HENRIKKA WILINGER

ATT BLI EN PÅ SVENSKA LÄSANDE MÄNNISKA?

Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker

Flerspråkighet och läsandets roll i samhället är högaktuella ämnen som varit föremål för livlig debatt på senare år. En allt större del av befolkningen är född i ett annat land och därför är det angeläget att forska om flerspråkighet, mångfald och integration. Dessutom har läsandet mött många utmaningar, inte minst i takt med digitaliseringen, vilken visat sig påverka läsvanorna och läsförmågan hos befolkningen. Denna avhandling relaterar till läsandets påstådda kris och integrationspolitiken genom att lyfta fram en grupp individer vars röster vi sällan får höra: högutbildade migranter. I avhandlingen undersöks varför, hur och på vilka språk högutbildade flerspråkiga vuxna läser skönlitteratur efter migrationen till Sverige.

Studien är tvärvetenskaplig och vilar teoretiskt på två ben: det litteraturdidaktiska och det andraspråksdidaktiska. Studien har genomförts i två sammanhang. Det första sammanhanget är svenskkurser på avancerad nivå i universitetsmiljö, vilket utgör avhandlingens del 1. Läspraktikerna i denna kontext undersöktes genom intervjuer, observationer och styrdokumentanalys. Den andra kontexten är fritiden, som avhandlas i del 2. Denna del består av tio individuella läsarbiosgrafier som bygger på djupintervjuer av migranter som är permanent bosatta i Sverige.

Studien visar att läsningen i tidigare kontexter och det kulturella kapital individerna har med sig påverkar läsvanorna och den litterära identiteten idag. Avhandlingen bidrar med kunskap om högutbildade migranternas outnyttjade resurser med fokus på läsning av skönlitteratur på svenska. Den ger en nyanserad bild av informanterna som läsare och skapar förståelse för mångfalden av läspraktiker och flerspråkighet hos migranterna. Framför allt riktar avhandlingen ljuset på en kompetent grupp individer som ingår i den svenska befolkningen men som ofta förblir osynlig såväl i forskningen som samhällsdebatten.

ISBN 978-91-7877-236-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-237-7 (pdf)

ISSN (Malmö) 1651-4513

ATT BLI EN PÅ SVENSKA LÄSANDE MÄNNISKA?

Malmö Studies in Educational Sciences No. 95

Copyright Henriikka Wilinger 2021

Omslagsbild Pauliina Pietilä, Antikvariatet, 2014.

Bilden publiceras med tillstånd av konstnären.

ISBN 978-91-7877-236-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-237-7 (pdf)

ISSN (Malmö) 1651-4513

DOI 10.24834/isbn.9789178772377

Tryck: Media-Tryck, Lund 2021

Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel
certified provider of printed material.
Read more about our environmental
work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN

HENRIIKKA WILINGER
ATT BLI EN PÅ SVENSKA
LÄSANDE MÄNNISKA?

Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära
läspraktiker

Malmö universitet, 2021
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se muep.mau.se

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

TACK	9
1. INTRODUKTION	11
1.1. Bakgrund till avhandlingen	11
1.1.1. Inledning.....	11
1.1.2. Flerspråkighet som grundantagande	13
1.1.3. Några centrala begrepp.....	15
1.1.4. Varför högutbildade vuxna?	16
1.1.5. Varför litteraturredaktik?	18
1.2. Syfte och forskningsfrågor	20
1.3. Avhandlingens disposition	20
2. FORSKNINGSÖVERSIKT OCH AVHANDLINGENS TEORETISKA RAMVERK	23
2.1. Forskningsöversikt	23
2.1.1. Litteraturredaktisk forskning.....	23
2.1.2. Flerspråkighetsforskning om vuxna.....	36
2.2. Det teoretiska ramverket	40
2.2.1. Övergripande teoretiska perspektiv	40
2.2.2. Sociokulturellt perspektiv.....	41
2.2.3. Språk, kultur och identitet.....	43
2.3. Receptionsteori	47
2.3.1. Rosenblatts reader-response- och transaktionsteori.....	47
2.3.2. McCormicks repertoarteori	49
2.3.3. Torells litterära kompetensteori	50
2.3.4. Läsararter	51
2.3.5. Felskis läsarintressen.....	54
2.3.6. Perssons legitimeringstypologi	56
2.4. Andraspråksdidaktiska utgångspunkter.....	58
2.4.1. Parans modell för skönlitteraturens roll i L2- undervisningen.....	58
2.4.2. Vygotskijs närmaste utvecklingszon.....	60

2.4.3. Cummins interdependshypotes och isbergmodell	61
2.4.4. Incidentiell och intentionell inläring	62
3. METOD OCH MATERIAL	65
3.1. Inledning.....	65
3.2. Material och genomförande.....	65
3.2.1. Urval och utbildningarna.....	65
3.2.2. Materialkategorier.....	68
3.2.3. Beskrivning av kategorier och genomförande	68
3.3. Bearbetning och analys av materialet.....	78
3.3.1. Transkribering	78
3.3.2. Transkriberingssymboler	78
3.3.3. Bearbetning och analys av materialet	79
3.4. Övergripande metodologiska frågor	84
3.4.1. Etnografi och tolkning	84
3.4.2. Livsberättelseansats.....	85
3.5. Forskningsetiska frågor	86
3.5.1. Samtycke.....	87
3.5.2. Forskaren som observatör på en examination	88
3.5.3. Inifrånperspektivet	89
3.6. Analysmetod.....	91
3.6.1. Avhandlingens övergripande analysverktyg	92
3.6.2. Analysverktyg i del 1	93
3.6.3. Analysverktyg i del 2	95
DEL 1: HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNAS LÄSNING AV SKÖNLITTERATUR PÅ SVENSKA I UNDERVISNINGSKONTEXT.....	97
4. VARFÖR LÄSER HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNA SKÖNLITTERATUR I AVANCERADE SVENSKKURSER?	99
4.1. Kapitlets syfte och disposition	99
4.2. Varför (och vad) läses det på de behörighetsgivande svenskkurserna?	100
4.2.1. Läsnings av skönlitteratur enligt styrdokument.....	100
4.2.2. Obligatorisk skönlitteratur och arbetsformer	109
4.3. Utgångsläget och läsning före kursen	112

4.3.1. Tidigare läsning av svensk skönlitteratur.....	112
4.3.2. Litterär socialisation och litterär kompetens	117
4.4. Legitimeringar av läsning av skönlitteratur på svenska i en undervisningskontext enligt studenterna och lärarna	121
4.4.1. Språkutvecklingslegitimeringar.....	122
4.4.2. Sociokulturella legitimeringar.....	131
4.4.3. Skönlitterära legitimeringar.....	139
4.4.4. Upplevelserelaterade legitimeringar	148
4.4.5. Resultatsammanfattning och diskussion	154
5. HUR LÄSER HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNA SKÖNLITTERATUR I AVANCERADE SVENSKKURSER?	163
5.1. Kapitlets syfte och disposition	163
5.2. Observationer – flerspråkiga studenters reception och samtal på examinationen	163
5.2.1. Syfte och analyskategorier	163
5.2.2. Abstrakta läsararter	164
5.2.3. Konkreta läsararter	177
5.2.4. Resultatsammanfattning och diskussion	191
5.3. Hur läste studenterna den skönlitterära kurslitteraturen enligt gruppintervjuerna?	201
5.3.1. Syfte och disposition	201
5.3.2. De kreativa läsarna – Flora, Patricia, Kalina och Anja	202
5.3.3. De upplevelsefokuserade läsarna – Kenan, Sunan och Daniela	217
5.3.4. Resultatsammanfattning och diskussion	225
DEL 2: HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNAS LÄSPRAKTIKER PÅ FRITIDEN.....	229
6. VARFÖR, HUR OCH PÅ VILKA SPRÅK LÄSER HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNA SKÖNLITTERATUR PÅ FRITIDEN?.....	231
6.1. Syfte och disposition	231
6.2. En porträttstudie	232
6.2.1. Samtliga individer i korthet	232
6.3. Tre utvalda porträtt	235

6.3.1. Alice – förstaspråket som känslspråk	235
6.3.2. Gina – färgen i de olika språken.....	245
6.3.3. John – svenska som kärleksspråk.....	255
6.4. Varför, hur och på vilket språk läser de högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur på fritiden?	267
6.4.1. Avsnittets syfte och disposition.....	267
6.4.2. Varför och hur läser individerna skönlitteratur generellt?	268
6.4.3. Varför läser informanterna skönlitteratur på svenska eller svensk skönlitteratur?	283
6.4.4. Läspraktiker på de olika språken	292
6.4.5. Resultatsammanfattning.....	297
7. AVSLUTANDE DISKUSSION.....	301
7.1. Utbildningskontext	301
7.1.1 De flerspråkiga läsarnas resurser.....	301
7.1.2. De kompetenta läsarna	302
7.1.3. Kreativ språkutvecklande läsning – en läsart eller en språkutvecklingsstrategi	306
7.1.4. Språk som ett läsarintresse	308
7.1.5. De språkliga vinsterna med läsning av skönlitteratur	310
7.1.6. Kursens framåsyftande uppgift: att bli en på svenska läsande människa	312
7.2. Fritidsläsningen	316
7.2.1. Läspraktiker och litterär identitet idag.....	316
7.2.2. De flerspråkiga fritidsläsarna – en heterogen grupp.....	320
7.2.3. Samhällsintegration och estetiska upplevelser	323
7.2.4. Kulturellt kapital – kompetens och compensation.....	327
7.3. Litterär flerspråkig identitet	328
7.4. Slutord.....	329
SUMMARY	333
REFERENSER	341

TACK

Sådana här förord brukar innehålla fraser som att avhandlingsskrivandet har varit en ensam process. Jag vill påstå att när två år av fyra som doktorand styrts av coronarestriktioner har den ensamheten varit ytterst påtaglig. Jag har suttit hemma i två år, isolerad från resten av världen. Kafferumssamtal med kollegor, korridorsnack och utbyte med andra doktorander har varit minimalt, ett minne blott. Det har inte funnits möjlighet att åka på konferenser eller vistas en del av tiden utomlands.

Att skriva i sin ensamhet kräver motivation, struktur och olika medel för att bota tendensen att prokrastinera. Det som fått mig att fortsätta kämpa har varit de värdefulla handledningstillfällen jag haft med Magnus Persson, Pia Nygård Larsson och Catarina Economou, som jag under en stor del av doktorandtiden träffat via Zoom. Jag vill uttrycka ett stort tack till var och en av mina handledare som bidragit med noggranna läsningar och olika perspektiv på ämnet. Den läsning, den uppmuntran och de synpunkterna som Anna Nordenstam gav mig på slutseminariet har också hjälpt mig att tro på mig själv och slutföra projektet inom rimlig tid.

En sak, som varit min räddning, är det fridfulla livet på vår gård Solbacka under detta undantagstillstånd. Jag har kunnat varva skrivandet med promenader med vår border collie Ralph och ridturer i bokskogen med mina hästar Hit och Felin – mitt under dagen om jag önskat och behövt. Jag har hunnit köpa en gård, gifta mig och köpa en häst till. Jag har kunnat skriva tidigt på morgonen, sent på kvällen eller mitt i natten. Låta väderleken bestämma hur många timmar jag arbetat just den dagen.

Att dela arbetsrum med min make Johan har varit en ovan men givande miljö. Han har programmerat medan jag skrivit på avhandlingen. Jag vill tacka honom för allt stöd, all uppmuntran och hans tro på mig även de dagar allt känts hopplöst, arbetsrummet för litet och projektet för stort.

När det har blivit för trångt i det lilla delade hemmakontoret och hunden pockat för mycket på min uppmärksamhet har jag flyttat datorn till vardagsrummet och låtit ögonen vila på hästthagar, stenmurar, rovfåglar och rådjur. Jag har haft tid att plocka plommon, äpplen och björnbär, laga långsam mat

och välja tvättmaskinens längsta program i stället för att sitta på bussen och pendla till arbetsplatsen. Jag har hunnit skriva men också leva, och det är jag tacksam för, oavsett anledningen.

En tredje sak som varit min räddning är min doktorandkollega Anna Hell. Efter att vi sneglat på varandra på det första seminariet för att se om vi gillade varandra gick vi igenom samma trubbel med passerkorten och efter det har vi varit oskiljbara. Hon har varit min vapendragare, stöttepelare och blivit en kär vän. Jag vill också tacka en annan god vän, den begåvade konstnären Pauliina Pietilä, för att jag får låta hennes målning pryda avhandlingens omslag (*Antik-variatet*, 2014).

Det här avhandlingsämnet har fötts ur min kärlek till litteratur, lärararbetet och språk. Jag vill tacka min mor Sirkka som visade mig vägen till böckernas fascinerande värld, min far Heikki som varit min förebild som lärare (fast jag som barn brukade säga att jag *aldrig* skulle bli lärare) och båda för att de tog mig till Öland på somrarna så jag lärde mig svenska ”gratis”, långt innan jag 1997 flyttade till Skåne från Jyväskylä. Och jag vill tacka min lillebror Jaakko som hann disputerat före mig och gav mig extra motivation. Jag ville ju inte vara sämre än han.

Vollsjö, december 2021

Henriikka Wilinger

1. INTRODUKTION

1.1. Bakgrund till avhandlingen

1.1.1. Inledning

Människor läser skönlitteratur av olika anledningar. Forskare både i Sverige och internationellt¹ har identifierat ett stort antal skäl till att man läser eller bör läsa skönlitteratur, såväl i ett utbildningssammanhang som på fritiden. Listan över skäl kan nästan te sig oändlig, även om vi lever i en tid av digitalisering och kulturella förändringar där läsningens ställning kan anses vara hotad (Nordlund & Svedjedal, 2020; Johansson, 2021).

Bakom den frivilliga läsningen finns ofta individuella drivkrafter som enligt Rita Felski (2008) följer vissa mönster: vi vill uppleva olika världar, underhållas och lära oss om olika människoöden, om omvärlden eller om oss själva. Vissa av oss vill hänföras av det vackra språket eller förbättra våra färdigheter i ett främmande språk; så förhåller det sig med många av de individer som står i fokus i den här studien.

Avhandlingen undersöker läspraktiker (Barton, 1994) hos högutbildade flerspråkiga individer, som antingen studerar på en avancerad svensk kurs eller har gjort det tidigare. Med högutbildade avses i det här sammanhanget personer med högskole- eller universitetsutbildning, alternativt en avslutad gymnasieutbildning.² *Varför* och *hur* flerspråkiga vuxna läser skönlitteratur i ett utbildningssammanhang och på fritiden utgör avhandlingens mest centrala frågeställningar. Utbildningskontexten belyses genom student- och lärarintervjuer, styrdokumentanalys och observationer. Fritidskontexten undersöks genom djupintervjuer av flerspråkiga vuxna som har bott i Sverige under en längre tid.

¹ På senare tid exempelvis Rita Felski, 2008; Cristina Vischer Bruns, 2011; Magnus Persson, 2007.

² Vilket ibland innebär pågående eller påbörjade universitetsstudier på ett annat språk än svenska. Av informanterna hade 20 en akademisk utbildning medan 9 personer var studerande. Av dessa 9 var det 2 som enbart hade en gymnasieutbildning och som gick kursen i högskoleförberedande syfte.

Studiens undervisningssammanhang utgörs av behörighetsgivande kurser som syftar till att på kort tid och i högt tempo tillhandahålla sådana kunskaper i svenska som gör att kursdeltagaren kan bli antagen till kurser vid svenska högskolor och universitet. Studenter på sådana kurser utgör en passande målgrupp för studien eftersom läsning av skönlitteratur ingår i dessa kurser. Dessutom kan vuxna som befinner sig på en avancerad³ språknivå förväntas tillgodogöra sig skönlitteratur på svenska.

Mitt val av avhandlingsämne har påverkats av det faktum att både flerspråkighet och läsandets roll i samhället är högaktuella ämnen som varit föremål för livlig debatt på senare år. I en tid då invandringspolitiken diskuteras flitigt i såväl medier som det sociala livet och en allt större del av befolkningen är född i ett annat land är det angeläget att forska om flerspråkighet, mångfald och integration. Dessutom har läsandet mött många utmaningar, inte minst i takt med digitaliseringen, vilken visat sig påverka läsförmågan men även läsvanorna hos befolkningen.⁴ Avhandlingen relaterar till läsandets påstådda kris och integrationspolitiken genom att lyfta fram en grupp individer som sällan diskuteras och vars röster vi sällan får höra. Högutbildade flerspråkiga vuxnas läsning av skönlitteratur är dessutom en företeelse som sträcker sig över både studier och fritid.

Det är framför allt de flerspråkiga läsnarnas *eget subjektiva perspektiv* – ett perspektiv som eftersatts i den litteraturdidaktiska forskningen internationellt (Carroli, 2008) – som står i strålkastarljuset. Carroli, som undersökt vuxnas inlärnin av italienska i Australien, skriver (2008, s. 2):

It is striking that in over 30 years of debate on the role of L2 in literature teaching, the voice of students has hardly ever been heard, and the students' perspective on learning L2 literature has been rarely researched.

Min avhandling bidrar till denna forskning genom att belysa några vuxna andraspråktales egna upplevelser av läsning på en avancerad svensk kurs och på fritiden flera år efter en sådan kurs.

Avhandlingen som är kvalitativ och tvärvetenskaplig vilar teoretiskt på två ben: det litteraturdidaktiska och det andraspråksdidaktiska. Inriktningen kan kallas *litteraturdidaktik från ett språksociologiskt flerspråkighetsperspektiv*. Bakgrundens betydelse, identiteten i det nya landet, individens språkval och

³ Avancerad nivå syftar här på en färdighetsnivå i andraspråket som också kan kallas *icke infödd avancerad (non native)*, till skillnad från en mycket *avancerad nästan infödd (near native)*, (se Hyllénstam, Bartling & Fart, 2014 s. 15). Kursernas upplägg förklaras mer detaljerat i metodkapitlet.

⁴ Se t.ex. Elmfeldt & Erixon, 2008; Erixon 2014.

deras relation till läsningen av skönlitteratur ger många aspekter att ta fasta på. De främsta teoretiska ingångarna är receptionsteori⁵ och teorier om flerspråkighet och andraspråksdidaktik.⁶

I följande tre avsnitt utvecklar jag resonemangen om vikten av det aktuella avhandlingsprojektet utifrån aspekterna flerspråkighet, högutbildade vuxna som målgrupp samt litteraturredidaktik.

1.1.2. Flerspråkighet som grundantagande

I ett samhällsklimat där integration i vissa kontexter blivit synonymt med assimilerings och där främlingsfientliga krafter träder fram på olika håll i världen kan man diskutera vad det innebär att vara integrerad. Det är angeläget att undersöka hur individer med utländsk bakgrund upplever sin identitet och de språkliga kraven de möter i det svenska samhället.⁷ Enligt sociolingvisterna Aneta Pavlenko och Adrian Blackledge (2004) finns det ofta en dynamisk spänning mellan den identitet en individ tilldelas av en nation, institution eller stat och den identitet individen själv väljer ut. Om man som högutbildad migrant studerar svenska på avancerad nivå eller läser skönlitteratur på svenska kan det vara ett uttryck för osynliga och upplevda krav på att man ska behärska och använda svenska. Därför är det viktigt för mig som forskare att uppmärksamma diskurserna kring såväl det svenska språkets ställning som litteraturläsningens betydelse för språkutvecklingen. Jag vill undersöka de flerspråkiga vuxnas litteraturläsning på det nya språket utan att hävda att det är viktigt att läsa skönlitteratur just på landets majoritetsspråk. Föreliggande avhandling får visa vad de högutbildade flerspråkiga själva anser om svenskinläring i relation till läsning av skönlitteratur.

Min grundinställning är att vi måste utgå ifrån att variation och flerspråkighet är normaltillståndet i det svenska samhället och att vi bör sträva efter att acceptera olika slags språklig variation, även när det gäller individuella läspraktiker. Flerspråkiga i denna studie är migranter som lärt sig svenska som andra, tredje, fjärde eller ibland som femte språk. Enligt statistik från statistiska centralbyrån, SCB, bestod cirka 20% av Sveriges befolkning av utlandsfödda i december 2020. Dessutom kan man förstås ha bott i Sverige hela sitt liv och växt upp med flera språk i hemmet.⁸

⁵ Bland annat Felski, 2008; Rosenblatt, 1995; McCormick, 1994; Persson, 2007; Torell, 2002.

⁶ Framför allt Pavlenko & Blackledge, 2004; Cummins, 1984; Paran, 2008.

⁷ I en svensk kontext se t.ex. Milani, 2007; Lindberg, 2009.

⁸ Det förs dock ingen statistik om modersmål i Sverige.

En ökande trend i flerspråkighetsforskningen både i Sverige och internationellt är att framhäva att även så kallade enspråkiga – de vill säga de som talar majoritetsspråket som sitt förstaspråk men behärskar ett eller flera andra språk – är flerspråkiga.⁹ Tongivande flerspråkighetsforskare (t.ex. Pavlenko & Blackledge, 2004; Blackledge & Creese, 2010; Garcia & Wei, 2014) vill öppna upp ett utrymme där enspråkigheten och flerspråkigheten inte ses som motpoler utan som angränsande fenomen. Det innebär att man kan variera mellan identiteter genom val av språk. I ett lässammanhang är valet av språk potentiellt ett mer medvetet val än i vardaglig kommunikation där transspråkande, *translanguaging*,¹⁰ kan förekomma. Ofelia García (2009) skriver om dynamisk flerspråkighet där flerspråkigheten utvecklas när de språkliga och kulturella kontexter som individen deltar i interagerar. I detta perspektiv menar man således att den flerspråkiga individen i stället för två eller flera separata språkliga system har en samlad språklig repertoar.¹¹ Translanguaging och dynamisk flerspråkighet kan innebära att flera språk används parallellt vid samma tillfälle (García, 2009). I det aktuella sammanhanget innefattar den dynamiska flerspråkigheten att två eller flera lässpråk kan väljas emellan vid literaturläsning.

Trots att enspråkighetsnormen på många plan är problematisk är tillgången till majoritetsspråket i individens språkliga repertoar vid en varaktig vistelse i landet både berikande och en fördel för delaktigheten i samhället (Blackledge & Creese, 2010). Anna Sahlée skriver i sin avhandling att flerspråkiga skolelever är i ”behov av att lära sig standardsvenska och att delta i nya praktiker” (2017, s. 47). Jag menar att detta behov kan te sig annorlunda när det gäller vuxna som kan avancerad engelska¹².

Behörighetsgivande kurser har som mål att utveckla individernas språkliga kunskaper i det svenska språket till en nivå som i möjligaste mån motsvarar deras språknivå på andra språk. Detta görs för att migranterna ska kunna studera på utbildningar där undervisningsspråket är svenska. På dessa kurser har man en stark enspråkighetsnorm, samtidigt som alla deltagare kan betraktas som flerspråkiga. För de flesta existerade flerspråkigheten i hög grad redan

⁹ Den senaste undersökningen gjord av EU:s statistikorgan Eurostat (2018) visar att 96,6 procent av svenskarna i åldern 25 till 64 år talar minst två språk. Det innebär att avhandlingens målgrupp kan ses som flerspråkiga från två olika perspektiv: i betydelsen att de har svenska som andraspråk och att de ofta redan före migrationen talat flera än två språk.

¹⁰ Transspråkande syftar dels på den enskilda individens språkbruk med övergångar i sin flerspråkighet, dels på ett synsätt som innefattar användning av elevernas språkliga resurser i undervisningen (Svensson, 2018).

¹¹ Se även Cummins, 1984; 2017 m.fl.

¹² Ett antagningskraven för behörighetsgivande kurser är kunskaper i engelska – som en del av grundläggande behörighet för högskolestudier.

innan svenskan lades till som ett tredje eller fjärde språk. Trots att undersökningen fokuserar på läsningen på svenska, intresserar den sig även för läspraktiker på andra språk i relation till individernas flerspråkighet, som svenskan oftast bara är en del av.

1.1.3. Några centrala begrepp

Den huvudsakliga benämningen på informanterna är *flerspråkiga*, vilket betonar den språkliga mångfalden i samhället (Garcia & Wei, 2014). I den aktuella kontexten ses de vuxnas flerspråkighet framför allt som en möjlighet att välja mellan olika alternativa språk (Pavlenko & Blackledge, 2004), vilka man mer eller mindre flexibelt kan välja mellan, såväl i den vardagliga interaktionen som i valet av skönlitteratur. För att vid behov framhäva migrationsbakgrunden används även ordet *migrant*, när det inte är språket som är i fokus.

Behörighetsgivande utbildningar, som ges på flera lärosäten i landet, kallas emellertid kurser i *svenska som främmande språk*.¹³ Från ett lingvistiskt perspektiv hamnar både svenska som andraspråk och svenska som främmande språk under paraplybegreppet andraspråksinläring, eftersom det handlar om inläring av ett nytt språk när det första är etablerat (Håkansson, 2012). Oavsett hur många språk som deltagarna redan kan, studerar de dessutom *svenska som andraspråk*, som skolämnet också heter inom vuxenutbildningen och svenska för invandrare, sfi. Informanterna är *andraspråkstalare* i det avseende att de bor i ett land där det svenska språket är det huvudsakliga kommunikationsmedlet. I en studiekontext använder jag även benämningarna *student*, *kursdeltagare* eller *andraspråkinlärare*. När det rör sig om språkinläring kommer jag dessutom att använda de vedertagna begreppen *L1-talare* och *L2-talare* (det som för enkelhets skull kallas L2 kan även syfta på L3 eller L4)¹⁴. Flerspråkigheten är i det aktuella sammanhanget en utgångspunkt medan språkutvecklingen sker i informanternas (senaste) andraspråk – svenska.

I användandet av ordet *integration* har jag en pluralistisk syn på invandring och mångfald. Enligt Blackledge (2005) innebär detta synsätt att det är bättre för både migranten och det nya samhället att migranterna behåller egna vanor och traditioner och fortsätter att använda sina tidigare språk. Samtidigt är det lika viktigt att individerna lär sig det omgivande samhällets kultur och språk.

¹³ Detta är lite missvisande eftersom definitionen av ett främmandespråk är att det är ett språk som språkinläraren inte har möjlighet att använda utanför klassrummet (se t.ex. Cenoz, 2003).

¹⁴ L1 står för förstaspråket (first language, native language) medan L2 står för andraspråk (second language). L3 står för tredje språk och så vidare.

Ett stort antal forskningsrapporter visar att denna modell inte bara bidrar till delaktighet i samhället utan också har en positiv effekt på den lingvistiska utvecklingen i det nya språket.¹⁵ Motsatsen är *assimilering*, där det anses bäst för individen, migrantgruppen och samhället att migranten så snart som möjligt anammar majoritetsbefolkningens språk, sätt, vanor och traditioner. Tvåspråkigheten accepteras bara som ett steg i språkutvecklingen mot majoritets-språket (Blackledge, 2005). I det aktuella sammanhanget ska även engelskans ställning som *lingua franca* i en globaliserad (akademisk) värld (Crystal, 1997; Jenkins, 2014) nämnas. Tack vare de flerspråkiga vuxnas hybriditet (Bendor, 2007), kunskaper i akademisk engelska och interkulturella kapital (Pöllmann, 2009)¹⁶ är flerspråkigheten presumtivt en fördel i allas ögon.

1.1.4. Varför högutbildade vuxna?

Anledningen till att jag valt att fokusera på högutbildade i stället för andra flerspråkiga grupper är att inlärarna på avancerade utbildningar, såsom behörighetsgivande kurser, studerar svenska frivilligt. I regel är de mycket motive-rade och har ett stort lingvistiskt och kulturellt kapital (Bourdieu, 1977)¹⁷ där erfarenheter av litteraturläsning ingår. Gruppen är med andra ord annorlunda jämfört med de grupper som det forskats mer om i Sverige, som yngre personer eller de med lägre utbildningsnivå. En anledning till att lyfta fram just högutbildade som befinner sig på en avancerad språknivå är att vuxna med migrationsbakgrund ofta dras över samma kam både i forskningen och i medierna. Ofta målas den vuxna migranten upp som en lågutbildad person (ibland anal-fabet) som står långt ifrån arbetsmarknaden, har bristande motivation och stora svårigheter att tillägna sig det svenska språket.¹⁸ Dessutom presenteras mångfalden i andraspråksinlärarnas utbildningsbakgrund ibland som någonting problematiskt, till exempel i samband med kommunala vuxenstudier. Det är det inte ovanligt att såväl samhällsdebatten som forskningen lyfter fram den vuxna ”invandraren”¹⁹ från ett bristperspektiv, trots att man hävdar det motsatta, det vill säga att flerspråkigheten är en resurs²⁰. Detta har lett till en välvilja att synliggöra migranter som har sämre utgångspunkt, i stället för att lyfta fram

¹⁵ Se t.ex. Blackledge & Creese, 2010.

¹⁶ I interkulturellt kapital (Pöllmann, 2009) ingår vistelse i flera länder och bemästrandet av flera språk.

¹⁷ Bourdieu delar det symboliska kapitalet, som utgör människan så kallade *habitus*, i ekonomisk, kulturellt och social kapital, med flera underkategorier som lingvistiskt och utbildningskapital.

¹⁸ Se t.ex. Carlson, 2002; Eriksson, 2002; Hartman, 2009.

¹⁹ Benämningen invandrare används här eftersom den är vanligt förekommande i media, men kan anses problematisk (se <https://www.antirasistiskaakademin.se/invandrare>).

²⁰ Se Sjögren, Runfors & Ramberg (red.), 2000.

personer med potentiellt högt symboliskt kapital och andra typer av förkunskaper och resurser. Vidare framställs den utländska bakgrunden hos skolelever i samhällsdebatten som den huvudsakliga orsaken till de dåliga resultaten i läskunnighet, till exempel i nationella prov och internationella kvantitativa mätningar som PISA.²¹ Problemet anses inte bara ligga hos de flerspråkiga eleverna själva, utan också hos deras föräldrar som generellt anses ha dåliga kunskaper i svenska (Otterup & Kästen-Ebeling, 2018).

De individer som deltar i det aktuella forskningsprojektet har ett antal gemensamma nämnare, varav några har med flerspråkigheten att göra, andra inte. De är vuxna, har studerat eller ska inom snar framtid studera på universitetsnivå och alla har flyttat till Sverige i vuxen ålder. Samtidigt som jag vill synliggöra en särskild grupp av läsare som kännetecknas av vissa gemensamma nämnare vill jag möta de personer som deltar i studien som individer med unika erfarenheter och berättelser. Trots att de är vuxna med migrationsbakgrund och skolgång i andra länder kan resultatet av min undersökning vara giltigt även för högutbildade vuxna läsare som tillhör majoritetsbefolkningen eller har gått i skolan i Sverige om de har liknande internationella erfarenheter av flerspråkighet och att läsa skönlitteratur på flera språk.

Enligt PIAAC som är en internationell mätning av vuxnas litteracitet, genomförd i över 40 olika länder, finns det större skillnader inom ett land än mellan länder när det gäller läsförmåga och utbildningsnivå.²² Enligt SCB²³ (2019) är andelen högutbildade bland vuxna som har invandrat till Sverige de senaste åren högre än i befolkningen som helhet. Drygt hälften av dem har en eftergymnasial utbildning, medan cirka 45 procent av Sveriges befolkning har motsvarande utbildningsnivå. Invandrade personer som inte arbetar inom yrken som motsvarar deras utbildning är därför en stor outnyttjad resurs på arbetsmarknaden. Trots den stora flyktingvågen 2015 har många av de vuxna som migrerat till Sverige 2006–2016 inte flyktingstatus utan har flyttat till Sverige för att arbeta, studera eller på grund av att de träffat en partner som har en anknytning till Sverige (SCB, 2017). Man kan dra slutsatsen att högutbildade utlandsfödda personer har mycket gemensamt med högutbildade svenskfödda personer, med liknande socioekonomisk status, SES.²⁴ Det finns däremot ofta stora skillnader mot personer som kommer från samma land men

²¹ Bråten, 2008; Roe, 2011 m.fl.

²² <https://www.oecd.org/skills/piaac/>

²³ <https://www.scb.se/>

²⁴ Socioekonomisk status (SES) kan definieras på flera olika sätt men återkommande aspekter som den bygger på är utbildningsnivå, inkomst och sysselsättning (Baker, 2014).

har en lägre utbildningsnivå, låt vara att omständigheterna kan göra att båda grupperna förlorar mycket av sitt kapital (Bourdieu, 1977) vid flytten till ett nytt land (Broady, 1998).

1.1.5. Varför litteraturredaktik?

Läsning av skönlitteratur är aktuellt som forskningsämne eftersom läsvanor förändras i samhället i stort, inte minst på grund av den digitala tidsålderns frammarsch och fortsatta utveckling (Erixon, 2014). Mycket av den litteraturredaktiska forskning som bedrivits i Sverige har dock handlat om majoritetsspråk och rört receptionsstudier i ett skolsammanhang. Flerspråkighetsforskningen som fokuserar på vuxnas läsning av skönlitteratur är angelägen eftersom den dels är ett relativt nytt och outforskat område, dels eftersom antalet utlandsfödda ökat dramatiskt i landet de senaste åren.²⁵ Jag har valt att fokusera på litteraturredaktiskt perspektiv på flerspråkigheten eftersom det kan belysa någonting aktuellt om vår globaliserade värld, om vår digitaliserade tid där läsningens roll sägs minska, och framför allt inkludera de vuxna högt utbildade läsarna i samhällsdebatten om hela befolkningens läsvanor.

Det finns svenska studier (t.ex. Ahlgren, 2014; Zachrisson, 2014) som visar att även högt utbildade migranternas delaktighet i samhället kan försvåras av kulturella koder och oskrivna regler som är svåra att bemästra, bristande integration i arbetslivet och utanförskap i det sociala livet. Att läsa skönlitteratur efter bosättningen i Sverige skiljer sig dock från andra aktiviteter som arbete och studier, eftersom läsningen ofta är en frivillig aktivitet som äger rum på fritiden. Det är ingenting som samhället kräver av en på samma sätt som att till exempel kunna tala svenska i arbetslivet. Detta gör att den här avhandlingen inte bara tillför ny kunskap inom det litteraturredaktiska området utan kan även bidra till det språksociologiska fältet från de flerspråkiga läsarnas perspektiv avseende skönlitteraturens roll för integration och identitet.

Skönlitterära läspraktiker är ett område som är angeläget att undersökas från ett inläraryperspektiv eftersom dessa praktiker äger rum både i utbildnings- och fritidskontexten hos samma målgrupp. Invandrarnas läsvanor, som det över huvud taget forskats sparsamt om i Sverige, har fokuserat uteslutande på utbildningssammanhang, kanske eftersom såväl vuxna som yngre elever som deltar i undervisning i ämnet svenska som andraspråk inte har någon stor vana

²⁵ Se statistik på den fördubblade invandringen mellan åren 2009 och 2017, på <http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/>

att läsa på fritiden. Infallsvinkeln skiljer sig dessutom från studier där vuxnas vardagsläsning och den professionella läsningen utan något L2-perspektiv kontrasteras mot varandra, jämförs med varandra, anses vara oskiljbara från varandra eller hittas likheter med.²⁶ Vardagsläsningen och den enskilda läsarens läsupplevelse har det överlag ägnats mindre intresse för i forskningen än den institutionella läsningen (Persson, 2011a; 2015), vilket gör min studie angelägen eftersom den belyser även fritidskontexten. Vidare är det viktigt att inkludera vuxna andraspråkstalare i den forskning som finns om läsvanor i samhället; detta gäller inte minst personer som gärna läser på fritiden oavsett härkomst. Avhandlingens del 2 belyser litteraturintresserade vuxnas läsning vilka valts ut med kriteriet att de ser sig själva som ”läsare”. Som Magnus Persson (2015, s. 21) skriver hamnar framför allt särskilt hängivna, så kallade ”passionerade läsare” ”märkligt nog ofta utanför den litteraturredaktiska raden”. Det finns bara några få studier som berör fritidsläsare (t.ex. Lundström & Nordenstam, 2019) och de med läsning som passion (t.ex. Sigvardsson, 2020). Resultaten från den aktuella avhandlingsstudien bidrar även till den eftersatta forskningen, där läsaren inte, som i litteraturvetenskaplig forskning, förminskas till ”en teoretisk person” (Littau 2006) utan fokus ligger på de egenskaper och erfarenheter som den läsintresserade individen besitter vilka onekligen påverkar den individuella läsningen, i detta fall på individens andraspråk.

Svenskkurserna ger färdigheter i svenska språket men också potentiella nycklar till en meningsfull och fungerande framtid i Sverige, som innefattar eventuell läsning av skönlitteratur på svenska – speciellt om läsning som aktivitet är något som individen ägnat sig åt tidigare i livet. Om den litterära bildningen behöver framhävas på en avancerad svensk kurs får den föreliggande avhandlingen visa.

Avhandlingsämnet och den aktuella målgruppen har varit självklara eftersom det saknas svensk forskning om uteslutande högutbildade flerspråkiga vuxna som läser skönlitteratur som en del av sina avancerade språkstudier men även utanför utbildningskontexten. Dessutom fattas det en forskningsbaserad didaktisk praktik avseende litteraturläsning på avancerade svenskkurser. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns ett stort tomrum i forskningen om litteraturläsning på svenska respektive andra språk, när det gäller

²⁶ Exempelvis Guillory, 2000; Stockwell, 2005; Felski, 2011; Persson, 2007; 2011; Bergman, 2018.

högutbildade flerspråkiga vuxna i allmänhet och flerspråkiga fritidsläsare i synnerhet.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att bidra med fördjupad kunskap om högutbildade flerspråkiga vuxnas skönlitterära läspraktiker efter migrationen till Sverige. Jag intresserar mig för *varför* ett antal flerspråkiga individer läser skönlitteratur och *hur* deras läspraktiker ser ut. En av de två kontexter där läsning av skönlitteratur undersöks är avancerade svenskkurser i en högskolemiljö vilket utgör avhandlingens del 1. Den andra kontexten är fritidsläsningen som utgör ramen för avhandlingens del 2.

Mina övergripande forskningsfrågor är:

1. Varför och hur läser högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur i avancerade svenskkurser?
2. Varför, hur och på vilka språk läser högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur på fritiden?

I didaktisk forskning är frågorna vad, hur och varför centrala. Jag har valt att fokusera på frågorna ”varför” och ”hur”, för att få fram specifika och mer varierade svar, medan ”vad” är inbakad i dem som en kartläggning av förutsättningarna för den specifika kurskontexten. Del 2 belyser också frågan ”på vilka språk”, något som görs för att skapa förståelse för hur de flerspråkiga läsarna reflekterar kring sin språkutveckling, identitet, flerspråkighet och integration i relation till läsning av skönlitteratur. Det bör dock åter påpekas att det inte handlar om ett synsätt där läsning av skönlitteratur uteslutande på svenska skulle betraktas som ett mål utan en potentiell praktik.

1.3. Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av åtta kapitel. Den inleds med detta introduktionskapitel som följs av ett teorkapitel innehållande en forskningsöversikt och en redogörelse för avhandlingens teoretiska perspektiv. Kapitel 3 är ett metodkapitel där studiens genomförande och det empiriska materialet presenteras samt metodologin och forskningsetiken diskuteras.

Studien består av två empiriska delar. Del 1 handlar om läsning av skönlitteratur i en utbildningskontext, med de befintliga kursdeltagarnas tidigare litterära socialisation, både i skolan och på fritiden, i backspegeln. Denna del redovisas i Kapitel 4, som fokuserar på frågan *varför* från styrdokumentens, studenters och lärarnas perspektiv och i Kapitel 5, som avser frågan *hur* från studenternas perspektiv samt deras reception av den lästa boken i ett boksamtal.

Del 2 som rör fritidskontexten presenteras i Kapitel 6, som avhandlar före detta studenters läsning efter flera års vistelse i Sverige. Deras läspraktiker nu och tidigare undersöks genom läsbiografiska berättelser vilka delvis presenteras i så kallade läsarporträtt, med fokus på läsningen på svenska. Avhandlingen avslutas med en sammanfattande och framåtsyftande diskussion i Kapitel 7.

2. FORSKNINGSÖVERSIKT OCH AVHANDLINGENS TEORETISKA RAMVERK

Det här kapitlet består av två delar. Först presenteras tidigare studier som relaterar till avhandlingen, med fokus på svensk och i vissa fall nordisk forskning – både när det gäller litteraturredaktik och flerspråkighet. Därefter fördjupas dessa perspektiv internationellt.

Den svenska forskningen presenteras först eftersom min studie anknyter till ett mycket stort antal olika forskningsområden och inriktningar. Att inleda med att fördjupa samtliga av dessa inriktningar internationellt skulle leda till att översikten blir alldeles för omfattande.

Samtidigt som jag vill redogöra för den redan existerande forskningen ämnar jag lyfta fram områden där det finns kunskapsluckor, vilka min avhandling bidrar till att belysa. Efter forskningsöversikten presenteras det teoretiska ramverk som avhandlingen är inspirerad av varefter de faktiska teorier som används i analysen redovisas.

2.1. Forskningsöversikt

2.1.1. Litteraturredaktisk forskning

2.1.1.1. Litteraturredaktik som forskningsområde i en svensk kontext

Avhandlingen behandlar frågor som är typiska för svenskämnetts didaktik varav litteraturredaktiken utgör en omfattande del.²⁷ De didaktiska frågorna vad, hur och varför det läses i olika utbildningssammanhang är centrala för avhandlingen. Men som Magnus Persson (2012, s. 27) påpekar får vi väldigt olika svar beroende på vilka det är som undervisas.

Mycket av den litteraturredaktiska forskningen i Sverige är dels anknuten till utbildningsvetenskap och svensklärarutbildningen, dels till de nationella forskarskolorna inom Svenska med didaktisk inriktning (Smdi). Det mesta av

²⁷ Se Holmberg m.fl., 2019.

den litteraturredidaktiska forskningen i Sverige tar avstamp i receptionsteori, framför allt Louise M. Rosenblatts (1983; 1994; 1995) reader-response- och transaktionsteori (t.ex. Bommarco, 2002; Olin-Scheller, 2006; Tengberg, 2011), även om den också problematiserats, av till exempel Degerman och Johansson (2010). Rosenblatts läsararter är relevanta även för denna avhandling, precis som Kathleen McCormicks (1994) litterära socialisationsteori som också varit inflytelserik för svensk litteraturredidaktisk forskning (t.ex. Asplund, 2010; Molloy, 2003; Economou, 2015a). Utöver Rosenblatt och McCormick har Judith Langer (2011), mest känd för sin teori om litterära föreställningsvärldar, kommit att bli mycket betydelsefull för den svenska litteraturredidaktiken (se t.ex. Schmidt, 2013; Thavenius, 2017; Nordberg, 2017).²⁸

Mycket av den didaktiska forskningen som anknyter tätt till skolans svenskämne bygger traditionellt på uppdelning av svenskämnet i tre ämneskonceptioner: svenskan som ett färdighetsämne, svenskan som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenskan som ett erfarenhetspedagogiskt ämne (Thavenius, 1991; Malmgren, 1996). I och med att det idag i stället för ett svenskämne finns två, svenska och svenska som andraspråk, ser undervisningens utmaningar och upplägg annorlunda ut jämfört med då. Skillnader mellan styrdokumentet för de två svenskämnena har lett till viss välbehövlig forskning (t.ex. Persson, 2007; Economou, 2015a; Varga, 2020). Trots rikedomen av litteraturredidaktiska artiklar, avhandlingar och lärarinriktad litteratur i Sverige är det dock anmärkningsvärt att vuxna eller för den delen andraspråkstalare föga behandlas till exempel i den didaktiska litteratur som är riktad till verksamma eller blivande svensklärare (se till exempel antologierna Boglind, Holmberg & Nordenstam (red.), 2014; Jönsson & Öhman (red.), 2015; Lindell & Öhman (red.), 2019) och när det förekommer nämns de vuxna flerspråkiga sparsamt (t.ex. Landmark & Wiklund, 2012; Kåreland (red.), 2009).

I Sverige har Pedagogiska gruppen²⁹ (PG) i Lund, som de ovannämnda forskarna Jan Thavenius och Lars-Göran Malmgren ingår i, varit mycket inflytelserik inom den litteraturredidaktiska forskning som bedrivits de senaste 40 åren. PG lyfte fram den så kallade erfarenhetspedagogiken, som syftar till att eleverna ska få utveckla sin förståelse för sig själva, människan och omvärlden vilket i sin tur är en del av skolans demokratiuppdrag. Erfarenhetspedagogiken bygger på tanken att det är läsnas egna erfarenheter som får utgöra grunden

²⁸ Bilden blir lite annorlunda om man går lite längre tillbaka i tiden till Pedagogiska gruppen, där namn som Iser, Holland, Bleich m.fl. var centrala.

²⁹ Flera olika personer var knutna till Pedagogiska gruppen men jag väljer att nämna de forskare som det refereras till i avhandlingen: Jan Thavenius, Lars-Göran Malmgren, Gun Malmgren och Bengt Linnér.

för litteraturundervisningen i en skolkontext. Min utgångspunkt är att det erfarenhetspedagogiska representerar någonting svenskt vilket studier som jämfört litteraturundervisningen i olika länders skolsystem uppmärksammat (Torell, 2002; Johansson, 2015) och studier som fokuserar på svenska förhållanden konstaterat (t.ex. Nordberg, 2017). Det som däremot är outforskat är hur den litterära kompetensen, som högutbildade vuxna flerspråkiga tar med sig till en svensk kontext, interagerar med de svenska undervisningstraditionerna.

Samtidigt som receptionsteoretikerna betonar varje läsares unika läsning var läsningen för PG främst ett socialt fenomen. Enligt PG var det dessutom viktigt att betona kultur- och ideologikritik i samband med litteraturundervisningen. Under 1970–1980-talet handlade demokratifrågorna i litteraturundervisningen om klass snarare än flerspråkighetsfrågor på ett sätt som är angeläget idag. Ett exempel på den erfarenhetsteoretiska skolan är Gunilla Molloy (2003) som understryker demokratiarbete i litteraturundervisningen och så kallade deliberativa samtal, vars utgångspunkt är att läraren inte har tolkningsföreträde utan det handlar, precis som för Rosenblatt, om ett möte mellan texten och den enskilda läsaren.

Väletablerade arbetsformer som boksamtal har beforskats av många svenska litteraturredaktörer (t.ex. Eriksson Bajaras 2012; Hultin, 2006; Tengberg, 2011; Varga, 2013; Wirdeas 2014), och i en stor utsträckning kan dessa tillämpas i andraspråksundervisningen. Trots att svenska som andraspråk i en högre utsträckning är ett färdighetsämne (Fridlund, 2011; Sahlée, 2017) finns det inte stora skillnader i styrdokumentet gällande på vilket sätt undervisningen ska vara ”språkutvecklande” (Skolverket, 2011). En renodlad språkkurs som behörighetsgivande kurs har ett tydligt språkutvecklande syfte. Således kan det finnas skillnader mellan undervisningspraktiker jämfört med andra skolformer med flerspråkiga läsare.

Viss svensk forskning tar avstamp i mer strukturalistiska kompetensteorier, som Jonathan Cullers (1975) *litterära kompetens* – ett svårdefinierat begrepp som också används i min avhandling. En forskare som intresserat sig för just litterär kompetens är Örjan Torell (2002) som jämfört litteraturundervisningen i rysk, finsk och svensk skolkontext. Trots vissa likheter handlar hans studie inte om flerspråkighet utan olika läskulturer, litteratursyner och skolsystem. Begreppet litteratursyn är tätt sammanlänkat med uppfattningar om vad som kan menas med litterär kompetens, inte minst i styrdokumentet, även om praktiken ofta ser annorlunda ut (se t.ex. Bergman, 2007; Mossberg Schüllerqvist, 2008). Persson (2007) har belyst olika legitimeringar och därmed den

litteratursyn som präglar skolans styrdokument i båda svenskämnena, något som utvecklas vidare i teoriavsnittet och utgör ett av avhandlingens mest centrala analysverktyg. Persson (2007; 2012) har också bidragit till svensk forskning om läsararter med sitt begrepp kreativ läsning, tillsammans med Tengberg (2011) som urskilt sex läsararter i ett boksamtal, något som förklaras i teoriavsnittet.

2.1.1.2. Läsbiografier och porträttstudier

Eftersom jag i del 2 av avhandlingen presenterar några läsare i porträttsformat är det angeläget att hänvisa till tidigare forskning där samma angreppssätt används. Ett exempel är Nils-Börje Asplund och Héctor Pérez Prietos (2014) porträtt av en vuxen man med arbetarbakgrund, Niklas. Trots att Niklas inte är någon bokfantast är denna studie jämförbar med min, i och med att det är en vuxen människas läsarbiografi som presenteras. I nordisk kontext har Jon Smidt (1989), Bengt Linnér (1984), Gun Malmgren (1992) och Lars-Göran Malmgren (1997) använt sig av läsarporträtt för att göra en djupdykning i några läsares litterära reception. Läsarbiografiska berättelser av elever på IB-gymnasiet³⁰ har undersökts av Maritha Johansson och Anna Nordenstam (2020b-) i ett pågående projekt som ligger nära min studie både innehållsmässigt och metodologiskt. För det första har studien en läsarbiografisk ansats; det är gymnasisternas läsaridentitet och läsningens roll från barndomen till idag som undersöks. För det andra har forskarna hittat olika perioder av skiftande läsvanor i informanternas liv, något som jag också belyser i porträttstudien. Skillnaden är dock, förutom att det inte rör sig om vuxna, att det är elevernas skriftliga alster som analyserats medan det i min studie är forskaren som formar en läsarbiografi av det som informanterna muntligt berättar.

När det gäller narrativ forskning i stort har biografiska berättelser använts inom flera discipliner, till exempel antropologi, etnologi, sociologi och psykologi (Lieblich m.fl. 1998). Det gemensamma är att forskningssubjekten berättar sin historia från ett särskilt perspektiv och forskaren skriver fram det som blir synligt genom analysen. Narrativ forskning har även tillämpats i utbildningsvetenskap med vuxna som målgrupp. Ett exempel är Pierre Dominicé, (2000), som använder begreppet ”educational biographies” för att syfta på livsberättelser från ett längre utbildningsperspektiv. Dessa biografier har likheter med min porträttstudie som dock fokuserar på litteraturläsningens roll i livsberättelsen.

³⁰ En tidigare studie (Johansson & Nordenstam, 2020a) undersöker lärarnas perspektiv.

2.1.1.3. Vuxnas läsning på fritiden

I många litteraturredidaktiska studier intresserar man sig av uppenbara skäl för undervisningssammanhang, men forskare anknutna till litteraturredidaktiken har också i viss mån berört fritidsläsningen. Läsning som ensamaktivitet i kombination med informell språkinläring är däremot någonting det finns sparsamt med forskning om. Samtidigt har fritidsläsningens sociala dimensioner fått allt mer uppmärksamhet i forskningen om exempelvis läsecirklar (t.ex. Bergman, 2018; Bergman & Persson, 2013; Rydbeck, 2013). Man skulle kunna tro att fritidsläsningen från ett läsarperspektiv forskats mycket om inom litteraturvetenskapen – vilket i och för sig gjorts internationellt av till exempel Rita Felski (2008) och Karin Littau (2006).³¹ Jon Helgason (2019, s. 147) som kartlagt svenskarnas läsvanor på fritiden menar dock att ”fastän läsarundersökningar av olika snitt finns sedan länge är det ändå ingen överdrift att påstå att ’läsaren’ och ’läsning’ är några av litteraturvetenskapens minst utforskade parametrar”. Relationen mellan just litteraturredidaktisk forskning och litteraturvetenskap har belysts av Bengt-Göran Martinsson (2015), som menar att dessa inriktningar inte behöver ses som motpoler.

Det finns teorier (Guillory, 2000; Stockwell, 2005) som konstaterar att det finns ”ett gap” mellan frivillig vardagsläsning och professionell läsning, vilket kritisk, litteraturanalytisk skolläsning också kan ses som. Bland annat Felski (2011) och Persson (2011a) menar att forskningen bör intressera sig mer för den vardagliga läsningen och att skillnaden mellan de olika läspraktikerna inte behöver vara dikotomisk; olika anledningar till läsning kan ha liknande inslag i båda kontexterna, något som min studie vidrör. Vardagliga respektive professionella läspraktiker har ägnats uppmärksamhet av Bergman, Karlsson och Persson i projektet ”Inlevelsens dialektik”³², och sociala aspekter av läsningen som hamnar utanför skolväsendet i form av läsfrämjande insatser har presenterats i Kulturrådets skrift *Med läsning som mål* (2015). Lärarstudenternas läsning på fritiden har belysts av till exempel Jenny Bergenmar (2010), Anna-Karin Svensson (2011) och Stefan Lundström och Anna Nordenstam (2019) men fritidsläsningen har, av naturliga skäl, fått mer utrymme inom biblioteksforskningen än litteraturredidaktiken (se t.ex. Rydsjö & Elf för översikt, 2007; Rydbeck, 2012; 2013; nordiskt Karner Smidt, 2002; Tveit, 2004). Även där har dock mycket lite fokus legat på flerspråkighetsaspekterna, och de läsfrämjande insatser som syftat till att engagera flerspråkiga i läsning har i stort

³¹ Det ska dock påpekas att varken Felski eller Littau sysslar med empirisk forskning.

³² Se t.ex. Persson (2005; 2011) för publikationer.

handlat om att ha tillgång till böcker på förstaspråket. Dessutom verkar ordet ”mångfald” till exempel i en studie om synen på skönlitteratur för vuxna på svenska bibliotek syfta på andra parameter såsom genus, ålder och genre.³³ I Kulturrådets skrift (2015, s.11) står det att läsfrämjande syftar bland annat till att ”öka tillgången till en mångfald på olika språk”, men det står inget om att främja flerspråkiga högutbildade vuxnas läsning på svenska vilket skulle kunna vara en möjlig väg till integration. Visserligen kan deltagande i bokcirk- lar främja läsning, litteratur, bildning och socialisation (se Rydbeck, 2013), oavsett språklig och kulturell bakgrund. Då ses inte de vuxna flerspråkiga lä- sarna som några som per automatik behöver guidning och mer ordnade former av litteraturläsning, utan som ”läsare” (Smith, 2000) som kan tillhöra majori- tetsbefolkningen – eller inte. Att uppmärksamma flerspråkiga individer med migrationsbakgrund som en särskild grupp riskerar att leda till en diskrimine- rande hållning om de hänvisas till en viss, enklare litteratur, exempelvis så kallade lättlästa böcker varav en del riktar sig till nyanlända.³⁴ I och med att tillgången till insatser som är läsfrämjande med särskilt fokus på redan läsande vuxna flerspråkiga inte har forskats specifikt om finns det alltså en kunskaps- lucka när det gäller läsande nya svenskars läsvanor.

Vuxna fritidsläsare synliggörs förvisso i studier som har kvantitativa inslag, som läsvaneundersökningar (SOM-institutet; Fredriksson & Taube, 2012). Inom litteraturvetenskapen har exempelvis Anders Ohlsson (2017) intervjuat vana läsare, vilket jag också gör, om vi bortser från flerspråkighetsaspekten. Felskis (2008) teorier om litteraturens estetiska värde i kombination till dess användning, vilka också spelar en central roll i min avhandling, har blivit allt mer tongivande även i litteraturredaktiken i Sverige (t.ex. Öhman, 2017; Sig- vardsson, 2020). På den nordiska arenan finns det en stark forskningsmiljö på Syddansk universitet där ett stort antal forskare inom olika discipliner ingår i projektet *Uses of literature: The social dimensions of literature* där flera fors- kargrupper tar avstamp i Felskis arbete. Denna tvärvetenskapliga forsknings- miljö, dit Felski också är anknuten, har internationalisering som ledord. Men trots att mycket av forskningen rör relevanta frågor för min avhandling, som vuxnas användning av litteratur för olika syften, förefaller flerspråkighetsa- spekterna inte inrymmas i utbudet av projekt och publikationer.

Det finns gott om kvantitativa studier och olika rapporter som vittnar om samma sak: läsförmågan har försämrats under de senaste decennierna.

³³ Persson, Ehrenberg, Svensson & Andersson, 2015.

³⁴ Se t.ex. Nordenstam och Olin-Scheller om lättläst, 2018.

Svenskundervisningen i stort har diskuterats länge men i samband med de sjunkande resultaten i läsförståelse bland ungdomar i PISA³⁵ har skönlitteraturens språkliga betydelse blivit allt mer aktuell.³⁶ Det som är mest relevant för min avhandling när det gäller läsundersökningar är förstås PIAAC³⁷ som rör vuxna. Det finns dock få studier som undersöker svenska förhållanden i relation till PIAAC. Dessa har dessutom fokus på samhällseliga aspekter som sysselsättning, integration och återigen personer med lägre utbildningsnivå (Bussi & Pareliussen, 2017).

När det gäller könsfördelning visar siffror från en SOM-undersökning³⁸ att det fanns stora skillnader mellan könen avseende mängden läst skönlitteratur och tiden man ägnar sig åt läsning som vuxen. Enligt SOM läser nästan hälften av svenskar böcker minst en gång i veckan och de flitigaste skönlitteraturläsarna består av kvinnor, högutbildade, akademiker och människor bosatta i storstäder. Undersökningen visar att detta mönster i princip är giltigt oavsett åldersgrupp bland vuxna. Det intressanta i det här sammanhanget är att det enligt SOM-undersökningen inte fanns några skillnader i läsvanorna mellan sverigefödda och personer med utländsk bakgrund (Weibull, 2011). Det är en parameter som Helgason (2019) visserligen nämner i samband med sin enkätstudie om svenskars läsvanor, men han har ändå inte tagit upp det i resultaten av undersökningen. Ännu en gång försvinner den flerspråkiga läsaren ur fokus.

Olika studier om litteraturens eller läsningens kris och ifrågasättandet av denna kris (se t.ex. Nordlund & Svedjedal, 2020; Johansson, 2021) ger mig en bakgrund att luta mig mot när jag tittar på attityderna till läsning och läslusten från språkinlärnarnas perspektiv. Trots den förändring som håller på att ske på de fysiska böckernas bekostnad skriver Thomas Götselius (2013) om hur textmediet alltid har varit föränderligt. Det är angeläget att studera olika gruppers läsvanor i samhället i en föränderlig, medialiserad och globaliserad tid, något som forskats om av Lotta Bergman (2005) som just intresserat sig för ett medialiserat och mångkulturellt samhälle. Det är en intressant kombination även för min studie i en tid där det digitala möter det mångkulturella och där visuella medier konkurrerar med läsning av skönlitteratur, vilket gäller oavsett språklig bakgrund. Mötet mellan traditionella och nya medier har i Sverige belysts av

³⁵ PISA står för Programme for International Student Assessment.

³⁶ Läsresultaten i PISA har visserligen förbättrats (PISA 2012 och 2015) och den ökande trenden visade sig fortsätta enligt PISA 2019. Dock har det uttryckts kritik mot de ojämlikheter som PISA visar när det gäller elever med olika socioekonomiska bakgrund och andra faktorer som språkliga svårigheter och migrationsbakgrund, vilket också synliggjorts i PIAAC (Regeringen om PISA, 2019).

³⁷ PIAAC står för Programme for International Student Assessment of Adult Competences.

³⁸ SOM-institutet, Weibull, 2011.

exempelvis Petra Magnusson (2014), Magnus Persson och Johan Elmfeldt (2010) samt Christina Olin-Scheller (2006 m.fl.).

2.1.1.4. Forskning om flerspråkiga elevers läsning

Trots att det bedrivs och har bedrivits mycket forskning i språk- och litteraturredaktik i Sverige återstår det mycket att forska om inom just andraspråksdidaktik – även om det kommer mer och mer (t.ex. Torpsten; 2008, Fridlund, 2011; Economou, 2015a; 2018; Sahleé, 2017). En stor del av forskningen inom svenska som andraspråk har på senare tid handlat om andra aspekter än litteraturläsning, till exempel ifrågasättande av enspråkighetsnormen (t.ex. Lundgren, 2017; Rosén, 2017b; Siekkinen, 2017). Att svenska studier som kombinerar litteratur- och andraspråksdidaktik är så få beror kanske på att man i forskningen behöver ge utrymme åt mer akuta samhällseliga teman, även om forskarna skulle intressera sig både för litteraturredaktik och andraspråksutveckling.³⁹ En mängd forskningsrapporter och vidareutbildningsmaterial har getts ut sedan 2015 speciellt för undervisningen av nyanlända barn och ungdomar (se t.ex. Lahdenperä & Sundgren, 2017; Sharif, 2016), men i samband med flyktingvågen har sociokulturella frågor varit mer angelägna än de estetiska. Läsning av skönlitteratur har inte fått något avsevärt utrymme⁴⁰ trots dess potential i synnerhet för interkulturalitet (Matos, 2012).

Den delen av svensk litteraturredaktisk forskning som trots allt har ett flerspråkighetsperspektiv har i många fall huvudsakligen handlat om majoritetsspråkiga elever även om andraspråkselever inkluderats i helheten i det som kan kallas ”mångfaldens samhälle”. När denna forskning fokuserar på flerspråkiga elevers läsning rör det ofta sig om traditionella flerkulturella klasser gärna i förorter, och inte vuxna (t.ex. Molloy, 2011). Samtidigt som det hävdas att flerspråkiga för ofta kontrasteras mot majoritetsspråkiga (se t.ex. Cummins, 2001a) och trots att man vill betona det flerstämmiga klassrummet (Dysthe, 1996) tenderar de flerspråkigas läsning försvinna i mångfalden. Detta gäller speciellt i en tid där det flerkulturella perspektivet präglar kursplanerna i både svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2011). Persson (2007) skriver om ”den goda mångkulturen” där flerspråkigheten och mångkulturalismen

³⁹ Enligt Landmark & Wiklund (2012) finns det dessutom lärare i svenska som andraspråk t.o.m. på gymnasienivå som i sin ämneskombination inte studerat litteraturvetenskap. Men allt fler lärosäten inkluderar idag litteraturredaktiken i sin utbildning av framtidens sva-lärare, exempelvis Göteborgs, Lunds och Malmö universitet samt Mälardalens högskola.

⁴⁰ Med undantag av t.ex. Skolverkets material om litteraturläsning med nyanlända (Olofsson & Boglind, 2017).

kan ses som berikande faktorer i ”vanlig” litteraturundervisning och fungera åt båda håll. Han har dock inte ett språkligt perspektiv.

När det gäller flerspråkiga, såväl barn som vuxna, är det förstås inte enbart språkutveckling som uppnås genom läsning av skönlitteratur på ett nytt språk utan andra värden, som kan vara svåra att mäta. Ett mål för läsning av skönlitteratur är givetvis läslusten (Langer, 2011; Molloy, 2007 mm.), som i sin tur anses eller påstås leda till ökad livskvalitet i form av bättre demokratiska möjligheter och personlig utveckling såväl som bättre läsförståelse och lärande. Många läsprojekt, kampanjer och satsningar tenderar att hävda det ovanstående – något som Persson diskuterar kritiskt i *Den goda boken* (2012). Att utveckla läsförståelse på ens andraspråk nämns ofta som ett viktigt mål för all läsning, inklusive skönlitteratur (Bråten, 2008). Att forska om språkutvecklande arbetssätt och genrepdagagogik med flerspråkiga elever är ett stort forskningsfält, och stöttande arbetssätt föreslås med syftet att förbättra litteraciteten. Internationella och i Sverige uppmärksammade forskare såsom Pauline Gibbons (2013) har skrivit om icke-majoritetsspråkstalande elevers språkinläring och lärarnas stöttning⁴¹ av dem, och det finns följaktligen gott om litteratur om hur lärarna kan arbeta språkutvecklande. Även Jim Cummins (2017, m.fl.) skolframgångsteoretiska studier som blivit mycket inflytelserika i Sverige anknyter till detta. Däremot är det inte säkert att den metodik som med fördel används med barn kan överföras till ett klassrum med vuxna, eftersom vuxnas läsvanor, kognitiva mognad såväl som studieteknik kan antas vara utvecklade och existera på andra språk (Cenoz, 2003). Således kan forskningen om flerspråkiga barns literacy avseende exempelvis lässtrategier eller förkunskaper nas betydelse (t.ex. Kullbrandstad Iversen, 2018; Lindholm, 2019; Lyngfelt, 2017; Schmidt, 2013b) i viss mån anses vara ogiltig för den undersökta gruppen.

Ett exempel på svensk litteraturdidaktisk andraspråksforskning som trots allt finns och ligger nära mitt forskningsämne är Catarina Economou avhandling (2015a). Likheten består av att Economou studerat avancerade andraspråkstalets litteraturreception; dock är målgruppen gymnasieelever, precis som i Eva Bringeus licentiatavhandling om läsning av litteratur i en mångkulturell klass. Likaså var en av de fyra gymnasieklasserna i Eva Hultins (2006) litteraturdidaktiska avhandling om boksamtalsgenrer en andraspråkssklass. Maritha Johanssons (2015) studie om skönlitterär läsning i två olika kulturella

⁴¹ Scaffoldning på engelska, ofta kopplat till Vygotskij (1978, m.m.).

kontexter, den svenska och den franska, har också beröringspunkter med mitt projekt eftersom den undersöker receptionen inom olika skolkulturer, men den saknar ett flerspråkighetsperspektiv trots att ansatsen är kontrastiv.

Bland de få svenska studier som anknyter till vuxnas fiktionsläsning på ett andraspråk finns Robert Walldéns (2020) undersökning om läspraktiker i andraspråksundervisningen. Walldén fokuserar på skollitteraciteten hos komvuxelever som har gymnasium eller högskola i sikte, vilket får dem att likna målgruppen i min avhandling. Skillnaden är att hans målgrupp är mycket mer heterogen gällande tidigare utbildning och har i regel inte uppnått avancerad språknivå. Vidare intresserar han sig primärt för de språkliga aspekterna och undervisningen, inte elevernas upplevelser eller fritidsläsningen. Ytterligare en näraliggande studie är Mozghan Zachrisons (2014) etnografiska avhandling som rör vuxna migranternas sociokulturella bakgrund och dess betydelse för andraspråksutvecklingen. Där ingår även skönlitteratur. I samband med läsningen av Mazettis roman *Grabben i graven bredvid* kunde många av de vuxna andraspråksstuderande informanter inte tillgodogöra sig texten på grund av språkliga, kognitiva och kulturella svårigheter. En del av Zachrisons informanter som studerade kommunikativ svenska i en högskolekontext ligger nära mina informanter när det gäller bakgrund och befintlig språknivå. Dessa informanter hade dock mer sällan en genomförd högskoleutbildning. Avhandlingen ingår inte heller i det språk- och litteraturdidaktiska fältet utan har skrivits inom Internationell migration och etniska relationer (IMER). I Norge har Lene Anundsen (2020 m.fl.) undersökt vuxna andraspråktalares litteraturreception vilket ligger nära mitt avhandlingsämne, även om målgruppen är nyanlända. Alltså finns det likheter med tidigare studier inom flera fält men skillnaderna är ändå stora.

Vuxna läsare i allmänhet och personer som har flyttat till Sverige i vuxen ålder är en kognitivt mogen, dock kulturellt och utbildningsmässigt heterogen grupp. Man kan jämföra min studie med det arbete som utfördes av Linnér och Malmgren (1980; 1982) där vuxna svenskar med icke-akademisk bakgrund studerades avseende läsning som upplevelse och läsning som erfarenhet. Denna grupp kan – på grund av bristande genrebehärskning, som kanske utgör ett hinder i läsningen, men där läsningen kanske just därför har ett demokratiskt värde – jämföras med vuxna som läser på ett språk de inte behärskar fullt ut. I båda fallen är det dessutom fråga om vuxna människor som studerar frivilligt.

I viss mån har språkdidaktik i kombination med litteraturredidaktik gått hand i hand med forskning om främmandespråksundervisning. Avancerade inlärare i moderna språk har ingått i en rad studier i Sverige vilka presenteras i Hyltén-stam, Bartling och Fart (red. 2014). Å andra sidan ses engelskan sedan flera decennier som ett kommunikations- och färdighetsämne (Lundahl, 1998) där reception av ”skönlitteratur och annan fiktion” (Skolverket, 2011, s. 54) nämns i kursplanerna men inte definieras närmare. Det framstår inte heller som någonting centralt. En av de svenska litteraturredidaktiska studier som handlar om engelskundervisningen är Anna Thybergs (2012) avhandling om värdegrundsdiskussioner i boksamtal på gymnasiet. Den är ett exempel på hur värdegrundsfrågor kan tänkas få en annan tyngd i ungdomsskolan än i kontexter med högt utbildade flerspråkiga.

2.1.1.5. Internationell forskning om läsning av skönlitteratur på L2

Anthony J. Liddicoat och Chantal Crozet (1997) skriver om tre skolor som dominerat internationellt under olika tider när det gäller skönlitteraturens roll i andraspråksundervisningen, främst inom ESL. Den första är den traditionella undervisningen av höglitteratur och kanon, som under de senaste decennierna gått över till den andra skolan, det vill säga att litteraturen använts som ett medel för språkinläring, ett exempel på språkbruk på ett visst språk. Den tredje är den kulturella betoningen, där litteraturen i L2-undervisning används som ett uttryck för en kultur, samtidigt ett medel för att bekanta sig med kulturen förknippad med det språk som lärs in. Dessutom används litteraturen som ett underlag för interkulturell kommunikation, något som sedermera börjat dominera stort (Carroli, 2008; Liddicoat & Crozet, 2000; Matos, 2012). Pierta Carroli (2008), som forskat om litteraturläsning på L2 hos läsintresserade ungdomar och vuxna, skriver att dessa paradigm utvecklats kronologiskt men samexisterar idag. Internationellt finns det ett antal studier, som konstaterar att literaturredidaktiken i allt större utsträckning kommit att handla om autentiska upplevelser på främmande- eller andraspråket – snarare än estetiska studier av kanon (Kramsch & Kramsch, 2000). Detta gäller i många håll i världen. Geoff Hall (2005) urskiljer en trend där misstänksamheten mot inkludering av litteraturläsningen i L2/L3-undervisningen, i alla fall på engelska, på 1990-talet först bytts ut mot reader-response och stilanalys, medan den sedermera ser ut att ha rört sig mot en uppfattning där skönlitteraturens potential ligger i att få tillgång till ”this English using culture” (Hall, 2005, s. 55).

Amos Paran (2008), som kartlagt den forskning som finns om skönlitteraturens roll i språkundervisningen, påpekar att det som dominerat är stora

enkätundersökningar eller studier som har ett lärarperspektiv. Paran menar att forskning som undersöker vad språkinlärarna själva upplever är inte bara sällsynt utan dessutom svår att generalisera och dra paralleller med, eftersom kontexterna är så varierande. Variationen avser såväl kursupplägg, vilket språk det rör sig om, språkets status som L2 eller L3 som språknivå hos individen och gruppen. Enligt Paran (2008) har litteraturläsningen i samband med språkstudier dock ofta ingått i så kallade *cultural readings*⁴² som ser litteraturen på ett visst språk som ett estetiskt uttryck för språkområdets kultur. I andra fall har så kallad *cultural knowledge*,⁴³ som är ett sätt att använda litteraturen som en förmedlare av kultur- och samhällskunskap om en viss ”kultur”, dominerat vilket förstås påverkar relationen mellan språk och litteratur.

Studier där eleverna får uttrycka sina åsikter finns dock. Resultaten från en studie genomförd av Duncan och Paran (2017) i tre länder om skönlitteraturens effekter på främmandespråksinläringen i en IB-gymnasiekontext visade att merparten av både lärare och elever var för litteraturanvändning i språkundervisningen. En majoritet av dem betonade såväl skönlitteraturens självklara plats i utbildning generellt som dess lingvistiska effekter. Litteraturläsningens viktigaste språkliga förtjänster ansågs vara utvecklingen av läsförståelsefärdigheter och ordinläring. Lärarna kunde se vinsten med att använda skönlitteratur i klassrummet men såg dess bidrag som någonting incidentiellt snarare än målmedvetet. Även om läsning av skönlitteratur på ett främmande språk upplevdes av vissa inlärare som en stor utmaning ansåg de flesta att fördelarna vägde tyngst. Det fanns ett stort fokus på examinationen vilket gav en stor washbackeffekt⁴⁴ i undervisningen. Här finns många beröringspunkter med mina forskningsfrågor, men skillnaden är att den här avhandlingen undersöker en miljö där det språk som håller på att läras in inte är ett främmandespråk utan det omgivande samhällets majoritetsspråk.

Internationell forskning om vuxna som läser skönlitteratur på sitt andraspråk rör sig ofta om undervisningen i högre studier eller som en del av språkinriktade kurser, snarare än om de studerandes upplevelser, självstudier eller läsningen på L2 på egen hand. Man kan dock finna ett antal studier som har beröringspunkter med min avhandling och som den teoretiskt tar avstamp i, till exempel Myonghee Kim (2004) som forskat om vuxna L2-inlärare på en högskoleförberedande kurs i USA. Kim har studerat användningen av

⁴² Se t.ex. Harlow & Muyuskens, 1994.

⁴³ Se t.ex. Martin & Laurie, 1993.

⁴⁴ Begreppet washbackeffekt innebär att ett externt, standardiserat prov blir det som styr över undervisningens innehåll framför allt i språkundervisningen (se t.ex. Alderson, & Wall, 1993).

litteraturcirklar i undervisningen och hennes modell är högst relevant för min avhandling. Kim gjorde sina observationer i en välutbildad men etniskt heterogen grupp vuxna som deltog i en ESL-kurs; majoriteten av studenterna hade högskolestudier på L2 i sikte, liksom de som studerar på behörighetsgivande kurser i Sverige. Kims resultat pekade på att återkommande litteraturdiskussioner inte bara bidrog till njutningsfull läsning på andraspråket och hjälpte studenterna att engagera sig emotionellt och intellektuellt med en litterär text, utan läsningen och bokdiskussionerna höjde också inlärnarnas kommunikativa kompetens och gav dem chanser att utveckla sin språkliga repertoar och sina resonemang på en avancerad nivå.

L2-talarnas läspreferenser kan skilja sig från L1-talarnas, bekräftar Ellen Lipp och J. Penny Wheeler (1991) som belyst internationella ESL-students läsvanor på engelska. De fann att i jämförelse med läsningen på förstaspråket i en grupp med engelska som L1 skiljde L2-talarnas läspreferenser från referensgruppen. Även i den grupp L2-läsare som angav längst längdpreferens helst valde korta romaner (75–100 sidor) medan referensgruppen helst läste romaner på 150–200 sidor. De var också viktigare för L2-läsarna att ämnet var intressant, och även om genrepreferenserna inte skiljde sig märkvärt från de studenter som läste på modersmålet valde andraspråksläsare trots allt allra helst att läsa faktaböcker. Forskarnas slutsats var att L2-talare som är fokuserade på akademiska studier hellre läser för kunskap än för nöje och använder litteraturen som ett verktyg för språkinläring snarare än för andra ändamål. Enligt Lipp och Wheeler kan dessa resultat användas av lärarna för att välja passande böcker och bli medvetna om att internationella studenter ofta läser för att bli bättre på att läsa på sitt andraspråk. Deras studie ger stöd till Stephen Krashens modell (1985) där en lagom utmaning, i detta fall romaner med en mindre omfattning, är det mest optimala. Den lingvistiskt inriktade Krashen som är mest känd för sina teorier om L2-inläring har på senare tid inriktat sig i forskning om litteraturläsning på främmande språk där vissa av studier innefattar även vuxna (t.ex. 2007). Gemensamt för Krashens studier (t.ex. 2000; 2004; 2007; 2013)⁴⁵ är att resultaten pekar på att fri läsning och mycket läsning på lagom svårighetsnivå i "målspråket" leder till bättre läsförmåga och språklig utveckling än undervisning.

En annan ingångsvinkel gällande målgruppen har Gisela Ernst-Slavit, Monica Moore och Carol Maloney (2002) som pläderar för en ESL-undervisning

⁴⁵ Krashens teorier har kritiserats på senare tid när translanguaging och bredare sociokulturell syn på flerspråkighet och andraspråksinläring i allt högre grad dominerat forskningen.

där språket är ett redskap för att upptäcka litteraturens andra förtjänster. De menar att uppdraget att undervisa i språk och litteratur blir ett ”paradise for teachers” (2002, s. 118), ifall litteraturen börjar som ett verktyg men till slut blir ett mål. Detta gäller speciellt när det handlar om inlärare som inte sedan tidigare är vana eller engagerade läsare. Den här typen av studier har mycket gemensamt med det som Langer och Rosenblatt konstaterar: litteraturen ger mervärde för och berikar livets alla områden samtidigt som det är ett mål i sig att bli en läsare.

2.1.2. Flerspråkighetsforskning om vuxna

2.1.2.1. Svensk forskning om vuxna flerspråkiga

Det har genomförts en del forskning om vuxenutbildning generellt i Sverige (se t.ex. Fejes, 2013) men en stor del av den forskning som handlar om vuxna med migrationsbakgrund har handlat om språksociologiska frågor från ett nyttoperspektiv, gärna kopplat till arbetsmarknaden. Ett exempel är Sandwalls (2013) studie som visar att det är svårt för sfi-elever att komma in i arbetsgemenskapen på praktikplatser och att deras möjligheter till språkinläring utanför skolkontexten är begränsade; ett annat är Carlson (2002) som undersökt lågutbildade kvinnors möjligheter i samhället i relation till ökade svenskkunskaper med tiden. En utbildningsvetenskaplig studie som ligger nära min och vidrör vuxna andraspråktales narrativa identiteter är Karin Ahlgrens (2014) avhandling där andraspråkutvecklingen relateras till integrations- och identitetsfrågor. Dessa studier är relevanta eftersom litteraturläsningen också kan ses som en del av integrationen och äga rum utanför utbildningskontext när man redan lärt sig språket formellt och behärskar det på avancerad nivå. Gemensamt för ovannämnda studier är dock att visa på maktrelationer, så som att synliggöra nervärdering av andraspråkstalarnas kompetens baserat på den språkliga nivån men också att visa på möjligheter att öka självkänsla, identitetsbildning och därmed språklig kompetens genom olika insatser och nya perspektiv. Det är intressant att genom min studie sätta ljus på hur det förhåller sig i de högutbildade informanternas värld i samband med litteraturläsning på svenska – i relation till andra språk snarare än minoritetsbefolkningen i relation till majoritetsbefolkningen.

Redan på 1990-talet genomsyrades den mediala debatten i Sverige av en bristdiskurs enligt vilken behärskningen av svenska verkade anses som ett mått på hur kompetent man var (Sjögren & Ramberg, 1996). Samtidigt som det

forskats om vuxna migranter i Sverige med syfte att lyfta upp dem från ett kompetensperspektiv tenderar resultaten betona integrationsproblem, utanförskap eller den dåliga kvaliteten på svenskundervisningen (Carlson, 2002; Lindberg, 2009; Milani, 2007, m.fl.) Risken är att *vi och de*-dikotomin förstärks, där det är synd om den utlandsfödda. Samtidigt är det angeläget att belysa osynliga strukturer, så som *vi och de*-mentaliteten (Said, 1978), vilket innebär att inkluderandet kan göra de individuella situationerna osynliga. Att till exempel anta att de högutbildade flerspråkigas situation är bra jämfört med dem med kortare skolgång är en sak som kan stämma men också vara en farhåga.⁴⁶

Forskningen om vuxna flerspråkiga från ett litteracitetsperspektiv har också i en hög grad varit fokuserad på *sfi* (t.ex. Franker, 2011; Norlund Shaswar, 2014; Wedin & Norlund Shaswar, 2019) och personer med kort utbildningsbakgrund. En forskare som skrivit om identitetsfrågor och flerspråkighet i *sfi*-klassrum är Jenny Rosén (2013; 2017a), vars studier har beröringspunkter med min undersökning, då dessa teman är centrala för denna avhandling, och perspektivet på identiteter är poststrukturalistiskt. Vuxna som har svenska som andraspråk är dock en mycket heterogen grupp. Den omfattar allt från nyanlända till språkanvändare som uppnått en nästan infödd nivå där de flerspråkiga identiteterna ser mycket olika ut, till exempel beroende på individernas kulturella kapital (Bourdieu, 1977; 1991). Som målgrupp har vuxna avancerade inlärare på svenskkurser på högskolenivå dock även inom nordistiken avhandlats av några få forskare, bland annat Maria Eklund Heinonen och Ingerd Enström. Eklund Heinonen har forskat om muntlig produktion i samband med Tisus-provet som syftar på högskolebehörighet i svenska (2009) och om akademisk identitet i andraspråkssamtal på behörighetsgivande kurs (2015) – dock utan litteraturkoppling. Enström (2013), i sin tur, har skrivit om ordinläring hos utländska studenter på avancerad nivå, inklusive ordförrådet inom skönlitteraturens domän. Inom utbildningsvetenskapen har Catarina Economou och Elin Ennerberg (2020) undersökt translanguaging bland nyanlända lärare i en universitetsmiljö inom det så kallade *Snabbspåret*. Denna studie visar behov av att tillvarata högutbildade flerspråkigas yrkesmässiga och språkliga kompetenser, vilket inte alltid sker. Translanguaging kan ses som en möjlighet, samtidigt som de flerspråkiga inte anser att deras svenska är tillräcklig för sammanhanget. Även Ahlgren (2014) fann i sin studie att

⁴⁶ Se Ahlgren, (2014) och den högutbildade informanten "Pierre".

högutbildade andraspråkstalare kunde ha en sträng inre syn på språkbehärskning för sin egen del. Samhällets språkkrav döljer ett problemområde, som belysts av till exempel Tommaso Milani, (2007; 2008 m.fl.) och Inger Lindberg (2009). Läsning av skönlitteratur på svenska kan sätta ljus på ett område där det inte finns yttre krav men potentiellt dolda sådana. Förhoppningsvis kan avhandlingen visa att det inte nödvändigtvis behöver vara så.

2.1.2.2. *Relevant internationell flerspråkighetsforskning om vuxna*

Det multidisciplinära forskningsområdet *adult multilingualism* uppmärksammar de enskilda flerspråkiga vuxnas erfarenheter av inläring och användning av de språk som finns i deras repertoar. Mitt avhandlingsämne tangerar även detta fält. Denna forskning synliggör att det är hela repertoaren som måste uppmärksammas för att kunna förstå komplexiteten i flerspråkiga personers språkval, något som forskats om av exempelvis Jasone Cenoz (2017), Francois Grosjean (2008) och Lourdes Ortega (2008; 2018). I avhandlingen använder jag mig av andraspråksforskningen oavsett kontext och fokuserar på läsning av skönlitteratur på så kallade ”additional languages” (Cenoz, 2003; Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001) med samma förutsättningar när det gäller till exempel formella språkliga färdigheter, oavsett om det är individens L2, L3 eller L4, och så vidare.

Pavlenko och Blackledge (2004) skriver att språk- och identitetsutveckling i flerspråkiga kontexter har forskats om inom en mängd olika discipliner, i deras fall från ett perspektiv som de kallar interaktionell sociolingvistik där de, i stället för att se språkinläringen som någonting lineärt, betraktar den som identitetsförhandlingar i form av kodväxling och val av språk. Jim Cummins, som skrivit om identitetsförhandlingar i en flerkulturell skolkontext menar att den språkliga identiteten är någonting ömsesidigt, som formas av en elev och en lärare (2017). Cummins inflytelserika teorier är angelägna att använda i avhandlingen som jämförelsepunkt, men det ska påpekas att allt inte är direkt överförbart för vuxnas situation. Enligt Cummins tar det till exempel tid att hinna i kapp majoritetsspråkiga kunskapsmässigt på ett andraspråk, jämfört med att kunna kommunicera funktionellt på det nya språket. Emellertid finns det potentiella skillnader mellan behärskningen av det akademiska klassrumsspråket och det vardagliga språket, något Cummins skrivit mycket om (t.ex 1979; 1981; 1991), mellan barn och vuxna akademiker. Detta kan kopplas till *critical literacy*; i forskningen om critical literacy skiljs olika typer av kulturell kompetens inte från varandra utan ”vad man intresserar sig för är en generell, kritisk kompetens” (Lyngfelt, 2006, s. 109). Språklig kompetens anses vara en

förutsättning för den generella kompetensen. Jag förstår detta som en kompetens som vuxna högutbildade besitter, självfallet i olika grad, oavsett om de är flerspråkiga sedan tidigare och hur väl de behärskar svenska idag.

Internationell flerspråkighetsforskning om vuxna innefattar allt från vilka inlärningsstrategier individerna använder (t.ex. Dmitrenko, 2016; Santos, Corter & Cenoz, 2017) till den oro och psykologisk påverkan som användningen av ett visst språk kan innebära (Ortega, 2018; De Houwer, 2015; Grosjean, 2008). Vidare tar denna forskning fasta på de avgörande händelser i de flerspråkiga vuxnas livsberättelser som påverkat och format individernas identitet, flerspråkighet och språkinläring (Hu, 2009; Popovic, 2009). Man kan dra många paralleller till mitt avhandlingsprojekt där jag undersöker hur individernas flerspråkighet och litteraturläsning relateras till varandra. Cenoz (2017) skriver att nutida flerspråkighetsforskning om vuxna fokuserar på globalisering och mobilitet, och oavsett om inriktningen är lingvistisk eller utbildningsvetenskaplig är utgångspunkten att vuxnas flerspråkighet har formats av tidigare språkliga erfarenheter och skiljer sig från flerspråkigheten hos barn. Vuxna representerar en större mångfald av olika slags flerspråkighet eftersom de har upplevt flera olika typer av språkinläringssituationer och språken i deras repertoarer har utvecklats under varierande omständigheter och används på ett individuellt och komplext sätt. Cenoz påpekar vidare att vuxnas flerspråkiga kompetenser ofta är dynamiska, särskilt om det är fler än två språk involverade, och vuxna är mer medvetna om sina språkval än barn. Vissa språk i vuxnas repertoar talas varje dag medan andra kanske har vissnat när de inte används vilket kan gälla såväl ens förstaspråk som andraspråk. Som exempel kan ges Radmira Popovic (2009, s. 48) narrativ om sin egen flerspråkighet:

As can be seen from this account, my English has definitely improved throughout my adult life, but the knowledge of other languages (Russian, French, Greek) has deteriorated, while German and Italian have shrivelled out of disuse.

Avhandlingen kan förhoppningsvis belysa hur detta förhåller sig när det gäller informanternas val av lässpråk i olika kontexter och perioder i livet.

2.2. Det teoretiska ramverket

2.2.1. Övergripande teoretiska perspektiv

Avhandlingens övergripande utgångspunkt är socialkonstruktionistisk vilket innebär att jag lutar mig mot uppfattningen att den kunskap som inhämtas genom undersökningen och det som sägs av studiesubjekten är ett resultat av en viss kontext och någonting som inte per automatik kan tas för givet (Burr, 2001). Eftersom det är litteraturdidaktiska och språkdidaktiska teorier som kombineras och dessutom språksociologiska frågor som berörs är det nödvändigt med en bred tvärvetenskaplig ansats.

Den första teoretiska hörnstenen är sociokulturell syn på läsning, språk och lärande (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014). Det innefattar såväl receptionsteoretisk teoribildning som – från ett vidgat perspektiv – synen på läsning av skönlitteratur som sociala literacypraktiker (Barton & Hamilton, 2000). Den andra hörnstenen är poststrukturalistisk syn på identiteter, som enligt detta synsätt inte är statiska utan skapas, förändras och omförhandlas i olika sociala kontexter (Pavlenko & Blackledge, 2004). Min utgångspunkt är att en människas flerspråkiga identitet såväl som hens läsaridentitet kan skifta i olika kontexter och tider.

Jag intresserar mig för hur de ovannämnda identiteterna blir synliga i informanternas narrativ. Även en narrativ ansats kan underordnas det poststrukturalistiska perspektivet (Johansson, 2005). Överlag finns det en teoretisk koppling till kritisk och postkritisk teoribildning. Magnus Persson, vars litteraturdidaktiska teorier är centrala för avhandlingen tar avstamp i kulturteori. Fenomenet litteraturläsning diskuteras och problematiseras av den postkritiska Felski, också en central teoretiker i avhandlingen. Vidare används postkolonialt perspektiv för att undersöka hur de flerspråkiga bokläsarna skapar narrativ om sig själva och sätter sina läspraktiker i relation till språk, integration och identitet. Olika läsarter och individernas litteratursyn kan belyses med en postkolonial blick, speciellt med koppling till det västerländska kulturarvet.

Eftersom avhandlingen rör sig i mellanlandet mellan läsning av skönlitteratur och flerspråkighet bygger de teorier som används dels på litteraturdidaktiska teorier, dels på teorier kopplade till språklig identitet och individens bakgrund. Dessa måste korsas tvärvetenskapligt då det saknas etablerad teoribildning som kombinerar dessa perspektiv. När det gäller litteraturdidaktik tar avhandlingen avstamp i litterär receptionsteori. Centrala verktyg, Rosenblatts

reader-response teori (1938; 1995) och McCormicks litterära socialisations-teori (1994), kompletteras med en mer strukturalistisk kompetensteori av Torrell (2002), som dock också är sprungen ur Rosenblatts transaktionsteori. Andra analysredskap som används är Perssons legitimeringstypologi (2007) och Felskis (2008) ”modes of engagement”, som på svenska kallas läsarintressen (2008). Receptionen av en specifik roman undersöks med hjälp av Tengbergs (2011) samt Kims (2004) läsarter.

För att bygga en bro mellan litteraturdidaktiken och andraspråksdidaktiken används Parans (2008) modell för skönlitteraturens roll i språkkurser. Mer specifika andraspråksdidaktiska teoretiska verktyg är Cummins (1981) *interdependenshypotes* och Ellis (1994) begreppspar *explicit* och *implicit inläring*, det vill säga *intentionell* och *incidentiell inläring*. Det sociolingvistiska perspektivet bygger på synen på språkval som identitetsförhandlingar (Pavlenko och Blackledge, 2004).

2.2.2. Sociokulturellt perspektiv

2.2.2.1. Läsning som en social praktik

När det gäller lärande och läsning av skönlitteratur ses de som sociala, situerade praktiker (Vygotskij, 1997). Begreppet *social praktik* definieras av Lillie Chouliarki och Norman Fairclough (1999, s. 21) som

habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. Practices are constituted throughout social life in specialised domains.

”Social” i ett läsningssammanhang kan syfta på relationer och interaktionen med andra människor men samtidigt på den förankring människor har till en kultur och en gemenskap. Ett centralt begrepp i avhandlingen är *läspraktik*, som kan definieras med att läsning är en handling som äger rum i ett socialt sammanhang (Barton, 1994). Även språkutvecklingen ses från ett sociokulturellt perspektiv, enligt vilket lärande är en social aktivitet som sker mellan individen och omgivningen (Cummins, 2017).

Läsningen i undervisningssammanhang innebär gemensamma läspraktiker som påverkas av läraren, bokvalet och undervisningen. Dessutom påverkas läspraktikerna i olika kontexter av individernas *reception*, det vill säga deras möte med den aktuella texten, deras erfarenheter och deras *läshandlingar*, det vill säga hur de faktiskt gör när de läser.

Enligt ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att utbyta idéer och tankar med andra kring den egna läsningen, vilket gör att man lär sig att se saker och ting från olika perspektiv (Rosenblatt, 1938; 1995) – samtidigt som läsningen är en individuell handling. Persson kallar läspraktiker ”mångdimensionella helheter”, som används ”på arenor både inom och utanför utbildningssystemet” (2015, s. 22). Således ses även fritidsläsningen i avhandlingen som läspraktiker, styrda av Felskis (2008) *modes of engagement*, individuella läsarintressen.

Enligt McCormicks (1994) sociokulturella modell är läsarnas reception och tolkning av litteratur avhängig av den kulturella kontext som både texten och läsaren ingår i. Samtidigt som läsningen i avhandlingens kontext anses vara en situerad praktik, vilket innebär att den inte lineär,⁴⁷ menar jag att det är möjligt att olika läspraktiker på olika språk kan existera parallellt. Det i sin tur kan relateras till identitetsförhandlingar (Pavlenko & Blackledge, 2004) i det nya landet.

I avhandlingen används begreppen *primär- och sekundärsocialisation* (Malmberg, 1997) för att syfta på litterär och kulturell socialisation under barndomen respektive skolgången. Emellertid är det den litterära och språkliga socialisation som ägt rum efter flytten till Sverige som står i fokus, men den undersöks i ljuset av tidigare erfarenheter.

2.2.2.2. Läsning som literacypraktik

Ett annat relevant koncept för avhandlingen är *critical literacy* (Janks, 2009; 2013). Enligt ett sociokulturellt synsätt innebär literacypraktiker olika kulturella sätt att använda och relatera till skrivet språk, det vill säga vad människor gör med sin läs- och skrivförmåga (Barton & Hamilton, 2000). Detta gör att läsningen av skönlitteratur är ett exempel på literacypraktiker, någonting individerna ”gör” med texten. Dessa praktiker innefattar attityder, känslor, värderingar och sociala relationer, vilka är kulturellt betingade. Människor som tillhör en viss kultur konstruerar alltså literacy och hur det pratas om det och skapas mening kring det, både i sociala sammanhang och på individnivå (ibid).

Forskning inom literacyfältet i stort handlar främst om läsutveckling på förstaspråket (Gee, 2015; Street, 2003 m.fl.), vilket skulle kunna ses som en invändning mot att använda literacybegreppet i det aktuella sammanhanget. För Judith Langer (2011) är literacy ett ledord; hon menar att det bland annat

⁴⁷ John Appleyard (1990) betraktar fiktionsläsningen som någonting lineärt; han skriver om ”den litterära socialisationens utvecklingsförlopp”, där läsaren går från att vara den lekande läsaren, till läsaren som hjälte och hjältnina, till läsaren som tänkare, läsaren som tolkare och slutligen den pragmatiska ”vuxna” läsaren.

handlar om att tolka och förstå litterära texter med hjälp av individuella verktyg. Därmed kan skönlitterär läsning och analys ses som en del av critical literacy – inte minst när det gäller förkunskapernas betydelse för reception och litterär analys. Enligt Hilary Janks (2009) innefattar critical literacy den abstrakta förståelsen, värderingen, tolkningen och användningen av texter. Med andra ord innefattar den sådana förkunskaper och en sådan förförståelse, som den aktuella målgruppen kan antas besitta sedan tidigare, något som kan tänkas påverka läsningen av skönlitteratur idag. En del av critical literacy är förmågan att vid läsning undersöka det som står mellan raderna (Olin-Scheller & Tengberg 2017), och den analytiska närläsningen som ofta premierats i skolsammanhang världen över⁴⁸ kan förknippas med critical literacy. Literacy-forskaren Anna Lyngfelt (2006, s. 108) påpekar att det är just två ordboksdefinitioner av ”literacy”, det vill säga ”well educated” och ”cultured”, som relateras till critical literacy. Dessa ord karaktäriserar den här studiens målgrupp vilket motiverar användningen av begreppet i avhandlingen.

Critical literacy kopplas idag till högaktuella samhällsfenomen som till exempel globalisering och det mångkulturella samhället. Critical literacy inbegriper även förmågan att synliggöra maktrelationer och ojämlikheter genom att kritiskt förhålla sig till text, vilket är en del av demokratiskt medborgarskap, något som utbildningsväsendet har ett ansvar att utveckla (Olin-Scheller & Tengberg, 2017). Här finns det dock en paradox, om detta med självklarhet anses behöva läras ut inom vuxenutbildningen för högutbildade som har fått sin grundutbildning i hemlandet – exempelvis genom läsning av skönlitteratur – eftersom det antyder att de flerspråkiga vuxna akademikerna kanske inte besitter sådana förmågor.

2.2.3. Språk, kultur och identitet

2.2.3.1. Flerspråkig identitet

Jag ansluter mig till en poststrukturalistisk syn enligt vilken språk inte ses som något som reflekterar en redan befintlig värld utan både konstituerar och konstitueras i en ömsesidig process (Blackledge & Creese, 2010). Att välja vilket språk man läser skönlitteratur på när man uppnått en avancerad språknivå kan ses som ett val som är kopplat till förhandlingar av flerspråkig identitet och olika språkliga identiteter. Det i sin tur anknyter till integration och delaktigheten i samhället. Det relaterar även till andra, mer individuella aspekter som

⁴⁸ Se problematisering av t.ex. Vischer Bruns, 2011; Felski, 2015.

motivation och inlärningsstrategier såväl som ens kulturella, lingvistiska och sociala bakgrund (Blackledge, 2005).

I sin bok *Negotiation of identities in multilingual contexts* (2004) presenterar Pavlenko och Blackledge en kritisk teori enligt vilken språkval i flerkulturella kontexter är inbäddat i större sociala, politiska och kulturella system. Även om denna inriktning intresserar sig hur språk används för att legitimera och utmana specifika identiteter med syftet att öppna nya möjligheter hos dem som är undertryckta lämpar sig angreppssättet för att skildra hur informanterna konstruerar sina identiteter, till exempel genom sina läsbiografiska berättelser kring sina litterära praktiker.

Människor använder sig av berättelser och berättande i olika kontexter för att skapa mening och existens i relation till omvärlden. På detta sätt får våra handlingar, i detta fall läspraktiker i form av läsning av skönlitteratur, mening genom att de placeras in i vår livsberättelse. Pavlenko och Blackledge (2004) skriver hur narrativ om identitet kan rekonstruera relationer mellan nutid, dåtid och i framtid.

Enligt Pavlenko och Blackledge (2004) kan begreppen *position* och *positionering*⁴⁹ användas för att studera hur människor positionerar sig eller positioneras i den diskursiva interaktionen med andra. Detta kan, menar forskarna, sätta ljus på såväl sociala strukturer som identiteter och användas för att undersöka hur andraspråksanvändare främjas eller begränsas av sina språkliga praktiker. Jag menar att detta har relevans för min avhandling eftersom språkval vid litteraturläsning kan ha en koppling till identitet, både som läsare och som flerspråkig.

Enligt Pavlenko och Blackledge (2004, s. 21) kan man, som ett resultat av positionering, urskilja tre typer av positioner som representerar olika typer av identiteter. Den första kategorin är *imposed identities*, som inte är förhandlingsbara utan påtvingade av omvärlden, medan den andra kategorin, *assumed identities*, antas och kan accepteras men ses inte som någonting valfritt eller förhandlingsbart. Den tredje typen är *negotiable identities*, som är förhandlingsbara men potentiellt ifrågasatta av individer och grupper.

2.2.3.2. Språkval och läsvanor i ljuset av Bordieus kapitalteori

Villkoren för avhandlingens målgrupp kan förstås med hjälp av Bourdieus (1977) begrepp *kulturellt kapital* som bland annat består av och utbildning. Bourdieu utgår ifrån att individerna är påverkade av sina erfarenheter och att

⁴⁹ Begreppen myntades av Davies & Harré (1990).

deras handlingar sker inom ramen för vissa verksamheter eller platser som han kallar för *fält*. Inom dessa autonoma rum sker det strider eller så är det ett samförstånd som råder. Ett centralt begrepp för Bourdieu är människans *habitus*, som innefattar olika kapital: ekonomiskt, kulturellt och socialt. Ekonomiskt kapital handlar, förutom nuvarande ekonomiska tillgångar och inkomster, om de ekonomiska villkor individen har vuxit upp under. Kulturellt kapital består av utbildning och kulturell bildning, där även den litterära bildningen ingår. Socialt kapital innefattar kontakten med andra människor, det vill säga individens kontaktnät, och är ett relevant område att fokusera på i samband med identitets- och integrationsfrågor. Tillsammans bildar dessa delar symboliskt kapital som syns utåt.

Med Bourdieus kapitalbegrepp synliggörs alltså vilka olika erfarenheter, värderingar och status de vuxna flerspråkiga individerna har med sig i mötet med skönlitteratur på svenska. Kapitalteori lämpar sig till att användas i en migrationskontext, eftersom en människas habitus varierar efter sammanhang och situation. Trots att individernas habitus inte per automatik är permanent kan den vara svår att påverka, exempelvis på grund av den sociala situationen (Broady 1998). Kulturellt kapital, som är ett centralt begrepp i denna avhandling, kan erövrats till exempel genom utbildning eller kulturutövning (Bourdieu, 1977; 1992 m.fl.).

Det kulturella kapitalet innefattar även lingvistiskt eller språkligt kapital. Här ingår vilka språk man har lärt sig, vilken sorts färdigheter och studiestrategier man besitter sedan tidigare, men språket kan även vara en del av ens sociala kapital. Blackledge (2005) menar att lingvistiskt kapital enligt Bourdieu innefattar flerspråkigheten, det vill säga att man kan välja mellan olika språk beroende på situation och kontext, vilket hänger samman med maktrelationer mellan och inom olika fält. Blackledge skriver att vissa språk fungerar och kan användas i vissa sammanhang, till exempel i olika affärer, det vill säga på olika fält. Läsningen av skönlitteratur kan ses som ett fält där de olika läspraktikerna påverkas av såväl individuella skäl kopplade till känslor och identitet, som identifiering med det svenska språket. Enligt Bourdieus terminologi (1991) kan man utgå ifrån att språk innehar ett symboliskt kapital som kan leda till ekonomiskt och socialt kapital och därmed möjliggöra tillgång till samma symboliska kapital som före flytten till Sverige.⁵⁰ Således kan man se

⁵⁰ Pöllmann (2009; 2013) utgår från Bourdieus konceptualisering av kapital och skriver hur en ny, ökande typ av kulturellt kapital kan användas för att identifiera skillnader i sociokulturella markörer. Detta kallas *interkulturellt kapital*. Enligt Pöllmann är interkulturellt kapital någonting som kan skaffas genom globalisering och mobilitet och

valet av lässpråk som en identitetsmarkör utifrån om man ser det som någonting som ökar delaktigheten i samhället, någonting som kan användas för att ta avstånd från den omgivande kulturen eller som en möjlighet att välja fritt mellan de olika språken i sin repertoar.

2.2.3.3. Kulturbegreppet och mångkulturalitet

Förutom språklig identitet är det angeläget att resonera kring kulturell identitet, speciellt när det handlar om migranternas syn på sin egen kultur och det som de ser som svensk kultur. För att över huvud taget kunna använda begreppet ”kultur” måste man vara tydlig med att definiera vad som menas med det. Enligt en vedertagen uppdelning kan ordet syfta på ett estetiskt kulturbegrepp, kultur som ett uttryck för konst⁵¹ vilket är en relevant definition när man forskar om litteraturläsning. Enligt en antropologisk definition är kultur däremot kort beskrivet en grupp människors föreställningar och sätt att tolka och handla. Detta är en syn som präglar diskurser om ”svensk kultur” eller ”invandrarkulturer” som två separata och samtidigt kollektiva fenomen (Fornäs, 2012). Denna syn kan å ena sidan problematiseras med hjälp av postkolonial teori eller betoning av mångfald i samhället i stället för kulturella skillnader; å andra sidan kommer det antropologiska begreppet att användas i den här avhandlingen även i sin traditionella betydelse, exempelvis när det talas om olika skolkulturer. Att de olika kulturbegreppen överlappar varandra är uppenbart, men i den aktuella kontexten används ordet *kultur* mest antropologiskt, dock förhoppningsvis utan en icke-önskvärd generaliserande ansats. Samtidigt är det införstått att läsning av skönlitteratur ses som estetisk kulturutövning.⁵²

Molloy (2007, s. 110ff) skriver att skoldebatten om ”vems kulturarv” det är som styrdokumentet pratar om har styrts av tanken att det finns ett kulturarv och att skolan präglas av mångkultur, vilket innebär att elevsammansättningen består av representanter för flera enskilda kulturer. Därför använder Molloy ordet *mångfald*⁵³ i sin bok om litteraturläsning i multietniska klassrum (2011). Väl medveten om problematiken kring användningen av ord som mångfald eller mångkulturalism, vill jag kunna använda begreppet svensk kultur för att förklara informanternas eventuella uppfattningar om ”svenskheten” som

kan således innebära många interpersonella och socioekonomiska fördelar. Högt interkulturellt kapital innefattar bland annat flerspråkig kompetens och erfarenhet av att bo och studera i olika länder.

⁵¹ T.ex. finkultur, populärkultur mm. (Fornäs, 2012).

⁵² I sin bok *Kultur* (2012) redogör Johan Fornäs för en förfinad uppdelning där två kulturbegrepp läggs till: den traditionella, ontologiska synen på kultur som bygger på distinktionen mellan natur och kultur, och en hermeneutisk kulturbegreppsdefinition där kultur betraktas som meningsproduktion.

⁵³ Begreppet lanserades av riksdagen på 1990-talet (Molloy, 2011, s. 22).

någoting homogent som man som nykomling ska förhålla sig till – utan att jag för den delen skulle ha en syn på enhetlig svensk kultur som någoting som existerar eller bör bevaras oföränderlig.

2.2.3.4. *Läsaridentitet och litterär identitet*

I avhandlingen betecknar ordet *läsaridentitet* att individen karakteriserar sig själv som en läsande människa, något som Frank Smith (2000) kallar att vara medlem i ”läsarnas förening”. Att betrakta sig som läsare ses som en typ av positionering, en identitetsmarkör.⁵⁴ I avhandlingen syftar läsaridentitet på att man positionerar sig som läsare i stället för icke-läsare (jfr. literacy), alltså kan en person ha en läsaridentitet utan att läsa just fiktion.

Litterär identitet är däremot någoting mer. Den innebär att skönlitteraturen spelar en viktig roll för identiteten som människa. Olle Nordberg (2017, s. 212) definierar ”litterär identitet” på följande sätt:

Läsning av skönlitteratur och litterära diskussioner är en betydelsefull del av tankevärld, personlighet och verklighet. [...] Det innefattar också själva inställningen att läsning och litteraturen ges en betydelse för den egna personligheten inte minst genom diskussioner och bearbetning av det lästa.

Jag ansluter mig till denna definition. Således är min utgångspunkt att den litterära identiteten är en mer integrerad del av en individs personlighet (Nordberg, 2017) än vad läsaridentitet är. Avhandlingen kan potentiellt synliggöra skillnader och likheter mellan läspraktikerna på de olika språken men även hur informanterna relaterar dem till sin litterära och flerspråkiga identitet.

2.3. Receptionsteori

2.3.1. Rosenblatts reader-response- och transaktionsteori

Olika perspektiv på läsningen tar sin huvudsakliga utgångspunkt antingen hos läsaren, texten eller kontexten.⁵⁵ Grundtanken i det som kallas *reader-response-teori* är att texten inte har någon mening förrän en läsare börjar läsa den. Fokus ligger därmed inte på texten i sig utan på läsarens förståelse och upplevelser av den.⁵⁶ Således, menar den tongivande receptionsteoretikern Louise M. Rosenblatt, blir det litterära verket egentligen till först när det läses

⁵⁴ Davies & Harré 1990; Pavlenko & Blackledge, 2004.

⁵⁵ Eller i Felskis fall: nätverket med utgångspunkt i Latour.

⁵⁶ Jfr. litteraturvetenskap; Barthes: ”the death of the author”.

av en läsare. Ett välkänt citat av Rosenblatt är ”a novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols” (1983, s. 24). Degerman och Johansson (2010) påpekar att många teoretiker som ägnat sig åt receptionsforskning har oftast använt ett ”Rosenblatts filter”, vilket gjort att hennes individcentrering genom reader-response slagit igenom i sättet att förstå dem (ibid, s. 60). Trots den kritik som kan uttryckas mot Rosenblatt och den utbredda användningen av hennes teorier i den svenska litteraturredaktiken utgår jag också från hennes läror, eftersom det är just den individuella läsningen som jag intresserar mig. Dessutom använder jag flera analysverktyg och teorier som ursprungligen tar avstamp i hennes *reader-response criticism* (Degerman & Johansson, 2010).

Receptionsteorin framhäver alltså varje läsaes unika läsning. Läsaren tar med sig sin kulturella, sociala och psykologiska historia och bakgrund in i läsningen av en text, men trots det är läsaktens som sådan för Rosenblatt en ytterst individuell situation. Läsaren måste beröras eller gripas av texten på något plan för att få förståelse för ett litterärt verk. Detta sker, enligt Rosenblatt, (1983), bäst i samklang med andra; när individernas olika läspraktiker möts bildar de någonting gemensamt.

Rosenblatts klassiska verk *Literature as Exploration* (1938; 1983; 1995) bygger på ett förhållningsätt där undervisningen i litteratur har som syfte att frambringa de förtjänster som skönlitteraturen oavsett kontext har att erbjuda. Förtjänsterna handlar om tillfredställande av det mänskliga behovet att få både estetiska upplevelser. I mötet med den litterära texten kan läsaren få uppleva hur hela verket, den uppdiktade historien och dess karaktärer talar till den – oavsett läsarens bakgrund.

För Rosenblatt är läsningen en aktiv handling som både är kognitiv och emotionell. Hon skiljer mellan *effert*, det vill säga en opersonlig och allmän läsning, och *estetisk läsning*, som är intuitiv, personlig och känslomässig. Den senare, menar hon, gör att läsaren tar med någonting från läsningen in i sitt liv och sina erfarenheter samtidigt som det är läsaren som formar texten med sin tolkning och sitt engagemang. Enligt Rosenblatts transaktionsteori (1983; 1994) sker det, vid estetisk läsning, så kallade *transaktioner* mellan texten och läsaren, som äger rum i ett utrymme hon kallar *transitional space*.

Rosenblatt (1995) menar vidare att det litterära verket kan liknas vid språket, som också är en liknande social produkt som läsning. Mottagandet av den litterära texten, till exempel romanen, påverkas av den litterära traditionen individen är inne i. Texten får betydelse genom det sätt den enskilda läsarens

sinnen och känslor reagerar på det som språket förmedlar. I idealfallet kopplar läsaren ihop orden med sitt eget liv, när det gäller begrepp, känslor, föreställningar och inre bilder. Det här är någonting som Rosenblatt inte relaterar till läsningen på ett andraspråk vilket gör hennes teorier intressant att använda i en andraspråkskontext.

2.3.2. McCormicks repertoarteori

Medan Rosenblatt lyfter fram individens möte med texten kan betydelsen av läsningens sociala kontext mer explicit förklaras med Kathleen McCormicks (1994) sociokulturella modell – känd som en receptionsteori om läsarens och textens repertoarer. I sitt verk *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994) presenterar McCormick tre olika angreppssätt på litteraturläsning. Det första kallar hon *cognitive*, som handlar om informationsprocessing vid läsningen. Det andra är *expressivist*, som betonar läsarens läserfarenheters roll i läsningen. Det tredje den sociokulturella modellen, *social-cultural model*, som betonar den sociala kontext som läsningen äger rum i. Det är den sistnämnda modellen som McCormick är mest känd för.

Läsarnas, både elevernas och fritidsläsarnas, bakgrund speglar deras förväntningar på litteraturläsningen. McCormicks repertoarteori kännetecknas av att hon betraktar skönlitteraturen och läsningen av den som socialt och kulturellt konstruerade företeelser där de personliga erfarenheterna, både i den pågående läsningen och i tidigare kontexter, är avgörande. McCormick ser litteraturreceptionen som ett led i ett identitetsarbete och menar att både en läsare och en text äger en *allmän repertoar* och en *litterär repertoar*. Textens allmänna repertoar utgörs av olika perspektiv i texten och dess innehåll, medan läsarens allmänna repertoar utgörs av egna erfarenheter, kunskaper och övertygelser. Läsarens litterära repertoar i sin tur utgörs av individens erfarenheter och föreställningar om vad litteratur är eller bör vara, medan textens litterära repertoar innehåller textens litterära form, till exempel gestaltning eller karaktärsbeskrivningar (McCormick, 1994). Bakom textens och läsarens repertoarer finns, enligt McCormicks modell (1994, s. 13 ff), ideologiska förväntningar som antingen kan stämma överens, det vill säga matchas, eller kollidera.

När läsarens förväntningar på den litterära texten inte infrias så att *matching*, på svenska *matchning*, skulle kunna ske uppstår det enligt McCormick en så kallad *mismatchning*, det vill säga *kollision*. Ett tredje fall är när läsaren är bekant med textens litterära och allmänna repertoarer men opponerar sig mot

den eller är av en annan åsikt. Då uppstår en så kallad *tension*, som översätts till *spänning*, mellan textens och läsarens repertoar. Denna spänning ser McCormick inte som ett problem utan som en produktiv pedagogisk situation; enligt henne är det inte alls ovanligt att en sådan spänning uppstår vid läsning. McCormicks sociokulturella modell utgör ett övergripande analytiskt verktyg i avhandlingen.

2.3.3. Torells litterära kompetensteori

Medan de ovannämnda receptionsteoretikerna fokuserar på litterär socialisation respektive individen är vissa mer strukturalistiska och intresserar sig för litteraturundervisning vilken i sin tur syftar till att utbilda skolelever till att bli kompetenta läsare. När jag använder begreppet *litterär kompetens* tar jag avstamp i Örjan Torells (2002) kompetensteori enligt vilken läsaren måste internalisera ett antal litterära konventioner för att kunna bli en ”kompetent” läsare och för att läsningen ska fungera fullt ut.⁵⁷ Torell beskriver den litterära kompetensen utifrån en schematisk modell där den litterära kompetensen består av tre poler runt ett dialogiskt centrum. Dessa poler, tre olika kompetenser, har ett spänningsförhållande till varandra. Den första är *konstitutionell kompetens* som bygger på en medfödd kompetens att skapa fiktion, som finns hos alla människor. Den är alltså inte en inlärd social konstruktion. Den andra är *performanskompetens* som syftar på ”den inlärd, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (2002, s. 83). Här syftar Torell på traditionell litteraturvetenskapligt inriktad analys. Torell menar att hans modell kan fungera ”som ett instrument för att kategorisera och kvalitetsbestämma läsarbeteenden” (2002, s.81); om läsaren skaffat sig bra performanskompetens kan hen analysera skönlitteratur med hjälp av analysmodeller och terminologi. Torell lägger också till en tredje kompetens där läsaren kopplar sina egna livserfarenheter till det lästa och tillför mening till den litterära texten genom den egna verkligheten, något som han kallar *literary transfer-kompetens*.

Torells bok, som är ett resultat av svensk-rysk-finsk samforskning inom ramen för projektet *Literary Competence as a Product of School Culture*, visade att det var tydliga nationella särdrag som kunde redovisas. Svenska och finska

⁵⁷ Bakom Torells teori ligger Cullers kompetensteori (1975). Enligt Culler, som främst utgår ifrån lyrik, finns det fyra allmängiltiga konventioner relaterade till den litterära kompetensen: att litteraturen har någonting viktigt att säga, att betydelse kan bildas både bokstavligt och bildligt, att betydelser måste kunna inordnas i en tematisk enhet och att en tolkning måste situeras litteraturhistoriskt (Culler, 1975, s. 115).

studenter visade sig att överdriva läsningens literary transfer-funktion, vilket han menar ger stängda och egocentriska läsningar. De systematiskt skolade ryska studenterna upptäcktes ha betydligt större förmåga att analysera och tränga in i texten.

Man kan ha invändningar mot att jag använder Torells teori, särskilt eftersom den använts mycket i den svenska litteraturredaktiken (t.ex. Graeske, 2013; Economou, 2015; Johansson, 2015). Torells teori beskriver dock skolsystemets påverkan för litteraturreceptionen och är relevant för min studie då informanterna representerar olika skolsystem. Torell skriver att eftersom ”all litteraturundervisning ofrånkomligen hyser något slags förväntningar om vad eleverna ska lära sig i sina litteraturstudier, tillämpar den något slags föreställningar om litterär kompetens” (Torell, 2002, s. 12). Michael Tengberg (2011, s. 24) påpekar dock i anslutning till detta att man som forskare inte kan se det som existerar i huvudet på en läsare utan bara iakttä handlingar, det vill säga läsarens *performans* när hen till exempel samtalar om det lästa.

Även om Torells modell kan kritiseras när den används för att förklara skillnader i hela skolsystem⁵⁸ – i hans fall det svenska, finska och ryska – finns det fördelar med den när man undersöker flerspråkiga individers litterära reception. Enligt min uppfattning utifrån de olika receptionsteorierna bygger denna reception bland annat på litteraturundervisningen, tillsammans med litterär socialisation i hemmet eller i andra kontexter. I ljuset av Torells (2002) studie är min utgångspunkt att olika skolsystem har olika syn på litterär kompetens och således kan generera olika sorters skolläsning.⁵⁹

2.3.4. Läsarter

2.3.4.1. Dikotomier och kombinerade läsarter

Förvirrande nog syftar ordet läsart både på generella sätt att läsa och på olika sätt att diskutera det lästa på ett textsamtal (t.ex. Tengberg, 2011). Många forskare delar läsarterna traditionellt i två binära varianter varav en anses vara ”bättre”. I Rosenblatts fall (1995) är det den estetiska läsningen som leder till meningsfullhet för både individen och den gemenskap som delar läserfarenheter, till skillnad från den efferenta och distanserade läsningen. Det är den här typen av uppdelningar mellan den individuella läsningen och den mer distanserade som både receptionsteorin och litteraturvetenskapen intresserat sig för.

⁵⁸ Förutom skolsystem kan det vara den enskilda lärares praktiker som påverkar litteratursynen; Torell har kritiserats av bland annat Mehrstam (2014) som menar att tolkningar av Torell kan leda till generaliseringar.

Några av dikotomier som förekommit i forskningen är naiv kontra kritisk läsning (Miller, 2002), vardaglig kontra professionell läsning (Guillory 2000) och spontan kontra kritisk-analytisk läsning (Ricoeur, 1970) – begreppsparen är många.

Allt fler forskare ansluter sig numera till en syn där läsarter kombineras i stället för att ses som två motsatta hållningar. Cristina Vischer Bruns (2011) ivrar för *immersive reading*, den forande läsningen, som kombinerar den uppslukande läsningen med en metakognitiv reflektion av vad som händer med individen i läsaften. En kombinerad läsart föreslås även av Persson, (2007). Han talar om en *kreativ läsart* som går ut på att den kritiska, distanseerade läsningen och den mer inlevelsefulla läsningen inte behöver utesluta varandra; genom kreativ läsning möjliggörs tvärtom att ”känslorna och förnuftet binds samman i stället för att skiljas åt.” (2007, s. 262). Det är ”just genom kombinationen av naiv läsning och noggrann närläsning som diskussionerna om demokrati och narrativ fantasi⁶⁰ kan bli kvalificerade”, skriver Persson (2007, s 265). Det är intressant att med hjälp av avhandlingen undersöka vad som händer när dessa läsarter kompletteras med en tredje faktor: andraspråksaspekten.

2.3.4.2. Läsarter i boksamtal: Tengberg och Kim

Hur läsarnas reception realiserar i ett samtal om det lästa har belysts i Sverige av bland annat Michael Tengberg (2009; 2010; 2011). Tengberg, som för sin avhandling studerade lärarnas arbete med litteratursamtal på högstadiet och hur eleverna påverkades av det, identifierade sex läsarter i boksamtalen. Enligt hans definition är en läsart ”de tolkningskonventioner och förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten” (Tengberg 2011, s. 193ff). Den första läsarten är en *handlingsorienterad läsart* som betraktar läsningen på en yttre, *mimetisk* plan och fokuserar på händelserna, till exempel karaktärernas yttre handlande och innehållet – utan att gå djupare in i de andra lagren i den lästa boken. Tengberg fann att denna läsart dominerade högstadielävernas läsning. Den andra, som rör sig på läsningens *semiotiska* betydelseplan, är den *betydelseorienterade läsarten*, som kan vara ett sätt att komma in djupare i textens betydelse, symbolik, tematik och andra dimensioner som kan stå mellan raderna. Den tredje läsarten är den *värderingsorienterade*, där textens och framför allt karaktärernas värderingar och agerande diskuteras. Indikationer av en fjärde, *subjektorienterad läsart*, är till exempel när

⁶⁰ Begreppet har myntats av Martha Nussbaum (1997) och syftar på individens förmåga till inlevelse.

deltagarna i ett boksamtal berättar om sina erfarenheter i samband med upplevelser av läsningen. Känslorna är ofta inblandade och det är ofta läsaren, inte själva texten eller författaren som står i fokus, vilket är fallet när man i stället tillämpar den femte, *intentionsorienterade läsarten*, där man utgår ifrån författarens syfte med texten och hans litterära hantverk. Den sjätte, den *meta-kognitiva läsarten*, handlar om reflekterande kommentarer på vad som händer med läsaren under läsningen och hur det lästa och samtalet påverkar hen och hans tänkande.

I den här avhandlingens kontext är Tengbergs läsarter användbara, men de måste kompletteras med flera läsarter. Tengberg tar inte upp andraspråksfaktorer, något som Myonghee Kims (2004) uppdelning i receptions kategorier däremot gör. I en svensk kontext kunde Economou (2015a) se ytterligare en läsart i sina empiriska undersökningar av andraspråkselevs boksamtal, nämligen den samhällsorienterade som gick ut på att eleverna diskuterade aktuella samhällsrelaterade teman i relation till den text de läste. Men inte heller hennes studie liknar min undersökning lika mycket som Kims när det rör sig om språkfokus, kontext och åldersgrupp. Kim (2004) undersökte litteraturdiskussioner i ESL-klassrum i högskolemiljö i USA och kunde urskilja fem kategorier som förekom i bokdiskussioner.

Den första kategorin, *literal comprehension*, betyder bokstavlig förståelse och har med läs- och ordförståelse att göra. Läsarna kanske hjälper varandra med att förstå delar av texten, vilket diskuteras i grupp, eller redovisar händelser, karaktärsutveckling och dylikt på en konkret plan, bland annat för att visa upp att de förstått det som de har läst på sitt L2. Det här kan relateras till Tengbergs handlingsorienterade läsart (2011) men täcker också andraspråksperspektivet. Den andra kategorin, *personal connections*, syftar på personliga förbindelser till texten. Dessa innefattar personliga språkliga reflektioner av textens svårighetsgrad men även andra subjektiva associationer, exempelvis redogörelser av egna erfarenheter eller egen uppfattning av den litterära, skapade världen man hamnat in i. En del utgörs av den egna relationen till karaktärernas moraliska handlande. Denna läsart hamnar någonstans mellan Tengbergs subjekt- och värderingsorienterade läsarter men har även inslag av metakognitiv läsart, när den egna andraspråksrelaterade erfarenheten av läsningen relateras till läsupplevelsen. Hit tillhör även direkta känslouttryck.

Kims tredje kategori, *cross-cultural themes*, som jag har översatt till interkulturella teman, kan innebära jämförelser mellan olika kulturer och samhällen. Den fjärde kategorin kallar Kim *interpretation*, det vill säga tolkning,

vilket handlar om textens budskap, undertext, symbolik eller exempelvis gissningar av varför karaktärer handlar som de gör. Kategorin innebär snarare faktisk tolkning än är en beskrivning av läsupplevelsen eller en metabeskrivning av tolkningen. Här ligger vi nära Tengbergs betydelseorienterade läsart (2011). Den femte kategorin, *evaluation of the literary work*, syftar på värderingen av det litterära hantverket och är en typisk kritisk-analytisk läsart. Den tangerar Tengbergs intentionsrelaterade läsart (2011), men det är studenternas perspektiv på författarens intentioner som gäller. Det kan handla om författarens stil, intrig, gestaltning av miljö och karaktärer, språket från ett estetiskt perspektiv men också hur man beskriver gestaltningens effekter. Jag förstår denna läsart som någonting som kräver en viss litteraturanalytisk erfarenhet och terminologi samt har metakognitiva inslag.

Kim, vars forskning bygger på reader-response, intresserade sig dels på litterär reception, dels på studenternas interaktion i bokcirklar, medan jag fokuserar på ett boksamtalstillfälle, en muntlig tentamen.⁶¹ Det är en kombination av Kim (2004) och Tengberg (2011) som utgör mitt analysverktyg när det gäller läsarter på den muntliga examinationen.

2.3.5. Felskis läsarintressen

En omdiskuterad polarisering som lett till motsättningar i forskningen är huruvida fiktionsläsningen har ett egenvärde som en kulturell företeelse med estetiska aspekter som det mest centrala, eller om den används som verktyg, exempelvis som kunskapskälla. Rita Felski (2008) uttrycker kritik mot en uppdelning där den ena inställningen hävdar att litteratur är någonting unikt och inte ska användas som ett verktyg för andra syften. Den andra uppfattningen vill sätta litteraturen i ett socialt sammanhang och kan ses som symptom av sociala strukturer och politiska förhållanden. Detta vill Felski ha en bredare syn på. Hon menar att dessa synsätt inte behöver separeras från varandra och föreslår att de i själva verket är oskiljbara. Felski skriver: "Aesthetic value is inseparable from use" (2008, s. 8). I *Uses of Literature* (2008) ger hon uttryck för ett alternativt synsätt som varken tillskriver litteraturen ett estetiskt värde i sig, men inte heller förminskar den till en ideologisk användning. Felski menar (2015) att det finns ett sätt att läsa som inte för den delen handlar om eskapism i form av utopier eller dagdrömmar.

⁶¹ I det aktuella fallet är det svårt att mäta vilken utveckling som skett eftersom jag inte mött grupperna under hela läsprocessen. I samband med den muntliga examinationen är det fokus på den litterära responsen på frågorna, medan den metakognitiva beskrivningen av läspraktikerna belyses i sin helhet genom intervjuer.

Felskis teorier (2008 m.fl.), som i mångt och mycket bygger på Rosenblatts idé om läsningen som transaktioner mellan texten och läsaren, fokuserar framför allt på fritidsläsningen och vill sudda ut gränser mellan den och den professionella läsningen. Felski menar att kritisk-analytisk läsning, inte minst inom litteraturvetenskapen men även i skolans värld, har gått så långt att all litteratur inte bara ska läsas kritiskt utan med en stor misstänksamhet. Med utgångspunkt i Bruno Latour tar Felski en postkritisk hållning (2015), vilket innebär att hon uttrycker ”kritik mot kritiken”. I stället vill hon framföra en positiv syn på litteraturens förmåga att skapa ny mening för läsaren; i mötet mellan litteraturen och läsaren uppstår nya nätverk och sammanhang som i sin tur påverkar och formar samhället och kulturen. Eftersom min studie omfattar såväl fritidsläsningen som den mer institutionella läsningen är Felskis teorier användbara i avhandlingens båda kontexter.

Medan Rosenblatt fokuserar på de psykologiska händelserna hos läsaren och på den enskilda läsaktens intresser sig Felski för läsarnas frivilliga bevekelsegrunder. Läsning av skönlitteratur är för Felski någonting affektivt (2008; 2015; 2020). I sin *Uses of Literature* (2008) presenterar Felski fyra *modes of textual engagement*, läsarintressen, som hon kallar *recognition*, *enchantment*, *knowledge* och *shock*. Dessa utgör ett centralt analysverktyg i avhandlingens del 2.

Den första av Felskis läsarintressen syftar på vårt behov av *igenkänning*; vi känner igen oss och andra i berättelsen, vilket lockar oss till att läsa och leder till att vi upptäcker någonting nytt om oss själva. Man kan tänka sig att detta engagemang krävs för att kunna se någonting allmänmänskligt i litteraturen oavsett om karaktärerna lockar till identifiering, till exempel kulturellt, eller om det sker främmandegörande. Enligt Felski kan läsarna också vilja uppleva andra världar, fascineras och hänföras av historien, vilket är det centrala innehållet i den andra kategorin, *förtrollning*. Läsaren kanske glömmer tid och plats och hamnar i en fantasivärld, men så fullständigt att man inte vill lämna det stadiet. Samtidigt menar Felski att man kan förtrollas av ett vackert språk. Hon nämner dock inte att man kan förtrollas av ett främmande språk eller få en förtrollande känsla av att kunna läsa på ett nytt språk och därigenom uppleva dess andra förtjänster. I boken *Hooked: Art and Attachment* (2020) skriver Felski om hur det är såväl konsten som populärkulturen som fångslar oss och har denna dragningskraft gemensamt, inte som separata företeelser.

Det fjärde av Felskis läsarintressen är *chock*, som syftar på vårt sökande efter en omskakande upplevelse, vilket kan vara till exempel spänning eller

medkännande sorg. Detta är ett ”mode of engagement” som också gäller visuella fiktioner, så som teveserier och film (Felski, 2008; 2020). Till skillnad från igenkänningen och förtrollningen är den chockerande läsningen en upplevelse som inte alltid är lätt; läsaren kanske tvingas upptäcka dolda saker om sig själv. Trots denna chock driver den här typen av läsupplevelser individen att söka sådana, ibland obehagliga, läserfarenheter.

Alla dessa element kan verka samtidigt eller så kan vissa eller någon av dem vara den största drivkraften i läsningen. De kan ses såväl som motiverande katalysatorer till läsningen som effekter av den. Hur dessa läsarintressen styr läsarten just på ett andraspråk i motsats till hur det förhåller sig på språk som man behärskar bättre är en angelägen frågeställning i avhandlingen. Potentiellt påverkar andraspråksfaktorerna hur man läser, vilket i sin tur eventuellt leder till annorlunda läspraktiker och andra drivkrafter vid läsningen på L2, något som naturligtvis är individuellt. En central fråga i avhandlingen är hur dessa läsarintressen påverkas av eller blir synliga i en situation där läsningen sker på ett språk som är ganska nytt i individens språkliga repertoar.

Min utgångspunkt i relation till Felskis läsarintressen är att skälen till att läsa på sina andraspråk inte behöver vara samma som skälen till att läsa generellt, oavsett språk. Anledningen till att man väljer att läsa på sitt L2 kan påverka hur man läser, såväl i en undervisningskontext som utanför. Felskis läsarintressen kompletteras med Perssons legitimeringstypologi som analysverktyg, vilket görs för att kunna belysa både den institutionella läsningen och läsningen med ett språkutvecklande syfte.

2.3.6. Perssons legitimeringstypologi

Magnus Persson skriver i *Den goda boken* (2012) att det inte längre finns någon självklar anledning till att man ska läsa och studera litteratur. Läsningen konkurrerar dessutom med så många andra fritidsaktiviteter i en medialiserad tid. Hur man ska göra det i skolans värld är likaså svårt att ge ett entydigt svar på, menar Persson.

Däremot finns det, enligt Persson, ”institutionellt producerade legitimeringar” som är i omlopp på olika arenor inom utbildningsväsendets värld (2007, s. 111). Med *legitimering* syftas här både på de explicita och implicita argument som florerar i dessa kontexter, och som hävdar att läsning av skönlitteratur är en meningsfull aktivitet för elever att ägna sig åt. I sin bok *Varför*

läsa litteratur? (2007) delar Persson upp legitimeringarna i grundskolans styrdokument i elva kategorier.

Enligt Perssons legitimeringstypologi (2007, s. 123ff) ska eleverna enligt grundskolans styrdokument läsa skönlitteratur eftersom läsningen 1) ger upplevelser och 2) kunskap, är 3) språkutvecklande, 4) utvecklar och stärker den personliga identiteten samt 5) stärker den kulturella identiteten. Därutöver ger litteraturläsning å ena sidan 6) förtrogenhet med det svenska kulturarvet, och å andra sidan 7) kunskap och därmed sympati och förståelse för kulturell mångfald. Dessutom främjar skönlitteraturläsningen enligt läroplanerna 8) goda läsvanor, den 9) motverkar odemokratiska värderingar och 10) skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever. Därutöver ger läsningen 11) kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi – kunskaper som i sin tur gör eleven till ”en bättre läsare” (Persson, 2007 s. 137).

Vissa av legitimeringar är starka, skriver Persson, och då menas legitimeringar som innehåller ”någon form av ideologiskt, politiskt eller etiskt innehåll med mer långt gående anspråk än vad fokus på en behärskning av kommunikativa kompetenser i snäv mening gör” (2007, s. 123), varav det sistnämnda skulle utgöra en svag legitimering. Legitimering 10, som är en stark legitimering, är någonting Martha C. Nussbaum (1997) pläderar för. Suzanne Keen (2007), precis som Persson (2012), ställer sig tvärtom kritiskt mot uppfattningen att litteraturläsningen per automatik skulle leda till exempelvis empati.

När det rör sig om straka legitimeringar menar Persson att skönlitteraturen i olika tider förknippats med ”kultur” i skolans styrdokument (2005; 2007). Persson diskuterar det förvandlade ”kulturbegreppet”, som i samband med ”den kulturella vändningen” förskjuts från att syfta på den ”goda estetiken och det goda kulturarvet” (2005, s. 39ff), till att bland annat betyda ”den goda mångkulturen”. Det finns dock en paradox, menar Persson; det egna kulturarvet, när det gäller det vanliga svenskämnet, tonas ner och eleverna ska lära sig om det mångkulturella – som majoritetsbefolkningen ses som en del av. Samtidigt ska de elever som läser svenska som andraspråk lära sig att förstå den omgivande, nationella svenska kulturen och sin egen specifika kulturella identitet. Den globaliserade tiden har lett till att de interkulturella aspekterna tas upp i svenskämnena och anses vara ett lämpligt diskussionsunderlag i samband med läsning av skönlitteratur. I andraspråksundervisningen betonas färdighetsträning förvisso mer, men många av legitimeringarna gäller för både de som har svenska som förstaspråk och de som läser svenska som andraspråk. Persson skriver dock att ”kulturell identitet riskerar i styrdokumentet att

framstå som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt”. I stället föreslår han ”ett radikalare alternativ” (2005, s. 42), något som tangerar den poststrukturalistiska definitionen av identitet⁶² som är utgångspunkten för denna avhandling. I en globaliserad tid kan kulturella identiteter ses som flytande och föränderliga, menar Persson i samma anda.

Språkaspekten får inte den tyngd hos Persson som den får i denna avhandling; när han särskådar svenska som andraspråksämnet framhäver han mångkultur och kulturarv. Det är dock de ovannämnda legitimeringarna som jag kommer att ta avstamp i, bland annat eftersom en sådan typologi gällande andraspråksundervisningen av högutbildade vuxna och litteraturläsningens roll i den saknas. Trots att mina informanter deltar i en svensk kurs som motsvarar gymnasiet svenska som andraspråk 1, 2 och 3, utgår jag i stället från grundskolans legitimeringar eftersom de presenteras på ett tydligt sätt av Persson (2007). Dessutom fokuseras det i dessa inte särskilt mycket på undervisning i litteraturvetenskaplig analys, som inte heller har en framträdande roll i behörighetsgivande kurser.

Det ska nämnas att styrdokumentet för de kurser som står i fokus i den här avhandlingen inte närmare specificerar varför det läses skönlitteratur på dessa kurser, något som vidareutvecklas i den empiriska delen av avhandlingen. Därför används Perssons legitimeringar i analysen av styrdokument på de aktuella kurserna samt studenternas och lärarnas intervjusvar. Eftersom dessa legitimeringar avser högstadielärover läsning medan min studie avser en språkkurs för vuxna kommer mycket fokus ligga på den tredje legitimeringen, det vill säga att läsningen är ”språkutvecklande” (Persson, 2007, s. 123). Denna typologi kompletteras med Parans (2008) nedanstående modell för viktningen av skönlitteraturens roll i andra- och främmandespråkundervisningen.

2.4. Andraspråksdidaktiska utgångspunkter

2.4.1. Parans modell för skönlitteraturens roll i L2-undervisningen

Den skiftande synen på skönlitteraturens roll i språkundervisningen har länge blivit omdiskuterat, menar lingvisten Amos Paran (2008). Paran har kartlagt den forskning som rör olika strömningar gällande relationen mellan

⁶² Pavlenko & Blackledge, 2004; Blackledge & Creese, 2010.

skönlitteratur och språkundervisning från ett utbildningsvetenskapligt perspektiv. Huruvida det är språkligt fokus eller litterärt fokus när skönlitteratur ingår i L2-undervisningen kan illustreras med modellen nedan (Paran, 2008, s. 7)⁶³. Den horisontella axeln visar i vilken grad en tänkbar lektion eller ett studieprogram fokuserar på litteratur från ett litterärt perspektiv. På vänster sida av denna axel finns det bara lite önskan av lärarens sida att undervisa i språket i sig. Även när det finns språkligt fokus har språket en litterär, snarare än språkinlärningsmässig funktion, som till exempel går ut på att studera författarens lingvistiska intentioner i gestaltningen. Den vertikala axeln representerar omfattningen av engagemang i språkutvecklingen. I ena ändan har man en situation där läraren explicit fokuserar på språkinläringen; läraaktiviteterna är speciellt designade för att uppfylla denna ambition. I den andra ändan finns grupper och lektioner där det inte alls finns något språkligt mål med litteraturläsningen. Dessa axlar innebär fyra kategorier som har olika fokus på lingvistiska respektive skönlitterära aspekter.

Figure 1. The intersection of literature and language teaching

⁶³ Paran skriver att diagrammet förstås är en förenkling och att det finns överlappningar samt att det inte nämner läsförståelseaspekten, litteraturen som kunskapskälla eller den interkulturella kompetensen (2008, s.8).

I den första kategorin är det litterär kunskap och färdighet som står i centrum, men det finns också ett medvetet fokus på bland annat lexikon och grammatik. Paran nämner dock ingenting om ifall det är kunskap om exempelvis litterär terminologi på L2 respektive L3, eller litteraturanalytiska färdigheter som tränas generellt. I den andra kategorin ingår läspraktiker där skönlitteraturen inte läses för dess egenart skull utan används i språkinläringen som en text bland andra, utan något fokus på litterära aspekter. I den tredje kategorin diskuteras litteratur som litteratur utan några språkutvecklingsaspekter; om språket ges uppmärksamhet är det bara på grund av dess litterära funktion. Paran (2008) skriver att den här kategorin förutsätter att läsaren uppnått en tillräcklig språklig nivå för att kunna diskutera litteratur på det främmande språket, vilket enligt honom är en rådande situation på många universitetskurser världen över. Här ses litteraturen som en konstform och som en del av kulturarvet.⁶⁴ I den fjärde kategorin, ”extensive reading”, utsätts man för en stor mängd text där det inte finns uttalade mål vare sig språkligt eller litterärt. Detta är i linje med Krashens (2007; 2013 m.fl.) teori om att fri läsning och mycket läsning på lagom svårighetsnivå leder till språklig utveckling.

Trots att dessa kategorier primärt handlar om lärarens hållning och upplägg används de dessutom i analysen av de flerspråkiga studenternas egen syn på hur litteraturundervisningen på en språkkurs bör se ut.

2.4.2. Vygotskijs närmaste utvecklingszon

Jag ansluter mig till en uppfattning att litteraturläsningen är en social praktik (Chouliarki & Fairclough, 1999) där språkutveckling sker, oavsett hur medveten den är. Min syn är influerad av Lev Vygotskij (1978) och hans *proximala zon*, PZD, det vill säga zonen för närmaste utveckling. Denna zon ligger mellan den nivå som inläraren klarar av och den som kan uppnås, till exempel med hjälp av undervisning. Jag bygger dessutom min språksyn på Krashen (1985), i det avseendet att input, bland annat genom skönlitteratur på ett andraspråk, ska vara på en lagom nivå ($n+1$). Krashen ger också mer autonomi åt L2-läsaren jämfört med vad Vygotskijs proximalzonsteori, PZT, gör. Flera av Krashens studier (t.ex. 2007; 2013, Krashen & Mason, 1997; Lao & Krashen, 2000) visar att fri läsning ger bättre språkliga resultat än att undervisas i litteratur, när det gäller L2-elever. Situationen liknar de två kontexter som ingår i

⁶⁴ Se Malmgren, 1996; Thavenius, 1991 eller Persson, 2007, om det svenska, ”egna” eller ”gemensamma” kulturarvet.

avhandlingsstudien, i och med att läsningen såväl på fritiden som på svensk-kursen huvudsakligen görs på egen hand.

Den språkdidaktiska utgångspunkten för min studie är att läsningen måste vara tillräckligt utmanande, alltså inom den proximala zonen, för att inläring ska ske. Den ska inte heller vara för lätt. Vidare är jag av uppfattningen att lärarnas val av litteratur kan fungera som stöttning.⁶⁵ Även Jim Cummins (2017) refererar till en utmaningszon, speciellt när det gäller sambandet mellan lärande och identitetsutveckling. När undervisningen bygger på ett kognitivt krävande innehåll som eleverna får möjlighet att bearbeta tack vare lagom utmanande undervisning innehållande stöttning blir eleven bemött som den person denne kan bli (Cummins 2017). Cummins menar att äldre L2-talare har en fördel eftersom de jämfört med yngre elever har en större kognitiv förmåga när de möter texter som utmanar deras tänkande.

2.4.3. Cummins interdependshypotes och isbergmodell

Cummins har utarbetat teorier som är relevanta för studien trots att hans forskning främst avser flerspråkiga barn. En central teori är ”iceberg model”, *isbergsmodellen* och ”dual iceberg model” som på svenska kallas *interdependshypotes* (1979; 1981). Isbergsmodellen bygger på en uppdelning i två slags språkfärdigheter som utmärker sig i L2-utvecklingen. Å ena sidan har vi *basic interpersonal communicative skills*, förkortat *BICS*, vilket står för baskunskaperna i språket i form av funktionellt vardagsspråk. Å andra sidan har vi *cognitive and academic language proficiency*, *CALP*, som innebär den akademiska språkanvändningen som är oberoende av kontext och mer abstrakt. Ofta används *CALP* och *BICS* för att illustrera skillnaderna i tidsåtgång för att lära sig respektive typ av språkligt register. Det krävs i genomsnitt 5–7 års tid för att tillägna sig det komplexa *CALP*, medan att utveckla *BICS* oftast tar 2–5 år (Axelsson, 2013).

CALP som står för skolspråket är för många flerspråkiga elever inte lika utvecklat på L2 som det vardagliga *BICS*, menar Cummins. Hans budskap är att vi inte borde räkna med att icke-infödda talare som har ett flyt i vardagsspråket, i hans kontext på engelska, har lika bra färdigheter i det akademiska skolspråket (1981; 1991).

Enligt vidareutvecklingen av isbergsmodellen, den så kallade interdependshypotesen, måste baskunskaperna, *BICS*, läras in separat för varje språk

⁶⁵ Vygotskij, scaffolding (1978)

medan skolspråket, CALP, det vill säga de kognitiva och akademiska språkfärdigheterna på L1 och L2 ger uttryck för samma underliggande förmåga, som Cummins (2000) kallar *common underlying proficiency*, CUP. Denna CUP överförs mellan personens L1 och L2 och bidrar till att L2-talare som redan utvecklat akademiska färdigheter i sitt förstaspråk tenderar att bli bättre på att tillägna sig liknande färdigheter i sitt andraspråk. Enligt Cummins sker detta långsiktigt och tar lång tid. Han betonar att de allra flesta yngre L2-elever tillägnar sig BICS först, medan de med utvecklad CALP på L1 tillägnar sig detta fortare. Cummins menar med andra ord att det inte handlar om två separata CALP utan en och samma förmåga som finns "under ytan" som blir synlig som ett isberg med två toppar, en avseende L1 och en L2. Cummins teorier kommer att användas i analysen av de flerspråkiga vuxnas läspraktiker på sitt L2.

2.4.4. Incidentiell och intentionell inläring

När det gäller att karaktärisera informanternas språkutvecklande arbete och uppfattning av sin egen språkutveckling i samband med läsning av skönlitteratur använder jag mig av begreppet *incidentiellt*, det vill säga implicit lärande, och "the incidental learning hypothesis", som de är presenterade av Rod Ellis (1994). Denna hypotes innebär att språkinläraren som befinner sig i en viss miljö där hen får mycket input omedvetet kan utvecklas i språket utan att behöva anstränga sig för att lära sig språket, vilket kan äga rum i samband med läsning av skönlitteratur. En annan storts inläring är *intentionellt*, det vill säga explicit lärande där de språkliga inslagen uppmärksammas av språkinläraren. Enligt "the noticing hypothesis", en teori utvecklad av Richard Schmidt (1990), leder detta uppmärksammande till effektivare inläring, något som avancerade inlärare är hjälpta av. Schmidt menar att inlärare inte kan lära sig grammatiska fenomen om de inte lägger märke till dem vilket dock inte betyder att uppmärksammandet i sig skulle garantera användningen av konstruktionen. Vidare medger Schmidt att incidentiell inläring visst kan ske, till exempel när man läser skönlitteratur på fritiden. Att översätta ordlistor ser han däremot som ett exempel för intentionell inläring.

Dessa hypoteser kan relateras till Gass (1998) ramverk som ger en överblick över processen från input till ett språk som anammats i L2-talarens interna språksystem. Utan att fördjupa mig i de lingvistiska aspekterna av andraspråksinläring använder jag begreppen *incidentiell* och *intentionell inläring*

för att med hjälp av teoretiska begrepp sätta ord på de sätt som informanterna *själva* skildrar och reflekterar över sin språkutveckling och sina inlärningsstrategier. Detta görs med hänvisningar till Ellis (1994), men jag är förstås medveten om den lingvistiska komplexiteten i L2-talares språkutveckling och de stora forskningsfälten Second language learning och Second language acquisition som ligger bakom dessa teorier. Jag menar dock att avhandlingens ramar inte inrymmer fördjupning i dessa teorier. För att besvara mina forskningsfrågor är det inte heller relevant att undersöka vad L2-talarna de facto lär sig och befäster; det är deras egna uppfattningar och erfarenheter jag intresserar mig för.

3. METOD OCH MATERIAL

3.1. Inledning

Undersökningen är kvalitativt inriktad med mindre kvantitativa inslag. Vidare har så kallad triangulering tillämpats, vilket innebär att flera synvinklar, metoder och materialkategorier får komplettera varandra och skapa en helhetsbild (Bryman, 2011). Det empiriska materialet som rör utbildningskontexten omfattar studentintervjuer, lärarintervjuer, analys av styrdokument samt observationer av en muntlig tentamen. Det material som fokuserar på fritidsläsningen bygger på djupintervjuer av flerspråkiga läsare som är permanent bosatta i Sverige. Genom trianguleringen och de ovannämnda materialkategorierna kan forskningsområdet belysas från olika perspektiv för att ta fasta på olika aspekter av samma fenomen – men även att kunna visa på diskrepans när resultaten pekar åt olika håll.

Avhandlingen har etnografisk ansats vilket bland annat innebär att forskaren vill skapa förståelse för ett fenomen genom att tolka ett empiriskt material utifrån lämpliga teorier, något som krävs för att kunna utveckla ny kunskap (Trondman, 2007). Denna kunskap är i sin tur mer än summan av vad informanterna uttrycker. Som forskare måste man beskriva projektets förutsättningar men också hur resultaten vuxit fram genom olika analysmetoder. I de kommande avsnitten kommer jag att presentera materialet och beskriva hur det samlats in och bearbetats, följt av metodologiska och etiska ställningstaganden. Kapitlet avslutas med att analysmetoden och analysverktygen presenteras.

3.2. Material och genomförande

3.2.1. Urval och utbildningarna

Målet för studien är att belysa skönlitterära läspraktiker hos högutbildade flerspråkiga vuxna som studerar eller har studerat svenska på avancerad nivå. Det var viktigt att välja en kontext med uteslutande andraspråkstalare eftersom jag

inte ville göra en jämförande studie med majoritetsspråkiga som kontrollgrupp utan fokusera på den gemensamma nämnaren: att inte ha svenska som förstaspråk. Dessutom var ambitionen redan från början att enbart inkludera högtbildade, det vill säga personer med minst gymnasiet som utbildningsbakgrund, eftersom det saknas forskning om läsning av skönlitteratur med just denna specifika grupp i åtanke.

För att kunna belysa den första forskningsfrågan, det vill säga ”Varför och hur högtbildade flerspråkiga vuxna läser skönlitteratur i avancerade svenskkurser?”, var det viktigt att hitta personer som ingick i ett utbildningssammanhang där man läser skönlitteratur. Behörighetsgivande kurser i svenska som främmande språk som ges på flera högskolor och universitet i Sverige uppfyllde detta kriterium. Jag har förkunskaper om att skönlitteratur ingår i kurserna eftersom jag undervisat på sådana kurser och deltagit i ett nationellt nätverk kring dem. Kvalitativ forskning handlar ofta om att ha tillgång till en praktik, vilket jag fick lättare tack vare att jag kände till utbildningarna. Samtidigt uppfylldes mitt mål: att hitta så homogena grupper som möjligt vad gäller språklig nivå och utbildningsgrad, och på samma gång en heterogen spridning vad gäller ålder, kön, yrke och nationalitet. Detta gjordes för att se till att många olika typer av läsare inom den begränsade gruppen skulle bli representerade. Jag valde att genomföra studien på två lärosäten vilket gav en ökad mångfald och flera exempel på undervisningspraktiker i och med att lärosätena själva formulerar styrdokumentet, även om kurserna har samma slutmål.

Att kurserna skulle ligga på en språkligt avancerad nivå⁶⁶ var väsentligt av olika anledningar. För det första skulle informanterna kunna tillgodogöra sig en samtida roman på svenska. För det andra kunde de antas kunna samtala om skönlitteratur åtminstone på begripligt och funktionellt – gärna nyanserat – språk. Det var också viktigt att välja en kurs som pågick under en viss tidsperiod för att passa en avhandlingsstudies tidsramar.

För att få kontakt med studenterna använde jag kontakter som jag skapat under åren som universitetsadjunkt och Tisus-bedömare. Valet av utbildningar kan anses positivt då jag hade tillgång till informanter som jag antagligen inte hade hittat annars. Jag kontaktade de ansvariga lärarna på två lärosäten och frågade om de ville medverka. Båda lärarna var nyfikna på studien och ville

⁶⁶ Behörighetsgivande prov/Tisus som är slutmålet för behörighetsgivande kurser, vilka i sin tur motsvarar Svenska som andraspråk 3 för gymnasiet, kräver en språknivå som motsvarar C1/C2 på GERS/CEFR-skalan (Europarådets gemensamma nivåskala för språkbehärskning, 2009), där C2 är den högsta möjliga nivån, det vill säga mycket *avancerad nästan infödd nivå*. Dock befinner sig många av de studerande precis i början av kursen på nivå B1/B2 enligt GERS/CEFR, vilken av Hyltenstam, Bartling & Fart (2014) kallas *intermediär icke infödd nivå*.

vara med. Informanterna för del 1 skulle hittas genom att låta studenterna fylla i en enkät och på samma gång anmäla sitt eventuella intresse för att delta i den fortsatta studien. Tillsammans med lärarna kom vi överens om ett lämpligt tillfälle att träffa grupperna, och jag fick även tillgång till styrdokument och litteraturlista.

Materialinsamlingen ägde rum mellan 2017 och 2019. De två lärosätena benämns i fortsättningen som Lärosäte 1 respektive Lärosäte 2; ordningen följer utförandet av arbetet, det vill säga att intervjuerna och examinationen låg tidigare under terminen på Lärosäte 1. Det ska påpekas att trots att kurserna gav studien en ram och ett tillfälle att få kontakt med lämpliga informanter är det inte själva utbildningarna och deras utformning som jag huvudsakligen intresserar mig för. Eftersom läsningen enligt en sociokulturell kunskapssyn ses som en situerad praktik riktades uppmärksamheten dock även till målen, bokvalet och examinationsformerna. Detta gjordes för att få en beskrivning av omständigheterna vilket hjälpte mig att göra en rättvisande analys av även kontextens inverkan.

För del 2, porträttstudien, ville jag intervjua högutbildade flerspråkiga som hade gått en avancerad svenskurs tidigare. Informanterna hittades genom att jag tog kontakt med mina och tre lärarkollegors före detta studenter. I samråd med kollegorna gjorde jag en lista över lämpliga informanter med en så stor spridning som möjligt gällande geografisk tillhörighet, kön och tidpunkt för svenskkursen. Det fanns tre kriterier: alla skulle ha gått en avancerad svenskurs, det skulle ha gått minst två år sedan kursen och de skulle varit bosatta i Sverige i minst tre år.

För att nå de potentiella informanterna användes e-post och telefon. Totalt fanns det 30 personer på listan, högst två per årskurs och från tre olika kurskontexter, varav 18 svarade att de kunde tänka sig att medverka i studien. Av dessa valde jag och kollegorna ut tio individer som svarade jakande på frågan huruvida de såg sig som "läsande människor" och representerade så varierade yrken, kön, nationaliteter och vistelsetid i Sverige som möjligt. Urvalet kan trots de handplockade individerna anses giltigt i en kvalitativ studie där man betonar det subjektiva, inte det positivistiskt generaliserbara. Naturligtvis påverkar urvalet resultatet, men det ska betonas att jag inte ville leta svar på frågan huruvida flerspråkiga högutbildade vuxna läser på fritiden i allmänhet utan välja ut ett begränsat antal personer för att kunna skapa förståelse för varför, hur och på vilka språk några vana läsare läser skönlitteratur efter flytten till Sverige.

3.2.2. Materialkategorier

De materialkategorier som användes presenteras i tabellen nedan. Intervjuerna utgjorde den främsta empirin eftersom det var informanternas egna erfarenheter som stod i fokus. Övrigt material var enkäter, styrdokument, de lästa romanerna samt instuderings- och tentamensfrågor, vilka var ett komplement som gjorde materialtrianguleringen ännu rikare.

Tabell 1.

Materialkategori	Antal
Enkäter	46
Styrdokument	3
Intervjuer av studenter	19
Intervjuer av lärare	2
Observationer av tentamen	7 (Lärosäte 1)
Fokusgruppintervjuer	4 med 12 deltagare
Intervjuer av läsare som bott i Sverige minst 3år	10

3.2.3. Beskrivning av kategorier och genomförande

3.2.3.1. Enkäter

Inför de inledande studentintervjuerna gjordes en pilotstudie i enkätformat (bilaga 1) för att kartlägga målgruppens tidigare läsning på svenska och på så vis få användbara riktlinjer inför den ordinarie studien. Enkäterna innehöll både öppna och slutna frågor (Trost, 2001). De slutna frågorna var till för att kunna ge enkla svar på frågan huruvida man läst skönlitteratur på svenska i skol- respektive fritidssammanhang. De öppna frågorna handlade om individernas uppfattningar om skönlitteraturens syfte i språkstudier, vilka ställdes för att skapa en helhetsbild av målgruppen och därigenom hitta intervjusubjekt bland befintliga studenter. Jag ville nämligen hitta personer som skulle ha så mycket som möjligt att berätta om och resonera kring när det gäller läsning av skönlitteratur. Det skulle ha funnits risker med detta strategiska urval om målet hade varit att skildra en hel population, men jag ville hitta mönster och analysera tankar kring läsning på ett andraspråk hos ett antal vuxna svenskstuderande i ljuset av deras migrationsbakgrund. Jag delade ut enkäterna i klassrummet första kursdagen på båda lärosäten och uppmuntrade de som ville delta i intervjustudien att anmäla sitt intresse. Totalt var det 46 studenter som fyllde i enkäten varav 25 ville medverka.

3.2.3.2. *Del 1: Individuella intervjuer och studenternas bakgrund*

Jag skickade en kallelse till 20 intressenter som valdes ut systematiskt och på två grunder, nämligen att man svarat att man läst någonting på svenska eller att man utvecklat sina svar och visat att det finns ett resonemang kring den egna läsningen på svenska eller på andra språk. 20 var ett lämpligt antal för att komma åt informanter med varierade bakgrunder och vissa gemensamma nämnare – utan att studien skulle bli för omfattande. Samtliga bekräftade att de ville ställa upp och erbjöds några alternativa tider genom Doodle. Alla förutom en dök upp vid avtalad tid. Eftersom jag efter flera försök inte lyckades nå personen blev det 19 studenter.

Intervjuerna genomfördes cirka tre veckor in på vardera kurs. Jag skapade en intervjuguide (bilaga 2) för semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2011) för att följa samma struktur med möjlighet till följdfrågor. Alla intervjuer inleddes med samma bakgrundsfrågor: ålder, landet där man hade gått i skolan, utbildning, eventuellt yrke och vistelsetiden i Sverige. Jämförbarheten kännetecknade intervjuernas utformning: det var samma frågor, lokaler (ett grupprum), längd (cirka 30 minuter) och procedur inklusive ifyllandet av samtyckesblankett. Den enda skillnaden mellan lärosätena var att vissa informanter på Lärosäte 2 redan hade börjat läsa skönlitteraturen på kursen, vilket ledde till resonemang om den pågående eller påbörjade läsningen.

Intervjuernas syfte var att besvara den första forskningsfrågan med fokus på *varför* det läses eller bör läsas skönlitteratur på en avancerad språkkurs. Intervjufrågorna handlade även om studenternas läsning på svenska på fritiden och i tidigare kontexter, och hade därmed drag av en socialisationsintervju (Malmgren, 1997). Framför allt handlade frågorna om studenternas förväntningar inför läsningen på den behörighetsgivande kursen samt deras erfarenheter av att läsa på ett andraspråk. Med andra ord fördjupades det som framkommit genom enkäterna.

Intervjuerna spelades in på en diktafon. På intervjun hade jag med mig ett block där jag antecknade stödord för att i samband med analysen komma ihåg intervjusituationen bättre. Trots att studenterna fick veta studiens övergripande syfte var jag noga med att inte visa min egen inställning förrän studenterna fått tala ut.

Informationen om enkäter och intervjuer gavs både på svenska och engelska, men jag berättade att jag ville genomföra intervjuerna på svenska. Anledningen till att utgå från det språk som informanterna höll på att lära sig var att alla skulle få likvärdiga förutsättningar då ingen fick tala sitt förstaspråk.

Under intervjuerna upptäckte jag dock att språknivån inte var så hög som jag antagit, trots de formellt uppnådda språkliga antagningskriterierna.⁶⁷ Därför underströk jag att det inte rörde sig om en testsituation och berättade att enstaka felsägningar, uttal eller grammatiska brister inte skulle analyseras men att jag i analysen ämnade behålla den autentiska språkdräkten för att kunna sätta den kommunikativa förmågan i relation till andra faktorer om det var relevant.

När det gäller studenternas bakgrund hade majoriteten, 14 individer, gått i skolan i ett europeiskt land.⁶⁸ Länder som var representerade var Bosnien, Bulgarien, Finland, Italien, Kina, Nya Zeeland, Pakistan, Polen, Rumänien, Thailand, Turkiet, Tyskland, Ukraina och Spanien (se bilaga 10). Detta kan påverka utfallet eftersom informanterna kan tänkas vara präglade av det västerländska kulturarvet och skönlitterär tradition; den europeiska dominansen bland de som ville medverka och valdes ut på grund av sitt litteraturintresse är potentiellt ett resultat av att den skriftliga och litterära traditionen i dessa länder är starkare.⁶⁹ Namnen är förstås fingerade och begynnelsebokstaven slumpmässig, men jag lät namnen antyda en geografisk tillhörighet. På grund av relevansen för analysen nämns landet där informanten gått i skolan eftersom skolsystemet kan ha inverkan på attityden till eller erfarenheterna av läsning av skönlitteratur. Jag har emellertid inte berört etnicitet, religion eller andra känsliga personuppgifter.⁷⁰

Åldern varierade mellan 19 och 44 år; merparten var mellan 20 och 35. Majoriteten, 16 av 19, var kvinnor.⁷¹ Att det generellt är fler kvinnor än män som läser skönlitteratur medan männen föredrar faktatexter⁷² är relevant att nämna eftersom de intervjuade hade valts ut på grund av att de antingen läst på svenska, gärna läser generellt eller/och att de i enkäten resonerat kring sin egen läsning. Det var bara tre män som ställde upp på intervju, vilket stämmer överens med obalansen i könsfördelningen från ett genusperspektiv.

De flesta hade vid intervjutillfället bott i Sverige mellan ett och tre år och hade en avslutad utbildning. Tre personer hade en examen men inte hunnit

⁶⁷ Som lägst B1/B2 enligt GERS/CEFR-skalan i början av kursen (Europarådet, 2009).

⁶⁸ Det fanns enligt lärarna en relativt jämn fördelning mellan länder i grupperna i stort, både OECD-länder och övriga världen, men med en viss övervikt på geografiskt närliggande länder, det vill säga Europa.

⁶⁹ Personer som kommer från andra delar av världen som dock ha fått insyn i västvärldens litteratur i skolan vilket kan härledas till kolonisationsintressen. I hemlandet kan det också finnas en muntlig berättartradition i stället för en skriftlig (Landmark & Wiklund, 2012).

⁷⁰ Enligt Dataskyddsförordningen och Vetenskapsrådets föreskrifter.

⁷¹ Behörighetsgivande kurser har enligt lärarna i regel blandad sammansättning varav en liten majoritet yngre personer och kvinnor.

⁷² Det har många statistiska undersökningar visat, t.ex. Novus-undersökning, 2020; Kulturrådet, 2017.

påbörja sin karriär och fyra studerade på engelska vid sidan om kursen. De två yngsta deltagarna hade precis gått ut gymnasiet och inte studerat på universitetet ännu. Yrkena som var representerade kräver uteslutande högskoleutbildning. En av de intervjuade hade doktorsexamen. I tabell 4 (bilaga 10) anges ålder, ungefärlig vistelsetid, utbildningsbakgrund och landet där informanten gått i skolan. Tabeller behövs för tydlighetens skull, men jag har inte angett exakt yrke i del 1. Anledningen är att yrket var svårt att ange när utbildningarna många gånger bestod av kombinationer, exempelvis Europastudier och marknadsföring, eller att man har arbetat med olika projekt inom olika branscher. Traditionella yrken och yrkesutbildningar var ovanliga bland informanterna, men som exempel kan ändå nämnas läkare, journalist, ekonom och ingenjör.

Deltagare i studentintervjuer:

Amala, Anja, Daniela, Dina, Elza, Eva, Flora, Jannike, Kalina, Kenan, Lin, Medina, Melanie, Nadenka, Patricia, Rafael, Sanna, Sunan, Vanessa

3.2.3.3. Del 2: Intervjuerna och informanternas bakgrund i porträttstudien

Flerspråkiga som hade bott i Sverige en längre tid intervjuades på en semi-strukturerad djupintervju (Bryman, 2011) för att sätta ljus på frivillig läsning på svenska, med avsikten att främst belysa forskningsfråga två, det vill säga *varför, hur och på vilka språk* de flerspråkiga vuxna läser skönlitteratur på fritiden. Detta gäller framför allt läsningen i Sverige men även i andra tidigare kontexter. Jag använde mig av en semistrukturerad intervjuguide (bilaga 5) med ett antal förutbestämda frågor; samtidigt fanns det mycket utrymme för följdfrågor, informanternas eventuella frågor och tid för utvikningar.

Läsningen på svenska idag och under åren i Sverige sattes i ett sammanhang genom att informanterna fick berätta hela sin läsarhistoria. Utöver att belysa deras läsvanor i ett längre perspektiv var syftet att få djupare insikter om läspraktikerna på olika språk i olika tider samt huruvida, och i så fall varför, informanterna läser på svenska. Att undersöka skillnader mellan att läsa på svenska respektive andra språk utgjorde en viktig intervjufråga och jag var också intresserad av att veta om informanterna idag medvetet fokuserade på språket vid läsning av skönlitteratur. Ett alternativ hade varit att använda skriftliga läsarbiografier som till exempel Johansson & Nordenstam (2020) gjort, men det var viktigt för mig att oklarheter skulle redas ut direkt; dessa kan uppstå när det rör sig om L2-talare. Dessutom ville jag ta vara på

dynamiken och ha utrymme att fördjupa de trådarna som var relevanta att utveckla utifrån intervjufrågorna.

Intervjuerna ägde med fördel rum på ett café eller i en annan informell kontext för att tona ner kopplingen till ett utbildningssammanhang. Varje samtal varade i genomsnitt 90 minuter, och initialt ställdes samma bakgrundsfrågor till alla informanter. Därefter gick vi över till övergripande frågor om individernas relation till läsning av skönlitteratur genom åren. Svaren var mycket olika vilket ledde till att jag i en högre grad än i del 1 varierade mina följdfrågor. Det gjorde jag framför allt för att kunna vara lyhörd för individernas eget narrativ och lyfta fram det var mest utmärkande och värt att fördjupas i varje livsberättelse, något som krävs för att kunna måla fram ett porträtt. Trots detta lät jag inte utvecklingarna styra helt utan återvände alltid till ursprungsfrågorna för jämförbarhetens skull. Skillnaden mot intervjuerna i del 1 var att vi samtalade längre och var mer fokuserade på helhetsbilder. Jag var även mer öppen med mitt eget läsintrasse och lite mindre hierarkisk i upplägget genom att stundvis utveckla mitt eget resonemang – på liknande sätt på alla intervjuer – vilket informanten sedan kunde bygga vidare på. Detta är något som kännetecknar just en semistrukturerad djupintervju (Bryman, 2011).

I slutet av varje samtal sammanfattade jag intervjun utifrån mina anteckningar på några minuter. Det gjordes för att försäkra mig om att jag hade kunnat fånga upp någonting essentiellt i den enskilda läsarbiografiska berättelsen. För att behålla en förtroendefull relation fick informanterna genom detta chansen att utvärdera sin öppenhet mot mig. I vissa fall förtydligade informanten någonting eller lade exempelvis till en baktitel de först nu kom att tänka på. Jag nämnde också att de fick återkomma till mig om de skulle komma på någonting att tillägga, vilket vissa gjorde.

I del 2 var informanterna något äldre än i del 1. Genomsnittsåldern var 35–40 år, med undantag av två yngre, 25 respektive 21 år. Sju av de intervjuade var kvinnor och tre män, uppväxta i åtta olika länder (en född i ytterligare i ett land). Samma tendens kunde ses som i del 1; det fanns en underrepresentation av män bland dem som ville medverka, trots att det totalt var 13 män och 17 kvinnor bland de 30 kandidater som blev tillfrågade att delta i studien.

Två av de intervjuade var från Sydamerika, en från Afrika, en från Mellanöstern, en från Asien, två (delvis tre) från Europa varav en från Nordamerika/Europa. Två kom från Nordamerika. Jag har valt att nämna landet där individen har växt upp, eftersom det ofta präglade hela berättelsen, men inte heller här har jag berört etnicitet, religion eller andra känsliga personuppgifter –

allt enligt Dataskyddsförordningen och Vetenskapsrådets föreskrifter. Trots variationen inom geografisk skolbakgrund fanns det många likheter, såsom att de flesta kan anses vara flerkulturella eller "världsmedborgare" (Nussbaum, 1997) i och med att åtta av tio hade studerat i ett ytterligare land och fyra hade en tvåspråkig familjebakgrund.

Gruppen var samtidigt både homogen och heterogen. Deltagarna hade bott i Sverige mellan tre och 16 år, i genomsnitt åtta. Det hade gått mellan två och 13 år sedan de hade studerat svenska i ett formellt sammanhang. Åtta av informanterna hade minst en magister- eller masterexamen; några hade studier inom flera olika ämnen. En hade disputerat medan två fortfarande studerade. Informanternas bakgrund redovisas i Tabell 5 (bilaga 10). Där ingår även yrket eftersom det i denna del var relevant och dessutom lättare att beskriva och definiera genom de mer omfattande biografierna. I del 2 nämner jag oftast den flerspråkiga personens samtliga språk, eftersom det oundvikligt kommer fram i porträtten.

Deltagande i del 2 (porträttstudien):

Alice, Elaine, Gina, Isak, Jimena, John, Kristina, Mariko, Rami, Sophie

3.2.3.4. Fokusgruppintervjuer

De studenter som intervjuats i början av kursen erbjöds möjlighet att delta i en uppföljningsintervju efter examinationen. Tanken var att genomföra intervjuer både i början och i slutet av kursen för att se eventuella utvecklingstrender och få en helhetsbild av läsningen på kursen, även om undersökningen inte i första hand rör sig om en utvecklingsstudie. Fokuset låg på frågan *hur* studenterna menade att de hade läst skönlitteraturen på kursen. Jag skickade ett mejl där jag frågade om de som intervjuats i början av kursen även ville delta i detta moment som jag tidigare berättat om; de som svarade ja placerades i grupper. Dessvärre kunde inte alla delta i en uppföljningsintervju. Några hade hunnit åka utomlands eftersom terminen höll på att ta slut; några angav att de var upptagna med tentamina.

Även dessa intervjuer var semistrukturerade och spelades in. De genomfördes i fyra fokusgrupper eller -par; en gruppstorlek på cirka tre personer var lämplig för att alla skulle komma till tals (Kvale & Brinkman, 2014). Situationen var snarare upplagd som ett samtal mellan deltagarna än en intervju. Det är typiskt för fokusgrupper att samtalsledaren är en moderator (Bryman, 2011), trots att intervjuerna följde semistrukturerad intervjuguide (bilaga 3). Varje intervju varade cirka 30 minuter.

Vinsten med uppföljningssamtalen var att de gav ett längre tidsperspektiv på studenternas läsning på kursen än de inledande intervjuerna eller de mer verksamhetsbundna observationerna. Jag skickade intervjufrågorna till informanterna på förhand så de hade tid att reflektera. Ambitionen var att detta skulle leda till att samtalet skulle nå en högre abstraktionsnivå och inte komma att handla om något innehållsligt utan fokusera på den subjektiva läserfarenheten.

Att intervju i grupp innebar en viss tidsvinst men det ska poängteras att formatet användes främst för att stimulera studenternas diskussion och få en inblick i hur de interagerade och samtalade om läsningen på sitt andraspråk (Kim, 2004). Det som var annorlunda jämfört med examinationen var dessutom att det fanns tvärgrupper; individerna hade i flera fall inte läst samma bok. Att jämföra erfarenheter hjälper likriktigheten men belyser också olikheter i receptionen på ett annat sätt än en individuell intervju. Dessutom ger kombinationen av små grupper och det friare formatet möjligheten att prata på ett mer känslomässigt plan än på examinationen, men ändå i interaktion med andra.

Deltagare i gruppintervjuer⁷³:

*Grupp 1: Eva, Daniela, Kalina, Amala. Grupp 2: Jannike, Patricia, Flora
Grupp 3: Anja, Kenan, Nadenka, Grupp 4: Sunan, Vanessa*

3.2.3.5. Lärarintervjuer

Lärarna på de aktuella kurserna intervjuades också genom djupintervjuer (Bryman, 2011) och en semistrukturerad intervjuguide följdes (bilaga 4). Intervjuerna varade i cirka 2 timmar. Syftet var att fördjupa forskningsfråga 1 det vill säga *varför* och *hur* studenterna läser skönlitteratur i avancerade svenskkurser,⁷⁴ med betoning på vad lärarna menar att läsning av skönlitteratur på kurserna bidrar till. Att lärarna hade erfarenhet av att undervisa på kurserna i flera terminer, träffa flera grupper och använda olika romaner gav goda förutsättningar för att kunna belysa forskningsfrågorna från ännu fler perspektiv.

Det var samma frågor som ställdes oavsett hur mycket förkunskaper jag hade tack vare studentintervjuer, observationer, styrdokument och informella samtal med lärarna. Precis som på andra intervjuer ställdes det inledningsvis ett antal bakgrundsfrågor. Båda lärarna var kvinnor och hade undervisat länge inom svenskämnen, de senaste åren som universitetsadjunkt. Utöver sin

⁷³ Se bilaga 10 för deltagarnas bakgrund.

⁷⁴ Med "vad" inbakat i de andra frågorna.

behörighet i svenska som andraspråk hade de studerat ämnen som anknyter till litteraturvetenskap. Dessutom berättade de om sitt brinnande intresse för litteratur. Eftersom det finns ett begränsat antal lärosäten som ger behörighetsgivande kurser finns det en risk för igenkänning, vilket lärarna dock sade sig vara införstådda med. Jag har gett dem pseudonymerna Maria och Susanne.

3.2.3.6. Styrdokument och läst skönlitteratur

För att vidare undersöka *varför* och *hur* skönlitteratur används i de undersökta kurserna gjordes en styrdokumentanalys.⁷⁵ Det var ett sätt att kunna sätta studenternas läsning, lärarnas undervisning och examinationen i relation till kursmålen. Jag granskade kurs- och lärandemål samt betygskriterier för de aktuella kurserna, och som jämförelse användes dessutom rådande kursplaner i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning.⁷⁶ Fokus låg på vilka legitimeringar som kan utläsas i styrdokumenterna på de aktuella kurserna.

Utöver styrdokumentanalysen bekantade jag mig med de romaner som lästes på kurserna för att skapa en grund för vidare analys. Jag analyserade böckerna ur ett andraspråksperspektiv som byggde på min beprövade erfarenhet som lärare samt kunskaper om litterär textanalys.⁷⁷ Denna del anknyter till den första forskningsfrågan som innehåller den outtalade delfrågan *vad* som läses på kurserna. Styrdokumentanalysen och bokläsningen var också sätt att skapa en förförståelse för vad som ligger till grund för lärarnas didaktiska praxis.

3.2.3.7. Observationer av muntlig tentamen

Skönlitteraturmomentet examinerades på båda lärosäten genom ett samtalsprov. Studenternas medgivande möjliggjorde mitt deltagande i en autentisk situation där jag kunde studera receptionen av en specifik bok. Jag observerade sju examinationer på Lärosäte 1 och tre examinationer på Lärosäte 2. Ett observationsprotokoll (bilaga 9) gav riktlinjer och hjälpte mig att fokusera på samma aspekter i varje grupp. I samband med observationerna granskades även de skriftliga diskussionsfrågorna.

Observationerna genomfördes för att se *hur* läsningen som nyligen ägt rum realiseras på ett examinerande boksamtal och för att från ett mer konkret perspektiv sätta de enskilda, intervjuade studenternas läsning i relation till hela

⁷⁵ Tillvägagångssättet redovisas närmare under avsnitt 3.3.3.

⁷⁶ Jämförelsen gjordes eftersom slutmålet på gymnasiets svenska som andraspråk 3 motsvarar behörighetsgivande prov i svenska.

⁷⁷ Jag använde inte lix eller andra läsbarhetsmätninginstrument men gjorde ett försök till att mäta komplexiteten i en av romanerna kvantitativt (enligt en analysmodell av Holm, 2016). Dock gick jag inte vidare med analysen eftersom slutsatsen var att svårighetsgraden för en andraspråkstalar inte gick att mäta på detta sätt utan handlar snarare om en subjektiv upplevelse.

gruppen. Observationerna av examinationen bidrog vidare till att jag som forskare kunde se hur tentamensfrågorna tacklades utifrån studenternas förkunskaper och läspraktikerna på kursen. Perspektivet var således tydligare forskarens än när det gäller de övriga materialkategorierna. Jag ville finnas med i studenternas inlärningsmiljö och följa deras diskussioner utan vara den som ställde frågorna. Upplägget möjliggjorde för mig att träffa samtliga deltagare, inte bara de som intervjuats.

Metoden som jag tillämpade kallas deltagande observation (Fangen, 2005). Jag satt med, lyssnade och antecknade och hade en roll som forskare men även som före detta lärare på behörighetsgivande kurser. Efteråt gjordes det en analys av ljudinspelningarna, men i observationsprotokollet hade jag med synintrycken som användes som stöd i analysen.

På Lärosäte 1 var det sju muntliga tentamen som observerades och spelades in. Alla deltagare förutom en gav sitt samtycke för att delta i denna del av studien.⁷⁸ Även läraren spelade in samtliga samtalsprov för dokumentation och eventuell bedömning av en ytterligare lärare; således ändrade min närvaro inte någonting gällande inspelningsaspekten. Upplägget liknade muntlig sluttentamen på behörighetsgivande kurs (jfr. Tisus) och bestod av ett gruppsamtal på 15–20 minuter och en individuell del. De individuella frågorna delades ut i själva testsituationen medan diskussionsfrågorna skickats ut en vecka tidigare (bilaga 7). En bok avhandlades åt gången och grupperna bestod i genomsnitt av tre till fyra deltagare. Examinationen ägde rum i den undervisningslokal där studenterna oftast hade sina lektioner. Läraren Maria gav samma instruktioner till alla, exempelvis att fördela ordet jämnt. Hon hänvisade till slutprovet, där man ska hålla diskussionen på en objektiv, generell nivå; dessutom gjorde hon syftningar till ord som hade varit uppe på diskussion under kursen, vilket tillsammans med andra detaljer gav intrycket av att den skönlitterära läsningen var en integrerad del av hela kursen. Det som bedömdes var den muntliga språkförmågan.⁷⁹ På instruktionsbladet (bilaga 7) beordrades studenterna att motivera sina inlägg utifrån vad som står i texten.

Diskussionen utgick från bestämda frågor och var därmed lärarstyrd, men drevs också av studenterna själva. Ibland ställde läraren följdfrågor eller riktade blicken mot en viss individ. Helhetsintrycket var att examinationen framstod som ett texttolkande boksamtal (Hultin, 2006)⁸⁰ snarare än ett förhör eller

⁷⁸ Förfaringssättet redovisas utförligare i etikavsnittet.

⁷⁹ Se betygskriterier för de muntliga kursmålen i bilaga 7.

⁸⁰ Eva Hultin (2006) fann i sin avhandlingsstudie att det var fyra samtalsgenrer som förekom i lärarnas litteratursamtal i den aktuella kontexten. Dessa är 1) det undervisande förhöret, där syftet främst är läsförståelsekontroll, 2) det

ett prov – både från lärarens och studenternas sida. Det var en kamratlig stämning mellan Maria och studenterna.

Medverkande på muntlig tentamen på Lärosäte 1

*Amala, Carl, Cindy, Daniela, Eva, Flora, Ihsan, Kalina, Lily, Lin, Maryam, Mariela, Max, Melanie, Nick, Olga, Oscar, Patricia, Petra, Qasim, Rahia, Sanna, Simon, Tom, Yvonne*⁸¹

På Lärosäte 2 examinerades skönlitteraturmomentet också genom gruppdiskussion men utan någon individuell del. Det som bedömdes var studenternas förmåga att redogöra för sin analys på svenska och diskutera boken på ett sätt som visade att de hade läst den i sin helhet. Studenterna hade fått en kort föreläsning om romanerna, lite litteraturanalytisk terminologi samt instuderingsfrågor om varje bok vilka sedan la grunden för examinationen. Boken som diskuterades var den andra i ordningen medan den första examinerats genom en muntlig presentation vilken jag inte går närmare in på för att begränsa min studie.

Trots att jag observerade boksamtalen på båda lärosätena har jag valt att fokusera på Lärosäte 1. Valet beror på att det på grund av inspelningskvaliteten och gruppstorleken (cirka sju deltagare) tidvis var mycket svårt att höra vad som sades och vem som sade vad. Mina anteckningar och det lilla jag kunde transkribera visar att materialet från Lärosäte 2 dessutom skulle erbjudit mindre stoff för analys av vad studenterna själva tog fasta på, antagligen för att frågorna var mer likriktade (se bilaga 8). Vidare var det viktigt för min studie att använda material som möjliggjorde en analys av inlärnarnas reception i ett boksamtal som också var en muntlig tentamen, åtminstone i *en* kontext. Det var också väsentligt att det i alla fall delvis var samma deltagare som de som intervjuats; därför bestämde jag mig efter övervägningar att inte göra om observationerna en annan termin, som också hade varit ett alternativ. Fokus på Lärosäte 1 var det bästa alternativet – i stället för att till exempel utesluta materialkategorin helt.

texttolkande samtalet där texten analyseras och tolkas litterärt, 3) det kultur- och normdiskuterande samtalet där syftet är att problematisera kulturella normer, företeelser och problem med utgångspunkt i litteraturen men också elevers erfarenheter och slutligen 4) det informella boksamtalet som syftar till att väcka läslust med utgångspunkt i fritidsläsning.

⁸¹ De kursiverade hade också intervjuats tidigare.

3.3. Bearbetning och analys av materialet

3.3.1. Transkribering

Samtliga intervjuer och observationer spelades in som ljudfil och transkriberades efter att jag lyssnat igenom dem förutsättningslöst utan att transkribera, vilket gjordes för att skapa en helhetsbild. Ljudmaterialet består i sin helhet av cirka 55 timmar inspelat material. För att inte gå miste om detaljerna har allt transkriberats ordagrant för att lättare och säkrare kunna välja ut citat, belysa och belägga det som kommer fram i analysen. Samtidigt har det varit möjligt för mig att se helheten och visa för läsaren av avhandlingen exakt hur de flerspråkiga uttryckt sig. Vid citat har de eventuella språkliga felaktigheterna bevarats eftersom de säger någonting om den språkliga nivån hos informanterna, även om avhandlingen inte är inriktad på lingvistisk analys. Den samtalsanalytiska noggrannheten, med fokus på samtal som ett organiserat system med bland annat turtagningsregler (Norrby 2014), har däremot inte tillämpats här. Det är inte inläranas kommunikationsmönster i sig som varit relevant för studien utan innehållet i deras uttalanden.

Transkriptionerna omfattar cirka 300 sidor. Jag fick delvis nyttja transkriberingshjälp för det omfattande arbetet med intervjuerna och jag har därför noga lyssnat igenom de intervjuer som medhjälparen transkriberat. I osäkra fall, som assistenten markerat, har jag lyssnat om flera gånger och vid behov gjort en korrigeringstranskribering, vilket var lättare för mig eftersom jag dels varit med i intervjusituationen, dels är van vid att höra olika varianter av inläraarsvenska, något som assistenten inte hade lika lång erfarenhet av. I de fall där jag stod för transkriberingen har jag lyssnat alla inspelningar två gånger. De partier jag citerat har jag lyssnat igenom tre gånger. Som sagt transkriberades examinationerna i sin helhet endast från Lärosäte 1. I samband med del 2, porträttstudien, förde jag även fältanteckningar som jag sedan använde som stöd i analysen.

3.3.2. Transkriberingssymboler

Symboler som använts i transkriptionen är en modifierad kombination av Norrby (2014) samt Faircloughs (1992) relativt minimala transkription.

VERSALER	emfas
(SKRATTAR)	när någon skrattar tydligt före, mitt i eller efter en replik
...	paus
Stor begynnelsebokstav	
efter paus	tydlig ny mening
liten begynnelsebokstav	
efter paus	kort tankepaus där meningen fortsätter
”citat”	delar av en replik där den som talar ger ett citat
//...	citatet fortsätter men anges inte i sin helhet på grund av relevans
/.../	utelämnat tal på grund av relevans
NN	utelämnat namn på en person
XX	utelämnat namn på en ort
(blir avbruten)	talaren blir avbruten
(N: yttrande)	överlappande tal med relevans

3.3.3. Bearbetning och analys av materialet

3.3.3.1. Enkäterna

Analysen av enkäterna var en småskalig kvantitativ mätning där resultat efter-söktes (Creswell, 2014) angående huruvida de flerspråkiga vuxna som påbör-jat utbildningen på två lärosäten läst någonting på svenska före kursen. Det var också av intresse att ta reda på i vilken omfattning och i vilket sammanhang de hade läst på svenska (formellt/informellt). Vidare sammanställdes vad in-formanterna hittills läst på svenska vilket analyserades kvalitativt i ljuset av och i samband med intervjuerna. Enkäten innehöll flera frågor för att vara till hjälp i valet av lämpliga informanter vilka inte sammanställdes kvantitativt utan användes som ett urvalsverktyg. Jag grundade de efterföljande kvalitativa komponenterna på denna enkät, vilket gav en överblick i något större skala, genom att räkna antalet manuellt och sammanställa det. Sedan användes de kvalitativa metoderna för att tränga djupare ned i ett antal individers läsning än vad enkäter tillåter (Trost & Hultåker, 2016). Det ska nämnas att enkätsva-ren påverkade mitt urval vilket ledde till att de som intervjuades i en hög grad var personer som var litteraturintresserade, läsvana eller kunde utveckla reso-nemang om sin läsning eller läsning på L2 generellt. Enkäterna behandlades som en helhet och därför gick det inte att koppla en viss enkät till en bestämd

individ; dock tog vissa av studenterna upp exempelvis vilka böcker de läst på svenska och således kopplades intervjuvaren till enkäten.

3.3.3.2. Styrdokument

Styrdokumentet analyserades genom tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2013) där jag placerade texterna kontextuellt (Lärosäte 1/Lärosäte 2/Sva) eftersom de representerar olika styrdokument och utbildningssammanhang. Varje mening kodades med textnära kodning (Braun & Clarke, 2013) och placerades i kategorier som motsvarade olika delar av Perssons (2007) legitimeringar i skolans styrdokument. Dessa kategorier placerades i sin tur tematiskt under de mer omfattande legitimeringarna. De formuleringarna som föll utanför legitimeringstypologin analyserades separat med utgångspunkt i Paran (2008). Koderna som valdes ut för att kategoriseras var de som sammanföll med forskningsfrågorna *vad*, *hur* och *varför*. Se tabellen nedan för exempel. Därefter jämfördes kursplanerna och betygskriterierna på de två behörighetsgivande kurserna genom att titta på likheter och olikheter i kategorier och teman. Dessutom gjordes en jämförelse med svenska som andraspråk på vuxengymnasiet.

Tabell 2.

Utdrag ur styrdokument Lärosäte 2	Textnära kodning	Kategorisering	Tema
"Kunna använda redskap för att analysera litteratur"	Använda analysredskap	Praktisk litterär analys (vad)	Legitimering 11

3.3.3.3. Studentintervjuerna individuellt och gruppvis

Efter att transkriptionsarbetet genomförts påbörjades analysen av intervjuerna; vissa analyskategorier hade redan börjat ta form under intervjuerna och transkriberingen. I den tematiska analysen (Braun & Clarke, 2013) av de inledande intervjuerna sökte jag efter gemensamma teman och tendenser som sedan analyserades i ljuset av det teoretiska ramverket. Det hittades ett stort antal exempel för att belägga analysen, och av dessa valdes det ut repliker som skulle vara representativa, men även relevanta avvikande fall lyftes fram.

Jag har i stort följt den tematiska analysens faser som Braun & Clarke (2013) presenterar. Efter transkriptionen och efterarbetet av den gjordes innehållsfokuserade semantiska koder utifrån vad materialet visade, och det omfattande och komplexa materialet genererade många sådana, varav de som

tydligast besvarade forskningsfrågorna valdes ut. Sedan sorterades koderna in i större teman. Precis som Braun & Clarke (2013) föreslår ritade jag en tankekarta över identifierbara teman som framträdde i transkriptionerna.

I nästa steg granskade jag dessa teman för att se om det fanns en sammanhängande linje bland dem, det vill säga att de teman som framträtt var i linje med de koder som i den tidigare fasen definierade det centrala i intervjuerna, enligt Braun och Clarkes modell.

Eftersom temana och koderna stämde överens granskades de i relation till avhandlingens syfte och teoretiska ramverk, men här upptäckte jag att fritidsläsningen på svenska inte var så vanligt förekommande i materialet varför det var fördelaktigt att den skulle fördjupas i del 2. Den femte fasen var en förfining och namngivning av teman så att varje tema fick ett namn som på ett korrekt sätt representerar dess innehåll. Varje tema kom också att innehålla en beskrivning av vad temat berättar. Jag var medveten om de fallgropar som tematisk analys enligt Braun och Clarke (2013) kan innebära och ville undvika att bara lyfta fram citat med en analys efteråt eller att rakt igenom använda de teman som fanns med i intervjuguiden.

Trots att jag i min analys ville undvika att endast utgå ifrån intervjuguiden blev det tydligt genom koderna att studenterna på egen hand fokuserade på 1) läsningen i barndomen och ungdomen, 2) tankar, attityder och förväntningar inför läsningen på kursen, 3) läsning som vuxen generellt och, i mindre grad, tidigare läsning på svenska. Jag hade kunnat utgå ifrån dessa preliminära teman men efter övervägningar placerades dessa kategorier vidare i tre slutgiltiga stora teman som bättre motsvarade forskningsfrågorna: 1) litterär primärsocialisation 2) litterär kompetens och litteratursyn som individerna bär med sig och 3) litteraturens betydelse i en ny kulturell och språklig kontext. Tabellen nedan visar ett exempel på de olika faserna och koderna.

Tabell 3.

Citat	Semantisk kodning	Kategorisering	Tema
Eftersom jag har en storebror, så jag gick till biblioteket med honom när jag var 4 år.	Biblioteket med brodern	Läsande förebilder	Litterär primärsocialisation

I de första skedena togs ingen hänsyn till bakgrundsfaktorer som kön, skolgångsland eller ålder, utan alla intervjuer behandlades utifrån samma förutsättningar. Men efter kategoriseringen i teman togs dessa faktorer med i beräkningen; dessutom användes den förinformation som de inledande intervjuerna generat i analysen av gruppintervjuerna och observationerna. Samma sak gällde språkliga aspekter och utmaningar som framkom i informanternas uttalanden eller de yttre faktorer som blev synliga i observationsprotokollen gällande den muntliga examinationen, exempelvis kroppsspråk.

Att jag träffade vissa informanter tre gånger, vissa två gånger och majoriteten bara på tentamen påverkade hur detaljerat jag kunde följa individen. Antalet gånger jag träffade individerna har påverkat vilka som mest kommer att komma till tals genom citat, eftersom det var angeläget att belysa helheten i de fall det var möjligt att fördjupa detta.

Yttrandena i gruppintervjuerna kategoriserades först tematiskt på samma sätt som med de individuella intervjuerna enligt Braun och Clarke. Kategorierna var inriktade på helhetsbilder av individernas läsning i en specifik kontext, och det var en sammanfattande läsarprofil kring kursläsningen som kunde urskiljas, med vissa likheter och vissa olikheter. Det var det den holistiska läsarten som fokuserades på och den relaterades till språkaspekterna. De två teman som kunde urskiljas var för det första studenternas analys av den egna läsningen på kursen och för det andra deras utvärdering av kursens litteraturmoment. Yttrandena jämfördes med individens repliker från de individuella intervjuerna när det fanns underlag för det. Det var tacksamt att kunna utnyttja det faktum att jag fick intervjuar ett antal av informanterna både före och efter litteraturmomentet då yttranden under samma tema kunde hittas i flera av materialkategorierna.

Lärarintervjuerna kategoriserades först tematiskt på samma sätt som studentintervjuerna (Braun & Clarke, 2013). Två teman kunde urskiljas. Det första var vad som var utmärkande för den akademiska studentgruppen. Det andra var lärarnas egen litteraturredaktiska syn.

3.3.3.4. Observationerna

Efter transkriberingen av observationsinspelningarna från Lärosäte 1 placerades varje replik från studenterna under vilken diskussionsfråga de besvarade på och vidare under underrubriker som byggde på olika på förhand bestämda kategorier, i detta fall läsarter (Kim, 2004; Tengberg, 2011). Därefter prövades replikerna mot de olika kategorierna, och som resultat av analysen lyftes nya, sammanfattande läsarter fram, och citat valdes ut för att belägga slutsatserna.

De sammanfattande läsartsgrupperna kallar jag abstrakta läsarter och konkreta läsarter, med ett antal underkategorier. Slutligen analyserades varje deltagargrupp för sig för att få fram kunskap om diskussionen i relation till vilken fråga och vilken roman som diskuterats.

3.3.3.5. Del 2 – fritidsläsningen och en porträttstudie

Den narrativa analysen som används i del 2 bygger på en livsberättelseansats (Hydén & Hydén 1997) där människan som berättar är i centrum, och målar upp sin identitet genom sin läshistoria och språkinlärningshistoria. Informanternas personliga berättelser låg till grund för min förståelse av det de valde att berätta om. Stora delar av intervjuerna har utelämnats för att fokusera på det väsentliga, det vill säga litteraturläsningen efter flytten till Sverige. Fördelen var att jag fick få syn på aspekter som del 1 inte i samma utsträckning kunde svara på.

Porträttsformatet är ”ett sätt att organisera den ibland svåröverskådliga och ’röriga’ intervjun” (Malmgren, 1992, s. 23). Samtidigt som jag ville undvika rörighet har jag varit ute efter en naturlig rörlighet och ville i framställningen ta vara på den dynamik som vi som deltog i samtalet bevitnade från två olika synvinklar. Jag skrev porträtt av samtliga tio individer men valde ut tre att lyfta fram i avhandlingstexten, vilket förklaras utförligare i den empiriska delen, men alla tio individer fick komma till tals genom den sammanfattande resultatdelen. Det som presenteras i porträtten är det som utmärker individens läspraktiker och flerspråkighet, men det gemensamma tillvägagångssättet har möjliggjort att intervjuerna ändå är jämförbara. I bearbetningen har jag utgått från fältanteckningar och transkriptioner för att ta fasta på livsfaser och händelser. Samtidigt har jag följt intervjuens kronologi i nedskrivandet av läsarbibiografierna. Personliga teman, lässtilar, litterär och kulturell socialisation och individernas personliga narrativ om sig själv utgör grunden för analysen. Den tematiska analysen (Braun & Clarke, 2013) gjordes genom att leta efter nyckelord i porträtten. Genom nyckelorden har jag sedan kunnat lyfta fram individernas läsarprofil genom fokus på tre förutbestämda huvudaspekter. Den första är läsningen i tidigare kontexter och i olika åldrar, den andra rör läsningen efter flytten till Sverige och den tredje fokuserar på läsning på svenska och andra språk. Vilka teman individerna kommer tillbaka till lyftes fram som centrala i den läsbiografiska berättelsen. Genom den tematiska analysen, som liknade den i del 1, blev två teman tydliga: för det första studiesubjektens litterära identitet i relation till tidigare och nuvarande läsning på olika språk och för det andra läspraktikernas relation till individernas flerspråkiga identitet.

I porträtten varvas den berättande skildringen med analys som anknyter till en rad olika teorier, allt beroende på naturen av just det aktuella porträttet och den läsarhistoria som blir synlig. Jag har fokuserat på en aspekt eller ett bärande individuellt tema i varje porträtt, vilket uttrycks redan i rubriken för porträttet (se Malmgren, 1992).

3.4. Övergripande metodologiska frågor

3.4.1. Etnografi och tolkning

Avhandlingen har en kvalitativ, etnografisk ansats (Hammarsley & Atkinson, 2007) vilken har blivit vanlig inom utbildningsvetenskaplig forskning (Asking, 2006). Att anknyta till en etnografisk tradition är ett sätt att handskas med de vanligt förekommande metodologiska utmaningarna med praktikinära forskning. En sådan utmaning är att jag både är deltagare och observatör i den muntliga tentamen; en annan är behovet av självreflektion under hela avhandlingsarbetet. Trots att min avhandling täcker mer än bara läsningen i ett utbildningssammanhang har den läspraktiker på en svensk kurs som sitt huvudsakliga nav. Därmed finns det likheter med den skoletnografiska metoden där forskaren ofta genom sin lärargärning har en didaktisk anknytning till sitt forskningsämne (Trondman, 2008).

Intervjuerna fokuserar på informanternas perspektiv även om deras svar ses genom min forskarlins. I vissa etnografier spelar intervjuerna en framträdande roll och kompletteras med observationer (Johansson, 1999), vilket stämmer för denna studie. Den del som rör observationer samt analysen av skriftligt kursmaterial ger möjligheten att betrakta forskningsämnet från ett mer uttalat utifrånperspektiv, samtidigt som jag som forskare ägnade mig åt deltagande observation. Det var deltagarperspektivet, det vill säga att forskaren försöker se kontexten och interaktionen från studenternas perspektiv, som trots allt var rådande.

I den etnografiska ansatsen ingår det att ”observera, katalogisera, systematisera och bygga upp en bild av en miljö och en rumsligt lokaliserad kultur” (Johansson 2009, s. 7). I detta fall är en svensk kurs en sådan miljö och kultur, och den undersöks både under utbildningens gång och retrospektivt – för att även kunna peka på eventuella konsekvenser av skönlitteraturundervisningen som framträder långt efter kursens slut. Trots att den frivilliga läsningen ofta sker i hemmet eller i andra informella kontexter finns det en genomgående

koppling till utbildning: skolgången i hemlandet, den högre utbildningen som genomgått och svenskkursen i dag eller i ett tidigare skeende. Att läsningen på svenska dessutom används som ett medel för fortsatt språkutveckling även i ett informellt sammanhang knyter studien allt tätare till etnografisk skolforskning (Trondman, 2008) – även i ett fritidssammanhang.

Det är ytterst viktigt att den kvalitativa forskaren är medveten om sin roll som tolkare av informanternas utsagor och utvärderar sin tolkning, det vill säga har ett hermeneutiskt förhållningssätt. Vår tolkning av empirin görs utifrån teori men också vår egen förståelsehorisont, vilket enligt Gadamer (1960) är oundvikligt trots våra försök till kritisk hållning och objektiv reflektion; dock kan man enligt Habermas (1972) uppnå en rättvisande tolkning genom att förändra sin egen förståelsehorisont eller hitta en tolkning som överensstämmer med ens förståelsehorisont. Hermeneutisk hållning enligt Habermas är en lämplig metodologisk utgångspunkt för avhandlingen i och med att det nya som jag upptäcker genom min analys kan komma att inkluderas i och därmed fördjupa min förståelse av flerspråkiga vuxnas läsning av skönlitteratur. Det jag presenterar som ett resultat är starkt präglad av min tolkning av informanternas utsagor och den kontext jag observerat, vilket kräver genomgående reflektion kring den egna rollen, och att jag genom hela forskningsprocessen redogör för den reflektionen som ägt rum.

Vidare är det viktigt att understryka att målet med avhandlingen inte är att generalisera utan att peka på tendenser och skapa förståelse när det gäller de specifika forskningssubjektens verklighet. En studies reliabilitet, det vill säga ambitionen att mäta någonting på ett tillförlitligt sätt, kan inte garanteras i kvalitativ forskning; att upprepa studien under samma förutsättningar men med andra individer ger inte nödvändigtvis samma resultat (Creswell, 2014). Desto viktigare är det att sträva efter hög validitet genom att använda triangulering. Vidare är det viktigt att dokumentera och kommunicera hela forskningsprocessen samt använda insamlingstekniker som ger information om just det studerade fenomenet.

3.4.2. Livsberättelseansats

Del 2 har en viss livsberättelseansats som bygger på biografisk narrativ analys, vilket innebär att man har biografiskt perspektiv på berättelser (Hydén & Hydén 1997). Med *narrativ* menas här att fokus är på läsningen utifrån hur läsaren konstruerar narrativ om sig själv och väljer att koppla läsningen till

olika tider och omständigheter, särskilt i relation till migration och språkinläring. Utgångspunkten är att individens narrativ, i detta fall en läsarbiografisk berättelse, har formats av de kulturella och sociala kontexter som händelser, erfarenheter och upplevelser ägt rum i.

Med en *läsarbiografisk berättelse* syftar jag på den helhet som framkommer i djupintervjuerna och som jag som forskare skriver fram. Asplund och Perez Prieto (2014, s. 3) skriver i samband med sin läsbiografiska studie att när deras informant ”ser tillbaka på sitt liv och sätter ord på sina minnen och erfarenheter gör han det utifrån den situation han befinner sig i vid tidpunkten för berättandet”.

Läsrhistorian berättas alltså utifrån en viss position, inte genom en objektiv, tidlös lins. Intervjuaren och den intervjuade upp det som är viktigt. Berättaren då är inne i en kreativ process som inte bara handlar om att minnas utan också om meningsskapande genom narrativ reflektion över olika skeenden i livet. På samma sätt är forskaren inne i sin kreativa process när hen skriver fram studiens resultat, i detta fall delvis i något friare porträttform. Forskaren bidrar med att konstruera berättelser, hitta mönster, brännpunkter och underlag för vidare diskussion. Det handlar inte bara om att återberätta. Riessman (1993) menar att rekonstruktionen och skapandet av nya berättelser alltid är en form av redigering; den narrativa analysen innebär att den ursprungliga empirin redigeras. Med reflektion, självkritik och ständiga avvägningar menar jag att man i stället för att fylla i luckorna kan analysera det som faktiskt sägs av informanterna.

3.5. Forskningsetiska frågor

Avhandlingsprojektet följer ”Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning” (2011) i alla delar. Den behandlar inte känsliga personuppgifter, som enligt PUL är uppgifter som avslöjar ras eller etniskt ursprung, politiska åsikter, religiös eller filosofisk övertygelse, medlemskap i fackförening eller personuppgifter som rör hälsa eller sexualliv (Vetenskapsrådet, 2011).

De mest grundläggande forskningsetiska överväganden i samband med studien rör människor som studiesubjekt, lärarrollen och närheten till forskningsämnet. I analysen har jag velat vara uppmärksam på allt som stämmer överens med mina förutfattade meningar, vrida och vända på det förväntade och det icke-förväntade samt pröva mina föreställningar mot teorier och det som

empirin visar. Jag har, i linje med den etnografiska traditionen, velat dokumentera mina farhågor och redogöra för det som jag behöver omvärdera under hela forskningsprocessen. Dessutom vill jag på ett transparent sätt redovisa hur jag arbetat med att garantera deltagarnas samtycke genom att förklara de olika stegen i avsnittet nedan.

3.5.1. Samtycke

En intervju bör bygga på frivillighet och konfidentialitet – vilket jag värnat om – tillsammans med andra allmänt erkända etiska principer så som anonymitet i alla intervjusituationer (Shamoo & Resnik, 2015). Samtyckesblanketter med en utförlig beskrivning av vad deltagande i studien innebär har använts i olika faser för att informera individerna vad det är just det här samtycket innebär, varje delstudie för sig. Det ökar säkerheten att studien är etiskt försvarbar om informanterna ger sitt samtycke skriftligt.

Nedan följer en detaljerad beskrivning av den explicita praxis som tillämpats i varje steg av studien.

Vid besöket på respektive lärosäte gav jag i samband med enkätstudien information om avhandlingens syfte, berättade om intervjuerna och upplyste informanterna om på vilka lärosäten studien skulle genomföras. Jag uttryckte också min önskan att få vara med på den muntliga examinationen. Studenterna och lärarna informerades om frivillighet, anonymitet och möjligheten att när som helst dra sig ur, både när de fyllde i enkäten och under den följande undersökningen. Samtliga intervjuer inleddes med att jag bad om att få spela in samtalet, så att jag skulle transkribera det och citera vissa delar samt analysera intervjun för att redovisa resultatet i min avhandling. Jag förklarade också att intervjuerna bara skulle användas av mig och enbart i den specifika studien – i annat fall skulle ett nytt samtycke efterfrågas. Därefter fick informanterna chansen att fylla en medgivandeblankett (bilaga 6). De informerades om konfidentialitet, anonymitet, frivillighet, rätten att när som helst avbryta deltagandet och andra principer för god etisk forskningssed (Shamoo & Resnik, 2015).

Informerat samtycke är av yttersta vikt när man forskar om människor, oavsett hur utbildningsbakgrunden ser ut. Lahman (2018) menar att i kulturellt ansvarsfull forskning, ”culturally responsive relational research”, kan deltagarna vara ”both capable and competent yet vulnerable” (2018, s. 13). Detta betyder att informanterna i studien trots sin kompetens och insatthet i akademisk forskning bör betraktas som ”sårbara”, speciellt avseende aspekter

relaterade till invandring och språkinlärning, vilket enligt Lahman gäller även när forskningen inte behandlar ett kontroversiellt ämne eller kan påverka informanternas liv.

När jag intervjuade informanter för porträttstudien betonade jag att jag ville göra mitt yttersta för att de inte skulle kännas igen men resonerade också kring att det kanske inte gick att undvika helt på grund av formatet, vilket samtliga informanter sade att de förstod.⁸² Därmed kunde jag utgå ifrån att kravet för informerat samtycke i forskning om vuxna människor som studiesubjekt (Shamoo & Resnik, 2015) var uppfyllt. Att skapa ett förtroendefullt förhållande till informanterna, som gett sitt samtycke för studien och återger en del av sin livshistoria till vetenskapens bruk, är en förutsättning för att deras uppfattningar om det undersökta ämnet blir tillgängliggjorda för mig som forskare och att jag kan tolka och analysera materialet på ett så djuplodande sätt som möjligt. Lika viktigt var det att bibehålla den förtroendefulla relationen under och efter studien.

Att jag i samband med del 2 hittade lämpliga kandidater bland före detta studenter till mig eller mina lärarkollegor kan ha haft såväl positiva som negativa konsekvenser. Det gjorde att jag kanske kom djupare in i samtalsämnet på kortare tid, i och med att vissa bakgrundsfaktorer redan var bekanta för mig. Men deltagarnas intresse för studien, öppenhet att dela med sig av sina erfarenheter och den fria viljan att delta gav mig visshet om att det jag fick höra fick jag också förvalta genom att tolka och analysera materialet från ett vetenskapligt perspektiv.

För att vara så försiktig som möjligt har jag i porträttstudien varit selektiv och inte tagit med eventuella syftningar till situationer mellan mig och den intervjuade utanför själva intervjun eller utanför den eventuella tidigare undervisningskontexten. Jag ville öka anonymiteten genom att utesluta detaljer som till exempel antalet barn eller bostadsort.

3.5.2. Forskaren som observatör på en examination

Trots att jag närvarade på det muntliga provet deltog jag inte i diskussionen, varken som gruppmedlem eller samtalsledare. Mitt deltagande handlade om att läraren på Lärosäte 1 bad mig att vara närvarande vid bedömningen av

⁸² Det blev synligt i att informanterna i båda delstudierna gav mig metakommentarer om forskning, till exempel ”det här kommer att vara intressant för din avhandling”. Jag kommunicerade det öppet till intervjusubjekten att jag var tacksam över att ha fått tillgång till så djupt och mångfacetterat material, som kanske inte hade varit så lätt att få tag på utan utbildningsrelaterade kontakter. Det gör mig säkrare på att forskningen kan ses som samarbete där vi har samma uppfattning om hur och till vad intervjuerna kommer att användas.

samtalsprovet. Eftersom hon annars skulle ha gjort bedömningen ensam och bara vid behov tagit hjälp av en andrabedömare, var min roll enbart att vara bollplank. Jag var alltså ingen bedömare, vilket gjorde rollen som deltagande observatör sekundär jämfört med lärarens roll som samtalsledare och bedömare. Att få vara med på betygsättningen när deltagarna lämnat rummet gav mig bättre insikt i hur betygsriterierna användes i relation till samtalens abstraktionsnivå. Däremot diskuterade jag och läraren inte de litterära aspekterna utan endast språket. Det ska nämnas att jag gick med på denna roll eftersom dessa prov i vissa fall bedöms i samråd med andra lärare, som lyssnar på inspelningen efteråt. Jag var således behjälplig men inte nödvändig; jag ville främst visa generositet gentemot den lärare som lät mig delta. Även om detta kan ses som lite problematiskt är det inte en stor del av min studie som berörs.

Jag var noga med att poängtera vad skillnaden mellan observationen och intervjun var, vilket var speciellt viktigt på Lärösäte 1 eftersom det var en examinationssituation som läraren skulle betygsätta, i min närvaro. Studenterna ombads separat att ge sitt samtycke till min närvaro på examinationen, den efterföljande bedömningsstunden och till att spela in proven. Alla förutom en person gav sitt medgivande på förhand via mejl för min närvaro på examinationen. I den grupp där hen tillhörde närvarade jag förstås inte. Även i detta sammanhang informerades deltagarna om frivillighet, konfidentialitet och att de kunde avbryta sitt medverkande när som helst. Dessutom berättade jag att de skulle ombes att efter tentamen ge ytterligare ett samtycke via mejl till att inspelningarna skulle få analyseras. Detta var viktigt, därför att de som eventuellt skulle ha varit missnöjda med sin prestation eftersom de känt sig störda av min närvaro skulle ha den uttalade friheten att dra sig ur. De gavs också möjligheten att göra om tentamen om de ansåg att forskaren på något sätt påverkat situationen negativt. Forskarens närvaro kan, trots samtycke, ha påverkat till exempel stämningen och det hände att studenterna tittade på mig och vände sig mot mig när de tog ordet eller skulle svara på en fråga. Men det behöver inte betyda att observationen påverkade situationen negativt eller hade någon inverkan på utfallet. Ingen av de som blivit godkända ville göra om tentamen även om möjligheten fanns.

3.5.3. Inifrånperspektivet

Forskarrollen kan problematiseras när forskaren själv är lärare och dessutom har undervisat i motsvarande kurser som de som står i fokus här. Jag gick in i

detta projekt med medvetenheten om att jag inte kunde ha ett renodlat utifrån-perspektiv eftersom många av frågeställningarna hade vuxit fram under åren som lärare. Närheten till studieobjektet kan innebära en komplex problematik som är oundvikligt när det gäller praxisnära forskning där lärare forskar om lärande. Som Askling (2006) skriver är hela det utbildningsvetenskapliga fältet tämligen professionsnära och har en stark koppling till lärarutbildningen. Många forskare inom fältet har bakgrund som lärare, vilket också har varit ett av målen för utvecklingen av utbildningsvetenskaplig forskning.

Det finns emellertid en maktaspekt när det gäller forskarens lärarbakgrund, speciellt i en intervjusituation. En lärare som forskar om andra lärares undervisningspraktiker intar en sorts maktposition och kan upplevas som en ”expertlärare”, vilket i sin tur kan påverka undervisningen eller intervjusvaren. Informanterna visste att jag hade varit lärare på motsvarande kurser tidigare, vilket kan ha påverkat vissa svar när det gäller attityder till kursen och litteraturläsningens betydelse för språkutvecklingen. Eftersom tre av de intervjuade i del 2 varit mina egna studenter kan jag dessutom ha påverkat deras attityder till litteraturläsning på svenska. Men jag har bara i två fall varit ansvarig för litteraturmomentet.

Enligt antropologerna kan man ha ett *etiskt*, utifrånperspektiv (etic) eller betrakta ett fenomen från ett *emiskt* (emic) inifrånperspektiv (Harris, 1976). Man kan omöjligen använda ett fullständigt fågelperspektiv när man själv är så pass involverad, men som forskare måste man ha ett kritiskt förhållnings-sätt. Enligt Gilje och Grimen (2007, s. 14) kräver det att vi forskare i viss mån måste betrakta aktiviteterna utifrån, det vill säga att ”man måste ha utsikt för att ha insikt”. Utifrånperspektivet uppnås i den här avhandlingen i det avseende att jag inte forskar i mitt eget klassrum. Samtidigt som det renodlade inifrånperspektivet kan anses som ett hinder för objektiviteten kan man, i etnologisk anda, konstatera att observationer och intervjuanalyser alltid i viss mån är subjektiva (Ehn & Löfgren 1996). Det finns ett stort antal inriktningar inom akademien, som till exempel queerteori, critical cultural studies och autoetnografi⁸³ där inifrånperspektivet är, om inte en förutsättning, i alla fall en tradition. Inifrånperspektivet kan öppna nya infallsvinklar som man kanske annars hade gått miste om.

En fråga jag också ställer är vilken position jag själv sätter mig i när jag redan i avhandlingens titel definierar de vuxna avancerade flerspråkiga som

⁸³ Se Alvesson & Skoldberg, 2008.

en ”grupp” – ser jag dem då som ”de Andra”? Enligt postkoloniala kritiker (t.ex. Spivak, 1994) blir forskning där man forskar om ”den Andre” lätt exploatering. Men jag har svårt att enbart se mig i kontrast mot någon som kan kallas ”den Andre”, eftersom jag också är en representant för ”gruppen” akademiker som flyttat till Sverige i vuxen ålder. Man måste emellertid uppmärksamma att medan många som porträtteras i studien kommer från västvärlden eller har bott i andra västländer finns det undantag. Ett visst geografiskt, språkligt eller kulturellt avstånd eller kulturspecifika skillnader kan vara betydande för bland annat integration, attityden till läsning av skönlitteratur eller den eventuella känslan av utanförskap vilket man inte heller bör bortse.

I Sara Ahmeds studie *On being included*, är målet att ”retell the many stories that you told me” (2012, s. x), och jag ville ha samma förhållningssätt, det vill säga att jag betraktade informanterna som ”subjekt” och som ett ”du”. Detta gällde speciellt för del 2, där jag var delaktig i diskussionen som människa, lärare och ”intellektuell” samtalspartner. Både forskaren och studiesubjekten kom fram till insikter när tankarna speglades mot varandra. Det var speciellt i den här delen som mina begränsningar också blev synliga; att intervjua intellektuella analytiska personer och analysera deras analyser är ingen lätt uppgift. Förhållningssätt som jag haft till intervjuerna och analysen var att intervjusubjekten var experter på sitt område och jag expert på mitt. Det har varit viktigt för mig att påminna mig om att forskaren inte äger studiesubjektens berättelser. Man måste vara ödmjuk speciellt när man analyserar individers språkliga och litterära erfarenheter som format dem till de människor de är idag.

3.6. Analysmetod

Den första forskningsfrågan, ”Varför och hur läser högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur i avancerade svenskkurser?” belyses i del 1 från studenternas, styrdokumentens och – i en mindre grad – lärarnas perspektiv genom de teoretiska verktygen som presenteras nedan. När det gäller presentationen av resultat behandlas frågorna *varför* och *hur* separat. I dem ingår även *vad*, som är till hjälp för att kartlägga läsningen på kursen och för att fördjupa analysen. Del 2 belyser den andra forskningsfrågan, det vill säga ”Hur, varför och på vilket språk läser högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur på fritiden?” Vissa analysverktyg är övergripande och används på båda delarna.

3.6.1. Avhandlingens övergripande analysverktyg

I den övergripande analysen kommer jag för det första utgå ifrån Rosenblatts (1995) dikotomiska uppdelning i *estetisk* respektive *effe- rent* läsning. För det andra använder jag teorier som kombinerar den mer analytiska och vardagliga läsarten, nämligen Perssons *kreativa läsning* (2007) och Vischer Bruns *immer- sive reading* (2011).

Torells *litterära kompetens* (2002), uppdelad i *konstitutionell*, *performans-* och *literary transfer-kompetens*, används för att diskutera de olika skolsyste- mens litteratursyn som präglar informanternas litterära erfarenheter, attityder och reception. Torells transferbegrepp har sin utgångspunkt i Rosenblatts transaktionsteori, men forskarna har lite olika syn på text. Torell positionerar sig i viss mån emot erfarenhetspedagogiken, vilken bygger mer direkt på Ro- senblatt. I avhandlingen ses den svenska efterenhetspedagogiken snarare som jämförelsepunkt än en kompetensfaktor, till skillnad från till exempel Nord- bergs (2017) syn på kompetens. I samband med de övergripande läsarterna i hela avhandlingen blir Rosenblatt relevant, medan Torells kompetensbegrepp får ännu mer central roll, eftersom han betonar systemets betydelse.

McCormicks sociokulturella repertoarteori (1994) blir användbar i analysen av de svenskstuderandes litterära socialisation. Jag använder mig av McCormicks begrepp textens och läsarens *allmänna* och *litterära repertoar*. För att förklara vad som händer i läsningen när dessa repertoarer möts används McCormicks begrepp ”matching”, det vill säga *matchning*, ”mismatchning”, det vill säga *kollision* samt ”tension”, det vill säga *spänning*.

För att beskriva individernas socioekonomiska bakgrund och nuvarande si- tuation används Bourdieus (1977) begrepp *fält* och *symboliskt kapital*, framför allt *kulturellt*, *lingvistiskt* och *socialt kapital*. När det gäller utbildningsbak- grunden kommer även begreppet *critical literacy* (Janks, 2013) till använd- ning.

De flerspråkiga läspraktikerna belyses huvudsakligen med hjälp av Cum- mins (1981) interdependenshypotes, som delar språkliga register i ett andra- språk i *BICS*, Basic Interpersonal Communicative skills, som står för baskun- skaperna i språket och funktionellt vardagsspråk, och *CALP*, Cognitive and Academic Language Proficiency, som betecknar den kontext-oberoende, ab- strakta och akademiska språkbruket. Dessutom används begreppsparet *inten- tionell* och *incidentiell* inläring (Ellis, 1994), främst för att undersöka hur in- dividerna menar att de lär sig ord och grammatiska strukturer när de läser skön- litteratur på L2.

3.6.2. Analysverktyg i del 1

3.6.2.1. *Varför – i utbildningskontext?*

När det gäller ”varför” utifrån kursdokumentens perspektiv används de elva kategorierna av legitimeringar som Persson presenterar i sin bok *Varför läsa litteratur?* (2007). Dessa är att grundskoleleverna enligt styrdokument ska läsa skönlitteratur eftersom det 1) ger upplevelser, 2) ger kunskap, 3) är språkutvecklande, 4) utvecklar och stärker den personliga identiteten, 5) stärker den kulturella identiteten, 6) ger förtrogenhet med det svenska kulturarvet, 7) ger kunskap, sympati och förståelse för kulturell mångfald, 8) främjar goda läsvanor, 9) motverkar odemokratiska värderingar, 10) skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever och 11) ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi.

Perssons legitimeringstypologi används också som jämförelsepunkt för att belysa läsningen av skönlitteratur på ett andraspråk från studenternas och lärarnas perspektiv i utbildningskontexten. Denna typologi kompletteras med Parans (2008) modell för att analysera den roll som lärarna och studenterna ger till skönlitteraturen på en avancerad svensk kurs samt hur deras syn på denna roll präglas i examinationen, arbetsformerna och kursmålen, både på policynivå och i praktiken. Modellen används för att analysera synen på skönlitteraturens roll på en språkkurs på skalan ”språkligt fokus” respektive ”inget språkligt fokus” samt ”litterärt fokus” i motsats till ”icke-litterärt fokus”, vilket görs genom Parans fyra kategorier⁸⁴. I kategori ett är litterär kunskap och litterära färdigheter centrala, men det finns också ett medvetet fokus på lexikon och grammatik. Kategori två avser ett upplägg skönlitteraturen inte läses för dess egen skull utan används som ett språkinlärningsverktyg utan något fokus på litterära aspekter. Kategori tre omfattar litteraturundervisning och litterär analys utan några språkutvecklingsaspekter, vilket förutsätter en hög nivå på språkfärdigheterna. Inom kategori fyra, som Paran kallar ”extensive reading”, utsätts man för skönlitterär språklig input utan uttalade mål, varken språkliga eller litterära sådana.

3.6.2.2. *Hur – i boksamtal?*

Studenternas reception av den lästa texten och hur den realiserar i ett boksamtal belyses genom en modell som bygger på Tengbergs läsarter (2011) och kompletteras med Kims kategorier (2004) för att komma åt

⁸⁴ Se avsnitt 2.4.1. för illustration.

andraspråkaspekten. Mina förutbestämda analyskategorier, som dels är abstrakta, dels konkreta, är följande:

1. *Språkfokuserade läsarter*, där både andraspråksrelaterade och generella språkanalytiska kommentarer ingår, är en konkret läsart. Även studenternas frågor till varandra eller läraren om ordens bokstavliga betydelse hör till denna kategori. Denna läsart saknar motsvarighet i Tengbergs uppdelning även om den finns med indirekt i flera av läsarterna. Kims (2004) kategori ”bokstavlig förståelse” innefattar även handlingsplanen, medan jag koncentrerade mig på förhandlingar om ordens exakta betydelse och presenterar den innehålls- och handlingsfokuserade läsarten som egen kategori.

2. *Händelsefokuserade läsarter* tillhör den innehållsrelaterade domänen (Johansson, 2015) och ligger nära Tengbergs (2011) handlingsorienterade läsart. Här ingår både redovisning av händelser och karaktärernas handlingar.

3. *Tolkningsfokuserade läsarter* motsvarar Tengbergs (2011) läsarter med samma namn och Kims (2004) ”interpretation”, det vill säga tolkning, som jag också använder som benämning av läsarten. Här ingår tolkning, symbolik, tema och undertext.

4. *Personliga läsarter* är en jag-relaterad läsart (Johansson, 2015), där texten fungerar som språngbräda till det subjektiva. Här ingår alltså alla andra jag-relaterade kommentarer, även sådana som handlar om språkliga aspekter. Kategorin innefattar såväl den värderingsrelaterade läsarten (Tengberg, 2011) som subjektiva känslomässiga reaktioner, som inte är metakognitiva. Till skillnad från Kim (2004) ingår språket inte här eftersom jag vill fokusera på språket i en egen läsart.

5. *Omvärldsrelaterade läsarter* tillhör den utomtextuella domänen (Johansson, 2015), där texten används som diskussionsunderlag om omvärlden och innefattar såväl samhällsorienterade läsarter (Economou, 2015a) som interkulturella teman (Kim, 2004).

6. *Litterärt fokuserade läsarter* är en litteraturanalytisk läsart som innefattar den intentionsinriktade läsarten (Tengberg, 2011) och Kims kategori ”värderingen av författarens litterära hantverk” (2004), där till exempel perspektiv och berättarröst analyseras av deltagarna.

7. *Metakognitiva läsarter* motsvarar Tengbergs (2011) läsarter med samma namn. Läsarterna fokuserar på hur läsaren riktar uppmärksamheten mot hur texten kan påverka läsaren eller hens tänkande.

3.6.2.3. Hur – i gruppintervjuer?

Den individuella läsningens art belyses med hjälp av Rosenblatt (1995), Vischer Bruns (2011) och Persson (2007). McCormicks sociokulturella modell (1994) används för att karaktärisera läsarens möte med texten genom begreppen *matchning*, *kollision* och *spänning*.

Den här delen har en holistisk utgångspunkt, och den främsta uppdelningen är skalan språkfokus – icke språkfokus (Paran, 2008) som sedan korsas med den generella läsarten. Dessa generella läsarter är dikotomin distanserad och analytisk läsning kontra spontan och upplevande läsning, samt en kombination av dem: kreativ läsning (Persson, 2007). En relevant frågeställning är hur de ovannämnda dikotomiska och kombinerade receptionsteoretiska läsarterna påverkas av andraspråksaspekten.

L2- perspektivet beskrivs med hjälp av begreppen *intentionell* och *incidentiell* inläring (Ellis, 1994; Schmidt, 1990) i relation till *receptiv* och *produktiv* ordinläring (Nation, 2013). Detta perspektiv relateras även till individuella läs- och inlärningsstrategier (Abrahamsson, 2009).

3.6.3. Analysverktyg i del 2

När det gäller fritidsläsningen idag och i tidigare kontexter är det Felskis (2008) *modes of engagement*, läsarintressen, som utgör den teoretiska utgångspunkten. Dessa fyra intressen, *recognition*, *knowledge*, *enchantment* och *shock*, benämns ibland på engelska eftersom det är vedertaget i forskningen, men det är översättningarna *igenkänning*, *kunskap*, *förtrollning* och *chock* som används primärt.

Individens läsbiografi är inte bara en berättelse utan har formats och påverkats av de sociala och kulturella kontexter som den ägt rum i (Goodson & Sikes, 2001) – vilka jag ämnar lyfta fram. Eftersom olika sociala kategorier som utbildningsbakgrund, litterär primär- och sekundärsocialisation och individens språkliga historia har betydelse för läsvanor och skolkarriärer är det viktigt att belysa hur dessa samspelar i de flerspråkiga individernas berättelser om läsning och flerspråkighet.

Analysen utgår dessutom från letandet efter personliga teman och epifanier (avhörande händelser; Denzin, 1989) i individernas läsbiografiska berättelser. Jag har velat ta fasta på följande episoder och praktiker för att hitta sådana händelser eller händelsekedjor: 1) läsning i tidigare kontexter i barndomen, i skolan och i vuxen ålder, 2) läsning efter flytten till Sverige, 3) läsning på

svenska och på andra språk och 4) läsaridentitet i relation till läsning och flerspråkig identitet. Dessa används för att besvara frågorna ”varför, hur och på vilka språk”.

För att belysa flerspråkig identitet och individens språkliga och kulturella identitetshandlingar används termerna *positionering* och *position* enligt Pavlenko och Blackledge (2004). Positioner identifieras genom Pavlenko och Blackledges uppdelning i icke förhandlingsbara *imposed identities*, antagna det vill säga *assumed identities*, och förhandlingsbara, så kallade *negotiable identities*. Samma begrepp används för att relatera den litterära identiteten till individens flerspråkiga identitet.

Analysen tar avstamp i Felskis läsarintressen men också i diskussionen av användningen av skönlitteratur för andra syften är skönlitteraturen i sig, vilket Felski (2008) menar inte kan eller behövs skiljas från varandra. Vid behov kompletteras de ovannämnda analysverktygen med de analysredskap som använts i del 1. Det är dock viktigt att poängtera att eftersom livsberättelseansatsen är så omfattande kräver det en bred teoretisk verktygslåda som inte är helt förutbestämd utan det är materialet som visar vilken teori som behövs.

**DEL 1: HÖGUTBILDADE
FLERSPRÅKIGA VUXNAS LÄSNING
AV SKÖNLITTERATUR PÅ
SVENSKA I
UNDERVISNINGSKONTEXT**

4. VARFÖR LÄSER HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNA SKÖNLITTERATUR I AVANCERADE SVENSKKURSER?

4.1. Kapitlets syfte och disposition

Syftet med kapitlet är att belysa frågan ”*Varför* läser högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur i avancerade svenskkurser?” I viss mån är denna fråga oskiljbar från de andra, vilket leder till att även frågan *hur* kommer att vidröras. Som tidigare nämnts är *vad* inte en explicit forskningsfråga men den är inkluderad i *varför* och *hur*.

Först presenterar jag kursernas upplägg, styrdokument och kurslitteratur gällande skönlitterär läsning. Analysverktyget utgörs av Perssons (2007) legitimeringstypologi och Parans (2008) kategorier. Som jämförelsepunkt används även ämnesplanerna för svenska som andraspråk 1, 2 och 3 inom kommunal vuxenutbildning (2011).

Sedan belyses studenternas läsning före kursen, vilket innefattar såväl den eventuella läsningen på svenska som den litterära socialisationen tidigare i livet. Bakgrunden analyseras framför allt med hjälp av McCormicks repertoarer (1994) och Torells litterära kompetens (2002). Empirin består av enkäter och individuella studentintervjuer.

Därefter presenteras hur studenterna och lärarna legitimerar läsningen av skönlitteratur på avancerade språkkurser, vilket bygger på intervjuer av båda målgrupper. Det främsta analysverktyget är Perssons legitimeringstypologi (2007) och Parans kategorier (2008), vilka korsas med andraspråkinlärningsteorier, framför allt Ellis presentation av inputteori (1994) och Cummins (1981) interdependenshypotes.

4.2. Varför (och vad) läses det på de behörighetsgivande svenskkurserna?

4.2.1. Läsning av skönlitteratur enligt styrdokument

De två universitetskursernas styrdokument⁸⁵ som presenteras nedan är lärosätesspecifika. I och med att behörighetsgivande kurser och gymnasiets svenska som andraspråk 3 har samma slutmål, är det angeläget att använda ämnesplanerna i sva inom kommunal vuxenutbildning (Skolverket, 2011) som jämförelsepunkt.

4.2.1.1. Lärosäte 1

Enligt kursplanen för behörighetsgivande kurs på Lärosäte 1 ingår ”omfattande undervisning i svensk realia och samhällsliv och studier av texter av populärvetenskaplig natur samt modern svensk litteratur.” Att det är modern litteratur kan härledas till Europarådets referensnivåer för språkliga färdigheter, GERS/CEFR.⁸⁶ När det gäller skönlitteratur ska man, enligt denna referensram, redan på den så kallade B2-nivån kunna förstå ”samtida litterär prosa” (Europarådet, 2009, s. 27).

Det blir inte mer specificerat än så. Litteraturanalytiska verktyg nämns inte alls på Lärosäte 1. Ordet omfattande verkar inte specifikt syfta på skönlitteraturen, och den placeras dessutom sist. Vad som avses med studier preciseras inte heller, vilket kan tänkas ge den enskilda läraren relativt fria händer avseende hur och i vilket omfång till exempel litteraturanlys ingår i undervisningen. Min bedömning är att studier kan syfta på läsning antingen från ett språkligt eller litterärt perspektiv – eller båda.⁸⁷ Eftersom undervisningen inte heller nämns kan studier lika gärna innebära icke-läroarstyrda former, såsom individuell läsning och grupparbete.

Enligt kursplanen är målet att ”kunna beskriva *minst en* utvald svensk litterär text och dess författare”, vilket ger utrymme för läraren att välja flera än ett verk och således ytterligare påverka mängden av skönlitteratur. Intressant är också att man ska kunna beskriva författaren och verket, vilket kan tyda på kunskap om dem, snarare än att skönlitteraturen används i språkutvecklande syfte, eller ens läses. Den ovannämnda formuleringen innehåller ett mycket litet inslag av litteraturhistoria, och skulle således kunna kopplas till Perssons

⁸⁵ Se källförteckningen för referenser.

⁸⁶ De behörighetsgivande kursernas inträdeskrav och slutmål innehåller benämningarna B1/B2 och C1/C2.

⁸⁷ Jfr. Parans (2008) kategorier med olika betoning av skönlitteratur och språk.

legitimering 11 (2007): ”kunskap om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi”. Här tycks ingetdera av dessa tre komponenter betonas mer än de andra, trots att möjligheten finns, tack vare de friare formuleringarna. På det aktuella lärosätet handlar det dock bara om en epok: nutid. Det gör det även i läroplanen för svenska som andraspråk 1. Där nämns ”modern skönlitteratur”, till skillnad från det andra svenskämnet som betonar ”olika tider” (Lg11), något som svenska som andraspråk 2 och 3 också gör (Skolverket, 2011).

Svenska som andraspråk 1 inom vuxenutbildningen (Skolverket, 2011) har som sitt centrala innehåll ”läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar.” Det textanalytiska står inte explicit i fokus, men sådana tematiska specificeringar, som ”allmänmänskliga teman” och ”svenska referensramar”, nämns inte alls i kursplanen för behörighetsgivande kurs på Lärosäte 1.

Det står också i kursplanen för det aktuella lärosätet att ”läsförmågan uppövas genom studier av såväl sakprosatexter som skönlitteratur”. Det kan tolkas som en del i Perssons legitimering nummer 3, det vill säga att läsning av skönlitteratur har som sitt främsta mål att utveckla språket. Den muntliga tentamen på Lärosäte 1 är konstruerad som ett boksamtal om den obligatoriska romanen, vilket förefaller vara både ett språkprov och en kontroll av att studenterna läst boken. Med andra ord används boksamtalet som ett underlag för bedömning av det abstrakta, muntliga språket. Litteraturanlys nämns inte.

Enligt litteraturlistan är det bara en roman som läses.⁸⁸ Om man tittar på betygskriterierna (bilaga 7) finner man att på delkurs 7, som litteraturläsningen ingår i, ska man för att få godkänt (betyg E) ”kunna redogöra muntligt och skriftligt för en modern svensk roman och dess författare och diskutera det lästa”. För att få betyget C ska man dessutom kunna ”diskutera det lästa på ett nyanserat språk samt utveckla sina tankegångar kring det lästa” och för betyg A visa att man kan ”utveckla sina tankegångar kring det lästa och diskutera det på ett korrekt, situationsanpassat och nyanserat språk”. Här anges inte vad som menas med ”tankegångar”, men man kan ponera att det snarare handlar om metakognitiva och analytiska läsararter än subjektiva och personliga (Tengberg, 2011). För betyget C-A höjs de språkliga kraven, och det uttrycks implicit att diskussionen för att uppnå dessa bör ske på semiotisk betydelseplan (Tengberg, 2011), vilket kräver förmåga att läsa mellan raderna. För att

⁸⁸ Därtill kommer kortprosa och poesi i en liten utsträckning, nämligen det som finns med i läroboken *Språkporten* (Åström, 2012). Det rör sig om en dikt av Kristina Lugn och en novell av Jonas Karlsson.

få betyget E är det möjligt att det räcker med en innehållsmässig redovisning, det vill säga en läsning på mimetisk, yttre plan (Tengberg, 2011).

Det ser ut som att man inte examineras i litteraturvetenskaplig analys utan det är förmågan att utveckla abstrakta resonemang som provas – speciellt för att kunna få något av de högre betygen. Denna slutsats kan dras av ordet ”situationsanpassat”, i och med att det rör sig om ett boksamtal i en akademisk kontext. För att få ett högre betyg är det inte de mål som handlar om ordkunskap eller läsförståelse som graderas utan hur väl man kan diskutera boken. Detta ligger nära Kims (2004) syn på boksdiskussionernas kommunikativa syfte i L2-undervisningen; de ska ske på en nivå som är abstrakt och anpassad för vuxna högutbildade inlärare (2010, s. 153). Detta kan ses som ett tecken på att det snarare ska handla om abstrakt *sekundärdiskurs* än vardaglig *primärdiskurs* (Gee, 2015). Samtidigt är en behärskning av primärdiskurs och konkret språkbruk tillräckligt för en godkänd muntlig prestation på litteraturmomentet, som också har rollen som ett muntligt slutprov för hela delkursen⁸⁹.

Att samtala om litteratur förekommer även i kursplanerna för svenska som andraspråk på vuxengymnasiet, men där är det vad man diskuterar som är själva kunskapsmålet medan det här är fokus på hur man språkligt talar om det lästa, oavsett vilka förkunskaper man har om litteraturanals. Detta kan anses vara rimligt med tanke på att studenters litterära erfarenheter kan vara skiftande trots den genomsnittliga utbildningsnivån. Det språkliga målet är integrerat i det skönlitterära och det abstrakta språkbruket. Betygskriterierna innehåller en antydning till att examinationen dels ses som läsförståelsekontroll,⁹⁰ dels som kontroll av att man läst den skönlitteratur som är ett obligatoriskt moment på kursen. Detta skulle kunna leda till *instrumentell* och yttre (extrinsic) snarare än *inre* (intrinsic) *motivation* (Ryan & Deci, 2000). Dock är läsningen en förutsättning för att kunna diskutera texten på samtalsprovet vilket kan påverka diskussionsfrågorna. Parans kategori 2 (2008) ligger nära ett upplägg där skönlitteratur används som diskussionsunderlag för ett språkligt mål. Paran menar dock att ett sådant upplägg inte alls fokuserar på skönlitteraturens andra värden eller litterär kunskap. Utifrån målen och betygskriterierna kan man konstatera att detta inte riktigt stämmer för Lärosäte 1. Man kan dra slutsatsen att studenterna kan gynnas av tidigare kännedom av litterär terminologi och således lättare kunna sätta ord på sin analys av texten.

⁸⁹ Kursen innehåller många andra delmål och examinerade färdighetskategorier än bara litteraturen.

⁹⁰ Jfr. Hultin (2006) och textsamtalsgenren ”det undervisande förhåret”.

Det framkommer alltså tydligt att skönlitteraturen läses för att uppnå målen och känna till minst ett skönlitterärt verk och dess författare, i detta fall i genren modern svensk skönlitteratur. Att det inte står någonting om ”olika tider”⁹¹ kan tolkas som att det språkliga register som är rimligt att hinna ta till sig på en kurs där man ska avancera snabbt inte ger så mycket svängrum. Det som läses är prosa som är icke-krävande sett till genre och ordförråd, vilket kan antas motsvara inlärnarnas proximala zon (Vygotskij, 1978) och således B2 på Europarådets nivåskala (2009). I svenska som andraspråk 1 ingår också målet att litteraturen ska ”ge en inblick i olika kulturer”, vilket enligt Skolverkets kommentarmaterial (2017) innebär:

en möjlighet att läsa översatt litteratur som ursprungligen är skriven på elevernas modersmål, bekanta sig med litteratur från andra språkområden, eventuellt som talas av andra i undervisningsgruppen vilket i sin tur ger nya perspektiv och skapar en förståelse för andra människor.

Detta anknyter till Perssons (2007) legitimering 5 och 6, vilka handlar om elevens egna kulturella identitet och det gemensamma kulturarvet, men även till 7, som betonar mångfalden. Dessa legitimeringar är dock helt osynliga i styrdokumentet för behörighetsgivande kurs vid Lärosäte 1.

Uttryck som att diskutera ”allmänmänskliga teman”, som skönlitteraturen inom svenska som andraspråk ska vara underlag för nämns inte heller i den aktuella kontexten. Enligt Skolverkets kommentarmaterial (2017) kan ”allmänmänskliga teman” tolkas som teman som alla kan identifiera sig med oavsett ursprung, tid och kontext och där man betonar det gemensamma snarare än till exempel kulturella skillnader. Att skönlitteraturen dessutom ska ge en inblick i ”svenska referensramar”, vilket inte heller explicit nämns i styrdokumentet för Lärosäte 1, kan ses som ett medel för att skapa förståelse för svenskhet – oavsett hur mycket man betonar mångfalden. Persson (2007, s. 43) problematiserar detta genom att skriva om ”närvarande frånvaro”, vilket han menar äger rum när man betonar det gemensamma men ändå riskerar ”andragörande” där det finns någonting annat som inte är det egna.

Att mångkulturen inte nämns på en behörighetsgivande kurs är dels problematiskt, dels oproblematiserat. Med det menar jag att trots allt problematisering av svenskhet respektive mångkultur av exempelvis Persson (2007), är det en mer inkluderande och nyanserad syn på svenskhet som förmedlas i grundskolans styrdokument, jämfört med de behörighetsgivande kurserna.

⁹¹ Jfr. svenska som andraspråk 2-3 (Skolverket, 2011).

Detta skulle kunna ses som någonting problematiskt med tanke på att slutmålen motsvarar svenska som andraspråk 3, speciellt eftersom även läsningen av litteratur från inlärnas eget språkområde fattas på Lärosäte 1. Det ska dock påpekas att den behörighetsgivande kursen i vissa avseenden snarare liknar främmandespråksundervisning än andraspråksundervisning för yngre elever eller vuxna som saknar gymnasieutbildning – trots att deltagarna bor i Sverige och således har svenska som sitt andraspråk. Skillnaden mot ämnet svenska som andraspråk kan förklaras med att kurserna, utifrån det som kan utläsas av samtliga kursmål, inte på samma sätt är allmänbildande. De är snarare språkligt kompletterande, vilket gör det ännu mer oproblematiskt. Det är med största sannolikhet därför legitimering 5, det vill säga att stärka den egna kulturella identiteten, uteblir och de svenska referensramarna väger tyngre. Vilka konsekvenser denna syn på andraspråksundervisning och förmedlandet av svensk litteratur och svensk realia har för de flerspråkiga högutbildade läsnas identitetsutveckling är en intressant fråga.

4.2.1.2. *Lärosäte 2*

Vid Lärosäte 2 spelar skönlitteraturen en omfångsmässigt större roll. Dels beror det på att den behörighetsgivande grundkursen är längre än på Lärosäte 1, dels finns det en annan betoning. I kursplanen för tvåterminskursen, varav den här avhandlingens informanter går på den första, ingår kunskaps- och förståelsemålet att ”kunna använda redskap för att analysera skönlitteratur”. När det gäller ”färdighet och förmåga” ska man ”kunna göra en jämförande analys av skönlitteratur”. Det står ingenting om huruvida kursen erbjuder sådana redskap eller vad som exakt avses, men ändå ska man kunna använda litterära redskap. Utifrån kursmålen kan man dra slutsatsen att det är underförstått att denna jämförelse och användningen av redskap – tack vare studenternas tidigare kunskaper – rör sig om att kunna göra det just på svenska. Dessutom ska man kunna använda litteraturanalytisk terminologi, som man kan ha lärt sig på kursen eller tidigare. Alternativet är att göra en analys på språkligt avancerad nivå, vilken man förväntas kunna kommunicera på, genom andra medel. Vad ”jämförande” exakt innebär framgår inte heller.

Diskussionsfrågorna för den muntliga tentamen på Lärosäte 1 (bilaga 7) diskuteras utförligare i kapitel 5 i samband med analysen av de observerade och inspelade bokdiskussionerna. Eftersom samtalsprovet på Lärosäte 2 inte analyseras går jag igenom frågorna från Lärosäte 2 nedan. Om man tittar på instuderingsfrågorna för den första boken, *Änglarnas svar*, (bilaga 8) förutsätter de att man diskuterar allmänmänskliga, moraliska och filosofiska teman, såsom

medmänsklighet och ondska, utifrån händelser och karaktärernas bevekelsegrunder. Det gör man genom värderingsrelaterade läsarter (Tengberg, 2011). Men trots målformuleringarna är frågorna kopplade till läsarens egen uppfattning, vilket snarare är erfarenhetspedagogiskt än litteraturvetenskapligt. Visserligen nämns begrepp som ”dramaturgi” och ”berättarteknik”, som ingår i lärarens ena föreläsning och även i ett par av instuderingsfrågorna, och således kan dessa frågor uppfattas som en väg till sådana redskap som kan användas i analysen.

På Lärosäte 2 finns även en intressant koppling till Perssons legitimering 9 och 10, det vill säga att litteraturen motverkar odemokratiska värderingar. Det kan man se i en av instuderingsfrågorna. Enligt instruktionen ska man nämligen resonera kring hur man ser på det som en romankaraktär säger: att vi ”inte ska glömma den ondska som finns i världen”, relaterat till bokens tema, förintelsen. Frågorna är förstås inte några legitimeringar i sig, men de präglar läsningens syften genom att antyda vad läsarna ska ta fasta på. Man kan dra slutsatsen att genom att ta sig an instuderingsfrågorna har man nytta av ytterligare analytiska verktyg och begrepp, dock är det inte närmare specificerat att det skulle krävas. De instuderingsfrågor (bilaga 8) som berör bok nummer två, *Jag heter inte Miriam*, handlar främst om karaktärernas agerande och händelsefokuserade läsarter (Tengberg, 2011). Det rör sig varken om litterär analys eller den egna erfarenheten i relation till eget abstrakt resonemang. Ett undantag är fråga 5, som handlar om en jämförelse av verkliga händelser och bokens tema, vilket kräver mer tolkningsfokuserad analys (Tengberg, 2011). Att ordningen inte handlar om progression från det konkreta, subjektiva och ”elevnära” (Cummins, 2001b) till det abstrakta, utan tvärtom, är intressant. Anledningen till denna oväntade regression hänger presumtivt ihop med arbetsformerna. Skillnaden mellan arbetet med dessa romaner är att den första examineras i grupp i form av en presentation, där man kan tänka sig att olika erfarenheter av litteraturanalys kan komplettera varandra och gemensamma förberedelser är en förutsättning. Den andra boken, trots att den också examineras i grupp, ger ett individuellt betyg, och därför är den abstrakta nivån på frågorna kanske mer subtil. Det är upp till individen vilken nivå den lägger sin analys på.

I ett annat delmoment på Lärosäte 2 ingår att man ska ”kunna tillgodogöra sig två böcker som tillhör genren svensk skönlitteratur”. I ett delmoment på termin 2 – som dock inte analyseras i avhandlingen eftersom undersökningen avser bara en termin, den första – ska man ”ha kunskap om svensk 1900-talslitteratur” och ”kunna analysera 1900-talslitteraturen i förhållande till

samhällsutvecklingen”. Utan att gå in närmare på andra terminen kan det dock konstateras att den litteraturhistoriska inblicken ingår i kursen under den kommande terminen, vilket det inte alls gör på Lärosäte 1.⁹² Därför får kunskap *om* och *i* litteratur mer uppmärksamhet på Lärosäte 2, och formuleringarna ligger närmare Perssons (2007) legitimering nummer 11, som innehåller kunskap om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi.⁹³ Dock rör det sig om andra terminen.

Skönlitteraturen examineras genom varierande former på de olika delkurserna. Delmomenten har ett eller flera examinerande inslag vardera. Det första delmomentet, det vill säga den första romanen, innehåller ”en muntlig analys av en skönlitterär bok skriven av en nutida författare”, det andra ”en muntlig jämförande analys av modern svensk skönlitteratur” och det tredje ”ett muntligt prov av två böcker i genren svensk skönlitteratur”. I det fjärde och sista delmomentet *ingår* en hemtentamen om 1900-talslitteratur. Litteraturlistan innehåller inga exakta titlar men däremot antalet sidor.

Att det inte heller i denna kontext står någonting om mångkultur eller att stärka den egna identiteten kan bero på att studentunderlaget på kurserna, i likhet med det andra lärosätet, består av personer som inte har kursen som en del av sin grundläggande utbildning. Synen kan antingen tolkas som kulturkonservativ från ett svenskt perspektiv (Thavenius, 1991) eller typisk för främmandespråksundervisningen.⁹⁴ En anledning till att kursdokumenten inte är så detaljerade kan vara att studenterna är högutbildade men har olika nationaliteter. Att i styrdokumenten antyda att vuxna, högutbildade personer skulle behöva läsa skönlitteratur för att det exempelvis motverkar odemokratiska värderingar (legitimering 9, Persson, 2007) och skapar empatiska, toleranta och demokratiska människor (legitimering 10) skulle potentiellt kunna dölja en ideologi där migranter inte skulle vara detta – utan bör skolas in i ”svenskhet” genom litteraturen, vilket dessa goda värderingar skulle bidra till.⁹⁵

⁹² Å andra sidan varar kursen dubbelt så länge på Lärosäte 2.

⁹³ Se även ämneskonceptionen litterär bildning (Malmgren, 1996).

⁹⁴ Detta gäller inte minst engelskan eller andra traditionellt koloniala språk och skönlitteraturens roll i att göra eleverna förtrogna med det västerländska kulturarvet, närmare bestämt litteratur, vilket postkoloniala forskare som Said (1993) förknippar rentav med kulturimperialism.

⁹⁵ Se Nussbaum (1997 samt kritik av t.ex. Keen, 2007; Persson, 2012; Lindhé, 2015).

4.2.1.3. Sammanfattande diskussion

Min sammanlagda uppfattning är att kurserna har både likheter och olikheter när det gäller skönlitteraturens roll enligt styrdokumentet.⁹⁶ En gemensam aspekt är att ingen uppmärksamhet ges åt mångfald, den egna kulturella identiteten eller interkulturalitet. Ord som relaterar till kultur är ”svensk roman”, ”svensk realia” och så vidare – vilket i och för sig inte är ovanligt i främmandespråksundervisningen på universitetskurser. Det som erbjuds är en bit kulturell kunskap (Paran, 2008) i olika utsträckningar men i samma anda; det är det svenska kulturarvet, den svenska kulturen och samhället i fokus. Den ena tolkningen är att det blir omvänd exotisering, det vill säga att det läses om den Andre från ett motsatt snarare än ett kolonialt perspektiv. Studenten positioneras i styrdokumentet som icke-svensk (Pavlenko & Blackledge, 2004). Det svenska kulturarvet är någonting man inte känner till och ska lära sig om vid sidan om språket, vilket skapar ett kontrastivt perspektiv.

På de behörighetsgivande kurserna fokuserar man inte på det gemensamma och det allmänmänniska som värderingar i sig, utan de är snarare stoff för litteraturdiskussioner på avancerad svenska, som blir tydligast på Lärosäte 1. En tolkning av detta är att skönlitteraturen är det som Paran (2008) kallar cultural readings, det vill säga att skönlitteraturen ses ett exempel på svenskt kulturuttryck, vilket inte är förvånande med tanke på att litteraturen kan anses vara en del av ett språkområdes realia. Exempelvis säger läroplanen (Lgr11) om engelskan i årskurs 9 att ”livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används” ingår, vilket omfattar realia om engelskspråkiga länder. I läroplaner för moderna språk tycks realia alltså ingå mer oproblematiskt än i svenska som andraspråk.

Den höga utbildningsnivån hos studenterna kan, oavsett deras litterära repertoar (McCormick, 1994), förväntas möjliggöra att de kan ta till sig skönlitteratur. Utgångsläget är gynnsamt om kursdeltagarna har en interkulturell bakgrund och erfarenheter av att bo och studera i andra västerländska länder eftersom de svenska inslagen då blir ett tillägg, inte en motpol ”vi mot dem” – vilket dock inte är uttalat, utan min tolkning. Detta undersöks vidare genom de andra materialkategorierna. Samtidigt finns det en problematik om man drar slutsatsen att man i samband med universitetskurser genom skönlitteratur vill skapa ”goda svenska medborgare” (Milani, 2007) av personer med

⁹⁶ Syftet har inte varit att jämföra kursuppläggen med varandra eller utvärdera dem i relation till exempel examinationen. Granskningen av styrdokument bekräftade att jag gjort rätt val i att fokusera på det muntliga provet på Lärosäte 1, eftersom undervisningen där inte var explicit litteraturanalytisk.

utländsk bakgrund. Medborgerliga rättigheter är en sak men om man presenterar de goda värderingarna i styrdokumentet som någonting typiskt svenskt som migranten ska anamma hamnar man i en position där, som Persson påpekar, litteraturundervisningen ”framhävs som ett viktigt redskap för assimilering” (2007, s. 137). Jag menar att eftersom kontexten är en universitetskurs i främmande språk, med realia inkluderad, kan interkulturaliteten tänkas representera Byrams (1997) begrepp *kognitiv dimension*, snarare än *affektiv dimension*. Man lär sig att skapa en förståelse för samhället, snarare än träning i att ”bli svensk” eller som Byram kallar det, *korrigering*.

Medan kursmålen för svenska som andraspråk 2 nämner att läsningen av skönlitteratur ger ”underlag för att utveckla språket och samtala om berättarstrukturer, allmänmänskliga teman och vanliga litterära motiv” uttrycks detta språkliga underlag inte heller explicit i kursplanerna för behörighetsgivande kurser på de två lärosätena. På Lärosäte 1 används skönlitteraturen framför allt som ett verktyg för att uppnå de språkliga målen och som stoff att prata om utifrån betygskriterierna – vilka i sin tur är kopplade till det muntliga provet för nivå 7. Det gör att upplägget vid Lärosäte 1 inte passar in i någon av Parans (2008) kategorier eftersom det inte finns särskild grammatisk koppling till skönlitteraturundervisningen, utan synen är snarare kommunikativ. Däremot läses skönlitteratur som just skönlitteratur, inte vilken text som helst (jfr. Parans kategori 2). Det som man kan utläsa av betygskriterierna är snarare i linje med Kims (2004) studie där skönlitteraturen används främst som ett kommunikationstränande verktyg, och i viss mån med svenska som andraspråk 1–3, som har boksamtal som ett nav.

På Lärosäte 2 kan man utläsa att litteraturundervisning är ett mål i sig snarare än en integrerad del av kursens språkliga mål. Litteraturhistoria, litteraturanals och koppling till det svenska samhället ses ur ett längre tidsperspektiv. De språkliga målen är implicit uttryckta i formuleringar ”tillgodose” eller ”jämförande analys” och de litterära analytiska målen tycks såväl avse tillämpningen av litterära verktyg som användningen av det abstrakta språket kring läsoplevelsen och läserfarenheten. ”Modern svensk litteratur” på Lärosäte 1 indikerar enbart en koppling till dagens samhälle och dess kulturella uttryck snarare än ett litteraturhistoriskt perspektiv.

4.2.2. Obligatorisk skönlitteratur och arbetsformer

4.2.2.1. Lärosäte 1

Under den termin som undersökningen genomfördes lästes en obligatorisk skönlitterär roman vid Lärosäte 1. Studenterna fick välja mellan fem titlar som det bildades grupper utifrån. Böckerna hade valts ut av läraren på grund av att de ansågs ligga på rimlig språknivå, var samtida och fanns att få tag på. Dessutom var det romaner som läraren själv uppskattade⁹⁷ och hoppades skulle uppfattas ”i alla fall lite lustfyllt att läsa”. Det var viktigt med funktionella titlar, vilket innebär att de skulle stimulera diskussion och inte vara för tjocka. Läraren Maria gav förhandsinformation om böckerna och författarna så studenterna kunde välja den bok som intresserade dem mest. Matchningen var inte exakt eller övertydlig, men det fanns enligt Maria en tanke bakom vilken bok som skulle passa vilken typ av läsare. Böckernas svårighetsgrad mättes inte med till exempel läsbarhetsindex eller andra läsbarhetsmått utan byggde på lärarens bedömning av deras språkliga och litterära komplexitet.

Samarbete inom gruppen uppmuntrades av läraren under läsningens gång. Grupparbetet bestod av två till tre träffar när studenterna börjat läsa boken. Grupperna skulle föra protokoll över sina bokdiskussioner och skicka till läraren, men de fick själva styra sitt arbete och välja ambitionsgrad. Grupparbetet var inte obligatoriskt eller examinerande, men den muntliga examinationen skedde i dessa grupper. Boken tenderades genom ett boksamtal om det lästa, med utgångspunkt i ett antal diskussionsfrågor. Frågorna delades ut en vecka före tentamen (bilaga 7).

Ingen litteraturundervisning ingick i kursen, men i textboken (Åström, 2012: *Språkporten 1,2,3*) finns en enkel modell för litteraturanalys som dock inte innehåller någon explicit litteraturvetenskaplig terminologi. Studenterna fick däremot i samband med tentamensfrågorna en lista över några användbara ord och fraser som kunde vara till hjälp i förberedelserna inför provet.⁹⁸ De romaner som studenterna fick välja emellan var:

Niklas Rådström: *Månen vet inte*

Jonas Hassen Khemiri: *Allt jag inte minns*

⁹⁷ Det är väldokumenterat att läraarnas egna uppfattningar och preferenser styr i en stor utsträckning vad som läses i skolan (se t.ex. Molloy, 2011).

⁹⁸ De ord som står på ordlistan är: *miljö, tid, plats, handling (handlingen utspelar sig i ...), det står i boken, nutid, dåtid, gestalta, vändpunkt, huvudpersoner, bifigurer, karaktärer, egenskaper, berättare, budskap, tema, lättillgänglig/svårtillgänglig, spänningsroman, psykologisk roman, samhällssatir, framtidskildring, dystopi, deckare, tolka, tolkning.*

Staffan Malmberg: *Gardet*
Åsa Linderborg: *Mig äger ingen*
Majgull Axelsson: *Ditt liv och mitt*

Bokvalen stämmer överens med ungdomsskolans styrdokument när det gäller jämställdhetsbalansen, det vill säga böckerna är skrivna ”såväl kvinnor som män”, men bara *Allt jag inte minns* ger ”inblick i olika kulturer” eller behandlar genusfrågor och således står för större mångfald än de andra romanerna.⁹⁹ Nedan följer korta presentationer av böckerna med fokus på andraspråksperspektivet och målgruppen. Presentationerna är min sammanfattning av lärarens motivering av bokval och hennes erfarenheter av boken.

Månen vet inte är en poetisk barndomsskildring med mycket symbolik och undertext. Språket är enkelt och avskalat, meningarna korta, persongalleriet begränsat och rytmen repetitiv, men texten innehåller många litterära stilfigurer som kan vara svåra att förstå för en andraspråksinlärare. Språket är till synes enkelt men man måste läsa mellan raderna för att kunna analysera det som inte står utskrivet.

Allt jag inte minns är en relationsroman som berör aktuella samhälleliga teman. Den komplexa uppbygganden med många berättarröster, lager och tidsplan kan vålla svårigheter även för förstaspråkstalare men särskilt för andraspråkstalare. Dessutom ger de olika karaktärerna helt olika versioner av samma händelser vilket kanske förvirrar läsaren. Språket är vardagligt med många talspråkliga inslag som till exempel slanguttryck och satsradningar, men även nybildade sammansatta ord som kan vara svåra att hitta i ordböcker. Boken passar enligt läraren de mer vana läsarna med bra kunskaper i svenska.

Gardet är en handlingsdriven roman som enligt läraren representerar ett mer ”rafflande alternativ” som kan tänkas provocera fram diskussioner om människors agerande i samhället. Psykologisk spänning, framåtrörelse och entydigt tema underlättar läsningen trots att det finns många karaktärer att hålla reda på. Språket är neutralt och modernt vilket läraren menar kan göra boken lättläst för en andraspråkstalare eller en ovan läsare.

⁹⁹ Jfr. svenska som andraspråk 1-3 (Skolverket, 2011).

Mig äger ingen är en självbiografisk uppväxtskildring som rör teman som klass och utanförskap. Språket är vardagligt och meningsbyggnaden enkel, i och med att historien berättas från ett barns perspektiv. Men boken innehåller många kulturella referenser som kan vara svåra att förstå för någon som vuxit upp i ett annat land. Romanens förtjänst kan tänkas vara att den ger en inblick i svenska arbetsklassens historia och att temat kan stimulera mer personliga och känslomässiga diskussioner.

Ditt liv och mitt ger inblick i svensk närhistoria och folkhemmets baksidor. Romanen berör allmänmänniska teman som psykisk ohälsa och familjehemligheter. Det yttre språket är neutralt och berättelsen realistisk, men uppbyggnaden och inre monologer mellan dikt och verklighet kräver medveten analys av berättarteknik och att man läser mellan raderna vilket kan vara svårt för en andraspråkstalare eller en ovan läsare. Beskrivningarna av exempelvis miljön erbjuder ett stort omfång vad gäller ordförråd vilket kan tänkas vara språkutvecklande och/eller utmanande.

4.2.2.2. Lärosäte 2

Upplägget på Lärosäte 2 skiljde sig från Lärosäte 1 eftersom alla studenter på Lärosäte 2 läste samma två romaner under den termin som studien avsåg:

Stefan Einhorn: *Änglarnas svar*

Majgull Axelsson: *Jag heter inte Miriam*

Det fanns en tydlig progression vad gäller böckernas omfattning och svårighetsgrad men båda böckerna hade liknande teman med koppling till förintelsen. Den bärande tanken bakom bokvalet var enligt läraren att det skulle finnas ett allmänmänniskt tema som anknyter till svenska förhållanden. Man kan ana en viss tanke med intertextualiteten romanerna emellan – de gestaltar olika perspektiv av samma företeelse och är båda kopplade till svenska omständigheter. Enligt läraren hade *Änglarnas svar* lästs under många terminer och var svår att byta ut eftersom den var så omtyckt. *Jag heter inte Miriam* hade läraren däremot varit tveksam till på grund av den komplicerade berättartekniken, det känslöväckande ämnet och omfånget. Men den hade använts några gånger och fyllt sin funktion väl. Även här finns en balans mellan könen: en av författarna är en man, den andra en kvinna (jfr. Skolverket, 2011).

Inför varje roman höll läraren en föreläsning om romanerna och deras författare. Första romanen examinerades genom en muntlig presentation i grupp, som hade redovisningskaraktär, och den andra genom ett boksamtal utifrån diskussionsfrågor, som liknade examinationen på Lärosäte 1. I samband med

föreläsningen fick studenterna några redskap för litteraturanalis, vilket också stod med som ett mål i kursplanen. Instuderingsfrågorna (se bilaga 8) som skulle utgöra diskussionsfrågorna på tentamen delades ut redan i samband med föreläsningen. Romanerna presenteras nedan.

Änglarnas svar är en kortare roman som trots olika berättarröster upplevs av studenterna som lätt att förstå. Meningarna är korta och boken handlingsdriven men det krävs att man läser mellan raderna. Detta kan an välla svårigheter, men också motivera läsaren att förstå helheten och bitarna. Ordförrådet är allmänt och stilen neutral.

Jag heter inte Miriam, som handlar om en kvinnas resa från koncentrationsläger till livet som hemmafru i Sverige, är enligt läraren mycket engagerande läsning. Tack vare den sakliga stilen upplevs boken lätt att ta till sig trots det tunga temat, lexikala omfånget och längden. Undertexten, ett annat perspektiv på Sveriges historia och det känslomässiga engagemanget i huvudkaraktären leder till intressanta bokdiskussioner, menar läraren.

4.3. Utgångsläget och läsning före kursen

För att skapa förståelse för utgångsläget presenteras några aspekter gällande informanternas tidigare läsning av skönlitteratur på svenska. Därefter belyses informanternas litterära bakgrund med utgångspunkt i begreppen litterär socialisation (McCormick, 1994) och litterär kompetens (Torell, 2002), för att ge bakgrund till den kommande analysen.

4.3.1. Tidigare läsning av svensk skönlitteratur

Den inledande enkätstudien visade att cirka 60 procent av de 46 som fyllde i enkäten hade läst skönlitteratur på svenska i tidigare kontexter. Intressant är att cirka 40 procent inte alls läst på svenska trots att de enligt antagningskraven bör ha befunnit sig på en språklig nivå där läsning av skönlitteratur var möjligt.¹⁰⁰ Av de 60 procent var det dessutom en majoritet, 68 procent, som endast läst på svenska inom ramen för en tidigare svensk kurs.¹⁰¹ Enkäterna visade

¹⁰⁰ Enligt Europarådets nivåskala (GERS/CEFR) är det kännetecknande för nivå B2 att man kan förstå "samtida litterär prosa" (Europarådet, 2009, s. 27).

¹⁰¹ Det var många intressanta trådar i samtalen med de studerande, och visserligen hade några av dem intressanta saker att säga om sin läsning på tidigare svensk kurser. Den läsningen fick dock få en marginell roll i avhandlingen, eftersom mitt fokus ligger på inlärare som behärskar svenska på avancerad nivå eller strax under. Beskrivningarna om hur informanterna arbetat med språket när de läst på en kurs på lägre nivå tidigare kan härledas till en viss

vidare att merparten av de romaner som lästs på tidigare svenskkurser var relativt enkla och snarare populärlitteratur än höglitteratur¹⁰² (Persson, 2002). En naturlig förklaring är att läsning av skönlitteratur på en lägre nivå inte kan ha så hög svårighetsgrad varför även så kallade lättlästa¹⁰³ böcker förekommer.

Enkätstudien var så pass begränsad att man inte kan dra alltför stora slutsatser, men den gav ändå en fingervisning om utgångsläget. En tydlig trend var att majoriteten inte hade läst skönlitteratur på svenska utanför utbildningskontext. Det angavs olika förklaringar till det, som fördjupades och förtydligades under intervjuerna. Bara 5 av 19 hade läst på svenska utanför en svenskkurs. Dessutom hade tre av dem inte läst ut böckerna som de börjat läsa. Som exempel kan nämnas Flora som påbörjat en roman av Strindberg men inte läst färdigt eftersom det var för svårt:

F: Jag tror det var, sen det var ganska längesedan, det var i början, när jag började lära svenska, så, kanske... det var några klassiska roman, jag tror att jag ville liksom försökte läsa lite från Strindberg, liksom, August Strindberg... Men jag slutade innan jag kom till slut.

H: Den var kanske var lite svår att börja med också?

F: Ja, så, ja det är svårt, jag ville kanske försöka. Men ja, jag började senare med att läsa Bullerbyn, så den, på svenska. Och Nalle Puh. Så vi har barn nu. Så det är liksom mer för deras skull att jag ... men när jag började läsa högt liksom ... för dem.... Så det är det. På svenska. Och sen öö så jag försöker läsa nyheter och artiklar på nätet. Det är ju ganska så varje dag gör jag det. Men inte klassiker nu, det är kanske för svårt nu, fortfarande jag känner, men på kurs man reservera tid för det.

Likaså hade Nadenka upplevt läsningen av autentisk litteratur för svår men även hon hade förhoppningar om att det skulle bli lättare nu.

På sfi vi läst lättläst och det var okej, nån Henning Mankell fotograf nånting. Men jag försöker ibland... Jag läste Hjalmar, försökte på Doktor Glas. Nu är det, blir det ännu mer lättare därför läraren kan välja rätt bok, lagomt passande bok. Läraren rekommender och det är bra, jag känner mig tryggast.

utbildningskontext med dess mål, didaktik och bokval, som i den aktuella kontexten inte är relevant. Det förekom lättlästa böcker, färdiga ordlistor och mycket lärarstyrt arbete.

¹⁰² När jag använder orden *höglitteratur* respektive *populärlitteratur* hänvisar jag härnäst till Perssons definitioner i boken *Kampen om högt och lågt* (2002).

¹⁰³ Se Lundberg & Reichenberg: *Vad är lättläst?* (2009).

Här visas hur Nadenka försökt läsa Söderberg men boken hade inte legat på en lagom nivå, alltså inom den proximala zonen, där utveckling kan ske (Vygotskij, 1978). Lärarens stöttning är därmed någonting som Nadenka räknar med och ser fram emot.¹⁰⁴ Matchningen (McCormick, 1994) mellan den lättlästa boken och läsaren hade varit lagom när Nadenka deltog i sfi men man anar ett ointresse för den lättlästa boken, kanske för att det inte anses vara ”riktig litteratur”. Samma tendens att jämföra anpassade böcker eller barnlitteratur med det som ses som riktig litteratur, syns även hos Lin. När jag frågar Lin om hon har läst på svenska svarar hon:

L: Nej. Nej (SKRATTAR).

H: Du skrattar. Varför skrattar du?

L: För att jag bara läser liten barns skönlitteratur. It doesn't count. //...

H: Så du har kanske barn?

L: Nej, nej. Jag bara tänkt det är lättare med barns litteratur.

H: Är det lättare då?

L: (SKRATTAR) Nej... jag förstå iblan ingenting.

Lins läserfarenheter i Sverige tyder på att hon fortfarande inte anser sig vara på rätt nivå för att klara av skönlitteratur för vuxna. Lins övriga läsvanor är dock omfattande till mängd och variation; hon har studerat lingvistik och litteratur innan han påbörjade sina masterstudier på engelska i Sverige. Dessutom berättar hon om sitt stora intresse för speciellt västerländska klassiker. Att Lin inte läser på svenska verkar således inte bero på bristande motivation, och dessutom har hon läst barnböcker. Lin har bott i Sverige i sex år men bara använt engelska, vilket visar att det inte alltid är vistelsetiden som avgör ifall man läser skönlitteratur på landets språk. Integrationsgraden, språknivån och självförtroendet i språket tycks spela en stor roll. Många är osäkra på att använda sitt nya språk i läsningen, till exempel Nadenka, som nämner att hon fortfarande kämpar med språket och känner ett ”jättebehov” att ”bli bättre” på

¹⁰⁴ Economou (2014) skriver om flerspråkiga gymnasieelevernas svårigheter att förstå referensramar eller ålderdomliga ord i *Doktor Glas* men som kan förstås igenom ett gemensamt boksamtal, vilket Nadenka också antyder.

det inom alla domäner. Vissa informanter använder däremot mycket svenska på fritiden, vilket inte alltid verkar påverka valet av lässpråk.

Det visade sig att fem individer hade i alla fall försökt läsa på svenska på egen hand, men tre av dem utan vidare framgång. Forskningen visar (se t.ex. Bråten, 2008) att skolelever med högre läsmotivation uppvisar större uthållighet och vilja att tackla och övervinna svårigheter än de med lägre motivation. Det är svårt att mäta motivation men gemensamt för alla som påbörjat en bok men gett upp är att de velat försöka. Bråten skriver (2008 s. 78) att det inte finns några direkta orsaksförbindelser mellan motivation och uppnådd faktisk läsförståelse. Det finns indikationer i materialet på att bristande läsförståelse och för stora utmaningar sänkt motivationen och självförtroendet även hos vana läsare.

Trots att de flesta informanterna i vanliga fall läser mycket, läste ingen av dem någonting på svenska just nu. De angav att de läser deckare, klassiker, gammal litteratur, modern litteratur, översättningar och böcker på originalspråk. Läsningen skedde oftast på studenternas L1 men även på övriga språk, främst engelska. De allra flesta sade att de läser mer romaner än faktalitteratur vilket stämmer generellt för kvinnliga läsare¹⁰⁵ (det fanns ju bara tre informanter som var män). Vissa hade köpt populärlitteratur på svenska inför framtida läsning, ibland efter att de läst någonting på en svensk kurs på lägre nivå. Bland de författare som informanterna läst eller köpt finns Camilla Läckberg, Stieg Larsson och Martina Haag. Andra hade läst eller försökt läsa Hjalmar Söderberg, August Strindberg, Selma Lagerlöf och Leo Tolstoj på svenska.

Guthrie, Wigfield, och Perencevich (2004) skriver att höga ambitioner leder till krävande litteratur, men även de självvalda böckerna kan leda till en avvisning (McCormick, 1994) av texten. Man klarar helt enkelt inte av läsningen språkligt, trots omfattande allmän och litterär repertoar – och om man så vill, litterär kompetens (Torell, 2002). Även om Guthrie med flera eller McCormick inte specifikt syftar på läsning på andraspråket pekar materialet på att vissa ambitiösa personer tenderar att välja *för* krävande böcker.¹⁰⁶

En av de få som dock framgångsrikt läst flera romaner på svenska är Anja. I stället för att börja med lättlästa titlar började hon med mer krävande litteratur, men då läste hon klassiker från det egna språkområdet som redan var bekanta för henne. Att läsa en bok som hon redan läst tidigare hade varit hennes

¹⁰⁵ Se t.ex. Weibull (2011)

¹⁰⁶ Jfr. Theodor Kallifatides som i en intervju i Dagens Nyheter (2020-10-31) berättar hur han lärt sig svenska genom att läsa t.ex. Strindberg och Hjalmar Söderberg – på egen hand.

sätt att använda de bekanta referensramarna som stöttning¹⁰⁷ när hennes kompetens inom språket fortfarande hade vissa brister. Anja berättar om en av sina favoritböcker, *Anna Karenina*, som hon även läst på svenska.

Det var i början att jag försökte att läsa de böcker som jag har läst på sitt eget språk, då det är lite lättare när du vet kontext. Och då bara det är fråga om att avkoda dem ord.

Det är inte helt förvånande att även Anja gett sig på så pass avancerad läsning, men hennes läsning är snarare ett lyckat exempel på det som Guthrie med flera (2004) skriver, det vill säga att höga ambitioner leder till krävande litteratur. Trots att Anja använder ordet ”avkodning” var det ambitiös läsning, speciellt med tanke på att hon bara hade bott i Sverige i något år när hon läste boken.

Många andra påtalar att det är otillräckliga kunskaper i svenska – reella eller inbillade – som hindrar och har hindrat dem från att frivilligt börja läsa på svenska. Kenan säger:

K: Jo, engelska går bra. Det passar fantasy, fantasy är från ursprungligen skrivet på engelska. Men när det är, när det, när det är svenska, så är jag lite tveksam.

H: På vilket sätt är du tveksam?

K: Jag, jag tycker så här att om man, om man inte kan ett språk utan problem och så man inte kan behärska ett språk så ... så är det ganska jobbigt att lära sig att läsa en skönlitterär bok. Och, och det eftersom jag nu försöker lära mig svenska. Om jag, om jag till exempel börjar läsa en bok som är skriven på ett svårt språk, med såna mycket svåra ord och sånt, då, då tror jag att jag ska känna mig lite besviken ... över att jag inte kan de här orden och så vidare.

H: Har du provat?

K: Nej inte ännu. Bara börjat lite, *Änglarnas svar*.

Medan Nadenka, Lin och Flora har stora förväntningar på att läsa på kursen trots att de mer eller mindre misslyckats på egen hand visar citatet ovan föreställningar som är negativa men inte riktigt beprövade. Kenan som lärt sig engelska som främmandespråk har således erfarenheter av att komma över tröskeln att läsa på L2, men läsningen på turkiska eller engelska har dock andra

¹⁰⁷ Vygotskij, 1978; Gibbons, 2013.

drivkrafter för honom än att läsa på ett språk som han håller på att lära sig. Kenan spekulerar att om han skulle läsa på svenska och träffa på nya ord på skulle han känna sig besviken om han inte lyckades förstå allt och om läsningen inte flöt som på andra språk.

Det är intressant att inlärnarnas låga uppfattning om sin egen förmåga att klara av skönlitteratur på svenska inte blir lika synlig när informanterna pratar om sin svenskinläring i övrigt. Litteraturläsningen verkar vara någon sorts tröskel, som informanterna känner att de måste ta sig över. Liberg (2000) skriver att när flerspråkiga yngre läsare kommit över en viss tröskel kan deras färdigheter på L1 utnyttjas effektivt när de läser på sitt L2. Innan studenterna kommit över tröskeln att börja och fortsätta läsa skönlitteratur på svenska har de kunnat läsa andra slags texter, tala svenska obehindrat och söka sig till en avancerad kurs. Det är kanske föreställningar om vad läsning av skönlitteratur eller riktig litteratur bör vara, som gör att läspraktikerna bara kan existera om språket räcker till för att klara av den ”stora litteraturen” (Bloom, 1995). Slutsatsen är att avsaknaden av vardagliga läspraktiker på svenska inte kan relateras till bristen på motivation eller läsförståelse av modern prosa, utan till en rädsla för misslyckande och svårigheter, ofta efter misslyckade försök att läsa språkligt för avancerade verk. Det är tydligt att även om vissa ägnar sig åt självstudier i svenska är det inte säkert att de inkluderar skönlitteraturen i dessa praktiker som ett sätt att lära sig språket. Många ägnar sig åt aktiv språkinläring på fritiden, till exempel Rafael. Trots att Rafael är en hängiven läsare, som till och med läst Camilla Läckberg, läser han dock på spanska på fritiden, inklusive svenska deckare.

4.3.2. Litterär socialisation och litterär kompetens

Trots att jag från början inte ville fokusera på den geografiska tillhörigheten kan man inte blunda för vissa mönster när det gäller litterär socialisation. Kulturell bakgrund verkar ha en oväntat stor betydelse enligt vad man kan utläsa av materialet. I Bulgarien, Polen, Rumänien, Bosnien och Ukraina verkar skönlitteraturen spelat en stor roll i skolsystemet. Det är klassiker inom världslitteraturen, mest från rysktalande områden, som lästs. Fritt bokval har inte förekommit inom skolans värld. Detta är i enighet med Torell (2002), som i sin analys av ryska, finska och svenska gymnasieelevers läsning lyfter fram det ryska undervisningssystemets fokus på litterär kanon och förmedlingspedagogik. Att det är gemensam kanon som studenterna pratar om är tydligt.

Både Anja, Dina och Vanessa berättar om läsningen av just *Anna Karenina* i skolan, ett verk som de nämner oberoende av varandra. Vanessa säger:

Vi kommer från ett land som är kopplat till Ryssland, så vi läste mer om den, klassisk verkligen litteratur, till exempel vi läste aldrig om Pippi Långstrump /.../ Ja vi läste Dostojevskij. Klassiker det men jag tror det inte det var rätt tiden för denna boken ... Denna bok du måste läsa efter 20. För vi läste till exempel *Anna Karenina* denna tiden, men du kan inte uppleva denna Anna Karenina som du läser nu. ...Anna Karenina du måste läsa 20, 30 och 40 år när du verkligen är capable också, du kan uppleva allt på olika sätt.

Litteratursynen som präglar Vanessas uttalande är att klassiker är ”verklig” litteratur, det vill säga stor litteratur,¹⁰⁸ medan Pippi Långstrump inte är det. Uppdelningen handlar dels om barnlitteratur kontra vuxenlitteratur, dels höglitteratur kontra populärlitteratur. *Anna Karenina* utgör ett exempel på gemensam kanon för informanterna från Bulgarien, före detta Jugoslavien, Polen, Rumänien och före detta sovjetiska länder. Ett annat verk som nämns frekvent är Dostojevskijs *Brott och straff*.

Det verkar som att majoriteten av de studenter som kommer från Östeuropa med stark kanontradition i skolan föredrar att läsa den typen av litteratur även som vuxen. Klassikerna är ständigt närvarande, till och med när det pratas om framtida läsning på svenska. Det är slående att ingen av de studenter som kommer från västeuropeiska länder nämner några ”stora verk” som gjort intryck på dem, vilket gör att man drar slutsatsen att den litterära skolundervisningen präglat dessa studenter på ett annat sätt.

De informanter som gått i skolan i östeuropeiska länder betonar dessutom att de kan analysera en roman litteraturvetenskapligt, det vill säga använda sin litterära performanskompetens (Torell, 2002). Å ena sidan kritiserar en del av dem skolläsningen, vilket illustreras i citatet nedan. Å andra sidan anser andra att ett sådant skolsystem genererar någonting mycket positivt. Trots kritiken kan informanterna idag se det positiva med att ha fått en grundlig litterär allmänbildning, något som liknar den traditionella ämneskonceptionen *litteraturhistoriskt bildningsämne* (Thavenius, 1991)¹⁰⁹. I dagens svenska skolkontext kan man bara se spår av den typen av litteraturundervisning, vilket varit den rådande situationen redan i decennier (Persson, 2012).

¹⁰⁸ Harold Bloom (1995).

¹⁰⁹ Dock är dessa informanter i genomsnitt 35-40 år så deras skolgång har delvis ägt rum under sovjetiska tiden och ligger närmare den kommunistiska eran i hemländerna.

Man kan konstatera att först när de ovannämnda informanternas allmänna repertoar (McCormick, 1994) förändrats med tiden, tack vare utbildning och ålder, har deras allmänna och litterära repertoar mött textens repertoarer på textens villkor (McCormick, 1994). Talande är också att Vanessa tar upp Pippi Långstrump som ett exempel på vad barn i Bulgarien inte läser i skolan. När Vanessa var barn lästes det inte för henne hemma, och hon läste inte heller själv på fritiden. Skolan med sin kanon verkade vara hennes första möte med litteraturen. Anja ger ett liknande vittnesmål: hon läste ganska lite på egen hand som barn och ungdom, och även om föräldrar var läsande människor läste de inte för henne. Men det blev annorlunda efter gymnasiet:

I skolan vi hade ganska så snabbt program och vi hade ett antal böcker som vi måste läsa under läsår. Alla skolor måste. Ja då ... men jag kan inte säga det påverkade mig på det sätt att eftersom jag har läst så mycket böcker ... böcker i skolan så då jag tycker om att läsa. Naj (dvs. "nej") för att det är ganska många människor som uppfattade den som obligatorisk och oroligt program och de försatte inte att läsa. Men jag älskar just de böckerna nu.

I Anjas fall har yttre motivation fungerat som medel för att uppnå inre motivation (Wang & Guthrie 2004) eftersom Anja haft ett stort intresse för att ta till sig litteraturen. Det är sannolikt att hon har fortsatt vara intresserad därför att hon lyckats, en företeelse det finns belägg för inom forskningen.¹¹⁰ Enligt sina mått mätt ser Anja sig som en litterärt erfaren och god läsare (se Persson, 2007, legitimering 11), vilket hon härleder till att hon läser mycket men också till att hon fått verktygen till att läsa klassiker i skolan, vilket präglar hennes smak. Det stämmer väl överens med såväl Cullers (1975) omdiskuterade syn på vad litterär kompetens är som Torells performanskompetens, något som Anja själv menar att hon besitter. Tecken på den medfödda konstitutionella kompetensen (Torell, 2002) som skulle utgöra en del av vad en god läsare är, synliggörs inte på ett tydligt sätt i informanternas uttalanden. Däremot tolkar jag Anjas uttryck "leva mer" som att livserfarenheterna och åldern påverkar hennes literary transfer-kompetens (Torell, 2002). Att göra en text levande kan betraktas som sammanlänkat med individens inlevelseförmåga och därigenom kan den konstitutionella kompetensen bättre komma till användning.

Till skillnad från denna grupp förknippar studenter från västvärlden tidigare läsning oftare till frivillig läsning, utan koppling till skolan. I deras hemländer

¹¹⁰ Detta kan liknas med den så kallade *Matteuseffekten*, det vill säga att de som får dåliga erfarenheter av skolläsningen blir mindre motiverade av att läsa – och tvärtom (se Guthrie et.al., 2004).

har det, jämfört med den ovannämnda gruppen, lästs mer hemma i informanternas barndom. Ett exempel är Patricia som säger:

Jag läste mycket, alltid läste på fritiden. Mamma och pappa läste till mig när jag var liten och sen jag själv. Och ibland läste mamma även om jag var stor redan. Kanske mysigt, det tyckte vi båda. Och det blev nyttigt också... jag gillade att läsa så länge jag kan minnas.

Ett viktigt upptäckt är alltså att läsning tidigare i livet i vissa länder syftar på skolläsningen, medan den inte har haft lika stor betydelse i länder som Tyskland, Finland, Spanien, Nya Zeeland och Italien. Hos informanter från dessa länder tycks läsningen tidigare i livet främst syfta på högläsning av vuxna samt barndomens och ungdomens frivilliga läsning. Dessa aktiviteter innefattar snarare konstitutionell kompetens än performanskompetens (Torell, 2002). Sanna, som gått i skolan i Finland, är en av dem som kallar skolläsningen ointressant, i hennes fall om den aktuella titeln inte engagerat henne personligen. Inte heller lärarens muntliga berättande med utgångspunkt ur landets nation-alepos engagerade Sanna:

H: Läste ni mycket skönlitteratur i skolan på finska?

S: Ganska mycket, men det var, var ganska lätt att slippa läsa. Det var ganska ointressant. Lätt att fuska. Ibland var nån bok intressant för dig som du var intresserad av, jag läste *Häräntappoose*, och du var ung och gillade läsa om unga. Men det var inte i modersmål, det var någon projekt ...temavecka, om sex och sådana saker.

H: Så ni läste inte Kalevala i finskan?

S: Nej vi läste inte men läraren berättade lite om det. Väinämöinen, det var en wise, vis gubbe som sjöng... och världen började med ett ägg från någon fågel. Det sa inget för mig, så kanske vi inte kunde läsa, vi kanske varit för unga.//...

Sanna nämner läsförmågan som ett hinder för läsningen vilket hon menar beror på åldern, något som med hjälp av McCormicks (1994) terminologi kan sägas vara beroende av individens allmänna och litterära repertoarer. Sannas uttalande bekräftar Torells slutsats att finska, precis som svenska, elever tenderar att betona literary transfer-kompetens. Torell (2002, s. 86) skriver att "genom literary transfer förs läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld in i texttolkningen och tillför texten mening genom att anknyta den till en

otvetydig verklighet – läsarens”. Läskulturen i den finska skolan skiljer sig tydligt från de ryska studenternas kompetens, men även från de preferenser som bygger på denna kompetens.

De fyra informanterna som kommer från Asien hade inte läst mycket som barn, inte heller i skolan. När det gäller Kenan och Lin härstammar det senare läsintresset dock eventuellt från litterär socialisation inom familjen. Dessa personer hade föräldrar som läste även om det inte lästes för dem som barn. Amala och Kenan hade börjat läsa som vuxna på fritiden och Lin på universitetet. Sunan, som gått i skolan i Thailand, hade så gott som aldrig läst skönlitteratur i någon kontext.

4.3.3.Resultat i korthet

Man kan inte dra allt för stora slutsatser från ett så litet underlag men materialet visar vissa skillnader mellan hur informanterna ser på sina litterära erfarenheter som lagt grunden för deras läspraktiker. En tendens är att individer som gått i skolan i ett östeuropeiskt land oftare förknippar läsningen med en skolkontext, fokuserad på kanon och litterär performanskompetens (Torell, 2002), medan de västerländska studenterna tenderade relatera läsningen tidigare i livet till litterär primärsocialisation och eget läsintresse (Appleyard, 1990).

Analysen visar också att läsningen på svenska före kursen varit anspråkslös och förknippas ofta med tidigare utbildningssammanhang – eller misslyckanden i den frivilliga läsningen. Att man inte läst skönlitteratur på svenska kan också bero på litteratursynen; för enkel litteratur ses inte som riktig litteratur av de östeuropeiska studenterna, varför den inte varit lika intressant som den för krävande litteraturen, som av språkliga skäl fått vänta.

4.4. Legitimeringar av läsning av skönlitteratur på svenska i en undervisningskontext enligt studenterna och lärarna

Nedan presenterar jag resultatet av analysen utifrån Perssons legitimeringsstylogi (2007). Studenters och lärares legitimeringar har placerats under fyra varför-kategorier, nämligen a) språkutvecklingslegitimeringar b) sociokulturella legitimeringar c) skönlitterära legitimeringar och d) upplevelserelaterade legitimeringar.

Språkutvecklingslegitimeringar placeras först eftersom ansatsen i avhandlingen är språkrelaterad. För det första är kontexten en språkkurs, för det andra

är lässpråket informanternas andraspråk. Det betyder dock inte att läsningen på kursen primärt skulle ha ett språkutvecklande syfte. Nämnas bör också att det ibland finns gränsfall där analysen inte visar huruvida individen talar om läsning på svenska, läsning generellt, fritidsläsning eller läsning i en utbildningskontext. Ibland är de oskiljbara från varandra eftersom litteratursynen (Bergenmar, 2010) som man tar med sig till en läskontext präglas av de uppfattningar man bär med sig utifrån sin litterära och allmänna repertoar (McCormick, 1994).

4.4.1. Språkutvecklingslegitimeringar

Enligt Perssons legitimeringstypologi (2007) är den andra legitimeringen att läsning av skönlitteratur utvecklar språket. Det torde speciellt gälla för renodlade färdighetskurser som behörighetsgivande kurser. Att kursen är en språkurs genomsyrar visserligen många svar, men det finns skillnader mellan individerna. De specifika språkliga legitimeringarna som dryftas handlar huvudsakligen om tre delvis överlappande aspekter: 1) ordinlärningsaspekter 2) läsförståelse- och läsutvecklingsaspekter och 3) aspekter relaterade till skönlitteraturens domän, vilket omfattar såväl en viss typ av språkligt register som metaspråk kring analysen av litteraturen.

4.4.1.1. Ordinlärningsaspekter

Det är vanligt förekommande att informanterna nämner hur ordförrådet lärs in passivt i en kontext genom läsning av skönlitteratur. Patricia säger att ”skönlitteraturen behövs för att på aktivt sätt öka ditt passiva ordförråd”. Vissa, som Melanie, betonar däremot den aktiva ordinläringen. Hon säger att ”det gäller att plugga plugga plugga.” Det sistnämnda stämmer överens med vad Enström (2013) skriver: att mycket av främmandespråksundervisning i svenska på avancerad nivå handlar om arbete med ordförrådet, genom skönlitteratur och andra språkliga aktiviteter. Den intentionella inläringen (Ellis, 1994) kan enligt informanterna å ena sidan handla om produktivt utökande av generell vokabulär, med hjälp av ordlistor som bygger på en viss skönlitterär bok. Å andra sidan talar informanterna om receptiv inläring av ord, som är typiska för skönlitteraturens domän, det vill säga mindre frekventa ord som har olika nyanser och stilvalörer. Dessa memoreras inte, utan studenterna slår upp och förstår orden, kanske även i kommande kontexter, hoppas de (Enström, 2013).

Schmidt (1990) menar att skönlitteraturläsning på ett främmande språk mest leder till incidentiell inläring, något som får stöd av Duncan & Parans (2017) empiriska studie om skönlitteraturläsning i språkkurser. Studenten Sanna betonar den incidentiella inputen och drar slutsatsen att genom att möta nya ord lär man sig att förstå dem.

Man får, man får lära sig förstå nya ord, höra nya uttryck, förstå nya fraser, liksom allt. /... / Man måste bara läsa mycket, det ger mer avancerat språk om det är skönlitteratur //...

Sanna gör ett antagande att skönlitterärt språk är avancerat utan att precisera, men jag tolkar det som att hon menar nyanser och bredden i ordförrådet. Att hon betonar mängden kan jämföras med Parans (2008) kategori 4, extensive reading, det vill säga att all språklig input genom skönlitteratur anses bidra till inlärarens ordförråd och därmed läsförståelseförmåga, något som flera av Krashens studier (t.ex. 2007; 2013) också bekräftar. En vuxen med utländsk bakgrund som står inför universitetsstudier har nytta av ett stort och funktionellt ordförråd, menar Enström (2013). Som bekant hänger läsförståelse och lexikala färdigheter nära ihop (Golden, 2006). I receptiva situationer såsom vid litteraturläsning är det sällan nödvändigt att kunna ett ords alla betydelser eller användningsområden, medan man i produktiva situationer ställs inför många fler krav för att kunna använda ordet, till exempel böjningsformer (Nation, 2013). Därför passar skönlitteraturen implicit inläring.

Amala ger konkreta exempel på incidentiell inläring (Ellis, 1994), det vill säga att ett slumpmässigt ord eller uttryck befästs även om det kanske inte kan användas produktivt. Amala berättar att hon vid läsning av en svensk roman i en kurskontext lärde sig uttrycket ”gå på muggen”. Hon lärde sig att förstå det och lagrade det någonstans.

Och så den uttryck man använder i språket. Så jag tror när man läser en sak, så det blir fastnat, i minne, i huvudet någonstans, så man kan komma ihåg till exempel. Jag lärt mig att ”gå på muggen”. Det är ett uttryck. Det visste jag inte innan.

Att utsätta sig för ett stort register inklusive idiomatiska uttryck och fasta fraser nämns även av Nadenka, som menar att enstaka ord är lättare att räkna ut på egen hand än de fasta fraserna. Det är kanske därför Nadenka nämner vikten av lärarens stöttande roll i texttolkningen.

Du kan inte ... man kan inte gissa dem. /.../Läraren han ... hon förklara om man fastnar.

Amala är en av dem som framhäver vikten av att utsättas för språket genom litteraturen såväl i utbildningskontext som utanför. Hon berättar hur hennes före detta lärare sagt att hon bör läsa på svenska eftersom hon är ”i svenska huset” nu:

Jag har slutat med urdu. Det är ... jag hade en lärare och hon sa till mig – ha enda rum för olika språk, så jag kan sex sju. (H: Oj!) A: Så det är därför hon sa: bättre när du är i svenska huset. Du måste använda svenska rum. När du är i svenska huset du måste använda svenska rum. (SKRATTAR). Så det är sån jag bara läser på svenska nu.

Amala positionerar sig som någon som måste läsa på svenska, ifall hon läser. Det handlar om en antagen och upplevd (assumed) identitet (Pavlenko & Blackledge, 2004). Att läsa uteslutande på svenska är en del av att vara en läsande människa i Sverige, verkar Amala (och hennes före detta lärare) tycka. Före detta läraren tycks ha gjort ett försök till påtvingad (imposed) identitet och påtvingat språkbruk (Pavlenko & Blackledge, 2004). Det verkar ha blivit Amalas egen strategi hon använder för att inte blanda ihop språken, som är många hennes repertoar. Hon har till och med slutat läsa på sitt förstaspråk för att verkligen kunna vara inne i språket. Här ser vi vilken roll läraren kan ha: Amala läser, trots att hon kämpar, uteslutande på svenska. Lärarens uppmärksamhet signalerar en monolingvistisk syn på språk och identitet – snarare än flerspråkig (Blackledge, 2005).

4.4.1.2. Läsförståelse- och läsutvecklingsaspekter

Skönlitteraturen är ett bra medel för språkutveckling eftersom den tack vare en intrig eller ett intressant tema motiverar att läsa vidare.¹¹¹ Det menar exempelvis Nadenka som säger:

För att du vill läsa vidare du acceptera att du inte alla förstår, skönlitteraturen hjälpa dig med detta. Vad händer med plot plo... intrigen? Om vi bara läsa tidningen, textbok ... Vi är inte lika motiverad att läsa om vi inte förstår varje ord.

¹¹¹ För att kunna förstå en text spelar individens förkunskaper och textens kulturella innehåll större roll för läsförståelsen än lexikal och lingvistisk komplexitet (Liberg, 2000). Å ena sidan kan skönlitterära texter med kulturell förankring erbjuda mer utmanande lässituationer än texttyper som är förklarande, som lärobokstexter.

Nadenka gör en distinktion mellan olika texttyper och kopplar ihop skönlitteraturen med acceptans, samt påpekar att den läses på ett annat sätt än andra texttyper. Det här kan relateras till de fyra egenskaper som enligt Liberg (2000) är betydelsefulla för läsförståelsen. Den första är satsbyggnadens komplexitet, den andra textens informationsstruktur, den tredje innehållet och den fjärde hur engagerande texten är, varav det sistnämnda naturligtvis är individuellt. Liberg understryker dock hur konkreta handlingar och händelser är lättare att förstå än orörliga tillstånd som inte skildrar ett händelseförlopp, vilket stämmer överens med Nadenkas resonemang. Eftersom man på en behörighetsgivande kurs läser en stor mängd olika texter har skönlitteraturen en egen roll, därför att den motiverar inläraren att läsa vidare även om den inte förstår varje ord. Detta talar för att även vana läsare, med bred litterär repertoar, kan ha nytta av att på sitt L2 läsa romaner med en tydlig dramatisk struktur, i alla fall tills ordförrådet stort nog.¹¹²

Kenan anser också att ett sådant arbetssätt passar just skönlitteraturen. Ett skäl att läsa skönlitteratur för honom är att öka läshastigheten:

Ja det i vissa fall så kan man liksom förstå ordets betydelse från sammanhanget, men där om jag ... till exempel om jag inte kan förstå en hel mening på grund av bara ett ord då, då ja då måste man bara alltså slå upp ordet. Men om ... men även om man inte förstår några ord, men, alltså förstår vad meningar betyder så, så är det ing... så är det ändå inget problem. Speciellt med skönlitteraturen det är så. Annars slår man upp mer och mer i faktabeliteraturen. /.../ skönlitteratur kan man förstå ändå.

Här beskriver Kenan metakognitivt hur han gått till väga i tidigare situationer och jämför skönlitteraturen med andra texttyper. Medina, som läst *Kejsarn av Portugallien* på en tidigare svensk kurs berättar i sin tur att hon lärde sig ord, slog upp dem ibland, men framför allt blev motiverad att vilja förstå helheten. Således blir man allt bättre på läsförståelse, menar Medina, som utgår från sin erfarenhet att läsa Lagerlöf:

Allt, man snappar upp... säger man så?... ord men inte bara ord men mycket ord. ... Förstår...Också beskrivningar och teman och hela saga och den faderskärlek. Ja jag skulle aldrig tänka om hur en far ... faderskärlek kunde bli så stor och stark om jag skulle inte läsa boken, ja. Det påverkade mig mycket /...

¹¹² De intrigdrivna berättelserna är en texttyp som ofta kan förknippas med någonting som rekommenderas ovana läsare för att väcka läslusten och underlätta läsningen. Denna aspekt omnämns ofta i den didaktiska litteraturen; ett exempel är Öhman (2019) som menar att det är intrigen som motiverar speciellt de mindre läsvana och -intresserade eleverna att bli "läsare", vilket materialet indikerar kan gälla även för vana vuxna läsare som läser på sitt andraspråk.

Medinas svar tyder på ett engagemang i orden och dess betydelse genom engagemang i beskrivningar och teman och således historian. Här visar hon på en metakognitiv lästakt genom att prata om hur läsningen påverkat henne. Orden har förvandlats till känslor, på ett sätt som Rosenblatt (1995) menar sker i estetisk läsning.

När jag ber Medina att specificera varför skönlitteratur är ett bra sätt att lära sig språket nämner hon att läsning gör en till en bättre läsare, vilket är någonting som Persson (2007) också tar upp. Frågan är dock om det är samma sak som menas. Enligt Perssons typologi anknyter ”att bli en bättre läsare” till legitimering 11, som innehåller formuleringen ”kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi” (2007, s. 137). Medina, däremot, tycks syfta på språkligt färdighetstränande aspekter, som att läsning leder till bättre läsflyt. Detta nämns ofta i samband med yngre läsare eller mindre läsvana vuxna.¹¹³ I Medinas fall tillkommer en andraspråksaspekt: att bli en bättre läsare *på svenska*.

M: Man kan förstår ord som man inte förstår, och plötsligt förstår man och man bli, inte direkt men småningom, bättre att läsa och läsare. Bättre på svenska när man läser mer och allt mer ord /... /Behöver inte gissa och då det är lättare. Man kan gissa, men i helhet det är ... jag har det inte problem att förstå nu. /... /Men jag hoppas att kursen, och vi alla, har bättre förslag sen. Hur man läser.

H: Menar du att du tror du kommer att lära dig det på kursen?

M: Jag hoppas.

Att man ”förstår ord som man inte förstår” är ett sätt att uttrycka att man – med hjälp av kontexten – kan förstå i alla fall den ungefärliga betydelsen av ett obekant ord. En del av individens metakognitiva förmåga är som bekant ”att förstå när man inte har förstått” (Bråten, 2008). Medina har å ena sidan fått det lättare att förstå det lästa sedan hon har utvecklats i sitt L2. Å andra sidan har läsningen förstärkt läsförståelsen ytterligare. Precis som Guthrie med flera (2004) hävdar är det själva läsningen som utvecklat färdigheter och egenskaper som ingår i god läsförståelse.

Medina berättar att hon testat gissningsläsning (Nation, 2013), vilket inte var så framgångsrikt när hon inte kunde tillräckligt många ord. Att förstå ord ur kontext har dock blivit lättare med tiden. Enström (2016) menar att

¹¹³ Se t.ex. Bråten, 2008; Liberg, 2000.

gissningsstrategier är en tidsödande och långsam metod, som kräver att andelen okända ord inte är för stort Cummins (2001b) skriver att andraspråkstalare faktiskt behöver förstå innebörden av minst 75 % av innehållsord i en text för att uppnå förståelse.

Läraren Maria konstaterar att läsningen för de svagare läsarna kanske bara blir ”sampling” av nya ord:

Det finns mer vinster om det inte är rent konkret för stor börda att förstå vad som sägs. Eller om man ja kan uppnå en annan slags flyt, blir sampling.

Maria betonar att det är vissa som får en bättre språklig nytta av läsningen, medan andra får anstränga sig för att förstå händelserna – alltså ligger den valda boken inte alltid på inlärares proximala nivå (Vygotskij, 1978). Krashen (1985) poängterar att inputen ska vara på rätt nivå, strax över det man klarar av. Om man inte är på tillräckligt hög färdighetsnivå kan det kontextuella inte utnyttjas fullt ut för kontextuell inläring. Men Maria medger ändå: ”Om man är svagare kan det förstås vara enkla meningar som man kan befästa”. Att lära sig ord intentionellt må vara en ambition men vad främmandespråkseleverna faktiskt lär sig språkligt genom läsning av skönlitteratur är ofta incidentiellt (Schmidt, 1990). Marias kommentar stämmer överens med lärarnas uppfattningar i Duncan & Parans (2017) omfattande studie om skönlitteraturens effekter i L2-undervisningen och L2-utvecklingen.

4.4.1.3. Aspekter relaterade till skönlitteraturens domän

När jag frågar Melanie varför hon anser att man ska läsa skönlitteratur på en språkkurs säger hon följande:

Men också finns det många andra ord och också jag tror att en skönlitteratur eller en ... hur säger man ... en skönlitteraturförfattare använder... och completely andra ord. Nuanser, andra nuanser och ord.

Melanie sammanfattar det som många andra också pratar om. Genom skönlitteraturen kommer man i kontakt med andra ord, som tillhör skönlitteraturens domän. Det finns belegg för att de nyanser och stilvalörer som man lär sig genom att läsa skönlitteratur kan vara vardagliga ord, snarare än svåra, abstrakta ord. Enström (2013) skriver att många moderna svenska romaner har ett relativt vardagligt ordförråd med både frekventa och mindre frekventa

ord,¹¹⁴ vilket vållar svårigheter för målgruppen, det vill säga språkligt avancerade utländska studenter. Som exempel nämner Enström personbeskrivande adjektiv, varav bara några av de vardagliga men icke-frekventa orden var bekanta för den gruppen inlärare som nämns ovan. Man kan dra slutsatsen att kursmålet ”bekanta sig med samtida litteratur” innebär att man är ute efter just den typen av ordförråd, inte stilvariation eller äldre språk.¹¹⁵

Enström (2013) skriver att man kan läsa och få behållning av en skönlitterär bok även om man inte behärskar alla mindre frekventa vardagliga ord. Utländska högskolestudenter kan ofta många så kallade främmande ord, som är internationella och bygger på latin eller kan förstås med hjälp av engelskan, påpekar Enström. Flora säger:

... på en avancerad språkkurs tränar man mer avancerade ord och abstrakta begrepp medan de vardagliga orden ... för svenskar kanske de är lätta ... de kan ööh vara svåra för en utländsk som inte har svensk man eller partner.

Enligt Cummins (1981, 1984 m.fl.) måste baskunskaperna (BICS) läras in separat för varje enskilt språk, medan skolspråket (CALP), inklusive de kognitiva och akademiska språkfärdigheterna på L1 och L2, kan vara uttryck för common underlying proficiency, CUP. Med CUP syftar Cummins på den underliggande förmågan som överförs mellan första- och andraspråket. CUP bidrar således till att inlärare som redan har utvecklat akademiska färdigheter på sitt förstaspråk har en tendens till att lättare lyckas tillägna sig liknande färdigheter i sitt andraspråk, något som kan liknas vid critical literacy (Janks, 2013). Här är skönlitteraturen alltså, enligt Flora, ett potentiellt medel för utveckling av BICS för de högutbildade migranterna.

Floras uttalande får stöd av Enström (2013) som påpekar att skönlitteraturens domän innehåller annat ordförråd än faktatexter. Enström skriver att det skönlitterära ordförrådet är mycket mer oförutsägbart och svårare att relatera till ett visst ämne än vad det är att koppla specifik terminologi till ett visst område. Denna terminologi är någonting utländska akademiker sannolikt känner till genom sin expertis inom ett område. Ett sådant område skulle också kunna vara humanistisk allmänbildning (Nussbaum, 1997) inklusive litteraturvetenskaplig terminologi. Det är snarare performanskompetens (Torell, 2002) inklusive litterär terminologi, tillsammans med *sekundärdiskurs*, (Gee, 2015)

¹¹⁴ Dock påpekar Enström (2013) att det inte finns belägg för och att det är praktiskt omöjligt att utifrån ordens frekvens bedöma deras svårighetsgrad.

¹¹⁵ Jfr. styrdokumentet för svenska som andraspråk på gymnasienivå, det vill säga ”texter författade i olika tider” (Skolverket, 2011).

det vill säga skolans diskurs, som är mest gångbart när man skall kommunicera kring det lästa på svenska. Däremot kan det skönlitterära språket representera *primärdiskurs* (Gee, 2015), och konkreta, vardagliga ord inom denna domän kan snarare kopplas till BICS (Cummins, 1981) och hemmets språkbruk.

När det gäller lärarnas uppfattning om språkutveckling genom litteraturen lyfter Maria fram just det skönlitterära språket som en av de två viktigaste legitimeringarna. Med språket menar Maria dock inte endast L2-faktorer, utan snarare en kombination av Parans (2008) kategori 1 och 3. Skönlitteratur läses alltså just som skönlitteratur och denna bekantskap med det skönlitterära språket skulle kunna vara angeläget även för en L1-talare. Maria säger visserligen att andraspråksfaktorn måste uppmärksammas. Följande citat sammanfattar dessa två poänger:

Dels är det språket, ytterligare en domän. Kursens syfte är språk, deras andraspråk, ytterligare en nyans som man inte kan få på andra sätt, men också ett språk att kunna samtala med om litteratur, ytterligare några färger i språkbaletten. Dimension i språket. Begränsat men ytterligare ... man kan se åtminstone hur EN författare använder svenska språket, till exempel hur personer i böcker skildras genom sitt språk. Förstå nyanser men också färdigheter. Avancerat språk, men ett annorlunda språk, att förstå en viss författares språk men också prata om litteraturen på den abstrakta nivån. Vad vill författaren uppnå med sitt språk och ibland sina strukturer. Litteraturanalys är inte kursens uppgift, det finns inte en förväntning att alla kan analysera litteratur som litteratur. Men alla är tänkande människor som är förmögna att utbyta läserfarenheter... oavsett vilket språk, modersmål eller inte.

Marias språksyn genom skönlitteratur är inkluderande: att se *en* författares användning av det svenska språket. Detta indikerar att Marias syn närmar sig Parans kategori 3. Hon betraktar nämligen texten som skönlitteratur snarare än enbart som ett medel för språkinläring. Samtidigt förväntar hon sig inte att alla ska kunna analysera ”litteratur som litteratur”, det vill säga inneha litterär performanskompetens enligt Torell (2002).

Susanne betonar ordet metaspråk, i vilket hon inkluderar den abstrakta förmågan att sätta ord på sin upplevelse. Emellertid är metaspråk inte nödvändigtvis litterär terminologi:

H. Vilken sorts språk menar du att man lär sig? Nya ord? Eller litteraturvetenskapliga begrepp?

S: Metaspråk, det får man inte förbise. Men inte just terminologi. En annan

typ av svenska. På kursen ... tillägna sig ett språk som inte finns i läroböckerna. De ska tycka att det är värt att läsa, god litteratur, så tillvida att det intresserar dem, fångar dem, och kanske inte att de ser det från början men att de får en upplevelse. Men inte bara underhållning utan att ha med sig verktygen att tillämpa dem på andra typer av texter i ett annat sammanhang i livet, studier...

Susanne syftar framåt och talar om vikten av ett språk som man har nytta av senare i livet, inte minst i studier. Hon ser läsningen som en process där man utvecklas och kan gå från ren upplevelse till bruk (Felski, 2008) – i stället för att gå från att se litteraturen som ett språkverktyg som sedan leder till positiva upplevelser. Ambitionen är att studenterna ska tycka ”det är värt att läsa” som ett resultat av den mer instrumentella läsningen, något som Ernst-Slavit med flera (2002) kallar ”paradise for teachers”.

Lärarnas motiveringar är mer holistiska än studenters när det gäller språkrelaterade aspekter. Medan studenterna pekar på skilda färdigheter som ordkunskap eller ökad läsförståelse har lärarna en tendens att prata om metaspråk och diskussion på avancerad nivå. Maria påpekar att det är en komplex språkutvecklingsprocess som pågår under kursen. Språket kan inte skiljas från litteraturen, och litteraturmomentet kan inte språkligt skiljas från resten av kursmoment. Men samtalet kring litteraturen kräver att man använder språket för att prata om det lästa:

Det går inte riktigt se i verkligheten, det händer så otroligt mycket med deras språkutveckling under terminen. Extremt komplext vad händer inte genom skönlitteratur och vad händer. Många blir ju väldigt duktiga och varierade att uttrycka sig, man lägger märke till ord som är vanliga i de där böckerna som används sen. Så i bästa fall de orden finns med i valmöjligheterna. Inte alltid så det blir rätt användning (SKRATTAR)... Det handlar mycket om metaspråklig förmåga, att se det som står mellan raderna, även på ett annat språk. Kunna utbyta erfarenheter ... det sker inte automatiskt. Man måste prata om litteraturen om det ska hända mer.

Här tar Maria upp den kommunikativa aspekten: att läsa räcker inte utan det är genom att diskutera som man övar sina färdigheter och utbyter erfarenheter på det sätt Rosenblatt (1994) betonar. Detta innebär att social interaktion leder till gemensamt meningsskapande, tänkande och utveckling av verbal förmåga. På liknande sätt fann Kim (2004) att boksamtalen stimulerade och förbättrade

kommunikationsförmågan så att de muntliga färdigheterna i L2 bättre kom att motsvara de vuxnas kognitiva nivå.¹¹⁶

Många informanter påpekar att språk och kultur ofta är oskiljbara från varandra, vilket Melanie menar gäller speciellt för Sverige:

Finns många länder där man pratar franska, men till exempel svenska ... om man läsa svenska skönlitteratur på svenska så speglar det svenska kulturen på ett helt annat sätt än facklitteratur. Mer än läroböcker. Eller speciellt om den är för oss utländska... som Språkporten. Det är svenska folkets språk. /.../ Skönlitteratur kan hjälpa lära svenskarnas modersmål.

Melanie gör en intressant distinktion mellan språk som talas i flera länder och svenska som främst talas i Sverige. Det är en tydligare koppling till en nation, en kultur och ett språk, jämfört med andra språkområden. Det kan jämföras med ämnesplanerna för engelska (Skolverket, 2011) som kopplas till hela den engelskspråkiga världen och inte endast Storbritannien. När Melanie säger att ”skönlitteratur kan hjälpa lära svenskarnas modersmål” gör hon en skillnad mellan läroböcker, såsom *Språkporten*, som är avsedda för andraspråksinlärare. Man finner en annan svenska i skönlitteratur, som är skriven för svensktalande. Melanie betonar vikten av att lära sig svenska som är ”svenska folkets språk”, både ideologiskt och abstrakt, snarare än att utvecklar tankar kring hur och vad i språket det är som man specifikt lär sig genom skönlitteraturen.

4.4.2. Sociokulturella legitimeringar

Det ingår många olika kultur- och samhällsrelaterade undervisningsmoment i behörighetsgivande kurser. Skönlitteraturen nämns inte uttryckligen i styrdokumentet som ett medel för denna kunskapsförmedling. Därför är det intressant att så många nämner det sociokulturella som den största vinsten med läsning av skönlitteratur på en avancerad språkkurs.

De sociokulturella motiveringarna relaterar dels till faktakunskap om samhället, dels till ett inifrånperspektiv och integrationsfrågor. De specifika legitimeringarna som jag urskilt i materialet delas således upp i två kategorier: 1) sociokulturella aspekter från ett utifrånperspektiv och 2) sociokulturella aspekter från ett inifrånperspektiv.

¹¹⁶ De rekommenderade men icke-lärrarstyrda informella boksamtalen i grupper hamnar dock inte i fokus på kursen; de uppmannas av läraren Maria och förutsätts inför gruppresentationen på Lärosäte 2, men de mäts på tentamen och resultaten av grupparbete och den egna läsningen blir synliga för mig som forskare bara på examinationen.

4.4.2.1. Sociokulturella aspekter från ett utifrånperspektiv

Ofta ses skönlitterära inslag i en språkkurs som kulturell kunskap (Paran, 2008), det vill säga ett sätt att förmedla kultur- och samhällskunskap – så även här. Uttryck som ”Jag vill lära framför allt kultur” (Dina), ”Det är viktigt att veta svensk kultur och läsa om det i skönlitteratur” (Nadenka) och ”Vi måste känna vad ingår i svensk kultur” (Eva) vittnar om detta – dock skulle Evas yttrande kunna syfta på en estetisk kultursyn, att känna till svensk kultur och konst, vilket skönlitteraturen är en del av.¹¹⁷

Materialet innehåller flera exempel på att man med ordet kultur syftar på det som Persson (2005) diskuterar i samband med ”den kulturella vändningen”. Ordet kultur har, enligt Persson, kommit att innebära olika kulturer. Detta innefattar även ”mångkulturen” som kontrasteras mot den egna eller den enskilda kulturen, i stället för att vara ett uttryck för konst.

Målet för många informanter är just att inhämta kunskap om Sverige och svenskarna, vilket allt som oftast inte problematiseras. Ett exempel är Rafaels citat, som ger uttryck för en antropologisk kultursyn (Fornäs, 2012), enligt vilken en grupp förknippas med föreställningar om deras traditioner samt sätt att handla och tolka. Rafael säger följande om läsningens syften på en svenskurs:

R: Jag tror du kan veta mer om kultur. Svenskarna är, är inte samma som spanjurer, span ...

H: Spanjorer ja.

R: Spanjorer. Så du kan läsa skillnad mellan.

Att säga ”du kan läsa skillnad mellan” är något svårtolkat. Menar Rafael att man kan läsa om skillnaden mellan raderna och göra egna jämförelser eller att man kan lära sig skillnaderna, som boken faktamässigt förmedlar? Båda tolkningarna leder till samma slutsats, det vill säga att man enligt Rafael kan upptäcka kulturella skillnader med hjälp av skönlitteraturen. Här är den egna och den andra kulturen starkt kontrasterade. Snävare sett kan man se en förenklad bild av ”vi och de”, men i stället för ett möte med en främmande kultur – den Andres kultur – är det här fråga om ett möte med den omgivande majoritetskulturen.

Läraren Maria tar aktivt avstånd från en generaliserande kultursyn. Hon brukar säga följande till studenterna om bokkaraktärer:

¹¹⁷ Jfr. svenskt kulturarv (Thavenius, 1991).

Om du inte tror att den här personen är en typisk svensk med typiska svenska erfarenheter så lovar jag att inte se dig som en typisk representant för din nationalitet.

Det är tydligt att Maria vill undvika kulturella stereotyper. Det skiljer sig från många studenters inställning. De vill komma åt kunskap om den homogena svenska kulturen snarare än det mångkulturella svenska samhället (jfr. Perssons legitimering 5, 6 och 7). Det är deltagarna själva som står för denna uppfattning, till skillnad från vad Persson (2012) påpekar. Persson menar att det är ämnesplanerna för svenska som andraspråk (Lg11) som antyder att skönlitteraturen ”fortfarande ses som en bärare av distinkta kulturella och nationella värderingar”, som om eleverna stod i underläge i relation till dessa legitimeringar. Persson (2005 s. 42) skriver:

Kulturell identitet riskerar i styrdokumentet att framstå som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt som kan skapa stabilitet i en föränderlig värld. Ett radikalare alternativ hade varit att erkänna att kulturella identiteter i globaliseringens tidevarv alltid är mer eller mindre kreoliserade: flytande, blandade och föränderliga. Alla grupper kan och bör förvisso få formulera sina egna kulturella identiteter. Men lika viktigt är individens rätt att vägra inordna sig under en viss kulturell identitet.

Detta är i linje med det som Pavlenko och Blackledge (2004) kallar förhandlingsbara identiteter (negotiable identities). Studenterna uttrycker sig på ett likadant sätt som undertexten i legitimeringarna vilket naturligtvis kan bero på många bakomliggande historiska, individuella och globala orsaker som identitetspositionering, symboliskt kapital eller gamla koloniala maktstrukturer. En möjlig förklaring kan vara att individerna ser svenskarna som ”de Andra” från ett makthierarkiskt perspektiv, som människor som man som migrant vill lära sig att förstå. En annan förklaring kan vara att man inte är ute efter assimilerings, det vill säga att ”bli svensk”, genom skönlitteratur eller andra medel. Det kan för vissa individer till och med vara oproblematiskt att positionera sig som en flerspråkig individ med ett fritt val att välja om man vill lära sig och använda svenska, speciellt då det rör sig om en frivillig utbildningskontext.

Förutom att förmedla information om ”den svenska kulturen” utgör skönlitteraturen en viktig kunskapskälla om dagens svenska samhälle, det vill säga Felskis social knowledge (2008). Ibland är samhällskunskapen historiskt betonad. Kenan säger:

Man behöver ju veta om historiska händelser och vad är bättre än i en skönlitteraturkontext.

Gemensamt för många studenter är dessutom att den kunskap som inhämtas genom skönlitteraturen ses som en direkt spegling av verkligheten, snarare än en gestaltning av den.¹¹⁸ Ett exempel är Nadenka som säger:

Man kan få genom skönlitteratur allt man vet... som svenskar vet om historia, kultur, Olof Palme, eller kanske som nu i Miriam om diskriminering i svenska kulturen under ytan, som jag visste inte om.

Även här är perspektivet åskådarens, men man kan också se en vilja att fördjupa sig i de delar av historia och samhälle som man annars inte så ofta hör talas om. Kulturmöten representeras av någonting negativt här: diskriminering. Det mångkulturella blir inte synligt här heller utan betungas av dyster närhistoria. Studenterna verkar inte vara ute efter att se någon positiv turistbild av Sverige, utan vill snarare se bakom kulisserna, när de väl har lärt sig språket så pass väl att de kan läsa skönlitteratur.

4.4.2.2. Sociokulturella aspekter från ett inifrånperspektiv

Några av informanterna är ute efter ett ”insiderperspektiv”, så som Kalina uttrycker det. Hon pratar om svenskhet och samhällskunskap inifrån och på mikronivå:

Om man jämför med samhällskunskapsbok, det är mycket djupare i skönlitteratur. Inside av samhället. Det finns många undantag, och i samhällsboken man kan inte se hur det verkligen var ...intressant för mig. Hur samhället påverkade vanliga små människorna ...Vi får en insiderperspektiv, inte bara som ett folk eller alla människor. Vi får mikroperspektiv.

Thavenius (1983, s. 21) skriver om ”den lilla och stora historien”, det vill säga att läsaren av en roman får ta del av individers livsvillkor och personliga erfarenheter, och samtidigt komma i kontakt med större sammanhang, historia, klass och andra aspekter. Detta kan kopplas till informanternas önskan om att få lära känna vanliga människor i en viss kontext genom skönlitteraturen, som i Kalinas resonemang ovan.

Dina, i sin tur, pratar om ”känslor inifrån”:

¹¹⁸ Årheim (2007) konstaterar i sin avhandling att unga personers läsning kan präglas av en uppfattning om realismen i det gestaltade som någonting sanningsenligt.

H: Vad är det som är speciellt med just skönlitteratur?

D: Man förstår människans känslor i insida så det är kanske det viktigaste.
/.../ Vad de känner inne, här.

Här verkar Dina syfta på svenska människor, men definierar inte vad svenskhet är. Det finns dock en viss förväntning på att komma ”människor” som lever ”här” närmare in på livet genom att läsa skönlitteratur. Det finns en mer allmänmänsklig underton och betoning av det känslomässiga mellan läsaren och karaktären, som nästan är relationell. Det här ligger nära Felskis (2008) läsarintresse igenkänning, det vill säga att man genom andra vill förstå sig själv och genom sig själv förstå andra.

För flera studenter finns det likhetstecken mellan språk och kultur. Detta syns tydligt i Amalas yttranden. När hon pratar om uttrycket ”gå på muggen” säger hon att det var svårt att förstå trots att hon förstod ordboksdefinitionen av ”muggen”. Hon påpekar också att man inte kan skriva om vissa saker i ”våra länder”.

Att prata om toalett, i boken, om muggen, vad de säger ... ”skit” i boken, i våra länder som Pakistan det är inte bra säga högat (högt) om sånt saker.

Rafael berättar att han har fått se olika syn på barnuppfostran i Sverige och Spanien genom att läsa svensk litteratur på spanska, bland annat *Bullerby*-böckerna.

I Barnen i Bullerbyn... Jag tror det barnen i Sverige dem har, dem kan göra vad dem vill, men i Spanien är det du kan inte säga det, du måste göra så här, men i Sverige du är barn du kan göra vad du vill.

Rafael drar det ganska långt, vilket får mig att reflektera över hur en barnbok skriven för över ett halvt sekel sedan, som gestaltar en svensk kontext för nästan hundra år sedan, kan ses som en förmedlare av aktuell kulturell kunskap. Samtidigt kan jag hålla med om att böckerna ger bakgrund till hur barnuppfostran genom tiderna sett ut från ett kontrastivt perspektiv.

I andraspråksforskningen och andraspråksdidaktiken betonas ofta den interkulturella aspekten, exempelvis som ett syfte med litteraturdiskussioner.¹¹⁹ Utbytet mellan elever med olika bakgrunder ses som en berikande möjlighet men risken finns att eleverna betraktas som ett med sin kultur. Detta är en syn som

¹¹⁹ Se t.ex. Matos, 2012; Molloy, 2011; Kim, 2004.

skiljer från hur svenskarna uppmuntras att se sig själva (Persson, 2007). Eventuellt är det detta självklara interkulturella förhållningssätt, manifesterat genom tidigare interkulturella erfarenheter och global hybriditet¹²⁰ som gör att informanterna inte lyfter fram den interkulturella aspekten som skönlitteraturens syfte inom ramen för kursen. Ana Matos (2012) resonemang om det oumbärliga ”tredje rummet”¹²¹ mellan det kända och det okända i bokdiskussioner inom L2-undervisningen kan vara giltigt här. I den aktuella målgruppen är det ”okända” utrymmet dock eventuellt mindre eftersom de gemensamma nämnarna för personer med hög utbildningsnivå och goda kunskaper i (akademisk) engelska presumtivt är större än om bakgrunden varit brokigare. Emellertid kan man urskilja en viss variation.

Vissa inre perspektiv anknyter till integration. Det finns belägg för att det beror mycket på den enskilda individens socioekonomiska status hur hen upplever sin situation i relation till en ny kultur, något som i svensk forskning konstaterats vara problematiskt även för högutbildade.¹²² Detta kan relateras till Bourdieu och individens symboliska kapital. Om man saknar socialt kapital kan det kulturella kapitalet öka det sociala kapitalet genom språkinläring. Därutöver kan skönlitteraturen potentiellt kompensera genom att migranterna ”investerar” i sitt kulturella kapital, för att uppnå någon sorts socialt kapital och inre integration som faktiskt går att påverka. Cummins (2017) skriver om ”identitetsinvestering” (2017), vilket skulle kunna ses som en investering i så kallade ”imagined communities”¹²³ (Pavlenko & Norton, 2007).

Samtidigt som ”den svenska identiteten” inte verkar vara någonting som lärs ut eller önskas läras in genom skönlitteratur ses integrationen av ett antal studenter som ett praktiskt mål. Kopplingar mellan skönlitteratur och integration är oftast svaga, men de finns där. Vanessa säger:

Kanske om du känner en karaktär i böcker kanske du känner en svensk.

Jag tolkar det som att hon inte säger att man känner sig svensk utan att ett möte med en karaktär är som att lära känna en svensk. Flora är mer tvetydig i sitt

¹²⁰ Pöhlmann, 2013; Bendor, 2007.

¹²¹ Enligt Homi Bhabha, 2004.

¹²² Se t.ex. Ahlgren, 2014; Zahricson, 2014.

¹²³ Enligt Pavlenko & Norton (2007) kan språkinlärarens verkliga och föreställda gemenskaper, ”imagined” communities”, ett begrepp som myntades av Benedict Anderson (1983), ha en positiv inverkan på språkinläringen, när det gäller motivation, satsningar eller investeringar. Skönlitteraturens värld skulle kunna vara en sådan föreställningsbar gemenskap, vilket diskuteras vidare i den sammanfattande diskussionen.

uttalande och säger att man genom skönlitteraturen kan få kontakt med svenskar:

Jag tror öööm att ... att om man inte känner svenskar, vuxna svenskar, mina barn är lite svenskar... då man tycker, tycker man att läsa vore viktigt. Att man lär sig men inte bara lär sig ... ja det är som man går och köper en svensk bok, som en svensk... Kanske man får nån slags kontakt med svenskar på sitt sätt. //...

Här är integrationsaspekten dubbel: man får kontakt med svenskar, men kan även positionera sig som en del av befolkningen, utan att ha epiteten invandrare eller andraspråksinlärare. Man behöver inte för den delen assimileras eller sluta läsa på andra språk. Det är ett sätt att förhandla sin identitet, menar jag i ljuset av Pavlenko och Blackledge (2004).

Det finns en viss tendens till att skönlitteraturens roll för integrationen nämns oftare av studenter som inte har någon svensk anknytning eller social krets. Man skulle kunna dra slutsatsen att om skönlitteraturen används för att lära sig om det svenska livet inifrån kan detta vara en del av en bredare vilja att skaffa dessa erfarenheter via olika kanaler, varav skönlitteraturen bara utgör en av flera. Patricia, Medina, Dina och Anja, som däremot har en svensk partner, pratar inte om integration och bokläsning i samma mening.

När det gäller lärarnas perspektiv menar Susanne att det finns ett samband mellan skönlitteratur och integration. Hon påpekar att hon generaliserar men säger att i brist på andra kopplingar till svenskheten ”tar man det som är näst bäst”, det vill säga skönlitteraturen.

Om man då i sitt liv bara träffar myndighetspersoner, sfi-lärare, och kanske inte finns ute i arbetslivet än, så har man inga arbetskamrater. Då tror man att Sverige består av det. Och barnens skola som man tycker är hemsk. Nu generaliserar jag. Men om man inte känner någon svensk. På privatplan. Så finns det kanske inte någon bild av någon svensk ... Skönlitteratur kan vara vägen till svenskhet. Då får man ta det som är näst bäst.... Som tar läsaren seriöst. Inte bara inriktad till invandrare! Ger möjlighet till nån typ av igenkänning av det allmänmänskliga hos svenskarna som kan kännas främmande och som man inte lärt känna. ... Det är inte bara svenskar som undrar hur den Andre är, det gör alla. Svensken som den Andre. Hjälp till så att det kan finnas en någon liten väg till förståelse av mentaliteten, samhället förr och nu. Inte att all förståelse går via boken men en liten väg in till förståelse.

Susanne antyder att skönlitteraturen kan vara ett sätt att ha kontakt med svenskhet på ett personligt plan, som skiljer sig från svenskkurser eller möten med myndigheter. Detta är ett tecken på att läsning av skönlitteratur är ett annorlunda fenomen att forska om än till exempel migranternas erfarenheter av arbetslivet. Susannes resonemang skiljer sig från sådana integrationsmässiga formuleringar i sva-ämnets legitimeringar som Persson lyfter fram. Han antyder att skönlitteraturen i de kursplaner han analyserat visar tendenser på litteraturens potential som ”viktigt redskap för assimilering” (2007, s. 137). Susannes ambition är snarare att erbjuda inlärare flera kontexter där de inte enbart blir sedda som migranter.

Tanken att man som en person med utländsk bakgrund vill läsa om andra ”invandrare” ter sig inte lockande, säger många rakt ut. Här finns det likheter med Economou (2015b) flerspråkiga informanter som läste Bakhtiaris *Kalla det fan vad du vill* i ett sva-klassrum på gymnasiet. Till exempel säger eleverna att ”ämnet i romanen är uttjat” för att de flerspråkiga ungdomarna ”lever i det varje dag” (2015b, s.16), vilket syftar på teman som invandring och integration.

I det aktuella sammanhanget kan det bero på att man kanske inte helt onyanserat vill identifiera sig med alla migranter som om de var en homogen grupp, utan vill snarare förlika sig med det land man bor i nu. Detta stödjer också slutsatsen att det är viktigare att lära sig om ”svensk kultur” än det mångkulturella Sverige, trots att man ser och lever i det. Rafael säger tydligt och klart: ”Jag vill inte läsa om invandrare. Någon tror det men nej.” Amala berättar följande:

Vi på grund (grundläggande svenska som andraspråk på komvux) vi läste Flyga Draken eller *Flyga Drake*... Ja den var inte så svårt, det är lite som mina kultur. Men. Vi ska veta om Sverige, det var intressant men kanske inte bäst.

Amala menar att det inte var det bästa bokvalet men inte heller särskilt svårt för henne att förstå, kanske eftersom hon kommer från ett land som boken delvis handlar om. Trots att Amala kände till referensramarna och upplevde att boken var lätt för henne att läsa, betonar hon återigen kunskapen om Sverige. Romanen i fråga är eller har varit en populär bok att läsa med gymnasieelever vilket kan länkas till ämnesplanernas formulering ”modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer” (Skolverket, 2011).

Man kan få intrycket att det är en strikt snarare än vidsynt förhållningssätt till andra kulturer som råder i materialet. Det kan kanske jämföras med läroplanen för grundskolan; Persson (2007) föreslår att jämförelsen av legitimeringarna för svenska och svenska som andraspråk visar att andraspråkstalare inte anses behöva lära sig att förstå mångfalden, eftersom de är en del av den. I Rafaels fall ovan får vi exempel på hur detta även kan stämma för den som är ny i Sverige. Även Susanne säger, i likhet med Economou (2015b) informanter, att det i stället vore intressant och nyttigt för majoritetselever att lära sig om andra kulturer:

Jag är allergisk mot böcker som bara ska handla om flykten hit. Det är kanske viktigt men inte att det är just de som ska läsa det. Kanske lärare eller de som går i en helsvensk skola som ska läsa det.

Att kunna känna igen sig i karaktärer och identifiera sig med dem nämns av Felski (2008) som ett av de fyra läsarintressena där den personliga utvecklingen som människa framstår som essentiellt. Viss forskning om nyanlända skolungdomar (se t.ex. Boglind & Olofsson, 2017) understryker att litteraturläsning handlar om att utveckla sin egen identitet och lära känna sig själv. Igenkänningen, så som begreppet är definierat av enligt Felski, används ofta också som legitimering. Den är kopplad till empati och tolerans (Perssons legitimering 10) och identitetsutveckling (legitimering 4 och 5) – inte minst i andraspråkssammanhang. Cummins (2001a) menar att en god dos igenkänning krävs för att aktivera förkunskaperna vilket är språk- och identitetsutvecklande. De vuxna studenterna nämner inte alls denna aspekt, potentiellt eftersom det rör sig om läsning på en språkkurs.

4.4.3. Skönlitterära legitimeringar

Lärarna och vissa av studenterna legitimerade läsningen av skönlitteratur med motiveringar som hade just med skönlitteraturens egenart att göra. Vissa var kopplade till värderingar likt de som Persson menar är synliga i skolans styrdokument, men från studenternas perspektiv betonades framför allt tradition och kanon. De litteraturanalytiska aspekterna var inte i fokus vare sig för lärarna eller studenterna. Däremot tog flera upp läsningen som en svensk företeelse. Jag har delat upp det skönlitterära legitimeringarna i 1) aspekter relaterade till skönlitteraturens välgörande egenskaper, 2) kanonaspekter, 3) litteraturanalytiska aspekter och 4) aspekter rörande svenskar som ett läsande folk.

4.4.3.1. Aspekter relaterade till skönlitteraturens välgörande egenskaper

Många studenter menar att skönlitteraturen har en självklar plats på en språkkurs, vilket stämmer överens med vad tidigare forskning om främmandespråksundervisning visat (t.ex. Duncan & Paran, 2017). Detta gäller såväl informanter som läser mycket som de som inte läser så mycket i dagsläget. De flesta menar att skönlitteratur ska läsas av till exempel ungdomar, såväl på fritiden som i utbildningssammanhang. Det är inte ovanligt när det gäller högpresterande studenter, oavsett om dessa är litteraturintresserade eller inte (Duncan & Paran, 2017). ”Skönlitteratur, det hör ju till”, säger Patricia nedan, vilket sammanfattar väl vad många andra studenter också anser.

Det kan finnas ett liv utan skönlitteratur, studentprogram utan skönlitteratur. Men skönlitteratur, det hör ju till. Om du läser ditt språk eller pluggar ett annat språk vill du alltid veta vad finns i den skönlitteraturvärlden. Och även om du inte vill du kanske borde. Du känner så.

Denna syn är föga förvånande. Skönlitteratur ingår i främmandespråksundervisning och modersmålsundervisning i majoriteten av de länder som informanterna kommer ifrån. Dessutom har skönlitteraturen spelat en stor roll i den svenska allmänbildningen sedan länge (Thavenius, 1991). Trots att läsningens betydelse för människor i samhället sägs minska läses det fortfarande skönlitteratur i svenskämnena (Persson, 2007).

I *Den goda boken* (2012) skriver Persson att det finns en myt om att litteraturen är god – vilken är en vanlig indirekt legitimering av läsningen i skolan. Han iakttar att det ”finns en *automatik i litteraturens goda effekter*”¹²⁴ (2012, s. 27) och att den traditionellt ansetts ha uppgiften att uppfostra oberoende av kontext.¹²⁵ Vissa legitimeringar antyder att man tack vare skönlitteraturen kan komma åt sådana värderingar och således har litteraturen ett viktigt uppfostrande syfte, menar Persson. Emellertid kan man inte genom läsningen eller undervisningen garantera att värderingarna automatiskt anammas, skriver han.

Det är en tydlig tendens att ingen av studenterna nämner värden som demokrati, tolerans eller empati som anledningar till att läsa skönlitteratur på en avancerad språkkurs. Antingen beror detta på att de redan anser sig besitta den typen av förhållningssätt som vuxna välutbildade personer, eller att sådana värderingar är svåra att erkänna behovet av om man är en vuxen individ. Det

¹²⁴ Perssons (2012) kursivering.

¹²⁵ Se även Thavenius (1995) för mer bakgrund.

är mer sannolikt att lärare hänvisar till skönlitteraturens positiva egenskaper av den här typen, än elever eller studenter själva.

Nussbaum menar att man blir en bättre världsmedborgare genom att läsa (kanoniserade) romaner. Denna hållning återspeglas i en del av informanternas resonemang gällande läsningens förtjänster, men kan betraktas som något de redan känner sig vara introducerade i. Ordet världsmedborgare skulle faktiskt kunna användas om många av dem.

Läraren Susanne lyfter fram skönlitteraturens egenvärde och berör frågor som empati och medmänsklighet på ett liknande vis som i Perssons legitimering nummer 10. Dock är det inte uttalat att litteraturen, likt legitimering 9, skulle motverka odemokratiska värderingar. Ordet ”empati” förekommer dock explicit i Susannes yttranden. Visserligen är Susanne medveten om att hon generaliserar, men hon säger:

Om jag ska generalisera extremt mycket så är det unga pojkar, som ska läsa till läkare eller tandläkare som har läst natur... inte de som förbereder sig för att läsa på teknis, de kan ha redan fantastiska analyser. Men framför allt blivande läkare och tandläkare. För läkarnas skull tycker jag det är lite sorgligt... den delen av litteraturen som har med empati att göra.

Det finns en antydning till att empatiförmåga är någonting som exempelvis blivande läkare både behöver och kan uppnå genom att läsa. Empatiaspekten är en vanlig legitimering av litteraturläsning i många kontexter, men bland annat Keen (2007) och Persson (2012) problematiserar och ifrågasätter den.

Susanne har ett tydligt lärarperspektiv i flera avseenden. Hon menar att eftersom godkänt slutprov ger samma behörighet som gymnasiebetyg i svenska borde upplägget på kursen relateras till svenskämnenas tradition och innehålla ännu mer skönlitteratur – dock menar hon att hon är ”partisk”. På Lärosäte 1 är litteraturdelen inbakad i en delkurs och tycks vara länkad till färdighetsaspekter, snarare än litterära aspekter. På Lärosäte 2 verkar läraren ha en mer allmänbildande syn på litteraturläsning och hela kursen, vilket kan förklaras med att flera studenter verkar vara yngre och sakna tidigare universitetsstudier. Detta illustreras med exemplet nedan. Kursläsningen kan leda till att studenterna får upp ögonen för litteratur, inte specifikt på svenska, utan överhuvudtaget. Susanne säger:

Jag har haft vissa väldigt unga studenter som inte haft vana att läsa skönlitteratur, som har fått ögonen upp för skönlitteratur.

Denna replik tangerar det ideal som Ernst-Slavit, Moore och Maloney kallar "paradise for teachers" (2002, s. 118), eller det som läsfrämjande insatser har som mål: att göra läsare av icke-läsare (Kulturrådet, 2015). Det innebär ett tillstånd där litteraturen börjar som ett språkinlärningsverktyg men blir ett mål. Det gäller speciellt när det handlar om inlärare som inte sedan tidigare är engagerade skönlitteraturläsare, vilket i sin tur relaterar till det som Rosenblatt (1995) konstaterar: litteraturen berikar livets alla områden samtidigt som det är ett mål i sig att bli en läsare. Maria håller med men nyanserar: "Jag har anledning till lite distans därför att jag ser att det absolut inte är självklarhet för alla människor av olika generationer, att ha erfarenheter av att läsa, som det är för mig". Hon säger sig vara öppen med sin egen relation till läsning men menar att det inte är hennes uppgift att "frälsa nån".

4.4.3.2. Kanonaspekter

Det finns olika uppfattningar om vad man läser och ska läsa i utbildningssammanhang. Kanon är viktigt, speciellt för de östeuropeiska studenterna. I det aktuella sammanhanget är det svensk kanon som efterlyses, vilket görs för att kunna ta del av det svenska kulturarvet. Eva säger:

Jag vill veta alla, som man ska läsa, jag känner till Strindberg, Selma, den...
Utvandrare ...//... Som alla svenskarna har läst.

På den inledande intervjun säger Eva att hon skulle vilja läsa det "som alla svenskarna har läst" men efteråt, på uppföljningsintervjun, uttrycker hon besvikelse över att det inte blev så på denna kurs. Enligt henne var *Mig äger ingen* inte någon seriös litteratur. Det vittnar om hennes litteratursyn som uppenbarligen är präglad av omfattande kanonläsning i Polen.

Som tidigare nämnts är de östereuropeiska studenterna övertygade om att de böcker som de var tvungna att läsa också var det som formade deras smak.¹²⁶ Detta verkar även studenterna själva förknippa med litterär performanskompetens (Torell, 2002) och att vara beläst. Klassisk höglitteratur (Persson, 2002) är det som många fortfarande läser helst. Uppfattningen av vad litteratur är anknyter förutom till Nussbaum (1997) till Harold Blooms (1995) vädjan till människor att läsa "riktig" litteratur och "de stora genrerna".

Läsning av och undervisning i skönlitteratur som bygger på gemensam litteraturhistorisk kanon är dock inte en självklarhet i dagens svenska skola

¹²⁶ Det är intressant att ingen i Del I framhäver läsningen av poesi, drama eller kortprosa i utbildningssammanhang; dock är mina intervjufrågor också inriktade på romanläsning.

(Persson, 2012). Samtidigt kan det anses finnas en inofficiell kanon.¹²⁷ Den traditionella tanken på kanon bygger på en nationallitterärt arv, vilket i sin tur härstammar från västerländsk tradition (Thavenius, 1995). Det intressanta är att några av studenterna nämner svensk kanon som ett av de definitivt främsta målen för läsning på ett nytt språk, såväl i en utbildningskontext som utanför. Denna syn går rakt emot vad en yngre flerspråkig elev i Torpstens avhandling sa: (2008, s. 71): ”Många är fixerade i att vi ska kunna svensk litteratur, vi ska läsa Strindberg som inte ens svenskarna fattar.”

När det gäller det svenska kulturarvet använder Persson – och problematiserar – uttrycket ”förtrogenhet med det svenska kulturarvet” (legitimering 6). Jag menar att i den aktuella kontexten är orden ”gemensamt” och ”förtrogenhet” inte samma sak som ”kunskap om”, eftersom studenterna inte tycks räkna in sig själv i detta. Samma gällde ju även kursplanerna. Studenterna vill inhämta kunskap om kanon, visserligen genom att läsa den.

Flora berättar om hur det var i skolan på hennes tid:

F: Du måste ha på semester en lista av författare som du har läst. Det är obligatoriskt. ... För mig, Dostojevskij ... var en författare som jag har tyckte mycket om. Många av, ja inte bara. *Crime and punishment* men också, ja, *Idiot*, ja det Karamasov ...

H: Stora klassiker. Vad är det som är så bra med dem?

F: Jag tänkt att han hade ööh en psykologiskt sätt att analysera huvudperson och andra personer i romanen och jag gillar när jag läser, ja jag gillar det, öö denna introspect side. De är bästa böcker man läser i livet. Eller hur?

Det är språkligt utmanande för Flora att berätta vad böckerna, som hon ändå kan engelska namn på, heter på svenska. Vi har emellertid båda en förståelse för vilka romaner som avses; det gemensamma kulturarvet i form av världslitteratur skapar en global plattform att samtala kring, vilket skulle kunna vara ett argument för en gemensam kanon. Detta syns i frågan ”eller hur?” som tyder på att även jag blir inkluderad. Här kan legitimeringarnas antydningar och benämningen ”vårt gemensamma kulturarv”¹²⁸ ses som en syftning till kanoniserad världslitteratur och kanske det västerländska kulturarvet, snarare än det svenska kulturarvet som ”vårt”.

¹²⁷ Se t.ex. Molloy, Lundström, Bergman & Hultin (2009) som diskuterar detta.

¹²⁸ Se även Thavenius, 1991.

Några av de studerande har en längtan till att bli undervisade om svensk litteratur med kanon som utgångspunkt. Exempelvis Nadenka från Lärösäte 2 säger (och menar nog 1900-talslitteratur):

Jag väntar att det kommer termin två, min kompis pluggar där, de ska nu läsa om svenska nittiotalslitteratur.

Samtidigt som en lista över svenska kanoniserade verk efterlyses av Elza i citatet nedan, medger hon att det är omöjligt att ta sig genom en sådan lista på en kort svenskkurs.

E: Det kanske finns några böcker ... några verk... som man måste kunna.

H: Jag vet inte om det finns en sån lista, böcker som som man "måste" ha läst...

E: I alla fall kursen är för kort. Vi har mycket det vi måste ... måste göra.

H: Ni får i alla fall läsa två böcker på den här kursen.

E: Ja men kanske inte classic ... ja men seriösa i alla fall.

H: Hade du velat läsa en bok du väljer själv?

E: Nej, tror jag inte. Vi kan börja med de böckerna och sen se //...

Det är intressant att även Elza säger det här, eftersom hon är en av de få som inte är särskilt flitiga läsare, i alla fall inte idag. Det finns en viss tendens till att vilja hitta yttre motivation (Deci & Ryan, 2000) genom att nästan bli tvingad att läsa någonting av värde, vilket med en stor sannolikhet präglas av skolgången i hemlandet.

Förutom de östeuropeiska studenterna tillhör Lin, som läst engelsk litteratur på universitetsnivå, den skaran som framhäver klassiker. Fritt val är ingenting deltagarna önskar på kursen, men samtidigt tilltalar modern populärlitteratur de yngsta studenterna, Sanna och Daniela, som har titlar som *Twilight* och *The Horse Whisperer* som favoriter. Detta syns även i synen på vad de önskar skulle läsas på kursen: något som ligger nära deras favoritgenrer: spännande eller romantisk underhållningslitteratur.

En av dem som är mer likgiltiga i frågan om hög- respektive populärlitteratur är Amala, som verkar se litteraturen i första hand som en kunskapskälla och språkutvecklingsmedel. Sunan ser den i bästa fall som språkträning men

mest som nödvändigt ont. Intressant nog kommer de två sistnämnda inte från Europa eller ett land med någon stark egen litterär tradition. Även Patricia, Rafael och Jannike, som kommer från västvärlden, kan tänka sig att läsa modern litteratur. Patricia uttrycker att litteraturen inte behöver vara "superseriös".

Till skillnad från ett anseende antal studenter har lärarna ingen kanonambition på kurserna utan bygger bokvalet på sina egna preferenser. Maria kallar sig "lite av en snobb" och Susanne pratar om god litteratur, men menar att det är subjektivt. Det viktigaste är att ha någonting att prata om och analysera. Lärarna berättar att det lästs populärlitteratur på kursen vissa terminer, och nämner *Jag är Zlatan*, *Män som hatar kvinnor* och *Hundraåringen som klev ut genom fönstret och försvann* – något som framför allt Maria dock tar avstånd från. Däremot vill hon erbjuda både litterära och mer "rafflande" alternativ. Det är med andra ord andra aspekter än kanon som styr bokvalet på kurserna.

4.4.3.3. Litteraturanalytiska aspekter

Litteraturvetenskaplig analys är ingenting som framhävs i intervjuerna. Maria säger att den inte är kursens uppgift. I stället understryker hon att alla däremot är förmögna att utbyta läserfarenheter, som kan diskuteras på olika nivåer. Med andra ord kan läsarfarenheterna diskuteras oberoende av individens litterära repertoar (McCormick, 1994) och performanskompetens (Torell, 2002).

Dela läserfarenheter med andra på ett gemensamt språk. Inte litteraturvetenskaplig kurs men att man har lite nyckelord... men vissa studenter har andra bakgrundskunskaper och de kan diskutera på den nivån. /... / De kan få lov att ta till sig det som man kan ta till sig utifrån sin nivå. Där är skönlitteratur också ett väldigt rikt tillfälle.

Anledningen till att Maria betonar den gemensamma erfarenheten är att studenterna har varierande förkunskaper om textanalytisk läsning. Detta ser något annorlunda ut på Lärosäte 2, där instuderingsfrågorna och kursmålen innehåller formuleringen "använda redskap för att analysera skönlitteratur". Susanne anger inte explicit vilka verktyg som avses, utan betonar analytiska sätt att prata om skönlitteratur och berättar att hon ger några begrepp för analys under sin föreläsning. Det är dock upp till var och en om de vill använda dem eller inte.

Trots att svensk kanon anses viktigt att bekanta sig med är det mycket få studenter som menar att litteraturvetenskaplig analys är vad de förväntar sig att undervisas i på en språkkurs. Daniela som bara har gått gymnasiet och Sunan vars skolgång inte innehållit läsning av skönlitteratur verkar tydligast sakna redskap för analys, men det är inget som de själva verkar tycka vore nödvändigt. De som nämner behovet av undervisning i litterär analys är tvärtom individer som faktiskt har litterär performanskompetens (Torell, 2002). Flora tycker att andra kanske skulle ha nytta av analytiska redskap:

Inte för min skull men kanske någras, att de ... kunde ... öö... få tränas i analysera litteratur, med begrepp och sådant //...

Min slutsats av det sagda är att en sådan undervisning vore ett demokratiskt sätt att ta upp litteraturvetenskapliga termer och lotsa studenter vidare i sin egen analys – om erfarenhet fattas. Det betyder inte att Flora avfärdar andra sätt att närma sig texten, men det är det sätt hon känner till.

4.4.3.4. Aspekter rörande svenskar som ett läsande folk

Det förekom i något enstaka fall att studenterna tyckte att kursens uppgift är att introducera skönlitteraturen som en konstform enligt en estetisk kultursyn (Fornäs, 2012). Torells (2002) ideal, det vill säga att kompetens betyder att uppskatta eller ”respektera litteratur som konst” (2002, s.77), verkade många hålla med om, utan att för den delen mena att det vore skönlitteraturkläsningens syfte just på denna kurs.

Jannike, som inte har något stort läsintresse i vuxen ålder, uppmärksammar att svenskar verkar vara ett läsande folk¹²⁹:

Men det är bra att veta att många svenska läser mycket på sina fritider. Kursen kan påpeka om det.

Här är det inte fråga om cultural readings, (Paran, 2008), det vill säga exempel på svensk litteratur, och inte heller ren cultural knowledge (ibid.). Snarare handlar det om en kombination av kunskap och praktik: att läsa därför att svenskarna läser. Kursen ska informera om detta varefter studenterna kan välja om de vill vara en del av den här praktiken. Amala påpekar:

¹²⁹ I antologin *Läsarnas marknad, marknadens läsare* (Carlsson & Johannisson (red.) 2012) slås hål i myten om svenskar som världens mest läsande folk. I Förläggarförningens nya rapport *Läsandets årsringar* (2020) skriver Nordlund & Svedjedal om det aktuella läget på den svenska bokmarknaden. Författarna konstaterar att den tryckta boken faktiskt klarat digitaliseringen bättre än andra traditionella medier, samtidigt som unga personers bokläsning minskar.

Jag har sett, sett många läsa på bussen och tåget och att det finns pocketaffärer på tågstationer. Det finns en skillnad med hemlandet, en skillnad mellan Europa i stort och Asien eller Mellanöstern.

Europén Rafael har också upptäckt skillnader mellan hemlandet och Sverige:

Svenska kanske läser när de åker tåg, och jag sett en flicka... sett en tjej läsa när hon promenerar. (SKRATTAR)

Kunskap om svenskar som läsande folk nämns inte av Persson som en explicit legitimering av läsning av skönlitteratur i skolan, även om det indirekt ligger till grund för allt läsfrämjande. Perssons legitimering 8, att främja goda läsvanor, är mer praktiskt orienterad. I informanternas fall handlade denna aspekt inte bara om själva läsningen, utan snarare om explicita kunskaper om svenskarnas läsvanor, vilket de menade att den faktiska läsningen på kursen gav uttryck för. Ingen pratar om läsandet kris eller larmrapporter om svenska elevers försämrade läsförmåga. Det kan förklaras med att det kan ha varit svårt att hänga med i diskursen på grund av att man inte behärskar språket tillräckligt bra eller på grund av att man inte bott i Sverige så länge. Bibliotekskulturen och sago-stunder för barn togs upp av några som någonting fantastiskt – och väldigt svenskt. ”Alla kan höra sagor”, säger Vanessa. ”Alla barn, och alla biblioteken.”

Maria poängterar att eftersom skönlitteraturen är ett vanligt samtalsämne i samhället erbjuder den en gemensam erfarenhet att prata om. I och med att läsning är ett vanligt fritidsintresse kan den således föra samman de flerspråkiga läsarna och den svenska läsarkretsen. Bokläsning är någonting svenskarna gör i en stor utsträckning, i synnerhet i de akademiska kretsarna som studenterna också tillhör. Detta kombinerar Maria med kursmålens formulering, det vill säga att läsning av samtida svensk skönlitteratur.

Till exempel *Allt jag inte minns* ger inblick i att i Sverige är böcker ett samtalsämne, gemensam erfarenhet, en referensram, en ny domän. Svenskar ... det är en stor del av dem som läser, samtalar om litteratur, har läst i skolan - en liten erfarenhet också hur en svensk författare kan... Bara ett exempel. Hur kan en författare forma en berättelse på svenska.

Kalina påpekar också att det är ”typiskt svenskt” att läsa, men hon säger att svenskar ofta läser ”det som är skräpmat, skräplitteratur”, vilket är ytterligare en aspekt som visar på kontrasten mellan Sverige som ett läsande land och ett Sverige som ett land där man inte läser ”riktig litteratur”. Att skolans

styrdokument (så som de är presenterade av Persson) manifesterar hur andraspråktalare ska ta del av det svenska och västerländska kulturarvet, samt de goda värderingar som bokläsningen indikerar (Persson, 2012), kan ses i nytt ljus om man uppmärksammar skillnaden mellan litteratursyn och litterär bildning i jämförelse med andra länder. Ännu en gång kan man konstatera att bara för att man har svenska som andraspråk betyder det inte att man inte är beläst, vilket informanterna både visar och insinuerar. Här får vi åter se en situation där vuxna flerspråkiga inte bör dras över samma kam utan det finns flerspråkiga vuxna i Sverige som har litteraturläsningen som en viktig del av sin uppväxt och vardag.

4.4.4. Upplevelserelaterade legitimeringar

Studenterna och lärarna anger ett antal legitimeringar som är anknutna till läsningen som upplevelse. Dessa avser tre olika aspekter: 1) de emotionella aspekterna hos läsaren som ofta är sammanlänkade med språket, 2) underhållningsaspekterna som dock är nedtonade i materialet och 3) den redan omnämnda gemensamma erfarenheten som läsningen erbjuder.

4.4.4.1. *Emotionella aspekter*

Den första av Perssons legitimeringar antyder att skönlitteraturen är tänkt att ge upplevelser. Dessa upplevelser innebär någonting positivt och ligger nära Felskis (2008) läsarintressen, där läsarens personliga bevekelsegrunder leder till meningsfull läsning. Enligt Persson (2007, s. 123) förknippas den upplevelsegivande läsningen i styrdokumentet med positivt laddade ord som ”fri, ostörd, individuell”. Staffan Thorson (2009) lyfter däremot fram upplevelseläsningen som någonting negativt och kallar den ”förströelseläsning och distanslös upplevelse” (2009, s. 92). På intervjuerna nämns upplevelseraspekterna ganska sällan, vilket torde bero på att läsningen sker i ett formellt sammanhang. När dessa aspekter trots allt nämns är de ofta relaterade till språket. Det rör sig om en språkupplevelse inifrån språket. Visserligen positionerar de flesta av informanterna sig utanför språket men kommer närmare det känslomässigt genom skönlitteraturen. Som Kalina uttrycker kan man utveckla en ”intim relation med språket”:

Om vi vill utveckla en typ intim relation med språket då är boken jättebra. För man kan verkligen känna igen sig i boken och man vill följa berättelse, och då utvecklar man en relation med språk.

Det ovannämnda kan jämföras med Karin Littaus (2006) teorier om läsarens fysiska relation med texten. Kalina pratar dock om är dock en fysisk, intim relation med det nya *språket*, inte med själva berättelsen eller boken som artefakt. Med Rosenblatts termer kan vi tala om estetisk läsning, men det är inte själva läsningen som formar läsaren, utan den formas av den förbindelse som hen får till språket.

Den här aspekten handlar alltså varken om att lära sig språket genom litteratur eller att lära sig om litteratur genom språket, och därför har denna motivering inte kategoriserats som språkutvecklingslegitimering. Att denna relation till språket är svår att inleda visas i en annan replik av Kalina, efter att hon läst boken. Som exemplet nedan visar sker det en avvisning men det handlar inte om kollision med genre eller ett enskilt verk (jfr. McCormick, 1994). Skönlitteraturen på svenska har kanske hjälpt Kalina att inleda en intim relation med språket, men det är inte allt. Kalina positionerar sig starkt mot språket och samhället; det finns en ambivalens hos henne, och det förblir osagt om hon vill tillhöra språkgemenskapen eller ta distans från språket. Den potentiellt intima relationen har inte lett till en förälskelse, vilket kommer fram när hon säger: "Jag ska aldrig älska svenska". Intressant nog är engelska också hennes identitetsspråk (House, 2003), precis som polkan.

Det (polska) blir alltid min språk. Som engelska jag känner det är också min språk. Kanske inte perfekt på engelska. Jag fortfarande göra massa fel. Men det är min språk. Jag ska aldrig älska svenska. Och jag tror att, i denna formaten som vi pluggar, det göra ingen stor skillnad om vi läser skönlitteratur. Det gör oss inte svensk.

Genom att analysera Kalinas uttalanden får jag uppfattningen att det finns motsättningar i hennes relation till språk och integration – och därmed till läsning av skönlitteratur på olika språk. Det är möjligt att Kalina menar att hon inte är motiverad att läsa på svenska eftersom hon inte älskar svenskan. Alternativt drar hon slutsatsen att hon aldrig kommer att älska språket eftersom hon inte känner sig hemma i samhället. Hon är ett exempel på vilken komplex relation språk, kultur och integration kan ha till varandra. Kalina hävdar att bara för att man läser skönlitteratur på en kurs gör det en inte svensk. Frågan är om hon antyder att kursen borde leda till att man blir svensk, i betydelsen delaktig i samhället – något som hon menar läsningen av en bok inte ändrar. Vill man utveckla en intim relation till språket kräver det kanske mer än en bok. Attityden till språket spelar en stor roll i Kalinas yttranden.

Även andra verkar vilja skapa mening i läsningen genom att *uppleva* språket. Enligt Malmgren (1997 s. 113) är det inget självändamål att bara förstå den skönlitterära texten i sig, men inte heller enbart ”uppleva texten emotionellt”. Att uppleva den mest emotionellt kan dock i den aktuella kontexten öka viljan att läsa mer på svenska och uppnå en annan känsla för språket genom känslomässigt engagemang.

Den typen av upplevelsebaserad läsning där man befinner sig helt uppslukad och hänförd (Felski, 2008) nämns inte i särskilt hög grad i materialet som ett viktigt skäl till läsning i en undervisningskontext. Detta stämmer för såväl studenterna som lärarna. Vidare överensstämmer det med resultatet av Lundström och Nordenstams (2019) studie där lärarstudenterna förknippade fritidsläsningen med avkoppling, medan läsning i ett utbildningssammanhang sågs, speciellt av de mindre flitiga fritidsläsarna, som någonting arbetsamt. I den här avhandlingen är en stor del av informanterna emellertid särskilt litteraturintresserade. Det är kanske därför de ser det arbete som de lägger ner som någonting positivt.

Lärarna har mött studenter som inte är lika intresserade. Engagemang underlättar motivationen och förstärker relationen till språket, säger Maria. Hon ger ett exempel på upplevelser hon *inte* vill ge till studenterna. Hon berättar om när hennes före detta studenter skulle läsa *Epidemin* av Åsa Ericsson, en framtidsdystopi:

Efter *Epidemin* ville jag stryka dem medhårs. Hjälpa dem lite på rätt nivå, det var inte kul att ge dem nåt som inte var upplyftande utan mörkt och tungt. Denna gången var det färre som var negativa till läsningen. Ett fåtal studenter tyckte den var för tung också i kombination med tjockleken. /.../ Nu försökte jag deklarerat dem på ett sätt som skulle vara intressant och funktionellt, till och med om tjocklek.

Här visar Maria hur hon utvärderar kursens bokval och har sett att även tjockleken av boken¹³⁰ kan till och med vara avskräckande, i alla fall ge en tung läsupplevelse i kombination med det dystra temat.

Maria berättar att hon är van vid att behöva betona vikten av läsning av skönlitteratur i och med att hon undervisar inom ungdomsskolans värld, men hon betonar att det ter sig annorlunda på behörighetsgivande kurs. Å ena sidan är upplevelseaspekten svårare att motivera på en frivillig kurs där deltagarna

¹³⁰ Se Lipp & Wheelers studie (1991) om vuxna ESL-studenter som föredrog kortare skönlitterära böcker än en jämförelsegrupp med L1-talare.

är målfokuserade, å andra sidan behöver läsningen inte motiveras på samma sätt tack vare studenters tidigare erfarenheter och kompetens.

Susanne lägger till ett annat allvar genom att säga:

Ibland får man starka reaktioner. En ung man för övrigt litteraturintresserad student som ville ha tips på flera böcker senare. Men hon inledde muntan om Mirjam genom att räcka upp handen. "Jag ville bara säga att när jag läste boken så kräcktes jag." Det handlade väldigt mycket om Mergele och vad han gjorde med barn. Nån hade varit med om ett krig, de tyckte det var jobbigt att läsa. Jag ville inte säga "Äsch, jag vill höra" för man kan ju prata ... "Prata! Inget farligt med en kräkningsupplevelse. Ångrar du dig att du läst den här boken?" "Nej! Den var fantastisk!" /... / Man ska inte behöva silkesvantar. Det är vuxna människor. De växer ju också i den situationen. Hon klarade av det. Det var inte så att hon gick sönder.

De skriftliga diskussionsfrågorna verkar inte uppmuntra studenterna i något av kurskontexterna att tala om personliga erfarenheter och känslor. Det är inte heller ett explicit mål att prata om känslor på grund av starka upplevelser, men upplevelserna skapar eventuellt ett behov att använda språket kring sina upplevelser, och inte bara på abstrakt nivå. Det finns visserligen utrymme att prata om läsoplevelsen. Båda lärare påpekar dessutom att alla deltagare är vuxna och "behöver inte hanteras med silkesvantar" som Susanne det uttrycker. "De kan gott utmanas lite", säger Maria. Å andra sidan finns det en skillnad, eftersom den typen av "bodily involvement", som Littau (2006, s 37ff) kallar läsningens sidoeffekt, inte alltid är så positiv men kan leda till någonting positivt. Littau (2006, s. 65) skriver om den tårögda läsaren, "the tearful reader", och syftar på många läsares uppsökande efter känslosamma upplevelser.¹³¹ Denna aspekt tas upp av Susanne när hon beskriver hur negativa kroppsliga upplevelser leder till någonting bra; det rör sig nästan om katharsis. Framför allt erbjuder läsningen och boksamtal ett tillfälle att använda sin svenska för att sätta ord på sina känslor.

Maria relaterar det emotionella till samtalet snarare än det personliga och känslomässiga i läsoplevelsen.

De är vuxna människor, det är en erfarenhet, gör inget om det är lite provocerande. Då får man verkligen anledning att prata om det! /.../ Det ska va kul och man ska ha nåt att prata om, det är svårt att hitta balansen.

¹³¹ Vilket t.ex. Culler (1975) tar avstånd ifrån.

Här antyder Maria att de boksamtalsämnen som är intressanta att diskutera kanske inte är samma sak som att ha kul i läsningen. Oavsett betoning är det gemensamt att läsningen på kursen anses vara ett tillfälle där den vuxna målgruppen kan prata om någonting meningsfullt.

4.4.4.2. Underhållningsaspekter

Den rent upplevelsebaserade läsningen nämns inte som en legitimering i sig utan nämns ibland som ett tillägg, i kombination med andra tyngre vägande aspekter. Nyttan verkar vara viktigare än nöjet, i den grad att den faktiskt verkar vara "separable from use" (jfr. Felski, 2008). Kim (2004) menar att läsning av skönlitteratur i samband med andraspråksundervisning kan ge en njutningsfull upplevelse när den är formad på rätt sätt. I mitt material är denna aspekt kraftigt nedtonad, kanske eftersom den akademiska bakgrunden och möjligtvis även litteraturundervisningserfarenheterna från tidigare kontexter, vilka inte är de samma som hos Kims informanter, sätter tonen. Det som sägs om underhållning uttrycks ibland med en viss reservation, som här av Kenan:

Men, men, om man, om man läser skönlitteraturböcker då då lär man sig på ett trevligare sätt kanske. Oavsett om man gillar annars att läsa eller inte.

Susanne använder metaforerna "hårdvara" och "mjukvara":

Jag tycker det är ett medel för lärande fast på ett annat sätt än resten av kursen. ... därför att om det bara är för sig själv, sin egen skull, det är det man gör på sin fritid. Medan här är ändamålet att få behörighet i svenska som andraspråk för att kunna gå vidare, antingen gå en hel eller komplettera sin utländska utbildning eller... eller nån behöver det för sitt arbete. I alla fall är det en utvecklingsprocess. Och i den finns det både hårdvara och mjukvara. Och i den utvecklingsprocessen så är skönlitteratur både hårdvara och mjukvara.

Med hårdvara syftar Susanne på de praktiska målen, såsom högskolebehörighet, medan skönlitteraturen både är ett verktyg för lärande och samtidigt någonting man gör för sin egen skull. Dock är denna mjukvara inte nödvändigtvis ren underhållning utan en eventuell fritidssysselsättning som man kan ha lättare tillgång till genom kursen och efter den. Efter kursen får den också lov att vara mer underhållningsstyrd.

Susannes erfarenhet genom åren visar att om man måste läsa ska det enligt vissa yngre studenter vara "roligt", något som stämmer exempelvis för den 19-

åriga Daniela. Susanne kopplar det till den allmänna repertoaren (McCormick, 1994) som i sin tur är kopplad till åldern:

Inget fel på det med att bli underhållen men man kan faktiskt höja det ett snäpp. Eftersom vi är i akademien och en uppgift är att främja studenternas förmåga till akademiska studier, akademiska förhållningssätt till texter.

Att Susanne vill använda skönlitteraturen på en högre nivå än underhållning tangerar Perssons legitimering 8, det vill säga att läsningen i en undervisningskontext kan legitimeras genom att hävda att den skapar goda läsvanor. Susanne ser skönlitteraturen som ytterligare en väg mot det mål som behörighetsgivande kurser har. Det handlar också om critical literacy (Janks, 2013), i det avseende att de som är lite yngre och inte ännu är högskoleutbildade behöver utveckla sina kritiska och abstrakta förmågor, precis som gymnasieelever.

4.4.4.3. Erfarenhetsaspekter

Ibland är det svårt att dra en gräns mellan upplevelse och erfarenhet. Maria inledde intervjun med att använda ordet ”välvilja”, och betonade inledningsvis den gemensamma upplevelsen på kursen snarare än blickade framåt eller bakåt, som annars gjorts mycket i materialet.

Jag menar inte att litteraturläsning löser allt men den ger framför allt en gemensam erfarenhet att prata om. Och att de tar sig an utmaningen att läsa och kan säga att de har läst en bok på svenska.

Denna betoning av erfarenhet kan kopplas till erfarenhetspedagogiken, som Linnér och Malmgren (1980; 1982) en gång betonat i samband med icke-läsvana vuxnas läsning. Precis som Pedagogiska gruppen menar Maria att erfarenheterna kan vara mycket skilda men har potential i att de kan jämföras, diskuteras och således skapa mening vid läsningen.

Susanne vill att studenterna på ett personligt plan ska ta med sig upplevelsen, erfarenheten och lusten att läsa mer.

Att gå på biblioteket, bokhandeln. Veta att man klarat det på sin kurs på universitet, att man gått en utbildning i en akademisk miljö. Man har klarat av avancerade saker, muntliga och skriftliga examinationer. De vet att det finns, de klarar av det, de vet var de kan få tag i det.

Maria ser sin roll som någon som introducerar litteraturen som en potentiell språklig erfarenhet, snarare än betraktar litteraturen som en förmedlare av akademiska färdigheter som critical literacy. Hon säger:

Jag önskar att jag skulle kunna vara nåt slags verktyg eller handledare som får dem att upptäcka eller ta med sig några positiva erfarenheter av skönlitteratur. /.../ Jag går in i litteraturundervisningen med en personlig entusiasm ... att dela läserfarenheter är givande, det för lärare och studenter närmare varandra.

Maria sticker ut från vad de andra informanterna sagt, samtidigt som hennes yttrande anknyter till läror av Pedagogiska gruppen, Rosenblatt och McCormick, vilka alla betonar den sociala situationen samt elevers och lärares samverkan. Den gemensamma erfarenheten kan syfta på att det är gemensamt för alla i gruppen, gemensamt för studenter och lärare, eller/och gemensamt för majoritetsbefolkningen och de nya svenskarna. Det blir ett slags *shared reading*, delat och socialt läsande (se t.ex. Fuller & Rehberg Sedo, 2014). Då är avståndet mellan lärare och elever mindre än i Rosenblatt och Langers kontexter, som rör sig om skolelever, men också mellan svenskar och migranter, som läser samma böcker.

4.4.5. Resultatsammanfattning och diskussion

4.4.5.1. Resultat i korthet

Analysen visar följande:

a) Från studenternas perspektiv handlade de allra viktigaste legitimeringarna om sociokulturella aspekter. Majoriteten av informanterna betraktade sociokulturell kunskap som ren faktakunskap. Vissa andra såg skönlitteraturen som en väg till att få uppleva kulturen och samhället inifrån. Detta kopplades av några informanter till integration.

b) Även språkutvecklingsaspekterna ansågs viktiga. Det är receptiva färdigheter som läsförståelse, läsflyt och input av mindre frekventa ord tillhörande skönlitteraturens domän som framstår som viktigast. Det anses snarare vara indidentiell än intentionell inläring som sker som resultat av läsningen.

c) Medan studenterna lyfte fram konkreta färdighetsaspekter betonade lärarna det abstrakta metaspråk som behövs för att kunna diskutera och analysera skönlitteratur på svenska. Detta språk behövs också för att utbyta erfarenheter med varandra. Studenterna fokuserade således på själva läsningen, medan lärarna hade mer fokus på samtal om läsningen.

d) Upplevelsebetonade legitimeringar var nedtonade i materialet. När de förekom handlade de snarare om att uppleva språket inifrån än att ha egenskaper som är kopplade till fritidsläsning, till exempel underhållning eller förtrollning (Felski, 2008).

d) Skönlitterära legitimeringar nämndes nästan uteslutande av studenter som hade erfarenheter av kanonläsning och litterär performanskompetens (Torrell, 2002). Detta gällde speciellt de östeuropeiska studenterna, vilka i en stor utsträckning efterlyste svenska klassiker.

4.4.5.2. *Starka och svaga legitimeringar*

Persson (2007) använder begreppen *starka* och *svaga legitimeringar* av litteraturläsning, och menar att starka legitimeringar innehåller ”någon form av ideologiskt, politiskt eller estetiskt innehåll med längre gående anspråk än vad ett fokus på till exempel behärskning av kommunikativa kompetenser i snäv mening gör” (s. 123). I ljuset av hans definition kan man konstatera att lärarnas motiveringar oftare innehöll starka legitimeringar medan studenterna snarare motiverade läsningen med svaga legitimeringar (Persson, 2007). Exempel på sådana svaga legitimeringar är färdighetsträning och kunskapsinhämtning.

För studenternas del kan denna skillnad förklaras med att kursernas övergripande huvudfokus ligger på språklig färdighetsträning, med högskolebehörighet i svenska som sitt slutliga mål. Att sociokulturella aspekter trots allt vägde tyngst kan bero på att många av de andra språkliga aktiviteterna på kurserna enbart är färdighetstränande. Skönlitteraturen har däremot andra värden. Dessa är vad Susanne kallar ”mjukvara”, det vill säga att den språkliga nyttan inte är oviktig men den kombineras med upplevelser och litterära erfarenheter. Samtal om litteratur kräver dessutom att man tränar sin metakognitiva förmåga.

De sociokulturella svaga legitimeringarna kan relateras till Perssons (2007) legitimering nummer 2, det vill säga att skönlitteraturen ger kunskaper, vilket också motsvarar Felskis (2008) läsarintresse kunskap (social knowledge). Detta tyder på en positionering som åskådare (Pavlenko & Blackledge, 2004), det vill säga någon som inhämtar kunskaper om samhället men upplever att hen står utanför det.

Trots att de sociokulturella aspekterna i många fall handlar om kunskapsinhämtning tangerar de ibland starka legitimeringar (Persson, 2007). Ett exempel är när studenterna angav att de ville uppleva den svenska kulturen från ett inifrånperspektiv. En intressant upptäckt, som relaterar till detta, är att en del studenter hade ett mer praktiskt syfte relaterat till integration, vilket gällde

speciellt de informanter som saknade en svensk familjeanknytning. I detta fall kan man både tala om en stark och svag legitimering, beroende på perspektivet. Integrationsaspekterna verkade dels handla om att vara en av den delen av befolkningen som läser på svenska, vilket skulle kunna ses som en stark legitimering. Dels handlade de om att lära sig mer just genom skönlitteraturen ifall man saknar etablerade kontakter med majoritetssamhället, vilket pekar på en svag legitimering, där kunskapsinhämtning står i fokus. Min slutsats är att båda aspekterna kan ha en koppling till letande efter vägar till identiteter som är förhandlingsbara (Pavlenko & Blackledge, 2004). Det ska påpekas att integration, i det aktuella sammanhanget, inte sågs ur samhällets perspektiv, utan från de högutbildade migranternas synvinkel. De studenter som saknade svensk anknytning hade en positiv syn på sin integration, vilket förstås kan ha med den relativt korta vistelsetiden att göra. Detta går emot bristdiskursen om invandrades bristfälliga språkkunskaper som leder till utanförskap och att man står utanför arbetsmarknaden.¹³² Man kan dra slutsatsen att skönlitteraturen sågs som en av flera vägar till delaktighet i samhället.

Ibland talade studenterna om svenskheten relativt onyanserat och syftade på den som någonting enhetligt. Detta är en uppfattning som kan bygga på en antropologisk kultursyn (Fornäs, 2012), dock behöver den inte ses som en stark ideologisk hållning hos individerna. Även kursplanerna insinuerar att det är ett mål i sig att lära sig om det svenska samhället. Den kanske inte behöver ifrågasättas eftersom den kulturella kunskapen som är relaterad till språket å ena sidan är en så stark tradition inom främmandespråksundervisningen (Parran, 2008). Å andra sidan handlar främmandespråksundervisningen inte om det nya landet utan om ett annat språk som anknyter till en viss eller vissa kulturella kontexter utan för den man lever i. Detta kan vara en förklaring till varför man inte finner direkta starka legitimeringar i studenternas uttalanden.

Mångfaldsaspekter, som enligt Persson framstår som viktiga i svenskämnenas legitimeringar, togs inte upp av studenterna, vilket kan ha med deras interkulturella bakgrund¹³³ att göra. Det mångkulturella är kanske inte närvarande eftersom migranterna i en stor omfattning redan hade erfarenheter av flera kulturella kontexter och språk, och därmed behöver deras identitet enbart bygga på en enhetlig kulturell bakgrund. Därför behöver den egna kulturella identiteten inte heller bekräftas, som den enligt legitimering 5 ska i skolans kontext.

¹³² Se Otterup & Kästen-Ebeling, 2018.

¹³³ Bendor, 2007; Pöhlmann, 2013.

Enligt intervjuerna ville studenterna inte läsa om till exempel andra migranternas livsvillkor. Detta kan relateras till det som Persson (2007) skriver: andraspråkstalare behöver inte lära sig om mångfald eftersom de anses vara en del av dem. När man frågar migranterna själva menar de däremot att det inte är önskvärt att läsa om mångfalden. Frågan är om det är ett nyanserat sätt att se på saken, eller om det beror på underliggande skäl som viljan att inte positionera sig som migranter.

4.4.5.3. Skönlitteraturens roll i undervisningen

Det fanns en utbredd uppfattning hos studenterna att skönlitteraturen är en självklar komponent i såväl modersmåls- som främmandespråksundervisningen. Detta var föga överraskande då det finns belägg för att denna uppfattning är vanlig hos motiverade studenter och elever. Som exempel kan man nämna Duncan och Parans (2017) omfattande studie om IB-gymnasisters läsning av skönlitteratur på främmande språk. Språket betonades såväl av mina informanter som deras, medan de litterära aspekterna vägde tyngre i Duncan och Parans studie, både hos lärare och elever. Det verkar finnas flera anledningar till detta. En av dem är att behörighetsgivande kurs inte är en första allmänbildande utbildning för studenterna.

Analys av empirin visar att det, kanske av den ovannämnda anledningen, bara fanns några få studenter som ansåg att kursen skulle innehålla undervisning i litteraturvetenskapligt inriktad analys. Ointresset för dessa litteraturanalytiska inslag kan bero på att många studenter redan hade en gedigen performanskompetens (Torell, 2002). Det är också möjligt att vissa inte på förhand visste vad de eventuellt saknade i jämförelse med andra studenter. Intressant nog var det bara studenter med performanskompetens som överhuvudtaget tog upp dessa aspekter. De behövde uppenbarligen inte det för sin egen del, men verkade mena att andra kanske saknade till exempel analytiska verktyg.

Lärarna ansåg inte heller att kurserna skulle vara litteraturvetenskapligt inriktade. De menade vidare att de inte kan förutsätta att alla har samma erfarenheter av litteraturanalys sedan tidigare. Det fanns således en demokratisk ansats i lärarnas starka legitimeringar, samtidigt som kursen enligt dem förhoppningsvis hjälpte och uppmuntrade de mindre "kompetenta" läsarna att "höja det ett snäpp" (Susannes formulering), speciellt eftersom det rörde sig om en universitetskurs. Däremot verkade det anses vara onödigt att förse de studenter som innehar litterär performanskompetens med repetition av det de redan kan. Detta gällde speciellt eftersom kursen var så kort.

Studenterna efterlyste kunskaper om svensk litteraturhistoria och kanon. Således lyfte de fram legitimering 6, det vill säga förtrogenhet med det svenska kulturarvet. Här handlar det dock om en svag legitimering, kunskap om kulturarvet, snarare än en stark legitimering (Persson, 2007). "Förtrogenhet" kan, enligt Persson, syfta till att integrera flerspråkiga elever i den svenska kulturen genom att betona "vårt gemensamma kulturarv" (Thavenius, 1991). I den aktuella kontexten verkar det däremot vara självklart för studenterna att de inte förväntas ersätta sin kultur med den omgivande, utan fördjupa sina kunskaper om den.

Förutom sociokulturella aspekter var språket viktigt enligt såväl studenterna som lärarna. För studenterna var det språkliga syftet med skönlitteraturläsningen att skaffa ett större passivt ordförråd vilket i sin tur skulle påverka läsflytet och läsförståelsen. I allmänhet ses litteraturen som ett verktyg för någonting annat. Den läses inte för sitt estetiska värde, något som stämmer överens med studie av Lipp och Wheeler (1991), som fann att L2-talare som var fokuserade på akademiska studier hellre läste för kunskap och språkinläring än för andra ändamål. Det är samtidigt sällsynt i materialet att läsningen av skönlitteratur helt reduceras till kategori 2 (Paran, 2008), det vill säga enbart ses som ett medel för inläring.

Felski (2008) skriver om det komplexa förhållandet mellan användning av litteratur och att läsa för själva litteraturens skull. Fokus på språkutvecklingsaspekter leder oundvikligen till att litteraturen används som verktyg, oavsett om inläringen är explicit eller implicit (Ellis, 1994). De litterära aspekterna kanske inte kan väga tyngre än de språkliga på en renodlad språkkurs.

Vad är det för språkutveckling som skönlitteraturen då är ett verktyg för, förutom enstaka färdigheter, som beror på individens språkliga nivå och resurser? Min slutsats är att man genom själva läsningen av modern skönlitteratur på sitt L2 utvecklar BICS (Cummins, 1981), framför allt det passiva ordförrådet inom vardagslivets domän. Själva boksamtalet är i sin tur ett sätt att utöva sina akademiska kunskaper och språk, CALP, vilket delvis förklarar varför på svenska, och således kan sägas ge uttryck för det gemensamma underliggande förmåga som Cummins kallar CUP. Denna slutsats bygger bland annat på lärarnas beskrivning av de skönlitterära aspekternas abstrakta nivå: metaspråket.

Att lärarna har en mer holistisk syn på språkutveckling medan studenterna var mer fokuserade på inläring av särskilda färdigheter kan tänkas bero på att lärarna har en helhetsuppfattning. De har sett många studenter komma och gå och kan betrakta dem som en grupp med vissa likheter och olikheter. Medan

lärarna alltså har en reell erfarenhet av kurserna och har mött mängder av studenter som läser på sitt L2, saknade studenterna i många fall tidigare erfarenheter av att läsa autentisk litteratur på svenska. Därför baserade de sina uppfattningar på till exempel läsning på främmande språk under skolgången. Skillnaderna beror således även på att studenterna intervjuades före läsningen på den aktuella kursen.

4.4.5.2. Upplevelse och erfarenhet

Linnér och Malmgren (1980; 1982), centrala forskare inom Pedagogiska gruppen, undersökte läsningen av skönlitteratur ”som upplevelse och erfarenhet” i en vuxenutbildningskontext där läsarna inte hade någon större erfarenhet av litteraturläsning. I den här avhandlingsstudien är informanterna i regel mycket målmedvetna och erfarna som läsare. Detta kan ses som en förklaring till att den typen av upptäckande läsupplevelser, som de ovannämnda forskarna skriver om, var sällsynta i materialet. Samma gäller för den typen av läsupplevelser som Persson syftar på i sin legitimering nummer 1, vilket troligtvis har med målgruppen och kontexten att göra. Det är snarare fritidsläsning som ofta förknippas med avkopplande upplevelser, något som till exempel studier om 18-åriga gymnasieelevers (Nordberg, 2017) respektive lärarstudenters (Lundström & Nordenstam, 2019) fiktionsläsning visar. Här är kontexten som bekant institutionell.

Skillnaden mellan upplevelse och erfarenhet är inte alltid glasklar i materialet, men båda lärarna använder gärna ordet erfarenheter. Maria trycker på läsningens sociala funktioner på samma sätt som Pedagogiska gruppen (PG), och hennes didaktiska syn verkar vara influerad av erfarenhetspedagogiken. Läsningen är framför allt en gemensam erfarenhet, precis som för PG. Maria nämner också demokratiaspekten bestående av att litteraturen ger individen möjlighet att ta till sig stoffet på sin nivå. Inför läserfarenheten är alla lika kapabla att erfara texten utifrån individuella utgångspunkter, läraren inkluderad. Skillnaderna i grupperna tacklar Maria genom att ha ett förhållningssätt där ”studenterna kan hjälpa varandra, också att formulera sig”. Det handlar alltså om kollegialt lärande där deltagarna lär sig av varandra i en dialog (Vygotskij, 1978).

Susanne nämner också det gemensamma, men från ett allmänmänskligt och mer abstrakt perspektiv. Bådas uppfattning av det gemensamma kan kopplas till det som Thavenius (1995 s. 136) kallar ”våra gemensamma erfarenheter”, som människa och läsare. Susannes legitimeringar har generellt en tydlig framåtsyftande klang, vilket tycks bero på att kursen är just

högskoleförberedande. Detta gäller trots att kursen inte har samma allmänbildande anspråk som den obligatoriska skolan. En av dessa legitimeringar är målet att genom läserfarenheten lära sig analysera texter för att i framtida sammanhang kunna ta till sig något på ett akademiskt och kritiskt sätt – något som kan kopplas till critical literacy (Janks, 2013).

Man kan konstatera att medan många av legitimeringarna handlar om det som sker under kursen, blickar många av studenterna också framåt. Intervjuerna visar att en viktig uppgift som kursen har är att komma över tröskeln att inkludera läsningen av svensk skönlitteratur i sina möjliga läspraktiker, framför allt genom den erfarenhet och ökat självförtroende som läsningen på kursen möjliggjort. Som Kenan uttrycker är syftet med läserfarenheten kanske ”att bli på svenska läsande människa”.

Jag hoppas... att vi kan komma att läsa på svenska, efter kursen, se att vi kan läsa på svenska, vill läsa på svenska. Och ...Man måste inte, men man kanske vill bli på svenska läsande människa. Ja, att man läser även om det är svårt och uppskattar läsa på svenska böcker.

Vad det kan innebära att vara en på svenska läsande människa diskuteras vidare i avhandlingens diskussionskapitel.

Förutom allt det ovannämnda ger analysen indikationer på att det finns en eventuell skillnad mellan läsning av skönlitteratur på ett främmandespråk respektive på ett andraspråk. Man kan exempelvis jämföra den här studiens kontext med Duncan och Parans (2017) storskaliga undersökning om studiemotiverade elever som läser främmande språk på gymnasiet i olika länder. Enligt främmandespråkseleverna var det såväl språket som de litterära värdena som ansågs vara de viktigaste motiveringarna för litteraturläsning i språkundervisningen. I deras material hittades ingen betoning på vare sig framtidssyften, integrationssyften eller önskemål att lära känna kulturen inifrån.

I ljuset av min undersökning finns det skäl att misstänka att det kan vara mer motiverande att börja läsa på ett nytt språk när det är det omgivande samhällets huvudspråk. Dessutom finns det inlärningsmässiga fördelar med att exponeras för språket utanför klassrummet (Håkansson, 2012) vilket torde påskynda språkutvecklingen, så att man snabbare uppnår en nivå där läsning av skönlitteratur är möjlig. Skönlitteraturen kan dessutom ha andra, mer integrationsmässiga förtjänster, när den läses på ett andraspråk. Läsningen kan potentiellt ha en koppling till hög ambitionsnivå och hög motivation om individen har ett långsiktigt perspektiv på sin migration, på sitt andraspråk och livet i

Sverige. Däremot är det eventuellt mer ”på riktigt” att läsa på ett andraspråk och då ska det för en del högutbildade migranter helst vara seriös litteratur som läses. Dessutom kan man vara rädd för misslyckanden – att språket inte bär. Ett främmande språk som man lär sig frivilligt i hemlandet kan man bara sluta läsa skönlitteratur på, medan det efter bosättningen i Sverige finns ett önskemål hos många att i framtiden kunna och fortsätta läsa skönlitteratur även på svenska.

5. HUR LÄSER HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNA SKÖNLITTERATUR I AVANCERADE SVENSKKURSER?

5.1. Kapitlets syfte och disposition

Det här kapitlet består av två delar och belyser frågan ”Hur läser högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur i avancerade svenskkurser?” Dels bygger kapitlet på observationer av den muntliga examinationen, dels på gruppintervjuer med fokus på individernas egna beskrivningar av sina läspraktiker. Jag inleder med examinationen och presenterar därefter resultatet från gruppintervjuerna.

5.2. Observationer – flerspråkiga studenters reception och samtal på examinationen

5.2.1. Syfte och analyskategorier

Syftet med observationerna var att belysa frågan *hur* läsningen av den obligatoriska skönlitteraturen realiserades i examinerande boksamtal. Jag har intresserat mig för vilka läsararter som användes och uppmuntrades samt vilka faktorer som kan ha påverkat att just dessa läsararter blev synliga.¹³⁴ Studenternas yttranden har kategoriserats med hjälp av en analysmodell som tar avstamp i Kims (2004) och Tengbergs läsararter (2011). Utifrån deras modeller landade jag på sju läsararter: språkfokuserade, händelsefokuserade, personliga, omvärldsrelaterade, tolkningsfokuserade litterärt fokuserade och metakognitiva läsararter. Jag har använt denna finmaskiga uppdelning som ett analysverktyg för att förstå relationen mellan de olika receptionssätten, men fann genom analysen att dessa sju läsararter faller under *konkreta* och *abstrakta läsararter*. De

¹³⁴ Som tidigare nämnts fokuserar jag här på samtal och examination från Lärosäte 1. Anledningar till denna avgränsning har redovisats i metodkapitlet.

konkreta läsarterna syftar på språkfokuserade läsarter, händelsefokuserade läsarter, personliga läsarter och omvärldsrelaterade läsarter. De abstrakta läsarterna, omfattar tolkningsfokuserade, litterärt fokuserade och metakognitiva läsarter. I avsnittet nedan presenterar jag dessa läsarter och exemplifierar hur de realiserades på examinationen. De abstrakta läsarterna presenteras först eftersom de var de vanligast förekommande.

5.2.2. Abstrakta läsarter

5.2.2.1. Metakognitiva läsarter

Det mest iögonfallande resultatet är att de abstrakta läsarterna dominerar i sex av sju grupper. De metakognitiva läsarterna utövas av de allra flesta. Med metakognition menas ursprungligen ”kunskap om en själv” (Flavell, 1979) men i det aktuella fallet fokuseras explicit på hur läsaren riktar uppmärksamheten mot hur texten, författaren eller läsningen kan påverka läsaren eller hans tänkande i något avseende. Min definition av metakognitiv läsart stämmer således överens med Tengbergs (2011).

Det metakognitiva resonemanget sker på två nivåer. Antingen rör det sig om den enskilda läsarens subjektiva läsning eller så handlar det om läsningen genom ett allmänmänskligt filter. Det sistnämnda är vanligast förekommande. Oftast talar studenterna i tredje person även om de kommit fram till de generella insikterna genom sina egna upplevelser. Ett tydligt exempel är när Patricia pratar om *Allt jag inte minns*:

Man går igenom samma process som karaktären och faktiskt har en utveckling i sin egna tankar ... /.../ Man lär sig något om sig själv som man kan fundera och grubbla senare.

Det här är i linje med Rosenblatts idé om estetisk läsning (1995) och representerar även Felskis ”identification” (2008). Patricias replik här har en abstraktare och bredare metakognitiv karaktär än exempelvis den läsart som Nordberg (2017) kallar ”att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning det vill säga en förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bland annat i termer av personlig utveckling” (2017, s. 49). Den här typen av avancerad metakognitiv läsart, som inte bara handlar om den egna personen, blev även synlig hos Kalina som sa följande om *Mig äger ingen*:

Det kanske är en modern företeelse med litteratur, att efter läsningen man känner sig hjälplös. Men det var inte så med den här boken.

Här sätter Kalina den metakognitiva aspekten i en större litterär kontext – något som enligt Culler (1975) är ett tecken på litterär kompetens.

Ofta går de metakognitiva inslagen in i de litterärt fokuserade läsarerna, till exempel när värdering av författarens estetiska hantverk kombineras med hur det kan tänkas landa hos läsaren. Ett exempel på det är när Max säger följande om *Månen vet inte*:

Och författaren var mycket bra att få läsaren hela tiden att jämföra med sitt eget liv och kanske ta fram några minnen från läsarens liv, minnas sitt liv från tidiga barndomen. Det kan vara skakande.

I samband med samma bok svarar Simon också metakognitivt:

Maria: Är det miljön, tiden, handlingen, språket eller personerna som är viktigast i boken? Vilken av dessa ingredienser? Vad tycker ni?

S: För mig ... väckte personerna mest känslor, ja man såg dem inte så djupt på ytan, man såg dem liksom utifrån men kände att man var inombords i dem ändå. Det fick man ... fick en att vilja lära känna dem och man kunde känna igen sig i dem och de kunde ta en på en resa in i sig... en själv.

Frågan ovan ställs i flera grupper.¹³⁵ Den kan tolkas mycket olika av individerna, eftersom det inte är tydligt på vilken nivå dessa ”ingredienser” är viktiga. Därför är frågan fruktbar för mig som forskare, för att kunna undersöka vart samtalet tar vägen. Vissa väljer att fokusera på författarens beskrivningar av karaktärer eller miljö, utvärderar hans hantverk och utövar således den litterärt fokuserade läsarten. Vissa fokuserar på sin egen upplevelse, men oftast på vad texten gör med läsaren. Denna beskrivning blir inte känslomässig utan sker även i detta fall på metakognitiv nivå.

Nedan svarar Flora på frågan från sitt personliga perspektiv:

Hmm, om mmm jag skulle välja en av dem, det skulle vara tiden, jag tror att tiden är jätteviktigast... Eftersom öö öö författaren följer förhållande mellan Kristian och hans farmor, och på samma sätt hur karaktärerna utvecklar...utvecklas, och förändras genom tiden. Och man riktigt känner hur språket förändras. Och öö mmm det står också i romanen ibland att den pojke erkänner att, den pojke som berättar, att... han erkänner att mmm han

¹³⁵ Se bilaga 7 för diskussionsfrågor.

var barn och han öh uppfattar att han har förändrat och varför var det så, så tiden spelar en stor roll. /... / Det blir som din egen tid, du ser tiden som den går i ditt liv.

Flora kan motivera sitt svar genom att peka på innehållsliga och konkreta aspekter i boken samtidigt som hon resonerar kring författarens litterära arbete. Hon använder ordet ”tror” i samband med ”jätteviktigast”, som om hon inte är villig att belägga sin åsikt känslomässigt utan utifrån handlingen och gestaltningen. Hon tar ett steg tillbaka och rör sig mellan föreställningsvärldarna (Langer, 2011) och talar om författaren, som står utanför texten. Att hon påpekar att karaktärerna utvecklas visar på att hon kan diskutera litteratur reflekterande och med litteraturanalytisk terminologi. Flora säger inte explicit att tiden är viktigast för läsaren eller författaren utan snarare för berättelsen och dess villkor. Hon ger uttryck för metakognitiv läsart när hon antyder att läsaren genom gestaltningen kan upptäcka tidens gång i sitt eget liv.

Frågorna tolkas ofta olika beroende på bok. När det gäller *Gardet* genererar lärares fråga om vad som är viktigast en annan typ av reflektioner, vilket är symtomatiskt eftersom romanen inte är lika suggestiv eller litterär som *Allt jag inte minns* eller *Månen vet inte*. I exemplet nedan ger Olga en konkret uppräknings av platser:

Jag tror inte det är så viktigt med miljön ... men det är viktigt att vi vet att man befinner sig i Stockholm eller dess förorter. Det finns stad, ja, ja. Det finns skog. Men när man pratar till exempel om rummet eller omgivningen, då är det inte så viktigt och specifikt... så man kan följa vad som händer och hur det ser ut men det är inte så viktigt.

Miljön anses inte viktig i *Gardet*, eftersom den saknar djupare innebörd på betydelseplan. Boken tycks inte heller bjuda in till metaanalys av samma kaliber som till exempel *Månen vet inte*. Resonemanget förblir konkret, vilket gällde för båda grupperna som läst *Gardet*. Melanie, som får ordet efter föregående talare, lyfter det dock ändå till litterär nivå – det som Kim (2004) kallar ”värdering av författarens hantverk” – med generella metakognitiva inslag:

Det var nog så att författaren ville skapa en stämning, inte så mycket att han miljön ... skildrade miljön mycket, men att läsare skulle känna hur de känner. Men Staffan Malmberg (författaren) var kanske inte så bra på det...inte så lyckad. Den romanen väcker kanske inte så mycket känsla men tanke.

Max, som också läst *Månen vet inte*, redogör kort för sin egen personliga uppfattning men fortsätter genom att resonera kring frågan på ett generellt och abstrakt plan. I stället för att gå djupare in på författarens gestaltning belägger han sitt påstående med ett resonemang om litteraturens villkor.

När jag läste den här frågan så kunde jag inte bestämma vilket var viktigast. Jag anser att de alla är väsentliga för att ... föra fram författarens budskapet men om jag måste välja en då skulle jag säga det var personerna som var de viktigaste. För att om det var inga personer där skulle man inte ha en roman.//...

Max påstående är allmängiltigt och skulle kunna sägas om de flesta romanerna. Han håller ett distanserat, objektivt perspektiv och beskriver snarare sitt möte med frågan än med texten.¹³⁶ Det blir en kombination av metabeskrivning av hans möte med frågan samt litterära- och tolkningsfokuserade tankar om "författarens budskap". Vad som kan ha påverkat ingången är kursens syfte att kunna diskutera på ett objektivt och generellt plan. Det blir särskilt intressant när läraren ber Max att hänvisa till boken på ett konkretare sätt. Då nämner han miljön, samtidigt som svaret blir mer tolkningsfokuserat och handlar om symbolik och undertext. Med hjälp av lärarens följdfråga "Kan du visa exempel på hur du kan se detta i boken?" verkar Max tolka det som om läraren ändå inte är ute efter konkret analys. Han höjer sitt uttalande till en ännu högre abstraktionsnivå och använder språkligt, analytiskt och psykologiskt avancerade uttryck som det "fysiska och emotionella skick som de är i".

Jag tror att miljön har att göra med den fysiska och emotionella skick som de är i. Till exempel farmor flyttar till en mindre lägenhet hela tiden, varje gång någon dör. Och jag tänkte att det symboliserar hur, ja, hur en människa åldrar. Och liksom krymper ihop. Och blir äldre. Och kanske sjuk. Och samtidigt Kristian växte upp. Men ja för varje lägenhet, är mindre ...är i värre skick än det förra.

Många svar påverkas av interaktionen, det vill säga att det är ett samtal. Individerna svarar inte enbart i turordning på lärarens frågor, utan hakar på föregående talarens resonemang. Det uppstår gemensamt meningsskapande under samtalet, där nya tankar föds tack vare språkligt och intellektuellt samarbete. Detta sker exempelvis just mellan Max och Flora. Floras respons på Max förra yttrande är:

¹³⁶ Jfr. möte med texten, Rosenblatt (1995).

Men det är inte bara platser som förändras utan hans plats i lägenhet. Han säger att ... aa... när morfar ... farmor flyttar till den nya lägenhet, efter städning han måste sova i soffan. Inte på sängen.

Det fanns en generell tendens att om studenterna bytte läsart mitt i ett samtal gick det oftast från det konkreta mot det abstrakta. Detta händer här när Rahia och Cindy diskuterar *Allt jag inte minns*:

R: Det är efter att han har pratat med henne som han pratar med Vandad. De är hemma och ...

C: Ja men det framkomma... kommer fram efter att vi har fått höra hennes tankar. Vi får veta det småningom och det blir nyfiket för oss.

R: Ja, de olika karaktär har olika sanningar.

Rahia hakar på och utvecklar sitt resonemang, och hennes tolkning går också mot en abstrakt läsart i stället för att fortsätta på konkret nivå.

5.2.2.2. *Tolkningsfokuserade läsarter*

Samma abstrakta tendens kunde ses när det gäller tolkningsfokuserade läsarter. Symboliken och undertexten diskuteras speciellt i samband med *Månen vet inte*. Det är inte förvånande med tanke på bokens art och att en av frågorna uttryckligen uppmanar studenterna att besvara frågan vad det är som månen inte vet (se bilaga 7). Att aspekten tas upp innebär inte att studenterna anser att de kan ge ett svar, trots deras antagna förmåga att resonera kring den.

När läraren frågar vad det är ”vi inte vet” svarar Max:

Det har vi funderat på. Mycket svårt att förstå vad månen står för. Kanske månen symboliserar avstånd och faser, det tänkte jag när jag läste boken. Det är en feminin symbol...jag försökte anknyta det till boken, men jag kunde faktiskt inte ... En sak som jag tänkte var att månen kanske inte vet när det är dags för nån.

Max verkar syfta på gruppens tidigare träffar och diskussioner där tolkningar av bokens avsiktliga budskap har bestått av olika perspektiv men där en gemensam tolkning verkar ha varit ett mål. Max spekulerar över vad månen symboliserar, och även Flora beskriver svårigheten att försöka besvara frågan. Att reflektera kring frågan, i stället för att besvara den, är nog syftet med att ha frågan på tentamen – kanske syftet med hela boken, spekulerar Flora nedan.

Jag tror att man måste läsa kanske två eller tre gånger för att veta vad månen inte vet. Kanske det månen inte vet är att man inte vet det månen inte vet? När jag läste den här frågan det kändes att jag inte kommer ihåg ingenting av boken. Farmor säger det är viktigare vad man tror på än vad man veta. Man behöver inte veta i livet.

Här har den eventuella omläsningen inte nödvändigtvis med andraspråket eller läsförståelse att göra utan med den komplexa undertext som gömmer sig under den avskalade ytan. Flora talar om boken som ett litterärt verk, inte som en bok hon läst på sitt L2, vilket kan bero att det rör sig om en examination där man bedöms språkligt. Flora säger att hon inte minns någonting av boken och att det var den ovannämnda instuderingsfrågan som fick fram en sådan reaktion hos henne. Det finns inslag av oro för att inte minnas detaljer eller inte veta svaret, vilket kan kopplas till hennes skolgång i hemlandet, som format och påverkar Floras kunskapssyn. Men trots att det var svårt att ”veta svaret” verkar Flora ha landat på en förklaringsmodell som innehåller en livsvisdom, något som hon uppfattat som bokens budskap – vilket en karaktär, farmor, förmedlade. Samtidigt som Flora indikerar att hon försökt klura ut budskapet som författaren planterat i romanen uttrycker hon sin egen tolkning, som hon dock inte verkar säker på är det rätta svaret. Max verkar också syfta på försöket att förstå författarens budskap. Man kan dra slutsatsen att det inte är självklart för deltagarna att läsarens egen tolkning kan stå bakom begreppet ”budskap” i stället för författarens entydiga tanke med texten. Det skiljer sig från Rosenblatts reader-response-teori där budskapet blir till i läsarens möte med texten. I stället ligger studenternas uppfattningar närmare Cullers litterära kompetens-teori (1975) enligt vilken texten i sig har flera inneboende egenskaper som den kompetenta läsaren kan finna. Detta kan potentiellt härledas till den tidigare litteraturundervisningen i hemlandet: de som hade litterär performanskompetens kanske tenderade att försöka hitta ”det rätta budskapet”, ett klassiskt literaturanalytiskt grepp något som fortfarande starkt präglar vissa skolsystem (Torell, 2002). Det verkar som att de uppenbarligen ”kompetenta” läsarna Flora och Max hamnar i spänningsläge (McCormick, 1994) med textens, kursens och således lärarens repertoar eftersom de inte riktigt känner att de lyckats hitta bokens budskap. Simon ”skyller” på det poetiska språket, med vilket han verkar mena att det finns många tomrum¹³⁷ som man måste fylla i själv:

¹³⁷ Leerstellen, (Iser, 1978)

En nackdel är att romanen är mycket poetisk, ibland svårt att förstå författaren vill säga med det han skrivit.

Sammanfattningsvis kan man säga att gruppen som diskuterade *Månen vet inte* tolkade kortare sekvenser självständigt medan förhållningssättet till bokens övergripande budskap ledde till svar som tyder på letandet efter det ”sanna” budskapet. Felski (2013) talar om ”digging down” som syftar på att hitta vad texten betyder under ytan eller tillsammans med alla de yttre komponenterna, vilka antingen bara kan ses av läsaren eller av författaren redan under skrivarbetet. Här handlar det inte bara om enstaka symboler utan hela historiens bärande teman eller budskap. Ibland kan hela boken, skriver Felski (2013), bygga på en frågeställning som i sig är uppenbar men kan vara tvetydig och därmed leda till levande diskussioner. Här fungerade inte boken eller dess titel som en språngbräda för diskussioner utifrån olika tolkningar. Svårigheterna med att utläsa en betydelse ledde till kommentarer om dessa svårigheter, på subjektiv eller generell nivå.

En fråga som faktiskt ledde till den sortens diskussioner som Felski syftar på visade sig vara huruvida *Allt jag inte minns* är en bok om kärlek eller om vänskap. Rahia, Daniela och Cindy visar i citatet nedan vad deras egna uppfattningar om temat i *Allt jag inte minns* är, och om det som karaktärerna har är en kärleks- eller en vänskapsrelation. De yttre händelserna används för att förklara det övergripande och dolda. Abstrakta slutsatser dras, men nivån är konkret. Allmänmänskliga uppfattningar om huvudtemat styr tolkningen, och diskussionen tar en osedvanligt subjektiv och händelsenära vändning trots att frågan är formulerad på ett sätt så den kan bemötas på olika nivåer:

Maria: Är det en bok om kärlek, eller en bok om vänskap?

R: Jag känner att Vanda kanske kände mer kärlek till Samuel. För han beskriver han på ett sätt... Laide pratar inte om hur Samuel rör sig och så...

D: Han pratar till och med om hans tandborste som ligger nära Samuels tandborste...

C: Man måste vara nära varandra för att det blir kärlek...Författare vill visa att kärleken kan vara olika se ut.

R: Ja men de hade bara känt varandra ett år! (höjer rösten)

Resonemanget fortsätter på olika nivåer. Daniela belägger Rahias lite mer abstrakta tolkning med en replik utan att utveckla tolkningen. Tolkningarna handlar mindre om författarens budskap och mer om på vilken nivå frågan ska bemötas. Först rör det sig om vad boken handlar om, vilket motiveras på yttre plan genom att förklara små saker som karaktärerna gör och inte gör. Sedan följer ett allmänmänskligt resonemang om att kärlek och vänskap går hand i hand. Därefter skiftar Rahia fokus mot sitt eget liv på ett konkret plan, något som är mycket ovanligt i materialet:

Jag håller med om att boken handlar om kärlek. Men inte för att fokus är på Laide och Samuel. Utan för att det skulle inte finnas vänskap om det finns inte kärlek mellan dem. Alltså jag har inte bara kärlek för min partner, min man, jag har också kärlek för mina vänner och familj.

I vissa fall är det frågorna som uppmanar studenterna att spekulera kring bokens undertext men ibland tar studenterna själva upp betydelseinriktade dimensioner. När det gäller *Ditt liv och mitt* öppnar följande fråga upp för egen tolkning, även om att just kalla boken ”mörk” och ”familjesaga” kommer från ett utdrag av en recension som läraren ber studenterna att ta ställning till. Här anger Sanna vad hon bygger sin tolkning på:

Jag tänker att familjesaga är mörk, och mörkt eftersom det finns så mycket hemlighet, saker som man inte pratar om, som man inte får prata om /... / man pratar om andra saker, om vardag och så, men inte om vissa saker. Man nämner inte vissa saker //...

Sanna konstaterar att det finns saker som står mellan raderna, men hon verkar sakna abstrakta ord för det. I stället leder det till rundgång. Gruppkamraterna Oscar och Mariela går däremot vidare; Mariela lyfter samtalet till ett mer abstrakt plan och lägger till en metanivå på ”undertexten” utan att för den delen behöva använda explicit litterär terminologi.

M: Om man tittar på alla bilder så finns ingen bild... Men jag tror att den största problemet är att det finns så många problem... Men det största är kanske att de inte pratar om ingenting, de pratar inte om ...

O: Glömmer bara... Under mattan eller sånt.

M: Och leva livet som om han inte han fanns. Det är mörkret... eller alla hemligheter eller inte bara hemligheter utan det sättet att inte prata om ingenting. Inte vara en familj, alla går sin egen väg...det ser ut som en

familj kanske från utsidan. Det är en högt dysfunktionell familj.

O: Det är kanske därför Märit har också har psykiska problem, det är inte gott för nån att inte prata med andra om problemen i mans liv.

Marielas andra replik sammanfattar innehållet och det som inte står utskrivet. På det sätt svarar hon på lärarens fråga som den är ställd. Ett abstrakt uttryck ”högt dysfunktionell familj” tyder på hög abstraktionsnivå, ordförråd och analysförmåga men hon använder inte litteraturvetenskapliga begrepp. Här finns det också inslag av att det finns ett ”rätt svar” eller en rätt tolkning, det vill säga att *Ditt liv och mitt* är en mörk familjesaga – något som deltagarna inte säger emot. Dock är detta inslag i boken så uppenbart att det är svårt att påstå någonting annat. Att Sanna aldrig går in på mer självständiga tolkningar kan inte förklaras med hur skolans litteraturundervisning i Finland ser ut enligt Torell (2002).¹³⁸ Snarare kan denna tendens bero på viljan att vara objektiv i stället för subjektiv eftersom kurskontexten och instruktionerna kräver det, något som präglar många studenters yttranden.

5.2.2.3. Litterärt fokuserade läsarter

De litterärt fokuserade läsarterna var allra mest frekventa tillsammans de metakognitiva. De innefattar Tengbergs (2011) intentionsinriktade läsart och Kims (2004) kategori ”värderingen av författarens litterära hantverk”, där till exempel perspektiv, gestaltning och berättarröst analyseras. Det litteraturanalytiska förhållningssättet som framträder i materialet sker naturligen på abstrakt nivå, i och med att den dels kräver litterär terminologi och ett metaperspektiv på texten, dels förmåga att analysera texten, i stället för att bara redogöra för karaktärernas handlande eller dylikt. Denna tendens kan härledas till (de flesta) studenternas akademiska bakgrund.

Att de allra mest frekvent förekommande läsarterna – tillsammans med de metakognitiva – var just de litteraturanalytiska ger indikationer på vad studenterna ansåg som läsningens syfte och vad de valde att fokusera på. Det var både väntat och oväntat eftersom kursen på Lärosäte 1 å ena sidan inte innehöll undervisning i litteraturanalys. Å andra sidan visade intervjuerna att de flesta studenterna var vana vid att analysera skönlitterära texter tack vare sin skolgång. De individer som endast hade gymnasieutbildning, Daniela och Sanna,

¹³⁸ Torell (2002) skriver om finsk skönlitteraturundervisning och konstaterar att de finländska studenterna, liksom de svenska, tenderar läsa subjektivt och utifrån sitt eget liv.

använde sig inte av litterärt fokuserade läsarter eller litterär terminologi i någon större utsträckning.

Två av deltagarna, Simon och Melanie, avvek däremot aldrig från den textanalytiska nivån. Simon tillhörde en grupp som läst *Månen vet inte*, en bok som överlag ledde till mest litterära analyser. Melanie gjorde endast analyser av författarens hantverk, trots att hon var en av de studenter som läst *Gardet* som i övrigt ledde till ytligare analyser.

Författaren ger läsarna, långsamt genom berättelsen, hela tiden tips och ledtråd om varje person i berättelsen genom att beskriva deras detaljerade handlingar på varje uppdrag och hur har deras karaktär utvecklat, men det sker inte genom språket men genom hur agerar de. Men man kan tolka det som det finns undertext som man kanske själv som läsaren hittar på, eller författaren har planterat det där själv, det vet man alltid inte vilket.

Melanie talade genomgående i tredje person och var distanserat reflekterande, både textanalytiskt och metakognitivt. När hon uttryckte hur författarens gestaltning påverkar läsa- res reception handlade det aldrig om känslouttryck, vilket tyder på att instruktionen om att hålla en saklig och abstrakt ton troligtvis påverkat hennes utsagor. Berättelsen ses utifrån och analyseras genom att använda många litterära begrepp, som exempel kan man nämna ”undertext” och ”plantera”, vilka vittnar om litterär performanskompetens (Torell, 2002). Det är det intressant att Melanie berättat på intervjun att hon inte läst så mycket skönlitteratur i skolan i Tyskland, men jag fick aldrig veta i vilken grad skolans litteraturundervisning, som alltså inte var så omfattande men ändå existerade, var präglad av litteraturvetenskapliga analyser. Oavsett sättet att anamma kunskaperna hade Melanie skaffat sig verktyg för en kritisk-analytisk läsning och analys, som hon kunde uttrycka sig verbalt om. Hennes läsart som blir synlig på examinationen ser således ut som någonting Vischer Bruns (2011) menar är för tekniskt för att ta vara på skönlitteraturens hela potential. Det är inte heller säkert att Melanie vistats i ”transitional space” (Rosenblatt, 1995). Det framgår emellertid inte vilken sorts läsning Melanie gjort bakom kulisserna.¹³⁹ Som Tengberg säger kan vi bara se performansen (2011), det vill säga vad läsarna säger, inte vad de i praktiken upplevt under läsningen.

När man tittar på de enskilda replikerna av samtliga deltagare kan man få uppfattningen att den uppslukade läsningen inte var så vanligt förekommande. Den textanalytiska läsningen var dock sällan renodlat litteraturvetenskaplig.

¹³⁹ Melanie deltog inte i en uppföljningsintervju där den egna läsningen kunde beskrivas av informanten själv.

Nästan alla litteraturanalytiska slutsatser grundades på den egna läsupplevelsen fast på ett distanserat och metakognitivt sätt. Detta kan härledas till den akademiska bakgrunden och critical literacy, inte nödvändigtvis till litteraturvetenskaplig bildning. Det ska nämnas att de litteraturanalytiska begrepp som användes fanns ofta med på den ordlista som läraren delat ut.

Man kan kortfattat nämna att olika litteraturanalytiska aspekter som diskuterades var stil, språk,¹⁴⁰ struktur, perspektiv, gestaltning, beskrivningar och genre. Även i samband med de litterärt textanalytiska inslagen skedde det glidningar och överlappningar mellan läsarerna. I följande exempel, där läraren frågar om *Mig äger ingen* är en sentimental bok, svarar Kalina på den textanalytiska nivån. Det beskrivande ordet "sentimental" kopplas till textuella stilaspekter snarare än berättelsens innehåll och diskuteras från ett helhetsperspektiv och utifrån vad "sentimentalitet" är.

Men det är svårt att säga det är sentimental. Stilen. Jag kom ihåg att läsa en mening här: pappa var arbetslös men inte värdelös. Det är ganska sentimentalt. Så jag håller inte med att boken är helt osentimental. Men boken har inte den bitterhet som man kunde förvänta sig eller hur? Om livsläxor utan den berättarröst berättar en neutral berättelse på mer faktanivå. Även om kanske inte allt är sant. ...

Månen vet inte ledde till flest textanalytiska kommentarer. Simon var bland dem som uttryckte de mest explicita textanalytiska formuleringarna och vedertagna litteraturvetenskapliga begrepp som "isbergsteknik" och "allvetande berättare"¹⁴¹:

Författare använde verkligen isbergsteknik, nästan som Hemingway. Allt som fanns på utsidan över vattenytan ... Det var nästan ingenting. Under fanns en osynlig värld och känslostorm. //...

Många litterära yttranden handlade om perspektivbyten och berättarröst, framför allt i samband med *Allt jag inte minns*. För vissa vållade det svårigheter att göra skillnad mellan författaren och berättarjaget. I det första exemplet nedan handlar denna "förvirring" om de svenska ordens betydelse – inte om att man

¹⁴⁰ De litterära dimensionerna av språk, vilka också ofta kom på tal, avhandlas i en egen kategori under "språkfokuserade läsararter".

¹⁴¹ Detta fick mig att fråga Simon i korridoren om han hade studerat litteraturvetenskap, men det hade han inte. Han sa dock att han skriver själv och har läst faktaaliteratur om kreativt skrivande. Detta är ett exempel på att skilda bakgrunder kan ge uttryck för olika typer av läsningar när inget explicit efterfrågas.

kognitivt inte kan göra en skillnad mellan de olika berättarrösterna och författarens röst.

Nedan ser vi hur Cindy börjar använda ordet ”författaren” medan Rahia säger saker om ”berättaren”, vilket även skulle kunna gälla för ”författaren” och hans arbete. Ett exempel på detta är att hon använder pronomenet ”de” och inte ”han”, vilket tydligare skulle syfta på författaren.

C: Men i hela boken fokuserar författaren i att det kanske är Vandad som kär i Samuel...

R: Författaren, berättaren... Ja men berättaren han berättar vad han vill. Och berättaren säger inte heller exakt vad de vill, han bara tar det han ser.

D: Vad ser författaren? Jag menar typ ibland är författare Vandad, ibland nån annan.

R: Berättare...

C: Men eftersom författaren väljer lite vad de olika personer berättar, han väljer lite hur man kan tolka boken.

Språket verkar påverka abstraktionsnivån. Som citatet ovan visar förväxlar Daniela plötsligt begreppen också, även om hon vid andra tillfällen verkar vara säker på skillnaden. Rahia förvirrar åhörarna ytterligare tills Cindy återvänder till den ursprungliga avsikten och visar tydligt att det är författaren hon menar.

Läraren tar ibland en mer styrande roll. Exempelvis i samband med nästa fråga leder hon resonemanget tydligare till författarens litterära gestaltning. Det kan ses som stöttning i samtalet när deltagarna fastnat:

Maria: Det här jonglerandet mellan olika personers berättelser ... Varför gör den verkliga författaren det, Jonas Hassen Khemiri? Vad tänker ni om det?

C: Jag har pratat med andra personer som har läst hans andra böcker och de säger att alla böcker har ett sätt att man måste som läsaren sätta en pussel för att förstå helt vad som händer ... Man måste kanske bara läsa det, för när det är kronologiskt behöver man bara förstå ... och kanske även kan tänka vad kommer att hända. Men när det är så många olika berättare, och det är svårt att veta man måste tänka annorlunda hur man läser det. Och tolka. Och visa... nej, se hela historien...

R: Jag skulle vilja säga en sak, jag tror han vill visa hur man bryter mot normer hur man skriver egentligen en bok. För boken vet man ju inte om är

det en biografisk bok eller en berättelse. Och att han inte följer typ en lineär berättelse.

Här visas litterärt fokuserade läsararter, speciellt när Rahia spekulerar att författaren kanske velat visa hur man bryter mot skrivnormer. Uttryck som "lineär berättelse" kräver att man lärt sig att analysera en bok med hjälp av ett metaspråk, men individens analysförmåga och ett abstrakt språk kan även här lika gärna existera tack vare critical literacy som litterär performanskompetens (Torell, 2002).¹⁴²

Frågan om perspektiv och berättarröst komplicerades på ett annat sätt i gruppen som läst *Mig äger ingen*, i och med att boken representerar genren autofiktion. Här var det mer uppenbart att samtalet ägde rum på flera nivåer men det skedde i samförstånd utan missförstånd, i stället för att präglas av svårigheter att hålla reda på berättarrösten och författaren. Nedan kombinerar Kalina en personlig litterärt inriktad kommentar av beskrivningarna och hur de ändras under berättelsens gång. Det gör även Eva, genom en mix av berättarröst och karaktären, tillika författaren Åsa Linderborg. Ett ytterligare lager består av personen Åsa Linderborg. Stundvis verkar det som att det är den verkliga personen Åsa som kvinnorna syftar på, inte Linderborgs författarjag.

K: Generellt vad som förvånar mig i boken är att det beskrivs så många detaljer på sjuttioalet, men efter det gör sen är att tiden börjar gå så snabbt efter och inga många detaljer finns med. I början beskriver hon inredning och kläder och ger verkligen en känsla av hur ser det ut då. När hon är vuxen betraktar hon världen inte så mycket med sinnesuttryck... det... hon... Hon... man måste... (blir avbruten)

E: Jag tänker att det som Åsa ... hon ville undvika var självömkan, hon ville bara beskriva hur det var ... Jag kunde känna igen hennes känslor även om hon inte sa det tydligt. Kanske ville Åsa inte känna och därför tänker hon inte på hur det ser ut, för man kan känna nostalgi om man tittar omkring sig.

K: Jag kände att hon bearbetade sin sorg eller sin erfarenhet, eller hur?

Kalina börjar sin analys på en intentionsinriktad nivå (Tengberg, 2011) men till slut blir det tydligt att hon syftar på författaren som "bearbetade sin sorg" – inte som skribent utan som privatperson. Det handlar inte om hur texten ska landa hos läsaren från ett receptionsteoretiskt perspektiv, inte heller vad

¹⁴² Jag vet dock ingenting om Rahias litterära socialisation eller bakgrund eftersom jag inte intervjuat henne. Det ska nämnas att ordet "linjär berättelse" inte finns med på ordlistan (bilaga 7).

författaren vill säga med sin text. I stället handlar det om författarens, det vill säga den verkliga personens, bearbetning av sin sorg genom att skriva boken. Detta verkar innebära att ett ytterligare metaperspektiv läggs till. Samtalsdeltagarna relaterar inte till författaren bara som en författare utan en människa vilket gör att det inte är bokkaraktären de blåser liv i (jfr. Rosenblatt, 1995) utan rekonstruerar den verkliga personen bakom texten. Antagligen beror detta på läsarnas vetskap om att romanen är självbiografisk. Gruppmedlemmarna refererar dessutom till filmatiseringen av boken och en författarintervju Eva läst. Denna *omkringläsning* (Persson, 2015) kanske förstärker de aspekter, där den litterära gestaltningen och personen bakom boken möts, ytterligare. Den här typen av läsning leder till en konkretare nivå av litterära läsarter.

5.2.3. Konkreta läsarter

5.2.3.1. Språkfokuserade läsarter

Eftersom ett flertal svenska studier om läsarter handlar om majoritetsspråkiga ungdomar (t.ex. Tengberg, 2011; Graeske, 2015)¹⁴³ är det viktigt att lägga speciellt fokus på språkaspekter i de flerspråkiga vuxnas läsning. Det förekom dock oväntat få kommentarer om språk i materialet. Dessutom var de språkliga kommentarerna sällan konkreta. Studenternas frågor om ordens bokstavliga betydelse, som var vanligt förekommande i Kims (2004) studie, tillhör denna kategori. Kims kategori ”bokstavlig förståelse” innefattar även handlingsplanen¹⁴⁴ medan jag koncentrerar mig på förhandlingar om ordens exakta betydelse. De handlingsfokuserade kommentarerna utgör en egen läsart. Däremot räknas personliga och konkreta upplevelser av den språkliga matchningen mellan studentens proximala zon (Vygotskij, 1978) och textens repertoar (McCormick, 1994) in i den språkfokuserade läsarten.

Det visade sig att nästan inga repliker innehöll frågor eller kommentarer om ordens betydelse, vilket bröt mot mina förväntningar. Frågor om ordens betydelse var trots allt vanligt förekommande i Kims material. Skillnaden har sin förklaring i att den aktuella kontexten inte var en övningssituation utan en tentamen, där man kanske inte ville avslöja sina brister i språket. Mötet med nya ord skedde förmodligen under själva läsakten eller på eventuella gruppmöten.

När deltagarna i vissa få fall gav betydelserelaterade kommentarer om språket handlade det främst om ett samarbete i situationer där någon söker efter

¹⁴³ Med undantag av t.ex. Economou (2014)

¹⁴⁴ Se Chambers (2002) om boksamtalets mål att reda ut frågetecken.

ord. Ett exempel är Daniela som nedan fyller i med ordet ”begått”. Hon stöttar Rahia när denna tvekar:

R: Vandad tänkte inte att han hade ... hade gjort...gjort självdöd...

D: Begått självmord.

R: Ja begått självmord, men Vandad är ju driven att lägga skuld på Laide
//...

Utöver några liknande fall var de språkliga kommentarerna snarare abstrakta och metakognitiva, men jag ser dem också som praktiska beskrivningar av den egna språkliga receptionen. Därför har jag placerat dem under de konkreta läsarterna. De språkliga kommentarerna är dock inte bara andraspråksrelaterade utan innefattar generella språkanalytiska läsarter. Båda typer av språkligt fokus är viktiga att lyfta fram eftersom de belyser om informanterna ser språket som ett andraspråk som de håller på att lära sig eller som ett litterärt och stilistiskt medel. Detta kan i sin tur ha med individernas språkutveckling och litterära kompetens att göra. Därmed är språkaspekterna både konkreta och abstrakta.

När språket kommer upp till diskussion diskuteras det antingen från ett inlärarperspektiv eller från ett litterärt perspektiv, vilket gör att det antingen kan jämföras med Parans (2008) kategori 1 eller 3. Andraspråksrelaterade meta-kommentarer är oftast anknutna till frågan som en student i varje grupp ställs inför i den individuella delen. Uppgiften går ut på att utvärdera boken genom att under två minuter ta ställning tillfrågan: ”Skulle du rekommendera boken som obligatorisk läsning på behörighetsgivande kurs?”¹⁴⁵ Till exempel Kalina säger följande:

Boken är skriven på ett ganska lätt språk men jag vet inte om det är en nackdel eller fördel. Men för mig tror jag att det är på nåt sätt en nackdel. Det hjälper inte mig sen med läsförståelse på nivå åtta ... för det var så lätt att förstå boken. //...

Kalina utvärderar *Mig äger ingen* utifrån om den låg på den proximala zon där inlärninng kunde ske, vilket hon menar att den inte gjorde för henne. Citatet visar att hon har en instrumentell syn på syftet med läsningen, i och med att

¹⁴⁵ Frågan är ensam i sitt slag; de andra individuella frågorna kräver att man redovisar handlingen, beskriver någonting eller analyserar en karaktärs agerande. Denna fråga kräver att man i alla fall i viss mån analyserar boken ur ett språkinlärningsperspektiv, medan sådana L2-baserade kommentarer i övrigt var få.

hon anser att den ska leda till att hon lyckas på läsförståelsedelen på slutprovet. Det sker en kollision mellan hennes förväntningar och den språkliga nivån boken låg på, vilket kan ses som en del av hennes och bokens allmänna repertoar enligt McCormick (1994) – även om McCormick inte har något andraspråksperspektiv i sin modell. Kalina avvisar boken av konkreta och praktiska skäl.

När det är Marielas tur att resonera kring språkaspekten i två minuter säger hon om *Ditt liv och mitt*:

Lätt att förstå det som den berättar om svenska samhället och svenska dåtiden som är viktigt att förstå när man lära sig ett språk... så är det också viktigt att lära sig så mycket som möjligt om kulturen... om landet, genom att man läser på språket ... Det är ganska lätt att läsa språket i boken också, eller inte lätt men man kan förstå den i alla fall. Det finns många specifika ord, och jag vet inte om det är en fördel eller också en nackdel. Det finns många ord som man kanske inte behöver så ofta, men å andra sidan är det bra att lära sig dem.

Mariela växlar mellan personliga upplevelser och allmänna resonemang. Hon kopplar ihop det kulturella med det lingvistiska: kultur genom språket och språket genom att läsa om kultur. Mariela pratar om hur kulturell förståelse och lexikal förståelse är kopplade till varandra,¹⁴⁶ och att de inte fullt ut kan förstås utan varandra. För henne är det viktigt att ”förstå” samhället och historien, något som kan tolkas som att ”ha kunskap om” (Felski, 2008). Denna kunskap menar Mariela att hon har fått tillgång till genom boken eftersom hennes språk har varit tillräckligt för att förstå romanen som helhet. Mariela gör en distinktion mellan att boken är ”lätt att läsa” och att ”man kan förstå” den, något som har likheter med Thorsons (2009) studie om blivande svensklärares definitioner av att *läsa* en text och att *förstå* en text, från ett litteraturvetenskapligt perspektiv. Marielas resonemang av den ganska så konkreta uppgiften leder ändå till abstrakt resonemang från ett L2-perspektiv.

I samtalsdelen pratar vissa individer mer om språket än andra. Ihsan, som läst *Gardet*, riktar fokus på språket i exemplet nedan. Han insisterar med att ställa en fråga om det, men gruppkamraterna tar samtalen ganska så direkt till en litteraturanalytisk nivå. Nick och Olga verkar inte vilja sänka nivån och Nick återvänder till lärarens ursprungliga fråga.

¹⁴⁶ Johansson, 2015.

I: Ja men vad gäller språket, var det lätt att förstå, eller?

O: Det skapar stämningen, så du känner hur det är... och ... (blir avbruten)

I: Och det är nästan så du upplever allt med dem, va, de var i fabriken, det var inte roligt, eller hur? Men var språket lätt att förstå?

N: Ja, han använder ju en typ av beskrivning speciellt, han beskriver personerna mycket detaljerat, han skriver hur de ser ut och hur de är som personer. (I: och hur de...) Han använder språket, tid och miljö för att vi ska uppleva personerna och handlingen.

I: Men vi förstår alla, va?

Ihsan tar upp förståelseaspekten flera gånger. Dels ställer han frågan till andra, dels besvarar han den själv. Han var en av dem få som sällan gav uttryck för abstrakta läsarter.

När stilen diskuterades gjordes det litterärt snarare än från ett andraspråks-perspektiv. Språket sågs ofta i första hand som ett stil- och gestaltungsmedel. Ett exempel är Melanie som säger om *Gardet*: ”Språket var rakt fram och det fanns ingenting vackert som författaren ville skriva, vackra ord. Nej.”

Det händer dock några få gånger att deltagarna inte gör en distinktion mellan språket i generell mening eller som ett andraspråk. Max säger att han inte har tänkt på språket medan han läste, vilket kan bero på att *Månen vet inte* innehöll ganska frekventa ord och han kunde således läsa romanen obehindrat utan att stanna upp vid främmande ord. Felski (2008) menar att vi kan bli så förtrollade av historien eller karaktärerna att vi inte ens märker att språket finns där. Det kräver dock en viss språklig behärskning för att det ska kunna vara på så vis på ett andraspråk (Bråten, 2008). Alternativt kan förhållningssättet bero på viljan att tillägna svenskan så den tillhör ens repertoar, i stället för att betona inlärningsaspekten. Flora, i sin tur, vill gräva djupare i frågan från ett tydligare L2-perspektiv, vilket blir synligt genom att hon använder ordet ”invandrare”. Hon ställer följande fråga till Max trots att han konstaterat att han inte tänkt på språket.

F: Tycker du författaren använder lättillgängliga ordförråd? För invandrare?

M: Mmm... jag ser faktiskt nu efteråt att det fanns användning av några få komplicerade ord. Men kanske därför att det var barn som liksom återberättade därför fanns det ganska lätta konstruktioner.

Flora kopplar utvärderingen av författarens arbete till ett L2-perspektiv och en metakognitiv nivå, medan Max går över till mer litterära läsarter och håller en distans till sin reception. Orden ”lätta konstruktioner” verkar syfta på ”lätta” från ett L2-perspektiv, även om Max snabbt byter fokus till mer berättartekniska kommentarer. Flora hakar på och fyller i:

F: Och genom språket skapar författaren barnets perspektiv.

M: Och man märker i början av boken att ... ja att de meningarna är inte så avancerat byggda som meningarna i slutet av boken. För det finns repetition hela tiden i början. I presens liksom.

Max nämner inte ordet ”lätta” från ett uppenbart L2-perspektiv utan omformulerar sig. Att meningarna inte är avancerat byggda kan syfta på det litterära språket oavsett läsarens språkliga bakgrund. Max litterära analys är således både lingvistisk och litteraturanalytisk. Flora tar upp litterära aspekter, som handlar om vad författaren gör, och uttrycker metakognitiva kommentarer som handlar om läsarens mottagande av det skrivna. Här har hon inte något renodlat L2-perspektiv. Men hennes intresse för språkutvecklingsaspekter och hennes språkvetenskapliga metakunskaper fördjupas ytterligare genom den personliga iakttagelsen:

Jag har också märkt att författaren liksom växlar mellan tempus och jag tror att det är därför att öö för att skapa en retrospektiv perspektiv...tidsperspektiv. Eftersom läsaren då känner inlevelse i karaktären, men samtidigt har en viss plats att reflektera över det som händer. Och det som författaren berättar. Jag har också märkt att språket utvecklas ... i början börjar han med subjektet predikat... sen objekt, bisats... I början pratar han om ”saker” men i slutet ”föremål” ... använder mer komplicerade ord. Och mer avledning, mer suffix och prefix.

De grammatiska kommentarerna i citatet ovan är textanalytiska och tillhör den litterära läsarten, men de härstammar förmodat från bakgrunden som högt utbildad L2-talare.¹⁴⁷ Intressant är att även de deltagare som inte har uppnått samma språkliga färdighetsnivå kan i sina analyser använda grammatisk terminologi utan problem. Ett exempel på denna företeelse är Ihsan som säger om *Gardet*:

¹⁴⁷ För förstaspråkstalare används dessa automatiskt medan avancerade L2-talare ofta har nytta av explicit undervisning i lingvistisk kunskap för att uppnå nästan infödd nivå (Hyltenstam, m.fl., 2014; Schmidt, 1990).

Det ju handlar ju om en handla (händelse?) som har redan hänt... Inte så länge sen... Det använder mycket preteritum.

Trots att en förutsättning för god läsförmåga är att känna till och namnge grammatiska strukturer som till exempel avledningar eller ordstammar¹⁴⁸ garanterar inte dessa kunskaper läsförståelse eller att man kan uttrycka sig muntligt om det lästa på en abstrakt nivå.

5.2.3.2. Händelsefokuserade läsarter

Att prata om handlingen genom att förhandla om innehållet i termer av vad som faktisk hände, redovisa händelsekedjor eller parallella händelser förekommer nästan inte alls i materialet, till skillnad från Kims studie (2004). Vidare kan detta kontrasteras mot Tengbergs (2011) studie av textsamtal på högstadiet där den typen av händelse-, handlings- eller innehållsdrivna diskussioner dominerade såväl boksamtalen som lärarens frågor. Det är även intressant att jämföra med Wirdenäs (2014) undersökning där hon fann att när högstadieläverna själva tog ordet i en bokdiskussion handlade deras initiativ främst om att reda ut händelseförlopp och att de vid flera tillfällen förde tillbaka diskussionen i helklass till handlingen. I den aktuella kontexten pratar flera deltagare om handlingen enbart abstrakt. Ett exempel är Flora som påpekar att det i *Månen vet inte* inte fanns någon handling, utan ”flera handlingar som kopplades ihop”.

När indikationer på konkreta handlingsrelaterade läsarter väl förekom skedde det oftast direkt efter att läraren frågat en individ om förklaring eller förtydligande, till exempel ”Och vad ledde det till?”, vilket antagligen gjordes för att ta reda på om testtagaren förstått eller läst boken, alternativt för att engagera de deltagare som inte varit så aktiva i diskussionen. I vissa fall ber Maria en student ta upp ställen i boken där någonting särskilt händer.¹⁴⁹ Exempelvis tilltalar Maria studenten Lily som inte har pratat så mycket, vänder sig mot henne och ställer en riktad fråga: ”Var det bara nyårsfesten? Eller hände det flera gånger?”

I vissa fall pratades det om karaktärernas handlande på konkret plan, men även här blev samtalet mer abstrakt i ett relativt tidigt skede. Att målet med samtalet inte är att redovisa händelser är tydligt och många studenter verkar undvika att hamna i diskussioner på detta plan, i stället för att dras till den

¹⁴⁸ Vellutino, 2003.

¹⁴⁹ Detta kan jämföras med Hultins (2006) boksamtalsgenre ”det undervisande förhøret” som mest handlar om läsförståelsekontroll.

konkreta nivån som de yngre informanterna i Tengbergs och Wirdenäs studier. Det finns dock undantag. Qasim, som var språkligt osäker och blandade in andra språk, använde nästan uteslutande en händelsefokuserad läsart och redovisade händelser. Men ofta, som i citatet nedan, misslyckades han med att redovisa dem korrekt eller tala sammanhängande.

Ja men i alla fäld they all gick ööh sammen när han som leder... hur siger mand... ja ledare, jag siger det ikke, ha ha. Ja men de åkt till stan och göra den motorcykelman faktisk dödar...//...

Det är förmodligen ett försök till att visa att man förstått ett händelseförlopp, men det är svårt att veta om Qasim för det första verkligen förstått det lästa och för det andra om han skulle ge uttryck för andra läsarter om hans svenska var närmare den nivån som boken och samtalet förutsätter.

Gardet var den bok som oftare ledde till handlingsfokuserade läsarter än de andra titlarna, vilket gällde båda grupper som hade valt boken. Det kan förstås bero på att romanen var handlingsdriven, men det fanns individuella skillnader. En som stack ut bland läsarna av *Gardet* var Melanie, som aldrig lämnade den abstrakta nivån. Även Olga, som först tillsammans med andra beskriver karaktärerna som grupp på ett innehållsfokuserat sätt, styr snart över till intentionsfokuserad litterär analys:

De flesta av personerna som ingår i gruppen *Gardet* är vanliga människor, de har ett vanligt liv såsom de flesta, har barn, de har ett jobb... Men det var också meningen enligt författare att visa de var vanliga människor med annat liv också. /.../Han visar också återblick, nu har de facit i handen och skulle göra nu annorlunda...

Vad som händer med karaktärerna, vad de rent konkret upplever och går igenom, togs främst upp i samband med tvåminutersfrågorna, varav två var explicit formulerade kring karaktärerna. Vissa individer skiljde sig från mängden då de behandlade karaktärerna som verkliga. Enligt Showalter (2002, s. 89) tenderar elever som inte är så litterärt "tränade" att prata om karaktärer som om de var verkliga – vilket dock inte betyder att läsaren inte förstår skillnaden mellan fiktion och fakta. Ett exempel är Daniela, som i samtalsdelen hade långa utläggningar om ifall två karaktärer, Vandad och Samuel, var kära i varandra eller inte. Frågan som läraren hade ställt var huruvida *Allt jag inte minns* är en bok om kärlek eller en bok om vänskap, men Daniela syftar inte på boken som ett litterärt verk utan belägger sina påståenden utifrån tydligt

utskrivna händelser, på berättelsens yttre plan. Trots att Daniela stundvis kan skildra karaktärsutvecklingen förblir karaktärerna ”verkliga” i resonemanget. Oftast blir det som nedan:

Men även om Vandad och Samuel bara är kompisar tycker Vandad inte om Laide. För Vandad vill va ihop med Samuel.

Att Daniela skiljer sig från mängden gör att hon mer liknar gymnasieelever som Tengberg (2011) skriver om. Han menar att läsarna, enligt erfarenhetspedagogiken, samtidigt ska hitta en subjektiv förankring och en analytisk distans till ett litterärt gestaltat verk, vilket är en utmaning för dem. Detta innebär att de inte alltid har förmågan att läsa kreativt (Persson, 2007). Därför kan man kanske inte heller förvänta sig att den 19-åriga Daniela, med bara en gymnasieutbildning, på samma sätt som de äldre studenterna kan röra sig mellan det abstrakta och det kvasipragmatiska där läsaren förhåller sig till den litterära berättelsen som om det var verklighet (Stierle, 1980). Detta gäller speciellt Daniela, vars litteraturläsning i skolan inte gått ut på att träna sådana färdigheter. Daniela behandlar karaktärerna puristiskt,¹⁵⁰ det vill säga utifrån det som framkommer implicit eller explicit i texten. Hon spekulerar inte kring karaktärernas agerande utifrån vad som kan ha lett till deras beteende utanför den återgivna kontexten. Skillnaden mellan exempelvis Daniela och Patricia är mycket tydlig. De tacklar samma fråga mycket olika – Patricia ger uttryck för en metakognitiv och litterär analys där hon ser flera lager på en gång:

Det fantastiska språket stödjer karaktärernas karaktär... ha ha, eller personlighetsdrag. När Vandad är bitter läsaren kan känna hur bitter han är, man kan bli bitter nästan själv... Och kylig. Egentligen har författaren inte skapat en kylig kille, Vandad är ju kärleks... kär... men författaren har skicklighet i att man känner stort engagemang.

Patricia hänvisar till hur läsaren kan känna sig under läsningen, och inte bara genom igenkänning utan genom att identifiera känslan i det suggestiva språket. Detta kräver att man har en sådan känsla för det svenska språket att man se och känna av nyansskillnaderna. Dessutom säger hon inte att Vandad är kylig som en levande varelse utan som en karaktär, som författaren skapat.

¹⁵⁰ Holmberg & Ohlsson (1999, s. 64)

5.2.3.3. Personliga läsarter

De personliga läsarterna är konkreta, utomtextuella¹⁵¹ och subjektiva. I denna kategori ingår jag-relaterade kommentarer som inte handlar om språkliga aspekter.

Materialet innehöll bara några få konkreta subjektiva kommentarer som inte var metakognitiva. När de allra mest personliga läsarterna förekom uppmuntrades de av läraren. Det var dock ingen garanti för att samtalet skulle bli personligt. Tidvis försökte Maria få studenterna att prata om sina emotionella reaktioner genom följdfrågor som inte stod på pappret. När hon ställde improviserade frågor om läsupplevelsen duckade många för det eller svarade allmänt och metakognitivt, vilket visas i flera exempel.

I två grupper betonade Maria frågan hur boken fick individerna att känna *personligen*. Som vanligt skapades det kvickt en distans till den egna upplevelsen genom en syftning på gestaltningen, nedan med hjälp av de abstrakta och distanserande orden "associerar" och "identifierar mig".

Jag har också upplevt den sorglig, och på samma sätt man kan inte låta bli att småle när man läser boken och hur den pojke fantiserar och drömmar. Men jag associerar boken mest med en stor känsla av nånting som var förlorat. De pratar mycket om död, fast berättelsen handlar om barndom... Perspektiv om död finns alltid i boken. ... Farmor har inte haft ett yrke, hon är en kvinna som läser böcker... Hon beskrivs som en av de första kvinnorna som har börjat använda cigarrett. Jag känner mig själv ibland som farmor, och identifierar mig med henne, på det sättet på vilket hon reagerar... //...

I ett annat fall uppmuntrar läraren studenterna att vara ännu mer specifika och personliga, på en nivå som de inte alls kommit in på självant i någon grupp. Hon gör det trots att instruktionerna uppmuntrar det abstrakta och objektiva.

Maria: Men era gena reaktioner...

K: Jag gråter... (SKRATTAR)

E: Jag också.

Bara i den grupp som diskuterade *Mig äger ingen* uttrycktes känslor på detta uppenbara sätt. Denna tendens kan bero på bokens natur, lärarens ovanligt tydliga påtryckning eller att gruppen bestod av kvinnor i ungefär samma ålder,

¹⁵¹ Johansson (2015)

som dessutom verkade känna varandra väl. Läraren i sin tur kunde påverkas av sin litteratursyn och synen på kursläsningens syften, något som kanske skiljde sig från målen för examinationen. Hon hade ju tidigare betonat den enskilda och den gemensamma läserfarenhetens betydelse.

Lärarens roll blev stundvis styrande och gick emot objektivitetskravet, vilket bemöttes olika av deltagarna. En student berättade att ämnet var laddat för henne och fortsatte:

Och jag kan verkligen se hur man i början ... man dyrkar sina föräldrar, och det var samma för mig. Allt man vet är att de gör på fel sätt. Men man vill hålla sin barndomsfantasi vid liv //...

Då ledde temat till att deltagarna beskrev sina känsloreaktioner och drog paralleller till den egna uppväxten, ibland mycket personliga sådana. Det är intressant att det mer personliga fick en av deltagarna att skratta som om hon försökte tona ner det känslomässiga, kanske för att det ansågs vara fel forum för att låta känslorna flöda. Överlag höll informanterna sig till det generella i stället för det personliga. Samtidigt kan man se hur studenten i citatet ovan skiftar fokus från boken till det subjektiva och åter till det allmänmänskliga, det vill säga till att man som barn ofta ”dyrkar” sina föräldrar.

I exemplet nedan dras en snabb parallell till det egna livet mycket kort; sedan bollar Rahia frågan vidare genom att be samtalspartnern att jämföra med sitt eget agerande i stället för att själv utveckla det personliga.

Men tycker du inte ... min bästa tjejkompis, alltså min bästa tjej vän. Skulle du inte känna svartsjuk om hon hade en pojkvän och inte så mycket tid för dig?

I vissa fall frågar läraren om studenterna håller med om en recensent som menar att *Gardet* är en rolig bok. Amala ger ett svar där hon verkar vilja visa att hon verkligen läst boken. Men hon svarar bara ytligt om den egna känslan och relaterar den till en händelsefokuserad redovisning om bokens ”rolighet”:

Jamen jag tänker mig så här att det finns några aspekter i den romanen som var roliga. När till sist Johannes var i kyrkan och alla andra som har slagit honom och det Gardet medlemmar. De var där med föremål i händerna så det var en bit som jag tänker. Han var väldigt trött efter några månader och han ville ta det lugnt och sitta i värmen, men han var igen spänd och när han tittade på alla dem som var redo att slå honom. Så det fanns också en rolig bit i händelserna.

Spontana, subjektiva reaktioner på en karaktär och dennes agerande var i princip obefintliga till antalet. Dels beror det förmodligen på vuxnas förmåga att distansera sig, dels på sammanhanget som inte var ett spontant samtal, utan en examination. Dessutom skulle man enligt instruktionerna tala generellt och objektivt snarare än affektivt.

Lily säger visserligen att hon tyckte illa om Johannes, huvudpersonen i *Gar-det*: ”Jag gillade inte honom!”, i samma stil som Daniela, som betraktade karaktärerna som verkliga. Nedan kan man se Lilys konkret subjektiva reaktion, som tyder på att Lily i verkligheten inte gillar inte sådana människor som bara bryr sig om sina egna barn:

Han var jobbig. Han älskar bara sina dotter. Jag tycker inte om sådan person som honom. Han krigar ög... mot... mot alla.

Lily är ett exempel på en deltagare vars språk kanske inte räckte till för att föra ett avancerat resonemang på abstrakt nivå. Hon satt tyst för det mesta.¹⁵² Bris-tande språk kan förhindra en L2-talare att uttrycka sig mer abstrakt och utveckla sina tankegångar på svenska; Molloy (2011, s. 45) skriver att hos vissa är den kognitiva förståelsen av en berättelse mer utvecklad än språkförmågan, vilket kan bli synligt på ett boksamtal.

I de personliga läsarerna räknar jag in läsararter som handlar om karaktärer-nas moraliska handlande. Det är en viktig del av litteraturläsning i skolan att ha värdegrundsdiskussioner, inte minst när det handlar om mångkulturella klassrum. Det har med skolans demokratiuppdrag att göra.¹⁵³ Enligt Tengberg (2011) kan man sammanfatta läsararter som relaterar till värderingsrelaterade mål med att det är karaktärernas moraliska handlande som utvärderas, disku-teras och resoneras kring. I den aktuella kontexten ledde frågorna mycket säl-lan till sådana normdiskuterande diskussioner, där man tydligt ser en persons åsikt i en värderingsrelaterad fråga. I det avseende blir den typen av vinster med litteraturläsningen, som mycket didaktisk litteratur pläderar för, väldigt osynliga i materialet. Det kan i och för sig bero på att frågorna inte var särskilt kontroversiella. Några exempel finns det dock. Det subjektiva är värderings-relaterat och konkret, när Petra säger följande:

¹⁵² Det hade varit intressant att komplettera studien med skriftlig respons på det lästa, exempelvis i Lilys fall som uttryckte sig fåordigt i detta muntliga och examinerande sammanhang.

¹⁵³ Varga (2020) fann dock i sin studie om likvärdighet i kursplaner för de båda svenskämnena att de faktiskt var elever i svenska som enligt styrdokumenten stöds mer i att utveckla sin demokratiska och medborgerliga förmåga, jämfört med elever i svenska som andraspråk.

Jag kände mig lite kluven eftersom Åsas pappa han var inte så bra pappa för exempelvis det fanns ingen regelbunden tandborstning.

Bara när *Ditt liv och mitt* diskuterades följde fler värderingsrelaterade repliker varandra, anknutna till karaktärerna. De handlade exempelvis om hur man ska hantera skam i en familj. Den generella nivån var dock mer påtaglig än den personliga:

Oscar: ... En familj måste prata, annars det blir problem när man vuxen... Unconscious, eller undermedvetet, det blir en stor konsekvens, i familjen, eller hur? Framtida relationer påverkas, det är min tolkning faktiskt.

Mariela: Det är sant, jag håller med om skammen men å andra sidan när mamman i familjen levde han kunde bara prata med sjukarbetare...Kanske var det för mycket för en bara, det vara bara mamman som kunde ta hand om eller hade kapaciteten, eller det är ett annat ämne... hon kunde ju inte ta hand om...

O: Javisst, man kan förstå dem, de är bara människa ...//

Här kan denna läsart bero på att när lärarens diskussionsfråga handlade om värderingar svarade studenterna enligt samma läsart, men de abstraherade den återigen snarare än konkretiserade.

5.2.3.4. *Omvärldsrelaterade läsarter*

Det förekom olika omvärldsrelaterade läsarter, men de utomlitterära yttrandena ledde oftare till monologer än till engagerad interaktion. Tidigare kunskaper användes för att utveckla ett resonemang om bokens tema, dock inte för att diskutera samhällsproblem på ett sätt som Economou (2015a) menar att samhällsorienterade läsarter bjuder till. Enligt Economou tar samhällsorienterade läsarter nämligen upp generella diskussioner om samhällsproblem genom att ta fasta på händelser i texten och genom att jämföra med "det verkliga samhällets komplexitet och orättvisor" (2015a, s. 89). Till exempel i Oscars fall förklarades det mänskliga beteendet med faktakunskaper om psykologi, men det ledde inte till någon diskussion.

I autism finns ofta att man förstår teckenspråk. /... / Vi misslyckades som samhället och då hade man inte liksom en särskilt en diagnos eftersom det kom liksom första på 80-talet. Här kan finnas andra kulturella normer och i USA kanske finns...Och här finns liksom svenska normer om psykisk ohälsa... //...

Detta resonemang bygger visserligen på boken men samtidigt som Oscar tar in faktakunskaper drar resonemanget i väg, i stället för att återvända till berättelsen. Den här typen av repliker, när de förekom i materialet, verkade bero på någon form av expertis. Men kanske eftersom samtalet riskerade att bli för utomtextuellt eller utomlitterärt¹⁵⁴ uppmuntrades den här läsarten inte, utan läraren avbröt Oscar här och ledde samtalet in på andra banor. Det kan i denna kontext bero på att samtidigt som man skulle visa att man kan prata på abstrakt nivå skulle man även belägga att man faktiskt har läst boken – inte bara vara inspirerad av den och använda den som diskussionsunderlag för andra ämnen. Oscar kom in i dessa läsarter flera gånger, med samma utfall. Även Amala hamnade i ett långt samhälleligt resonemang:

Och ibland det kan hända i hus i skogen nånstans att brinner hela skogen ... och det är en reaktion och dom går hand i hand och man kan inte stoppa. Det är ett väldigt känt exempel och detta är från historien när Hitler han motverkade mot judarna... och det var... I början det var inte stort och man kunde inte känna till att han ville göra något farligt men på sist alla var tillsammans och det pågick en rörelse ... det var katastrof på sist så det kan hända ibland mer allvarliga konsekvenser /... / Det är faktiskt ett samhälle, satir om våra beteende mot andra när vi inte vill samarbeta i ett samhälle och struntar i det som behövs ... Till exempel när ens barn gråter och andra vill inte ta hänsyn till att hur vi kan underlätta situationen för personen så det är faktiskt vi som skapar ett samhälle... och det är vi som kan ändra på våra beteenden och våra uppföranden, så det är faktiskt roligt att läsa och samtidigt lärorikt. Och det är också lärorikt att tänka på hur vi skulle reagera när vi lever tillsammans i ett samhälle.

Amala svarar på frågan om boken är realistisk genom att resonera kring den samhälleligt på ett generellt och psykologiskt plan men definierar också genren som satir. Hon resonerar på egen hand och jämför romanens händelser med verkliga händelser, såsom förintelsen. Amala skiftar mellan att tala om samhället generellt samt om mänskligt beteende nationellt, internationellt och historiskt.¹⁵⁵ Metakognitiv nivå är med, till exempel när hon säger: ”det är också lärorikt...” Trots att det handlar om konkreta händelser är jämförelsen i högsta grad abstrakt.

¹⁵⁴ Johansson, 2015; Chambers, 2002

¹⁵⁵ Jfr. Graeske, 2013; historiska läsarter.

Interkulturella teman, som förekom ofta i Kims (2004) material, var få och oftast utan efterföljande diskussion från de andra deltagarnas sida.¹⁵⁶ Studenten Tom bidrar visserligen till kulturellt relaterade samtalsämnen genom sitt uttalande men inte på ett sätt som leder till fortsatt samtal där temat kan utvecklas och nyanseras:

M: (läser upp hela frågan): Johannes ursprungliga idé verkar ju ganska rimlig. Anser ni att det finns någon tydlig gräns? Hur kan det gå så gale? Händer liknande saker ”på riktigt”? Är det realistiskt?

A: Absolut. Det är en realistiskt skildring.

T: Nej jag tror inte. Svenskar är så konflikträdd.

M: Ja-a ... men om vi pratar om rimligheten...

Den typen av diskussioner gav de övriga i gruppen sig inte på. Läraren ställde inte heller följdfrågor om sådant utan styrde in samtalet på någonting annat. Det kan bero på instruktionen att nyansera och inte generalisera, men potentiellt också på Maria syn på bokkaraktärer som representant för en hel kultur, vilket sannolikt präglar hennes undervisning. Det svenska samhället togs där emot upp på allmän nivå och jämfördes med större historiska utomlitterära kontexter, som av Kalina här:

Det är en typ av inblick i arbetsklasshistoria, det är inte bara Åsas liv, och på pappan, men hon pratar så mycket om farmor och farfar, och mormor och morfar. Det var lite intressantväckande. Och deras historia också. För det var mormor och morfar som kommit från Russ... Ryssland, och tillhör till den marxistiska intellektuella revolutionärer, ha ha, och det var en jättestor historisk kontext, det var inte bara svensk kontext. Det var intressant. Och hur arbetsklassens historia utvecklar i Sverige. Så det är inte bara 70-talet ... det var 90-talet, globalisering, tjänstesamhälle...//...

Kalina fortsätter mer individuellt. Dels kommenterar hon sin egen läsprocess, dels pratar hon om generella samhälleliga ämnen som globalisering eller tjänstesamhälle. Petra och de andra i gruppen som läst *Mig äger ingen* talade om det svenska samhället när det gäller boken som en ren kunskapskälla (Felski, 2008) utan att problematisera den bild som ges, vilket kan bero på att det är en

¹⁵⁶ Dessa teman är centrala i nutida litteraturundervisning, inte minst i L2-undervisning världen över (Carroli, 2008; Liddicoat & Crozet, 2000; Matos, 2012; Molloy, 2011). Detta är också intressant i ljuset av Hultins (2006) studie där den norm- och kulturdiskuterande samtalsgenren dominerade i ett andraspråksklassrum.

självbiografi. Ibland är det oklart om det är berättelsens ”svenskar” eller författaren som representant för svenskar i förhållande till sin familj som diskuteras, som när Eva säger:

När jag började läsa boken var det inte så att jag visste... jag visste vad den handlade om, men jag visste inte att den skulle vara en så privat inblick i en svensk familj. Den verkade inte helt normalt ... i Sverige att prata så om sina släktingar så detaljerat. Eller?

Här fortsatte diskussionen genom att flytta fokus från hur Åsa Linderborg tacklade avslöjanden hon utsatte sin familj för till metadiskussioner om de kulturella referensramarna, som förekom mest i samband med just *Mig äger ingen*.

5.2.4. Resultatsammanfattning och diskussion

5.2.4.1. Resultat i korthet

Uppdelningen i konkreta och abstrakta läsarter avslöjar viktiga poänger, även om det rörde sig om en examination och inte ett spontant boksamtal. De viktigaste resultaten från observationerna är att:

a) De vuxna flerspråkiga läsarna visade på fler abstrakta än konkreta läsarter. De metakognitiva och litteraturanalytiska läsarterna dominerade medan de händelsefokuserade och personliga var sällsynta i jämförelse.

b) Läsarna tenderade att höja abstraktionsnivån i de fall där någon, exempelvis läraren, konkretiserade frågan eller om frågan var allmänt ställd. Samma sak gällde frågor som var formulerade på ett sätt som möjliggjorde analys på olika nivåer. Lärarens roll var styrande, men det fanns många exempel på situationer där studenterna gick emot det.

c) De abstrakta läsarterna kunde se olika ut beroende på bok, individ och litterär repertoar. Gemensamt var att critical literacy (Janks, 2009) lyste igenom även i de fall där den litterära performanskompetensen (Torell, 2002) inte uppmärksades.

d) De språkrelaterade läsarterna tenderade bli abstrakta och handlade antingen om den egna upplevelsen av språknivån från L2-perspektiv eller om litterära aspekter utan L2-perspektiv. Grammatisk analys förekom men den var inte alltid tydligt kopplat till inläraperspektiv.

Nedan förs en sammanfattande diskussion med utgångspunkt i tre teman: de abstrakta läsarternas dominans, bakgrundens och kontextens betydelse samt didaktiska reflektioner.

5.2.4.2. *De abstrakta läsarternas dominans*

Examinationerna dominerades alltså av abstrakta läsarter. Tidigare utbildning påverkar onekligen resultatet. Det är slående hur tydligt det blir med förmågan till abstraktion, generalisering, värdering och självreflektion. Detta kan med enkelhet relateras till critical literacy; analysen pekar vidare på att interdependens-hypotesen stämmer för målgruppen även enligt denna materialkategori. Trots att deltagarna bott i Sverige under en relativt kort tid verkade deras common underlying proficiency, CUP (Cummins, 2000), underlätta användningen av avancerad svenska och det akademiska ordförrådet. Det var just tack vare studenternas färdigheter i CALP som litteraturdiskussionerna kunde uppnå den abstrakta nivån de gjorde. Däremot behöver det inte nödvändigtvis innebära att individerna hade lika goda färdigheter i BICS, vardagsspråket (Cummins, 1981), vilket är en slutsats som utvecklas senare i avsnittet.

Den metakognitiva dimensionen var påtaglig och gick ut på att samtalsdeltagarna begrundade hur texten kunde påverka eller påverkade läsaren känslomässigt, tankemässigt eller både och. Få av de metakognitiva kommentarerna syftade dock på den egna personen i ”jag”-form. Snarare var det en hypotetisk läsare som upplevde och påverkades, vilket inte sällan markerades med det indefinita pronomenet ”man”. Trots att det fanns få beskrivningar av individens subjektiva läsprocess och dess påverkan kan man i vissa fall tolka generaliserande uttalanden, där man inte talar i jag-form, som ”kamouflerade” personliga upplevelser. Den metakognitiva läsarten präglades av analytisk förmåga och distansering, vilket också torde ha sitt ursprung i informanternas bakgrund.

Många av yttrandena rörde sig på ett betydelseplan och handlade om tolkning. Det innebar att yttrandena låg på ett semiotiskt plan, snarare än ett mimetiskt, yttre handlingsplan (Tengberg, 2011). Det var förvånande hur angelägna studenterna var att leta efter ett entydigt budskap, med tanke på att den egna tolknings- och slutledningsförmågan är en del av critical literacy (Janks, 2013). Sökandet efter den rätta tolkningen kan dock troligen bero på att den ursprungliga skolkulturen har en annan syn på slutna och öppna svar (Blau, 2003).

De litterärt fokuserade läsarterna, som också var vanliga, kunde ofta härledas till individernas litterära repertoar sedan tidigare, till exempel i de fall de

använde explicit litteraturvetenskaplig terminologi. Men det var också möjligt att studenterna tillämpade litterär kunskap som de skaffat på kursen trots avsaknaden av ren litteraturundervisning. I dessa fall kan det ha åstadkommit genom samarbete, erbjuden modell för analys i läroboken samt ordlista inför tentamen (bilaga 7). Det finns skäl att misstänka att critical literacy-färdigheter, som kritiskt tänkande och abstraktionsförmåga (Janks, 2009), bidrar till att man kan tillgodogöra sig begreppen och koncepten på svenska utan större erfarenhet av tidigare litteraturanlys. Min slutsats är således att läsarnas förmåga att resonera kring skönlitteratur på abstrakt nivå kan relateras till akademiska praktiker oavsett hur individernas litterära repertoarer (McCormick, 1994) ser ut. Med hjälp av Torells (2002) begrepp kan man således hävda att literary transfer-kompetens och konstitutionell kompetens kunde utnyttjas i examinationskontexten tack vare critical literacy och akademikernas tillräckligt avancerade språknivå, särskilt inom CALP (Cummins, 1981).

Man kan ställa frågan huruvida man i den aktuella kontexten kan kalla de abstrakta läsarterna för *akademiska läsarter*, som varken är rent litteraturvetenskapliga eller ”professionella”.¹⁵⁷ En sådan läsart kan visserligen vara kritisk-analytisk, men i stället för att ligga långt ifrån läsaren beskrivs *den egna läsningen* i ordalag där den metakognitiva reflektionen teoretiseras och förskjuts mot det objektiva. Detta görs inte nödvändigtvis omedvetet, utan snarare intentionellt. Det betyder inte att läsningen enbart varit distanserad, på det sätt som Felski (2015) ställer sig kritisk till, utan det handlar bara om vad som explicit blir synligt i examinationskontexten. Ett belägg för denna slutsats är att samma läsning beskrivs på ett annat sätt på gruppintervjuerna, där läsningen snarare presenteras som en kombination av upplevande och analytiska läsarter, det vill säga kreativ läsning (Persson, 2007). Detta visar situationens betydelse för vilken del av den litterära receptionen som blir synlig.

Begreppet akademiska läsarter skulle kunna täcka alla de abstrakta läsarter som förekom på examinationen: critical literacy-baserade läsarter, metakognitiv analys och traditionell litteraturanlys – men där det sistnämnda inte ingår som en nödvändig komponent.

Även de läsarter jag kategoriserat som konkreta innehöll många abstrakta inslag. När någon tog ordet efter en konkretare läsart gick läsarten oftast mot högre abstraktion i stället för tvärtom. De handlingsorienterade läsarterna var sällsynta, vilket utgör en stor skillnad mot Tengbergs (2011) och Wirdenäs

¹⁵⁷ Jfr. Bergman, 2018; Guillory, 2000; Stockwell, 2005.

(2014) studier där händelsedrivna diskussioner dominerade såväl ungdomars boksamtal som lärarens frågor. Att det rör sig om vuxna, som dessutom är högutbildade, förklarar denna skillnad till en ganska så stor grad. Men flerspråkigheten skulle också kunna spela en roll. De konkreta läsarnas sällsynthet skulle även kunna bero på att det kan vara svårt för en högutbildad person, som lärt sig ett nytt språk som vuxen – ofta i högt tempo och i en stor utsträckning i en formell inlärningskontext – att detaljerat tala om konkreta händelser. Trots att det kan anses vara relativt lätt att förstå händelsedrivna böcker med lite undertext, såsom *Gardet* eller *deckare*, kan det vara utmanande att sammanfatta eller redogöra för handlingen och intrigen. Här finns en skillnad mot flerspråkiga barn och ungdomar som vuxit upp i Sverige eller flyttat hit före vuxen ålder. Det är möjligt att de högutbildade andraspråkstalarerna inte känner sig lika säkra på det konkreta, vardagliga ordförrådet, BICS, (Cummins, 1981) som det akademiska skolspråket CALP, vilket delvis förklarar varför samtalet allt som oftast övergår till det abstrakta. Dessutom förstärker den behörighetsgivande kursen utvecklingen av ett akademiskt ordförråd ytterligare, vilket kursmålen och intervjuerna visat.

Hur språkanvändningen och de litterära begreppen samverkar i materialet kan teoretiseras med hjälp av Langer (2011, s. 147ff) som skriver att fyra situationer kan uppstå vid ett litteratursamtal. Den första är att eleverna varken känner till de litterära begreppen eller har tillräckligt språk för att tala om dem. Den andra är att de känner till begreppen men har inte språket som krävs för att prata om dem.¹⁵⁸ Den tredje situationen uppstår när eleverna inte har lika komplex förståelse för begreppen som deras språk antyder. Det fjärde alternativet är enligt Langer ett idealfall, som inträffar när eleverna kan språket och begreppen och kan tänka över dem på ett ”sofistikerat sätt”.

Den första situationen, det vill säga att studenterna varken skulle ha terminologin eller språket, förekommer inte i sin tydligaste form. I de få fall där individerna inte pratade om litteraturen på det abstrakta sätt som man skulle ha förväntat sig på B2-nivå¹⁵⁹ var det omöjligt att veta hur de skulle ha diskuterat texten på starkare språk. Så kallade litterära ”pseudobegrepp” (Langer, 2011) förekom inte heller, det vill säga att studenterna skulle använt litterär terminologi utan att egentligen förstå innebörden av begreppen. Att ta ord från den specifika ordlistan verkade fungera tack vare studenters allmänna

¹⁵⁸ Visserligen är Langers målgrupp yngre läsare och mestadels L1-talare, men hennes uppdelning är ändå användbar i den aktuella kontexten, eftersom avsaknaden av relevanta begrepp både kan bero på ålder, språkets status som L1 eller L2 och individens litterära repertoar (McCormick, 1994).

¹⁵⁹ B2-nivå var ett inträdeskrav för att få gå kursen (enligt GERS/CEFR, 2009).

repertoar, literary transfer-kompetens och critical literacy. Det verkade med andra ord finnas flera vägar till användning av ”litterärt metaspråk”.

Det var den sistnämnda situationen som verkade råda för majoriteten av informanterna. När explicit litteraturundervisning inte ingår i kursen är det som betygsätts det abstrakta och komplexa språket vilket krävs för att kunna prata om läsningen.¹⁶⁰ Trots studenternas olika utgångslägen ledde avsaknaden av litterär terminologi sedan tidigare inte nödvändigtvis till att individerna inte kunde prata om begreppen på provet. Det finns förstås väsentliga skillnader mellan den undersökta gruppen och de elever som Langer skriver om, eftersom de högutbildade vuxna troligtvis med lätthet kan ta till sig orden på sitt L2. Detta gäller speciellt om inlärarna redan kan begreppen på andra språk. Då är det bara begreppen på svenska som fattas, inte den metakognitiva förmågan som behövs.

5.2.4.3. Bakgrundens och kontextens betydelse

Utöver individuella skillnader finns det två faktorer som kan ha påverkat den reception som blev synlig genom boksamtalen: studenternas sociokulturella bakgrund och situationens betydelse. Enligt McCormick (1994) präglas läsare av de kulturer och sammanhang som de tillhör men också hur de socialiserats, något som blev tydligt här. Vissa skillnader mellan individer kan härledas till en specifik kultur- och skolbakgrund. Materialkategorin kan inte bevisa att ett specifikt skolsystem skulle leda till en enskild tolkning eller läsupplevelse på tentamen. I många fall kan den avancerade analysen dock härledas till bakgrundsfaktorer som utbildning, kulturellt kapital (Bourdieu, 1977) och synen på vad litterär kompetens är. Emellertid kan den uppvisade litterära kompetensen, bestående av konstitutionell, literary transfer- och performanskompetens (Torell, 2002), också bero på fritidsbetonad läsmotivation och personliga läsarintressen (Felski, 2008). Ett exempel på sådana är just allmänt intresse för litteratur och läsning. Individuella förmågor bakom läsarten visade sig dessutom vara vana att skriva vetenskapliga texter, intresse för språk eller intresse för kreativt skrivande, vilket gjorde att vissa individer var benägna och hade förmågan att gräva djupare i texten från ett särskilt perspektiv. I vissa fall kan ålder, kortare utbildningsbakgrund och litteratursyn – inriktad på underhållning och fritidsläsning – ha påverkat prestationen negativt vilket är problematiskt. Utan varken critical literacy eller litterär kompetens var vissa individer i

¹⁶⁰ Den efterföljande bedömningsdiskussionen med Maria visade att studenten kunde få ett högt betyg oberoende av hans litterära repertoar. Tyvärr spelades Marias betygssättningsresonemang aldrig in, vilket är beklagligt eftersom det hade kunnat belysa ännu fler, speciellt språkrelaterade, aspekter.

dagsläget chanslösa jämfört med de äldre och mer litterärt bevandrade kurskamraterna, speciellt när det gäller förmågan till abstraktion.

Förutom bakgrunden spelar kontexten en stor roll för vilka läsarter som framträder i materialet. Det var lärarens val av frågor som i stort styrde vad som diskuterades. Men hur frågorna besvarades var upp till studenterna. Vischer Bruns (2011) skriver att den institutionella läsningen ofta påverkas av läsinstruktioner och de frågor som ställs av läraren, vilket inte minst borde gälla när det rör sig om en examination. I den aktuella kontexten var det dock betygskriterierna och studenternas tolkning av dem som verkade styra läsarten mer än lärarens explicita frågebatteri. Strävan efter abstraktion och objektivitet överröstade diskussionsfrågorna, framför allt om de ställdes på låg abstraktionsnivå. Frågorna tolkades därmed genom en metakognitiv, målfokuserad lins.

Betygskriterierna kompletterades med lärarens muntliga uppmaningar till objektivitet. Eftersom det var en testsituation strävade studenterna i regel efter att i möjligaste mån efterleva instruktionerna, framför allt när det rörde sig om orden ”abstrakt” och ”objektiv”, som läraren explicit använde i sin muntliga inledning. Däremot var denna dimension mer underförstådd i kriterierna. I det här sammanhanget är det relevant att lyfta fram det faktum att denna delkurs är ett steg mot det behörighetsgivande provet, och att det i instruktionerna för behörighetsgivande slutprov/Tisus-prov står att testtagaren både i den muntliga och skriftliga delen ska ”hålla en saklig ton”. Dessutom ska hen ”föra ett tydligt och självständigt resonemang på ett generellt plan med en objektiv ton” och ”ämnena ska behandlas mer ur generell synvinkel än på ett personligt plan”,¹⁶¹ vilket med en stor sannolikhet har påverkat studenterna. Man kan till och med se inslag av en washbackeffekt (Alderson & Wall, 1993), vilket i den aktuella kontexten innebär att det standardiserade Tisus-provet styr examinationen även på denna delkurs. Detta gäller trots att tentamen handlar om läsning av skönlitteratur och samtal om den, inte om samhällseliga teman som dominerar på Tisus.¹⁶² Lärarens instruktioner, betygskriterierna och hur studenterna talar om romanen visar en tydlig och utbredd strävan efter abstraktion och objektivitet. Att lärarens litteratursyn och litteraturredaktiska agenda, där den gemensamma läserfarenheten lägger grunden för boksamtal, inte helt överensstämmer med slutmålen är en annan fråga.

¹⁶¹ Se bedömningskriterierna och instruktionerna för Tisus-prov som motsvarar behörighetsgivande slutprov (<https://www.su.se/svefler/tisus>).

¹⁶² <https://www.su.se/svefler/tisus>

Analysen visar vidare att en examination kan leda till en komplex situation när studenters förväntningar, utifrån deras erfarenheter av litteraturläsning och deras metakognitiva hållning, möter den svenska kontexten. Vad de studerande förväntat sig av läraren och litteraturundervisningen kan innebära en kollision med erfarenhetspedagogiken och samtalsgenren, snarare än med böckernas repertoarer (så som McCormick använder begreppet kollision). Eftersom detta möte mellan läraren, studenterna och litteraturen dessutom ägde rum på en examination fanns det inte heller utrymme att tillsammans använda de spänningar (McCormick, 1994), som uppstått hos läsarna, för att uppnå en pedagogisk poäng.

I undervisningen av skolelever i en svensk kontext är det vanligt att boksamtal används som ett pedagogiskt verktyg. I Tengbergs studie om lässtrategier och läsarter i ungdomsskolans värld gick läsningen och boksamtalen ofta över till ”bruksläsningar” där texten ”får utgöra en språngbräda till diskussioner om relationer, våld och genus” (2009, s. 363). Jämfört med hans kontext ledde samtalsfrågorna i det aktuella sammanhanget inte till flitiga värdegrundsdiskussioner, inte ens när det var lätt att relatera boken till normer, moral, genus eller värderingar. Studenterna verkade snarare avstå från att hamna i sådana diskussioner. Det kan förstås ha sin förklaring i att det var en tentamenssituation där man kanske var rädd för att dömas för sina åsikter. Självfallet kan tendensen också härstamma från att värderingar inte är lika lätta att prata om i vuxen ålder eftersom det lätt leder till exempelvis politik. Det i sin tur kan såväl härledas till kulturella normer i hemlandet men också till hur man uppfattar att man ska bete sig enligt ”den svenska koden”. Förutom att det i Tisus-instruktionerna står att testtagaren ska hålla en objektiv och saklig ton finns det dessutom ett kapitel i läroboken Språkporten (Åström, 2012, s. 108) som har en framtoning där svenskarna presenteras som konflikträdda, rationella samt sakliga, och att de undviker att diskutera till exempel pengar och politik. Att balansera mellan examinationskontexten, andra kulturer och den svenska kulturen kan inte alltid vara så lätt. Det är inte heller säkert att deliberativa boksamtal (Molloy, 2003) är så vanligt förekommande i många länders skolkulturer. Den demokratiska rättigheten att uttrycka sina åsikter i ett klassrum är långt ifrån självklar i alla de kulturella kontexter som flerspråkiga elever kommer från, menar Molloy (2011). Det här leder till slutsatsen att det trots allt vore värt att diskutera interkulturella aspekter och förhållningssätt i samband med litteraturundervisningen av flerspråkiga akademiker.

Att använda en bok som ett underlag för utomtextuella resonemang (Chambers, 2002), vilket enligt Tengberg (2009) är vanligt i en skolkontext, förekom i materialet, men det var enskilda studenter som utövade den typen av läsarter. Ofta gjordes det genom långa individuella redogörelser, vilket kan bero på kunskaperna som ingår i deltagarnas allmänna repertoar (McCormick, 1994), men också på uppfattningen av vad en examination eller ett boksamtal är och borde vara.¹⁶³ Speciellt de repliker som handlade om samhällseliga teman gick ibland över till allmän redovisning om omvärldskunskaper. Även i de fall där det uppstod längre resonemang kunde påståendena beläggas utifrån romanen, vilket kanske var ett sätt att visa att man verkligen hade läst den; den skriftliga instruktionen uppmanade läsarna att belägga sina yttranden med utgångspunkt i boken (se bilaga 7). De långa utläggningarna tenderade ofta bli monologer som de andra hade svårt att ta ställning till. Detta skulle kunna härledas till den kunskapssyn som individerna har med sig från olika kulturella (skol-)kontexter, vilket andra materialkategorier gett indikationer på. En förklaring kan vara att den behavioristiska kunskapssynen, som fokuserar på utantillkunskap, läraren som auktoritet och faktabaserad examination, fortfarande dominerar i stora delar av världen. Detta kan leda till en krock med den demokratiska kunskapssynen, som bland annat kännetecknas av att andra bjuds med i diskussionen, i stället för att individerna skulle konkurrera mot varandra kring faktakunskaper eller visa upp att de har ”rätt svar” (Lundgren, Säljö & Liberg, 2020). Det är också möjligt att de samhällseliga utläggningarna premierades av vissa eftersom samhällsfrågor är någonting som slutprovet/Tisus kommer att fokusera på.

Det konkret subjektiva lyste med sin frånvaro. Det pratades anmärkningsvärt lite om den egna läsupplevelsen, såväl språkligt som känslomässigt. De personliga språkaspekterna fick mycket lite uppmärksamhet på examinationen trots att det var just den muntliga språkproduktionen som bedömdes. Detta torde ha sin förklaring i att man inte vill visa sina osäkerheter i en examinationssituation.

När läraren explicit försökte få studenter att prata om sina känslomässiga upplevelser var de mycket sparsamma med att svara på frågan från ett subjektivt perspektiv. Några berättade visserligen i samband med *Mig äger ingen* att de grät under läsningen, men läraren grävde inte djupare i det, kanske eftersom en av gruppmedlemmarna kom in på personliga upplevelser i barndomen,

¹⁶³ Olson (1996) skriver om hur t.ex. läsförståelse och uppgiftskulturen kring den inte är samma i alla kulturer.

vilka dock snart övergick till en allmän psykologisk reflektion. Det är mycket sannolikt att den typen av objektiv respons på de mer subjektiva följdfrågorna också beror på betoningen på att resonera objektivt. Frågorna verkade av vissa betraktas som för känsliga och privata för en utbildningskontext, vilket syntes i att de vuxna var särskilt restriktiva med att fördjupa sig i dem på personligt plan. Detta skiljer sig från Linnérs (1984) uppfattning: han menar tvärtom att exempelvis erfarenhetspedagogiken kan ha större förutsättningar att lyckas bland vuxna än ungdomar vars erfarenheter ofta berör "intimsfären" och därmed är svårare att ta upp till behandling i ett klassrum. De tendenser som jag kunde iakttä är snarare i linje med Malmgren (1996) som diskuterar erfarenhetspedagogikens potentiella risker som blir synliga ifall läsarna inte känner sig bekväma med att dela med sig av sina känslor och erfarenheter i klassrummets "offentliga samtal" (s. 9 ff). Att det var i en akademisk kontext kan ha påverkat utfallet ytterligare. De subjektiva frågorna var dessutom spontana och fanns inte med på frågepappret, vilket kan ha inneburit att studenterna kände sig oförberedda på att besvara dem.

Ytterligare en anledning till att de känslomässiga och personliga resonemangen uteblev kan vara att studenterna på dessa kurser fokuserar på att tillägna sig ett akademiskt ordförråd på kort tid som förbereder dem för högskolestudier på svenska. Därmed hinns de mer känslorelaterade orden och deras nyanser kanske inte med eller lärs in produktivt i lika stor utsträckning som de abstrakta orden. Detta kan ha begränsat studenternas ordanvändning på tentamen i och med att det har varit bekvämare att använda abstrakta ord än sådana som uttrycker känslor. Ett syfte med läsningen är enligt många studentintervjuer att skaffa ett annat språkligt register och därigenom bli bättre på att till exempel sätta ord på känslor på svenska. Detta innebär dock inte att det är lika lätt för målgruppen att använda vardagligt eller känslorelaterat språk som att tala med abstrakta ordalag.

5.2.4.4. Didaktiska reflektioner

Analysen av observationerna visar hur boken lästes, men ännu mer hur boken samtalades om. Vad som blev synligt var vilka läsarter som förekom och hur de olika frågorna och instruktionerna tolkades. Eftersom de flesta frågorna hade delats ut på förhand och kunde förberedas visade svaren också den kognitiva process som frågan tillsammans med läsningen hade lett till – förutsatt att läsarna ägnat frågorna ordentligt med tid och reflektion. Meningsskapande ägde rum, och inte bara i samband med den individuella läsakten utan på provet som ledde till engagerade diskussioner, jämförbara med de som ägde rum

i bokcirklar i Kims (2004) studie. Dessa diskussioner förlängde läshandlingen och väckte nya tankar och upptäckter utifrån det gemensamma samtalet hos deltagarna, i Rosenblatts anda (1995), men även hos läraren och mig som forskare.¹⁶⁴

De flesta deltagarna diskuterade och analyserade litteraturen på ett abstrakt språk, trots att kursen inte innehöll någon litteraturanalytisk undervisning. Studenterna klarade att besvara frågorna, diskutera dem (enligt läraren) på godtagbar abstraktionsnivå och delta aktivt i samtalet utan att andraspråksbakgrunden nämnvärt verkade styra samtalskvalitén. Att diskutera litteratur på de villkor som de som har svenska som L1, till exempel gymnasisterna i Johanssons avhandlingsstudie (2015), skulle dessa vuxna L2-talare bemästrat galant. I den aktuella kontexten höjde deltagarna samtalet till en annan nivå än att det skulle handla om språkliga svårigheter, karaktärsbeskrivningar eller redovisning av händelseförlopp, vilka enligt flera studier dominerar ungdomars boksamtal. När det gäller det metakognitiva, handlade det inte om lärarnas stöttning av läsare i deras utveckling av metakognitiva förmågor genom boksamtal, som till exempel i Vargas (2013) studie om grundskoleelever. Målet i den aktuella kontexten verkade vara att studenterna skulle använda sina metakognitiva och analytiska förmågor som de besitter sedan tidigare, men sätta ord på dem på svenska.

Det ska åter understrykas att den genomsnittliga abstraktionsnivån var mycket hög med tanke på andraspråksbakgrunden och vistelsetiden i Sverige, som i många fall var bara något år. Att överhuvudtaget kunna uppnå den analytiska nivån på sin L2 är anmärkningsvärt i sig. På grund av utbildningsnivån kan man emellertid inte jämföra målgruppen med till exempel svenska gymnasieelever. När det gäller yngre L2-talare har de oftast inte heller hunnit uppnå samma behärskning av CALP, utan snarare BICS¹⁶⁵.

Avslutningsvis kan man konstatera att på Lärosäte 1, som analysen avsåg, byggde läraren (enligt intervjuerna) sin pedagogik på kollaborativt lärande och den gemensamma läserfarenheten, vilket bekräftades genom observationerna. Trots att lärarens roll var styrande och trots att hennes syn på vad syftet med läsningen var skiljde sig från målen och studenternas egna uppfattningar, gavs studenterna möjlighet att diskutera det lästa på den litterära och språkliga nivå

¹⁶⁴ Att observera grupperna utanför tentamenslokalen hade kunnat belysa andra aspekter, vilket jag dessvärre inte fick chansen att vara med på; jag hade gärna inkluderat grupparbetet i studien om jag på förhand känt till alla detaljer i upplägget. Detta var beklagligt, tillsammans med det faktum att jag inte på djupet kunde analysera examinationen från Lärosäte 2.

¹⁶⁵ jfr. CUP; Cummins, 2000.

de klarade av. Det visade sig att de allra flesta kunde göra en litterär analys på den abstrakta nivå de i allmänhet var förmögna att diskutera olika teman på. Även de som inte uppnådde samma abstraktionsnivå kunde uppnå målen för ett godkänt betyg. Lärarens ambition verkade med andra ord uppfyllas.

5.3. Hur läste studenterna den skönlitterära kurslitteraturen enligt gruppintervjuerna?

5.3.1. Syfte och disposition

Följande avsnitt belyser forskningsfrågan ”Hur läser flerspråkiga högutbildade vuxna skönlitteratur på avancerade svenskkurser?” från studenternas eget perspektiv. Denna del kompletterar de resultat som kunde skönjas i observationsdelen.¹⁶⁶

Gruppintervjuernas syfte var att studenterna skulle få beskriva hela läshandlingen med stöd av intervjuguiden. Analysen bygger dels på dikotomier bestående av analytisk kontra upplevande läsning, dels på en kombination av dem, det vill säga kreativ läsning (Persson, 2007). Fokus ligger på dessa läsarter utifrån receptionsteori, samtidigt som det är centralt hur studenterna relaterar läsarterna till sin läsning *på svenska*. För att karaktärisera läsarens möte med texten genom begreppen matchning, kollision och spänning används McCormicks teori om textens och läsarens repertoarer (1994). Läsningen från ett L2- perspektiv beskrivs med hjälp av begreppen intentionell och incidentiell inläring enligt Ellis (1994) definition. Detta kopplas didaktiskt till såväl Parans (2008) modell för litterär och språklig betoning i L2-undervisningen, som till individuella inlärningsstrategier.

Kapitlet består av två kluster av informanter som representerar två olika läsarter. För det första ges fyra exempel på kreativ läsning: Flora, Patricia, Kalina och Anja. Dessa läsare presenteras först eftersom den kreativa läsningen var den vanligast förekommande läsarten.¹⁶⁷ Jag har valt att presentera just dessa individer eftersom deras kreativa läsning innehåller olika grader av litteraturanalytisk, upplevelsebaserad och språkfokuserad läsning. Därefter presenteras tre upplevelsefokuserade läsare: Kenan, Daniela och Sunan.¹⁶⁸ Jag

¹⁶⁶ Avsnittet bygger primärt på gruppintervjuerna efter läsningen, men i vissa fall även på den första intervjun. Två studenter på Lärosäte 2 hade nämligen redan läst den första romanen vid första intervjutillfället.

¹⁶⁷ De studenter som läste kreativt var, förutom de fyra ovannämnda, även Amala, Nadenka, Eva och Vanessa.

¹⁶⁸ En till upplevelsefokuserad läsare var Jannike, vars läsart var mycket lik Kenans.

har valt dessa tre individer eftersom de representerar olika tendenser i termer av matchning och kollision.

En central parameter är dessutom huruvida den allmänna läsarten varit språkfokuserad eller om den varit *neutral*, frikopplad från språket.

5.3.2. De kreativa läsarna – Flora, Patricia, Kalina och Anja

5.3.2.1. Flora

Intervjuerna visar att de flesta informanterna hade läst boken kreativt, det vill säga med ”både närhet och distans” (Persson, 2012). Det första exemplet är Flora.¹⁶⁹ Tidigare delar av studien har visat att Flora positionerar sig som mindre integrerad men har en stor litterär performanskompetens (Torell, 2002) från hemlandet Rumänien. Den aktuella boken, *Månen vet inte*, har hon läst känslomässigt och analytiskt på samma gång, precis som hon berättat att hon brukar göra på sina andra språk.

Jag läste som jag brukar läsa. Mmm. Alla språk. Njuter, lever i berättelsen. Och kanske analyserar samtidigt som jag läser. Men nu hade jag lite mer tankar på språket, fast det var ganska enkel meningstruktur, ordföljd. Nästan för enkel. Jag tror det var få bisatser.

Flora har läst kreativt med inlevelse och med en samtidig medvetenhet om språket. Hon visar till och med ett slags besvikelse på att meningarna var så enkla, vilket kan bero på att hon blivit förvånad över vad hon språkligt klarade av. En alternativ tolkning är att hennes uttalande präglas av uppfattningen att seriös litteratur är lika med svår litteratur,¹⁷⁰ något som framgått på den första intervjun.

Passande nog blev meningsstrukturen mer komplicerad när huvudkaraktären blev äldre, vilket skedde i takt med att Floras eget språk utvecklades:

Jag sa i tentan... muntan...jag vet inte om du kommer ihåg, att språket öö förändrades när Kristian blev äldre. Men jag märker också att mitt språk blev mer avancerad i nästan i samma takt. Jag gick tillbaka och tittade i boken och såg det. Blåddrade.

¹⁶⁹ Flora är en av dem som får komma till tals i en ganska stor omfattning i avhandlingen. Anledningen är att hon kunde analysera sin läsning på ett mångfacetterat sätt, representerade metakognitiva och kreativa läsarter som var vanliga i materialet och dessutom var hon en av dem jag fick träffa tre gånger.

¹⁷⁰ Utan att ha några vetenskapliga belägg för det kan man tänka sig att stora ryska klassiker är mer ordrika och innehåller mer detaljerade beskrivningar än svensk avskalad litteratur, som Rådströms roman representerar (se även Anja och *Änglarnas svar*).

Flora märkte de parallella tendenserna själv, vilket visar på hur den språkliga utvecklingsprocessen kan upplevas och reflekteras över på metakognitiv nivå, även om den inte kan mätas. Det är intressant att Flora läste reflekterande när det gällde språket och den litterära analysen och samtidigt blev uppslukad av boken. Flora upprepar flera gånger att hon ”älskade” romanen vilket kan tänkas ha lett till att hon läste den känslomässigt engagerat. Det hela kan bero på den starka motivationen som hon uppvisat på sin första intervju. Hennes förväntningar infriades och det framgår tydligt att detta engagemang – att hon blev emotionellt berörd av historien, levde sig in i karaktärerna och fick insikter om livet – inte hindrades av att hon analyserade boken på flera nivåer medan hon läste. Inte heller stördes dessa samtidiga processer av att hon läste på sitt andraspråk. De starka kreativa inslagen kan emellertid ha berott just på utbildningskontexten och språkinlärningsaspekterna.

Jag älskade boken, den öö fick mig att tänka på att åldras, att ingenting är för givet. Jag tänkte mycket på den efteråt, jag stannade ibland i den lugna berättelsen... jag hade inte bråttom att komma till slutet, för alla vet vad finns i slutet, vi dör.

Att säga att man älskade boken och att betona insikten att vi alla dör en dag är en intressant kombination. Det passar in i Felskis (2008) allmänmänskliga igenkänning, närmare bestämt att vi lär oss någonting om livet och oss själva genom läsning av skönlitteratur. Flora kopplar det långsamma tempot och bristen på framåtrörelse i boken till att inte ha bråttom att komma till slutet av livet. Den egna tolkningen som framkommer här skiljer sig från hur Flora talat om det dolda budskapet på tentamen, vilket kan ha berott på examinationskontexten, som styrde hennes sätt att tala om den efterlängtrade tolkningen.

När det gäller läsningen på svenska har Floras självförtroende varit lågt men hon menar att hon fick allt bättre språkligt flyt under läsningens gång, även om hon stötte på vardagliga ord som var nya för henne. Enström (2013) nämner svårigheter av den typen hos just högskolestuderande med utländsk bakgrund. Dessa behöver på kort tid utveckla ett stort ordförråd och fokuserar därför på ett akademiskt ordförråd som är användbart i universitetsstudier inom olika discipliner. Det i sin tur innebär att en person som kan många frekventa och betydelsefulla, generella fackord inte nödvändigtvis läser andra genrer, som skönlitteratur, med samma lätthet.¹⁷¹

¹⁷¹ Se interdependenshypotes och CALP vs. BICS (Cummins, 1981).

Det fanns mycket vardagsord, jag lärde mig dem ... slog upp och skrev upp, men ... men de två första kapitlen eller så. Senare jag, gjorde jag så bara med ord som jag kanske kan använda sen. Det för att det var så hjälpsamt att samma ord upprepades, för att förstå sammanhanget bättre och bättre.

Citatet ovan visar hur Flora inledningsvis hade använt en aktiv inlärningsstrategi, medan hon mot slutet av boken bara memorerade ord som hon ansåg vara användbara utanför den aktuella kontexten. Flora pluggade in glosor intentionellt (Ellis, 1994) så en del av ordinläringen var kontextuellt explicit (Enström, 2016). Därefter, i takt med att hon förstod mer kontextuellt, började hon tillämpa denna praktik intentionellt. Mot slutet av boken blev intentionen att lära sig ord incidentiellt. Eftersom Flora alltså kan peka på vad hon lärt sig incidentiellt, hade det till slut blivit så kallad noticed input (Schmidt, 1990; Ellis, 1994). Det mest värdefulla Flora tar med sig gäller meningsbyggnaden, vilket citatet nedan visar. Hon menar att hon lärt sig olika syntaktiska varianter ”automatiskt”, det vill säga incidentiellt men produktivt – till exempel hade hon uppmärksammat en variant av villkorssats där den underordnade konjunktionen ”om” saknas. Användningen av dessa satser hade blivit automatiserad, vilket hon inte bara lagt märke till, utan också analyserat. Sedermera har hon medvetet börjat använda konstruktionen. Att kunna peka på en sådan meningsbyggnad förutsätter en medvetenhet om sin tidigare språkliga repertoar men även om den pågående inläringen, vilket kräver en välutvecklad meta-kognitiv förmåga.

Nedan berättar Flora i vilken kontext hon använt dessa frågeformade konditionalbisatser.

De meningsbyggnader som svenskar använder, ja varje dag, det blev för mig ganska automatisk. Man börjar mmm med verbet ... i stället för konditionalis, ”om jag hade varit där, skulle jag... men man säger inte så, man säger ”hade jag varit där. /.../ Så eftersom ööh ööh författaren använder det så mycket och det var ja, jag ... när jag har skrivit uppsats efter att jag har läst boken, jag kan använda det nu utan att tänka på. Men inte så ofta när jag pratar. Det är emellertid ändå viktigast vad jag tar med mig, faktiskt värdefullast. Av läsningen.

En anledning till att Flora inte använder det grammatiska mönstret så ofta i tal kan bero på att man har längre tid att formulera sig när man skriver. Det ställs dessutom höga krav på språkanvändaren i produktiva situationer, eftersom den till exempel i ordinläring måste känna till alla stilmässiga aspekterna och användningsområden för ett ord (Enström, 2013). På samma sätt kan det vara

svårt att veta i vilka kontexter en grammatisk struktur förekommer (Vellutino, 2003).

Det finns en koppling mellan fungerande inlärningsstrategier och att en språklig aktivitet lyckas eller känns meningsfull (Abrahamsson, 2009). Även om detta verkar stämma i Floras fall har hon inte bara fokuserat på språklig form och funktion utan på "själva skönlitteraturen". Floras självständiga läs- och inlärningspraktiker motsvarar Parans (2008) kategori 1, det vill säga att texten lästes som en litterär text men med ett medvetet fokus på lexikon och grammatiska strukturer. Flora ser läsningens effekter utanför boken, exempelvis i uppsatser. Läsningen sträcker sig längre än till själva texten, receptionen av den och det känslomässiga och estetiska minnet av romanen. Läsupplevelsen var stark men kombinerades med analys av de språkliga effekterna.

Men ja, språket, nej, men själva skönlitteraturen var nog viktigast i alla fall. Det var en ööh lyckad läsning, och inte bara för mig men läraren valde en enastående bok för oss. Då jag är... är jag mycket nöjd och njuter varje sekund och efteråt, det var lärdom språkligt och emotionellt. //...

Flora är uppenbart nöjd med den personliga läsupplevelsen och det passande bokvalet, vilket kan härledas till hennes språkliga motivation, läsintresse och litterära kompetens. Hon utnyttjade boken maximalt för olika syften och det skedde en tydlig matchning (McCormick, 1994). Flora verkar nästan betrakta sin läsning som en sådan "fulländad läsning" som Malmgren (1997) presenterar som ett mål för barnens läsutveckling "där både huvud, hjärta, ryggrad och inälvor fungerar som växelverkande reaktionscentra" (1997, s. 25). Dock är perspektivet i den aktuella kontexten varken lärarens eller forskarens, utan hennes eget. Detta ger indikationer på att Floras kreativa läsning var självständigt språkutvecklande.

5.3.2.2. Patricia

Ett annat exempel på kreativ läsning är Patricia. Hon "älskade" också sin bok, *Allt jag inte minns*, och gjorde det till den grad att hon köpt flera av Khemiris böcker. Till skillnad från Flora säger Patricia att även om hon utmanats som andraspråkstalare och lärt sig saker var syftet för henne att läsa för litteraturens skull, inte språkets. Det motsvarar Parans (2008) tredje kategori där skönlitteratur läses just som litteratur medan språket främst ses som ett stil- eller gestaltsmedel.

Efter kursen är Patricia glad över att ha läst svensk litteratur på originalspråket det vill säga kommit över tröskeln. Känslorna hon pratar om handlar dock

om att ha varit med om en givande läsupplevelse, snarare än om hur läsningen påverkat henne. Det finns närhet, inte bara distans, men det ser annorlunda ut än för Flora. De subjektiva, omedelbara känslореaktionerna uteblir i Patricias metaanalys. Ett exempel på detta är när hon jämför språket med dans; bokens språk kopplas till fysiska och känslomässiga upplevelser av engagemang, glädje och närhet, vilket dock inte uttrycks explicit.

Det framkommer att Patricia inte ville sluta läsa, vilket verkade handla om att inte lämna boken, snarare än om att inte lämna fantasivärlden (jfr. Felskis (2008) förtrollning). Det är emellertid performansen (Tengberg, 2011), Patricias tal om läsningen, som blir synlig, inte själva läsningen och vad som emotionellt skett under den.

Jag älskade boken. Den var suverän. Det var jättebra. Jag tänkte jag måste komma till skott, börja öppna mig för att läsa på svenska också. Jag... ville inte sluta läsa. Jag har köpt hans andra böcker bara för att... jag tror att det var fantastisk bok. ... Och min man läste det samtidigt. Och tyckte likadant som jag och det var ... jag vet inte om du vill nu att vi pratar om språket,¹⁷² du sa... Men det var en viss skönhet i språket som man njuter, den är som en dans kanske...//...

Ordval som ”komma till skott” och ”läsa på svenska också” visar hur Patricia betraktar sin läsning från en privilegierad position. Det låter som att hon inkluderar läsningen på svenska i sina möjliga läspraktiker idag vilket sträcker sig till fritidskontexten. Patricia framhäver läsningen av *Allt jag inte minns* som en berikande erfarenhet i sig, snarare än en språklig bedrift. Förvisso reflekterar hon över språket men gör det framför allt från ett litteraturanalytiskt perspektiv:

Han har... han skriver också så, det är också vardagligt språk, samtidigt estetik, vackert språk, men kanske det handlar också om historien i den här boken. Det är lite mysterium, det är ... man vet inte vad det är som har hänt. Och det får man veta till slut. Och det gör att man vill fortsätta läsa.

Patricia kommenterar också stilen i Khemiris *Ett öga rött*, som hon köpt.

P: Jag har redan kikat lite på det, den är skriven på bruten svenska. Och eftersom huvudperson bryter mot V2-regeln, och även om man kan tycka

¹⁷² Patricia gör frekventa metakommentarer av min intervju och min forskning. Hon är medveten om att jag vill komma åt språkaspekten och hon vill anpassa sig till mig som är forskare, precis som hon. Ett exempel till är när hon på den första intervjun säger: ”Maybe it’s better I ... continue. Maybe you’re gonna get better material if I ... continue in English.”

att en sån bok inte är ett bra sätt att bli bekant... med med...

H: Bekanta sig med korrekt svenska?

P: Ja ...

Det är intressant att Patricia tar upp språklig variation i form av en bokkarakters andraspråksrelaterade "fel", men kopplar inte L2-faktorn självmant till sig själv. Hon positionerar sig inte som andraspråktalare eller migrant utan verkar känna sig integrerad i jämförelse med gruppmedlemmen Flora, något som illustreras genom citatet nedan.

F: Ja men jag vet inte öö hur det var i din bok men ... hur du har associerat, alla romaner kan prata om känslor, men har du associerat de känslor som du hittade i boken, som författare fick dig att känna, med svenska samhället? Om det är något specifikt för svenska samhället och kulturen...

P: Jag skiljer inte längre mellan svenska känslor och andra känslor, nu märker jag det nära jag läser. För mig är det nu en och samma sak /.../men jag förstår vad du vill säga men kanske du känner dig lite utanför, men fick en inblick i hur svenskarna tänker ...

F: Eftersom du har en svensk pojkvän.

P: Ja eftersom jag bor med en svensk... men jag förstår att det är ett sätt att se hur en svensk tänker...

Patricia markerar att hon positionerar sig som svensk, vilket syns i att hon inte "längre" gör någon skillnad mellan "svenska känslor" och "andra känslor". Floras kommentarer bekräftar Patricias positionering, medan Flora själv positionerar sig som mindre integrerad än Patricia. Dessutom kopplar Flora språkinlärningsaspekten till sin integration. Det här ger vissa indikationer på att känslan av delaktighet i samhället kan påverka hur angelägen den flerspråkiga är att läsa med stort språkfokus.

När jag envisas med att försöka få Patricia att fördjupa sina resonemang om andraspråksaspekter får jag känslan av att jag får tvinga fram uttalanden. Hon tänker efter en stund innan hon säger:

Jag tänker att den hjälpte mig faktiskt att inte att skriva men när man pratar. När jag läste det kom ord jättesnabbt in i mitt språk, efteråt. För det kan tydligen skrivas som människor pratar. Och det var jättebra för mig. Jag tror att ... jag kände mig, jag vet inte... jag fick en känsla för hur man

diskuterar saker. Och några konstiga ord, som du aldrig skulle höra här på universitetets föreläsningar till exempel... till exempel "bibblan", jag visste inte att det var bibliotek, jag frågade min man vad är detta. Jag hade en känsla av att det var nånting med bibliotek, men jag visste inte att folk kallar det för bibblan, ha ha. Så det var jättebra, såna ord, och jag kände mig... jag känner jag har lite mer självförtroende, när jag pratar och det ... jag vet inte vad det var men efteråt jag började prata så ... utan rädsla kan man säga, faktiskt.

Patricia använder uttryck som "mitt språk", när hon menar sin svenska, medan några andra, exempelvis Kalina, ser polskan och engelskan som sina språk. I efterhand kan Patricia se en viss språklig nytta med läsningen och kan peka på några specifika ord hon lärt sig, men hon har inte haft någon medveten strategi att utvecklas i språket genom skönlitteratur.

Trots skillnaderna i hur den kreativa läsningen sett ut för individerna kopplar både Flora och Patricia sin läsning till självförtroendet i språket. Läsningen har gjort att Flora tror på sig själv som läsare eftersom hon faktiskt kunde ta sig igenom boken och förstå allt och uppskatta den. Patricia säger att hon lärt sig prata utan rädsla tack vare talspråket i romanen. Ord som "bibblan" ingår i vardagslivets domän (BICS; Cummins, 1981), vilken Patricia verkar ha ett behov av att lära sig trots integrationsupplevelserna och möjligheten att prata svenska med sin partner – vilket hon dock inte gör.

För Patricia har arbetsplatsen haft en stor inverkan på det språkliga självförtroendet som förefaller vara bättre inom den professionella sfären än i vardagslivet i övrigt. Patricia har genom romanen upptäckt att man kan skriva så som människor pratar, vilket kan bero på att hennes svenskspråkiga kontakter äger rum i akademisk miljö där man kanske även muntligt använder CALP (Cummins, 1981), snarare än BICS. Det är intressant att hon går via skriften: om det går att *skriva* på det sättet måste det gå att prata på det sättet. Vad gäller andraspråket verkar Patricia ha varit osäker på att prata svenska utanför arbetet men redan haft ett *skönlitterärt självförtroende* vilket skiljer henne från många andra. Hon har bara behövt "komma till skott".

Intervjun visar vidare att läsarten är påverkad av att Patricia, till skillnad från de övriga akademikerna, har disputerat. Hon förklarar den analytiskt betonade läsarten genom att positionera sig som forskare.

Men jag tänker att... det är också eftersom jag i min natur är kvalitativ forskare. Jag vill titta på saker i detalj, jämföra och se olika ... layers. Olika sidor av samma text.

Patricia menar att hon fokuserade på författarens hantverk tack vare sin erfarenhet och skriftliga medvetenhet som forskare och skribent:

När jag läser, vad jag än läser, jag märker alltid vad skribenten vill säga, hur och vilken skrivmetod som han använder, de använder, hen använder ... och jag tänker mycket på hur man till exempel strukturerar texter och det som jag behöver göra... ha ha... även om det är faktaartiklar jag skriver, jag ...försöker jag tänka hur man kan fånga läsarens intresse så jag är jätteintresserad av olika stilar. Det var så annorlunda än andra böcker. Han (Khemiri) har verkligen tänkt igenom det här och planerat verkligen ...så noggrant, det känns som att han tänkte mycket på hur läsaren skulle uppleva boken. Och det uppskattar jag. Det finns de som bara vill skriva vad de vill och de tänker inte så mycket på hur det kommer ut.

Att analysera hur författaren anpassat texten till läsaren är ett tecken på metakognitiva färdigheter men de uttrycks från ett skribentperspektiv snarare än läsarperspektiv. En person kan tänkas ta sitt eget hantverk in i läsprocessen och textreceptionen och, i Patricias fall, ta hjälp av sin förmåga att konstruera texter. Det gör hon utan att anta ett för kritiskt och misstänksamt perspektiv som Felski (2015) och Vischer Bruns (2011) förkastar. Patricias metakognitiva förmåga gör att hon analyserar författarens hantverk utifrån sina egna erfarenheter.

Det hade skett igenkänning (Felski, 2008) och subjektiva jämförelser med författaren, snarare än med bokkaraktärerna. Det här är oerhört intressant, eftersom ingen annan betonade läsningens påverkan på skrivandet – förutom en annan forskare, i del 2. Det är annars vanligt i läsforskningen att betrakta läsning och skrivande som två sidor av samma mynt (se t.ex. Olson, 1996).

Att Patricia använder ordet ”älska” visar en känslomässig relation till texten, men det verkar syfta på att hon blev begeistrad av stilen, språket, författarens talang och den värld författaren skapat, dock bara i teorin. Detta är i linje med det som Felski påpekar (2008, s. 63), nämligen att vi visst kan bli förtrollade av språket, precis som vi kan vara omedvetna om språket. Av allt att döma verkar Patricia vara mycket nöjd med läsupplevelsen utifrån sin smak och förväntningar. Med McCormicks (1994) termer kan man säga att det skedde en matchning med läsarens och textens repertoarer. Läsarten var kreativ, men präglades av mer fokus på analys, än på inlevelse och språket från ett L2-perspektiv.

5.3.2.3. *Kalina*

Ett tredje exempel på kreativ läsning är Kalina. Exempelcitaten nedan visar att hon har gjort en kreativ läsning bestående av känslor och metakognitiva reflektioner – språkligt, litterärt och didaktiskt. Kalina förhåller sig dock kritisk till att man överhuvudtaget läser skönlitteratur på en kort kurs som denna. Detta vittnar om spänning (tension; McCormick, 1994) där Kalina motsätter sig läsningen och bokvalet i den aktuella kontexten. Dock handlar det inte om kollision, eftersom bokens repertoarer motsvarade hennes.

Samtidigt kan hon se vinster med sin *egen* läsning.

K: Jag förstår inte varför vi läser skönlitteratur på den här nivån. Men jag älskade boken!

H: Varför inte på den här nivån?

K: Det var för lätt och tog för mycket tid.

Kalina uppskattade boken personligen och den uppfyllde hennes viktigaste läsarintressen (Felski, 2008), kopplade till hennes fritidsläsning. I det avseendet skedde det en matchning (McCormick, 1994). När jag frågar vad Kalina tar med sig från sin läsning av *Mig äger ingen* säger hon:

Det är en bra fråga... Jag tror det är en intressant inblick i svensk historia vad gäller samhället och kamper mot klassystem /.../ boken hade också många referenser till popkulturen, jag slog upp en massa olika namn på nätet. På språklig nivå var det ganska enkelt och jag tror jag inte utvecklats så mycket i läsförståelse. Det var ganska saklig nivån, men jag... gamla Sverige i 70-talet, det var intressant information.

Här kan man tydligt se Felskis läsarintresse social knowledge (2008). Kalina mötte dessutom många populärkulturella referenser som hon fördjupade sig i och således ägnade sig åt nyfiken omkringläsning (Persson, 2015). Den sträckte sig även till författaren bakom verket:

För mig var det intressant att följa också författaren, jag läste lite om henne, så det var inte bara boken men också författaren ... Tittade på intervju med henne. //...

Kalina verkar kunna identifiera sig med huvudpersonen genom den självbiografiska berättaren, vilket har motiverat henne att läsa och uppskatta boken

utifrån läsarintresset igenkänning (Felski, 2008). Hon berättar att hon har haft en liknande uppväxt som ”Åsas”:

Jag har inte samma erfarenhet men liknande så jag kände igen mig i boken så det var jättegripande för mig. ... Och slutet... jättefantastisk berättelse. Jag känner många svenska böcker idag när de pratar om dålig uppväxt de ... då slutar boken med typ självmord... ha ha, ingen reconciliation... inget hopp. Författaren fick bra vuxet liv. Så det var ganska annorlunda. Det kändes kanske att vi ... inte allt är utsagt, men det fanns hopp.

Här relaterar Kalina till boken emotionellt men gör också intertextuella kopplingar och placerar texten i ett större sammanhang, vilket kan ses som en del av litterär kompetens enligt Culler (1975). Kalina värderar svensk litteratur som någonting dystert och menar att denna bok, för att vara svensk, hade ett ovanligt hoppfullt slut. Igenkänningen (Felski, 2008) ledde till att bokens och Kalinas repertoarer matchade (McCormick, 1994) även om boken inte gjorde det språkinlärningsmässigt, vilket är en anledning till att hon ifrågasätter den skönlitterära läsningens existens på kursen. Att Kalina valde boken kan bero på att den intresserade henne utifrån hennes dominerande läsarintresse, social kunskap, vilket ledde till förtrollning genom igenkänning. Dessa läsarintressen, oftast förknippade med fritidsläsning, har präglat Kalinas läsning mer än L2-faktorerna. Det personliga engagemanget i kontexten och karaktären Åsa kan dessutom ha väckt intresse för språket, vilket man dock inte pålitligt kan utläsa av materialet. Däremot kan den positiva upplevelsen trots inställningen till romanen som kurslitteratur tänkas leda till en ny läspraktik i framtiden: att läsa på svenska.

Kalina har visserligen läst flera svenska romaner tidigare men på engelska och polska. Den första romanen på svenska känns som en viktig milstolpe, även för den kritiskt lagda Kalina:

Vad var givande för mig var att det var den första boken jag har läst på svenska. Och jag känner, okej, nu har jag läst första hela bok. Jag kan ... innan dess jag kanske kände jag måste förbättra min svenska ännu mer för att kunna uppskatta svensk litteratur men det var inte så svårt att läsa ... jag kunde ha ju läst mycket tidigare.

Trots spänningen mellan boken som kurslitteratur och Kalinas åsikter tycks hon ha skapat mening med sin egen läsning. Hon gillade boken och var mycket engagerad i den, men engagemanget hade inte särskilt mycket med språket att göra. Om det nu läses på en språkkurs föreslår Kalina ett annat upplägg:

Inte bara att man pratar om boken, övar att prata, vad hände och sånt. För mig skulle vara bättre om man har skönlitteratur ...texter anpassade till grammatiska strukturer, inte lärotextböcker och inte grammatiksövningsbok. /... / I Polen...

Citatet visar att Kalina har en strukturalistisk syn på språkinläring, som kan vara inspirerad av metod som går under benämningen ”grammar and translation”. Den går tillbaka till studiet av klassiska språk och är bekant för henne från skolgången i Polen. Enligt en sådan syn anses språket bygga på en uppsättning av regler som lärs ut i syfte att kunna läsa, förstå och översätta en text (Bardel, 2019). Kalina efterlyser att man lär sig grammatik systematiskt genom skönlitteratur i en kontext, vilket också ligger nära Parans kategori 2, det vill säga att man har ett grammatikfokus i sin läsning.¹⁷³ Det finns en intressant koppling mellan Kalinas syn på språkinläring i stort och användningen av skönlitteratur i grammatikundervisningen. Kalinas idealupplägg verkar innebära att skönlitteratur ses som en text bland andra, med ett grammatikfrämjande syfte.

Trots Kalinas ifrågasättande av upplägget erkänner hon till slut att hon faktiskt lärt sig ”några språksaker” av att läsa *Mig äger ingen*:

För mig det var mycket adjektiv, ja det var först jag såg många adjektiv, det var typiskt för boken, adjektiv ... och jag började slå ... slog upp och sen försökte komma ihåg och började använda. I början på nybörjarkurs... det var mest verb och substantiv som jag lärde mig på nybörjarkursen. Adjektiv kommer mycket senare. Jag var som okej, jag kan läsa men det var mycket jag inte förstod bland orden, om omgivningen och rummet. Så det var intressant att lära aktivt. Man tänker inte så mycket på adjektiv när man lär sig ett språk.

I den aktuella kontexten kunde Kalina läsa obehindrat, eftersom det inte var nödvändigt att förstå alla detaljerade beskrivningar med många adjektiv för att förstå helheten. På intervjun gör hon en metarefleksion om inlärningsordningen av grammatiska aspekter med en generalisering som stämmer överens med vad Enström skriver. Enström menar att man kan läsa en roman utan att kunna till exempel personbeskrivande adjektiv men läsförståelsen kan bli något påverkad (2013, s.143). Det är kanske därför Kalina från början hade slagit upp orden och senare börjat memorera dem.

¹⁷³ Kalinas syn är kontextuell och inriktad på grammatik, medan det i Sverige är en handlingsorienterad, kommunikativ språksyn som präglar språkundervisningen sedan några decennier (Bardel, 2019).

Inledningsvis var Kalinas mål inte att träna adjektiv eller grammatik intentionellt, utan hon fick det på köpet, incidentiellt. Den incidentiella inläringen ledde successivt till en explicit praktik och till slut intentionell inläring av noticed input (Schmidt, 1990; Ellis, 1994). Kalina kan peka på vad hon specifikt lärt sig, vilket bekräftar att en vuxen inlärare kan, på ett autodidaktiskt sätt, styra sitt eget lärande och gå ifrån att lägga märke till en frekvent förekommande ordklass till att systematiskt lära sig ord inom denna kategori. Det är ett exempel på en kreativ språkutvecklande läsart som dock *inte* varit en medveten strategi från början.

L2-perspektivet är dock bara ett perspektiv bland andra. Språket uppmärksammas av Kalina på flera nivåer:

Ja, som samhällskunskap det var kopplat till språket, det var arbetarklassen som jag inte visste så mycket om, vad har hänt i Sverige, hur de pratade.

För det första analyseras språket från ett L2-perspektiv. För det andra kommenteras dialogen som ett uttryck för en *sociolekt*¹⁷⁴ – i detta fall hur arbetarklassen pratade. För det tredje ses avsaknaden av känslouttryck i texten som någonting som representerar svensk kultur, vilket blir synligt i citatet nedan. Att man inte pratar om känslor i gestaltningen kontrasteras mot Kalinas kulturella identitet. Hon positionerar sig här som en polack. Dessutom känner hon igen sig i den ”kalabalik” som boken ledde till trots avsaknaden av känslor i boken som hon kulturellt tar avstånd ifrån.

Det var intressant att man kunde läsa hur man INTE får prata om känslor. Om man jämför med mitt språk och i mitt land, ha ha. /.../ Och det var intressant att läsa om boken efteråt, det var en chock för hennes familj, det väckte känslor och kom kalabalik men i boken finns inte känslor skrivna/...

Även om Kalina under den första intervjun varken visade något intresse för svensk litteratur eller var särskilt förtjust i svenskan visar hon nu ett annat intresse för såväl samhället som språket. Min slutsats är att det kan bero på det allmänna intresset för samhällsfrågor och identifieringen med bokkaraktärens liv. Slutet gav Kalina hopp och det kan antas att det var en estetisk läsning som hon utförde (Rosenblatt, 1995). Kalina gjorde en kreativ läsning där analysen

¹⁷⁴ En sociolekt är en språklig varietet som kan kopplas till individens sociala bakgrund (Norrbly & Håkansson, 2015).

kombinerades med omkringläsning och engagerad uppslukande läsning, relaterad till det egna livet. Adjektivinläringen kom som en bonus.

5.3.2.4. Anja

Den fjärde kreativa läsaren, Anja, hade vid det första intervjutillfället precis läst ut *Änglarnas svar* och skulle senare under terminen läsa *Jag heter inte Miriam*. Eftersom Anja studerade på Lärosäte 2, där det läses två romaner, och vid intervjutillfället var ”mellan böckerna” får vi en inblick i läsningen både efter en läsning av den första boken och före läsningen av nästa bok. Men innan Anja skulle påbörja nästa bok sa hon att hon tänkte läsa den första en gång till.

A: Jag bara läsa supersnabbt och ville läsa vidare. Nu måste jag läsa den ordentligt.

H: Ska du läsa om boken?

A: Ja en gång till. Gärna!

Den första läsningen var snabb, kreativ, inlevelsefull och analytisk, vilket citatet nedan visar. De två läsomgångarna verkar vara Anjas lässtrategi, både kopplad till och frikopplad från L2-aspekter. Hon har tidigare berättat att hon gärna gör flera omläsningar av böcker hon uppskattar mycket. Att läsa ”ordentligt” visar dock sig i det aktuella sammanhanget vara lika med att läsa med andraspråksfokus.

Det var spännande först att titta på samhället och problem i samhället och vilken ideologi, det var ganska enkelt skrivet, meningarna var enkla, men jag gråt. Vad om man tar bort ett barn från sin mamma, vad händer? Jag ska tänka mer på språket när jag läser en gång till *Änglarnas svar*... Men nu ska jag lära mig alla de orden.

Här hittar vi flera aspekter. För det första finns det en känsloreaktion. För det andra läggs ett metaperspektiv till. För det tredje kommenteras samhällsaspekterna. För det fjärde tas meningsuppbyggnaden upp. Anja gör en skillnad mellan lättlästheten, de enkla meningarna och den starka känsloreaktionen, som leder till en kroppslig reaktion, nämligen tårar.¹⁷⁵

I det aktuella sammanhanget läste Anja kreativt redan första omgången, vilket hennes språkliga nivå räckte väl till – speciellt i kombination med den

¹⁷⁵ Se Littau, 2006.

språkligt icke-utmanande boken. Den litterära och den allmänna repertoaren matchade med textens (McCormick, 1994). Att läsa ”ordentligt” verkar inte, i detta fall, innebära djupare skönlitterär förståelse eller estetisk omläsning (Rosenblatt, 1995) utan snarare ökad inläring. Den andra läsningen var tänkt att bli mer instrumentell än den första.

Från början gick Anja in i läsningen med syfte att utvecklas i språket men formuleringen ”meningarna var enkla men jag grät” tyder på att hon förvandlade den språkligt icke-utmanande läsningen till någonting meningsfullt fast på ett estetiskt, snarare än instrumentellt sätt. Anja behövde inte använda boken som läsförståelseövning, men hon såg ändå en poäng med att lära sig de nya orden produktivt (Nation, 2013). Det låter som att hon hade förväntat sig en högre svårighetsgrad, och därmed skedde det en liten kollision (McCormick, 1994) mot förväntningarna, vilket kan ha berott på att det rörde sig om en avancerad kurs.

Vischer Bruns (2011) citerar Ricœur (1970) som skriver om en ordning som består av två läsomgångar, en första ”naiv” läsning och sedan den mer distanserade reflexiva läsningen som Ricœur menar krävs för att få full förståelse för en skönlitterär bok. Vischer Bruns (2011) pläderar för en kombination av dessa läsomgångar, med betoning av den första kontakten med texten genom en samtidigt pågående reflekterande process, vilken kan leda till en ”formande” läsupplevelse. I Anjas fall är det precis vad hon gjort, kombinerat den snabba inlevelsefulla läsningen med samtidiga reflektioner och analys. För henne verkar två läsningar betyda någonting annat än för Ricœur. Den första, snabba och känslomässigt engagerade läsningen har inte uteslutit en samtidig snabb analys,¹⁷⁶ vilket dels lär bero på att hon uppnått en avancerad språknivå som möjliggjort läsflytet, dels på att hon är en van och kompetent läsare med Bulgakov och Tolstoj som absoluta favoriter. Dessutom har hon redan en existerande läsvana på svenska sedan tidigare.

Uppföljningsintervjun visar att den andra läsningen av *Änglarnas svar* alldeles riktigt blev ytterst språkfokuserad och strategisk.

Ja, jag strök under alla ord som var nya för mig på och memorerade dem. De är så klart svåra att minnas alla. Men jag ville lära mig också hur böjer man dem.

¹⁷⁶ Det ska nämnas att studenterna inte fått instruktioner om hur många gånger man bör läsa boken.

Anja ville lära in de nya orden produktivt (Nation, 2013) vilket hon också gjorde. Anja behövde en läsning till för att språklig utveckling skulle ske. Hon kunde ta sig igenom den första romanen genom kreativ läsning utan problem, men det fanns fortfarande utrymme för utveckling vilket ledde till att hon läste samma bok en gång till, i språkutvecklingssyfte. På ett sätt var den kreativa snabba läsningen i Anjas fall ett hinder för språkutveckling. Boken låg inte på hennes proximala zon (Vygotskij, 1978) utan det krävdes mer åtgärder för att språkutveckling skulle ske.

Anja fokuserade mindre på språket vid läsningen av bok nummer två. Det var med andra ord den, för henne enklare, första boken som till slut ledde till aktiv språkinläring. Å andra sidan läste Anja inte heller *Änglarnas svar* med språkfokus, när hon läste den första gången.

Följande exempelcitrat handlar om *Jag heter inte Miriam*, som Anja lovordar som berättelse. Samtidigt som hon skildrar författarens gestaltning beskriver hon sin egen känslomässiga identifiering med karaktärerna. Det är uppenbart att Anja gjort en kreativ läsning även av denna bok.

Det var en fantastisk boken, jag trodde *Änglarnas svar* var bra, trodde den var bra, men den var bara ytan. Jag fick med Miriam en så stark upplevelse, jag grät mycket och ibland skratta med henne, hon var en survivor. Och författare kunde prata om ... som det det är, det hette zigenare och gaskammare i boken, inte ett rum under jorden eller mörk kvinna.

Jag heter inte Miriam har Anja läst bara en gång men hon säger att hon kanske kommer att läsa den igen om fem år. Det kan jämföras med hennes läsning av *Anna Karenina* som hon kommit tillbaka till flera gånger och som hon läst på flera språk. Det tyder på att omläsningen av den andra boken inte verkar handla om språkinläring utan andra värden.

Sammanfattningsvis läste Anja på ett sätt som hon är van vid men kompletterade den kreativa läsningen med en inlärningsstrategi för att öka sitt aktiva ordförråd. Tvåspråkighetsforskaren Niclas Abrahamsson (2009, s. 212) skriver att framgångsrika lässtrategier för L2-inlärare är att kunna fokusera på språklig form, hålla ett tydligt fokus på innehåll och betydelse, utveckla medvetenhet om den egna inlärningsprocessen och ha en förmåga att flexibelt växla mellan olika strategier beroende på kontext. Utifrån Anjas beskrivning kan man dra slutsatsen att hon innehar dessa strategier i sin repertoar men behövde inte använda dem fullt ut, tack vare sin språkliga färdighetsnivå. Att Anja arbetade aktivt med språket handlade snarare om kurskontexten än

hennes språknivå, som inte behövde förbättras för läsförståelsens skull. Strävan och utveckling var inte nödvändigt för att kunna läsa med upplevelse och distans. Språkinlärningsstrategierna hamnade således utanför den kreativa läsningen.

5.3.3. De upplevelsefokuserade läsarna – Kenan, Sunan och Daniela

5.3.3.1. Kenan

Ingen av de som deltog i gruppintervjuerna visade indikationer på att enbart ha läst analytiskt. Medan många studenter läste kreativt föreföll vissa läsa uppslukat och upplevelsefokuserat, som man kan tänka sig att de läser på sitt förstaspråk. En sådan läsare var Kenan, som beskriver själva läsakten som någonting oproblematiskt och mycket givande. Det förekommer analytiska metareflekationer, men de handlar om beskrivningen av den egna läsningens art och läshastighet snarare än en kreativ läsning som reflekterats över under läsningens gång. Kenan beskriver läsningen av de två böckerna på följande sätt:

K: *Änglarnas svar* var jag väldigt djupt i, det tog mig bara en dag att läsa den. Den var jättebra, kanonbra. Sen *Jag heter inte Miriam* tog lång tid att läsa, eller längre, men jag läste med samma takt. Ganska snabbt och förstod allt. Jag tror.

H: Tänkte du inte på språket när du läste?

K: Nej, jag ... faktiskt inte. Det var kul att inte behöva det. Men även om boken var inte kul den var underbar.

Det Kenan berättar visar att han snarare läst uppslukat och spontant än analytiskt och kritiskt (Vischer Bruns, 2011; Persson, 2007). Det stämmer överens med hans mål: att komma i gång med att läsa skönlitteratur på svenska. Den vardagliga läsarten (Bergman, 2018) passade honom och det skedde matchning mellan hans och textens allmänna och litterära repertoarer (McCormick, 1994) – utan att språkaspekterna störde hans huvudsakliga läsart. Eftersom han inte läste språkfokuserat är det lättare att se att han gjort en uppslukad läsning utan ett behov att analysera texten vidare under läsningen, varken språkligt

eller litteraturanalytiskt.¹⁷⁷ På själva intervjun uppvisar han vissa inslag av metakognitiv analys, men replikerna går oftast över till långa utläggningar om upplevelsen.

H: Analyserade du språket? Eller boken, olika perspektiv och så vidare?

K: Jag analyserade faktiskt inte mycket, inte när jag läste, jag levde in mig i... kanske lite konstigt för båda böckers huvudkaraktär var kvinnor, men jag var där och då, det är svårt faktiskt att prata om det som du frågar oss. Jag bara läste och kände hur hemskt de hade och tyckte det kändes faktiskt. Både historien och läsa om dem på svenska. Jag hade känslan av Miriam långt efter, jag tänkte på henne när jag somnade.

Enligt Kenans uttalanden var läsningen uppenbarligen upplevelsemättad och känslomässigt engagerad. Läsningens effekter ligger nära Felskis samtliga läsarintressen (2008). De metakognitiva reflektionerna tycks ha med intervjun att göra och uppkommer först i följd av explicita frågor vilka Kenan har lite svårt att resonera kring. Det ger indikationer på att han inte analyserade särskilt mycket under – eller som ett resultat av – läsningen. På ett sätt kan man säga att Kenan hade läst upplevelsefokuserat medan själva reflektionerna efteråt var kreativa (Persson, 2007). Någon språklig läsförståelsestrategi hade han inte använt sig av vilket verkar ha berott på att det inte behövdes. Från ett språkligt perspektiv var läsningens syfte helt enkelt att läsa två romaner på svenska.

5.3.3.2. *Sunan*

Sunan hade också läst romanen *Änglarnas svar*. Hans ambition var att läsa med handlingen i fokus, vilket dock inte fungerade.

Jag kanske inte läsa så mycket böcker. Men jag tänker kanske jag kan läsa en bra story ... stori, men nej. Kanske bra, jag vet inte. Jag tänkt vad händer, vad händer. Men jag visste bara lite. Jag kände inte ingenting, när man inte förstår.

Citatet ovan visar en viss osäkerhet på vad Sunan såg som läsningens syfte men indikerar också att han hoppats på att få uppleva eller följa en intressant historia. Sunan läste boken en gång men tyckte att han läst den färdigt trots att den var för svår. Alltså låg den inte språkligt i den proximala zonen (Vygotskij, 1978), utan rejält över. Språket fick mycket uppmärksamhet, även om det var inte Sunans primära drivkraft. Han försökte bara förstå historien.

¹⁷⁷ Dock har jag inte analyserat Kenans muntliga tentamen och därför vet jag inte hur hans reception realiserades på examinationssamtalet.

Jag försökt bara läsa genom. Eftersom jag vet jag, jag, jag kommer att inte förstå alla ord, men ja jag tänkte ... om jag kan förstå hela, jag kanske lära. Men det var svårt, allt var för svårt. Jag förstå inte så mycket, tror jag. Men inte nu one time more... //...

Sunans angreppssätt var att ta sig igenom boken utan att stanna upp, för det är så han läser om han läser. Dock är han ovan vid att läsa skönlitteratur på något språk. Hans språkfokus gick ut på att han såg de språkliga svårigheterna eftersom han inte kunde läsa med god läsförståelse. Efter läsningen verkar Sunan inte vara intresserad av att läsa om boken för att förstå den. Han ville bara få momentet överstökad. Han styrdes av en yttre läsmotivation, (Roe, 2011) som inte omvandlades till en inre sådan.

Sunan hade hoppats på en kontextuell förståelse där han, trots att han inte förstod allt, ändå skulle förstå helheten. Det var ett tillvägagångssätt som han överfört från andra språk och texttyper, men det visade sig inte vara någon fungerande strategi vare sig för att läsa boken skönlitterärt eller språkligt. Frågan är om man överhuvudtaget kan tala om en strategi. Det blev en markant kollision mellan både läsarter och språklig nivå utifrån allmän och litterär repertoar, om man räknar det språkliga i den allmänna repertoaren och det skönlitterära språket i den litterära (McCormick, 1994) vilket man skulle kunna göra – även om McCormick inte tar hänsyn till de andraspråksrelaterade faktorerna.

Enligt Enström (2016) kännetecknas en kompetent läsare i ett andraspråks-sammanhang av att hen kan använda olika slutledningsstrategier vilket gör gissningarna av ord mer kvalificerade. Men för att kunna gissa sig till ett ords ungefärliga betydelse krävs att man kan göra slutsatser utifrån kontexten. I Sunans fall var det för krävande eftersom den generella språknivån i *Änglarnas svar* var för avancerad, trots att både läraren och andra studenter upplevde boken som lättläst.

Sunan är ett tydligt exempel på hur L2-bakgrunden kan påverka läsarten. För Anja var den andra, L2-fokuserade läsningen ett komplement, medan språkfokus var nödvändigt för Sunan, trots att det inte fungerade som inlärningsverktyg. För Sunan var språket ett hinder för att använda sig av ett så kallat transitional space (Rosenblatt, 1994) i mötet med texten. Han blev inte uppslukad trots att han önskade att han skulle kunna läsa boken utan att stanna upp. Han ville förstå den handlingsmässigt.

I Sunans fall var det inte den efferenta läsningen som hindrat den engagerade estetiska läsningen (Rosenblatt, 1995) utan de bristande språkliga

resurserna. Samma mönster upprepades med nästa bok, men dess längd gjorde läsningen ännu svårare. Denna gång försökte Sunan tillämpa en ny strategi – att slå upp ord – men det var för tidskrävande eftersom de nya orden var så många:

S: Jag är besviken ... att jag inte lära så mycket under kurse. Mirjam var jättesvår och ja, intressant, vi prata lite med kompisar, men jag klarat inte läsa hela. Sista sidan men inte kanske femtio sidor.

H: Gjorde du på samma sätt eller slog du upp ord?

S: Jag försökte kontroller i lexikon men jag sen bara läste.

H: Var det för tidskrävande?

S: Tids... kräva?

H: Jag menar, tog det för lång tid?

S: Ja lång tid att läsa. Och lång tid att kontroller ord.

Som Vischer Bruns (2011) skriver kan man inte fullt ut analysera och reflektera över det lästa på skönlitteraturens villkor, om man inte först blir fångad av den eller i alla fall befinner sig i den fiktiva världen. Å andra sidan var det sårar på omöjligt för Sunan att bli uppslukad eller att ens analysera boken eftersom han inte förstod den ens bokstavligt.

För Sunan skapade språket alltså en sorts *hinna* mellan texten och läsaren, ett hinder för förståelsen, där berättelsen skymtade bakom hinnan men läsaren kom inte igenom. Denna hinna gjorde att det var för tidigt för att ta ett kliv över tröskeln (Liberg, 2000) för praktiker där man skulle kunna tillgodogöra sig böcker på svenska. Trots att Sunan hade blivit antagen till en kurs med ett formellt krav (B2) där läsning av skönlitteratur borde vara möjligt var det inte möjligt för honom.

Sunan reflekterar förvisso över läsningen metakognitivt, men han gör det utifrån svårigheterna och beskriver vad läsningen inte gav. När jag ber honom att berätta vad han tar med sig från läsningen kan han inte svara. Något meningsskapande har uppenbarligen inte skett, och Sunans svårigheter präglar hela hans berättelse om boken. Språkligt enkla strukturer och i vissa avseenden felaktigt tolkade beskrivningar av händelseförlopp visar på svårigheter man kan möta när man läser en skönlitterär bok på L2, innan man uppnått tillräcklig

färdighetsnivå. Det ska dock påpekas att eftersom den litterära kompetensen, för att använda Cullers (1975) begrepp litterär och lingvistisk kompetens, inte blir synlig på grund av den otillräckliga lingvistiska kompetensen, kan man inte säga någonting säkert om Sunans litterära kompetens på andra språk.

Trots allt ger Sunan ett positivt omdöme av *Änglarnas svar*. Han svarar på min fråga på följande sätt:

H: Men jag tyckte du sa att boken var intressant?

S: Intressant. Ja, ja, mycket, det tema, det mycket funderar jag ... jag ... när jag läste jag vet, nu, jag view ("vill") veta vad ska hända nästa. Men jag förstå inte vad hända nästa. Ja. Eller even jag kan jag kan gissa också ... aah okej. Okej kanske Hanna (huvudkaraktären), ja, mamma på andras, ja, nånting. Ja det intresserar, men jag förstå inte så hela storia, så tråkig att läsa. Det, det, det, när, när jag ibland läser bocker jag känner mig somnig, så om det är tråkig eller men, men för denna bok, denna bok ja, är det okej subject. Jag förstår intressant tema, men jag förstår inte mycket liten händelse. Så den blir också tråkiga boken. (SKRATTAR) //...

Han var intresserad av temat i teorin, men hans läsning ledde till många luckor. Med dessa luckor menar jag inte, i detta sammanhang, bara luckor i själva berättelsen, vilka författaren lämnat där – eller förmågan att läsa mellan raderna.¹⁷⁸ I stället syftar jag på luckor som berodde på språkliga "glapp"¹⁷⁹ och begränsat ordförråd. Detta ledde till tomrum som författaren inte medvetet lämnat.

En lättläst bok där det mesta står "på raderna"¹⁸⁰ hade å ena sidan möjliggjort bättre förståelse. Å andra sidan finns det forskning¹⁸¹ som pekar på att lättlästa böcker inte alltid anses tillräckligt motiverande. Stöttande aktiviteter hade säkert underlättat läsförståelsen, fast målet var just att ta sig igenom en bok *på egen hand* vilket var en situation som avslöjade skillnader i strategier, litterära repertoarer och språklig färdighetsnivå.

Allt det ovannämnda påverkas sannolikt av att Sunan är en individ som inte alls läst mycket skönlitteratur och som överhuvudtaget inte gillar att läsa fiktion. I hemlandet Thailand lästes det överlag inte mycket skönlitteratur i skolan eller i familjen, vilket kan påverka hans attityder till läsning av skönlitteratur.

¹⁷⁸ Jfr. "Leerstellen", Iser, 1978.

¹⁷⁹ Jfr. Schmidt & Frota (1986) och glapp mellan L2-talarens och L1-talarens språkanvändning.

¹⁸⁰ Se Lundberg & Reichenberg (2009) om "lättläst".

¹⁸¹ T.ex. Olin-Scheller & Nordenstam, 2018.

Det kan förstås också bero på personlig smak. Sunan läser förvisso, men endast faktaböcker om historia och ekonomi.

Sunan säger på den första intervjun att han är rädd för nästa bok eftersom den är så ”thick”.¹⁸² Oron för tjockleken kan bero på hans bristande intresse för litteratur, inte bara på hans språk. Enligt Olin-Scheller (2008) kan negativa upplevelser av skönlitteratur bero på att skolelever inte lyckas skapa sig inre världar.¹⁸³ Det är möjligt att det i Sunans fall är ett mönster som överförs från hans tidigare läserfarenheter på förstaspråket till läsning av skönlitteratur som en del av hans svenskstudier, men det förstärks uppenbart av de språkliga utmaningarna. Allt kan troligtvis inte enbart förklaras med bristande lexikal förståelse (Johansson, 2015).

5.3.3.3. Daniela

Daniela som var ute efter en underhållande läsupplevelse valde *Allt jag inte minns* eftersom den enligt läraren var en kärlekshistoria. ”Men det var den inte”, säger Daniela. Det framkommer att när Daniela läser vill hon framför allt befinna sig i en behaglig och spännande föreställningsvärld. Hon vill inte tänka på verkligheten utanför boken utan fly den, slukas upp av romantiska berättelser och känna förtrollning (Felski, 2008). I hennes fall skulle man kunna använda Malmgrens (1997) ordval ”inlevelsebetonad receptionsstil” vilket skapar en kollision med tidigare skolläsning såväl som med den läsning hon blivit utsatt för nu. I Italien, där Daniela gick i skolan, lästes det inte särskilt mycket, även om det hände. Mamman läste dock på svenska för henne. Daniela själv har också varit en flitig läsare från tonåren till idag. Däremot har hon inte läst ”vuxenböcker” på svenska förrän nu. Hon har alltid läst för intrigen skull, vilket syns bland annat i meningen ”inget speciellt hände” i citatet nedan. Hon har fört över sina genreförväntningar till läsningen på kursen, vilket kan jämföras med Malmgrens (1997) porträtt av eleven ”Kalle” som läste utifrån sin egen litterära socialisation – spännande, händelsedrivna historier – vilket fördes över till förväntningarna på skolläsningen. Skillnaden är att Daniela som en ung vuxen reagerar känslomässigt men ändå reflekterande när hon analyserar läsprocessen, men hon gör det utifrån sin smak. Hon är värderande i sina ordalag:

¹⁸² Se Lipp & Wheeler (1991); ”avskräckande långa böcker”.

¹⁸³ Olin-Scheller, 2008.

Jag tänkte det var liksom en konstig bok. Det var en svår bok ... i och med att det var en svår uppsättning av karaktärer... det var många personer som pratade, en åt gången, så det var ganska svårt att typ uppfatta hela historien i boken. Så jag känner mest att det var en konstig bok. Och språket var sådär lite annorlunda. /.../ Inget speciellt hände.

Danielas beskrivning har få inslag av metakognition och litteraturanals. Viss terminologi förekommer, till exempel "uppsättning av karaktärer", vilket Daniela dock kan ha lärt sig av kurskamraterna. Hennes metabeskrivningar vittnar inte om critical literacy utan tillhör snarare vardagslivets domän, till exempel när hon pratar om en "konstig" bok.

Att Daniela helst läser händelsedrivna böcker har lett till att hon inte kan se de förtjänster som Khemiris roman skulle kunna ha i andra avseenden. Hon vill känna yttre spänning, men de psykologiska spänningarna mellan karaktärerna i romanen verkar inte ha väckt känslor i henne. Det är möjligt att Daniela är ovan vid att läsa mellan raderna vilket kan vara anledningen till att hon upplevde bokens uppbyggnad som svår. Den annorlunda strukturen med många berättarröster och tidsplan hindrade henne från att bli uppslukad, och hon förkastade boken som en kärlekshistoria eftersom den inte var en konventionell formelartad, heteronormativ kärleksskildring med ett lyckligt slut. Daniela gav inte boken en chans utan reagerade känslomässigt och subjektivt utan att distansera sig från sin egen uppfattning. Boken var som hon uppfattade den.

I Danielas fall skedde det en tydlig kollision mellan romanens och läsarens repertoarer (McCormick, 1994). Medan vissa informanter ser underhållningsläsningen som sekundär och förknippar skolläsningen med verklig läsning, ville Daniela läsa på samma sätt som på fritiden. Men det är inget ovanligt. Felski menar att de flesta fritidsläsare läser med samma ambitioner som Daniela. Vi läser för att känna igen oss i boken, men vi vill också känna igen oss i genren, skriver Felski (2015).

Daniela upplevde att språket i boken var vardagligt och lätt att förstå, medan strukturen och perspektivbyten var "krångliga". Trots att det vardagliga språket inte vållade svårigheter för henne blev boken ändå för svår att läsa och tycka om. Hennes lingvistiska kompetens och litterära kompetens (Culler, 1975) verkade inte ligga på samma nivå.

Intervjuerna visar att med tillräcklig litterär performans- eller literary transfer-kompetens, critical literacy och matchande allmän och litterär repertoar kunde man ta till sig boken och njuta av läsningen. I Danielas fall ledde den typen av spänning mellan lärares och läsarens repertoarer, som McCormick

ser som en fruktbar möjlighet till utveckling, inte till någonting fruktbart. Kanske berodde detta på att den roll, som läraren har enligt McCormick, inte fanns tillgänglig på kursen. Danielas konstitutionella kompetens (Torell, 2002) och inliefelseförmåga kom inte heller till sin rätta när bokens repertoarer inte matchade hennes.

Daniela berättar att hon arbetade lite med sin grupp och även diskuterade några språkliga aspekter med kamraterna. Språkinläringen placerar hon dock utanför sig själv.

Vi hade exempelvis några ord som folk hade svårt att förstå men inte jag.
/... /Jag är bra på svenska.

Skillnaderna kan tänkas bero på de olika utgångspunkterna. Daniela har hört och pratat svenska sedan barnsben och därför är de vardagliga inslagen i romanen mer bekanta för henne än för de som har lärt sig svenska som vuxna, ofta i en akademisk miljö.

Språket vållade inga problem för Daniela när det gällde läsförståelse men ledde inte heller till inläring eftersom det är det abstrakta språket hon verkar sakna, inte talspråket som romanen var starkt präglad av. Detta kan härledas till att Daniela inte hunnit påbörja en universitetsutbildning. Hon är dessutom den enda studenten som är tvåspråkig sedan barndomen, med svenskan som ett av språken. Hennes språkliga medvetenhet tycks vara mindre än hos de andra, som inte hört mycket svenska innan de flyttade till Sverige. Daniela har italienskan som sitt förstaspråk och svenskan som sitt andraspråk som hon enligt sig själv muntligt använder på en annan nivå än skriftligt. Forskningen visar att mycket av det språk flerspråkiga barn möter i skolan är det abstrakta CALP. I primärdiskursen har barnen med sig det konkreta språket, BICS, långt ifrån skolans domän, vilket är kopplat till den språkliga och litterära socialisationen i tvåspråkiga familjer (se t.ex. Naucclér, 2004; Cummins, 2017). Således kan det antas stämma för Daniela.

Det sker en avvisning (McCormick, 1994), som inte bara gäller boken som redskap för Danielas egen språkutveckling utan också litteraturen som ett medel för språkinläring, generellt:

För att du ska komma in i språket behöver du framför allt prata och använda din svenska, inte läsa skönlitteratur /... / Det är inte skadligt men inget nyttigt.

Det är möjligt att Danielas åsikt hänger ihop med att hon anser sig vara ”bra på svenska”, vilket kurskamraterna, som inte har samma flyt i språket som hon, enligt henne inte är. Daniela verkar premiera BICS (Cummins, 1981) och ser inte kurskamraternas CALP som likvärdig. ”Det (läsning av skönlitteratur) är inte skadligt men inget nyttigt”, säger Daniela lakoniskt (jfr. mänskliga aktiviteter och deras meningslöshet i J.M. Coetzes roman *Elisabeth Costello*) och menar att den inte tillför något nytt eftersom *Allt jag inte minns* inte gjorde det för henne. Men även om boken inte inspirerade Daniela eller lärde henne så mycket vet hon trots allt att hon kan läsa en bok på svenska utan problem. Hon avslutar med att säga:

Jag älskar att läsa så jag vill läsa mer på svenska. Jag vill förbättra min svenska och kanske jag kan göra det genom böcker. Ja kanske... men det måste vara lagom svårt och rolig bok.

5.3.4. Resultatsammanfattning och diskussion

5.3.4.1. Resultat i korthet

Ett centralt resultat från denna materialkategori är att de flesta informanterna enligt sina beskrivningar hade läst kreativt. Den kreativa läsningen har bestått av en kombination av inlevelsefull läsning och mer distanserad litteraturanalys, precis som Persson definierar denna läsart. De kreativt läsande individerna visade hur de vidgat, utforskat och problematiserat olika lässtrategier, vilket enligt Persson (2012, s. 26) kännetecknar den kreativa läsningen. Vidare lyckades de kreativt läsande studenterna använda sin performanskompetens (Torrell, 2002) det vill säga ”läsa litterärt”, ”se in i texten”, ”analysera dess gestaltning, berättarteknik och idéperspektiv...” och ”respektera texten som meningsbärande enhet – och konst” (s.77). De flesta studenterna läste känslomässigt mycket engagerat och använde sig av medvetna lässtrategier – vilka inte ska förväxlas med läsarter – som handlar om att medvetandegöra och använda olika sätt att närma sig litterära texter för att skapa förståelse.¹⁸⁴

Ett annat viktigt resultat är att det i många fall fanns en tydlig andraspråksdimension i den kreativa läsningen. Läsarten verkade å ena sidan överföras till individernas andraspråk, medan den kreativa läsningen å andra sidan ofta kombinerades med självständig och aktiv språkinläring.

¹⁸⁴ En definition av Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm (2015).

Ett tredje resultat är att den kreativa läsarten, oavsett om den var språkfokuserad eller inte, ledde till en matchning mellan bokens och läsarens repertoarer (McCormick, 1994). Analysen visar vidare att ett försök att tillämpa en spontan, upplevelsefokuserad läsart oftare ledde till en kollision (McCormick, 1994). I ett av fallen berodde kollisionen på genreförväntningar medan den i ett annat fall hade språkliga anledningar.

5.3.4.2. Slutsatser och sammanfattande diskussion

Resultaten pekar på att de receptionsteoretiska läsarterna blev tydligare när läsaren inte lade för stort fokus på att läsa ur ett L2-perspektiv. Det fanns skillnader mellan individerna; antingen fokuserade studenterna på språkutveckling och inlärningsstrategier eller läste "neutralt", det vill säga utövade en läsart som inte nämnvärt skilde sig från läsningen på L1. I ett flertal fall kunde man se en likhet med fritidsläsning, med Felskis läsarintressen (2008) som personliga drivkrafter. Det mest utstickande exemplet av detta är Kalina som gjorde skillnad mellan läspraktiker på en språkkurs och den personliga läsningen som hon utfört. Några individer läste vardagligt och hade upplevelser som drivkraft, men i två fall fungerade denna lässtrategi inte särskilt bra. Man kan dra slutsatsen att dessa individer inte hade resurser att läsa enligt önskade eller bekanta läsarter. Inget av de sistnämnda fallen ledde till en sådan spänning som enligt McCormick (1994) skulle främja inlärnigen, vilket kan bero på kontexten där läsningen inte var lärarstyrd.

Analysen visar vidare att läsning på ett L2 på avancerad nivå är en komplex process där tre olika dimensioner blir synliga. Den första dimensionen är de läsarter som handlar om texten som ett skönlitterärt verk. Den andra dimensionen är de lässtrategier som handlar om studenternas angreppssätt att medvetandegöra och använda olika sätt att närma sig litterära texter för att skapa förståelse av dem (Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm, 2015). I det aktuella sammanhanget innefattar detta läsförståelseaspekten som präglas av att studenterna läser på sitt L2. Den tredje dimensionen är inlärningsstrategier som är relaterade till det lärande som studenterna språkligt är ute efter. Studien visar att utan fungerande strategier och en tillräcklig språknivå är det svårt att fullt ut tillämpa de receptionsteoretiska läsarterna. När språket blev ett hinder fanns det också ett oundvikligt språkfokus. Det rörde sig dock snarare om en överlevnadsstrategi än en inlärningsstrategi.

Majoriteten av de kreativt läsande studenterna hade en medveten inlärningsstrategi för att uppnå intentionell (Ellis, 1994) inlärnning av framför allt ord,

medan några reflekterade över sin incidentiella inlärnin g kontinuerligt under resans gång. Två studenter gav uttryck för att de gått över från incidentiell inlärnin g till noticed input (Schmidt, 1990) och därmed mer intentionell inlärnin g. I vissa fall minskade det andraspråksrelaterade språkfokuset under läsningens gång medan det i några andra fall blev mer medvetet. Ibland reflekterade studenterna över språket och sin språkutveckling först på intervjun, vilket ledde till reflektioner kring huruvida inlärnin g skett. De flesta kreativa läsarna tillämpade *en språkutvecklande kreativ läsart*, vilket kommer att fördjupas i diskussionskapitlet.

Att individerna omvärderade sina läs- och inlärnin gsstrategier under läsningen tyder på en flexibilitet som Abrahamsson (2009) menar kännetecknar framgångsrika språkinlärare. Läsningen på kursen var för majoriteten en läspraktik, vilken det faktum att boken lästs på informanternas L2 påverkade till en viss grad. Det är mycket sannolikt att det var inlärnin gskontexten som ledde att man analyserade språket och arbetade medvetet med det – även om studenterna kanske skulle ha gjort det även om de läst dessa romaner på svenska på egen hand. Frågan är huruvida det var kurskontexten som ledde till kreativ språkutvecklande läsning.

Den läsning som däremot blivit synlig på examinationerna verkade *inte* lika tydligt vittna om kreativ läsning. Känslomässigt engagemang i texten eller karaktärerna förekom nästan inte alls på tentamensdiskussionerna på Lärosäte 1, trots att grupperna visade ett stort intresse för böckerna. Engagemanget syntes däremot i aktivt deltagande i samtalet och viljan att uttrycka sig om litterära aspekter och metabeskrivningar. Det var med andra ord bara på uppföljningsintervjuerna som det framgick att många läst boken med en stor behållning och blivit emotionellt berörda av dem. Detta är ett tecken på det som Tengberg skriver (2011, s. 24), det vill säga att det enda ”forskare kan iaktta är handlingar”, som till exempel muntliga utsagor, och inte vad som faktiskt sker under själva läsakten.

Den kreativa språkutvecklande läsarten blev synlig framför allt genom uppföljningsintervjuerna efter examinationen, där studenterna såg hela läsningen och hade fått distans till den. Observationerna avsåg en examination vilket säkerligen hade sin inverkan på hur mycket man ville gå in på sin språkutvecklingsprocess och holistiska läsning. Lärarens frågor, instruktioner, betygskriterierna och målet att prestera språkligt var i en hög grad styrande och påverkade läsarten som blev synlig på provet. Det var troligtvis därför man inte kunde se den självständiga språkutvecklande läsningen på examinationen. Det ska dock

åter påpekas att metabeskrivningen av den egna läsningen på uppföljningsintervjun självfallet inte heller var en representation av själva läsningen utan samtal om den.

DEL 2: HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNAS LÄSPRAKTIKER PÅ FRITIDEN

6. VARFÖR, HUR OCH PÅ VILKA SPRÅK LÄSER HÖGUTBILDADE FLERSPRÅKIGA VUXNA SKÖNLITTERATUR PÅ FRITIDEN?

6.1. Syfte och disposition

I det här kapitlet presenteras resultatet av den delen av studien som avser fritidskontexten. Analysen bygger på läsbiografiska berättelser av tio flerspråkiga personer som gick en avancerad svenskurs för ett antal år sedan. Intervjuerna har rekonstruerats till tio läsarporträtt (Malmgren, 1997), varav jag valt ut tre porträtt att lyfta fram i själva avhandlingstexten. Porträtten ska ses som forskarens konstruktioner av informanternas högst individuella läsbiografier. Dessa biografier täcker läsningen från barndomen till idag, vilket ger bakgrund till individernas flerspråkighet och dagens läsvanor. Det är forskningsfråga 2 som belyses, det vill säga ”Varför, hur och på vilka språk läser vuxna högutbildade flerspråkiga skönlitteratur på fritiden?”

Eftersom den här delen är inspirerad av narrativ forskning, har jag utgått från begreppet epifani, i betydelsen ”avgörande händelse” eller ”en serie händelser” (Denzin, 1989). Porträttet har således byggts kring ögonblick, perioder eller händelsekedjor i det förflutna, som informanterna lyft fram eller ofta återkommit till under intervjun. Det ges alltså en fördjupad bild av ett antal läsare och deras personliga teman som upprepas eller har en framträdande roll i livsberättelsen. I porträtten varvas deskriptiva delar med teoretiska resonemang utifrån varje läsbiografins särdrag.

Den övergripande analysen av läspraktikerna bygger på Felskis läsarintressen (2008), kompletterat med andra litteraturredidaktiska teorier när det är relevant. Som exempel kan nämnas Rosenblatt, (1995), McCormick (1994), Bloom¹⁸⁵ (1995) och Littau (2006). Läsningen tidigare i livet teoretiseras med

¹⁸⁵ Harold Bloom (1995) betonar vikten av litterär bildning, framför allt läsning av västerländsk kanon. Jag använder mig av Blooms läror för att förklara informanternas uppfattningar teoretiskt, vilket dock inte betyder att jag ansluter mig till hans idéer och resonemang.

en rad olika teorier beroende på den enskilda biografins särart. När det gäller flerspråkighetsfrågor är angreppssättet tvärvetenskapligt och litteraturläsningens relation till flerspråkighet, identitet och integration belyses bland annat med Pavlenko och Blackledges teori om positionering (2004) och Bourdieus kapitalteori (1977).

Jag inleder kapitlet med att kortfattat presentera samtliga tio informanter. Sedan motiveras varför just Alice, Gina och John presenteras i längre format. Efter dessa tre porträtt kommer analysen av paralleller och skillnader mellan samtliga tio individers läspraktiker att diskuteras. Det är *varför* och *hur* individerna läser skönlitteratur på svenska respektive andra språk som utgör grunden för kategoriseringen. Den läsbiografiska berättelsen ger en ram för de nuvarande läspraktikerna och den litterära och flerspråkiga identiteten som formats under åren.

6.2. En porträttstudie

6.2.1. Samtliga individer i korthet

Alice – förstaspråket som känslospråk

Alice är 40 år gammal och har bott i Sverige i sexton år. Hon har studerat svenska i Frankrike och på Komvux. Hon är journalist och har ett stort litteraturintresse med fokus på samhällsrelaterade frågor. Alice läser skönlitteratur på franska, engelska och svenska, men läsningen på svenska har minskat i jämförelse med hur det var när Alice var ny i Sverige. Hon har en svensk partner och barn som får tvåspråkig uppfostran.

Gina – färger i de olika språken

Gina som också är i 40-årsåldern har bott i Sverige i sex år. Hon arbetar med språk och har en passion för både språk och litteratur. Hon har växt upp i USA i en tvåspråkig familj och har dessutom bott och studerat i ytterligare två länder, vars språk hon behärskar. Gina har en svensk partner och barnen är tvåspråkiga. Hon har varit en passionerad¹⁸⁶ läsare hela sitt liv och läser obehindrat på svenska. Dock läser Gina mest på andra språk nuförtiden.

¹⁸⁶ Se Persson, 2015 m.fl.

John – svenska som kärleksspråk

John är drygt 40 år och har bott i Sverige i cirka tretton år. Han arbetar inom universitetsvärlden, och vid intervjutillfället är han ensamstående med barn. John läser mycket och har blivit ”en läsare” först efter flytten från hemlandet USA. Vardags- och lässpråket idag är främst svenska.

Sophie – bokcirkel som motivation

Sophie är också i 40-årsåldern och har växt upp i en tvåspråkig familj som flyttat mellan Europa och Nordamerika. I Sverige har hon bott i åtta år, och innan dess i ytterligare två europeiska länder som vuxen. Sophie har barn och en svensk partner. Hon arbetar inom förvaltningssektorn och arbetsspråket är svenska. Sophie läser på svenska och engelska, oftast inom ramen för en bokcirkel, men även på sitt andraspråk som är tyska.

Kristina - skönlitteratur som redskap för språkinläring

Kristina är i 25-årsåldern, kommer från Polen och har bott i Sverige i drygt fyra år. Hon flyttade till Sverige direkt från hemlandet, men kan förutom svenska, engelska och polska även ryska och arabiska. Kristina är en språk- och bokälskare som studerar på heltid och hinner därför inte läsa så mycket som hon skulle vilja. Hon är mycket motiverad att lära sig svenska och läser nästan uteslutande på svenska idag. Hon har läst mycket i alla perioder i livet, och det har lästs mycket för henne i barndomen. Språket påverkar vilken typ av litteratur hon läser på de olika språken.

Jimena – litteratur som konstform

Jimena, som är i 40-årsåldern, har ett stort konstintresse och har även studerat konsthistoria. Hon kommer från Latinamerika, arbetar som pedagog och guide och har bott i Sverige i tretton år. Jimena, som är singel och har barn, använder inte svenska så ofta utanför arbetsplatsen, utan pratar mest spanska och engelska med familj och vänner. Däremot läser hon skönlitteratur på alla tre språk. Hon kallar sig ”klassiskt bildad” och har läst mycket i skolan, inom familjen och på fritiden. Återkommande teman i hennes berättelse är vikten av att läsa på svenska i kontrast mot frustrationen för att inte vara integrerad och flytande på svenska.

Rami – praktisk svenska viktigare än skönlitteratur

Rami är i 30-årsåldern och har utbildat sig till apotekare, men måste komplettera sin examen för att kunna arbeta inom sitt yrke i Sverige. Både han och hans fru är arabisktalande och har barn. Rami flyttade till Sverige för tre år

sedan, direkt från hemlandet Egypten. Under skoltiden lärde han sig både franska och engelska och läste skönlitteratur inom dessa ämnen. Rami har läst mycket i ungdomen, trots att det inte lästes i hemmet. Idag har han ingen tid för läsning på grund av små barn och studier. Han anser att läsning av skönlitteratur på ett språk man håller på att lära sig är bra för språkutvecklingen men han prioriterar yrkesrelaterat språk. På svenska har Rami inte kommit så långt att läsningen skulle flyta.

Elaine – faktatexter på svenska och engelska

Elaine är i 35-årsåldern och kommer från Brasilien. Hon flyttade utomlands direkt efter gymnasiet, och har sedan dess bott i Spanien, England och, sedan åtta år tillbaka, i Sverige. Elaine har barn och lever tillsammans med en svensk. Hon läser mycket men nästan uteslutande faktalitteratur, som rör barnpsykologi och andra ämnen som är angelägna för henne. Elaine läser barnböcker för sina barn och gör det oftast på svenska, men har aldrig varit någon skönlitteraturläsare. Läsningen sker med samma lätthet på svenska och engelska, men hon läser sällan på sitt förstaspråk.

Isak – den snabba flerspråkiga läsaren

Isak är en student på drygt 20 år. Han har bott i Sverige i fyra år och kommer från Mellanöstern. Isak älskar att läsa. Han läste mycket som barn och växte upp i en miljö där det talades både franska, arabiska och engelska. Mamman var fransklärare och läste mer för barnen än en genomsnittlig invånare i landet. Isak anser att franskan är hans förstaspråk. Isak är mycket motiverad att lära sig svenska och gör det även genom svensk skönlitteratur. Läsningen är ett viktigt fritidsintresse och han läser ”extremt snabbt” på engelska vilket påverkar valet av lässpråk. Isak är funktionellt fyrspråkig och det går bra med integrationen. Han har ingen familj eller partner men ett stort umgänge med svenska vänner.

Mariko – flerspråkig men inte på svenska

Mariko är cirka 40 år och en nyutexaminerad lärare. Hon har studerat på universitet i Japan, England och Sverige, även litteraturvetenskap. Mariko har försökt läsa på svenska men använder inte språket särskilt mycket i vardagen, vilket hon menar försvårar läsningen. Hemma talar hon engelska med sin partner, som pratar spanska med barnen. Själv använder hon japanska med dem. Mariko tror på skönlitteraturens potential för språkutveckling och integration men menar att hon trots sina åtta år i landet inte är på den språkliga nivå som hon önskar. Därför läser hon i princip ingen skönlitteratur på svenska. På

japanska läser hon serier som hon menar är en central berättande genre i hemlandet.

6.3. Tre utvalda porträtt

Jag har valt att presentera tre läsare i ett längre format: Alice, Gina och John. Dessa individer har ett antal gemensamma nämnare men skiljer sig från varandra i vissa avseenden. Gemensamt för dem är ett stort intresse för skönlitteratur och läsning, avslutad akademisk utbildning, uppväxt i ett OECD-land, flera års vistelsetid i Sverige, studier i ytterligare länder, ungefärlig ålder, familjesituation (alla tre har hemmaboende barn) och förvärvsarbete inom kvalificerade yrken. Skillnaderna utgörs bland annat av kön, tidigare litterär socialisation, dagens familjesituation (svensk partner eller inte) och huruvida man kommer från ett flerspråkigt hem.

Efter avvägningar valde jag Alice, Gina och John, eftersom deras porträtt bäst visar hur de gemensamma faktorerna ändå kan innebära stora olikheter i läsbiografierna. Individerna i fråga uttryckte dessutom fördjupade resonemang om sin läsning, vilket är tacksamt i skissandet av ett porträtt av just en *läsare*. Med mer varierade bakgrunder skulle skillnaderna naturligtvis kunnat ha varit tydligare, men potentiellt för uppenbara. Dessutom får ju samtliga tio komma till tals i den jämförande och sammanfattande delen av kapitlet.

6.3.1. Alice – förstaspråket som känslspråk

6.3.1.1. *Deckare och det svenska samhället*

Alice är journalist och skriver artiklar på franska. Hon arbetar hemma, där vi också träffas. När jag frågar om hon läser skönlitteratur visar hon mig vardagsrummet som ser ut som ett bibliotek, med bokhyllor från golv till tak. Som barn och ungdom var hon en riktig bokslukare och läsningen har fortsatt i vuxen ålder. Dess genre, intensitet och frekvens har varierat, men Alice har en given litterär identitet (Nordberg, 2017), där läsningen är en synlig del av hela hennes liv och person. Samtidigt framkommer det att hon i dagens livssituation får tvinga sig till att läsa.

Det går upp och ner. Jag får ge mig tid. Jag gillar teveserier. Det är en övervägning mellan de två. Vissa gånger jag ligger i sängen och läsa. Andra gånger jag är så himla trött. Eftersom jag läser också rätt mycket på mitt jobb. En massa rapporter och sånt. På svenska dessutom. Sen finns det såna stunder när jag kan ha flera böcker. Vissa gånger jag fastnar i en bok i två

veckor. Inte för att det är dåligt men jag hinner inte, jag orkar inte... Jag måste tvinga mig ibland.

Alice läser så mycket som hon orkar och kan. Det innebär att hon aktivt försöker ordna utrymme för sin egen läsning i vardagen. Nuförtiden sker läsningen dock sällan på svenska. När Alice var ny i Sverige läste hon däremot mycket på svenska, främst deckare.

Deckare har visat stämningen i samhället, nu vet jag mycket när jag har bott här i över 15 år och är journalist, men i Mankells böcker har jag fått läsa om nynazism, attityder till andra världskriget, det är ett sätt att lära sig om landets historia redan innan man kommer till ett land, sociala frågor som invandring, flyktingar från ex-Jugoslavien, att det brändes i olika flyktingläger för att folk var emot... Det har funnits i böckerna, eftersom de här deckare är politiska, och socialt orienterade.

Det blev just deckare, eftersom Alice tyckte att böckerna skildrade det svenska samhället väl och var en populär genre i Sverige. Uttryckt med Felskis (2008) terminologi har syftet med läsningen varit att inhämta kunskap om samhället (social knowledge).¹⁸⁷ I början av Alices vistelse i Sverige hade deckarläsningen också ett praktiskt språkutvecklande syfte, närmare bestämt att anamma det yrkesspråk som Alice behöver i sitt arbete som journalist. Dock har det språkliga målet trots allt varit sekundärt; det främsta sättet att öka det yrkesspecifika ordförrådet har varit genom tidningar. Idag har denna aktiva språkinlärningspraktik helt upphört. Trots att Alice i dagsläget nästan inte läser någon skönlitteratur på svenska, är Felskis kunskap (2008) ett läsarintresse som styr Alices läsning på alla språk.

Även om Alice läst många svenska deckare och uppskattar samhällseliga teman är det inte hennes favoritgenre generellt.

Inte deckare. Skönlitteratur. Olika, ingen genre, men utländsk. Mer engagerande. Fransk litteratur är mer exercise of style... Verkligen min uppfattning om det. Jag gillar att läsa om folk och deras liv och jag är rätt snobb, så jag går efter vad fått pris pris och min kompis NN och jag skiljer oss, hon läser gärna såna bloggar och böcker om vardagsliv. Det måste vara litterärt. Mest amerikanskt, sånt western litteratur. Många författare från Israel är superbra. Men också zairisk, vill veta om samhället alltid. /.../ Och

¹⁸⁷ I sin artikel *Speglingar av verkligheten? – Den svenska deckaren och bilden av samhället* diskuterar Tornborg (2010) den svenska deckargenren och hävdar att genren tar fasta på vissa aktuella strömningar i samhället och förstärker dem i läsarens reception. Tornborg menar att det gör bilden missvisande men inte helt felaktig. Trots att kriminalromaner inte är verklighet har de i Sverige sedan sextioalet haft en ambition att representera verkligheten och vara samhällskritiska och politiska. Alice är därmed inte ensam om sin uppfattning.

nu läste jag en bok, jag vill inte ha den hemma, inbunden men jag ville kasta den, pinsamt dåligt skriven. Måste vara uttryck, bilder, metaforer, karaktärer, det måste kännas som att man har jobbat lite med det.

Överlag uppskattar Alice litterära böcker, även om fransk litteratur ibland upplevs som stilövningar. Detta föranleder att hon helst läser romaner översatta till franska. Hon nämner en zairisk författare, flera israeliska, en italiensk. Samhälleliga teman framhävs som viktiga, men på franska läser Alice också gärna för den estetiska upplevelsens skull.

6.3.1.2. Arbetspråk och känslospråk

En bok på svenska får inte vara för stilmässigt elaborerad, oavsett om innehållet är intressant. Det beror på det svenska språkets status i Alices flerspråkiga repertoar (García, 2009). Att läsa svensk litteratur är inte heller samma sak som att läsa på svenska; innan Alice kunde tillräckligt bra svenska läste hon svenska författare på andra språk, eftersom kunskap om samhället och svenska fenomen lika gärna kunde förmedlas på franska. Alice anser att det visst är bra att läsa på originalspråket, eftersom vissa fenomen som till exempel ”fredagsmys” är svåra att översätta. Å andra sidan behöver det inte enbart vara dåligt med skeva översättningar eller en egen version av översättningarna och således det främmande språket.

Det är till exempel när man läser ryska böcker, översatt, att man läser ett namn fel, och du kommer att ha fel namn till slutet av boken, fast du har märkt att du har läst ett fel namn. Men det är DIN karaktär, som du har byggt i din egen huvud, och tänker lite mer, tror jag.

Här beskriver Alice det som Rosenblatt (1995) menar sker i estetisk läsning, där orden får en egen innebörd. Även om Alice inte pratar om att läsa på svenska belyser hon en intressant aspekt relaterad till Rosenblatts idéer genom att det språkliga ”felet” ger en annan dimension och en tämligen individuell tolkning. Flerspråkighetsaspekten finns i hennes resonemang kring översättningarna, vilket hon, trots det påstådda ointresset för språket som fenomen, analyserar och fördjupar.

Alice betonar nämligen att hon inte är någon språkmänniska. Hon använder svenska när hon gör intervjuer eller research, men det är fortfarande svårare att läsa på svenska och det går långsamt, vilket Alice tycker är frustrerande. Ett konkret exempel är Johannes Anyurus bok *De kommer att drunkna i sina mödrars tårar* som Alice försökte läsa på svenska.

Jag provade att läsa han som fick Augustpriset förra året. Vad heter han? (H: Johannes Anyuru) Svensk, han har fått... det är om terror och islamism. I alla fall boken kommer ut på franska och jag ser fram emot att läsa den på franska, för jag lyckades inte att komma in i boken, för det var för poetiskt.

Här skedde det ett slags kollision, där det inte var genren i sig som inte motsvarade Alices litterära och allmänna repertoar (McCormick, 1994),¹⁸⁸ utan det skedde ingen matchning med bokens och hennes repertoarer – när lässpråket var svenska. Det är dock viktigt för Alice att läsa böcker av aktuella svenska författare, något som hon löser genom att vänta tills Anyurus bok kommer ut på franska.

Olika genrer upplevs av Alice som olika svåra att läsa på svenska. Det finns en skillnad mellan deckare och litterära romaner samt poesi, menar hon. Alice har läst lyrik, men med sämre framgång:

Deckare är rätt bra för att lära sig språket. Man kunde läsa snabbt och ändå gå vidare och hänga med, men när det är väldigt litterärt, ord jag förstår inte alla nyanser på eller begrepp som är lite konstiga... Jag försökte läsa lite på grund av mitt jobb, men också för kulturellt intresse. Katarina Frostensson. Det var bra men det var helt... när det inte är ditt språk, poesi är det värsta... du blir okänslig till det.

Citatet ovan visar att Alice inte verkar ha internaliserat diktläsningen på svenska i sin litterära repertoar (Malmgren, 1997). Det verkar bero på att svenskan inte väcker känslor på samma sätt som modersmålet, även om Alice egentligen skulle förstå ordens bokstavliga betydelse. Därmed blir de känslomässiga associationerna svaga och ytliga.

Ett genomgående tema i Alices berättelse är just de känslomässiga i banden till de olika språken, något som påverkar valet av lässpråk. Olika språk har olika status och funktion, och det är förstaspråket som är hennes känslöspråk. Det är därför poesin inte berör henne på samma sätt på svenska. Det är inte ovanligt att det förhåller sig så – för flerspråkiga är känslöspråket oftast det språk man lär sig först. Tvåspråkighetsforskarna Ladberg och Nyberg (1996, s. 105) skriver att ”det som väcker de starkaste känslorna och den djupaste

¹⁸⁸ McCormick tar inte hänsyn till andraspråksaspekten, men min uppfattning är att man skulle kunna räkna in andra- respektive förstaspråket i läsarens allmänna repertoar. Vidare kan man spekulera att läsarens litterära repertoarer kan se olika ut på olika språk, och då av språkliga skäl; här verkar Alices allmänna repertoar i Sverige motsvara textens mycket väl tack vare hennes samhällsintresse. Detta skulle dock säga emot Cummins (1984) teori om CUP, common underlying proficiency, som han menar är den samma för L1 och L2. Det här visar på hur skärpunkten mellan vana läsares skönlitterära läspraktiker och flerspråkighet inte har forskats om i den mån att tvärvetenskapliga teorier skulle finnas att tillgå för att teoretisera fenomenet.

upplevelsen av samhörighet eller främlingskap är det som satte sig i vår själ under de första åren i livet”. Enligt Wallin (1983, s.87) lär man sig förstaspråket genom känsla och sedan vilja, och först därefter med intellektet. Som vuxen lär man sig tvärtom ett språk först intellektuellt och först sedan så att ”orden får känslofärg” (ibid.). Huruvida Alice ansträngt sig för att låta svenskan bli ett känslospråk förblir oklart, men hon har, å andra sidan, i alla fall försökt läsa poesi. Då upptäckte hon att hon inte känner lika starkt för orden, precis som Wallin (1983) föreslår. Att man inte förstår alla ord i en mångordig men händelsedrivna deckare hindrar inte läsningen. Däremot kräver den fåordiga poesin att man förstår orden och deras innebörd, associerar dem till någonting inre och tar till sig dem på det personliga och känslomässiga plan som kännetecknar estetisk läsning (Rosenblatt, 1995).

Medan Felski föreslår att alla de fyra typer av läsarintressen samtidigt kan handla om det estetiska, som enligt henne är ”inseparable from use” (2008, s. 8), visar Alices fall hur deckarläsningen på svenska haft ett antal funktionella syften: samhällskunskap, språkinläring med fokus på ordförråd, och att läsa någonting som anses ”typiskt svenskt”. Men något estetiskt syfte har läsning på svenska inte haft för Alice. Dessa skillnader mellan läsarintressen när man läser på ett andraspråk är någonting Felski inte verkar uppmärksamma. Eftersom Felskis läsarintressen tydligt avser läsningen på en individs förstaspråk och inte på ett andraspråk skapas här nya dimensioner och motiveringar att läsa frivilligt på sitt andraspråk, där de flerspråkigas läsning på de olika språken kan styras av olika läsintressen. I Alices fall var läsintresset på svenska starkt kopplat till den första perioden i Sverige, vilket också kan räknas som ett läsarintresse eller drivkraft – i en viss situation. För hennes läspraktiker har migrationen med andra ord lett till vissa läsvanor både inför flytten och efter den.¹⁸⁹

När jag frågar om Alice önskade att hon läste mer på svenska, svarar hon ”nej” och skrattar. Hon önskar att hon läste mer, ”punkt”. Enligt sin berättelse väljer Alice språken utifrån sina egna behov, alltså är valet av språk inom livets olika domäner för henne ett frivilligt val, något som ligger nära Pavlenko och Blackledges (2004) definition av flerspråkighet. Samtidigt som Alice förklarar att hon aldrig kommit in i det svenska språket tillräckligt djupt för att det skulle vara värt mödan att systematiskt läsa på svenska, verkar hon tycka att den svenska hon idag behärskar räcker för hennes behov. Hon förefaller ha nöjt sig

¹⁸⁹ Jfr. epifani (Denzin, 1989).

med en bekvämlighetsnivå, vilket får konsekvenser för läsningen av litteratur.¹⁹⁰ Å andra sidan är hon medveten om sina språkliga investeringar.¹⁹¹ Alice uttrycker att det förvisso är enerverande att inte kunna läsa på svenska med ett sådant flyt som på andra språk, men det viktigaste är att hon överhuvudtaget har tid att läsa. Läsning är den bästa sortens avkoppling. Tanken om litteratur som medicin (Persson, 2011b) blir konkret när Alice säger:

Jag blev sjuk, låg i sängen flera dagar, då läste jag en bok om dan och slutade den andra boken dagen efter. Det var så skönt, det var en superbra dag, jag mätte inte dåligt när jag bara läste.

I Alices fall är det förmodligen läsningen på franska som är den bästa medicinen.

6.3.1.3. *Litteratur som samtalsämne*

Alice säger att läsningen av svensk skönlitteratur har bidragit till integrationen, något som citatet nedan också visar, även om den inte behöver ske på svenska. Det är angeläget att hålla sig uppdaterad om svensk litteratur. Genom att diskutera den med vänskapskretsen känner Alice sig bättre förankrad i samhället. För henne är läsning inte bara en ensamaktivitet, utan också en social praktik kring samma böcker, en form av shared reading (Fuller & Rehberg Sedo, 2014).

Det beror på vem jag oftast träffar. Eftersom jag har kompisar som läser. Svägerska som läser. Vi har ett ämne att diskutera så jag vet olika författare, jag vet vad de har skrivit, det är viktigt att kunna prata om böcker, vara med i diskussionen. Känna till vad är den nyaste boksackisen. Veta vem är Sara Stridsberg eller Johannes, vars efternamn jag inte har lyckats komma ihåg, eller lyckats läsa färdigt hans bok... Det känns ändå att bli medveten om vad är Augustpriset i Sverige och förstå vem är de här människor som sitter i Svenska Akademien är viktigt, eftersom det har varit en så stor diskussionsämne i Sverige. Jag tycker det är en del av integrationen att kunna prata om det.

Att kunna diskutera svensk litteratur är ett sätt för Alice att kunna vara delaktig i det svenska kulturlivet, vilket tyder på en vilja att utöka och upprätthålla ett socialt kapital genom det kulturella kapitalet (Bourdieu, 1997). Här handlar det snarare om (hög)kulturell integration än praktisk och samhällsnyttig

¹⁹⁰ Hennes situation har vissa likheter med barn som inte vill läsa mer utmanande texter utan förlir *bekvämlighetsläsare* eller *komfortläsare* (Reichenberg, 2008).

¹⁹¹ Cummins, 2017; Pavlenko & Norton, 2007.

integration.¹⁹² Det sker personligt meningsskapande när läsintresset och det praktiska behovet att erövra mycket samhällskunskap för arbetets skull kombineras med integrationsfrågor och sociala läspraktiker. Flera saker pekar på att Alice positionerar sig som läsare. Läsningen är en del av hennes kulturella kapital (Bourdieu, 1977) och hennes ”tankevärld, personlighet och verklighet”, där litterära diskussioner ingår, vilket enligt Nordberg (2017 s. 212) innebär att man har *litterär identitet*.

6.3.1.4. Synen på litterär socialisation

Det är tydligt att läsningen är en stor del av Alices humanistiska bildningsideal i linje med Nussbaums ideologi (1997). Både det läsande hemmet med gott om kulturellt kapital och den omfattande skolläsningen har bidragit till hennes eget intresse sedan barnsben.¹⁹³

Mina föräldrar läser fortfarande otroligt mycket. Som barn gick ofta till biblioteket. Det var en ideal lördag. Skola på förmiddan, efter det föräldrarna droppade oss på bibblan, lämnade där.

Alice är mycket mån om att även hennes barn socialiseras litterärt. Det görs medvetet utifrån barnens båda kulturer och förstaspråk, så att inte ett språk blir ett lässpråk men inte det andra.¹⁹⁴ Tydligast blir detta när hon pratar om det franska språket och den franska kulturen. Det är barnens pappa som står för den litterära socialisationen på svenska.

Det är viktigt att de läser också på franska lika mycket. Också hur ett franskt barn tänker, känner knappt nån franskt barn.

Det kulturella arvet, som enligt Alice omfattar både det franskspråkiga och hela det västerländska judeo-kristna kulturarvet är någonting hon önskar att hennes barn tar del av.

... Jag har köpt Victor Hugo, nej Jules Verne, 80 dagar runt jorden... Vi har inte läst än men de finns däruppe. Men de tror jag vi kommer att läsa. Klassiker viktiga, kulturen. Bibeln också, massa som finns i samhället. Man

¹⁹² Som tidigare nämnts finns det ett antal svenska studier som förknippar andraspråktalarnas språkanvändning och integration till samhälleliga nyttoaspekter (t.ex. Carlson, 2002; Eriksson, 2002).

¹⁹³ Det är väldokumenterat både nationellt och internationellt (se t.ex. Brink, 2000; Wollscheid, 2014) att föräldrars roll som läsande förebilder är en viktig bidragande faktor för barnens läsintresse.

¹⁹⁴ Jfr. t.ex. Naclérs studie (2004) om minoritetsspråkiga barns litterära socialisation där det ena språket representerar skolspråket och det andra hemspråket, till skillnad från det ideala, det vill säga att man socialiseras litterärt på båda språken.

måste kunna sin hela kulturarv.

Alice vill föra över sin passion för läsning till barnen men menar att det inte sker per automatik. Familjen jobbar aktivt med att begränsa tiden som barnen tillbringar med sin läsplatta, vilket tyder på att de ser de digitala medierna som ett hot mot bokläsning (jfr. Elmfeldt & Persson, 2010).

Vi är strikta med padden. De kan leka sex timmar och de är i sin värld utan padda. Fantasi som räknas. Sonen, som inte kan sitta stilla annars, läser, sitter i sin fåtölj, men också tvärtom, flickan som pysslar och sitter tyst läser inte lika mycket. Han läser många böcker i sträck. Om jag frågar ... varför gillar du det? Han är åtta år, han säger jag är i en annan värld! Ingen hade lärt honom det. Hans svar. Han var sju år då. Det är exakt det. Att han kunde formulera det och visste varför han gillar det, det är häftigt ... Läsning lockar människor som redan har mycket fantasi.

Här ser vi en intressant aspekt: det handlar om läggning. Men i stället för att ge en stereotyp bild av att det är tysta flickor¹⁹⁵ som läser, menar Alice att hennes son, som har mycket fantasi, läser hellre än den lugnare dottern. Enligt Alice är det alltså fantasiförmågan men även den metakognitiva förmågan hos sonen som styr mer än könet. Båda förmågor utvecklas genom läsning men även genom boksamtal med barnen (Fast, 2010). Trots att Alice gärna ser att barnen utvecklar sin fantasi, språk och kulturella identitet genom böcker, anser hon dock att det inte är nödvändigt att läsa för att till exempel lära sig av världen och bli en tänkande människa. Inte heller har uppväxten i ett hem med högt kulturellt kapital gjort alla Alices syskon till läsare. Men läsning är ett av verktygen:

Jag tror att om du läser inte, du läser inte. Du ska inte bli en läsande människa bara ... min bror han är inte en idiot bara för att han inte läser. Det är en gåva, tycker jag. Men det finns också andra saker... det är bra att se grejer på teve, det är bra att resa. Jag tror det är en öppning, en av de verktyg som finns som öppning till världen, till andra människor, till andra platser, andra kulturer, till hur en annan människa tänker och känner. Vad tänker författaren. Bra för empati kanske. Det är mest att du förlorar om du inte har denna öppningen ... förlorar en möjlighet till en gåva. När det finns folk som är sjuka, kan inte resa, kan knappt röra sig, de kan resa världen runt för de läser. Att inte ha det i sitt liv skulle bli väldigt tråkigt.

¹⁹⁵ Se t.ex. Malmgren, 1997.

Det som Alice säger kan kopplas till den demokratiska aspekten i litteraturläsningen och den empati som skönlitteraturen av Nussbaum (1997) sägs främja, genom att stimulera och uppöva narrativ fantasi. Alice är dock lite försiktigare än Nussbaum, men inte lika problematiserande som Keen (2007) eller Persson (2012). Alice håller med om att litteraturen kan ge en inblick i hur andra människor "tänker, känner och lever" (Persson, 2007, s. 257) men inte nödvändigtvis att man per automatik lever sig in deras situation. Snarare föreslår Alice att det är en gåva i stället för en dygd att läsa skönlitteratur. Hon jämför det med att resa snarare än att det skulle skapa goda världsmedborgare, som Nussbaum (1997) hävdar.

Det är inte svårt att relatera Alices övertygelse om läsningens fördelar till hennes bakgrund och kulturella kapital. Förutom att det lästes mycket i barn-
domshemmet – båda föräldrar var lärare – var skolans litteraturundervisning omfattande och fokuserade på klassiker och performanskompetens (Torell, 2002).

Gymnasiet hade vi examen, samma böcker, program, 1600-talet till nu. Vi har så många författare: Zola, Balsac, Victor Hugo... alla poeter. Albert Camus, Pesten. Som jag älskade så jag kunde gråta. Lite mer politiskt engagerad litteratur sist. Jag hatar Balsac. Jag har aldrig kunnat läsa. Zola älskade jag. Jag läste mycket mer än i kursplanen.

Skolans undervisning innehöll mycket analys och fransk kanon, men Alice läste klassiker även på fritiden. Hon berättar att hon älskade författare som Camus och Zola men anser att man ska vara öppensinnad och inte tvinga barnen läsa en viss typ av litteratur. Enligt henne kan *Zlatans bok* eller *Harry Potter* också vara utvecklande och fungera läsfrämjande. Man kan dra paralleller mellan Alices syn på litteratur och Bengt Nermans (1962) omtalade demokratiska kultursyn. Enligt denna syn bör människornas utövande av kultur inte bara handla om en överordnad finkultur utan individens mottagande av ett kulturellt uttryck, i detta fall fiktion i alla dess former. Alice menar vidare att hennes barn ska få utveckla sin fantasi genom böcker innan de ser exempelvis en *Harry Potter*-film.

... och vi bestämde tillsammans att vi ska inte titta på filmen innan vi har läst färdigt böcker. Jag vill inte att de ska få en parasitbild. *Harry Potter* och de har sin egen värld, imagination. Mina *Harry Potter* är säkert inte samma, och dessutom har jag sett en film, så jag har redan en bild av honom eller skådespelaren i huvudet, som barnen har inte för de har inte sett. Och det var det som man älskade. Jag hade inte teve när jag var liten. Så det blev

otroligt mycket läsning. Det var där man hittade sin egen resa. Jag vet det är mycket kliché, men du reser i hela världen beroende på var boken tar dig och olika kulturer, olika språk /.../ Jag brukar hata böcker som blir film. Det är inte din version. Jag tänker parasit, för den skulle komma i vägen, parasitera din bild, den skulle ändras... påverka negativt, eftersom det är uppbygggt, en hel värld i din huvud, det blir sällan bra.

Alice använder ordet ”parasitbild” vilket ligger nära Holmberg och Ohlssons (1999) resonemang om att film konsumerar böcker, vilket används som ett argument för bokmediets överlägsenhet mot visuella medier.¹⁹⁶

Trots att skolläsningen under hennes uppväxt snarare var stimulerande än avskräckande förhåller Alice sig tämligen kritisk till den litteraturundervisning hon fått på diverse svenskkurser. Hon berättar att när hon läste svenska som andraspråk på Komvux ägnade de sig mest åt textanalys.

Vi analyserade dikter och sånt och det var poänglöst. Det är inte det du vill, eller det var inte det att vi blev bättre på svenska. Jag var i en grupp med många akademiker och vi vet hur man analyserar en dikt, det var inte det vi var där för. Det vi ville lära oss var ordförråd och såna idiomatic uttryck, eller samhället. Så då slutade jag hela kursen. Kändes totalt meningslöst...Beror på vad du är ute efter. Jag behövde inte nåt betyg, jag behövde förbättra min svenska.

Detta tyder på att skönlitteraturundervisning för vuxna L2-talare kan kännas meningslös för vissa om syftet med den inte är tydligt och om språkaspekten inte dominerar. I det aktuella fallet användes språket mest till att lära sig att tolka dikter – vilket motsvarar Parans (2008) kategori 3 – och inte för att utveckla språket genom skönlitteratur. Den föga motiverande litteraturundervisningen var en avgörande anledning till att Alice hoppade av svenskkursen. Alices utsaga bekräftar det som belysts i del 1, det vill säga att när man har litterär performanskompetens (Torell, 2002) är det inte relevant för en högutbildad vuxen att lära sig redskap för analys på en svenskkurs. Det är uppenbart, att tack vare den litteraturanalytiska inriktningen som präglar undervisningen i Frankrike, är performanskompetensen en självklar kompetens för Alice att besitta.¹⁹⁷ Komvux-studier med en heterogen målgrupp som inte bara innefattade akademiker¹⁹⁸ – även om de var många i just hennes grupp – motsvarade inte hennes förväntningar av vad litteraturundervisning på en svenskkurs

¹⁹⁶ Se t.ex. Elmfeldt & Persson (2010) som diskuterar detta.

¹⁹⁷ Johanssons (2015) avhandling bekräftar att litterära analyser fortfarande är mycket vanliga i fransk skola.

¹⁹⁸ Heterogeniteten i Komvuxklasser i svenska som andraspråk har i samband med litteraturläsningen uppmärksamats av Walldén (2020).

borde innebära, och de litterära förkunskaperna hade inte tillvaratagits. Detta skulle med McCormicks (1994) terminologi kallas en kollision mellan hennes förväntningar och undervisningspraktiken på Komvux.

I Alices läsbiografiska berättelse ser vi å ena sidan kärleken till böcker och det stora samhälleliga intresset som styr läsvanor. Å andra sidan framstår läsningen på svenska som en sekundär praktik. Alices identitet förefaller inte vara påtvingad (Pavlenko & Blackledge, 2004) av det svenska samhället, något som dock potentiellt kan förstärkas av att franskan värderas högt¹⁹⁹ i jämförelse med andra språk. Språkets status skulle således kunna betraktas genom en postkolonial lins.²⁰⁰ Det är möjligt att det kulturella kapitalet skapar en viss relation till behovet att ha svenska som ett primärt eller jämbördigt lässpråk.

Från ett kulturellt perspektiv, vilket snarare är estetiskt än antropologiskt, tycks Alice vilja påverka och upprätthålla sitt tidigare skaffade kulturella kapital i den svenska kontexten genom att hålla sig uppdaterad om det svenska kulturlivet som skönlitteraturen är en del av, vilket stärker hennes sociala och kulturella kapital och bekräftar den litterära identiteten även i den svenska kontexten, oavsett vilket språk som är hennes ett lässpråk.

Trots att franskan är Alices identitetsspråk (House, 2003) finns det få indikationer på att hon genom sin läsning skulle bejaka det franska kulturarvet – förutom när hon pratar om att föra det vidare till sina barn. Intervjun visar att Alice vill uppfostra tvåspråkiga barn på ett sätt som säkerställer *barnens dubbla litterära medborgarskap*.²⁰¹

Läsarporträttet visade på en inställning där flerspråkigheten ses som resurs (Wedin, 2018). Alices fall är ett konkret exempel på hur en flerkulturell läsande familj på ett medvetet sätt nyttjar föräldrarnas bakgrunder i barnens litterära socialisation. Det är ganska uppenbart att det underlättas av det kulturella kapital (Bourdieu, 1997) som föräldrarna besitter.

6.3.2. Gina – färgen i de olika språken

6.3.2.1. Skönlitteratur på olika språk

Gina och jag träffas på biblioteket, en plats där hon trivs. Hon väger varje ord, och tar en lång tid på sig att fundera på sina svar. Språket och detaljer är viktiga

¹⁹⁹ Sahlée (2017) skriver att flerspråkighet i en svensk skolkontext tenderar att ses som mer värd om den har en sammansättning av vissa språk. Av alla minoritetsspråk värderas engelskan högst, följt av andra europeiska språk, så som just franska.

²⁰⁰ Se relationen mellan kolonisatörernas respektive de koloniserades språk (Bhobha, 1994; Said, 1978).

²⁰¹ Min benämning, som kan härledas Smiths (2000) läsarnas förening men med utgångspunkt i två olika kulturarv separat och tillsammans, mer globalt.

för henne. ”Det är så jag är som person”, förklarar hon, och det visar sig att hon tar med dessa egenskaper in i sin läsning.

Idag arbetar Gina som översättare, och har språk och litteratur som passion. Detta syns i formuleringar som att hon läser ”grammatik som underhållning”. Hon säger sig vara en passionerad skönlitteraturläsare²⁰² – när jag specifikt frågar om det – men medger att det just nu blir mycket barnböcker. Trots det har hon alltid har en bok på gång, ofta flera.

H: Det låter som att du är en passionerad läsare?

G: Absolut (SKRATTAR). Jag har böcker som min passion. Men skönlitteratur är bara en sak, jag läser ju även grammatik som underhållning. (SKRATTAR)

H: Vad och hur mycket läser du? Förutom grammatik då.

G: Nu blir det mycket barnböcker men ändå läser jag alltid. Alltid en bok på gång, eller flera. Men nu har jag små barn... hinner inte läsa i timmar varje dag.

Att Gina inte hinner läsa ”i timmar varje dag” tyder på att det är vad hon skulle vilja och har gjort under andra perioder. Detta är tecken på hur ens läspraktiker kan variera under olika tider i livet (Appleyard, 1990).

Gina föddes i USA men har även bott i Tyskland och Danmark. Hon har studerat lingvistik och skandinavisk litteratur, men lärde sig inte svenska i samband med det, däremot danska. Hon växte upp i en familj med två språk: engelska, som hon anser vara hennes egentliga förstaspråk, och italienska. Ginns identitet är till synes oproblematiskt flerspråkig²⁰³, där det inte bara är de språken som pratades i hemmet som räknas, utan språk hon ”samlar på sig” när hon bott i olika länder.²⁰⁴

Gina läser skönlitteratur på alla de fem språk hon talar. Helst gör hon det på originalspråket.

Mest på italienska, för det är det språket som jag inte använder regelbundet i nuläget. Väldigt skönt att hålla det vaket. Just nu läser jag en tysk och en italiensk roman. På originalspråket. Italienska för att hålla det levande, men också för att det är ett otroligt vackert språk. Tyska är lite klurigt... Jag

²⁰² Se Perssons (2015) definition.

²⁰³ De Houwer, 2015.

²⁰⁴ Se t.ex. Cenoz (2017) om vuxnas flerspråkighet som ofta i dagens mobila och globaliserade, inte minst akademiska, värld ofta kan se liknande ut.

tycker att det blir en upplevelse med flera lager när jag läser på tyska. Då kan jag resa i själva språkstrukturen på ett sätt på ett sätt som jag tycker är väldigt underhållande. Meningsbyggnad och etymologiskt intressant och i samband med svenskan som jag pratar varje dag tycker jag att det berikar upplevelsen.

Italienskan kallar hon vacker och tyskan klurig, vilket kan ha att göra med att hon lärt sig tyska i vuxen ålder i samband med språkstudier, medan italienskan i en viss utsträckning talats i hemmet. Till italienskan, hennes L2, verkar Gina ha en känslomässig relation. Däremot bidrar de lingvistiska kunskaperna om tyskan, som för Gina är ett L3, att hon kan "resa i själva språkstrukturen", vilket hon menar är rentav underhållande. Gina vill hålla italienskan levande eftersom hon inte använder den regelbundet. Men trots att italienskan, som hon kommit i kontakt med som barn, skulle kunna ge en starkare upplevelse, tycks det vara de olika lagren i den "kluriga" tyskan som gör läsupplevelsen rikare. En anledning som hon ger är de etymologiska likheterna med vardags-språket svenska. Å ena sidan verkar läsningen på tyska också drivas av att hålla språket levande; å andra sidan är motivationen större när det kommer till att hålla italienskan levande, trots att behovet är mindre. Det italienska livet och språket är inte "avslutat" för henne. Livet i Tyskland är däremot ett avslutat kapitel.

Jo, jag vill också hålla tyskan levande såklart. Men ... utifrån min bakgrund, det kan ju vara, i och med att jag flyttat så pass mycket. Det blir nästan ... *ett liv* som jag hade i Tyskland. Det italienska livet är inte avslutat på samma sätt som det tyska.

Att läsa på ett visst språk tycks vara ett aktivt och medvetet val för Gina. Det är intressant att det viktigaste språket inte förefaller vara förstaspråket engelskan, något som skulle kunna bero på Ginas interkulturella erfarenheter och således interkulturella kapital (Pöllmann, 2009). Fler språk har lagts till i efterhand och fått starkare status än engelskan.²⁰⁵ Precis som hennes flerspråkighet är Ginas läsarprofil dynamisk, med vilket jag menar att hon byter lässpråk utifrån vilket språk boken är skriven på.

Gina analyserar effekterna av språkvalen, det vill säga att språket "gör" att hon läser på ett visst sätt, vilket visar på en tämligen utvecklad metakognitiv läsart (Tengberg, 2011). Denna läsart är dock inte främst litteraturvetenskaplig utan kopplad till subjektiva estetiska aspekter som skönheten i språket eller

²⁰⁵ Jfr. Popovic, 2009 och språkens olika status i den vuxna flerspråkigas repertoar.

det lingvistiska, exempelvis språkstrukturen, som Gina "reser i". När det gäller tyskan visas ett tydligt L2-perspektiv, där strukturen riktas mer uppmärksamhet just eftersom Gina inte är en infödd talare av språket. Samma intresse finns däremot inte för läsningen på svenska, vilket illustreras med exempel längre fram i texten.

Ginas läspraktiker kan framstå som ett exempel på hur flerspråkigheten kan fungera när omständigheterna är gynnsamma. Dels väljer hon fritt mellan ett antal språk tack vare sina praktiska språkliga färdigheter, dels utifrån vilken relation hon har till vardera språk. Det i sin tur tycks bero på när och hur Gina tillägnat sig språket och vilket språk som är "aktivt" eller avslutat (Popovic, 2009). Gina läser sällan på sitt L1, utan säger:

Jag njuter så klart ... väldigt spännande ... alltid så mycket historia och bakgrund som är som en arkeologisk upplevelse att läsa. Särskilt det engelska språket bjuder till detta. Inte lättare, men en sak som jag kan säga är att när jag läser på engelska, känner jag inte mycket att om det är ett ord jag inte känner igen att jag ... jag är såklart intresserad, men jag känner inte samma behov att leta efter, titta i ordboken, medan det finns en viss press, till exempel med tyskan, varför känner jag inte till det ordet? Nu måste jag slå upp det, vad betyder det på svenska till exempel. Det är liksom ett hål i bildningen.

Å ena sidan låter det som en lättnad att inte behöva slå upp ord, som Gina känner att hon måste göra med tyskan eller svenskan. Å andra sidan låter det som om hon beklagar bristen på motivationen att berika sitt ordförråd på engelska. Språkinlärningsintresset verkar vara en drivkraft i hennes läsning, vilket gör läsningen på andraspråken mer motiverande och angelägen.

6.3.2.2. Läspraktiker på svenska

Under sina sex år i Sverige har Gina läst en hel del på svenska, men säger att språket idag kommer i tredje eller fjärde hand efter italienskan, tyskan och även engelskan. När det gäller andra språk än L1 vill Gina fylla sina kunskapsluckor genom att ta reda på ett ord som hon inte förstår vilket motiverar läsningen på just det språket. När jag frågar om Gina arbetar aktivt med språket när hon läser på svenska säger hon att det är hennes intention. Men i stället för att lyfta fram strävan efter att läsa på svenska i språkutvecklingssyfte svarar hon allmänt att det är viktigt att bli bättre på det man gör. Här kopplas läspraktikerna ihop med en livsfilosofi.

Det är också ett bra tillfälle att se var man har luckor. Intentionen är att slå upp ord. Man har alltid som läsande och lärande människa har man alltid tillfälle att bli bättre på det man intresserar sig för. Jag tror på att ta tillfällen i akt. Viktigt.

Ordet ”luckor” dyker upp flera gånger under intervjun. Det är intressant att Gina menar att skönlitteratur är ett sätt att upptäcka var man har språkliga luckor, och den kan således användas till att synliggöra vad som fattas i ens språk. Iser (1978) skriver om *Leerstellen*, det vill säga luckor i en litterär text som läsaren måste fylla ut med sin fantasi, genom att korrigera och projicera dem, och på det sättet ”fullgöra läsprocessen”. I Ginas fall är det luckor i själva språket som hon ämnar fylla ut eller bli medveten om genom att läsa skönlitteratur på sitt L2. Ser man på Isers teori rent språkligt, kan den i Ginas beskrivning relateras till begreppet ”noticing the gap” myntat av Schmidt & Frota (1986). Forskarna föreslår att för att komma över språkliga barriärer måste glappen mellan inlärares output och input på ”målspråket”,²⁰⁶ uppmärksammas för att undvika fel. För Gina, som är en avancerad L2-användare, kan skönlitteraturen fungera som ett verktyg för att hitta var det finns språkliga luckor, även om de inte behöver vara stora glapp som hindrar förståelsen av texten.

De goda intentionerna till trots blir det inte alltid så att Gina aktivt jobbar med att fylla sina språkliga luckor. Till exempel läser hon inte lika mycket på svenska som hon säger att hon borde. Samtidigt som det låter som en extrinsic, yttre motivation (Ryan & Deci, 2000), poängterar Gina att hon snarare drivs av ”inre tvång”, vilket låter mer som en intrinsic, inre motivation. Gina tycks hitta en egen belöning om hon lyckas tvinga sig själv, vilket dock snarare syftar på någon sorts plikt än njutning. Hon blir besviken på sig själv om hon inte läser på svenska.

Jag läser inte så mycket på svenska som jag borde ... Det är inte så jag måste, det är inte någon yttre motivation. Det är snarare ett inre tvång. Och jag vill läsa på originalspråket såvitt det går. Då blir man lite sträng om man har språkintresset.

Gina har höga krav på sig själv och använder ord som ”sträng” och ”lat”. Att hon inte läser mer trots känslan att hon borde beror på livssituationen, men också på ”vanan” att inkludera svenskan i sin repertoar av lässpråk.

²⁰⁶ Här använder jag begreppet målspråk, ”target language”, även om det annars strider mot min språksyn.

Det tror jag har mycket med livssituationen att göra. Jag har inte vanan... Gud jag måste erkänna att jag är så lat ... /.../ Jag läser på svenska när det finns en bok som jag definitivt vill läsa på svenska. Men det är inte det första valet att jag ska på biblioteket och kollar svenska hyllan.

När jag frågar om svenskan fortfarande känns som ett andraspråk för Gina menar hon att det kanske alltid är ett andraspråk. Det intressanta är att det verkar finnas en skillnad mellan hur motiverad hon är och har varit att läsa på tyska och italienska jämfört med svenska. De tidigare tillägnade språken får inte samma, definitiva L2-status i Ginas berättelse.

Kanske är det (svenskan) alltid ett andraspråk. Jag tror att det har med det att göra att hela den tiden jag har varit här har jag varit småbarnsförälder. Så jag är inte så orienterad på vem som skriver de bästa böckerna nu, eller vilka författare jag tycker är intressanta. Och i och med att jag inte har pluggat här i Sverige så har jag inte hittat folk som intresserar sig för litteratur i samma utsträckning som i de kontexterna i Danmark och Tyskland där alla som jag umgicks med vad extremt språk- och litteraturintresserade. Jag menar att här är det mycket läsa Expressen, så det har inte varit så aktiv del av vardagen på sätt och vis. Jag tror att det har med det att göra ... helt enkelt en annan livsfas som har gjort att jag stannat mer med de bekanta språken.

Det senaste språket, svenskan, har inte riktigt fått plats i en läsrepertoar där flera bekanta språk redan finns. En anledning till skillnader i läspraktikerna på de olika språken tycks vara livsfasen, som innebär småbarn och således brist på tid att läsa och – till följd av det – annorlunda umgänge och andra sociala sammanhang. Ginas sociala liv i Sverige har aldrig kretsat kring kultur. Detta menar jag innebär att den litterära identiteten (Nordberg, 2017) inte är lika stark på svenska som de andra språken. Eftersom Gina saknar en svensk kontext där läsningen har en social funktion tycks motivationen minska på det sätt som Fuller och Rehberg Sedo (2014) föreslår när de skriver att bristen på läs-sammanhang kan påverka läsvanorna. Denna aspekt förefaller dock bara gälla läsningen på svenska, trots att Gina idag saknar en kontext för sociala läspraktiker (Chouliarki & Fairclough, 1999) på de andra språken också.

Gina har läst en hel del på danska, vilket bekräftar resonemanget ovan.

Jag har faktiskt läst mycket mer på danska. Så det är en anledning till varför jag tror det tillhör livsfasen. Jag menar när jag bodde i Danmark gick jag på läsningar, jag var väldigt aktiv i litteraturhuset. Och det är faktiskt inte en stor skillnad. Jag menar kan man... ibland så lånar jag en dansk bok här.

Det finns fantastiska, till exempel Helle Helle, de är väldigt enkla också för mig att läsa. Vet inte varför. Tror mest livsfasen än flytten till ett nytt land är anledningen.

Det verkar alltså finnas olika nivåer av flerspråkiga läspraktiker. Om Gina skulle hinna läsa mer skulle det troligtvis ske på de språk hon kallar bekanta, även danska. Gina ger ytterligare en förklaring till varför hon inte läser lika mycket på svenska:

Jag har aldrig haft en tid... jag menar jag kom inte till Sverige med... eller när jag kom hit pluggade jag inte svenska som nån som kommer hit och ska lära sig ett nytt språk, jag kom med mycket kunskap som jag kunde använda direkt. Och sen ville jag använda det som ett verktyg. Inte som ett dekorationsverktyg utan nu ska vi hamra! Grovarbete. Det skulle vara funktionellt.

Citatet ovan visar att eftersom Gina redan behärskade ett skandinaviskt språk behövde hon å ena sidan inte litteraturen som språkinlärningsverktyg. Å andra sidan ville hon lära sig att *prata* på svenska, skaffa ett funktionellt språk, i stället för att använda danska. Det har aldrig funnits tid att sätta sig in i svensk litteratur och språket, så Gina behövde andra integrationsverktyg än skönlitteraturen.

H: Du sa svenskan skulle vara ett verktyg. Verktyg för vad? In i samhället? Eller att språket skulle vara ett sätt att fungera här...

G: Som integrerande verktyg som hjälper att man lever jämställt i samhället. Skulle vara hemskt att gå in i en affär och prata på engelska. Mar-dröm.

Gina verkar inte koppla ihop läsning av skönlitteratur med vardagssvenskan, trots att hon har läsningen som en efterlängtd praktik i sin vardag. I och med att hon verkar positionera sig som en flerspråkig person som talar olika språk flytande ville hon i första hand uppnå en god språklig förmåga i sitt vardags-språk, inte sitt *litterära språk*.

Visserligen har Gina läst en del på svenska, även om det minskat. Den mest intensiva perioden, som i hennes fall inte var särskilt intensiv, kom efter ett par år i Sverige. Hon nämner Pär Lagerqvists *Barabbas* som ett exempel på att hon bestämt sig för att läsa på svenska, och läsa "nånting riktigt vackert". Det låter just som "dekortationsverktyg" som Gina varit inne på att hon inte var

ute efter i början. Här blir det allt klarare att Gina även i sin läsning på svenska styrs av estetiska drivkrafter.

Jag läste till exempel *Barabbas* på svenska. Kände att nu måste jag utveckla min svenska. Nu måste jag, det är dags. Jag måste läsa nånting riktigt vackert nu. Och det var det ... en fantastisk upplevelse att läsa. Men det är alltid lite extra, jag behöver alltid lite extra motivation. Inte nödvändigtvis språkmotivation. Nej och ja. Jag tycker att det inte händer så mycket med språket annars, man behöver input, jag menar jag läser Sydsvenskan men det är inte en hög nivå på läsning. /... / Jag har läst en del poesi egentligen. Det sista var som sagt *Barabbas*. Sen har en väninna gett mig *Den allvarsamma leken* som min man kallar tantsnusk. Väldigt vackert. Men det är svårt, jag måste se i bokhyllan annars. Läste den underbara romanen *Ett öga rött*. De är på sätt och vis alla klassiker. Det som jag kommer på är alla kända böcker /... / Men vissa böcker vill bli lästa på svenska.

Trots att Gina ofta får dåligt samvete för sin svaga motivation beror det mest på hennes personliga frustration. Denna frustration förefaller gälla hennes positionering som en flerspråkig läsande människa. En del av Ginas litterära identitet verkar nämligen gå ut på att vara en läsande människa som obehindrat läser på flera språk. Ginas flerspråkiga identitet är redan ett faktum och därför sker det en krock när den svenska läsaridentiteten inte är lika stark. Detta verkar samtidigt ha mer med Ginas självbild än praktisk språkförmåga eller integration att göra.

Språk är Ginas fritidsintresse, arbetsverktyg och yrkesinriktning. Detta verkar påverka hennes attityder till läsning och språkinläring. Trots att hon positionerar sig som en andraspråkstalare av svenska analyserar hon översättningar från en översättares perspektiv, snarare än från en andraspråkstalarans perspektiv. Den underhållande och fantastiska dimensionen verkar i en stor del finnas i språket. De språkliga "utgrävningarna" Gina gör är ett sätt att få estetiska upplevelser och genom dem språklig kunskap (jfr. Felski, 2008).

6.3.2.3. Den litterära socialisationen

När Gina pratar om inre läsupplevelser kopplas dessa till tiden när hon inte ännu hade språket som sitt yrke. Hon pratar med fascination om när hon som 8-åring läste italienska folksagor, helt uppslukad av den magiska världen. När Gina överlag berättar vilka böcker som gjort störst intryck på henne görs det en mer direkt koppling till Felskis förtrollning, chock och igenkänning (2008). Vissa böcker kallar hon "livsförändrande".

Italo Calvino. Har verkligen förändrat mitt liv, tycker jag. Det är alltid den

tjocka jävla boken som jag tänker på när jag tänker på livsförändrande böcker.

Gina beskriver Calvins bok som någonting negativt som ett fysiskt objekt. Samtidigt har påverkan varit så stark, att det ändå är en positiv erfarenhet att ha tvingats tänka annorlunda om sig själv och världen. Detta motsvarar Felskis läsarintresse igenkänning, och i viss mån chock.

Ginas läsintresse började tidigt och hon socialiserades i familjen till att bli en läsare. Det fanns förebilder, högläsning och eget intresse. Det kulturella kapitalet är tydligt och sträcker sig över flera generationer (Bourdieu, 1977).

Jag var kroniskt läsande unge. Vi var en läsande familj. Nån läste för mig och jag upptäckte också själv. Finns en historia om min mormor och morfar som skulle resa långt på ett skepp och min mormor upptäckte att morfar hade packat en kista med böcker. Inga kläder alls. Intresset kommer hemifrån /.../För mig som barn var det en tillflyktsort tidvis, att man gömma sig där, jag var inte jättesocial som barn ... hade få kompisar... Jag är också en person som behöver den sortens ro. Jag måste få dra mig tillbaka. Tror alla behöver det egentligen. Jag har mina förutfattade meningar... mina barn är båda glada för närheten i läsningen. Ett sätt från början att sitta tillsammans, gosa, sitta tillsammans, bara ta den lugna stunden på kvällen. Det är tillgång till så mycket världar man har ... om man har den dimensionen. Jag kan inte föreställa mig livet utan det.

Gina vände sig till böckerna för att fly verkligheten och den sannolika ensamheten. Samma lugnande effekt, som böckerna hade på henne, vill hon föra vidare till sina barn, och dessutom är lässtunder någonting mysigt och skapar gemenskap. Det sociala verkar idag finnas i högläsningen, snarare än i litterära aktiviteter utanför hemmet.

För Gina har läsningen dessutom haft metafysiska dimensioner; hon berättar att hon var en "kroniskt läsande unge". Här närmar vi oss Littau (2006) och hennes resonemang om patologiserandet av litteraturläsning. Littau använder ordet "reading fever", läsfeber, som också historiskt setts som någonting jämförbart med en sjukdom. Jag menar att febern dock är övergående medan ordet "kronisk" syftar på en mer långvarig "sjukdom", vilket skulle kunna kopplas ihop med den litterär identitet som följt med Gina ända till idag. Littau skriver (2006, s. 43) att läsning inte anses farligt i sig, men när den blir "excessive", överdriven, har den patologiserats genom tiderna. Gina ser dock, trots sitt ordval "kroniskt", absolut inte läsningen som någonting negativt. Att läsa och därigenom umgås med karaktärerna var för Gina snarare ett botemedel mot

ensamheten. Persson (2011b) skriver om ”den friska boken och den sjuka läsaren”, det vill säga litteratur som medicin, vilket liknar den bilden Gina ger av själv och sin läsning i barndomen. Läsning har alltid inneburit avkoppling. Gina skildrar det så här:

Det är både aktivt och passivt samtidigt. Det är så engagerande men samtidigt lutar man sig tillbaka och hör en jättebra historia. En aktiv upplevelse, man reser nånstans, man lär sig nånting, en dörr till en helt annan del av världen öppnas. Vare sig geografiskt eller figurativt. Man lär sig uppleva.

När en dörr till en annan värld öppnas kan det ske geografiskt, kopplat till Felskis kunskap (2008), eller bildligt, vilket kan relatera till förtrollning, igenkänning eller chock. Att ”man lär sig att uppleva” är en beskrivning av att lära sig narrativ fantasi (Nussbaum, 1997). Gina lägger till:

Man vill ha den känslan, om och om igen. Men jag försvinner ibland i orden i texten, men det är som sagt för mig vackert i sig.

Att Gina tenderar att ”försvinna i orden” kan i hennes fall ske lingvistiskt, estetiskt eller både och.

6.3.2.4. *Flexibiliteten i läsningen*

Jag ber Gina karakterisera sitt sätt att läsa, bortsett skillnaderna mellan språken. I stället för att generalisera nyanserar hon och säger:

Beror på boken, vilket djup det har. Vissa böcker har inte så mycket djup i sig men berättar en underhållande historia. Medan andra är allegorier och vill analyseras och öppnas upp och tolkas. Man känner att om man läser fel sorts bok på fel tidpunkt, det... man kommer inte in i det. Jag anpassar mig alltefter när man öppnar boken man vet vad det kan ge mig.

Detta citat visar belägg på att Ginäs läsarprofil kännetecknas av flexibilitet och ett dynamiskt förhållningssätt, både vad gäller läsart och språkval. Det är inte bara olika språk och författarröster, som Gina som översättare måste hantera och bemöta, utan hon anpassar sin läsning efter boken. För Gina är böcker nästan levande varelser, med en egen vilja, som vill bli analyserade och vill ”öppnas upp”, precis som vissa böcker ”vill bli lästa på svenska”. Den här typen av besjälning av böcker kan jämföras med den förkroppsligade läsaren och läsningens materialitet som Littau (2006) skriver om.

Det går att hitta gemensamma nämnare när det gäller Ginas läsning oavsett språk. Hon läser alltid analytiskt och lever sig in i språket snarare än i berättelsen, men det betyder inte att hon inte läser kreativt (Persson, 2007) eller njuter av läsningen, tvärtom. På ett sätt rör det sig om kreativ läsning med språkligt fokus, men inte på samma sätt som andraspråksläsarna i del 1 tenderar göra när de fokuserar på L2-faktorer. De flerspråkiga läspraktikerna är flexibla även när Gina läser för barnen:

Nu läser jag såklart många svenska böcker för mina barn. Jag brukade simultanöversätta. Mina barn går i engelska skolan nu så jag känner att jag inte längre behöver ... att det är okej att läsa på svenska.

Här framkommer det att Gina överlämnar den språkliga och litterära fostran på engelska till skolan. Hon vill ge barnen en flerspråkig identitet men accepterar att hon läser för dem på det omgivande samhällets språk. Det räcker att barnen får sin engelska input i *någon* kontext. Dessutom är svenska barnböcker antagligen mer tillgängliga i Sverige

I slutet av intervjun drar Gina en parallell mellan att läsa på svenska för barnen och att inte tvinga sig själv att läsa på svenska. Som vuxen har hon börjat acceptera att hon inte behöver läsa ut alla böcker som hon påbörjat. Hon använder en liknelse: livet är för kort för att spara på gamla blyertsstumpar.

Det är lite samma som att man inte läser ut böcker. Det är okej att kasta blyertspennor man inte använder. Man gör det man kan och listan är så lång över de böckerna jag vill så gärna läsa.

Gina säger att listan över böcker hon skulle vilja läsa är lång. Jag menar att även listan över möjliga lässpråk i hennes fall också är lång. Kanske kan Gina ha den avslappande inställningen eftersom flerspråkigheten i hennes och barnens liv är så befäst att litteraturläsningen på svenska egentligen inte "behövs".

6.3.3. John – svenska som kärleksspråk

6.3.3.1. *Svenskans dominans*

John har bott i landet i cirka tretton år men varit här i perioder tidigare. Han förklarar att efter den permanenta flytten till Sverige var hans målsättning att fokusera på språkinläring, att "verkligen kunna svenska". Före migrationen talade han enbart sitt förstaspråk engelska men exponerades även för ytterligare ett språk i hemmet som han dock inte talar.

Idag är svenskan det dominerande språket. Det blir svenska på jobbet, svenska på fritiden och mest svenska med barnen.

Grundspråket hemma är svenska. Med mina barn lägger jag till ibland till engelska översättningar. Men inte tillräckligt mycket. /.../ Läser för barn och har läst på svenska mest för dem, fem procent engelska. Det varierar, jag läser inte samma böcker för alla. Mellersta barnet är intresserad av engelska som språk just nu. Vi läser på kvällen, just nu Huck Finn, vilken är väldigt svårt språk, även för mig. Jag har svårt att läsa det. Yngsta vill helst att vi läser på svenska. När vi var i USA i somras, det underlättade, då kom det lite mer engelska. Han svarar på engelska om jag pratar med honom på engelska.

I stället för att känna att det blir för lite svenska, som en del informanter, tycks John tvärtom beklaga att det blir för lite kommunikation på engelska.²⁰⁷ Den långa vistelsetiden i Sverige spelar antagligen en stor roll men även bakgrunden. Johns föräldrar har två olika L1, men John har haft samhällets majoritets-språk som sitt förstaspråk. Johns föräldrar har migrerat till USA och han säger sig ha en anknytning till båda föräldrarnas kulturella bakgrund men också till att vara amerikan – och svensk. Detta menar jag gör hans identitet flerkulturell.

John lyfter fram läsningen för och med barnen som en daglig praktik, vilken han kopplar till språket. Det är ett av barnen som själv valt pappans förstaspråk som lässpråk, vilket potentiellt är en aspekt som förstärker läsningen som en social praktik (social reading; Fuller & Rehberg Sedo, 2014). John utmanas språkligt, även på personligt plan. Men intressant nog rör det sig inte om L2-utveckling utan L1-utveckling.

De senaste åren har John utvecklat sin svenska på egen hand, både intentionellt och incidentiellt (Ellis, 1994), vilket till viss del skett via skönlitteratur. Med sin före detta partner pratade han alltid engelska och det dröjde tills svenska blev hans huvudspråk.

Skolan... gymnasiet... jag ligger bak, sen dess. I läsningen generellt. Och sen kom svenska. Jag pluggade ord, aktivt, men med NN (nämner sin före detta partner) pratade vi alltid engelska. Men efter henne jag varit fri att välja språk, även med barn, vad jag pratar. Men de väljer själv. Jag kan bara försöka, men de får välja, ingen tvång.

²⁰⁷ Det är intressant att varken John och Gina, som har engelska som förstaspråk, verkar hålla särskilt hårt på att barnen måste tala det språket hemma. Detta skulle kunna ha med den globala engelskan att göra (Jenkins, 2014), som jämfört med andra språk har en annan status, aktualitet och utspridning.

Idag är det annorlunda eftersom John har möjligheten att själv avgöra vilket språk som talas hemma, något somt kan relateras till Pavlenko och Blackledges (2004) tankar om att språkvalen och identiteter kan var förhandlingsbara (negotiable). Svenska hemma är ingenting som krävs av honom utan är ett språk han aktivt väljer, även om han kan tycka det är synd att han inte använder engelska mer med sina barn, vilket lutar snarare åt antagna (assumed; Pavlenko & Blackledge, 2004) identiteter – att han borde värna om engelskan. Det finns indikationer att förstaspråkets status som världsspråk respektive minoritetsspråk (Jenkins, 2014) påverkar hur viktigt det är att språket upprätthålls och uppmuntras i familjen.

När jag frågar vilket språk John läser skönlitteratur på svarar han:

Både svenska och engelska men mest svenska. Det som jag läser nu är en bok kallade för Pappakulissen, jag minns inte författaren. (Vi kommer senare fram till att boken heter *Pappaklausulen* av Jonas Hassen Khemiri). Sen läser jag mycket poesi. På svenska. Karin Boye ... vad var det andra jag läser nu... Mest Karin Boye. Det är de två böcker jag har nu. Men jag nästan alltid har en svensk bok som jag läser vi sidan om mina andra litteratur som jag läser, oftast för jobbet. Men det har blivit så bara de senaste fem åren. Faktiskt. Det har inte varit så från början. Det var den vanan som en svensklärare satt mig att läsa, Stieg Larssons böcker skapat ett intresse, men det har i princip slutat där. Då efter kursen jag läste inte så mycket, men det jag läste på svenska var bara nyheter. Men litteraturen, den har bara vuxit. Det började efter en lång tid av nästan ingenting, och nästan ingenting på engelska heller.

Johns läsning har inte gått upp och ner i perioder utan det har successivt blivit mer skönlitteratur. Han har ändrat sina läsvanor och ökningen har skett i Sverige. Trots att läsningen på den avancerade svenskkursen väckte ett intresse blev han inte någon ”på svenska läsande människa” direkt efter den. Anledningen till de nya läspraktikerna var i stället kopplad till individuella känslomässiga läsarintressen (Felski, 2008), något som jag kommer tillbaka till. När det gäller språkinläring använde John inte inledningsvis skönlitteraturen som ett sätt att utvecklas i svenska, eftersom hans språkliga omfång inte räckte till. Trots de positiva erfarenheterna av läsning av prosa på svenskkursen hade han på den tiden inte internaliserat skönlitteraturen i sina frivilliga läspraktiker. När jag frågar varför John tror han läser mer nu svarar han följande:

För mig tror jag att det blir bara lättare och lättare ... att behärska svenska helt enkelt. Att jag pratar nästan enbart svenska. Jag pratar svenska på jobbet, jag har vänskap, en krets nu, som vi pratar om litteratur i, och vi delar

böcker, audioböcker också... [H: ljudböcker] Ja, ljudböcker... Då delar vi liksom litteraturen med varandra och det tycker jag är jättebra, för att bland det svåraste är att hitta litteratur, att hitta litteratur som passar mig. Jag använder andra lite som filter. Du vet det finns böcker som kommer ut hela tiden, och folk sa den där är bra och den är bra. Jag är inte så pigg på att läsa recensioner i tidningar, jag tror inte på dem. Om mina vänner läser det, och kan ge bra tips, då kollar jag lite i det och kanske läser första kapitlet. Om jag blir fångad då läser jag den.

Citatet visar att i och med att John blivit bättre på att prata sitt L2 har läsningen flutit bättre, vilket är ett väldokumenterat fenomen (Bråten, 2008 m.fl.). John lämnar kvickt andraspråksaspekten och säger att han går han efter sina likasinnade vänners rekommendationer snarare än väljer språkligt lättlästa böcker. Vidare kan den ökande läsningen emellertid kopplas till integrationen; idag har John svenska vänner som han använder som ”filter”. För John bidrar läsningen i hög grad till gemenskap, både som samtalsämne och delad erfarenhet (jfr. Fuller & Rehberg Sedo, 2014), som enligt Nordberg (2017) vittnar om litterär identitet. Min slutsats är att svenskan är ett lässpråk och ett umgängesspråk för John, snarare än ett L2 han håller på att lära sig.

6.3.3.2. *Svensk poesi som favorit*

Poesi tilltalar John som läsare, medan en del andra informanter sagt att dikt-läsning inte fungerar för dem på svenska. I Johns fall är det just det korta och koncisa formatet som passar honom, och anledningar till det finner John i sitt förflutna.

... Karin Boye, hon är fantastiskt. För att det är en annan sak med poesi som jag tycker det passar mig lite bättre för att ... jag har haft väldigt svårt att lära mig läsa när jag var liten... Jag hade svårt att läsa en längre text... väldigt svårt när jag var yngre. Men för mig när jag läser poesi det är enklare texter nästan. Och det syftar eller syftet är, nästan alltid, känslor och reflektioner och nån sorts bilder som egentligen man har i sig, och som när man läser en text väcks av de dikter som läser. Så för mig jag vill helst ha korta texter, det är vad jag menar, som är laddad alltså. Och även när jag har läst litteratur som man kan ... eller som är ganska enkelt att läsa, det är inte så givande för mig. Jag vill helst bara ha nånting kort, intensiv som är laddad.

Citatet ovan visar att John är en hängiven, rentav passionerad läsare (Persson, 2015), som tilltalar av lyrik. Den litterära identiteten har vuxit fram under tiden i Sverige och till stor del på svenska. Men han kopplar den relativa lättheten med poesi till andra faktorer än språket i sig. Att hitta saker i sig själv genom

poesin och se sig själv i poesin, vilket överensstämmer med Felskis (2008) igenkänning, är någonting John återkommer till. Han går emot trenden genom att uttryckligen säga att svenska är hans känslospråk, något som han relaterar till att han upplevt förälskelse i en svensk kontext efter en skilsmässa från en ”engelskspråkig” relation.

... alltså det är också med kärlek... mitt kärleksspråk är svenska. Jag visste inte det tills jag upplevde det. Sen jag skiljde mig och insåg att det förhållande jag hade inte funkade. Och när jag läser litteratur då använder man de orden. Om jag skulle uttrycka mig på samma sätt på engelska det skulle kännas konstigt ...i den här kontexten av att vara i Sverige där jag pratar svenska. Man lär sig språket när man har den typen av upplevelse. Det drivs av nyfikenhet, det drivs av att vara med andra människor. På svenska. // ...

Det ovannämnda är intressant om man använder begreppet identitetsspråk (House, 2003) som för många är förstaspråket eller – i dagens globaliserade värld – engelska som L2 eller L3 (Jenkins, 2014). Trots att Johns L1 är ett världsspråk och huvudspråket i den akademiska världen, vilket skulle kunna motivera och förstärka användningen av det, har barndomen och tonåren²⁰⁸ inte format Johns läspraktiker lika mycket som de känslomässiga upplevelserna i vuxen ålder gjort. Vägen till språket har gått via känslorna, och eftersom svenskan blivit hans kärleksspråk, är det naturligt att beröras av just poesi, särskilt Boye. Läsning av Boye har handlat om igenkänning (Felski, 2008) genom hur poeten gestaltar känslor.

John berättar om sin process när han började läsa poesi på svenska. På engelska har han inte läst lyrik. Medan Anna Sigvardsson (2020) i sin avhandling bekräftar att unga poesiläsare läser enligt hemmets poesiläsningssvanor, har Johns intresse för poesi varken med hemmets kulturella kapital och läspraktiker att göra, utan är någonting han upptäckt själv, dessutom på sitt andraspråk.

H: Kommer du ihåg en tid när till exempel poesi på svenska var för svårt för dig? Eller har det alltid tilltalat dig så pass mycket att språket ändå har räckt till att läsa det?

J: Svår fråga... det var ... det hände faktiskt när jag, den vändpunkten för mig var när jag var inte så mycket kopplad till NN (hans f.d. partner) eller kanske att jag inte bara behärskat språket mer, det fattades en pusselbit. Men det var också att jag hade mer tid privat, jag separerade mig, och då kunde jag se att jag har min tid och skapade jag ny vänkrets, och blir jag plötsligt som bara nyfiken. Det var bara nyfikenhet. Och då började jag

²⁰⁸ Se Ladberg & Nyberg (1996) om barndomstidens betydelse för vilket språk som blir ens känslospråk.

gräva. Och sen i svensk poesi. Jag kommer inte ihåg hans namn men den välkänd svensk poet som har vunnit Nobelpriset. Tranströmer. Ja. Han var den första steget in i den svenska poesivärlden. Hans texter är inte så känsloladdade, de syftar mer till kärleken till svenska naturen och de kan vara väldigt enkla, men de har nån sorts djuphet, i dem som man måste ändå gräva i. Alltså jag började läsa och sen hade jag ordböcker bredvid mig. Så jag slagit upp det också. Lite samma när jag lärde mig engelska, akademisk engelska//...

Språkaspekten är underordnad känslaspekten för John. När han läst Tranströmers poesi har drivkraften varit kunskap (Felski, 2008) om människans relation till naturen. Kärleken till naturen är en form av svenskhet, antyder John. John berättar hur han gått till väga med svenskan, men även om sitt systematiska arbetssätt när han ville förkovra sig i akademisk engelska. Han slog upp ord, skrev upp dem på flash cards och lärde sig dem. Att John arbetade så med Tranströmer och sedermera med prosa visar hur han överförde en inlärningsstrategi och läspraktik från ett språk (L1) till ett annat (L2). Dessutom överfördes arbetssätten från en genre (vetenskaplig text) till en annan (skönlitteratur). Med andra ord skaffade han sig först en generell läsaridentitet vilket utvecklades till en litterär identitet (Nordberg, 2017). Man skulle kunna kalla förälskelsen en epifani (Denzin, 1989), en avgörande händelse för Johns läspraktiker.

6.3.3.3. Den litterära socialisationen

Som barn hade John svårt att läsa och läste nästan aldrig självmant. Dock uppmuntrade de icke-läsande föräldrarna sina barn att läsa böcker. Visserligen använder John uttrycket ”det var inte att det inte tyckte vi skulle läsa”, vilket tyder på att med tanke på familjens ointresse för litteratur hade det kunnat finnas ett direkt motstånd.

Jag läste sällan själv, nästan aldrig. Jag bara undvek det. Helt enkelt, för jag tyckte det var för svårt. Och mamma läste väldigt sällan. Läste kanske när vi var små. Men det kom till en punkt när vi var kanske tio år, när hon bara slutade. Då blev det bara ”god natt”, ingen godnattsaga. Men läsning som liten det var det hände väldigt sällan. Mina föräldrar läste sällan böcker, och litteratur spelade väldigt liten roll. Det var inte att de inte tyckte att vi skulle läsa, de uppmuntrade oss att läsa, men det var inte aktuellt, ingen vilade genom att läsa. Som jag gör. De vilade till exempel genom att lyssna på radio.

Ett av skälen till att John inte läste under uppväxten kan vara att det saknades förebilder i familjen.²⁰⁹ Det kulturella kapitalet verkade inte vara viktigt. I skolan lästes det mycket, men det tyckte John var svårt, och skolläsningen hade föga positiv verkan.

Ja vi läste mycket i skolan och det var väldigt svårt, jag gjorde allt detta, jag gjorde all läsning, men jag bara gjorde det minimala som räckte. Det var bara ett par böcker som fångat mig. Alla dessa år. Det var J.D. Salinger *Catcher in the rye*, och den andra var *Huckleberry Finn*. De två böcker som jag fortfarande har här hemma. Som jag tagit med mig därifrån. De andra har jag i princip glömt bort. Vi läste alla de typiska klassiska amerikanska böcker. *Grapes of wrath*, *The pearl*... alla... /.../ Jag låg inte bland de som var mest intresserade för det var för svårt helt enkelt.

Johns läsning var helt styrd av yttre motivation (Ryan & Deci, 2000). John säger att han bara kan nämna två böcker som fångade honom i tidig ålder, varav han vill föra vidare den ena till sin son. Det kommer fram att några böcker trots allt gjort intryck på John under skoltiden – men det mäter inte mot det intresse han har idag.

Min utgångspunkt är att man måste kunna klassiker. I skolan, på fritiden. Jag ser det som ett sätt att kommunicera med andra som också läst samma texter, det blir ett sätt att koppla mig till en djupare historia. I litteraturen som finns i USA, som andra har läst. En gemenskap egentligen. Som ett klassiskt liksom antal böcker. En filosof jag läst... refererar till Huck Finn och det förhållande mellan Huck och Jim, den man som var slav. Den är ett sätt att gå tillbaka till... ha nån sorts utgångspunkt. Vi kan fortfarande diskutera... så klassiker är jättejätte viktigt. Världslitteratur.

Trots att John på den tiden inte kunde uppskatta läsningen av den anglosaxiska kanoniserade litteraturen tycker han idag att det är viktigt att ”kunna klassiker”. John kallar dem som läst samma böcker ”en gemenskap”, vilket kan relateras till Smiths (2000) ”läsarnas förening” och innebär för John att man har samma referensramar. John talar på ett sätt som liknar Nussbaums (1997) budskap och för även tankarna till Blooms (1995) ställningstagande för läsning av ”mästerverken” inom västerländsk kanon. Bloom har kritiserats hårt för den snäva fokuseringen på den västra världens litteratur men John möter kritiken; vad gäller det som John kallar världslitteratur²¹⁰ önskar han att han redan

²⁰⁹ Vilket ofta är avgörande för fortsatt läsning, visar forskningen (se t.ex. Brink, 2000). Se även Heath (1982): *What no bedtime story means. Narrative skills at home and at school*.

²¹⁰ Se Petersson (2011) för problematisering av begreppet.

tidigare kommit i kontakt med till exempel Tjechov genom att läsa klassiker från andra länder än de anglosaxiska.

Allt jag har läst av Tjechov är välskrivet, komprimerat och väldigt intensivt. Det passar mig nu och hade kunnat passa redan då. Tjechov, han är en författare som jag läser mycket nu, önskar att jag skulle ha upptäckt Tjechov när jag var i gymnasiet för att hans sätt att skriva passar mig. Väldigt bra. Återigen, korta texter, väldigt intensivt, välskrivna, inte liksom långskrivet detaljerat språk. Anpassat till mig.

Yttrandet signalerar att Johns litterära repertoar (McCormick, 1994) formats av hans personliga egenskaper. John säger att han läser långsamt, och i början av sina akademiska studier var han ovan vid att läsa över huvud taget. Däremot menar han att det långsamma lästempot inte behöver vara en nackdel i den akademiska världen. Det ger honom tid att bearbeta det han läser.

Akademiskt, fortfarande läser jag mycket långsammare än andra. Men jag ser inte det som en nackdel. Fördel, faktiskt på ett akademiskt sätt, eftersom det ger mig tid att bearbeta... det tar längre tid att läsa en text men jag kan läsa det på ett helt annat sätt. Som bara läser ytan och snabbt.

Att John till slut blev en läsare och att hans väg gick genom vetenskapliga texter till skönlitteratur kan bero på hans akademiska förebild. Denna förebild var en universitetslärare, som planterade ett budskap om vikten av att läsa skönlitteratur vid sidan om akademisk litteratur för att vara – förutom en människa som kan sätta sig i andras situation (Nussbaum, 1997) – en ”*hel akademisk person*”.

Det började med nyfikenhet på grundnivå. På att läsa sociologi, psykologi. En professor som berättade om den västerländska traditionen i både facklitteratur och humaniora, han såg det inte uppdelat /.../ Han blandade in andra typ av litteratur. /.../ Den existentiella dimensionen, hur ska vi vara en människa, litteratur som handlar om förintelsen.... Hur är det att *uppleva* att vara i koncentrationsläger. Den frön satts där. Koppla den typen av litteratur. Inte vara forskare går om man inte tar hänsyn till den typen av frågor. Värderingar och känslor /.../ Ett sätt att se på världen.... svårt att pricka in vilka böcker. Han rekommenderade sällan specifika skönlitteraturböcker även om han tagit upp det. ... Det var hans sätt att vara en professor på, att man ska alltid läsa skönlitteratur vid sidan om. Det är en del av att vara en *hel akademisk person*. Det är ett sätt för mig att hålla mig frisk nånstant. Vass i sinnet ... ett sätt att underhålla hjärnan. Att kämpa mot osäkerheten i forskningen, har jag rätt eller fel, skönlitteratur som ett sätt att bota eller tala till den personen som är osäker i en forskningsprocess.

John skapar personlig mening kring detta budskap och menar att medan forskning kan få en att bli osäker på om man har rätt eller fel i en fråga, kan skönlitteraturen "bota" detta. Dels kan litteraturen mildra den akademiska osäkerheten med sin tvetydighet, dels fungera som vägvisare och peka på olika sätt att tänka. Skönlitteraturen påminner en om att allt handlar om tolkning²¹¹ vilket man även som forskare måste kunna acceptera.

6.3.3.4. *Johns läspraktiker idag*

Även på svenska anser John att det är bra att läsa kanoniserad litteratur. Det är viktigt för honom att ha svenska litterära referensramar. Genom böckerna menar han att man kan ha en anknytning till andra generationer och regioner i landet som man annars inte har en koppling till.

Jag vill helst ha nån förankring med klassisk litteratur. Och anledningen till det är ... känner mig utanför referensramen helt enkelt. Som en person som är ny... som nyligen behärskar svenska och det funderar jag på då och då, att jag har ingen koppling till andra generationers svenskar. Alltså de som är äldre. De har ett annat språk. När jag hör de prata och har samtal med dem, de använder ord och ordföljd lite olika, och anledningen är att de kommer från en viss del av landet och eller vad jag tror ibland ... de är bara en annan generation. Och för mig det är, jag skulle helst ha klassisk litteratur så jag kan förstå det språk, egentligen. Eller de använder kanske inte det språk som en bok som är skriven på 40-talet. Det används kanske inte längre. Men jag kan förstå historia och kontexten från den nån sorts tidsramen som gick förr. Och det tycker jag är jättesynd att jag har inte läst *Hemsöborna*. Jag försökte första kapitlet men jag tänkte jag förstår inte det här. Jag försökte, men det är en hög engångskostnad för en som inte har svenska som förstaspråk. Men det tycker jag är synd. För jag skulle helst vilja ha nån sorts väg in i att kunna lösa de svårigheter som finns i texten. Det är alltså som ger mig den historiska inblick i svenska utvecklingen av språket. Förknippa språket och utveckling till nåt som hänt förr i tiden. Känner mig utanför referensramen helt enkelt. Som en person som är ny... som nyligen behärskar svenska. Om jag kan inte förstå de texterna kan jag inte förstå den utvecklingen. Om vi inte har nåt gemensamt, då tycker jag det är en nackdel. Lite som läsa filosofi men inte hade läst Plato ...

John skulle vilja ha en inblick i svensk språkhistoria genom äldre litteratur, men det ålderdomliga språket är ett hinder. Till exempel ledde hans försök att läsa *Hemsöborna* till slutsatsen att det är en för "hög engångskostnad", trots viljan att göra en kulturell och språklig investering (Pavlenko & Norton, 2007).

²¹¹ Detta är ju själva grunden i hermeneutiken och all tolkande vetenskap.

Johns utläggning ovan sätter fingret på integrationsmässiga utmaningar, som migranter kan drabbas av oavsett hur motiverad man än är att delta i samhällslivet. Migrationen kan som bekant innebära en viss social och kulturell kapitalförlust och rotlöshet (Blackledge, 2005). Samtidigt har Johns kulturella och lingvistiska kapital (Bourdieu, 1991) ökat under vistelsen i Sverige. Ökningen har bland annat skett genom skönlitterär bildningsläsning (Persson, 2007) som lett till litterär kompetens (Culler, 1975) som inte alla svenskar besitter.²¹² Dessutom har han uppnått en avancerad nivå på sitt L2. Att ha ett L2 är överhuvudtaget nytt för John.

John antyder att man kan känna sig mindre rotlös om man åtminstone är rotad i den lokala litteraturen och därigenom de språkliga varianterna. Att litteraturen således blir ett integrationsverktyg betyder inte att det blir ett assimileringssverktyg (jfr. Persson, 2012). Vissa saker med tillhörighet och identitet är förhandlingsbara (Pavlenko & Blackledge, 2004), men exempelvis viljan att skapa kopplingar till andra generationer kräver kreativa lösningar, som den som John berättar om.

När det gäller Johns läspraktiker på engelska försöker John systematiskt läsa en biografi om året på engelska. Böcker som har gjort intryck på honom på engelska befinner sig i gränslandet mellan facklitteratur, filosofi och prosa. Som exempel nämner han Chestersons *Orthodoxy*, Primo Levis *Är detta en människa?* och Malcolm X:s självbiografi.

Böcker är för John en viktig artefakt (Littau, 2006) som han vill vara omgiven av. Han ser en människas bokhylla som *en litterär identitetsmarkör*, både för sin egen och andras del:

Det första jag gör när jag kommer till nån persons hem första gången är att titta i bokhyllan. Det har jag inte läst, eller det där är bra, ett sätt att liksom att känna människa. Genom böcker. För att det säger mycket, vad de läst.

Materialiteten är viktig (Persson, 2015), vilket bland annat syns i att John gärna vill äga böcker som han sedan kan ”pilla i”. Att läsa fysiska böcker är dessutom avslappnande och lugnande i motsats till skärmar.

²¹² Se Economou (2014) om andraspråks elevernas svårigheter att förstå det ålderdomliga språket i *Dokto Glas* som kan var svårt att förstå även för majoritetsspråkiga elever med viss socioekonomisk bakgrund.

Inte e-böcker. Hatförhållande till e-böcker, inte hat-kärleksförhållande. Skrivna texten är så avslappnande för mig. Det är så lugnande.... Att det se som svart och vitt. Vill ha det som separat från min elektronikvärld. Kanske gammaldags...att ha den typ av förhållande till litteratur nu...vill helst ha det så. /.../ Alltid bra att ha böcker som jag då och då bara pillar i, som ligger runtom mig... Vill äga böcker. Vill helst inte låna... måste lämna tillbaka, kravbrev. Och ge bort. Och jag får. Vi vänner vi läser böcker tillsammans. /.../ Jag får gamla böcker, men de har tillhört människa jag umgås med, kopplad till den människan, vi kan diskutera, fram och tillbaka.

John tycks även här relatera de fysiska bokföremålen till andra människor, vilket påminner om att ha en relation till äldre svenska och andra generationer genom bokkaraktärer och klassiska svenska verk.

Visuella medier lockar John ändå, men han patologiserar tittandet av serier²¹³ och bekämpar sin egen dragning till dem. För att hindra sig från att titta på de beroendeframkallande serierna har John ingen teve längre.

Jag har tyvärr blivit förförd av den typen av serier... det beror på vilken serie det är. Vilken känslotillstånd man är i. Men när jag väl blir lockad, det är beroendebeteende... jag tänker på det också när jag inte tittar på det, jag önskar att jag hade mer tid att titta på det... klassisk beroendebeteende.... Tar tid från läsning faktiskt, kollade massor i somras när jag var trött... blev tokkär i Don Draper, kan vi ha lite fler Don Draper i världen, snälla! Bara för underhållningens skull, men jag kan inte stänga av det. Men när jag väl börjar en serie, jag vill se den från början till slut... Jag är försiktig med nya serier... har ingen teve nu. Jag tagit bort med syftet att...kommer sitta här mycket och glo på den här fyrkantiga grejen. Det blev för mycket. Fick sätta stopp för mig själv. Inte enkelt, barn blev inte glada.

När jag frågar om John alltså önskade att han läste mer, svarar han att han inte önskade att han läste fler böcker för antalets skull, men att han skulle vilja ha mer tid att läsa, vilket kan kopplas till hans vilja och benägenhet att läsa långsamt. Teveserier tittar han på bara för underhållningens skull, driven av Felkis (2008) förtrollning. Läsningen beskriver han däremot som någonting inre, någonting vilsamt och renande, vilket för tanken till litteraturens påstådda godhet (Keen, 2007). Han ägnar sig åt aktivt arbete för att bejaka boken eftersom han vet att böcker hjälper honom att nå djupare och bejaka sitt inre liv, vilket tyder på att det läsarintresse som mest verkar driva Johns läspraktiker är igenkänning (Felski, 2008).

²¹³ Jfr. Littau, 2006, och läsningen som "sjukdom".

Känner sånt enormt lugn, jag blir stimulerad när jag läser. Intellektuellt-mässigt. Jag har bättre kognitiv förmåga som forskare om jag har möjlighet att läsa skönlitteratur. Vid sidan om. Jag vet inte varför men om jag läser saker som inte alls är relevanta för mitt jobb, i mitt privatliv, om jag tittar sällan på teve...läser mer, förmåga att arbeta och prestera mycket bättre.

Läsningen har flera inre drivkrafter som representerar olika aspekter av Felskis kunskap och igenkänning. En av dessa aspekter är att man enligt John blir en bättre forskare²¹⁴ om man läser. John använder böcker som sina terapeuter; de tillskrivs nästan en helande kraft, där litteratur används som medicin (Persson, 2011b). Till skillnad från teveserietittande verkar John inte använda läsningen som en verklighetsflykt, utan snarare ett sätt att skapa mening i verkligheten och existensen.²¹⁵

Bara i ett stycke i en text kan det var så mycket att tänka på. Värdefullt att fundera på själv ... i ens period i livet. Kan lära mig från den, använder böcker nästan som personer, terapeuter nästan ... vad skulle personerna säga... inte bara att komma bort från livet, bli underhållen, men även i verkliga livet ha hjälp, som terapi ... Poesi...Jag vill se hur andra ser på kärlek. / ... / Jag vill läsa om kärlek eller nån sorts existentiella frågor. När jag tänker på Kafka, en annan författare som jag läst mycket av, inte bara för att ha en sorts verktyg, men också att precis som min punkt om klassiker, att det kopplar mig till ett större sammanhang ... är en del av det... Genom Kafka vi har en koppling till litteratur som är europeisk, som är ... det pratas om juridiska kretsar, en filosof han var emot regelverk, hela tiden såna teman som återkommer inom juridiken... till exempel gamla grekiska myter. Studenter har inte läst klassiker... de fattar inte, de har inte läst Euripides, Sokrates. Jag ser det som en del av västerländsk tradition ...//...

De ovanstående citaten visar att John har en tydlig litterär identitet idag. Den består av komponenter som att "litterära diskussioner är en betydelsefull del av (hans) tankevärld, personlighet och verklighet" och att han har "inställningen att läsning och litteraturen ges en betydelse för den egna personligheten" (Nordberg, 2017, s. 212). John konstaterar också: "Jag är säkert inte den typiska människan som konsumerar skönlitteratur, om man jämför med andra". Det är intressant att John använder ordet "konsumerar" eftersom han vanligtvis inte konsumerar böcker²¹⁶ utan avnjuter dem. Han blir påverkad på

²¹⁴ Jfr. Judith Langer (2011): "Literature makse us better thinkers".

²¹⁵ Det är intressant att biblioterapi (Persson, 2011b) dels kan användas om avkopplings- och njutningsläsning, dels om läsningens djupare och mer existentiella dimensioner, som i Johns fall.

²¹⁶ Jfr. *Läsarnas marknad, marknadens läsare* (Carlsson & Johannisson (red.) 2012) som snarare fokuserar på den genomsnittliga läsaren och bokindustrins ändamål att nå dessa läsare.

djupet av dem, söker sanningar i dem och sig själv samt använder dem som vägvisare och terapeuter.

Johns tankar ger mig nya insikter om skönlitteraturens förhållande till forskningen, snarare än bara detaljer om en flerspråkig läsares individuella läspraktiker. John utövar ett filosofiskt och undersökande sätt att läsa, och texten tas med i det egna livet på ett tämligen estetiskt (Rosenblatt, 1995) sätt. Johns självreflektioner tar avstamp i hans eget liv och intellekt, snarare än i litterär performanskompetens som han aldrig internaliserat. Det är hans egna bevekelsegrunder som tydligt och medvetet utgör hans drivkraft. Han har tagit till sig skönlitteraturen på ett personligt plan, utan koppling till skolläsning, det kulturella kapitalet i hemmet eller akademiska litteraturstudier.

Att få följa ett narrativ om hur en individ blivit en skönlitteraturläsare på svenska är oerhört intressant. John har blivit en läsare i en svensk kontext, och läspraktikerna på andraspråket har lett till mer läsning på förstaspråket. Detta visar hur olika vägar de flerspråkiga läspraktikerna kan ta i individernas liv samt hur dessa praktiker formas av och formar individernas identiteter som läsande människor.

6.4. Varför, hur och på vilket språk läser de högutbildade flerspråkiga vuxna skönlitteratur på fritiden?

6.4.1. Avsnittets syfte och disposition

Det här avsnittet tar avstamp i samtliga tio läsbiografier. Alice, Gina och Johns porträtt sätts i relation till det som framkommit i de andra informanternas berättelser. Både gemensamma tendenser och olikheter i dagens läsvanor belyses i ljuset av bakgrundsfaktorer, som kulturellt kapital (1977) och läsning under olika perioder i livet. Läsningen på svenska kopplas till läspraktikerna på andra språk, men kontrasteras inte mot dem. De forskningsfrågor som belyses är a) ”Varför och hur läser informanterna skönlitteratur generellt?”, b) ”Varför och hur läser de på svenska?” och c) ”Varför och hur läser de på de olika språken i relation till varandra?” Utgångspunkten för frågorna är ordet *varför*, medan läspraktikerna på de olika språken, som belyser *hur*, är integrerade i helheten.

Porträtten visar att vissa anledningar till läsningen är kopplade till att ha svenska som andraspråk, medan andra är mer allmänna. Jag kommer först att avhandla de generella motiveringarna, som placerats under följande rubriker: 1) att läsa för avkoppling och underhållning, 2) att läsa av estetiska skäl 3) att

läsa för kunskap och igenkänning samt 4) social läsning. Efter det presenteras motiveringarna av att läsa på just svenska – eller att läsa svensk skönlitteratur. Dessa rymms under två rubriker: 1) språkrelaterade motiveringar och 2) socio-kulturella motiveringar. Dessa kategorier, precis som Felskis läsarintressen (2008), är både en effekt och en drivkraft. Slutligen sammanfattas varför individerna väljer att läsa på ett visst språk och vilka eventuella skillnader det finns mellan läspraktikerna på olika språk. Språkvalet kopplas såväl till språkutvecklingsaspekter som till identitet och integration (Pavlenko & Blackledge, 2004).

6.4.2. Varför och hur läser individerna skönlitteratur generellt?

6.4.2.1. Att läsa för avkoppling och underhållning

Åtta av tio informanter anger att de älskar att läsa skönlitteratur. Många motiverar sitt stora allmänna intresse för läsning med förtjänster som motsvarar Felskis (2008) förtrollning, vilket innefattar att bli uppslukad och befinna sig i en annan värld. Gina, John, Alice, Kristina, Isak och Sophie kan karaktäriseras som särskilt hängivna, till och med passionerade läsare (Persson, 2015).

I citatet nedan ger Isak uttryck för någonting som liknar ”bibliomania” (Littau, 2006). Lugnet han är ute efter kan gå till överdrift, men till skillnad från den överdrivna läsningens påstådda skadlighet ur ett historiskt perspektiv är Isak själv medveten om ”riskerna”.²¹⁷

Man söker lugn, det är en fascinerande och lugnande aktivitet. Vissa tider läser jag som en galning. De säger det är bra för dig att läsa men det tar tid från det andra om man läser mycket.

Många har internaliserat den passionerade läsningen i sitt liv tidigt och det har varit betydelsefullt ända tills idag. Kristina jämför läsningen med en förälskelse, vilket visar den passionerade relationen till själva läsupplevelsen. Hon säger:

Jag tror ... det är lite som att bli jättedjup förälskat, det är från att koppla bort från denna värld. Det kanske sitter väldigt djupt inbäddad i min barndom, att jag hade den upplevelse när jag var liten.

²¹⁷ Jfr. ”läspanikerna” på 1800-talet (Littau, 2006).

Drivkraften är sökandet efter förtrollning (Felski, 2008). Däremot vittnar Kristinas beskrivning inte om den typen av distanslös och naiv läsning som Felski (1995) skriver om i samband med Flauberts karaktär Emma. Felski (1995, s. 83 ff) konstaterar att en "naiv läsare" lever sig in i en karaktärs passion och känner sig inte autonom som läsare (autonomy of the subject) i relation till det litterära verket (autonomy of the literary artefact). Enligt Felski (2015) behöver förtrollning dock inte betyda verklighetsflykt. Bara för att man vill koppla bort från denna värld ägnar man sig inte automatiskt åt om eskapism och dagdrömmar.

Kristinas metakognitiva beskrivning ovan vittnar om att hon är autonom som läsare. Hon liknar läsningen vid en förälskelse, ett tillstånd som anknyter till begreppet epifani (Denzin, 1989). Att bli djupt förälskad kan vara livsavgörande, precis som en bok kan vara livsavgörande (Rosenblatt, 1995). Läsningen jämförs med en intensiv upplevelse, men skiljer sig från Johns berättelse där epifanin sker i det verkliga livet och påverkar läspraktikerna.

För många är läsning idag avkoppling, vilket förknippas med lugnet i lässituationen snarare än med omvälvande upplevelser som Felskis (2008) chock, vilka dock förekommer när informanterna pratar om läsningen tidigare i livet.²¹⁸ En förklaring till detta skulle kunna vara att informanterna minns upplevelsen, men den kunde kanske inte problematiseras eller skildras metakognitivt, ifall läsningen ägde rum när informanterna var unga. Den nuvarande läsningen analyseras mer, utan att betona det omvälvande, vilket förstås inte betyder att läsaren inte upplevt saker under sin läsning. Intressant är att de flesta inte förknippar starka upplevelser med läsning på svenska, vilket skulle kunna kopplas till de olika språkens status som känslospråk.

Många upphöjer boken som artefakt och bejakar materialiteten (Littau, 2006). Det är dock inte bara boken man lägger märke till utan också omgivningen. Sophie säger:

Det är känslan, det är lukten, det är att man bläddrar, man har liksom mer kontakt med naturen... det blåser lite...

²¹⁸ Det finns vissa likheter med Appleyard (1990) och det omtvistade "litterära socialisationens utvecklingsförlopp", det vill säga barns faser att gå från att vara den lekande läsaren och läsaren som hjälte och hjältninna, vilka är upplevelsebetonade läsarter som omogna läsare ägnar sig åt innan de utvecklas till "vuxna" läsare (se även Malmgren, 1997).

Vardagslivet kommer dock i vägen, och läsningen är för många idag en konstant längtan, snarare än en daglig praktik. Lässtunden kontrasteras mot den övriga livssituationen. Sophie skildrar det på följande sätt:

Jag försöker hitta tid till det men allt annat måste göras först, och kanske man somnar med boken innan man hinner ens börja läsa det.

Kristina beskriver sin längtan efter läsningen:

Men också själva upplevelsen att läsa, att ta en kopp kaffe, sitta i en liten filt, det finns en stämning runt att läsa. Jag tror att det gör mycket. Om man hade den vanan innan så längtar man efter det. Hade man inte denna vana är det lättare att bara sätta på teven //...

Att frigöra tid för läsning är någonting som nämns ofta, inte minst av de som varit hängivna läsare under någon period av livet. Skildringarna liknar det som Persson (2015) kallar omkringläsning. Han citerar Calvino²¹⁹ angående idealiserandet av lässituationen, och skriver att det handlar om "iscensättning av ett slags läsupplevelsens idealtyp, där vissa hinder först måste undanröjas och där vissa bestämda villkor måste vara uppfyllda" (Persson, 2015, s. 23). Trots att själva lässituationen är avkopplande är läsningen framför allt för Sophie, Kristina, Isak, John och Alice ett aktivt val i digitaliseringens tidevarv,²²⁰ där de visuella och digitala medierna konkurrerar med läsningen. Även Isak, som faktiskt växt upp med internet, märker en viss utveckling i sina egna läsvanor och säger: "Nu är det ett aktivt val att ta upp en bok."

Det är intressant att detta aktiva val, som är tänkt att leda till en lugn fritidssysselsättning, ibland kräver drastiska åtgärder. John har avskaffat teven och Rami, precis som Alice, begränsar tiden de själva och deras barn får ägna sig åt digitala redskap. Gina är ensam om att verka vara helt immun för till exempel Facebook. Hon förklarar sitt ointresse för sociala medier genom uttrycket "jag har inget behov att spionera på mina ex". För henne är bokläsningen den bästa fritidssysselsättningen.

Kristina talar om hur vardagslivet tar tid från läsningen, även om hon inte på samma sätt hänvisar till direkta förpliktelser som de informanter som har barn. Kristina placerar sig själv och sina andra val utanför läsningen:

²¹⁹ Italo Calvino (1999): *Om vinternatt en resande*.

²²⁰ Jfr. Elmfeldt & Persson, 2010; Elmfeldt & Erixon, 2008.

Läsning är alltid skönt. Men du är upptagen, du måste ... jag har till exempel inte barn men jag måste gå på fester, träffa nån, sminka mig (SKRATTAR). Ja allt tar tid. Men böcker väntar på dig, de finns där.

Detta är paradoxalt. Å ena sidan medger Kristina att böckerna väntar troget på henne när hon är upptagen med annat; å andra sidan inser hon att det också finns en risk att man prioriterar bort böckerna på grund av yttre måsten, varav alla inte är lika nödvändiga. De som är föräldrar nämner barnen och arbetslivet som ett hinder för läsningen, medan Kristinas måsten ser annorlunda ut. Det är tydligt att livssituationen påverkar läsningens omfattning och vad den konkurrerar med.

Eftersom möjligheten att läsa ibland känns långt borta har Sophie upptäckt att en bokcirkel är ett bra sätt att skapa utrymme för läsningen:

Skönlitteratur ... inte så ofta utanför bokklubben. Jag har inte så mycket tid. Det är just därför det är bra med en bokklubb. Så man har deadline. För ibland tvingas man att läsa. Mmm ... jag älskar det men det är lättare att bara titta på nånting.

I materialet kan man iakttä ett genomgående fenomen, nämligen att läsningen framställs som någonting så efterlängtad att bilden nästintill blir romantiserad. För att få tid för läsning krävs prioriteringar, vilket ger ett visst dåligt samvete, både gentemot familjen – och själva läsningen. Detta visar på ett dilemma: läsningen är någonting frivilligt som man saknar och på samma gång någonting man borde ägna sig åt.²²¹

Läsningen som en avkopplande och samtidigt nyttig aktivitet kopplas gärna till tidigare perioder i livet, men det dras också paralleller till läsningen som ett hotat fenomen idag (Johansson, 2021). Speciellt de som själva är föräldrar uttrycker en oro för barn som växer upp idag. Att läsningens kris tas upp i en mycket större utsträckning än i del 1 kan bero på att informanterna i del 2 har bott i Sverige längre och således är mer insatta i mediernas larmrapporter och lässtatistik. Sophie säger:

Jag tycker att ... som jag ser det så kan inte ungdomar fokusera på nånting. För de är van vid att alltid bläddra vidare och... förmågan att kunna fokusera. Nu har jag ingen liksom bevis på det. Men jag tror att det kan påverka ens själ. Eller liksom hjärnan på nåt sätt. Som gör att man aldrig... att man alltid jagar lyckan. Om man aldrig känner att man har... alltså missing out-

²²¹ Visserligen betonas denna aspekt mer när informanterna talar om att läsa på svenska, men det är tydligt att det finns en generell *längtan* efter att läsa mer.

syndrom, att man alltid ska vara på en annan plats. Jag tycker att läsningen... då lär man sig, ja alltså att fokusera. Att vara här och nu det är ju mindfulness. Även om det inte är extrem mindfulness, det är fortfarande nånting som man tar in och analyserar. Men man är på nåt sätt still i huvudet. Med på nåt sätt bara en sak i taget. Och den förmågan tycker jag är jätteviktig.

Sophie påpekar att läsningen är medveten närvaro, som hjälper en att vara här och nu. Den är alltså samtidigt närvaro i den materiella världen som frånvaro från den. Detta skriver Littau om, (2006, s. 44), och kopplar ihop "the pace of reading" och "the pace of life". Det snabba tempot i livet och den digitala utvecklingen medför att människor behöver någonting som skiljer sig från detta tempo.

Trots att flera informanter hyllar det långsamma bokmediet är yngre personer, som Kristina och Isak, mer flexibla och kan även läsa e-böcker och ljudböcker. Isak uppskattar dessutom böcker som har ett snabbt tempo. Men till och med de yngre nämner den traditionella artefaktens fördelar. Isak vill kunna klottra i marginalerna, och Kristina säger att när hon blir förälder vill hon kunna läsa de sagor som lästs för henne:

Grimm, Bullerbyn. Ja, och jag kommer att läsa det till mina barn också. Det är såna gamla böcker som knappt håller sig ihop. Jag hoppas böcker inte försvinner och alla barn kan få uppleva vanliga boken.

Det litterära arvet, som man vill föra vidare, kopplas till någonting fysiskt man vill räcka över till barnen, den faktiska boken.

Trots hyllandet av läsoplevelsen använder informanterna ordet "underhållning" mycket sparsamt. Vad som är underhållning kan betyda mycket olika saker. Även om läsning är avkoppling, och därmed en underhållande inre aktivitet, är det viktigt för informanterna att det man läser har andra kvalitéer. Isak säger att böcker som inte motsvarar hans personliga smak gör honom stressad, vilket ju är motsatsen till avspänning:

För mig är det en blandning, texter ska vara estetiskt tilltalande, i alla fall tillräckligt mycket för att jag inte tycker det här är barnsligt eller inte skrivet på fint sätt. Sen måste det hända nånting för det finns böcker som är jättefina och ordvalen är jättebra men det händer inget, det förmedlar inte nåt budskap till mig, det måste vara viss balans, man behöver säga något men behöver säga det på rätt sätt. Jag är kräsen för annars är läsning inte avslappnande, jag blir bara stressad.

Det finns en intressant skillnad mot Nordbergs (2017) avhandlingsstudie, där de 18-åriga läsarna tenderade att kontrastera begreppet stress mot avkoppling. I en tid där information och olika texter är lättillgängliga och människor har allt svårare att koncentrera sig kan skönlitteratur erbjuda avkoppling från vardagens stress, skrev även Bloom (1995) redan före den digitala boomen. Det är kanske just därför som det är frustrerande om boken inte är värd prioriteringen, vilket ökar stressen i Isaks fall.

Samtidigt som det alltså är en lyx att överhuvudtaget läsa ska denna sällsynta aktivitet bestå av noga utvald läsning som tillfredsställer de viktigaste läsarintressen: Felskis igenkänning, kunskap och i en viss mån förtrollning. Det gäller inte bara för Isak utan de flesta. Litteraturen ska helst motsvara det kulturella kapitalet (Bourdieu, 1992) man anser sig besitta. Så är det exempelvis för Jimena, när det gäller vems rekommendationer hon ska lyssna på:

Det är de bästa böckerna som man kommer ihåg. Varför skulle man läsa en bok som man inte kommer ihåg efter? Jag ... visst ... Nej, när man har mycket jobb och såna grejer, jag vill läsa nånting som är kvalitet. Kvalitet för mig. / ... / Just nu känns det som att jag måste först titta på det där programmet Babel, för att se nån rekommendation, om några goda böcker, eller lära sig nånting som är värt det. ... Men jag fick Ove, vad heter den där (*En man som heter Ove*), och jag var så här: hur många stjärnor skulle jag ge DEN HÄR...jag fick den av en kompis, hon sa läs den här, kanske är jag lite kinkig med det där.

Vissa är mindre specifika. Sophie säger att hon ofta inte läser färdigt en bok om den inte motsvarar hennes vilja att ha ”en kombination av allt”, vilket hon inte på samma sätt som Jimena relaterar till sitt kulturella kapital som existerat sedan länge. Sophie fortsätter: ”Kanske man tycker om dem, men det är nästan som att jag fattar boken, jag behöver inte läsa hela”. Det kan jämföras med Ginas liknelse om att livet är för kort att spara blyertsstumpar. Läsningen är avkoppling men den ska ge mer än bara avkopplingen i sig.

6.4.2.2. Att läsa av estetiska skäl

När jag närmare undersöker vad informanternas läsarintressen består av lyfter många fram det skönlitterära hantverket. Framför allt anses det vara romanen, men i vissa fall även poesin, som är den ultimata estetiska uttrycksformen. ”Litteratur är det bästa om man tänker estetik”, säger Kristina. Uttrycket ”den goda estetik” (2007, s. 34ff), som Persson använder i sin kritiska analys av svenskämnets läroplaner, motsvarar hur informanterna använder ordet här.

Om man ser estetiken som någonting tryggt, harmoniskt och positivt, går det emot kulturens mer utmanande värden, menar Persson. En sådan syn är enligt Persson "reduktionistisk" (2007, s. 36). Denna syn tycks dock överensstämma med den harmoniska och avkopplande dimensionen hos läsning som informanterna förhållar sig till. Det talas inte om konst som chockerar, skakar om och utmanar, utan den erbjuder vila och harmoni och är som meditation. Däremot är litteratur konst. Informanternas uppfattningar skiljer sig från det som Lundström och Nordenstam (2019) fann i sin studie om svensklärarstudenternas fiktionsvanor. Ingen av deras informanter nämnde att olika fiktioner som litteratur, film eller teveserier skulle vara estetiska uttrycksformer.

Att det är just litteraturen bland alla konstformer som lyfts fram kan förvisso bero på hur intervjufrågorna är formulerade eller att jag med mitt forskningsämne framstår som en representant för skönlitteraturen, något som förstås gäller för hela avhandlingen. Men det är uppenbart att de flesta som läser eller har läst har en stark och känslomässig relation till läsning och dess estetik oavsett hur jag som forskare uppfattas relatera till skönlitteratur och dess konstnärliga värde. Med andra ord har många en tydlig litterär identitet (Nordberg, 2017).

En del av läsningens estetiska värden kopplas till litterär bildning. Jimena pratar om sin personliga estetiska smak och har långa utläggningar om att livet är för kort för dålig litteratur. När jag ställer mer generella frågor om skönlitteratur som konstform vittnar hennes resonemang om vikten av litterär kompetens enligt Torell (2002) eller Culler (1975). Detta syns exempelvis när Jimena säger: "Jag är klassiskt bildad, ja ...". Det finns en kollision med underhållningslitteratur, som *En man som heter Ove*, som Jimena menar inte ger samma estetiska upplevelse som hon är van vid. Detta kan härledas till det kulturella kapitalet i hemmet men framför allt till hur hon presenterar sin uppväxt.

Jag hade min vänkrets också att prata så här på den här nivån, att prata om böcker och poesi och litteratur. Det var riktigt kul, att vara 16 år och lära sig bohemliv, jag var ganska ung när jag deltog i såna diskussioner. Tvång men lite kul. /.../ Så jag växte upp så här, bland böcker. Jag är klassiskt bildad, ja...Så när jag började läsa med min pappa, då var jag kanske sju år gammal. Innan dess han bara rekommenderade. När jag började läsa riktig vuxen bok, var jag kanske 14 år gammal. *Young Werther* av Goethe. Min pappa sa här får du Goethe. Innan du begår självmord, här får du... ha ha.

Det kulturella kapitalet (Bourdieu, 1977), oavsett om det skaffats genom familjen eller skolan, bygger ofta på läsningen av "riktig" litteratur (Bloom,

1995) och sträcker sig i många fall över generationer. Ett typiskt exempel är Kristina som berättar:

I min familj både mormor och morfar läste mycket. Vi diskuterade ofta böcker. Såna klassiska böcker som jag vi läste i skolan och de kom ihåg. De diskuterade vi också inom familjen. Vilket var intressant, ja.

Morföräldrarna hade samma litterära referensramar som Kristina, tack vare den kanon de läst. Diskussionerna med släktingarna anses som någonting positivt, till och med kittlande. Den seriösare,²²² estetiskt medvetna litteraturen ger en annan sorts njutning än att läsa underhållningslitteratur, menar Kristina, vilket ger ett intressant perspektiv på Felskis förtrollning. Populärlitteratur, som Kristina också läser, erbjuder viss underhållning, men det är sinnligheten genom estetiken i höglitteraturen (Persson, 2002) – på språk som hon behärskar väl – som starkast påverkar henne:

Det kittlar på olika sinne ... kan man säga kittlar? ... Jag vill läsa vidare, veta mer, mm, känna viss underhållning också om jag läser romantiklitteratur på engelska. Eller deckare på svenska. Men i de klassiska böcker på polska eller ryska man blir kontakt med språket ... och konsten. Man kan läsa boken om igen och om igen och älska den, alltid igen, njuta av varje gång, av varje ord, på olika sätt ... finns helt in i den andra världen, jag blir stimulerad med sinnen.

I Johns utsagor är det genom det vackra språket som de andra läsarintressen blir starkare, vilket borde motsvara den bredare synen på estetiken som nämnts tidigare – något som Persson (2007) alltså efterlyser i läroplanerna. För Gina är estetiken mycket viktig, oavsett språk och genre. Estetiken i poesi framhävs av informanter med kulturellt kapital hemifrån, så som Kristina, Gina och Alice. Detta stämmer överens med det som Sigvardssons (2020) avhandlingsstudie pekar på: ungdomar som läser poesi kommer ofta från hem där skönlitteraturen värderas högt. Det fanns dock undantag, som John som upptäckt poesin som vuxen.

Mariko lyfter fram en annan typ av estetisk upplevelse som är starkt kopplad till den litterära traditionen i hemlandet Japan, nämligen manga-serier. När hon

²²² Samma tendens kan ses här som i Del 1, det vill säga Kristina som kommer från ett östeuropeiskt land ser de ryska klassikerna som den ultimata litteraturen. Hon säger också att hon ser fram emot tiden när hon kan läsa dem på svenska.

läser serier njuter hon av kombinationen ord och bild, eftersom bilden kompletterar texten och gör skönheten ”dubbel”.²²³

När man läser japanska har man olika bokstäver, man känner sig annorlunda när man läser engelska och svenska, det är bara alfabetet som finns i dessa språk. På japanska finns bildliknande bokstäver som kommer från Kina ... om jag tittar på sån bokstav känner jag känslor, svårt att förklara. Allt är bild, inte bara serier, också bokstäver är bilder. /... / De låter dig vila i dem. Det är som att ... det finns skönhet, dubbelt.

Det finns någonting känslomässigt i estetiken, vilket kan jämföras med Alices relation till att läsa på franska. I Marikos fall är det uttrycksformen, som bygger på att japanskan är en bildskrift, som förstärker den estetiska upplevelsen.

6.4.2.3. Att läsa för kunskap och igenkänning

Samtliga intervjuade – undantaget Elaine som inte läser fiktion – nämner skönlitteraturen som ett sätt att lära sig om sig själv, omvärlden och andra, relaterat till Felskis igenkänning och kunskap (2008). Dessa två läsarintressen har i det aktuella sammanhanget placerats i samma kategori, eftersom de i stor utsträckning går in i varandra i materialet. Med det menar jag att båda kategorierna handlar om lärande och nyfikenhet gentemot världen och sig själv, vilket såväl kan kopplas till språkutveckling, personlig utveckling som till identiteten i den befintliga livssituationen.

Informanternas resonemang liknar i stort de formuleringar i läroplanerna i svenska och svenska som andraspråk som handlar om människans uttalade eller icke-uttalade behov av att fundera över allmänmänniskliga teman och livsfrågor (Skolverket, 2011). För vissa av informanterna är dessa frågor ständigt angelägna, och man letar svar på eller reflekterar kring dem i samband med all läsning. Vissa önskar specifikt att få tillgång till någon annans perspektiv på existentiella frågor. Denna önskan stämmer överens med Felskis igenkänning: att lära sig om sig själv, världen och andra – och utvecklas genom det. Isak uttrycker det på följande sätt:

²²³ Serier är en japansk skrifttradition, vars potential först på senare tid uppmärksammats i didaktisk litteratur i Sverige (t.ex. Nordenstam & Wallin Wiktorin, 2019). Serier, som tidigare ansetts som skräplitteratur och till och med förbjudits i skolan, kan idag räknas som en del av de multimodala uttrycksformerna och ett medium för lärande, något som skulle kunna användas även i svenskundervisningen för avancerade vuxna flerspråkiga.

Kanske är det att man är i akademisk kontext, vill filosofiera, använda analys för att förstå världen bättre... Veta att en människa inte bara är ett djur, en är utvecklad så att man har en längtan för att hitta svar eller att de inte finns att hitta.

Förutom att resonera om det metakognitivt och abstrakt kan den mer konkreta kunskapen om omvärlden i materialet ha en nära koppling till individens yrkesidentitet och självutveckling som yrkesmänniska. Exempelvis vill Rami och Alice läsa yrkesrelaterad skönlitteratur. Rami, som har mycket ont om tid att läsa idag, prioriterar den praktiska språkinläringen och investeringen²²⁴ i sin yrkesmässiga framtid i Sverige. Om det mot all förmodan blir någon läsning är det viktigt att boken har en koppling till hans yrke. Det senaste han läste var romanen *Fortfarande Alice* – inte för att den var skönlitteratur utan eftersom den handlade om Alzheimers sjukdom. Överlag lyfter Rami fram litteraturens funktion som kunskapskälla:

Du kan lära dig så mycket genom litteratur. Allt litteratur. Science fiction kanske inte ger realistisk bild av värld men du kan lära sig hypoteser och hur det skulle kunde vara för mänsklighet. Det är skrämmande ibland men du kanske lär dig uppskatta att det inte är så, illa.

Läsning ger kunskaper, lyder Perssons (2007) andra legitimering, och informanterna instämmer. Alice och Sophie, som vill lära sig om andra människors livsvillkor i många kulturella och samhällsliga kontexter, betonar vikten av att läsa annat än västerländska författare.²²⁵ Båda nämner Chimamanda Ngozi Adichie som de gärna läser.

Isak är en av dem som menar att det som läses måste ha ett budskap för att kunna ge någonting. För Isak fungerar bokkaraktärer som mentorer, vilket han kopplar till att han inte ännu har upplevt vissa saker i livet.

Man lär sig mycket genom att ta reda på andras perspektiv, erfarenheter, även om det är fantasi att man börjar tänka på ett annat sätt, eller att man utmanar det man tycker är verkligt jdet är mycket värderingar man kan lära sig genom att läsa böcker. Det är nästan som att ha andra föräldrar som hjälper en att utforska världen ... De kan vara som nästan guru för en. Vissa personer, karaktärer vill man inte ha som livscoacher²²⁶ men det är bra att lära sig av vissa andra ./... /Jag känner jag inte är färdig person, det blir

²²⁴ Pavlenko & Norton, 2007.

²²⁵ Konceptet att uppmärksamma hela världens litteratur och lyfta fram före detta koloniserade länders författare har sedan länge en central roll i postkolonial litteraturteori (för översikt se Petersson, 2011).

²²⁶ Det är intressant att "guru" syftar på österländsk filosofi medan "livscoach" har en västerländsk och nyliberal klang.

man kanske aldrig, men jag har inte varit med om allt i livet. Är ung ... //...

Det är dock inte bara de yngre läsarna som använder skönlitteratur för att reflektera över livsfrågor. John, som blivit läsare på senare tid, är närvarande i sitt kontinuerliga upptäckande av det existentiella just genom skönlitteraturen. Ett annat exempel är Gina, som anser att den pågående utvecklingen som mänskiska aldrig blir färdig.

Det existentiella kopplas ofta till stora författare i Nussbaums (1997) anda. I många fall talas det om hur läsningen i tonåren format individerna till de människor de är idag – oavsett i vilken världsdel individerna kommer ifrån. Jimena, Rami, Alice och Gina, som kommer från Sydamerika, Nordafrika, Europa respektive Nordamerika, talar om hur Goethe, Dickens, Camus och Calvino varit inflytelsefulla för deras personliga utveckling. Men det är vanligast att dessa existentiella motiveringar, som i mångt och mycket relaterar till igenkänning (Felski, 2008), nämns retrospektivt. Vissa personer, till exempel Jimena, nämner många författare i världslitteraturen som en del av den litterära kompetensen så som Culler (1975) den definierar, men pratar inte om hur böckerna personligen påverkat henne. Det handlar i hennes fall om yttre belästheter snarare än den typen av inre humanistisk bildning som Nussbaum (1997) skriver om.

Rami, som är en av de få som lyfter fram skolläsningen som någonting avgörande, säger:

Du behöver inte bara lära dig om svenska människor men om alla människor...och jag när jag yngre... det var bra att läsa *Great Expectations* när man växte upp. Jag tänkte kanske för första gången djupa tankar, vi i familjen hade inte det.

Rami upptäckte läsningen på egen hand. Det lästes varken i familjen eller i skolämnet arabiska, vilket kan kopplas till hemlandets anspråkslösa litterära tradition. Det var däremot i engelsk- och franskundervisningen som han kom i kontakt med anglosaxisk och fransk litteratur, vilket å ena sidan vittnar om kolonialismens arv. Å andra sidan har dessa läserfarenheter gjort att Rami kommit i kontakt med ett globalt sammanhang, vilket utgör en gemensam plattform för de flerspråkiga läsarna. Den litterära socialisationen har i Ramis fall ägt rum i en institutionell kontext, vilket visar på att det kulturella kapitalet (Bourdieu, 1997), som är en gemensam nämnare för de flesta informanterna i

avhandlingens båda delar, kan ha sitt ursprung i familjen såväl som i skolans litteraturundervisning.

Vissa informanter betonar litteraturens allmänna potential som ett sätt att lära sig empati. Det handlar om ett välvilligt erbjudande om narrativ fantasi (Nussbaum, 1997) för dagens människor. Intressant nog placeras den empatiska potentialen hos skönlitteratur utanför individen själv – i alla fall utanför hens nuvarande tillvaro. Antingen är empati någonting man anser att man lärt sig genom läsning under årens lopp, eller så syftar det på andra människor, såsom barn och ungdomar – och i Sophies fall: män.²²⁷ Detta kan antas bero på att hon själv är en läsande människa, alltså har hon lärt sig empati genom att tvingas läsa skönlitteratur. Hon säger:

Fler män skulle också läsa skönlitteratur, för nu... det skapar också mer empati. Man liksom lär känna helt olika personligheter. Om man sätter sig in i ett helt annorlunda liv. Om man sympatiserar med dem. Eller empatiserar på nåt sätt. Många i vårt samhälle är så inne i sina egna bubblor. Som bara får åsikter som man redan har. Och får bekräftelse på sina egna. /... /Och jag tror skönlitteratur inom en utbildning kan vara en utmaning. För nu läser jag mest det som jag är intresserad av. Det är mitt val nu. Men när jag var liten så tvingades jag att läsa vissa andra perspektiv. Det är som att utvidga// ...

Om man hårdrar det låter det som att Sophie bekräftar myten om litteraturens automatik i att skapa empatiska människor, något som Keen (2007) och Persson (2012) ifrågasätter. Alice är också problematiserande och påpekar att läsning av skönlitteratur inte är nödvändigt för att bli till exempel en tänkande människa. John menar däremot att man genom läsningen kan bli en bättre version av sig själv.

6.4.2.4. Social läsning

Läsningens sociala funktioner (Fuller & Rehberg Sedo, 2014) lyfts fram av många informanter, såväl generellt som i anknytning till läsning på svenska. Att läsa är ett sätt att bli delaktig i kulturlivet och att kunna delta i sociala sammanhang, där litteratur diskuteras. Detta är, menar Nordberg (2017), en del av att ha en litterär identitet. Ett sätt att utvidga denna identitet kan vara att skapa förbindelser till andra människor som också läser.

Den som betonar den sociala aspekten av läsning allra mest är Sophie som pratar mycket om sin bokcirkel.

²²⁷ Detta skulle kunna bero på att Sophie är medveten om att män läser mindre skönlitteratur än kvinnor.

Och sen tycker jag att det också är lite kul att prata om det sen, med nån. För ibland kan man känna sig ensam om man läst nånting och det finns inget forum eller nåt där man kan prata om det. Ibland läser jag och min sambo samma bok men inte samtidigt. Och då kommer man kanske ihåg, alltså jag är kass på att komma ihåg alla detaljer. Då säger han det där det händer liksom. Så det är skönt när man är liksom i samma fas i boken. Och sen i bokcirkeln så är vi väldigt olika personer, som är med. Och jag är den enda som inte är svensk. Och hon som leder det är svensklärare. Så hon har också lite så... inte struktur men hon kan ju det. Alltså hon kan prata om litteratur.

Bokcirkeln ger Sophie läsmotivation, men är också ett sätt att uppfylla hennes behov av att ha någon att diskutera det lästa med. Hon uppskattar dessutom att cirkelledaren är gymnasielärare i svenska, vilket kan ha en dubbel betydelse. Sophies resonemang pekar på att hon uppfattar det som läraren leder något slags litteraturanlys på ett mer strukturerat sätt – med största sannolikhet har läraren studerat litteraturvetenskap och undervisar i litteratur. Därutöver kan man tänka sig att cirkeln representerar en semiformell språkutvecklingsmiljö²²⁸ för Sophie, eller i alla fall en arena där språket används på ett mer komplext sätt än i vardagen.

Emellertid är lässpråket inte det viktigaste. Sophie läser ofta på engelska, framför allt om boken från början är skriven på det språket. Att samtalet sker på svenska lägger visserligen till en språklig dimension, som dock är muntlig och inte har någonting med just läsning på svenska att göra. Detta sätter ljus även på integrationsaspekter och identitet:

Sen hittar man också vänner som har samma intresse i bokklubben, och det hjälper mig att integrera mig, jag har inte jättemånga svenskasvenska vänner här. De flesta är ju som jag på nåt sätt och gift med nån. Så det är den enda sociala cirkeln jag har. Med svenska svenskar.

För Sophie är bokcirkeln både en social kontext och ett integrationsverktyg. Hon antyder att läsningen bidragit till integrationen i och med att hon kan vara en del av en gemenskap på samma villkor som infödda svenskar, i stället för att endast umgås med andra migranter. Detta blir tydligt när Sophie förklarar att hon inte har så många ”svensksvenska” vänner. Trots att hon känner sig som en del av det svenska samhället och är synbarligen privilegierad, tack vare ett kvalificerat jobb och en svensk partner, gör hon en uppdelning mellan

²²⁸ Bokcirklar kan ses som en fördelaktig undervisningsform även i en språkinlärningskontext, något som Kim (2004) pläderar för.

svenskar och icke-svenskar – eller snarare ”svensksvenskar” och nya svenskar. Hennes formuleringar behöver dock inte nödvändigtvis tolkas som att detta gör henne icke-svensk – men inte heller ”helsvensk”. Sophie verkar vilja påverka sin position (Pavlenko & Blackledge, 2004) genom att göra en investering i en aktivitet som fyller flera funktioner kring litteraturläsning. Bokcirkeln ger ett socialt, läsmotiverande och integrationsfrämjande sammanhang där Sophie faktiskt använder svenska. Hennes fall är ett exempel på en flerspråkig läsare som kan anses integrerad på samhällelig nivå men inte privat när det gäller relationer utanför familjen och arbetet. Sophies motiv att delta i en bokcirkel relaterar till ett antal studier om social läsning i bokcirklar (t.ex. Rydbeck, 2013; Bergman, 2018), men i hennes fall anknyter deltagandet i läsecirkeln alltså till flerspråkighetsfrågor och integration.

Viljan att hitta sammanhang och samtalsämnen i en ny miljö kan förstås vara avhängig av den nya språkliga kontexten, men också av att man vill umgås med likasinnade. Denna vilja kan leda till att sociala behov uppfylls, och därigenom kan det sociala kapitalet (Bourdieu, 1977) också påverkas. Detta kan upplevas särskilt viktigt av en migrant vars sociala kapital inte ser likadant ut i det nya landet som i tidigare kontexter (Blackledge, 2005). Alice och John lyfter fram böcker som ett bra samtalsämne i den redan etablerade bekant-skapskretsen. Läsning bidrar till att ha samma referensramar som andra, och ger en plattform för utbyte av erfarenheter och åsikter. För de här personerna har den sociala läsningen dock inte någon större koppling till andraspråksaspekten, i alla fall inte idag. Däremot kan det kopplas till migrationen och det sociala och kulturella kapitalet inom det skönlitterära fältet (Bourdieu, 1992), som genom dessa praktiker kan tänkas öka i Sverige.

Gina har sett hur stimulerande ett kulturellt sammanhang kan vara, vilket saknas i hennes liv idag. Hon jämför med tiden i Danmark, där läsningen var kopplad till sociala kulturella aktiviteter, och menar att detta kan påverka läsmotivationen på svenska. Jimena ser tillbaka till delaktigheten i det lokala kulturlivet i hemlandet. De sammanhang hon vuxit upp i och tillhört som vuxen, saknar hon i Sverige. Det kulturella kapitalet i det nya landet ser inte likadant ut för dessa individer som det gjort i tidigare kontexter, vilket kan ha konsekvenser för det sociala kapitalet och således känslan av tillhörighet (Blackledge, 2005).

Även läsning för barnen och med barnen ses som viktiga sociala läspraktiker. Oftast är det bilderböcker som läses för de yngre, och till exempel Harry Potter för lite äldre barn, även om dessa kanske redan kan läsa. Förutom att

socialisera barnen litterärt (Appleyard, 1990) verkar de flesta informanterna se den gemensamma läsningen som en stund av gemenskap, som inte bara förstärker bandet till litteraturen, utan bandet mellan barn och förälder. Ett exempel är John som läser olika böcker med sina barn som är i olika åldrar. Att läsa exklusivt, med ett barn i taget, görs för att skapa ett personligt band med varje individ. Dessutom är John delaktig i läsakten från sitt eget perspektiv, exempelvis när han läser *Huckleberry Finn* med sin son, och de möter den ålderdomliga engelskan tillsammans.

Läser sagor för barnen gör även Elaine:

Ja, det är klart mysigt, och närhet, på kvällen. Lite kanske som aftonbön /.../ Men inte portu ... (hon syftar på portugisiskan), bara svenska, med pappa, med även jag. För jag vill utveckla språket, jag vill att mina barn, vill ... för jag sa till min man när jag var gravid efter kursen, att jag VILL prata svenska, på en nivå att mina barn inte behöver skämmas. /.../ Deras pappa läser mycket, alltid böcker hemma. Som svenskarna har. //...

Elaine vill uppmuntra barnen att läsa, trots att hon själv inte läser fiktion. Hon kopplar läsningen till det omgivande samhällets huvudspråk, i stället för sitt förstaspråk. Att läsa överlag känns viktigare för Elaine än bandet med hennes ursprungliga språk. Det kan bero på att Elaine inte har en egen litterär identitet som i så fall eventuellt skulle ha varit knuten till portugisiskan. Lässtunden tillsammans upphöjs nästan till någonting religiöst, en kombination av trygghet och en kontakt med en högre makt – tillsammans med barnen. Att läsning är viktigt för Elaines man och andra människor i Sverige verkar bidra till att Elaine menar den är viktig för barnen. Det gäller dock inte henne personligen, eftersom hon sedan länge har en identitet som en faktaorienterad läsare.

För de flesta är läsningen med och för barnen antingen anknuten till integrationsfrågor eller till föräldrarnas vilja att föra vidare sitt eget språkliga och kulturella arv. Till exempel läser Alice för barnen på sitt förstaspråk och låter sin partner läsa på svenska. För Rami är det tvärtom viktigt att läsa för barnen *på svenska*, vilket hans arabisktalande fru också gör. I både Elaines och Ramis fall har högläsning snarare en integrationsrelaterad funktion än social. Positioneringen i samhället kan ha med saken att göra. Om man själv kämpat med språket vill man inte att ens barn ska behöva göra det.

Mariko läser för barnen på japanska. Men hon motiverar det inte med att det är bra för barnen att lära sig föräldrarnas förstaspråk. I stället är motiveringen att barnet inte ska lära sig ”bristfällig” svenska:

Det är mysigt och närhet på andra sätt än i ensamhet läsa en bok. Som man gör som vuxen. Finns ingen dialog. /.../ Jag läser på japanska, min man spanska. Bra att mina barn inte lär av mig brister och fel på svenska, som jag gör. Bristfälligt språk.

Gina, däremot, betonar endast de sociala aspekterna med bokläsning. Hon ser det till och med som en lätnad att barnen utvecklar sin engelska på annat sätt så hon "får" läsa för dem på svenska.

Trots de olika betoningarna av det sociala i läsningen, och oavsett om läsningen äger rum på föräldrarnas förstaspråk eller andraspråk, kan man dra slutsatsen att informanterna ser läsningen med och för sina barn som en litteracitetshändelse, literacy event (Heath, 1982) även för sin egen del. I vissa fall ses högläsningen dessutom som individens egna läspraktiker på svenska.²²⁹ Rami säger:

Ja, i och för sig jag läser på svenska. Men det är barnlitteratur, just nu för min dotter som inte kan läsa. På svenska. Ja, det är vad som jag läser för litteratur, också bra sätt att träna mig själv.

6.4.3. Varför läser informanterna skönlitteratur på svenska eller svensk skönlitteratur?

6.4.3.1. Språkrelaterade motiveringar

Porträtten visar att många skäl till att migranterna läser skönlitteratur gäller oavsett språk. En del av anledningarna avser däremot bara läsningen på svenska. Ibland skildras den svenskspråkiga läsningens drivkrafter och effekter i backspegeln, medan de ibland är aktuella, ofta beroende på vistelsetiden i Sverige.

Man kan se en tydlig tendens att språkutveckling generellt är mest angelägen för de individerna som bott i Sverige kortast tid. Isak och Kristina, som migrerat för cirka fyra år sedan, befinner sig i en aktiv språkinlärningsperiod där de anstränger sig för att utveckla språket på olika sätt, bland annat genom att läsa skönlitteratur. Rami som bott i landet i tre år är också i en fas där språkutvecklingen prioriteras. I hans fall är skönlitteraturen dock inte en del

²²⁹ Högläsning för barn och tidig språkstimulans, i för avhandlingen relevanta fall på andraspråk har belysts i en stor mängd studier (se t.ex. Naucélér, 2004). Men jag har inte stött på studier om läsning på svenska respektive förälders förstaspråk från vuxna högutbildade migranternas perspektiv, något som skulle vara relevant för min avhandling. Mest fokus i den svenska forskningen har legat på de flerspråkiga barnens språkutveckling, inte andra aspekter kopplade till den vuxnas (hög)läsning på ett visst språk som en egen läspraktik, relaterat till språkinläring, litterärt medborgarskap, integration och föräldrarnas egen identitetsutveckling.

av denna språkliga investering (Pavlenko & Norton, 2007), som mest går ut på att utveckla det yrkesmässiga språket.

Kristina och Isak läser för att utveckla språket, alltså är läsningen på svenska ett språkutvecklingsverktyg för dem. Å andra sidan använder de just skönlitteratur för detta ändamål därför att de är läsare (Smith, 2000). Det är följaktligen naturligt för dem att inkludera den svenska litteraturen i sina läspraktiker, det vill säga göra den till en del av sin litterära identitet (Nordberg, 2017) och samtidigt se läsningen som en språklig identitetsinvestering (Pavlenko & Norton, 2007). Kristina säger:

Jag utvecklar mitt språk genom att läsa böcker. Så är det idag. Så det är lite slöseri med tid att läsa på polska. För det kommer jag alltid att förstå.

Kristina har under sina år i Sverige nästan enbart läst på svenska, vilket hon medvetet strävat efter. Läsningen på de olika språken tycks i hennes fall styras av olika läsarintressen. Eftersom hennes största fokus för tillfället ligger på språkutvecklingen är det *läsarintresset andraspråksutveckling* (jfr. Felskis fyra läsarintressen, 2008) på svenska som är den största drivkraften att läsa skönlitteratur. Naturligtvis påverkar detta valet av lässpråk. Eftersom det blir lättare och lättare att läsa på svenska kan hon dessutom successivt gå över till svårare böcker.²³⁰ Kristina berättar:

Det kan bli mer komplicerade böcker nu, på svenska ... alltså. I början bara lättare böcker. Jag läser inte på svenska därför att för jag måste. När jag kan mer kan det vara njutning att läsa, men men. På svenska böcker är det alltid studering på nåt sätt. Som min utbildning nu. Att bli kompetent.

Nyttoaspekten är påtaglig i dagsläget. Läsningen på svenska är kompetenshöjande precis som mastersutbildningen Kristina deltar i. Båda är sätt att öka sitt kulturella kapital, i synnerhet utbildningskapital (Bourdieu, 1977).

Isak är mer ambivalent i sina läspraktiker. Trots att han tycker att språkutvecklingen är viktig, och skönlitteraturen en bra form av språkträning, läser han oftast på engelska. Han låter nästan urskuldande för att han gör det, men det framgår att han ändå hinner läsa cirka fem romaner på svenska varje månad. Det är mer än någon annan informant. Isak anstränger sig för att försöka läsa ännu fler böcker på svenska men säger:

²³⁰ Jfr. Krashen och så kallad "graded reading", det vill säga att man läser successivt mer språkligt krävande böcker på ett språk man håller på att lära sig.

Problemet med att läsa på svenska, det är att det går mycket långsammare. Jag är en person som gillar att läsa men det går extremt mycket snabbare på engelska eller franska, så att läsa på svenska är verkligen en ansträngning. Jag måste säga till mig själv att okej, det här är jättebra för dig, det är nyttigt så jag måste läsa även om det tar längre tid.

Att läsningen på svenska går långsammare är Isak inte ensam om. Skillnaden är att Isak är i en period där han är mycket motiverad att lära sig språket. Att utvecklas i språket drivs av en inre motivation, precis som att läsa skönlitteratur överlag. Konkurrensen mellan att läsa skönlitteratur och att läsa på svenska leder till en konflikt,²³¹ eftersom läsningen på de olika språken har olika funktioner. Läsning på engelska är för Isak avkoppling och intellektuell stimulans. Läsning på svenska kan i bästa fall vara det, men innebär ändå en annan ansträngning. Det är bäst när dessa komponenter kan kombineras:

Som *Sodomsäpplet*. Jag läste den nyligen, som jag bara hittat på svenska. Jag läste den som en bok, helt enkelt. /.../ Jag är inte egentligen dålig på svenska. Jag förstår typ allt. Men det går långsammare än ultrarapid.

Så säger Isak, den ”ultrasnabba” läsaren, vars motivation att läsa på svenska är stor. Han vill ha ett brett ordförråd, lika stort som på engelska, och kopplar ambitionen till sitt allmänna språkintresse och till läsning av skönlitteratur på det omgivande samhällets språk.²³²

Jag tycker oftast att jag är en person som tycker om språk och som kan språk och det stör mig väldigt mycket att min ordförråd är inte lika brett på svenska.

Att ordförrådet inte är lika stort som på engelska leder till frustration. Trots att engelskan inte heller är Isaks L1 ser det svenska ordförrådet futtigt ut i jämförelse.

De, som är mitt i en aktiv språkutvecklingsperiod, är precisa angående vad de tycker läsningen ger språkligt. Andra som läser eller har läst mycket på svenska berättar om en tid när språket var nyare för dem, men skildrar snarare inlärningsmetoder än vad de faktiskt lärt sig.

Aktiv språkinlärnin g genom skönlitteratur är för åtta av informanterna antingen en avslutad praktik eller en hypotetisk praktik, som idag inte efterlevs i

²³¹ Jfr. McCormick (1994) i fråga om en kollision mellan repertoarer.

²³² Enligt Hyltenstam (2014, s.74) präglas särskilt språkintresserade, s.k. polyglotter, som kan ett flertal språk, av att de på kort tid och på egen hand kan uppnå hög nivå på ett språk, ofta med stor medvetenhet.

verkligheten. När informanterna ser tillbaka på sitt liv i Sverige berättar många om den tidiga viljan att komma i gång med läsningen. Den forna avancerade svenskursens uppgift som en katalysator för läsningen nämns. Medan Sophies fortsatta språkutveckling på fritiden en gång varit ambitiös har övergången till att använda mer svenska i vardagen minskat motivationen och behovet av explicit svenskinläring. För John och Elaine har det svenska språkets roll som andraspråk minskat vid läsningen. Svenskan är ett språk man använder snarare än ett språk man håller på att lära sig, vilket väcker frågan när det eventuellt förlorar sin status som ett andraspråk.

En aspekt av varför man trots allt läser skönlitteratur på svenska är känslan av att man ska eller borde läsa på svenska. Detta förekommer såväl hos de som är nyare i Sverige som de som bott här längre. Det dåliga samvetet drabbar också de som vill läsa på svenska men aldrig någonsin gjort det i någon större utsträckning.

Rami, vars läsförståelseförmåga fortfarande är på en nivå där han måste slå upp många ord, menar att litteraturläsningen inte blir av eftersom han fortfarande ”snubblar på orden”, vilket skulle kunna härledas till att han aldrig haft tillräckligt med tid för att prioritera läsningen på svenska. Likt Rami understryker även Mariko hur bra läsning av skönlitteratur är för språkutvecklingen, trots att hon inte läser själv av den anledningen. Som anledningar anger de det hektiska vuxenlivet, men också att de aldrig kommit över gränsen där läsning skulle flyta bra – inte ens Mariko som bott i landet i åtta år.

När migranterna pratar om att de får dåligt samvete om de inte läser på svenska får man intrycket att läsningen på andra språk framstår som ”ett förbjudet nöje”, i stil med hur romanläsningen enligt Thavenius (1991) sågs förr i tiden. Det liknar även informanternas reflektioner kring film och serier, som kontrasteras mot ”den goda litteraturen” (Persson, 2012). Det verkar som om romanläsningen anses överordnad film- och serietittande, medan läsningen på svenska presenteras som överordnad läsningen på andra språk. Tendensen kan jämföras med flerspråkiga identiteter i termer av Pavlenko och Blackledges (2004) antagna (assumed) identiteter som man upplever är påtvingade av omgivningen, det vill säga att man bör läsa på svenska när man läser i Sverige. Utifrån informanternas narrativ kan man samtidigt anta att läspraktikerna på svenska för en del informanter inte är jämförbara med läspraktiker på starkare språk. Det finns dock undantag, som John och Elaine som säger att de inte ens märker huruvida de läser på svenska eller engelska. I och för sig läser Elaine mest populärvetenskap och inte alls skönlitteratur. Hennes till synes

fullständiga balans mellan lässpråk skulle kunna bero på att faktatexter inte på samma sätt är kopplade till känslor, samt på att inget av språken är hennes förstaspråk vilket man ofta har ett starkare känslomässigt band till (Ladberg & Nyberg, 1996).

6.4.3.2. Sociokulturella motiveringar

Tillsammans med ett antal språkrelaterade skäl nämns en stor mängd kulturella och samhällseliga motiveringar. De flesta kan relateras till Felskis kunskap (2008). Som tidigare påpekats uppmärksammar Felski inte specifikt varför människor läser skönlitteratur på främmande språk, eller hur det skulle kunna påverka läsarintressena. Språk hade visserligen kunnat ingå i kunskap som bred kategori, men eftersom avhandlingens ansats är språkrelaterad är det angeläget att göra skillnad på språk och kunskap och avhandla dem som två olika kategorier. Om man anser att språket (L2) är en del av *knowledge*, är det i så fall mer än bara *social knowledge*. Språket är ju inte bara andraspråksrelaterad kunskap utan också färdighetsträning.

Det är just läsarintresset kunskap (Felski, 2008) som ofta föranlett att informanterna över huvud taget börjat läsa svensk skönlitteratur. Detta vittnar många om. I synnerhet Alice, Sophie, Jimena, John och Gina ser tillbaka på tiden när det var som mest aktuellt. Isak och Kristina berättar om det pågående fokuset på att lära sig mer om Sverige, vilket bland annat sker genom skönlitteraturen och sammanfaller med fokus på språkutvecklingen. ”Man vill ju veta allt om samhället och lite till”, säger Isak. I vissa avseenden styrs läsningen på svenska av andra läsarintressen (Felski, 2008) än att läsa just svensk skönlitteratur. Ofta sammanfaller de dock. Få individer läser översatt skönlitteratur på svenska, men det kan hända om boken är viktig, som *Fortfarande Alice* var för Rami. Att lässpråket blev svenska kan bero på tillgängligheten, då det inte är säkert att boken är översatt till arabiska, och engelskan har aldrig varit ett starkt lässpråk för Rami. Ramis främsta läsarintresse är kunskap (Felski, 2008), som däremot sällan leder till skönlitterära läspraktiker. De får helt enkelt vänta²³³:

Javisst, jag tror på skönlitteraturen som att den ger mig samhällskunskaps, bättre än samhällskunskapsboken. Men andra sätt är för mig bättre. Jag

²³³ Detta överensstämmer med resultaten från ett antal studier om nyanländas eller sfi-elevs språkutveckling. Både sfi som uppdrag och eleverna själva menar att det praktiska väger mest och är mesta angeläget (t.ex. Carlson, 2002; Eriksson, 2002). En anledning till detta skulle kunna vara att på grund av att Rami inte kommer från Europa eller ett OECD-land ligger det kulturella men även lingvistiska, utbildnings- och sociala kapitalet långt ifrån hur det var i hemlandet. Detta skulle kunna förklara angelägenheten av praktiskt språkbruk, yrkesmässig satsning och därigenom integration.

behöver svensk liv och kultur i vardaglivet. Till exempel, det sker lättast med att prata med kunder på praktikplatsen ... eller läsa yrkestexter. Också inom studier. Men skönlitteratur är bra men den får vänta, därför det skönlitterära språket är på högre nivå.

Kristina läser gärna för att skaffa sig kunskap om kulturen, men menar att vissa kulturella koder lär man sig bättre genom att ”tjuvlyssna folk på bussen”. Där-
emot uppskattar hon litteraturen som ett sätt att till exempel kunna jämföra humor förknippade med olika kulturer. Kristina menar att trots att hon inte kunde uppskatta och förstå den komiska poängen i till exempel *Hundraåringen som klev ut genom fönstret och försvann* och bli road av den, kunde hon dra slutsatser om vad ”svensk humor” är.

Jag förstod inte riktigt den boken. Grejen är att vissa saker är inte roliga för andra. För att man förstår inte sammanhang ...och vissa kulturella skämt. Och jag bara tyckte att det var inte så roligt. Och det är jätteroligt för nästan alla svenskar. Den soliga sidan, till exempel, som jag försökte titta, också ... (*Solsidan*) men jag tycker inte det är roligt. Och jag vet att alla älskar den bara. Det är en sån klassisk rolig komedi, men jag tycker inte den är så rolig. Men man kan bara ... ”jaha, så här kan svensk humor se ut”. Man kan lära sig att förstå humorkoder. Man börjar inte med det svenska sättet att skoja, skämta ...om det man är van vid skiljer sig mycket om ens egna sätt att visa humor. Men den litteraturen gav också den delen, det kan humoristisk litteraturen ge. En inblick.

Ovan gör Kristina en skillnad mellan interkulturell förståelse när det gäller dess affektiva och kognitiva dimension (Byram, 1997). Även om man inte kan lära sig att tycka att svenskarnas sätt att skämta är roligt, det vill säga anamma det affektivt genom att läsa, kan man lära sig kognitivt vad svenskar kan uppfatta som roligt och därigenom få insyn i det som man uppfattar som svensk humor.²³⁴

Det förefaller vara så att det stora intresset för samhället, och att lära sig om den svenska kulturen, är vanligt i början av vistelsen i Sverige, vilket syntes i avhandlingens del 1. Det har dock visat sig finnas skillnader beroende på vilken kulturell kontext personerna kommer ifrån och hur deras sociala och integrationsmässiga situationer ser ut idag. Isak och Rami, som inte kommer från västvärlden, understryker hur viktigt det är för dem att lära sig att förstå ”svensk mentalitet” och ”tankesätt”, vilket kan betyda västerländska, liberala traditioner och värderingar. Som exempel nämner Isak sexuella minoriteter

²³⁴ Det finns en risk för generalisering: att dra slutsatsen att de flesta svenskar tycker att Jonassons bok är rolig är enligt min mening lite av en överdrift.

som lever öppet i samhället och Rami nämner kvinnornas ställning. Isak säger att romaner dessutom kan visa vad som är typiskt svenska sätt att skriva.

För mig handlar det verkligen om att jag tycker att att skrivna på ett spec...
asså när en författare från ett visst land skriver en bok så handlar det om att
de har en viss perspektiv och det är oftast intressant. Det är aneläget att
känna till vad svenskar läser .. och vad de skriver, hur svensk litteratur är.
/.../ För mig handlar det mer om att se vad har svenska författare att säga
men det är en personlig grej.

Hur läsarintressen har förändrats under vistelsen i Sverige verkar följa två
mönster. Den ena tendensen är att de som flyttat till Sverige på grund av en
svensk partner läste mycket i början och gjorde det av sociokulturella anled-
ningar samt ren nyfikenhet. Idag verkar de emellertid känna till så pass mycket
om kulturen och samhället att skönlitteratur inte behövs för det ändamålet.
Sophie säger:

Efter ett tag vet du mer och du tänker inte så mycket om det är en svensk
bok, man blir också lite bekvämare. Samtidigt duktigare. /.../ Den handlar
om svenska människor eller amerikanska människor, till exempel. Man gör
ingen skillnad, för att man känner till båda.

Den andra tendensen är att de sociokulturella aspekterna, speciellt hos de som
inte har en svensk partner, med tiden verkar förflyttas från att handla om kun-
skap till att handla om integration. Jimena känner inte något behov att lära sig
att förstå ”svenskar” genom skönlitteraturen. Däremot kopplar hon läsningen
till praktisk integration. På frågan varför hon vill läsa skönlitteratur på just
svenska svarar Jimena:

Jag bor i Sverige. Den idén. Och just nu mest politik faktiskt. Det känns
som att det är mycket press eller tryck på invandrarna. Att vi är lågutvärde-
rade. Man måste visa att vi är lika värda eller ännu mer... utbildning eller
allt möjligt. Men det räcker inte... Språket är ett tungt lass... Svenska kul-
turen är ganska fint. Jag tycker mycket om det. Ganska komplett. Och det
finns, här i, alltså det är fantastiskt att bo här i XX (nämner staden där hon
bor). Man är ganska trygg. Men när man går ut kommer stora problem.
Även för att hitta jobb. Och sen mitt efternamn, så jag tänkte seriöst att
ändra mitt efternamn. För att bli helt svenskt. Men det är en annan fråga...
Jag trivs. Men jag älskar faktiskt mitt efternamn.

Jimena är stolt över sitt språk och sin kultur, samtidigt som det är angeläget
för henne att integreras. Hon uppskattar den omgivande kulturen och således

litteraturen, men det handlar också om en påtvingad identitet (Pavlenko & Blackledge, 2004); på grund av sin invandrabakgrund möter Jimena problem som hon menar beror på samhällsklimatet. Hon tar upp detta trots att hon själv har en pluralistisk syn på integration (Blackledge, 2005), enligt vilken man både kan behålla den egna kulturen och anamma den nya. Jimena vill inte assimileras, men hon vill tillhöra.

Jimena upplever engelskan som ett starkare språk, vilket hon använder mycket med sina vänner. Hon värderar språken olika och menar att den internationella vänskapskretsen inte ger inte likadant socialt kapital i samhället som en svenskspråkig vänskapskrets skulle. Trots allt som man kan säga om engelskan i den akademiska världen i Sverige (Salö, 2010) har den inte uppnått samma status på den lingvistiska symboliska marknaden (Bourdieu, 1991), som svenskan, enligt Jimena. Bourdieu (1991, s. 170) skriver:

Symbolic power [...] is a power that can be exercised only if it is recognized [...] it is defined in and through a given relation between those who exercise power and those who submit to it [...]. What creates the power of words and slogans, a power capable of maintaining or subverting the social order, is the belief in the legitimacy of the words and of those who utter them. And words alone cannot create this belief.

Medan Sophie säger att hon läser på engelska av bekvämlighetsskäl känner Jimena frustration över att ha nöjt sig med en bekvämlighetsnivå. Förutom att lägga ansvaret på samhället, lägger Jimena ansvar på sig själv. I hennes narrativ kan man ana en frustration över den svaga kopplingen mellan hennes litterära identitet, det tidigare kulturella kapitalet och den nuvarande situationen. Hon ser barnlitteraturen som en väg in i samhället. Barn ska erbjudas det kulturella arv som barn som tillhör majoritetskulturen får.

Astrid Lindgren är en fantastisk berättelse, jag har alla Astrid Lindgrens Emil, Pippi ... även ljudböcker faktiskt. Skaffat för barnen men mig också. Om man vill integrera sig i den svenska kulturen, svenska samhället, så börjar man med barnen. Det som man skulle ha lärt sig som barn.

För sin egen del menar Jimena att hon gått miste om ett kulturarv som alla i Sverige känner till. Detta kan tolkas som att Jimena menar att man ska ta igen det som man kulturellt och språkligt gått miste om. Enligt henne verkar det öka kännedomen av det svenska kulturarvet (jfr. Persson, 2007) och känslan av att vara jämlik med majoritetsbefolkningen.

Vissa menar att det är viktigt att bekanta sig med den kanoniserade litteraturen i landet man bor i, däribland Jimena och John. Sophie avfärdar tanken helt och säger:

Inte så att den där måste jag ha läst. Noll intresse för att jag måste känna till alla svenska författare.

Att Sophie inte ser någon anledning till att läsa det som alla svenskar borde ha läst kan bero på att Sophie under sina år i Sverige upptäckt att det inte finns någon officiell svensk kanon och att alla svenskar inte har läst samma verk i skolan (Molloy m.fl., 2009).

För Kristina är drivkraften att bli lika bevandrad i svensk litteratur som hon är i litteraturen skriven på polska eller ryska, snarare än att vilja läsa det som svenskarna har läst – till skillnad från många studenter i del 1. Kristina menar dock att den klassiska svenska litteraturen får vänta eftersom språket fortfarande är svårt för henne. Hon jämför också med personer i hennes ålder som växt upp i Sverige, utan att förutsätta att unga svenska människor med lätthet kan ta till sig den typen av litteratur, trots att det förmodligen är lättare för dem.

Men det är kanske för tidigt för detta. Det är också oftast ganska svårt språk. Och koder är inte så tydliga. Och inte så lättlästa för själva svenskar, unga svenskar. Så hur ska en nybliven svensk förstå vad handlar boken om? ... Det är intressant att man lär sig ganska mycket om kultur och historia av såna böcker. Men samtidigt så är de så... de som är svenskar förstår dem bättre betydelsen. I vissa böcker som är ganska gammaldags. Medan de som är nya svenskar, inte riktigt kan skilja på vad som används nuförtiden, hur ska man inte blanda i moderna språket, men samtidigt kan man lära sig om det kulturella.

Kristina använder uttryck som ”nya svenskar” men även ”nybliven svensk”. Hon förefaller ha en inkluderande syn på identitetsförhandlingar och positionerar sig som en ny svensk (Pavlenko & Blackledge, 2004). Detta kan ha att göra med vistelsetiden, hennes ålder och att hon inte har hunnit skaffa sig en utbildning eller arbete före migrationen till Sverige. Kristina skiljer sig från till exempel Gina, som antyder att hon nästan levtt ett ”helt liv” i Tyskland. Framtiden är öppen för Kristina på ett annat sätt och följaktligen är identiteten inte lika problematiserad som för Sophie, som pratar om att inte ha ”svensk-svenska vänner” utanför bokcirkeln.

6.4.4. Läspraktiker på de olika språken

6.4.4.1. Skillnader i genrer

Det finns ofta skillnader mellan läspraktikerna på de olika språken. Skillnaderna handlar såväl om genre som språkets status i migranternas flerspråkiga repertoar.

Kristina är ett exempel på en individ som läser mycket skilda genrer beroende på språk. På sina L2, svenska och engelska, väljer hon lättsmält litteratur medan hon på polska helst läser höglitteratur (Persson, 2002), inklusive poesi.

K: Nej det är annorlunda. Det är lite mer romans på engelska, eller vad säger man...

H: Chick litt?

K: Ja lite så. Vet inte varför det är så. Men det är så, på engelska brukar jag inte läsa dessa deckare. Man hör om dem även på teve här, kanske därför...// Och om jag jämför med polska kan jag inte vara inne i boken och njuta som man bör njuta av en sån bok. Har lite ansträngning fortfarande men det är lättare och lättare läsa på svenska. Jag förstår allt men det är kanske inte alltid så njutning. Trots att det är en ganska underhållande bok, egentligen.

Med skönlitteratur tycks Kristina mena all fiktion, inklusive populärlitteratur. Att det blir deckare på svenska, men en annan underhållningsgenre på engelska, kan förklaras med att deckare upplevs som någonting svenskt, något som Kristina inte är ensam om att påpeka.²³⁵ Det är intressant att Kristina säger att hon inte riktigt kan läsa populärlitteratur i rent underhållningssyfte på svenska, trots att det är en underhållningsgenre. Det är svårare att bli uppslukad på svenska, och det är kanske därför hon väljer lättare litteratur. Dock är populärlitteratur inte hennes favoritgenre.

...// Och jag fortfarande älskar att göra det, bara glömma av den här världen. Det är vad jag förväntar mig av en bok. Men det är inte i alla språk. Om jag läser på polska så gillar jag de svårare lästa gammaldags böcker ... som är skrivna på ett annat sätt. Stor litteratur. De har ... det är lite som gammal svenska. Men vi har väldigt fint språk. Gammaldags språk på polska.

²³⁵ Se Tornborg, 2010.

Här ser vi en indikation på att estetiken upplevs starkare på polska eftersom det är Kristinas känslspråk (Ladberg & Nyberg, 1996). Detta har Alice också uttryckt, dock med en större medvetenhet. Kristina drar slutsatsen att det är utmärkande för polskan att språket är fint, snarare än att det skulle vara någonting subjektivt som beror på känsloladdningen. Det i sin tur är relaterat till hur väl hon behärskar språket.

Vissa personer läser samma genrer oavsett språk. Ett exempel är Gina, som vill läsa på det språk boken är skriven på, till skillnad från till exempel Alice, som kallar sig ”icke-språkmänniska”. För Gina styr originalspråket mer än för de andra informanterna, vilket tycks bero på att hon är översättare och språkvetare.

Sophie är en av dem som däremot väljer olika typer av böcker på olika språk. Hon läser även på barndomens språk, tyska.

På tyska läser jag inte lika mycket ... men jag har också läst böcker på tyska utanför bokklubben... Jag försöker. Jag letar också efter lättlästa böcker på tyska, för tyska är också ett språk som kan vara jättetufft för dem som verkligen vill sätta sig in i det, och mitt ordförråd är inte som det var ... eller jag vet inte om jag har glömt eller att jag pratar tyska som ett barn, att det låter barnsligt ... men det är ett väldigt komplext språk. Så när jag läser så måste det också vara nånting jättespännande.

Medan Sophie konstaterat att hon nästan bara läst lätt litteratur på svenska – att det råkat bli så – letar hon medvetet efter just lättlästa böcker att läsa på tyska. Språkutvecklingsaspekterna är viktiga när det gäller tyskan, trots att det är Sophies modersmål. Svenskan är sällan ett aktivt val, utan beror på om en svensk bok inte finns att få tag på i engelska översättning.

Sophie anger att det är svårare att läsa på tyska, vilket hon kopplar ihop med tyskans komplexitet. Det är också möjligt att hon på tyska behärskar hemmets primärdiskurs (Gee, 2015) och det konkreta vardagsspråket, BICS (Cummins, 1981), medan det mer avancerade vuxenspråket, CALP, är svårare för henne. Det måste finnas spänning i boken för att Sophie ska kunna läsa den på tyska, vilket kan bero på att hon emigrerade från ett tyskspråkigt land redan i barndomen och därför är benägen att läsa böcker som ofta föredras av yngre eller ovana läsare²³⁶.

John och Gina läser allt från poesi till klassiker på svenska och menar att språket oftast räcker till. Däremot föredrar John svenska medan Gina oftast

²³⁶ Se till exempel Öhman, 2015.

väljer något annat språk. Viljan att läsa ”vacker svenska” styr Ginas preferenser, och hon menar att ”vissa böcker vill bli lästa just på svenska”, vilket har med hennes fokus på estetiken i de enskilda språken att göra. Isaks språkliga omfång på svenska verkar också vara tillräckligt, men han tycker ändå att det är frustrerande att läsa på svenska, eftersom han inte kan hålla samma tempo som på engelska. John, i sin tur, ser långsamheten som en fördel. Han menar att poesi lämpar sig att läsas just på ett andraspråk. Formen och hans egenskaper som läsare – tillsammans med att det inte är hans L1 – gör att han verkligen måste ”smaka på varje ord”, som då får en personlig innebörd. Detta ger en intressant infallsvinkel på Rosenblatts (1983 m.fl) lärar om hur varje läsare gör en personlig läsning även på ordnivå och ger orden en personlig innebörd i exempelvis poesin. Andraspråksaspekten lär påverka associationerna, precis som de kulturella kontexter alla bär med sig.

Mariko är inte bekväm med de svenska genrerna vilket kan ha en viss inverkan på läspraktikerna. Hon berättar om någonting som inträffat på en svensk kurs, där läraren rekommenderat böcker utifrån elevernas individuella genrepreferenser:

M: Minns inte namnet, mycket gillade jag den inte men jag rekommenderades en bok om en gammal gubbe som spelade golf och hyrde ett sommarställe. (Det visade sig vara *Albatross* av Hans Koppel). /.../ Den var tråkig, bara vardag, inget hände.... Jag sa att jag inte visste vilken genre jag ville ha. Jag sa att jag inte gillar deckare, inte för läskigt, inte romantik...

H: Och då fick det bli svensk socialrealism, ha ... Var den svår att läsa?

M: Nej och ja, jag fattade vad den handlade om, fast fattade inte varför författaren skrev om det.

Marikos litterära repertoar matchade inte den individuella litteraturen som rekommenderades, vilket ledde till en kollision mellan hennes och textens repertoarer, snarare än fruktbar spänning (McCormick, 1994). Här får vi små indikationer på att det kan finnas ett samband med att hon aldrig känt sig hemma i språket, i den svenska litteraturen och det svenska samhället. Det skedde ingen matchning med någon av de föreslagna genrerna.

6.4.4.2. Varför och hur på ett visst språk?

Enligt Popovic (2009) behåller flerspråkiga vuxna, speciellt de som kan flera än två språk, vissa språk i aktivt bruk, medan de använder andra språk mer sällan. Vissa språk kan till och med helt falla i glömska om de inte används. Detta gäller främst för de språk som inte är aktuella eller individens L1, till

exempel främmande språk som studerats i skolan. De flesta informanterna läser inte bara på förstaspråket eller svenska, utan ofta på fler språk.

Individerna är tämligen flerspråkiga. Listan över möjliga lässpråk är i de flesta fallen lång, vilket gäller såväl fiktion som fakta. Gina läser skönlitteratur på italienska, tyska, danska, svenska och engelska. Trots att hon bor i Sverige nu är svenskan bara ett av språken – och dessutom inte prioriterat i praktiken. Det finns dock så många språk hon vill läsa på, att svenskan inte får det utrymme det skulle ha ”förtjänat”. Sophie läser på engelska, tyska och svenska. Jimena läser på svenska, engelska och spanska och Elaine på svenska, engelska, spanska och ibland portugisiska. Elaine läser dock bara facklitteratur och populärvetenskap. Kristina läser skönlitteratur mest på svenska just nu, men kan läsa på polska, engelska, ryska och – med rätt mycket möda – på arabiska.

Varför man väljer att läsa på ett visst språk verkar bero på olika saker för olika individer, men vissa mönster kan ses i materialet. De flesta informanterna läser eller har läst på svenska under en intensiv period, ofta i språkutvecklingssyfte. Det verkar ha varit självklart för de flesta att läsa så småningom *också* på svenska.

En som föredrar sitt förstaspråk som lässpråk är Alice. För henne är svenskan ett av hennes arbetsspråk, ett umgängesspråk men också ett tillägg, medan franskan tycks vara hennes favoritspråk. Det franska och hela det västerländska kulturarvet är hennes kulturarv. Som tidigare nämnts är franskan hennes känslospråk, vilket till exempel präglar hennes relation till svensk poesi. För John är det tvärtom. Svenskan framstår inte som hans andraspråk utan ett vardagsspråk, umgängesspråk, arbetsspråk, kärleksspråk och familjespråk – och synbarligen även ett identitetsspråk. Således är det inte förvånansvärt att han läser mest på svenska och har blivit en läsare i Sverige. Det är till och med så att läsningen av skönlitteratur på L2 har lett till mer läsning av skönlitteratur på hans L1, inte minst eftersom han blivit en läsare i Sverige. Vetenskapliga texter och skönlitteratur har olika roller för John och han läser dessa texttyper på olika språk.

Att positionera sig som flerspråkig kan vara en komplex fråga, eftersom språk kan läras på olika sätt beroende på när, i vilken kontext och hur man kommit i kontakt med dem (Cenoz, 2017). För vissa verkar flerspråkig identitet vara självklart även i relation till läspraktikerna. Detta gäller framför allt för Gina, Sophie, Isak och John, som har växt upp med flera än ett språk i familjen, och Elaine, som tidigt börjat använda sina två tidigare L2.

Isak alternerar med engelska och svenska och i en viss mån franska, och gör det till synes flexibelt. Men det finns trots allt skillnader mellan läspraktikerna. Isak läser på svenska i inlärnings syfte och på engelska och franska för att det är givande men även att det går snabbare.

På engelska och franska läser jag för att det är kul och lärosamt, men samma bok skulle ta en evighet på svenska om man jämför. Det är mitt fjärde språk. Ja, jag är bra på svenska och lärt mig jättesnabbt, det säger alla och visst jag känner så, men det är inte bara najs utan också jobbigt.

Isak ser nästan på sin flerspråkighet, som inte är traditionell tvåspråkighet, som nackdel, snarare än resurs. Att vara så bra på språk är svårt att handskas med, eftersom ordförrådet på svenska inte på långa vägar är lika stort som på franska eller engelska. Arabiskan är inget lässpråk för honom, vilket kan göra att han inte jämför med ordförrådet på arabiska – som ändå varit samhällets huvudspråk under Isaks uppväxt.

Rami och Mariko förefaller se flerspråkigheten som någonting negativt, fast från ett annat perspektiv. De framhäver det som de saknar i relation till majoritetssamhället, snarare än i relation till det egna språket eller andra språk som de behärskar väl. Det är också Rami och Mariko som tydligast understryker att man framför allt ska läsa på det omgivande samhällets språk, även om de faktiskt inte gör det själva.

Det är viktigt att poängtera att språkinlärningsaspekten kan ha varit viktig eller fortfarande är viktig när det gäller upprätthållande av andra språk än svenska. Det förekommer att de språk som inte är ”aktuella”, som Ginas eller Sophies tyska, läses för att hålla språken levande, medan svenskan som är mer ”aktuell” verkar inte behöva hållas levande genom skönlitteratur. Sophie säger följande om läsningen på tyska, som var hennes enda språk tills hon lärde sig engelska i samband med att familjen flyttade till Amerika:

Absolut med tyska att jag känner att jag vill gärna behålla det språket. Och eftersom jag inte känner någon tysk person, måste jag läsa böcker .../... / Så där känner jag det behovet att jag måste liksom hålla det på en viss nivå. Men svenskan... Nu är det alltså att jag pratar svenska hela dagen. Och jag skriver och läser svenska. Och det är klart att jag gör fel, men det är inte att jag känner ett stort behov att förbättra. Och sen så länge vi inte väljer böcker som är jättesvåra att läsa så klarar jag mig där också. Men det kan... jag vill ju att det ska vara avslappnande. Och roligt att läsa. Så jag tror inte att jag väljer någon svår bok.

Det verkar som att nyhetens behag är borta och svenskan blivit vardag. Det tyder på att ett språk som man har mer avstånd till geografiskt och tidsmässigt skapar en annan sorts läsmotivation eftersom språket inte kan användas varje dag (jfr. Popovic, 2009).

Språken har således olika aktualitet och angelägenhet för individerna vilket påverkar de flerspråkiga läspraktikerna. Kristina, som har bott i Sverige lite kortare tid, är inne i en aktiv språkfokuserad period och läser inte på polska i dagsläget. Hon anser att det skulle vara slöseri med tid i jämförelse med svenskan, som behöver tränas genom alla möjliga medel. Kristina menar att man inte så lätt kommer att glömma sitt förstaspråk. Därför behöver den inte övas eller underhållas, det vill säga användas för andra syften än litteraturen i sig.

6.4.5. Resultatsammanfattning

6.4.5.1. Varför och hur läser informanterna skönlitteratur generellt?

Läsarporträtten visar att många av fritidsläsningens generella anledningar relaterar till avkoppling och Felskis (2008) förtrollning, dock inte till eskapism (jfr. Nordberg, 2017). Läsningen är visserligen ett sätt att lämna vardagen och den fysiska världen, samtidigt som den känslomässigt relateras till boken som artefakt (Littau, 2006), och till andra läsarintressen än bara underhållning. Läsningen tas med in i det egna livet och påverkar personen (Rosenblatt, 1995; Felski, 2008), vilket är önskvärt. Den ger både upplevelser och tankar.

De flesta informanterna har en stark litterär identitet (Nordberg, 2017), oavsett i vilken utsträckning de läser i dagsläget. Ett genomgående mönster är att individerna positionerar sig som personer som har läsningen som det bästa sättet att koppla av. En viktig upptäckt är att den avkoppling som läsningen erbjuder är någonting abstrakt som man längtar efter och någonting man borde göra: en plikt styrd av en inre motivation.

Den uppslukande läsningen presenteras på ett modest sätt i samband med dagens läspraktiker, om man jämför med beskrivningar av barndomens läsupplevelser. Informanterna läser idag därför att de njuter av det, dock rör det inte sig om klassisk "njutningsläsning". Det som informanterna i denna studie avser är underhållning och avkoppling är inte samma sak som för yngre läsargrupper eller studenter med mindre kulturellt kapital (se t.ex. Nordberg, 2017; Lundström & Nordenstam, 2019).

Informanterna har i stor utsträckning en nostalgisk relation till läsning och böcker, vilket bekräftar deras litterära identitet. Deras identitetsposition som

läsande människor (Pavlenko & Blackledge, 2004) är kopplad till dagens läspraktiker på olika språk.

De flerspråkiga högutbildade läsarna som deltagit i studien är litterärt bildade och selektiva. De är metakognitivt medvetna om hur de är som läsare och vilka läsarintressen de är ute efter. Det tycks framför allt vara tidsbristen som gör att man i dagsläget vill att läsningen ska svara på ens samtliga läsintressen: kunskap, igenkänning och förtrollning (Felski, 2008) – eller en kombination av dem, något som Felski också menar är vanligt. Läsningen i dagens kontext handlar sällan om chock (Felski, 2008); däremot har omvälvande läsupplevelser varit ett läsarintresse för många i ungdomen. I allmänhet nämns läsningens estetiska värden tillsammans med den personliga upplevelsen, men även vikten av den litterära bildningen framhävs. Denna beskrivning är också ofta fokuserad på minnesbilder.

Några specifika läsarter är inte alltid lätta att urskilja eftersom livsberättelseansatsen är holistisk. Men mycket talar för att informanterna strävar efter estetisk läsning snarare än efferent (Rosenblatt, 1995). Den tillfredställande läsningen förefaller dock ofta vara kreativ (Persson, 2007): man är ute efter en läsupplevelse där man är både närvarande i stunden och i historien. Den analytiska förmågan gör att man inte kan låta bli att analysera det lästa vilket också framträder i de metakognitiva skildringarna, präglade av avancerade critical literacy-praktiker. Ibland är den kreativa läsningen medvetet språkutvecklande, ibland inte, vilket tycks bero på hur aktivt man för tillfället arbetar med språket inom andra domäner än litteraturen.

Läsningen har för många en social funktion, och i vissa fall är den sociala kontexten en stark styrfaktor (Fuller & Rehberg Sedo, 2014). Läsningen för och med sina barn upplevs som en viktig social läspraktik även för informanternas egen del, vilket ofta anknyts till språk, identitet och integration.

6.4.5.2. Varför och hur läser informanterna skönlitteratur på svenska?

Analysen visar att läsningen på ett andraspråk, däribland svenska, ibland motiveras med andra anledningar än läsningen i allmänhet. Detta gäller särskilt under en viss period. Ett centralt resultat är att läsningen på ett andraspråk i större utsträckning används som ett verktyg (Felski, 2008) och är någonting ”nyttigt” jämfört den generella läsningen. Det är dock vanligt att skönlitteraturen i längden förlorar sin roll som medel för språk- och kunskapsutveckling. Läsningen på svenska styrs så småningom av samma läsarintressen som läsningen på förstaspråket och andra starka språk. Med tiden får läsningen på svenska alltså ett större estetiskt värde.

Motiveringarna till att specifikt läsa på svenska delas upp i två grupper: det språkliga och det sociokulturella. Även de språkliga aspekterna är i en stor grad kopplade till Felskis kunskap, men kan ses som ett eget läsarintresse. Under de första åren i Sverige har läsningen för många varit förknippad med språkutveckling och viljan att lära sig om den omgivande kulturen, vilket har gjort att man i regel läst mycket på svenska jämfört med andra språk – och jämfört med idag. De två individerna som menar att språkutvecklingen i dagsläget är en viktig motivering till att läsa på svenska – vilket de faktiskt i en stor utsträckning gör – har bott här en relativt kort tid. Den upplevda språkutvecklingen slutar inte, men den blir mer passiv och sporadisk jämfört med de aktiva ambitionerna i början.

Ett annat viktigt resultat är att de sociokulturella aspekterna successivt blir mindre kopplade till kunskap (Felski, 2008) om samhället och kulturen. I stället motsvarar de i det långa loppet Felskis igenkänning, och handlar om integration, identitet och personlig utveckling. De eventuella språkrelaterade läsintrössena blir också mer individuella, som till exempel Johns vilja att få en närmare förankring till andra generationer eller Ginas vilja att läsa ”vacker svenska”.

Jimena, Rami och Mariko, som saknar en svensk anknytning och inte talar svenska med vänner eller familjen, känner ett större behov att utveckla sin svenska för att bli integrerade, än de övriga. De betonar också skönlitteraturens roll för språkutveckling och integration. Detta är dock paradoxalt eftersom Rami och Mariko knappt läser någon litteratur på svenska. Personer som har en svensk partner verkar vara friare i sina språkval vid läsningen, som Elaine, Sophie, Alice och Gina, vilket liknar situationen för många som deltog i avhandlingens del 1. För de ovannämnda individerna spelar lässpråket således inte så stor roll på skalan svenska eller inte svenska, just gällande integration. John utgör på många sätt ett undantag eftersom han använder svenska som huvudspråk i vardagen vilket överensstämmer med valet av lässpråk.

Ytterligare ett resultat är att läsningen på svenska förvånansvärt ofta styrs av en inre motivation som dock leder till skuld känslor. En del informanter har känslan av att de borde läsa mer på svenska och på riktigt inkludera svenskan i sina lässpråk. Några individer, som dock läser på svenska, menar att det går långsammare och är mer ansträngande jämfört med att läsa på starkare språk. Det gäller till exempel Isak, som anser sig vara en språkmänniska, men som läser långsammare på svenska jämfört med på sina andra språk. Det gäller också Alice, som kallar sig en icke-språkmänniska och som, trots många år i

Sverige, aldrig uppnått ett känslomässigt band till det svenska språket. Till och med Gina, som läser på fem språk, menar att läsningen på svenska ändå är en större ansträngning, vilket hon kopplar till att det aldrig blivit en vana som befästs.

Materialet visar att det som Cenoz (2017) skriver om vuxnas flerspråkighet stämmer för informanterna. I ljuset av deras individuella läspraktiker kan man också se den stora mångfalden av hur deras flerspråkighet ser ut. Språkens status i ordningen (förstaspråk, andraspråk, tredjespråk och så vidare), livssituationens betydelse för de olika språken samt individens identitetspositionering i den svenska kontexten i relation till det ovannämnda är relevanta aspekter, vilka diskuteras vidare i nästa kapitel.

Det ska nämnas att läsningen på svenska i vissa fall minskat drastiskt efter den intensiva perioden. I ett fall har informanten nästan helt gått tillbaka till att läsa på modersmålet, trots många års vistelse i Sverige. Det verkar vara så att några aldrig uppnått tillräckligt läsflyt på svenska, medan andra inte längre ser någon anledning till att *behöva* läsa på svenska.

När det gäller migranternas flerspråkiga repertoarer är det intressant hur olika språk blir ens känslspråk, kunskapsspråk, integrationsspråk, interkulturalitetsspråk och kärleksspråk och hur detta skiftar beroende på olika individuella variabler. Detta tycks påverka hur de flerspråkiga läspraktikerna ser ut. Svenskan kan vara ett lässpråk, ett vardagsspråk, ett arbetsspråk eller ett andraspråk – en lättnad, en vana eller en utmaning.

7. AVSLUTANDE DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag avhandlingens viktigaste resultat. För det första behandlas utbildningskontexten med utgångspunkt i studentgruppens resurser. För det andra förs en diskussion kring migranternas läspraktiker på fritiden, vilka relateras till den litterära och flerspråkiga identiteten. Behovet av framtida forskning tas upp i anslutning till varje huvudresultat. Kapitlet avslutas med några framåtsyftande reflektioner.

7.1. Utbildningskontext

7.1.1 De flerspråkiga läsarnas resurser

Ett av avhandlingens viktigaste bidrag är att den ger en nyanserad bild av flerspråkiga som läsare. Avhandlingen föreslår en korrigering gentemot generella uttalanden om flerspråkiga elevers bristande läsförmågor. Ett viktigt resultat från denna studentgrupp är deras förmåga till abstraktion och avancerade tolkningar på sitt L2. Den konkreta läsningen förekommer bara i en liten utsträckning – och hos vissa av informanterna.

De abstrakta läsarna, det vill säga de metakognitiva, de litterära och de tolkande är vanliga i det aktuella sammanhanget. De konkreta, som dominerar i många tidigare svenska studier²³⁷, var däremot ovanliga. Man måste naturligtvis ta hänsyn till att den undersökta gruppen har mycket olika kompetenser jämfört med de tidigare beforskade målgrupperna, som dessutom var L1-talare. Informanterna i den aktuella studien skiljer sig också från andra grupper flerspråkiga. Yngre andraspråkselever och vuxna migranter med kort skolkgrund saknar den utbildning och det kulturella kapitalet som avhandlingens informanter besitter.

Kims (2004) vuxna L2-studenter tillämpade många konkreta och språkfokuserade läsarter, vilket var förvånande, eftersom hennes informanter också befann sig i ett högskoleförberedande universitetssammanhang. Kontexten spelar dock roll – skillnaden i läsarna kan bero på att det jag observerade

²³⁷ Till exempel Tengberg (2011) och Wiridenäs (2014).

var examinationer medan Kim undersökte bokcirklar som en del av litteraturundervisningen. Dessutom var informanterna i min studie handplockade för att vara "läsare" (Smith, 2000).

Det är viktigt att lyfta fram vad studenterna har med sig. Den "kompetenta" läsningen är i första hand en fråga om ett gynnsamt utgångsläge, vilket blir synligt i att många av studenterna ha goda kunskaper i litteraturläsning. Dessa kunskaper härstammar ofta från litterär primärsocialisation men ännu oftare från skolans litteraturundervisning. Den litterära bildningen och analysförmågan är alltså inte ett resultat av kursen utan av tidigare kontexter. Min slutsats är vidare att de avancerade tolkningarna emellertid lika gärna kan härstamma från akademiska färdigheter och förhållningssätt kopplade till critical literacy (Janks, 2013) som från litterär performanskompetens (Torell, 2002). Det kan med andra ord finnas flera vägar till användning av det abstrakta metaspråk som behövs i litteraturanalyser. Genom min studie finner jag stöd för det som Cummins hävdar: att akademisk CUP, common underlying proficiency, kan överföras till L2 och således ligga på hög nivå tack vare utbildning, lässtrategier och critical literacy (Janks, 2013). I den aktuella kontexten överförs dessa kompetenser till svenskan.

Det ska dock nämnas att studenterna hade olika förkunskaper om litteraturläsning även inom gruppen. Trots att informanterna har många gemensamma nämnare visar studien att de är en heterogen grupp med olika anledningar till att ha migrerat, olika familjeomständigheter och varierande geografiskt ursprung. Det är viktigt att understryka att trots att den stora majoriteten kommer från västvärlden och från familjer med högt kulturellt kapital (Bourdieu, 1977; 1992) gäller det inte alla.

Avhandlingen ger en inblick i ett område där det finns ett stort behov av forskning: högutbildade migranternas outnyttjade resurser. Eftersom målgruppen är en kompetent men ibland ouppmärksam del av befolkningen, bidrar avhandlingen med ny kunskap inom såväl språk- och litteraturredaktiken, som det språksociologiska fältet.

7.1.2. De kompetenta läsarna

7.1.2.1. Kanon och performanskompetens

Resultaten pekar på att skönlitteratur spelar en stor roll för allmänbildningen i många av de länder informanterna kommer från. Många studenters litteratursyner påminner om det som Malmgren (1996) menar är en av tre

ämneskonceptioner i svenskämnet, nämligen litteraturhistoriskt bildningsämne eller det som Hultin (2006) kallar högre bildningsämne. Det är mycket tydligt att majoriteten av studenterna vill läsa klassiker och inte till exempel populärlitteratur.

Ett resultat från studien är att kanon är viktigt för en stor del av studenterna. Det är något som de vill läsa på svenska och i många fall förväntar sig av kursen. Det skiljer sig från lärarna, som inte verkar tycka att kanon är viktig i undervisningen. Det är sannolikt att lärarnas uppfattning är påverkad av styrdokumentens formuleringar, eftersom deras syn är i linje med att den litteratur som läses inom ramen för kurserna ska vara nutida. Det skedde en matchning mellan studenters språknivå och böckernas. På en litterär skala representerade exempelvis *Månen vet inte* och *Gardet* mycket olika genrer, något som också ökade matchningen från ett litterärt perspektiv. I regel var studenterna i efterhand mycket nöjda med böckerna de hade läst.

Trots att det inte var min intention att fokusera på kulturell bakgrund är den viktig i materialet. Det var framför allt studenterna från Östereuropa som gärna läser kanon och föredrar klassiker. Den västerländska kanon var i många fall redan existerande i repertoaren, men speciellt ryska klassiker hade lästs av alla studenter från det östeuropeiska området. Detta tycks skilja sig från andra länder, som till exempel Finland och Italien, där skolläsningen inte verkar ha haft lika stor betydelse. De studenter som gått i skolan i asiatiska länder tycks ha mer varierande erfarenheter av läsning av skönlitteratur.

Utifrån vad de östeuropeiska studenterna berättat kan man konstatera att klassisk litteratur inte upplevts som svårtillgängligt, och denna grupp är mycket glada och stolta över sin litterära bildning vilket gäller även i de fall skolläsningen upplevts som svår. Dessa resultat kan användas som nyansering i kanondebatten. Västerländsk kanon skulle då kunna ses som gemensam plattform, bekant för många av studenterna. Dessa aspekter skulle också stödja Torrells teorier och se det ryska skolsystemet och kanon som något som skapar ”kompetenta” läsare, dock tillsammans med literary transfer-kompetens och konstitutionell kompetens.

Båda delstudierna i avhandlingen visar att individen kan se det svenska kulturarvet som ett komplement till det egna eller globala kulturarvet som redan grundats. Detta görs från en pluralistisk synvinkel (Blackledge & Creese, 2010). Frågan är om bokurvalet på kurserna borde kompletteras med litteratur från olika världsdelar, i och med att kursen formellt motsvarar gymnasiets svenska som andraspråk. Från studenternas eget perspektiv är det dock bara

den svenska litteraturen som är av intresse. Att låta studenterna läsa svenska klassiker, vilket många önskade, skulle emellertid kunna vara språkligt för utmanande på en kurs på denna nivå.

Det hade kunnat vara intressant att inkludera hela grupperna i studien, totalt cirka 60 personer, för att få täckning för en bredare geografisk och kulturell mångfald, med fler personer med mindre erfarenhet av litteraturläsning²³⁸. Det ska dock åter poängteras att målet var att inhämta kunskap om läsning hos individer som har erfarenhet av skönlitterära läspraktiker, inte skildra en hel population eller en studentgrupp i sin helhet.

7.1.2.2. Didaktiska implikationer

Litteraturläsning har varit en viktig del av många vardag och uppväxt, vilket får konsekvenser för undervisningen på behörighetsgivande kurser. Medan många sva-lärare inte har studerat litteraturvetenskap – även om andraspråksfokuserad litteraturdydidaktik börjar uppmärksammas i en högre grad – är det en fördel om de som undervisar i litteraturmomentet på behörighetsgivande kurser har en bred litterär kompetens. De lärare som intervjuats för denna studie har litteraturvetenskaplig utbildning och performanskompetens vilket underlättar för att möta studenternas dito. Den utbildning som andraspråkslärare får skulle med fördel kunna kompletteras med vidareutbildning om vuxna andraspråksinlärares eventuella förkunskaper i litteratur. Denna aspekt är också en motivering till varför denna avhandling bidrar med kunskap som är angeläget för nya lärare som står inför att undervisa i litteraturmomentet på avancerade svenskurser för högutbildade. Studien kastar alltså nytt ljus på några kvalifikationer som lärare på behörighetsgivande kurser bör ha. Min slutsats är att detta har en viss relevans när man bemannar dessa kurser.

Avhandlingsstudien väcker också frågan vilka litteraturanalytiska färdigheter som studenterna bör utrustas med på en kurs vars mål är att kunna studera på svenska vid svenska universitet. Vuxenutbildning på gymnasienivå har en annan betoning på skönlitteraturläsning och skönlitterär analys. Även svenska som andraspråksämnet i grundskolan och på gymnasiet har ett mer allmänbildande syfte, något som min jämförelse av styrdokument gett indikationer på.

En av mina slutsatser är att litteraturläsningens funktion på kurserna, som de var upplagda nu, var att studenterna skulle lära sig att sätta ord på sin

²³⁸ Dessutom hade poesiläsning kunnat inkluderas i studien, eftersom det fanns indikationer på att studenterna hade mycket varierande erfarenheter av att läsa lyrik.

litterära reception och analys på svenska. Det är dock ett dilemma att skönlitteraturmomentets utformning gynnar de studenter som utan vidare kan använda litterär terminologi, medan andra möter vissa utmaningar. Ska kurserna erbjuda litterära analysverktyg för de individer som saknar litterär performanskompetens? Är det demokratiskt att förutsätta att alla förmår att analysera de litterära texter de språkligt kan tillgodogöra sig? Enligt min uppfattning fungerade det nuvarande upplägget eftersom examinationen hade en utjämnande effekt. Den kognitivt avancerade analysförmågan, critical literacy och det abstrakta språkbruket verkade allt som oftast motsvara varandra, vilket innebär att det skedde en matchning (McCormick, 1994). Visserligen skriver McCormick om textens och läsarens matchning – inte om språk – men det avancerade, abstrakta språket på L1 eller till exempel på engelska kan ses som ytterligare en faktor som ökade matchningen (Cummins, 2000). Det kan uppstå spänningar och kollisioner (McCormick, 1994) när språket och begreppen inte motsvarar varandra (Langer, 2011). När de emellertid matchar kan de flerspråkiga tänkas komma närmare en prestation som motsvarar den kompetensen som de haft sedan tidigare.

Mitt förslag, i ljuset av det som analysen visat, är att kursen har potential i att vara ännu mer utjämnande om den fokuserar på erfarenhetspedagogiken (Malmgren, 1996), som många migranter kanske är ovana vid från skolans värld. Det framkommer att de flesta behöver träna på att uttrycka känslor och berätta om personliga upplevelser, eftersom det akademiska ordförrådet oftast är lättare än det vardagliga att tillägna sig för dem med akademisk utbildning (Enström, 2013). Ett erfarenhetspedagogiskt angreppssätt kan alltså anses vara mer demokratiskt i och med att det finns skillnader i förkunskaperna beroende på ålder, utbildningsnivå, kulturellt kapital och förmåga till abstraktion. Som Maria sa: "Alla är förmögna att utbyta erfarenheter." Samtidigt skulle man, genom lärarledd erfarenhetspedagogisk litteraturundervisning, kunna öva på de färdigheter och ordförråd som annars kan komma i skymundan på kursen. Eftersom kursen har ett högt tempo och ett akademiskt fokus är det dock inte förvånande om det akademiska ordförrådet prioriteras.

Diskussioner om egna upplevelser var ovanliga i materialet från observationerna. En anledning till det kan vara att det upplevdes svårare än abstrakt analys. Å andra sidan var målet att uttrycka sig muntligt på akademisk nivå, trots att läraren genom sina följdfrågor styrde diskussioner mot mer subjektiva tolkningar. Detta i sin tur sa mer om examinationens syn på litteratur och

språklig prestation än om lärarnas didaktiska upplägg. Gruppintervjuerna visade nämligen att läsarten ofta varit kreativ, med mycket känslor inblandade.

Studien belyste likväl olika litteratursyner hos såväl lärare, individer, styrdokument och även mig som forskare. Dessa hade vissa likheter och olikheter, för alla är vi ju formade av våra erfarenheter som bland annat läsare, lärare och forskare, vilket våra litterära och allmänna repertoarer (McCormick, 1994) består av.

Önskemålet om att få läsa klassiker infriades inte på de specifika kurserna. Att diskutera kanon och litteratursyner i olika länder skulle däremot kunna vara ett ypperligt diskussionsämne på behörighetsgivande kurser där diskussionsövningar om komplexa ämnen på abstrakt språk ingår. Det skulle kunna vara ett sätt att inkludera kulturella jämförelser av skolsystem och kunskapsyn som samtalsämne och hitta gemensamma nämnare – utan att fokusera på till exempel kulturella skillnader i mentalitet eller typiska drag i ”svenskhet”, som skulle kunna bekräfta fördomar. Det skulle också kunna vara ett gångbart sätt att introducera litteraturmomentet på kurserna och motivera valet av litteratur.

7.1.3. Kreativ språkutvecklande läsning – en läsart eller en språkutvecklingsstrategi

Man kan ställa frågan huruvida informanternas läsning på kursen kan ses som en skönlitterär läspraktik eller en språkinlärningspraktik. Naturligtvis är den både och, men i vissa studenters fall har läsningen snarare liknat en läspraktik som på vilket annat språk som helst. För andra har syftet varit att utvecklas i språket, något som påverkat läsarten i varierande grad. För majoriteten hade läsarten från början setts som en inlärningspraktik medan den i många fall lett till kreativ läsning. Denna läsart hade i sin tur vanligtvis lett till meningsfulla läsupplevelser och självförtroende att klara av att läsa skönlitteratur på svenska.

En läsart som kunde ses hos de flesta som deltog i gruppintervjuerna var alltså den kreativa läsningen (Perssons definition, 2007; 2012) – ofta kombinerad med medvetet arbete med språket under eller efter läsningen. Denna läsart kallar jag *kreativ språkutvecklande läsart*. Den innebär självstyrda språkinlärningsstrategier eller en förmåga att efter läsningen metakognitivt reflektera över den språkutveckling som skett – eller både och. Läsarna fokuserar på språket utan att rucka på den kreativa läsningens två andra aspekter: att läsa

med litterär analytisk distans och med samtidig inlevelse (Persson, 2012). Den kreativa språkutvecklande läsarten innebär att man läser vidare trots svårigheter man eventuellt möter och att man använder olika strategier för att tackla dem. Man kan anta att samma läsart tillämpas av individer som läser skönlitteratur på främmande språk, framför allt i formella kontexter där målet är kopplat till explicit språkutveckling.

I många fall verkade den kreativa språkutvecklande läsningen dessutom vara en framgångsrik inlärningsstrategi. De som inte upplevde att någon inläring skett läste inte heller kreativt. Enligt Abrahamsson (2009) utmärks framgångsrika inlärare av ett L2 av att de har 1) förmåga och vana att fokusera på språklig form, 2) ett tydligt fokus på innehåll och betydelse samt förmåga att växla fokus beroende på situation 3) medvetenhet om den egna inlärningsprocessen, 4) en flexibel strategianvändning, det vill säga förmåga att växla mellan olika strategier beroende på situation eller uppgift och att de 5) deltar aktivt i undervisningen och andra språkliga aktiviteter (2009, s. 212 ff). Den kreativa språkutvecklande läsarten omfattar Abrahamssons fyra första punkter, men den är självständig eftersom den inte kräver aktivt deltagande i undervisningen eller i grupparbete, något som i regel inte upplevdes som nödvändigt (på Lärosäte 1). Jag misstänker att en anledning till bristande intresse för social, delad läsning (shared reading; Fuller & Rehberg Sedo, 2014) ligger i de varierande förkunskaperna. De flesta behövde kanske inte det utjämnande grupparbetet, men vissa med litterär performanskompetens deltog och verkade göra det av solidaritet. Man skulle kunna säga att Abrahamssons ”andra språkliga aktiviteter” i det aktuella sammanhanget kan innefatta att den egna läspraktiken kopplas till andra resurser. Sådana aktiviteter förekom i materialet, exempelvis omkringläsning (Persson, 2015) eller läsning av samma bok med sin partner. Dessa praktiker präglar oftare fritidsläsningen än skolläsningen, och tyder på ett stort engagemang i texten och samtalsmöjligheter med likasinnade med delade referensramar. Andra former av social läsning hade med fördel kunnat uppmuntras i ett ledigare format utanför lektionerna, till exempel i form av bokcirklar²³⁹.

Läspraktikerna i kurskontexten blev en kombination, där den frivilliga läsningens egenskaper samverkade med språkinlärningsstrategierna och den metakognitiva reflektionen efteråt. Läsningen som en del av en behörighetsgivande kurs sågs inte som en börda av de motiverade studenterna, trots det

²³⁹ Det är viktigt att poängtera att jag inte har insyn i hur skönlitteraturmomentet eller aktiviteter i anslutning till läsningen ser ut i dagsläget.

snabba tempo som krävdes. Snarare såg många av informanterna läsningen *som arbete som de verkligen såg fram emot*. Detta stämmer väl överens med Duncan & Parans (2017) studie om mycket studiemotiverade IB-elevers hållning till skönlitterär läsning på L2 i utbildningskontext. Det skiljer sig däremot från Lundström och Nordenstams (2019) studie där svensklärarstudenterna förknippade den institutionella läsningen med någonting arbetsamt och fritidsläsningen med underhållning.

Det är möjligt att det var just kurskontexten som ledde till den trefaldigt kombinerade läsarten kreativ språkutvecklande läsning. Det var en komplex läsart som innehöll inslag av professionell läsning, vardaglig läsning och språkstudier. Dessa tre komponenter dominerade den kreativa läsningen i varierande grad utifrån personliga syften.

Enligt Vetenskapsrådets skrift *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (2012) borde utvecklingen av en metakognitiv medvetenhet anpassas till inlärnarnas nivå. Detta är en grundförutsättning för att L2-talare ska kunna utvecklas till självständiga och framgångsrika språkinlärare. Ett sätt att utveckla den metakognitiva medvetenheten är att förse inlärnarna med de verktyg som de behöver för att på egen hand utveckla sitt ordförråd (ibid). Det är kännetecknande för målgruppen att den kreativa och självständiga språkutvecklande läsarten, precis som analysförmågan, inte primärt är ett resultat av den aktuella kursen utan härstammar från tidigare kontexter. Att ”förse studenterna med verktyg” får alltså en annan innebörd, eftersom de behövde ord och terminologi *på svenska* som de kunde använda. Cummins (2017) menar att det måste finnas ett visst motstånd eller utmaningar för att inläring ska ske, ofta med lärarens hjälp. I den aktuella kontexten är läsarten just självständig eftersom lärarens stöttning oftast inte behövdes. Det var förstås problematiskt att några få av informanterna verkade sakna tillräckliga språkliga resurser eller analytiska resurser. Kursens uppgift var dock inte i första hand att förse studenterna med critical literacy-färdigheter, kompensera för den språknivå som inte var tillräcklig till att börja med eller att erbjuda grundläggande undervisning i literaturanalys.

7.1.4. Språk som ett läsarintresse

Studien innehåller många exempel på hur man som avancerad L2-talare kan använda sig av varierande läsarter, och läsa precis som på sitt förstaspråk eller andra starka språk. Dock verkar detta kräva att man verkligen uppnått så pass

avancerad nivå i språket och således har ett sådant läsflyt att man kan tillgodogöra sig en modern skönlitterär roman på svenska. Enligt Thavenius (1983, s. 226) ska skoleleverna, när de läser litteratur, inte stanna i språket och litteraturen utan ”närma sig det som de kan få syn på genom språket och litteraturen”. Det är dock inte alltid möjligt för dem som läser på ett främmande språk, eftersom språket – om det inte behärskas på avancerad nivå – kan hindra läsaren från att bli uppslukad trots att hen kanske slår upp nya ord vilket underlättar läsförståelsen. Materialet visar tendenser som styrker det som Abrahamsson (2009) skriver: om man ger sig på att läsa på ett andraspråk krävs ett tillräckligt ordförråd och kunskaper om språkets struktur men också goda lässtrategier. I detta fall handlade strategierna också om att kunna komma över tröskeln att börja läsa på svenska. Det innebär en möjlig läspraktik som migranten kan välja att fortsätta med eller bara få en enstaka erfarenhet av. I det här avseendet var det mycket fördelaktigt för min forskning att studien innehöll del 2 som handlade om fritidsläsning flera år efter en avancerad svenskkurs. För att kunna följa *samma individer* från en formell kontext till en informell flera år senare vore det mycket intressant att genomföra en longitudinell studie och få göra flera nedslag i individens läspraktiker på svenska.

Språket uppmärksammades av de allra flesta studenterna, men det var ofta andra drivkrafter eller läsarintressen (Felski, 2008) som styrde allra mest. Även detta talar för att den kreativa språkutvecklande läsningen skulle kunna vara en ny skönlitterär läsart, vid sidan om analytisk, spontan eller kombinerad läsart (Persson, 2012).

Trots de gemensamma nämnarna var de språkorienterade läspraktikerna eller läsarintressena högst individuella. Vissa var nyfikna på språkets estetik utan någon tydlig andraspråksdimension; några andra var intresserade av upplevelsen, levde sig in i berättelsen och läste utan språkliga hinder. Någon läste romanen två gånger för att kunna göra olika slags läsningar varav en hade ett renodlat språkutvecklande syfte. Språket spelade en viss roll för de avancerade läsarna. Till och med de som läste helt uppslukade utan att tänka på språket kunde göra det tack vare sin språkliga avancerade färdighetsnivå. Som tidigare nämnt menar Felski (2008) att vi kan bli så förtrollade att vi inte ens märker att språket finns där. Studien pekar på att läsaren måste ha en avancerad nivå på andraspråket och gärna bra lässtrategier för att det ska kunna gälla på L2.

Eftersom Felski inte tar hänsyn till några andraspråksaspekter skulle ”språk” kunna utgöra ett femte ”mode of engagement” – vid sidan om kunskap, igenkänning, förtrollning och chock. I viss mån är språket kunskap, och

i det avseendet kan man hålla med Felski om att de estetiska aspekterna och användningen av litteraturen till och med är oskiljbara. Trots att språkutvecklingsintresset kan handla om kunskapsinhämtning och någon sorts identitetsutveckling i relation till läsarintresset igenkänning, har den dock andra drivkrafter. Felski menar att läsintressena kan gå in i varandra, vilket gör att det är påkallat att föreslå ett femte läsarintresse, som handlar om språkutveckling, trots att den ofta kombineras med övriga intressen. Detta intresse behöver inte upphöra bara för att man inte längre studerar svenska eller läser skönlitteratur på språket i ett formellt sammanhang.

Ett av avhandlingens teoretiska bidrag är således ett tillägg till Felskis teori om läsarintressen (2008). Studien visar att läsningen på det nya språket visserligen i många fall primärt handlar om det individuella intresset att lära sig om det omgivande landet, dess kultur och människor. För vissa kan detta leda till fascination, medan innehållslig förtrollning inte verkar vara en stark drivkraft för att läsa på ett nytt språk. Om förtrollning, eller till och med chock uppnås, genom en deckare eller en bok som chockerar läsaren språkligt eller förorsakar en kulturchock när det gäller en konflikt i vad man kan skriva om, är det ändå den personliga *språkliga* utmaningen på L2 som motiverar min slutsats. Jag menar att andraspråket mycket väl kan ses som ett eget läsarintresse som engagerar till att läsa. Det är alltså inte nödvändigtvis den litterära upptäcktsresan enligt Rosenblatt (1995) som förtrollningen handlar om här.

7.1.5. De språkliga vinsterna med läsning av skönlitteratur

Man kan ställa sig den klassiska frågan huruvida litteraturen främst är ett verktyg eller om den har ett egenvärde även i denna kontext. Många av både lärarnas och studenternas legitimeringar rör sig på axeln "egenvärde" – "språkinlärningsverktyg", en motsättning som kan problematiseras med hjälp av Thavenius, (2004), Felski (2008) och Persson (2007). Bara för att litteraturen är ett verktyg behöver det dock inte betyda att hållningen är instrumentell och att litteraturläsningen "reduceras till färdighetsträning och uppgiftslösning" (Persson, 2007, s. 268). Visserligen är det språket, som man använder litteraturen till. Men de behörighetsgivande kursernas övergripande syfte är högst instrumentellt: att på kort tid skaffa sig så goda språkliga färdigheter att man kan uppnå högskolebehörighet. Hela kursen är således ett verktyg. Därför är de färdighetstränande dragen inte orimliga. Även lärarna såg litteraturen som ett av många verktyg för språkutveckling. Den introducerar en ny språklig och

genremässig domän och ger tillfälle att utveckla ett metaspråk. Dessutom kan studenterna bli bättre rustade för fortsatta studier på svenska genom de muntliga färdigheter de måste öva för att kunna diskutera skönlitteraturen på examinationen.

Det var överraskande att de språkliga legitimeringarna inte var lika uttalade som jag förväntat mig. De sociokulturella legitimeringarna vägde tyngre för studenterna, vilket kan förklaras av att det handlar om en ny kulturell miljö, och inte bara ett främmande språk, som eventuellt lärs in utan vistelse i språkområdet. Däremot fanns det en specifik språklig vinst: att genom skönlitteraturen komma närmare vardagslivets domän, bort från den institutionella svenska som man behöver till exempel i myndighetskontakter. Dels kan man tala om det skönlitterära ordförrådet, dels det vardagliga ordförrådet. Det stämmer överens med vad Enström (2013) skriver: att modern svensk prosa innehåller många vardagliga men icke-frekventa ord. I det avseendet har kursens litteraturmoment en viktig uppgift i att vara ett verktyg för att bekanta sig med en viss språklig domän. Medvetet fokus på vardagligt ordförråd motiverar läsningen av just samtida romaner vilket ju står i kursplanerna. Det finns således goda skäl till att man som lärare väljer modern skönlitteratur. Bristen på en tydlig legitimering av läsningen på just denna kurs var någonting som studenterna ofta påtalade. Anledningen till att man läser *samtida* skönlitteratur står inte i kursplanerna. Lärarna kan med fördel motivera det för studenterna inför läsningen.

Det visade sig att vikten av att komma närmare vardagslivets domän gäller speciellt för de individer som inte använder svenska på fritiden. Här skiljer sig målgruppen i stort från flerspråkiga ungdomar som oftare lärt sig svenska i informella sammanhang. Det abstrakta akademiska språket, CALP, (Cummins, 1981) tycks vara lättare för målgruppen – och således kanske även de abstrakta litteraturdiskussionerna – än det vardagliga BICS, som tidigare forskning ofta fokuserat på.²⁴⁰ Det är eventuellt därför fler abstrakta läsararter blev synliga genom observationerna. Det fanns indikationer på att vissa individer saknade ord för att exempelvis prata om händelseförlopp på konkret plan, vilket utgör en markant skillnad mot Tengberg och Wiridenäs yngre informanter. Ett viktigt fynd gällande språkets olika register är att det verkar vara CALP som explicit kommer till användning på det abstrakta *boksamtale*,

²⁴⁰ Dock fann Economou & Ennerberg (2020) i sin studie om vuxna nyanlända lärare inom s.k. Snabbspåret att inlärarna hade svårt med båda domäner. De vardagliga orden upplevdes inte som svårare än de abstrakta, utan snarare tvärtom.

medan BICS, som många behöver bli bättre på, kan utvecklas just genom *läsning* av skönlitteratur.

De ovannämnda anledningarna stödjer slutsatsen att skönlitteratur har sin plats i en språkinlärningskontext. Att lärarna betonar mer holistiska aspekter som metaspråk, och studenterna är mer explicita när det gäller språkutvecklingen, kan bero på att lärarna ser helheten. De ser många studenter komma och gå och kan betrakta språkutvecklingen från ett övergripande perspektiv. Studenterna, däremot, är intresserade av vad de själva kan göra för att utveckla sitt språk utifrån sina individuella behov.

Här måste vikten av kontexten uppmärksammas och studenterna ses som individer. För att få statistiskt tillförlitliga kunskaper om målgruppen skulle man behöva genomföra en bredare kvantitativ studie om vuxna som läser på sitt L2, liknande den som Helgason (2019) gjort om hela svenska befolkningen som målgrupp. Emellertid har de kvalitativa metoder jag använt mig av gett fördjupad kunskap om vissa flerspråkiga läsarnas läspraktiker i två kontexter.

7.1.6. Kursens framtidsyftande uppgift: att bli en på svenska läsande människa

Många av de sociokulturella och språkliga legitimeringarna syftar till livet efter kursen. Dessa i sin tur kan kopplas till starka legitimeringar (Persson, 2007), som integrations- och demokratifrågor. Om man jämför dessa legitimeringar med det som Persson analyserat fram i sin granskning av ungdomsskolans styrdokument, är de starka legitimeringarna inte lika starka i den aktuella kontexten. Det finns ingen grund för att uppfatta varken kursplanernas, studenternas eller lärarnas formuleringar som assimileringsintentioner eller ambitioner att skapa ”goda medborgare”. Man kan emellertid se att många av de starka legitimeringarna leder till en kombination av ett integrationssyfte och kultiveringssyfte, som rör sig om att man gläntar på dörren till en annan nyans i språket, till några människors livsvillkor, till den Andre, som är majoritetssamhället i det land man migrerat till. Legitimeringar som skulle handla om kulturmöten eller bekräftelse av den egna kulturella identiteten var inte närvarande. Det var föga förvånande eftersom den aktuella målgruppen skiljer sig åldersmässigt från skolelever och har en omfattande utbildningsbakgrund. Det fanns så gott som inga syftningar till svenska värderingar i de tre materialkategorier styrdokument, studentintervjuer och lärarintervjuer, men inte heller

till mångkulturalitet, vilket jag anser beror på den här gruppens så kallade interkulturella kapital (Pöllmann, 2009).

Skönlitteraturens övergripande uppgift på kursen är för många att läsa en autentisk roman på svenska, vilket man ofta inte har gjort tidigare. Catarina Schmidt (2013a) skriver i sin avhandling om ”sponsorer”, som hon menar att vuxna, andra barn och lärare kan vara för flerspråkiga läsare. Att ha för avsikt att genom en svensk kurs göra läsare av vuxna migranter som inte läser skulle kunna ses som någonting problematiskt. Analysen visar dock att det finns ett behov av sponsorer även för vuxna, när det gäller hur man ska gå till väga för att *hitta passande litteratur* om man vill läsa *på svenska*. Detta gäller framför allt studenter som är läsare.

Läraren är inte så mycket en förebild i läsning som en medläsare från ett icke hierarkiskt perspektiv. Lärarna formulerar en subtil läsfrämjande agenda vilket visas genom att de använder uttryck som ”förhoppning om att plantera någonting” eller ”grunda någonting”. Den läsfrämjande uppgiften att hjälpa studenterna att hitta motivation och vägar till att fortsätta läsa på svenska kommer fram tydligast i Susannes resonemang. Hon berättar att studenterna ofta efterlyser rekommendationer av böcker att läsa på egen hand när kursen är slut. Läraren ses som en ”informell bokförmedlare” som ägnar sig åt mer eller mindre ”direkt bokförmedling” (Kulturrådet, 2015, s. 12). När studenterna ber om en lista över lärarens egna favoriter hamnar det utanför kursens ramar men den kan ses som ett uttryck för lärarens välvilja att tipsa dem som är intresserade av fortsatt läsning. I ljuset av detta skulle man kunna satsa mer på frivilliga flerspråkiga läsecirklar i universitetsmiljö, antingen i anslutning till en avancerad svensk kurs eller utanför.

Min slutsats är att de flesta legitimeringarna kan knytas an till ett gemensamt, mer eller mindre explicit mål – för att låna Kenans ord: ”att bli (en) på svenska läsande människa”. Hans uttalande kan kopplas till starka legitimeringar, men jag ser det framför allt som ett uttryck för att kunna vara den man är utifrån sina förkunskaper, sin utbildning och sin litterära identitet – att skaffa kulturellt kapital även i det nya landet och på det nya språket. Det kan vara ett sätt att hitta länkar till den delen av svenska befolkningen som läser skönlitteratur. Läsningen på svenska kan ses som en investering i en sådan föreställd gemenskap, ”imagined community”, som Pavlenko och Norton (2007) menar kan ha en positiv inverkan på språkinläringen, identiteten och känslan av tillhörighet. Att vara med i ”de på svenska läsandes förening” (jfr. Smith, 2000) skulle kunna vara en fruktbar gemenskap. Mycket ansvar läggs på individen

men det är också individen som valt att studera svenska, och har den eventuella motivationen att läsa på språket. För sin egen – och för en gångs skull – inte samhällets skull.

Den sammanfattande motiveringen ”att bli en på svenska läsande människa” kan tolkas på fyra sätt. För det första kan det innebära att man, till följd av svenskkursen, blir en läsare, efter att ha varit icke-läsare, och företrädesvis läser på svenska. Detta mål skulle emellertid kunna andas assimilering och dessutom antyda att man ska läsa skönlitterära böcker därför att det är ”typiskt svenskt”. För det andra kan man betrakta ”en på svenska läsande människa” som någon som börjar läsa på svenska men som får upp ögonen för läsningen generellt, inklusive andra språk. Den tredje tolkningen av att bli ”en på svenska läsande människa” är ett läge där man redan läser, vilket innebär att en ”läsare” lägger till läsningen på svenska till sin språkliga repertoar av litterära praktiker, vilket tydligast sammanfattar min uppfattning av det som sagts i materialet. Den fjärde tolkningen är att man redan har en läsvana på andra språk men helt går över till att läsa på svenska. Detta behöver inte nödvändigtvis betyda att man anser att man ska, vill eller kommer att assimileras, utan läsning av skönlitteratur uteslutande på svenska kan vara anknutet till en viss period i livet, något som del 2 belyser.

Ett femte syfte med läsningen av skönlitteratur, som dock *inte* handlar om att bli en *på svenska* läsande människa, skulle kunna vara att få någon att upptäcka läsningen och börja läsa på något annat språk. Detta är någonting lärarna verkar ha en försiktig inställning till, men som jag kan sympatisera med. Det ska dock understrykas att vuxna individer har utvecklat en identitet, som förvisso är ständigt i rörelse snarare än stabil (Blackledge, 2005), men som består av många, för länge sedan befästa intressen, vanor och traditioner. Bland dessa intressen ingår läsningen för de allra flesta intervjuade, men inte alla, oavsett hur de socialiserats.

Enkäterna och intervjuerna visade att informanternas frivilliga läspraktiker på svenska hade varit anspråkslösa före kursen. Det var förvånande att många av de läsvana, -motiverade och -intresserade studenterna ändå kände sig språkligt osäkra på att läsa skönlitteratur på svenska. Studien visar att även om litterär kompetens säkert kan överföras till det nya språket, precis som critical literacy och CUP (Cummins, 2000), är andraspråkliga lässtrategier gällande genren skönlitteratur inte alltid samma sak. Utbildningsnivån, den litterära socialisationen, det kulturella kapitalet och den litterära performanskompetensen påverkar mycket, men kursen ger tidsmässigt utrymme för läsningen. Den

avsätta tiden kan inspirera dem som vill ta ett steg mot att inkludera svenskan i sina möjliga lässpråk.

Det var utbrett bland studenterna att poängtera att kursens ramar behövdes för att förverkliga läsningen. Erfarenheten av att man har klarat av att läsa en skönlitterär bok på svenska verkade upplevas som läsmotiverande. Detta visar på att den instrumentella motivationen kunde leda till en inre sådan. Det kan tänkas att den lyckade läsningen dessutom kan ge ett generellt ökat självförtroende i språket, även inom andra domäner.

Uppföljningsintervjuerna gav indikationer på att läsning av skönlitteratur på den avancerade svenskkursen kan komma att spela en roll för individernas fortsatta litterära praktiker. Läsningen av en skönlitterär bok eller två på svenska tycks ha en viktig roll som katalysator för en läspraktik eller en bekräftelse på en föreställningsbar praktik. Från att ha sett bokläsning på svenska som en omöjlig praktik, eller någonting man inte varit tillräckligt motiverad att göra, sågs det efter kursen som en möjlig praktik. Utifrån vad porträttstudien visar finns det goda skäl att anta att informanterna som deltagit i del 1 faktiskt kommer att inkludera svenskan i sina lässpråk i framtiden.

En förhoppning är att den här delen av studien och hela avhandlingen kan nyansera antaganden om L2-talare som läsare. Medan forskningen ofta konstaterat att flerspråkiga har dåligt utgångsläge gällande läsförståelse, skolframgång och framtidsutsikter jämfört med majoritetsspråkiga²⁴¹ belyser denna studie att migranter med hög utbildning har ett mycket gynnsamt utgångsläge när det gäller litterära praktiker.

Det skulle vara intressant att genomföra en mer omfattande studie där fler universitet och högskolor var inkluderade. Styrdokumenten och uppläggen är lärosätesspecifika och dessutom har lärarna säkerligen olika didaktiska förhållningssätt, vilket skulle möjliggöra skapandet av en bredare bild av kurserna nationellt. Men den här studien är tillräckligt omfattande för att visa att det finns vana läsare bland personerna som migrerat till Sverige och att de är en del av mångfalden av ”flerspråkiga läsare”.

²⁴¹ Se t.ex. Bråten, 2008; Hvistendal & Roe, 2004.

7.2. Fritidsläsningen

7.2.1. Läspraktiker och litterär identitet idag

7.2.1.1. Litterär identitet och den faktiska läsningen

Avhandlingen visar att fritidsläsningen präglas av en stor mångfald av läspraktiker. I många fall spelar tidigare läsvanor en stor roll för läsningen idag. Merparten av informanterna har utvecklat en litterär identitet²⁴² tidigt i livet och den tycks tas med in i den nya kontexten. Det finns emellertid skillnader i vilken utsträckning informanterna inkluderar läsningen på svenska i sin lässpråksrepertoar.

Studien visar att de som läst mycket skönlitteratur någon gång i livet positionerar sig som läsande människor. I vissa fall kan man tala om speciellt hän-givna, passionerade läsare (Persson, 2015). Detta bidrar till den eftersatta forskningen om mycket engagerade fritidsläsare med en tydlig litterär identi-tet, men belyser också konflikten mellan identiteten och de faktiska läsva-norna. Ett resultat från studiens del 2 är nämligen att läsningen idag styrs av inre motivation men också av skuld-känslor. Det dåliga samvetet för att man inte läser lika mycket som man skulle vilja gäller både läsningen på svenska och generellt. Skuld-känslorna verkar bero på omständigheter; dagens hektiska liv tillåter inte alltid att man får utlopp för den litterära delen av sin identitet, vilket tycks skapa frustration. När orken tryter är det lättare att titta på serier och film. Den minskade läsningen kan ibland bero på migrationen, men oftast tycks den bero på allmänmänskliga faktorer, samt digitaliseringen och de lät-tillgängliga visuella medierna. Mängden av läsning på svenska förefaller ofta påverkas av att de flerspråkiga läsarna balanserar mellan olika lässpråk. Det är helt enkelt svårare att hinna med att läsa på svenska, när det finns flera andra språk att tillgå.

Majoriteten av de hängiva läsarna kommer från läsande hem med gott om förebilder, något som blir synligt i studiens båda kontexter. Detta resultat över-ensstämmer med utvecklingspsykologiska och sociologiska teorier som kon-staterar att läsande hem genererar läsande människor (Appleyard, 1990; Bour-dieu, 1992). I några fall har läsningen upptäckts av individen själv, men det är vanligast att hållningen till fiktion formats tidigt genom högläsning. Det är tydligt att de med rik litterär socialisation i hemmet blivit intresserade av

²⁴² Enligt Nordbergs definition (2017, s. 212): "läsning av skönlitteratur och litterära diskussioner är en betydelsefull del av tankevärld, personlighet och verklighet. [...] Det innefattar också själva inställningen att läsning och litteratu-ren ges en betydelse för den egna personligheten inte minst genom diskussioner och bearbetning av det lästa."

läsning. Det finns goda skäl att tro att man hade kunnat skåda ett mer skiftande resultat om studien genomförts med en större geografisk variation. Nu kom 60% av studiesubjekten i del 2 från OECD-länder. För informanterna i del 1 hade skolläsningen i vissa fall spelat en viktig roll för utvecklandet av individuellt kulturellt kapital, oavsett hemmet. I del 2 verkar det inte finnas ett lika synligt samband mellan skolläsning och nuvarande läspraktiker, vilket kan bero på att informanterna i del 1 i en större utsträckning kom från östeuropeiska länder.

Däremot finns det vissa indikationer på att fritidsläsarnas kulturella bakgrund påverkar läsvanorna. Exempelvis har Elaine en läsaridentitet men inte någon litterär identitet, i och med att skönlitteraturen aldrig utgjort en viktig del av hennes vardag och tankeliv. Detta förknippar hon med skolans oinspirerande obligatoriska, som inte gav henne någonting personligt, samt hemmets och hela brasilianska samhällets bristande intresse för skönlitteratur. Emellertid läser Elaine gärna facklitteratur, vilket stämmer överens med hennes utbildningskapital (Bourdieu, 1992), dock inte kulturella kapital, från ett estetiskt litterärt perspektiv.

Ofta lyfter informanterna fram den idealiserade läsaren de en gång varit, skulle vilja vara eller faktiskt känner sig som. Många har en ambition att ordna mer tid för läsning men paradoxalt nog ses läsningen som en plikt och längtan på samma gång. För merparten syns identitetspositionen som läsare genom nostalgi över tidigare läsminnen²⁴³. Det finns individer som betonar sitt kulturella kapital men visar sig läsa ganska sporadiskt idag. I flera fall förekommer önskan om att inkludera läsningen på svenska i de områden där man använder det omgivande samhällets språk. Detta kan uttrycka sig i form av ”löften” eller att läsningen på svenska kopplas till ökad integration.

En intressant slutsats är att de faktiska läspraktikerna inte behöver motsvara den bilden individerna har av sig själva som läsare eller hur de utåt vill positionera sig som läsare. Detta gäller såväl läsningen på svenska som läsningen generellt. Som Asplund och Perez Prieto (2014, s. 3) skriver visar vi i vår livsberättelse inte bara vilka vi är utan vilka vi vill vara. Jag kan bara utgå ifrån vad informanterna säger om sin identitet, men å andra sidan måste jag kasta ljus över hur de faktiska läsvanorna ser ut idag. Individer som pratar om läsningens betydelse i deras liv kan till exempel framhäva dess potential för språkutveckling även om de inte skulle läsa någon skönlitteratur på svenska

²⁴³ Å andra sidan är det ingenting unikt för just de *flerspråkiga* läsarna att de som anser sig vara läsare inte läser lika mycket som i ”bokslukaråldern” eller andra livsfaser när det var möjligt (se t.ex. Brink, 2000).

idag. Vissa informanternas betoning av vikten av att läsa på svenska skulle kunna bero på att jag som svensklärare, som forskar om litteratur, representerar dessa praktiker och därmed förutsätter att informanterna läser skönlitteratur – gärna på svenska. Ibland fick jag känslan av att informanterna ville svara på ett ”fint” sätt och gjorde sig till inför en före detta lärare på avancerade svenskkurser. Detta är metodologiskt och etiskt välkänt (se t.ex. Shamoo & Resnik, 2015; Denzin & Lincoln; 2011) men eftersom det rör sig om migranter är det möjligt att det är särskilt viktigt att framhäva det kulturella kapitalet i hemlandet, i och med att det annars kanske inte är lika synligt i den nya kontexten (Broady, 1998).

Enligt ett känt citat från Chambers blir man en läsare genom att läsa litteratur, inte genom att läsa handböcker om det²⁴⁴. Detta kan relateras till de sätt informanterna pratar om sig själva som läsare och hur de i vissa fall framhäver sin litterära bildning som skaffats i tidigare kontexter. Två individer har inte någon tidigare litterär identitet, utan tillblivelsen av en identitet som läsare kan ha uppstått på senare år. Detta gäller framför allt John, som dessutom blivit läsare på just svenska.

Eftersom det rör sig om en vuxen person som i en viss period inkluderat litteraturen i sitt liv, sin tankevärld, personlighet och verklighet²⁴⁵ är min uppfattning att hen fortfarande har en litterär identitet även om läspraktikerna för närvarande inte ser ut att motsvara identiteten. Man kan förstås diskutera vad detta innebär för individen. Som exempel kan man nämna Gina, vars läspraktiker i Danmark motsvarade hennes litterära identitet, medan litterära sociala sammanhang inte är en del av hennes liv i Sverige. Hon uttrycker ett visst missnöje med sin nuvarande situation. Det har dock snarare med livssituationen att göra än migrationen i sig.

Vidare drar jag slutsatsen att även om inriktningen av mitt avhandlingsämne potentiellt förstärker läsningens betydelse i informanternas narrativ ger de otaliga konkreta exempel på läsupplevelser och böckers roll i olika perioder i deras liv. Studiens inramning skapar inte den litterära identiteten från tomma intet; den är mer än en fasad. Det blir även synligt i att läsning är någonting man vill föra vidare till sina barn. Ofta har detta en språklig koppling, både när det gäller L1-utveckling (t.ex. Heath, 1982) och L2-utveckling i svenska (t.ex. Naucmér, 2004). Migranternas utsagor visar ytterligare en potentiell kunskapslucka i forskningen: läsning på förälders L1 och L2 från flerspråkiga *vuxnas*

²⁴⁴ ”You become a reader by reading the literature, not by reading the handbooks about it.”

²⁴⁵ Nordberg, 2017.

perspektiv. Forskningen har ofta fokuserat på flerspråkiga barns språkutveckling i samband med högläsning. Det vore angeläget att utforska varför och hur flerspråkiga vuxna läser för och med barnen på ett visst språk, av genomtänkta, litteraturredaktiskt angelägna skäl.

7.2.1.2. Läspraktikerna på svenska och på andra språk

Individernas läspraktiker har antingen sett någorlunda stabila ut eller varierat mycket genom tiderna. De har ägt rum i olika sammanhang, haft olika syften eller varit olika på olika språk. När den litterära identiteten möter den flerspråkiga identiteten kan man se intressanta skillnader och likheter mellan läspraktikerna på de olika språken, och hur informanterna relaterar dem till sin flerspråkiga och mångkulturella identitet.

Ett relevant resultat är att de flerspråkiga vuxnas läsarbiografier består av parallella, flexibla och skiftande praktiker, och det finns en viss koppling till flerspråkighet. Det ska understrykas att läspraktikerna på de olika språken inte kan betraktas som någonting linjärt, där varje individ följer exakt samma steg. Detta gäller trots att många i början haft samma skäl till att läsa svensk skönlitteratur: språkutveckling och kunskapsinhämtning. Inte heller följer praktikerna i regel en enspråkighetsnorm (García, 2009) där läsningen på tidigare språk bytts ut mot läsningen på ”målspråket” (Schmidt & Frota, 1986). Snarare förefaller migranterna ha en uppfattning som jag delar, det vill säga att läsning uteslutande på det omgivande samhällets huvudspråk inte är ett mål i sig.

Det finns dock två individer, som varken upplever sig som tillräckligt integrerade eller som förmögna att läsa skönlitteratur på svenska. Trots det menar de att det vore en mycket nyttig praktik. Man skulle kunna spekulera att läsningen på L1 enligt dessa individer, som aldrig läst särskilt mycket på svenska, är ursprungsläget medan läsningen uteslutande på svenska ses som ett slutgiltigt mål. Det intressanta är att detta inte innebär att individerna skulle efterleva sin bild av hur läspraktikerna bör se ut. Eftersom informanterna knappt läser på något språk skulle det kunna finnas ett visst samband mellan målet att bara läsa på svenska och verkligheten, där man inte läser alls. Då är de krav man ställer på den egna läsningen inte motiverande utan tvingande, vilket kan bero på hur man upplever sin position i relation till integration (Pavlenko & Blackridge, 2004).

Studien visar vidare att läspraktiker på de olika språken ofta har en koppling till en viss fas eller period i livet, men mer sällan till en epifani, en avgörande enstaka händelse (Denzin, 1989). Dessa läsperioder kan visserligen följa migrationsprocessen men har ofta andra skäl, kopplade till familje- och

arbetslivet respektive studietiden. Vissa av läspraktikerna relaterar till bakgrunden som flerspråkig ”världsmedborgare” med erfarenhet av att bo i olika länder. Det som är gemensamt är att läsning av skönlitteratur varit en betydelsefull del av många informanternas vardag och att de ofta fortsatt att läsa på sina andra språk efter flytten till Sverige.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att läspraktikerna på de olika språken har skett under olika omständigheter och perioder som ibland dominerats av något eller några språk, precis som det finns perioder i livet där en viss genre dominerar eller läsningens mängd varierar. Läspraktikerna verkar vara relaterade till en mängd individuella faktorer som relationen till svenskans ställning i individens flerspråkiga repertoar, integration och positionering, familjesituation samt vistelsetiden i Sverige. Det ovannämnda är någonting som den här avhandlingen inte kan bevisa men har kunnat belysa från några språk- och litteraturredaktiska perspektiv. Studien visar att det finns ett stort eftersatt forskningsområde avseende skönlitteraturens roll för språk- och identitetsutveckling samt integration hos vuxna flerspråkiga med högt kulturellt kapital.

Trots alla individuella faktorer finns det en tendens att migranterna under en viss period efter flytten till Sverige ägnat sig åt extensiv läsning av svensk skönlitteratur. Man skulle kunna dra slutsatsen att det är vanligt förekommande att läsande människor, med hög motivation att tillägna sig språket, i alla fall tillfälligt får förändrade läsvanor när de migrerar. Således kan man anta att migrationen har en viss inverkan på läspraktikerna hos personer som redan är läsare. Två yngre informanter befinner sig idag i en fas där de prioriterar läsningen på svenska i inlärnings syfte, för att få maximalt med input på andraspråket. Det handlar dock inte om en enkelriktad process. I ett antal fall har denna period gått över till att migranterna åter läser mer på andra språk och mindre på svenska. Det finns också de som i fortsättningen har svenska som det dominerande lässpråket, dock inte längre i språkutvecklingssyfte. Migrationen har kanske inte förändrat läspraktikerna för gott, men den har ofta inneburit någon stor förändring gällande lässpråk eller mängden läsning.

7.2.2. De flerspråkiga fritidsläsarna – en heterogen grupp

Porträttstudien visar att gruppen är heterogen när det gäller flerspråkiga läspraktiker men också hur flerspråkigheten ser ut. Flerspråkigheten har ibland varit tvåspråkighet i hemmet, visserligen med ett dominant språk, och ibland tvåspråkighet genom egen mobilitet eller engelska genom akademiska studier.

I flera fall har detta varit i kombination med ytterligare främmande språk. Andraspråket kan alltså vara ett hemspråk eller ett "additional language",²⁴⁶ ett tillägg.

Den klassiska bilden av L2-talare som har ett förstaspråk och i samband med migrationen lär sig ett andraspråk är gravt förenklad. Exempelvis talar Gina två hemspråk och ytterligare tre främmande språk, alltså är hon femspråkig. Ginas fall visar hur individuellt valet av lässpråk är och hur komplex flerspråkigheten kan vara. Hon är dynamisk i sin flerspråkighet när det gäller läsning av skönlitteratur, men intressant nog har läsningen på svenska aldrig tagit fart på riktigt. Kanske är situationen sådan eftersom det är "fullt" i hennes repertoar av lässpråk. I Johns fall är språken bara två. Det skulle kunna vara därför svenskan får mer utrymme i hans läspraktiker.

Materialet visar att flerspråkigheten i sig inte är en generell faktor som verkar leda till liknande läsarbiografier. Det stämmer väl överens med vad Cenoz (2017) skriver om "adult multilingualism", det vill säga att vuxna flerspråkiga representerar en stor mångfald av olika slags flerspråkighet och har upplevt många olika typer av språkinläringssituationer. Språken i deras repertoarer har utvecklats under varierande omständigheter och används på ett individuellt och komplext sätt, jämfört med barn. Vuxnas flerspråkiga kompetenser är dessutom ofta dynamiska, särskilt om det är fler än två språk involverade. Vuxna är också medvetna om sina språkval (Cenoz, 2017, s.2 ff). Vissa andraspråk i vuxnas repertoarer talas varje dag medan andra kanske vissnat när de inte använts, vilket är något som Popovic (2009) poängterar. Det finns en tydlig koppling till min studie, som visar hur läsningen av skönlitteratur också är ett språkligt användningsområde där flera språk kan användas bredvid varandra. Medan Popovic syftar på talat språk handlar det i den aktuella kontexten om att upprätthålla språken genom att läsa skönlitteratur. På det sättet bidrar den nyss genomförda studien även till området vuxnas flerspråkighet, från ett nytt perspektiv, något som skulle kunna forskas vidare om från ett psykolingvistiskt perspektiv.

Den psykolingvistiskt orienterade forskningen visar att vuxnas flerspråkighet ofta är förknippad med självkänsla (Ortega, 2018). Ortega menar att bemästrandet av flera språk antingen kan leda till lingvistiskt självförtroende eller osäkerhet. Grosjean (2008, s. 224) skriver följande om flerspråkig identitet hos vuxna:

²⁴⁶ Definition enligt Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001.

Many bilinguals have a tendency to evaluate their language competencies as inadequate. Some criticize their mastery of language skills, others strive their hardest to reach monolingual norms, others still hide their knowledge of their "weaker" language, and most simply do not perceive themselves as being bilingual even though they use two (or more) languages regularly.

Ortega (2018, s. 81) påpekar att många marginaliserade flerspråkiga riskerar att uppleva sin flerspråkighet som någonting negativt snarare än att helt enkelt se det som ett faktum, "fact of life". Mer privilegierade flerspråkiga kan däremot uppleva sitt bemästrande av flera språk som en – ibland romantiserad – kompetens som ökar deras privilegium (ibid.). Generellt har informanterna anammat flerspråkiga läspraktiker redan tidigare genom att se läsningen på framför allt engelska som en självklar läspraktik. I många fall framstår tillgången till flera lässpråk som en möjlighet, något som gäller såväl migranterna själva som deras barn. Det kan ses som ett uttryck för det som De Houwer (2015) kallar stressfri eller harmonisk (stress-free/harmonious) tvåspråkighet, som hon menar tvåspråkiga familjer kan anamma och föra vidare till sina barn.

De yngre informanternas flerspråkighet kännetecknas av framtidstro vilket kan förklaras med deras ålder och kortare vistelsetid i Sverige. Frågan är om deras syn är romantiserad eller bara positiv. En individ vars berättelse också präglas av möjligheter snarare än frustration är John, som verkar se svenskan som sitt språk snarare än andraspråk, vilket kan vara en effekt av eller en bidragande orsak till att hans primära lässpråk – och vardagsspråk – är svenska. Det här går rakt emot antagandet att de med högstatusspråk, västerländsk bakgrund och positionering som tillräckligt integrerad skulle välja engelskan som lässpråk idag. När engelskan väljs sker det av bekvämlighetsskäl. De finns de som känner sig tillräckligt flerspråkiga oavsett om de läser på svenska eller inte. För vissa är svenskans status som ett andraspråk en brist som ska kompletteras nu eller i sinom tid. En informant, Mariko, känner sig uppgiven och ofullständig när det gäller språkanvändningen (jfr. Ahlgren, 2014). Allt detta visar på variation inom flerspråkighet i relation till läsning och språkbruk. Men det är viktigt att poängtera att de litterärt bevandrade läsarna finns bland gruppen flerspråkiga vuxna fritidsläsare, och läsningen på svenska kan ses som en möjlighet, snarare än någonting ouppnåeligt eller påtvingat. Däremot är det fortfarande mer mödosamt för vissa att läsa på svenska, och det kan vara därför som svenskan trots allt väljs bort som dominerande lässpråk.

7.2.3. Samhällsintegration och estetiska upplevelser

Avhandlingens del 2 har rört sig mellan litterär identitet och flerspråkig identitet. Informanterna tycks i första hand positionera sig som läsare – med flerspråkiga läspraktiker – och i andra hand som andraspråksläsare. Det kan bero på den redan existerande litterära identiteten såväl som flera språk och interkulturella erfarenheter som format identiteten som en flerspråkig människa, snarare än identiteten som ”invandrare”.

Det finns många exempel på vad det kan få för konsekvenser för individen att byta språk och land. Migranter känner inte sällan känslor av främlingskap och att de inte passar in i det nya landet, och snart inte heller i det gamla (Blackledge, 2005). Borgström och Goldstein-Kyaga (2006), i sin tur, menar att identiteten som skapas i mångkulturella sammanhang kan innefatta såväl upplevt främlingskap och rotlöshet som positiva känslor av att vara världsmedborgare med frihet att välja språk och identitet, varav det sistnämnda tycks vara representerat i båda delar av studien. Min tolkning är att det kulturella kapitalet innefattande utbildning samt interkulturellt och lingvistiskt kapital ger gynnsamma förutsättningar för skapandet av en flerspråkig identitet (Blackledge, 2005).

Ett viktigt resultat är att informanterna i regel inte såg läsningen på svenska som någonting de bara gör för integrationens skull. Framför allt erbjuder läsningen av svensk litteratur en bredare repertoar av kulturella praktiker. Dessa praktiker är inte framtvingade av samhället, utan informanterna i studiens båda delar intresserar sig för svensk litteratur eftersom de redan är läsare. Detta handlar alltså mer om sociala praktiker än om att bli svensk. Om informanterna ändå kopplar detta till integration handlar det om kunskapssökning och litteraturhistorisk bildningsläsning (Persson, 2007), vilket både del 1 och 2 belyser.

Värderandet av lässpråk kan handla såväl om de olika språkens status för individen och, förmodat, samhället som den flerspråkiga bakgrunden sedan tidigare. Isak som kommer från Libanon, där kodväxling mellan arabiska, engelska och franska är vanligt speciellt bland unga personer²⁴⁷, verkar ha en självklar inställning till att läsa parallellt på olika språk. Det har även Sophie och Gina som växt upp med två språk. Att många fortsätter att läsa på engelska, som också är ett L2 för många, kan ha med globaliseringen att göra. Det egna språket verkar däremot inte vara lika viktigt att upprätthålla för de

²⁴⁷ <https://spraktidningen.se/2012/08/libanon-mixar-ost-och-vast/>

individer som har engelska som förstaspråk. Det kan förklaras med att engelskan är närvarande i arbets- och samhällslivet på ett annat sätt än till exempel japanska. För de engelsktalande får det egna språket inte lika liten roll i de vardagliga praktikerna som för Mariko, i vars familj och vänskapskrets det talas engelska. Detta lingua franca anses av Mariko inte som ett interkulturalitetsspråk utan en mindre önskvärd språkanvändningspraktik, vilket kan bero på att det ses som ytterligare en språklig kontext som är utanför samhället, trots engelskans ställning i Sverige och globalt (Jenkins, 2014).

Båda delarna av avhandlingen ger indikationer på att den integrationsmässiga aspekten förefaller vara en mer uttalad motivering för skönlitteraturläsning hos individer som saknar en svensk anknytning. Dessutom verkar personer som migrerat från västvärlden och länder som kulturellt ligger närmare Sverige delvis ha andra skäl till att läsa skönlitteratur på svenska än de vars språk har en annan status, i Sverige och internationellt. Det är möjligt att kolonialismens arv²⁴⁸ kan påverka individens syn på sin kultur och sig själv vilket speglas i vilket språk individen anser är viktigast att läsa på. Känslor av förlust och utanförskap är vanliga i dagens mångkulturella samhällen, skriver Bhabha (1994), men rädslan för att förlora sin egen kultur är faktiskt inte närvarande hos vare sig de som kommer från forna kolonier eller andra länder. Den monokulturella nationella identiteten behöver dock inte ha försvagats utan kan ha ersatts av en mer dynamisk flerspråkig identitet (García, 2009).

Bhabha (1994) föreslår ett tredje rum som inte består av det gamla eller det nya utan av en kombination som leder till någonting nytt. Det tredje rummet möjliggör för en individ att leva med två sidor av en identitet som inte är fixerad eller perfekta men som man kan vara nöjd med. Detta tredje rum kunde ses i materialet i form av positiva förväntningar på språk och integration, där läsning av skönlitteratur utgör en viss del, eller skapandet av en tvåspråkig identitet för informanternas barn. De som har engelska som L1 verkar inte känna samma krav att anpassa sig som de övriga, men de pratar ändå om sitt eget ansvar. Att läsa för barnen på svenska kan upplevas till och med som en lättnad, eller någonting skamligt eftersom engelskan kommer i andra hand.

I vissa fall kan individen trots allt vara besviken på sig själv för att hen inte läser mer på svenska. I andra fall kan besvikelsen handla om användningen av svenska inom andra domäner. För Jimena verkar det finnas inslag av uppgivenhet på grund av att hon, efter mer än tio år i Sverige, inte använder svenska

²⁴⁸ Som t.ex. Jenkins (2014) skriver om gällande olika språks ställning och makthierarkier i ett mångkulturellt och flerspråkigt sammanhang.

på den muntliga nivå som hon borde. Detta leder till en paradoxal situation, eftersom hon är tillfreds med sina flerspråkiga läspraktiker, därför att hon läser obehindrat på alla sina tre språk, däribland svenskan. Gällande läsningen av skönlitteratur framstår språkvalet således som ett eget val och i det avseendet handlar det om förhandlingsbara (negotiable), identiteter (Pavlenko & Blackledge, 2004) som läsare. Det finns en längtan efter integration samtidigt som samhället enligt Jimena gör det svårt och individen måste kämpa ännu hårdare, vilket talar för att identiteten som samhället ger henne är en migrants identitet, och därmed påtvingad (imposed) (Pavlenko & Blackledge, 2004). Således positionerar Jimena sig annorlunda som läsare än som samhällsmedlem. Att påverka situationen gällande samhällsintegration ser hon inte på samma sätt förhandlingsbart (Pavlenko & Blackledge, 2004) som identiteten som en på svenska läsande människa.

Migranternas resonemang kring konceptet flerspråkig identitet väcker frågan vem som bestämmer över en människas identitet. Det är en känslig fråga huruvida personer som bor i Sverige identifierar sig som svenskar och hur det har med samhällsklimatet att göra. Samhällsintegration, social integration och individuella estetiska upplevelser är i vissa läsarbiografier olika saker, medan de i andra kan vara tätare sammankopplade. Skillnaden är att samhällsintegration och social integration kräver andra människors samverkan, medan de individuella läspraktikerna tycks vara någonting migranterna man gör för sin egen skull. Det handlar framför allt om att kunna *vara* den man är med bibehållet kapital och litterär identitet även i den nya kontexten. Således handlar det inte bara om estetisk eller litteraturhistorisk bildningsläsning (Persson, 2007) på fritiden utan en inre investering i en litterär identitet som en på svenska läsande människa.

Den här avhandlingen har varit fokuserad på de flerspråkigas kompetenser. Men man ska dock inte romantisera bilden av målgruppens situation och privilegier. Under ytan kan man finna tecken på liknande frustration som flera studier visat hos andra migranter. Ett intressant fall är Sophie, som är flerspråkig sedan tidigare. Hon har idag en god behärskning av svenska, som är hennes arbetspråk. Sophie läser också obehindrat på svenska. Första intrycket är att hennes flerspråkiga identitet är balanserad och olika språk används flexibelt inom olika domäner. Den tidiga flytten till ett annat land och en "rundvandring" genom olika länder i vuxen ålder kan ha påverkat att hon fritt har kunnat välja mellan språk. De multipla identiteterna verkar inte vara separata utan

bidra till hybriditet som en flexibelt flerspråkig person.²⁴⁹ Men även om Sophie talar svenska på avancerad nivå, har ett kvalificerat arbete samt familjeförhållanden som knyter henne till det svenska samhället, tyder detaljer i hennes narrativ på att svenskheten ändå verkar upplevas som en etnisk identitet eller språklig härkomst.

Fishman och García (2010) skriver om "succes-failure continuum" när det gäller identitetsutveckling. Sophies berättelse kastar ljus över hur strävan efter tillhörighet i samhället ändå kan visa indikationer på skam över att man tar den lättaste utvägen och läser på engelska och inställningen till sin egen identitet som någon som hamnar utanför det som Sophie kallar "svensksvenskhet".

Enligt Blackledge (2005) har den infödda talaren²⁵⁰ av engelska idealiserats men är också en myt i en värld med tre gånger fler engelsktalande som har språket som L2 eller L3 än som har det som L1. Myten om den perfekta, idealiserade infödda talaren av svenska verkar bli synlig även i den aktuella kontexten, på ett sätt som Milani (2008) belyst med sin forskning om outtalade språkkrav i Sverige.

Materialet visar vidare en intressant diskrepans när det gäller den estetiska och den antropologiska kultursynen (Fornäs, 2012), vilket kan relateras till det resonemang som Persson (2005) för gällande förskjutningen av kulturbegreppet i skolans läroplaner. Att läsa på svenska utgör en brygga mellan den estetiska läsningen, det vill säga skönlitteraturen som ett kulturuttryck – och svensk litteratur som en representant för denna estetik lokalt. Då behöver svensk litteratur inte nödvändigtvis motsvara Felskis (2008) social knowledge, i betydelsen kunskap om det svenska samhället, vilket det för många av informanterna har gjort i början. Det behöver inte heller handla om synen på skönlitteraturen som ett institutionellt integrationsverktyg som det kan vara om man utbildar elever med utländsk bakgrund till att bli "svenskar" genom skolans litteraturläsning (jfr. Persson, 2007; 2012). De flerspråkiga vuxnas läsning av skönlitteratur, som i de flesta fall sedan länge varit en väletablerad praktik, innebär inte att informanterna ser litteraturläsningen som ett svenskt fenomen, genom vilken man blir mer "svensk" och lär sig mer om "svenskhet".

Här blir det nämligen tvärtemot det som Persson upptäckt. Från att vara ett verktyg för att skaffa kulturell kunskap om samhället har det blivit en vardag för många av mina informanter att även intressera sig för svensk litteratur, när

²⁴⁹ García, 2009; Grosjean, 2008; De Houwer, 2015

²⁵⁰ En individs möjligheter att uppnå en inföddlik språknivå i svenska har på senare tid utrönas av Hyltenstam, & Abrahamsson, 2000.

de redan är en läsare. Det rör sig om en lokal litterär identitet som ett tillägg, på samma sätt som svenskan ofta är ett tillägg i ens redan flerspråkiga repertoar.

7.2.4. Kulturellt kapital – kompetens och kompensation

Resultaten visar att migranter i studien har med sig kulturellt kapital i form av klassikerläsning, litterär kompetens och litterär identitet. Studiens båda delar ger indikationer på att varken critical literacy (Janks, 2013), litterär kompetens (Torell, 2002) eller kulturellt kapital (Bourdieu, 1977) är något som de flerspråkiga individerna till största delen skaffat sedan flytten till Sverige utan är ett resultat av socioekonomiska förutsättningar, hemmets kulturella kapital och eget utbildningskapital.

Resultaten pekar vidare på att den välutbildade målgruppen som generellt besitter högt kulturellt kapital även har interkulturellt och brett flerspråkigt kapital, något som inte synliggjorts i den svenska forskningen. Diskursen om kvalificerad arbetskraftsinvandring nämns ibland i medierna som någonting positivt men framställer oftast individerna som mycket anonyma.²⁵¹

Det är det lingvistiska kapitalet (Bourdieu, 1991) som utökats och kompletterats genom att lära sig svenska, vilket gäller för samtliga informanter. Det kulturella kapitalet, oavsett om det etablerats i hemmet eller utvecklats genom egen kultivering, har informanterna med sig. Detta kapital är sällan synligt i samhällsdebatten och kommer inte alltid heller till sin rätt på arbetsmarknaden. Visserligen visar siffror från SCB (2020) att trots att arbetslösheten bland utrikesfödda är väsentligt högre än bland inrikes födda (18,8% respektive 5,1%) är bilden för dem med eftergymnasial utbildning något bättre (11,9% respektive 3,3%). Dock handlar dessa siffror om sysselsättningsgraden, vilket får de migrerade akademikerna att framstå som ett samhällsekoniskt humant kapital,²⁵² snarare än individer som besitter kulturellt kapital (Bourdieu, 1992). Bara för att detta kapital inte på samma sätt räknas som samhällsnyttigt är den litterära kompetensen (Torell, 2002) och kulturella kapitalet i form av litteraturläsning potentiellt ett område genom vilket individers kompetenser och resurser skulle kunna bli mer synliga i samhällsdiskursen.

²⁵¹ Ett tillägg till denna debatt är antologin *Högt utbildade migranter i Sverige* (2018) där olika folkgruppers villkor i Sverige står i fokus. Ett kapitel i en motsvarande antologi vore ett sätt att öka kunskap om målgruppen från ett litterärt perspektiv.

²⁵² *Humankapital* syftar på kunskap, färdigheter, erfarenhet och sociala kvaliteter som bidrar till människans förmåga att utföra arbete på ett sätt som ger ekonomiskt värde och bidrar till ekonomisk tillväxt (OECD, 2007).

Den fritidsbetonade delen av undersökningen ger insyn i identitetsfrågor och egna uppfattningar om såväl integration som flerspråkighetsfrågor från ett helt annat perspektiv än statistiska mätningar om sysselsättning. I ljuset av studien kan man tolka huvudresultaten som att migranterna fördjupar och stärker sitt kulturella kapital i den nya språkliga och kulturella kontexten genom att läsa svensk skönlitteratur. Där finns litteraturläsningens stora potential för individen, trots att det kanske också handlar om en viss kompensation för till exempel språkliga brister. Ibland behövs det en skjuts i form av litteraturläsning i en kurskontext; ibland används litteraturen även på fritiden autodidaktiskt som ett medel för språkutveckling.

Min förhoppning är att bilden av migranter kan nyanseras och att mångfalden kan bejakas när det gäller läsande svenskar. Den undersökta målgruppen bidrar till Sveriges invånares kulturella kapital även om det sociala och ekonomiska kapitalet inte alltid motsvarar det individen haft i tidigare kontexter. Läsningen av skönlitteratur kan ses som en öppning, som kan bekräfta den flerspråkiga identiteten genom att förstärka – snarare än förvandla – individens litterära identitet.

7.3. Litterär flerspråkig identitet

Avhandlingen ger indikationer på att läsning på flera språk kan erbjuda en bredare flerspråkig identitet. Jag skulle vilja väcka en vidare diskussion om det går att tala om en *litterär flerspråkig identitet* – och vad det kan innebära för individen och samhället.

Man skulle kunna definiera litterär flerspråkig identitet som någonting som bygger på den flerspråkiga identitet individen redan etablerat. Denna individ kanske identifierar sig som flerspråkig oavsett sin position i majoritetssamhället. Om man har en litterär flerspråkig identitet innebär det att man använder två eller flera av sina språk inom skönlitteraturens domän. Det kan handla om själva läsningen men också litterära sociala praktiker, vilka inte behöver vara samma sak. En av informanterna läser på engelska men diskuterar det lästa på svenska i en bokcirkel. En annan läser gärna på svenska men använder inte språket så mycket i vardagen. Vissa har en tydlig litterär flerspråkig identitet. Det betyder emellertid inte att den litterära identiteten är stark just på svenska, trots att den är flerspråkig.

Den litterära flerspråkiga identiteten skulle också kunna innebära att läsningen på olika språk har olika funktioner. Begreppet skulle både kunna syfta

på majoritetsbefolkningen som läser på främmande språk och migranter som läser på svenska eller övriga L2. Då kan man också tala om litterär flerspråkig kompetens. Därmed kan de flerspråkiga läsarna i avhandlingen i vissa avseenden jämföras med svenska läsare som exempelvis läser på engelska eller andra främmande språk på fritiden, vilket också skulle kunna utgöra ett intressant forskningsämne, kanske med utgångspunkt i mitt förslag att ”andra-språk” skulle kunna läggas till Felskis läsarintressen.

De högutbildade migranterna som deltagit i studien har ofta en litterär kompetens, som jag vill kalla *flerspråkig litterär kompetens*, där Torells tre kompetenser, nämligen konstitutionell, performans- och literary transferkompetens, blir synliga genom ett abstrakt språkbruk och critical literacy vilka överförts till ett nytt språk. Kompetenserna syns i diskussionerna på tentamen, i de metakognitiva reflektionerna på intervjuerna och i individernas läsbiografiska berättelser. Det är beklagligt om dessa kompetenser inte får erkännande som resurs utanför undervisningslokalen – hur många diskussioner det än förs i media om hur Sverige behöver kvalificerad arbetskraft. Vissa studier koncentrerar sig på utanförskap och uppgivenhet hos personer och grupper med utländsk bakgrund, men den här studien har fokuserat på ett område där resurserna tydligt finns och där det handlar om identitet från ett inre perspektiv. Däri ligger dess potential.

7.4. Slutord

Man kan sammanfatta avhandlingens viktigaste resultat med två konstateranden. Del 1 visar att skönlitteraturläsningen på en avancerad svensk kurs är viktig för fortsatt läsning på svenska. Porträttstudien (del 2) i sin tur visar en mängd olika sätt att vara ”en på svenska läsande människa”.

Ett av avhandlingens bidrag är dess flerspråkighetsperspektiv på litteraturredaktisk forskning om vuxnas läsning. Den ger fördjupad kunskap om individuella läspraktiker på olika språk hos individer som ingår i *den svenska befolkningen*. Det är viktigt att läsande migranter också får ingå i den delen av befolkningen som läser. Det behövs ingen särbehandling, men denna grupp förtjänar att få sina röster hörda.

Som jag nämnde i inledningen är min grundinställning att vi måste utgå ifrån att variation och flerspråkighet är normaltillståndet i det svenska samhället. Därmed borde vi sträva efter att acceptera olika slags språklig variation. Detta bör gälla även beträffande individuella läspraktiker på olika språk. En

aspekt värd att lyfta fram är att de flerspråkiga vill ha erkännande för det kulturella kapitalet som de har med sig från tidigare kontexter. En annan sak som är värd att lyfta fram är rätten att som flerspråkig läsare välja vilket eller vilka språk man läser på.

Avhandlingsarbetet har lärt mig mycket om de flerspråkiga läsarna som deltagit i studien. Informanternas utsagor, som jag läst om och om igen, har påverkat mig mycket. Förhoppningsvis har jag lyckats förmedla essensen i berättelserna för dem som läser avhandlingen. Men jag har också lärt mig mycket om mig själv. Som en akademiker med svenska som andraspråk som migrerat till Sverige i vuxen ålder, har jag själv i många avseenden fått erkännande för mina kompetenser, något som jag känner tacksamhet över. Jag har fått en adjunksanställning på universitetet i ett ämne som är landets huvudspråk men inte mitt förstaspråk. Jag har fått förmånen att undervisa flerspråkiga elever och studenter i svenska som andraspråk i olika sammanhang och utbilda blivande lärare i ämnet. Jag har dock haft mycket goda förutsättningar: jag har kommit i kontakt med svenskan tidigt och växt upp i ett tvåspråkigt land. Finland är ett EU-land som klarar sig bra i PISA-mätningar och anses vara en förebild när det gäller skolsystem världen över. Men ibland blir omgivningen förvånad när jag upprätthåller finskan genom att skriva skönlitteratur på mitt förstaspråk; jag är ju svensk, visserligen med ett finskt påbrå. Jag har också fått förvånade kommentarer när jag nämner att jag läser ganska mycket litteratur på finska – som om det skulle utesluta att jag också läser på svenska.

Det är otaliga gånger som människor undrat hur det kommer sig att jag tillåts undervisa i svenska. Lär jag mina studenter att bryta på finska? Fördomarna finns även inom akademien. Jag minns mycket väl när jag 1998 frågade min universitetslärare i svenska om hon trodde att jag som andraspråkstalare kunde få arbete som lärare i svenska för invandrare. Hennes svar var att det var svårt att säga. Mycket har förändrats inom forskningen, attityderna och samhället de senaste tjugo åren, tack vare att Sverige i allt högre grad är ett mångkulturellt land och accepteras som ett sådant. Attityder tar dock lång tid att ändra på, och i dessa tider av högerextremistiska vindar är migranternas situation allt annat än okomplicerad.

Det är beklagligt om det kulturella och interkulturella kapitalet som individerna i den här studien besitter förblir en osynlig och outnyttjad resurs. De fina orden om flerspråkighet som resurs betyder inte mycket om forskningsresultaten inte når allmänheten. Alla språks lika värde eller flytande gränser mellan

språken får inte bara vara tomma ord, utan det finns fortfarande finns mycket att göra för att påverka attityderna.

Trots min privilegierade position som en flerspråkig akademiker som oftast ”passerar som svensk” upplever jag fördomar. Ofta kommer de inifrån mig själv som en känsla av otillräcklighet, att jag måste leva upp till att vara svensk. Då förstår jag att det inte är förvånande att individerna som deltagit i studien men inte har bott i landet lika länge också ibland känner frustration över att inte vara tillräckligt integrerade eller kunna språket tillräckligt bra. Om skönlitteraturen som individuell och social praktik kan vara en väg till ökad självkänsla menar jag att den ska främjas i insatser för målgruppen.

Den här avhandlingen utgör ytterligare ett exempel på de utmaningar som präglar även högutbildade migranternas språkliga praktiker. Den är skriven på min svenska, som läsaren kanske reagerar på. Det väcker frågan om man som forskare måste skriva som en infödd talare av svenska. Grammatiskt korrekt svenska skriven av en andraspråkstalare och svenska skriven av infödd talare borde väl väga lika tungt, trots att resultatet inte ser identiskt ut? Den ansträngning, årtal av studier och lärargärning jag ägnat mig åt får mig utan tvekan att känna mig svensk – och förstås också finsk. Men det gör mig inte till en infödd talare. Det positiva med avhandlingen i detta avseende är att den visar vilken potential skönlitteratur kan ha för självförtroende och estetiska upplevelser på svenska.

När man läser böcker har man ingen brytning.

Akademien är en plats där engelskan samsas med svenskan, vilket visserligen skapar mångfald. Det hjälper den undersökta gruppen att upprätthålla sitt kapital och sin status i den akademiska världen, där det tvärtom är svenskan som kan anses vara hotad (Salö, 2010). Visserligen språkgranskas de flesta avhandlingarna som skrivs på engelska, men de är oftast inte heller skrivna av personer med engelska som L1. Medan engelskan länge erkänts som ett språk med många varianter runt om i världen, och trots att den självklart har en helt annan spridning som status globalt (Jenkins, 2014), vore det märkligt om de olika varianterna av svenska inte i praktiken fick existera vid sidan av standardsvenskan. Det gäller det akademiska skrivandet såväl som avhandlingens informanter, vars svenska inte är perfekt men förmedlar en otrolig kavalkad av critical literacy-praktiker och avancerade litterära analyser.

Det var informanternas *egen svenska*, som förmedlade kloka tankar, analyser och reflektioner. Det var deras personliga svenska, som förmedlade erfarenheter, attityder och berättelser. Det fanns oändligt med detaljer som var

både rörande, allmänmänskliga, dramatiska och ibland intima, och de var berättade med olika röster, i olika livssituationer, med olika mycket kärlek till böcker. Jag släpptes in i hemmen med bokhyllor från golv till tak; jag fick intervjua människor som helst av allt ville träffas på biblioteket eftersom det var deras favoritplats. Jag fick se glöden i människors ögon när de berättade om sitt möte med Camus eller beskrev barndomens sagoböcker, som hade gått sönder eftersom de lästs så många gånger av en hel syskonskara eller av flera generationer. Jag fick höra om kärlek och skilsmässa, om kärleksspråk och känslospråk och hur man vill läsa för barnen på svenska så att de blir bättre integrerade. Folk visade mig sina dyrbara skatter i form minnesbilder av favoritböcker, barndomens somrar och läsfåtoljer; de tog med mig på en resa till en skola på bergen i ett främmande land, till intellektuella familjer som diskuterade litteratur vid middagsbordet, till flyttlass mellan olika kontinenter, till farmors läslampas ljus.

SUMMARY

The dissertation investigates fiction reading practices (Barton, 1994) of highly educated adult migrants. There are two contexts explored: reading in an advanced Swedish course and reading in free time. The title, *Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker*, translates to: "Becoming a person who reads in Swedish? Fiction reading practices of highly educated multilingual adults". The topic relates to three fields: literature education, multilingualism, and sociolinguistics.

The main research questions are:

Why and how do highly educated multilingual adults read literature in advanced Swedish language courses?

Why, how and in which languages do highly educated multilingual adults read literature in their free time?

The focus is on fiction reading practices of migrants that either study Swedish at an advanced level or have done so several years ago. The overall aim is to highlight a group of individuals who possess a great deal of cultural capital which might not always be visible in a new linguistic and cultural context (Blackledge, 2005). "Highly educated" refers to individuals with an academic degree, ongoing university studies, or a high school education with academic studies as a goal. The educational context consists of advanced Swedish courses, so called university access programs, at two universities in Sweden. This educational context is investigated by interviews with students and teachers, policy document analysis, and observations of an oral exam. The free time context is explored by deep interviews with multilinguals that have lived in Sweden for three years or more.

The dissertation consists of seven chapters. Chapter 1 introduces the topic and motivates why it is important to study adult multilingualism and literature reading. The answer is quite simple: because this area has hardly ever been

researched in Sweden when it comes to informants with academic backgrounds. Earlier research in this area has mainly focused on multilingual children and youth, or adults with short educational backgrounds. Chapter 2 gives an overview of previous research and theories relevant for this study. Chapter 3 is a methods chapter including a presentation of the material categories, study subjects, ethical considerations, and the analysis method, which is qualitative and empirical.

The theoretic framework draws on social constructionism (Burr, 2001) and a poststructuralist understanding of multilingualism (Blackledge, 2005). Multilingualism is seen as a choice of languages, based on identity positions as presented by Pavlenko and Blackledge (2004). Because of the broad, interdisciplinary topic, several theoretical tools are applied.

The literature reception perspective draws on reader-response theory by Rosenblatt (1938; 1995). When it comes to the educational context, the legitimation typology of reading literature in educational settings in Sweden, created by Persson (2007), is applied. Furthermore, McCormick's (1994) sociocultural model explains how readers' backgrounds affect their so called "reading forms" (Tengberg, 2011). In addition, Torell's (2002) understanding of the concept of literary competence and Janks' (2009) critical literacy theory are used.

The analysis of language learning aspects is based on Cummins' (1981) iceberg model and his two concepts: BICS, basic interpersonal communication skills, and CALP, cognitive and academic language proficiency. Further, a model dividing the relationship between second language learning and literature instruction into four categories (Paran, 2008) is used as a way of describing the goals and practices of the course. Felski's (2008) four "modes of engagement" are used to understand the individuals' personal interests when reading fiction in L2 in both contexts. When it comes to the leisure readers, the theories mentioned above are complemented with Bourdieu's (1977) sociology and the concept of cultural capital.

The dissertation consists of two empirical parts. Part I, presented in Chapter 4 and 5, focuses on literature reading in educational settings and also discusses the primary and the secondary literary socialization of the multilingual students. Chapter 4 examines the motivations of literature reading in the advanced language course, thus centering on the question word "why". Chapter 5 examines the observations of an oral exam and group interviews with the students after the course and concentrates on the question word "how". Part II,

presented in Chapter 6, focuses on ten migrants' reading practices today, after several years in Sweden. Deep interviews with these multilingual readers have been reconstructed as reader biographies, presented as portraits of the readers.

Part I shows that multilingual highly educated students are a competent yet sometimes invisible part of society. On one hand, they have considerable resources in terms of cultural capital, literature reading and literary performance competence (Torell, 2002); many students also read in several languages. On the other hand, they do not always read in Swedish, although they speak and study at an advanced, albeit non-native, level. Reading in Swedish has been difficult or expected to be difficult for most students prior to the course, and therefore, the university access program seems to play an important role in increasing fiction reading in Swedish, not to mention increasing self-esteem concerning Swedish as a possible reading language.

In addition, Part I demonstrates that reading literature is more often legitimized by sociocultural reasons than those related to language learning, though linguistic reasons are also considered important. The students seem to relate L2-aspects to explicit skills such as vocabulary learning, especially lexicon typical for the genre. Teachers, instead, stress the importance of developing metalinguistic and more overall language skills, as well as putting abstract words into use in Swedish. The results imply that it is easier for the multilingual students to use CALP (Cummins, 1981) than BICS. This supports Cummins' dual iceberg model (2009), which argues that CUP (common underlying proficiency), as well as critical literacy competence (Janks, 2013), are the same for L1 and L2, and therefore can be transferred from one language to another. Thus, the highly educated second language learners use these skills in literature discussions at an advanced level, in abstract and metacognitive ways. This leads to the conclusion that neither the advanced skills in literature reading, nor the language learning strategies, nor the metacognition, are a result of this course but originate from previous contexts. Lingual competence, as well as literary competence, results from the students' cultural capital, educational background, and, often, a considerable amount of reading of world literature and Western canon (Nussbaum, 1997). The latter, so called literary "performance competence" (Torell, 2002) is present especially among Eastern European students.

When it comes to sociocultural motivations, they can be divided into two categories. Firstly, most students considered fiction a great source of cultural knowledge (Felski, 2008). Secondly, this knowledge not only gave them a

chance to experience the Swedish culture and people from the inside, but was also expected to lead to an “intimate relationship” with the language, which was seen as a complement to societal integration. The latter aspect was particularly important to persons not having a Swedish partner or other established bonds to society.

Chapter 5 shows that the students were able to make advanced analyses and interpretations of the stories at the oral exam. Abstract reading forms, such as literary, metacognitive, and interpretative reading, were much more common than concrete reading forms, such as plot oriented reading, comments on the language, or descriptions of subjective experiences. A good performance on the oral language skills test, which at the same time was a literary discussion, was dependent on academic language skills and metacognition. Thus, this dissertation can be seen as a contribution to the second language acquisition field, as well as reading development studies, by nuancing the picture of multilinguals as readers. However, the highly educated adults differ from other often investigated L2-readers in terms of cultural capital (Bourdieu, 1992) and literary experiences, but also intercultural capital (Pöllmann, 2009).

Another material category, the group interviews, gave a somewhat different insight into individual reading practices in the educational context. Many interviewees read creatively (Persson, 2007), which means combining analytical and distanced reading with emotional and engaged reading. However, another ingredient was added to that creative reading, namely focus on language learning aspects. This reading form, which combines creative reading with second language learning strategies, is called *creative language orientated reading* in this dissertation. The study discusses whether creative language orientated reading is an addition to the established reading forms and dichotomies, or an individual language learning strategy. My conclusion is that it is both, in combination. Also, I suggest that this reading form may be a result of the course context, even though the literary and metacognitive competence is not.

Finally, the results from Part I lead to a conclusion that many of the reading practices and motivations of reading legitimations in the Swedish courses can be summarized with the words of one of the students. According to him, the aim of the course, when it comes to literature reading, is “to become a person who reads in Swedish”. I argue that this could mean that the individuals include Swedish in their reading languages, not that they reject other languages when starting to read in Swedish.

Part II gives indications that fiction may be used as a language learning tool, even when reading voluntarily. It can be observed that former students often tend to include reading in Swedish in their reading practices, at least during some period of their stay in Sweden. The results show that the modes of engagement (Felski, 2008) often vary depending on the language used. Therefore, this study suggests an additional mode of engagement, beside Felski's recognition, knowledge, enchantment, and shock, namely "second language learning". This mode of engagement emerged as an important driver to read fiction in a second or foreign language, though not exclusively in Swedish. However, sometimes the individuals read for the same reasons and in similar ways in their L1 and in one or several of their L2s. The reading practices seem to be related to a wide range of individual parameters, such as the status of the language as emotional or identity language, the length of time living in Sweden – but also to the life situation as an adult. It is not unusual that the individuals read fiction in several languages in parallel. Nevertheless, it is implied in the data that individuals with multiple languages in their repertoire sometimes have no place for yet another reading language.

Also, the reading practices seem to be motivated by different modes of engagement (Felski, 2008) in adulthood, childhood, and youth by the informants. Today, reading fiction is at the same time something they long for and a duty. This applies both to reading in Swedish and reading in general. Swedish seldom dominates reading practices for those who have lived permanently in Sweden for a long time, even though some of them basically always read in Swedish. Further, individuals who do not read fiction regularly think they should do so in Swedish. Reasons for reading in Swedish after several years in Sweden, include linguistic and sociocultural concerns, but also a kind of guilt that can be connected to identity positions (Pavlenko & Blackledge, 2004) as a migrant and a "new Swede", but also as a parent, former passionate reader (Persson, 2015) and a film- and series watcher.

Further, Chapter 6 and the entire research project indicate that the multilinguals' reading practices are dynamic and diverse – as is adult multilingualism itself (Cenoz, 2017). In fact, there is a great diversity when it comes to the multilingualism of the study subjects. Some of them have grown up with two languages, some speak three or four languages, and one speaks – and reads in – five languages. The stereotypical picture of a second language speaker with one first language and one, weaker, second language learned in a new country does not apply to the informants. Many of the migrants read in Swedish

because they already are “readers”, often having a strong literary identity (Nordberg, 2017), since childhood. Only one individual has become a fiction reader in Sweden.

Literary identity, according to Nordberg (2017), includes having books and fiction as an important part of one’s entire life. I argue that the literary identity can be transferred from one language or cultural context to another. However, in some cases the literary identity seems to transform or weaken when migrating to another country. Still, the identity is sometimes emphasized in the migrants’ narrative, probably because the cultural capital (Bourdieu, 1977; 1992) from previous contexts may not apply or be visible in the new context. This is connected to social capital, as well as the individual’s self-image after migration. I claim that recognition of the literary identity in the new country as well as in former contexts could be called having *a literary multilingual identity*. In summary, this means being able to be oneself even in the new cultural and linguistic context, with maintained capital and literary identity. I suggest that the personal competences and resources could be given more credit for, if the previous and increasing cultural capital could be made visible in the new context (Bourdieu, 1992). Being a “Swedish reader”, a person who reads in Swedish that is, can be a means of true inclusion in the Swedish population, simply belonging to the part of the Swedish people that reads books.

Finally, Chapter 7 discusses the results and their implications. Also, the need for further research is discussed. To sum up, an essential result of the PhD study is that most of the migrants consider reading in Swedish an opportunity for wider options of social and cultural practices. These practices are not imposed by society (Pavlenko & Blackledge, 2004) but negotiable and experienced as non-compulsory. Informants in both contexts of the study are interested in Swedish literature because they already are “readers”. Fiction reading is something they do to cultivate themselves, increasing their “local” cultural capital, which is, among other things, done by discussing (Swedish) literature with other readers, for instance in a book club. The multilinguals do this for their own sake, to affirm their identity as a Swedish language user, and at the same time a person with reading as one of their favorite free time activities. For once it is not done for the sake of society, employment, or authorities. Thus, reading in Swedish has more to do with social and cultural practices than being assimilated to become a “Swede”.

Suggested further studies are related to exploring different perspectives on hidden and unused resources of migrants, especially those who carry a high

cultural capital. This could be done within the literature education field, by enlarging the scale of the study, or including bigger geographical variation and more longitudinal methods, or within socio- and psycholinguistic topics relating to integration, identity, and language choice. One limitation of the study is that most of the participants come from Western and European countries. However, the aim was not to describe an entire population, but to shed light upon some migrants' reading practices in two contexts.

To summarize, the study shows that the main reason for reading fiction in Swedish courses is to introduce the option to become a person who (also) reads in Swedish. In addition, the study highlights the diversity of multilingual readers' literary practices, which can be understood as different ways of being Swedish readers.

REFERENSER

- Abrahamsson, N. (2009) *Andraspråksinlärn timer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlgren, K. (2014) *Narrativa identiteter och levande metaforer i ett andraspråksperspektiv*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Ahmed, S. (2012) *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993) *Does washback exist?* *Applied Linguistics*, nr. 14 vol 1. s. 115–129.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Antoni, R. (2006) *Svenska läsvanor. Du stora nya värld: trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2005*. SOM-rapport nr. 39. Göteborg: SOM-institutet.
- Anundsen, L. (2020). *Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring*. *Nordic Journal of Literacy Research*, vol. 6 nr. 1 s. 49–66.
- Appleyard, J. A: (1990) *Becoming a Reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Askling, B. (2006) *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets rapportserie, nr.16. Vetenskapsrådet.
- Asplund, S-B. (2010) *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkars litteratursamtal*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Asplund, S-B. & Perez Prieto, H (2014): *På jakt efter en läsarhistoria*. KAPET, vol. 10 nr. 1 s. 38–57.
- Axelsson, Monica (2013). *Flerspråkighet och lärande*. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, E.H. (2014) *Socioeconomic status, Definition*. I: Cockerham, W. (red.) *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior and Society*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. (s. 2210–2214)
- Bardel, C. (2019) *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Lärportalen. Skolverket.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

- Barton, D. & Hamilton, M. (2000) *Literacy Practices*. I: Barton, Hamilton & Ivanič (red.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge. (s. 7–15)
- Bendor, R. (2007). *On Cannibalists and Sociolinguistics: Cultural Cannibalism as a Critical Theory of Hybridity*. I: Anchimbe, E.A. (red.) *Linguistic Identity in Postcolonial Multilingual Spaces*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. (s. 265–284)
- Bergenmar, J. (2010) *Läsningens disciplinering: Om litteratursyn och litteraturundervisning*. Tidskrift för litteraturvetenskap 2010, nr. 3–4 s. 17–26.
- Bergman, L. & Persson, M. (2013). *Läsningens scener – om författarbesök i skolan*. I: Björkman, J. & Fjaestad, B. *Läsning. RJ:s årsbok 2013/2014*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag. (s. 122–134)
- Bergman, L. (2005) *Svenskämnet och de kulturella förändringarna*. Svenskläraryöreningen: Svenskläraryöreningens årsskrift 2005. Perspektiv på didaktik: Svenskämnet i fokus.
- Bergman, L. (2007) *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, 36.
- Bergman, L. (2018) *Läsning som passion och social praktik*. Educare, 2018:1 s. 69–90.
- Bergman, L., Hultin, E., Molloy, G. & Lundström, S. (2009) *Makt, mening, motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Bhabha, H.K. (1994) *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Blackledge, A. (2005) *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Bloomsbury Publishing.
- Blackledge, A. & Pavlenko (2001). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. International Journal of Bilingualism, vol. 5 nr. 3 s. 243–259.
- Blau, S. (2003) *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bloom, H. (1995) *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. New York: Riverhead books.
- Bloom, H. (2001) *How to read and Why*. New York: Simon & Schuster.
- Boglund, A., Holmberg, P. & Nordenstam, A. (red.) *Mötesplatser – texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bommarco, B. (2006) *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 25.
- Borgström, M. & Goldstein-Kyaga, K. (red.) (2006) *Gränsöverskridande identiteter i globaliseringens tid – ungdomar, migration och kampen för fred*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of the Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Bourdieu, P. (1992) *Texter om de intellektuella*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013) *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Thousand Oakes, CA: Sage publications.
- Bringéus, E. (2011) *När känslorna får styra. Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. Licenciatavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences Licentiate Dissertation Series 2011:18
- Brink, L. (2000). *Försvunna bokslukare? Om läslust och läsvanor hos elever i grundskolan i fyra Gävleborgskommuner*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Brink, L. (2009). *Skönlitteraturens väg till klassrummet. Läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning hos lärare i grundskolan*. I: Kåreland, L. (red.) *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Broady, D. (1998) *Inledning: en verktygslåda för studier av fält*. I: Broady, D. (red.) *Kulturens fält*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I. (red.) (2008), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Burr, V. (2001) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Bussi, M. & Pareliussen, J. (2017) *Back to Basics Literacy Proficiency, Immigration and Labour Market Outcomes in Sweden*. Social Policy & Administration, vol. 51 nr. 4 s. 676–696.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) (2012) *Läsarnas marknad, marknadens läsare. En forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom.
- Carroli, P. (2011). *Literature in second language education: Enhancing the role of texts in learning*. London: Continuum.
- Cenoz, J. (2003) *The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing*. I: Garcia Mayo, M.P. & Garcia Lecumberri, M.L. (red.) *Age and the acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters. (s. 77– 93)
- Cenoz, J. (2017) *Future directions in adult multilingualism*. International Journal of Multilingualism, vol. 14 nr. 1 s. 1–5.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (red.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chouliarki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in the late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: University Press.

- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J.W. (2014) *Research Design*. Los Angeles: Sage.
- Culler, J. (1975) *Structuralist Poetics*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (1979) *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. Review of Educational Research, vol. 9 nr. 2 s. 222–251.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. I: California State Department of Education (red.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center. (s. 3–49)
- Cummins, J. (1991) *Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children*. I: Bialystok, Ellen (red.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press. (s. 70–89)
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001a). *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm, Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma Förlag. (s. 147–162)
- Cummins, Jim (2001b). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for bilingual education.
- Cummins, J. (2017) *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). *Positioning the discursive production of selves*. Journal for the Theory of Social Behaviour, vol. 20, nr. 1 s. 43–63.
- Degerman, P. & Johansson, A. (2010) *Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-response teori*. Tidskrift för litteraturvetenskap, vol. 40 nr. 3–4 s. 59–69.
- De Houwer, A. (2015). *Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations*. International Journal of Bilingualism, vol. 19 nr. 2 s. 169–184.
- Denzin, N.K. (1989) *Interpretative biography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dmitrenko, V. (2016) *Language learning strategies of multilingual adults in learning additional language*. International Journal of Multilingualism, vol. 14 nr.1 s. 6-22.
- Dominicé, P. (2000) *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Duncan, S. & Paran, A. (2017) *The effectiveness of literature on acquisition of language skills and intercultural understanding in the high school context. A research report for The International Baccalaureate Organisation*. UCL Institute of Education.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

- Economou, C. (2015a) *"I svenska två vågar jag prata mer och så": En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 374.
- Economou, C. (2015b) *Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum*. Acta Didactica Norge, vol. 9 nr. 1 art. 9.
- Economou, C. (2014) *Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas*. I: Andersson, P., Holmberg, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A. & Wiehe, O. (red.) *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. (s. 279–305)
- Economou, C. & Ennerbeg, E. (2020) *Flerspråkighet och transspråkande i läroprogram för nyanlända lärare – språkbros med förhinder?* Högre utbildning, vol. 10 | nr. 2 s.75–89.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1996). *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eklund Heinonen, M. (2009) *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Doktorsavhandling. Uppsala: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 78.
- Eklund Heinonen, M. (2015) *Fokus på identitet i andraspråkssamtal i högskolemiljö I: Språk och identitet*. Rapport från ASLA:s symposium. Södertörns högskola 8–9 maj 2014. Huddinge: Södertörns högskola.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P-O. (2008) *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stehag: B. Östlings bokförlag, Symposium.
- Elmfeldt, J. & Persson, M. (2010) *Kreativ läsning och mediereflexivitet – ett försök till inringning av en problematik*. I: Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten. Texter om svenska med didaktisk inriktning, vol. 6 s. 64–73.
- Englund, T. (1990) *På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet*. Forskning om utbildning, vol. 17 nr.1 s. 19–35.
- Enström, I. (2013) *Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare*. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. (s. 169–195)
- Enström, I. (2016) *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Eriksson Bajaras, K. (2012) *Boksamtalets dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, L. (2002). *"Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället –" om invandrare, integration, folkhögskola*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

- Erixon, P-O. (red.) (2014) *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ernst-Slavit, G., Moore, M. & Maloney, C. (2002) *Changing Lives: Teaching English and Literature to ESL Students*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, vol. 46 nr. 2 s. 116–128.
- Europarådet (2009) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande undervisning och bedömning*. Skolverket.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2010) *Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling*. I: Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber. (s. 34–56)
- Fejes, A. (red.) (2013) *Lärandets mångfald: om vuxenpedagogik och folkbildning*, Lund: Studentlitteratur.
- Felski, R. (1995) *The Gender of Modernity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Felski, R. (2008) *Uses of Literature*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Felski, R. (2011). *Context Stinks*. New Literary History, vol. 3 nr. 4 s. 573–691.
- Felski, R. (2015) *The Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Felski, R. (2020) *Hooked: Art and Attachment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fishman, J. & García, O. (red.) (2010) *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist, vol. 34 nr. 10 s. 906–911.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994) *Interviewing: The Art of Science*. I: Denzin, N. & Lincoln, Y. (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (s. 361–376)
- Fornäs, J. (2012) *Kultur*. Malmö: Liber.
- Franker, Q. (2011) *Litteracitet och visuella texter: Studier av lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för språkdidaktik.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012) *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, L. (2011) *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*. Doktorsavhandling. Göteborg: Gothenburg studies in Educational Sciences 310.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA & Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Gass, S. (1988) *Integrating research areas: A framework for second language studies*. Applied Linguistics, vol. 9 nr. 2 s. 198–217.
- Gee, J. P. (2015) *Literacy and Education*. London: Routledge.
- GERS, *Gemensam Europeisk Referensram för Språk: Lärande, undervisning och bedömning*. (2009) Strasbourg: Rådet för kulturellt samarbete: Utbildningskommittén: Enheten för moderna språk.
- Gibbons, P. (2013) *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Golden, A. (2005) *Ordforråd, ordbruk og ordlärning i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001) *Life History Research in Educational Settings. Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Graeske, C. (2013) *Vidgade kunskapsklyftor? – fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011*. Utbildning & lärande, vol 7. nr. 1 s. 32–47.
- Graeske, C. (2015) *At läsa med strategi på gymnasiet. Omfiktioner, läsarater och didaktisk design*. I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturredidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. (s. 151–169)
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Guillory, J. (2000) *The Ethical Practice of Modernity. The example of Reading*. I: Garber, M.D, Hanssen, B. & Walkowitz, R.L. (red.) *The Turn to Ethics*. New York: Routledge. (s. 29–46)
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K.C. (red.) (2004) *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Götselius, T. (2013) *Från hugg och slag till läslust*. I: Björkman, J. & Fjaestad, B. (red.): RJ:s årsbok 2013/2014 om LÄSNING. Stockholm: Makadam.
- Hall, G. (2005) *Literature in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007) *Ethnography. Principles in practice*. Oxford & New York: Routledge.
- Harlow, L. L. & Muyskens, J. M. (1994). *Priorities for intermediate-level language instruction*. The Modern Language Journal, vol. 78 nr. 2 s. 141–154.
- Harris, M. (1976) *History and Significance of the Emic/Etic Distinction*. Annual Review of Anthropology, nr. 5 s. 329–350.
- Heath, S. B. (1982) *What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school*. Language in Society, vol. 11 nr. 1 s. 49–76.
- Helgason, J. (2019) *Läsning som social och kulturell praktik*. HumaNetten, nr 43. s. 147–165.

- Holm, L. (2016). *Lexikala profiler i några nutida romaner*. I: *Svenskans beskrivning* 34. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Lund: Lund University. (s. 201–213)
- Holmberg, L-G. & Ohlsson, A. (1999) *Epikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L. & Heilä-Ylikallio, R. (2019). *On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017*. L1-Educational Studies in Language and Literature, nr. 19 s. 1–27.
- House, J. (2003). *English as lingua franca: A threat to multilingualism?* Journal of Sociolinguistics, vol. 7 nr. 4 s. 556–578.
- Hu, H. (2009) *A multilingual journey from East to West*. I: Todeva, E. & Cenoz, J. (red.), *The multiple realities of multilingualism: Personal narratives and researchers' perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. (s. 209–221)
- Hultin, E. (2006) *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Hydén, L-C. & Hydén, M. (red.) (1997) *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hyltenstam, K. (2007). *Modersmål och svenska som andraspråk*. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hyltenstam, K., Bartling I. & Fart, L. (2014) *Avancerad andraspråksanvändning: Slutrapport från ett forskningsprogram*. Stockholm: Makadam.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2000) *Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition*. *Studia Linguistica*, vol. 54 s. 150–166.
- Håkansson, Gisela (2012). *Att lära sig svenska i Malmö, Jyväskylä och Melbourne*. Symposium 2012. Stockholm: Stockholm university press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Janks, H. (2009) *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Janks, H. (2013) *Doing Critical Literacy. Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Paulsrud, B.A., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2017) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (2014) *Global Englishes. A resource book for students*. London: Routledge.
- Johansson, A. (2005) *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, C. (1999) *Narrativ forskning – biografiskt perspektiv på berättelser*. Sociologi i Linköping 1999:2. Filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet.
- Johansson, M. (2015) *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic practices 25.

- Johansson, M. & Nordenstam, A. (2020a) *Utmanande läsning: en intervjustudie om litteraturläsning på International Baccalaureat Diploma Programme (IB-programmet) i Sverige*. I: Johansson, M., Martinsson, B-G., Parmenius Swärd, S. (red.) Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: bildning, utbildning, fortbildning. Linköping: Linköpings universitet.
- Johansson, M. & Nordenstam, A. (2020b) *IB-elever som litteraturläsare – en ögonblicksbild*. Konferensbidrag, SMDI 14 den 18–19 nov 2020, Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld. Malmö universitet.
- Johansson, S.A. (2021) *Litteraturens slut*. Göteborg: Glänta.
- Johansson, T. (2010) *Etnografi som teori, metod och livsstil*. Educare, 2010:1 s. 7-29.
- Jonsson, C. (2017). *Translanguaging and Ideology: Moving Away from a Monolingual Norm*. I: Wedin, Å., Rosén, J., Paulsrud B.A. och Straszer, B. (red.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters. (s. 20–37)
- Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Karner Smidt, J. (2002). *Mellom elite og publikum: litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarer i norske folkebibliotek*. Diss. Oslo Universitet.
- Keen, S. (2007) *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, M. (2004). *Literature Discussions in Adult L2 Learning*. Language and Education, vol. 18 nr. 2 s. 145–166.
- Kramsch, C. & Kramsch, O. (2000) *The Avatars of Literature in language study*. The Modern Language Journal, vol. 84 nr. 4 s. 553–573.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth: Heinemann Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2007) *Extensive reading in English as a foreign language by adolescents and young adults: A Meta-Analysis*. International Journal of Foreign Language Teaching, vol. 3 nr. 2 s. 23–29.
- Krashen, S. (2013). *Free reading: Still a great idea*. I: Bland, J. & Lütge, C. *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury Academic. (s. 15–24)
- Krashen, S. & Mason, B. (1997) *Extensive Reading in English as a Foreign Language*. System, vol. 25 nr. 1 s. 91–102.
- Kullbrandstad Iversen, L. (2018) *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturrådet (2015) *Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Kåreland, L. (red.) (2009) *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Ladberg, G. & Nyberg, O. (1996) *Barnen och språken. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.) (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber
- Lahman, M.K.E. (2018). *Ethics in social science research: becoming culturally responsive*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Landmark, D. & Wiklund, I. (2012) *Litteraturen, språket, världen – andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. (2011) *Envisioning literature. Literacy understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lao, C. & Krashen, S. (2000) *The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading*. System, vol. 28 nr. 2 s. 261–270.
- Liberg, C. (2000) *Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar*. I: Nauclér, K. (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholms universitets förlag, Stockholm
- Liddicoat & Crozet (1997; 2000) (red.) *Teaching Language; Teaching Cultures*. Australian Review of Applied Linguistics. Supplement Series, vol 14 nr. 1 s. 1–22.
- Lieblisch, A. & Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998) *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications: Applied Social Research Methods Series 47.
- Lindberg, I. (2009) *I det nya mångspråkiga Sverige*. Utbildning & Demokrati 2009, vol. 18 nr. 2 s. 9–37.
- Lindell, I. & Öhman, A. (red.) (2019) *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindhé, A. (2015) *Empatins paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning. Exemplet Silas Marner i Av George Eliot*. I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. (s. 239–256)
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Linnér, B. (1984) *Litteratur och undervisning – om litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö: Liber.
- Linnér, B. & Malmgren, L-G. (1982) *Litteratur och erfarenhet, Del I-II*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Linnér, B. & Malmgren, L-G. (1980) *Litteratur och social förståelse – om användning av litteratur i två vuxenklasser*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga institutionen.

- Lipp, E. & Wheeler, J.P. (1991) *Sustaining the Reading Interests of Academically Oriented ESL Students*. TESOL Quarterly, vol. 25 nr. 1 s. 185–189.
- Littau, K. (2006) *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge, UK: Polity.
- Lundahl, B. (1998) *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2009): *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lundgren, B. (2017) *Enspråkig undervisning i flerspråkig kontext*. Educare, 2017: 1 s. 9–26.
- Lundgren, U.P, Säljö, R. & Liberg, C. (2020) *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundström, S. & Nordenstam, A. (2019). *Svensklärarstudenters fiktionsvanor på fritiden. I: Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning - festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*. Höglund, H. et.al. (red.) Åbo: Åbo Akademi University Press. (s. 235–251)
- Lyngfelt, A. (2017) *Reading at your first and second language. On the use of prior knowledge when processing fictional texts at school*. Social Sciences and Education Research Review. 2017 vol. 4 s. 78–99.
- Lyngfelt, A. (2006) *Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel, med Critical literacy-begreppet som utgångspunkt. I: Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*. Svenskläraryöreningen. Stockholm: Natur och kultur. (s. 108–122)
- Magnusson, P. (2014) *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 74.
- Malmgren, G. (1992) *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Didaktikseminariet. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet. Lund: Reprocentralen. nr. 92 vol. 188.
- Malmgren, L-G. (1996): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1997): *Åtta läsare på mellanstadiet – litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, A. M. & I. Laurie (1993). *Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level*. Foreign Language Annuals, vol. 26 nr. 2 s. 189–207.
- Martinsson, B-G. (2015) *Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap. I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. (s. 171–190)
- Matos, A. G. (2012) *Literary texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*. Bern: Peter Lang.

- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and The Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Mehrstam, C. (2014). *Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning*. I: Boglind, A., Holmberg, P. & Nordenstam, A. (red.) *Mötesplatser – texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur. (s. 27–45)
- Milani, T. (2007) *Debating Swedish – Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Milani, T. (2008) *Language testing and citizenship: A language ideological debate in Sweden*. *Language in Society*, vol. 37 nr. 1 s. 27–59.
- Miller, J. H. (2002) *On Literature*. New York: Routledge.
- Molloy, G. (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2011) *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007) *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008) *Läsa texten eller "verkligheten"*. *Tolkningssamfundet på en litteraturredaktisk bro*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naclér, K. (2004). *Barns språkliga socialisation före skolstarten*. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Nerman, B. (1962) *Demokratis kultursyn*. Stockholm: Bonniers.
- Nordberg, O. (2017) *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarbetydelser och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Skifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet 49.
- Nordenstam, A. & Olin-Scheller, C. (2018). *Lättläst – en demokratifråga*. *Utbildning & demokrati*, 2018 nr. 3 s. 35–52.
- Nordenstam, A. & Wallin Wictorin, M. (2019) *Tecknade serier: ett medium för klassrummet*. I: Lindell, I. & Öhman, A. (red.) *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur. (s. 139–167)
- Nordlund, A. & Svedjedal, J. (2020). *Läsandets årsringar. Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska Förläggareföreningen.
- Norlund Shaswar, A. (2014) *Skriptbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning. En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriptbrukshistoria och skriptpraktiker*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Norrby, C. (2014) *Samtalsanalys: Så gör vi när vi samtalar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2015) *Introduktion till sociolingvistik*. Lund: Studentlitteratur.

- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Ohlsson, A. (2017). *Läspraktiker och litteraturens sociala värden*. I: Forslid, T. & m.fl. (red.) *Litterära värdepraktiker. Aktörer, platser och rum*. Göteborg: Makadam. (s. 126–170)
- Olin-Scheller, C. (2006) *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Press.
- Olin-Scheller, C. (2008) *Såpor i stället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. Stockholm: Natur och kultur.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2017) *Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition*. *Language and Education*, vol. 31 nr. 5 s. 418–431.
- Olin-Scheller, C., Tengberg, M. & Lindholm, A: (2015) *Lässtrategier i rörelse*, I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. (s. 129–150)
- Olson, D. R. (1996) *The world on paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2008) *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Arnold.
- Ortega, L. (2018). *Usage-based Linguistics Meets Pedagogical Grammar*. Monthly Lecture of the International Linguistic Association, Hunter College, NY, November 10, 2018.
- Otterup, T. & Kästen-Ebeling, G. (2018) *En god fortsättning: Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Parkvall, M. (2015) *Sveriges språk i siffror: Vilka språk talas och av hur många?* Stockholm: Morfem.
- Paran, A. (2008) *The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey*. *Language Teaching*, vol. 41 nr. 4 s. 465–496.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Norton, B. (2007) *Imagined Communities, Identity, and English Language Learning*. New York: Springer International Handbooks of Education book series, vol. 15.
- Persson, M. (2002) *Kampen om högt och lågt: studier i den sena nittonhundratalets romanens förhållande till masskulturen och moderniteten*. Eslöv: B. Östlings förlag.
- Persson, M. (2005) *Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv*. *Utbildning & Demokrati*, vol. 14 nr. 1 s. 35–61.
- Persson, M. (2007) *Varför läsa litteratur: Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

- Persson, M. (2011a). *On the Differences Between Reading and Studying Literature*. I: Alber, S. Iversen, L. B. Jacobsen, C. M. Reestorff, R., Kragelund, A. & Nielsen, H.S. (red.) *Why study literature*. Århus: Aarhus University Press. (s. 177–193)
- Persson, M. (2011b) *Den friska boken och den sjuka läsaren: Om litteratur som medicin*. Educare, 2011:1 s. 11–42.
- Persson, M. (2012) *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2015) *Att läsa runt om texten. Om läspraktikernas mångfald, kritisk paranoia och litteraturdidaktiska glapp*. I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. (s. 21–41)
- Persson, M., Ehrenberg, M., Svensson, C. & Andersson, M. (2015). *Synen på skönlitteratur för vuxna på svenska folkbibliotek*. Halmstad: Region Halland.
- Petersson, M. (2011) *Världens litteraturer: en gränsöverskridande historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Popovic, R. (2009). *A long, adventurous road to (im)perfection*. (I: Todeva, E. & Cenoz, J. (red.), *The multiple realities of multilingualism: Personal narratives and researchers' perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. (s. 33–49)
- Povrzanović Frykman, M. & Öhlander, M. (red.) *Högutbildade migranter i Sverige*. Lund: Arkiv förlag.
- Pöllmann, A. (2009) *Formal education and intercultural capital: Towards attachment beyond narrow ethno-national boundaries?* Educational Studies, nr. 35 s. 537-545.
- Pöllmann, A. (2013) *Intercultural Capital: Toward the Conceptualization, Operationalization, and Empirical Investigation of a Rising Marker of Sociocultural Distinction*. Sage Open.
- Regeringskansliet (2012) *Läsandets kultur. Slutbetänkande av litteraturutredningen*. Stockholm: Statens offentliga utredningar, SOU: 2012 nr. 65.
- Reichenberg, M. (2008) *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Ricœur, P. (1970) *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Roe, A. (2011) *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L.M. (1938; 1995) *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L.M. (1994) *The Reader, The Text, The Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *The reading transaction: What for?* I: Parker, R. & Davis, F. (red.) *Developing literacy: Children's use of language*. Newark, DE: International Reading Association.

- Rosén, J. (2013) *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Rosén, J. (2017a). *Rethinking identity in adult language learning classrooms*. I: Bagga-Gupta, S., Hansen A.L. & Feilberg J. (red.) *Identity Revisited and Reimagined: Empirical and Theoretical Contributions on Embodied Communication across Time and Space*. Rotterdam: Springer. (s.123–139)
- Rosén, J. (2017b) *Spaces for translanguaging in Swedish education policy*. I: Wedin, Å., Rosén, J., Paulsrud, B.A. och Straszer, B. (red.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters. (s. 38–55)
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Comparative Educational Psychology*, nr. 25 s. 54–67.
- Rydbeck, K. (2013). *Det sociala läsandet förr och nu*. I: Fejes, A. (red.) *Lärandets mångfald: om vuxenpedagogik och folkbildning*. Lund: Studentlitteratur. (s. 37–54)
- Rydsjö, K. & Elf, A-C. (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm
- Sahlée, A. (2017) *Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn*. Doktorsavhandling. Uppsala: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Salö, L. (red.) 2010. *Engelska eller svenska. En kartläggning av språksituationen inom högre utbildning och forskning*. Stockholm: Språkrådet.
- Santos, A., Gorter, D. & Cenoz, J. (2017) *Communicative Anxiety in the Second and Third Language*. *International Journal of Multilingualism*, vol. 14 nr. 1 s. 23–37.
- Schmidt, C. (2013a) *Att bli en sån som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro Studies in Education 44.
- Schmidt, C. (2013b) *Sen tittade jag och tittade jag. Sen blev den jättebra. Elevnära texter och strategier för läsförståelse*. I: Wedin, Å & Hedman, C. (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur. (s. 93–121)
- Schmidt, R. (1990) *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics*, nr. 11 s. 206–226.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986) *Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner*. I: Day, R. (red.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House. (s. 237–326)
- Sharif, H. (2016). *Ungdomarnas beskrivningar av mötet med introduktionsutbildningen för nyanlända: "Inte på riktigt, men jätteviktigt för oss"*. I: Lahdenperä, P. & Sundgren, E (red.). *Skolans möte med nyanlända*. Liber: Stockholm. (s. 92–110)
- Showalter, E. (2002). *Teaching Literature*. Malden, MA: WileyBlackwell.
- Sigvardsson, A. (2020) *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.

- Siekkinen, F. (2017) *Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm*. Educare, 2017:1 s. 27–49.
- Sjögren, A., Runfors A. & Ramberg, I. (red.) (2000) *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Skolverket (2011). *Läroplan för vux och ämnesplaner för komvux gymnasial: Ämne Svenska som andraspråk 1,2 och 3*.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Smidt, Jon (1989): *Seks lesere på skolen – Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, F. (2000) *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Spivak, G. C. (1994). *Can the Subaltern Speak?* I: Williams, C & Patrick, L (red.) *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory – A Reader*. New York City: Columbia University Press.
- Stierle, K. (1980). *The Reading of Fictional Texts*. I: Suleiman, S. R & Crosman, I. (red.). *The Reader in The Text. Essays on Audience and Interpretation*. Princeton: Princeton Legacy Library, vol 167.
- Stockwell, P. (2005) *Texture and Identification*. European Journal of English Studies, vol. 9 nr. 2. s. 143–153.
- Street, B. (2003) *What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues of Comparative Education, vol. 5 nr. 2 s. 77–91.
- Svensson, G. (2018) *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, A-K. (2011) *Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till svenskläraryrke*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Säljö, R. (2014) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tengberg, M. (2009) *Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal: en pilotstudie*. Didaktisk Tidskrift, vol. 18, nr. 4 s. 355–375.
- Tengberg, M. (2010) *Läsarter som analysredskap – tunnelseende eller utblick*. Tidskrift för litteraturvetenskap, vol. 40 nr. 3–4 s. 81–90.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (1983). *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, J. (1991) *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag, Symposium.
- Thavenius, J. (1995) *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm; Stehag: Symposium.

- Thavenius, M. (2017) *Liv i texten: Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 40.
- Thorson, S. (2009) *Blivande svensklärare om att "läsa" och "förstå" skönlitteratur*. I: Kåreland, L. *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber. (s. 86–113)
- Thyberg, A. (2012) *Ambiguity and Estrangement: Peer-Led Deliberative Dialogues on Literature in the EFL Classroom*. Diss. Växjö: Linnaeus University Press.
- Torell, Ö. (red) (2002) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för Humaniora, Mitthögskolan.
- Tornborg, E. (2010) *Speglingar av verkligheten? Den svenska deckaren och bilden av samhället*. HumaNetten, nr. 25 Våren 2010.
- Torpsten, A-C. (2008) *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Trondman, M. (2008) *Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study*. I: Geoffrey Walford (red.) *How to do Educational Ethnography*. *Ethnography and Education*. London: The Tufnell Press. (s. 115–126)
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016): *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tveit, Å.K. (2004). *Innganger. Om lesing og litteraturformidling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vellutino, F. R. (2003). *Individual Differences as Source of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children*. I: Sweet, A.P. & Snow, C.E. (red.). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press. (s. 51–81)
- Vetenskapsrådet (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie. nr. 5: 2012.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vischer Bruns, C. (2011), *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*. New York: Continuum.
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (1997). *Interaction between Learning and Development*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Walldén, R. (2020) *Interconnected literacy practices: exploring classroom work with literature in adult second language education*. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 11 nr. 1 s. 45–63.
- Wallin, K. (1983) *Att vara invandrarbarn i Sverige. Så är det – så borde det vara. Om kulturkollisioner och uppfostringsmönster, om barns utveckling och språkets betydelse*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Wang, J.H. & Guthrie, J. T. (2004) *Modeling the Effects of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. and Chinese Students*. Reading Research Quarterly, vol. 39 nr. 2 s. 162–186.
- Varga, A. (2013) *Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur?* Didaktisk Tidskrift, vol. 23 nr 1 s. 493–512.
- Varga, A. (2020) *Likvärdighet och bildning i SVE och SVA: En demokratifråga*. I: Bildning, utbildning, fortbildning: Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Linköpings universitet, 22–23 november 2018.
- Wedin, Å. (2018) *Flerspråkighet i klassrummet – språklig mångfald som resurs*. Skolverkets material Flerspråkighet som resurs i förskola och skola.
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2019) *Interaction in the adult L2-classroom: The case of Swedish for Immigrants in Sweden*. Apples – Journal of Applied Language Studies, vol. 13 nr. 2 s. 45–64.
- Weibull, L. (2011) *Svenska läsvanor*. Presentation på Bok & bibliotek 2011, SOM-institutet.
- Wirdenäs, K. (2014) *Samtal som lärandestöd. En samtalsanalytisk studie av klassrumsinteraktion*. I: Boglind, A., Holmberg, P. & Nordenstam, A. *Mötesplatser – texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur. (s. 85–107)
- Wollscheid, S. (2014) *The impact of the leisure reading behaviours of both parents on children's reading behaviour: Investigating differences between sons and daughters*. Poetics, vol. 45 s. 36–54.
- Zachrisson, M. (2014). *Invisible voices. Understanding the sociocultural influences on adult migrants' second language learning and communicative interaction*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Årheim, A. (2007) *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.
- Åström, M. (2012) *Språkporten – Svenska som andraspråk 1, 2 och 3*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, A. (2015) *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.
- Öhman, A. (2017) *Felski och den postkritiska läsningen: reflektion*. Umeå universitet: Humanistiska fakulteten, Institutionen för kultur- och medievetenskaper.

Webbkällor:

- <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/sprakradgivning/andrasprakhjalp/svenska-som-andrasprak.html> (hämtad 180927)
- <http://www.sol.lu.se/sfs/sfs> (hämtad 180920)
- <http://edu.mah.se/sv/Course/KB002F> (hämtad 180920)

<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial/laroplan-for-vux-och-amnesplaner-for-komvux-gymnasial> (hämtad 181011)

https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28957/1530188078458/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenskasomandrasprak.pdf (hämtad 191021)

https://www.su.se/polopoly_fs/1.379002.1522058773!/menu/standard/file/Artikel_Nyanl%C3%A4nda_elever_och_sk%C3%B6nlitteratur_Boglund_Olofsson_2017.pdf (hämtad 200514)

<https://www.dn.se/kultur/theodor-kallifatides-jag-har-gatt-harda-kamper-mot-svartsjukan/> (hämtad 201005)

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180926-1> (hämtad 210423)

<https://www.antirasistiskaakademin.se/invandrare> (hämtad 210718)

<https://www.ekonomifakta.se/fakta/arbetsmarknad/integration/arbetsloshet-utrikes-fodda> (hämtad 210911)

<https://www.oecd.org/insights/38435915.pdf> (hämtad 211011)

Bilaga 1

Enkät

SKÖNLITTERATUR I ANDRASPRÅKSUNDERVISNINGEN

Jag skulle vilja att du svarar på några frågor om skönlitteraturläsning, vilket jag förklarat på svenska och engelska för en stund sedan. Deltagandet är frivilligt och om du inte vill delta kan du lämna enkäten tom. Jag kommer också att be dig att fylla i en medgivandeblankett om du vill ge ditt samtycke att medverka i studien med din enkät. Du får vara anonym, men jag vill gärna kunna kontakta dig för en eventuell intervju. Svaren kommer att användas i en framtida studie. Markera passande svarsalternativ eller skriv med egna ord. Fråga mig om någonting är oklart! Om du är intresserad av att delta i den efterföljande intervjustudien vänligen ange din mejladress.

Mejladress: _____

Läser du skönlitteratur på ditt modersmål idag?

ALDRIG IBLAND JAG LÄSER MYCKET

Läser du facklitteratur på ditt modersmål?

ALDRIG IBLAND JAG LÄSER MYCKET

Läser du skönlitteratur på något annat språk än ditt modersmål, t.ex. engelska.

(ej svenska)

ALDRIG IBLAND JAG LÄSER MYCKET

Läser du facklitteratur på något annat språk än ditt modersmål, t.ex. engelska.

(ej svenska)

ALDRIG IBLAND JAG LÄSER MYCKET

Läser du skönlitteratur på svenska? (utöver kurslitteratur)

ALDRIG IBLAND JAG LÄSER MYCKET

Läser du facklitteratur på svenska? (utöver kurslitteratur)

ALDRIG IBLAND JAG LÄSER MYCKET

Har du läst någon skönlitterär bok på svenska?

JA NEJ

Om ja, vilken/vilka (t.ex.)?

(forts på nästa sida.) →

I vilken kontext har du läst svensk skönlitteratur?

PÅ FRITIDEN PÅ EN SVENSKKURS BÅDE PÅ FRITIDEN OCH EN KURS

Vad tycker du är syftet med att läsa skönlitteratur på det nya språket som man studerar?

Tycker du att det är viktigt att läsa skönlitteratur på en kurs som den som du börjar nu?
Varför/Varför inte?

Tack för ditt svar!

Om jag skulle vilja intervjua dig, kommer jag att kontakta dig om några dagar för att boka in en intervju. Du kommer att få lämna in ett skriftligt samtycke även i det sammanhanget och du har rätt att när som helst avbryta deltagandet i studien om du så önskar.

Kirsiikka Leppäniemi

Doktorand, Malmö högskola

Bilaga 2

INTERVJUGUIDE STUDERANDE

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du bott i Sverige?

Kön?

Ålder?

I vilket/vilka land har du gått i skolan?

Yrke/utbildning?

1. Läser du skönlitteratur? (utöver den på svenskkursen) På vilket språk? Vilken genre?
2. Vilka böcker har du läst på svenska?
3. Varför läser du skönlitteratur? (om du gör det)
4. Läste du skönlitteratur som barn och ungdom eller läste någon för dig? Hur såg dina läsvanor ut?
5. Hur såg skolans litteraturundervisning ut? Vad lärde du dig där?
6. Hur skulle du beskriva en ”god läsare”?
7. Har du läst/läser du svensk skönlitteratur på egen hand? När började du med det?
8. Varför/varför inte läser du skönlitteratur på svenska?
9. Fortsätter du att läsa på ditt modersmål? Läser du mer eller mindre på ditt modersmål jämfört med när du bodde i ditt hemland?
10. Vad läser du på ditt modersmål?
11. Nämn några böcker som har gjort ett intryck på dig?
12. Har du läst svensk skönlitteratur på någon språkkurs utöver den kursen som du går i nu?
13. Hur läser du när du läser skönlitteratur på svenska? Arbetar du med språket på ett särskilt sätt?
14. Hur skiljer det sig för dig att läsa på svenska från att läsa på ditt modersmål?
15. Vad tycker du är syftet med att läsa skönlitteratur på det nya språk man studerar?
16. Finns det något du får ut av att läsa på svenska som du inte får när du läser på ditt modersmål – eller tvärtom?

Bilaga 3

INTERVJUGUIDE GRUPPINTERVJUER EFTER KURSEN

17. Hur har du gått tillväga när du läst skönlitteratur på kursen? Har du jobbat med texterna på egen hand? Hur?
18. Hur var det att läsa skönlitteratur på kursen? (Du kan specificera om ni har läst flera böcker; om det fanns skillnader mellan hur det var att läsa dem.)
19. Har du utvecklat din svenska genom att läsa skönlitteratur på kursen? Och i så fall, på vilket sätt?
20. Hur tycker du just den skönlitteratur ni läst på kursen har fungerat, ur bland annat språkliga och kulturella perspektiv?
21. Skulle du vilja läsa mer skönlitteratur på en kurs som denna? Varför?
22. Om du skulle rekommendera annan svensk skönlitteratur än den ni läst på kursen, vad skulle du välja? (genre eller titel)
23. Tror du man kan lära sig ett nytt språk utan att läsa skönlitteratur på språket ifråga? Utveckla!
24. Kan skönlitteratur enligt dig ersättas på något sätt, t ex genom att läsa mer faktatexter eller genom film och genom andra, digitala medier?

Bilaga 4

INTERVJUGUIDE LÄRARE

1. Vilken kurs undervisar du i?
2. Hur länge har du gjort det?
3. Vilken roll spelar skönlitteratur på denna kurs i stort?
4. Hur är upplägget generellt? Hur fördelas undervisningen mellan lärarna?
5. Hur många skönlitterära böcker läser studenterna? Vilka böcker?
6. En gemensam eller flera olika böcker?
7. Varför läses det skönlitteratur på denna kurs?
8. Vad är målet?
9. Har det med språket att göra?
10. Varför just dessa böcker? Vem väljer böckerna? Urvalet varför?
11. Vad skulle du vilja att studenterna såg i just dessa böcker?
12. Hur jobbar man med böckerna på kursen? Kurstillfällen totalt, arbetsformer/didaktiska val: undervisning och dess innehåll och upplägg, eget arbete, skriva, grupparbete, vad består det av...
13. Vad finns det för lärandemål kopplade till skönlitteratur?
14. Hur och vad examineras? Och bedöms?
15. På vilka grunder formuleras tentamensfrågorna? Är de olika till olika böcker?
16. På vilka grunder väljs arbetsformerna? Instuderings/tentafrågorna?
17. Vilken roll spelar styrdokumentet? (ta fram de du hittar)
18. Läses det andra litterära texter på kursen, t.ex. dikter, barnlitteratur, noveller eller pjäser?
19. Vad är din uppfattning, hur läser dina studenter? I de olika examinationerna? Lärtillfälle? Hur skiljer sig olika grupper?
20. Hur viktigt anser du det är att läsa skönlitteratur på sitt andraspråk?
21. Rekommenderar du böcker till studenterna efter och under kursen? Varför? Vilka böcker, om man får fråga?
22. Läser du själv? Vad läser du helst själv? Hur ser dina egna läsvanor ut?
23. Arbetar ni med språket, på vilket sätt? Finns det några andra än språkliga mål?
24. Ser du några konkreta vinster med /resultat av att studenterna läser skönlitteratur på svenska på denna kurs?
25. Märker du av att skönlitteratur påverkar språkförmågan? Hur märks det? Hur kan undervisningen och läraren bidra till det?
26. Finns det en skillnad mellan hur de studerande läser och hur de förväntas att läsa? Hur märks det?
27. Är skönlitteraturen enligt dig ett ändamål i sig eller ett medel för lärande?
28. Hur viktigt anser du att det är att läsa skönlitteratur överhuvudtaget? (utanför kursen, eget intresse) På modersmålet? På det nya språket?
29. Vad går miste om ifall man inte läser skönlitteratur?
30. Kan man ersätta skönlitteraturen på något sätt? Andra texter/film osv? Märker du några utvecklingstrender?
31. Anser du att det finns ett samband mellan skönlitterärt läsande på det nya språket och integration?
32. Skulle du vilja ändra på mängden/typen av skönlitteratur på kursen du undervisar i? På vilket sätt och varför?

Bilaga 5

INTERVJUGUIDE PORTRÄTTSTUDIE (ANDRASPRÅKSTALARE SOM BOR HÄR PERMANENT OCH INTE LÄNGRE DELTAR I EN SPRÅKKURS):

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du bott i Sverige?

Ålder?

I vilket/vilka land har du gått i skolan?

Yrke/utbildning?

1. Läser du skönlitteratur? På vilket språk? Vilken genre?
2. Ge tre exempel på böcker du läst på svenska.
3. Varför läser du skönlitteratur? (om du gör det)
4. Läste du skönlitteratur som barn och ungdom eller läste någon för dig? Hur såg dina läsvanor ut?
5. Hur såg skolans litteraturundervisning ut? Vad lärde du dig?
6. Hur skulle du karaktärisera en "god läsare"?
7. Har du läst/läser du svensk skönlitteratur på egen hand? När började du med det?
8. Varför/varför inte läser du skönlitteratur på svenska?
9. Försätter du att läsa på ditt modersmål? Läser du mer eller mindre på ditt modersmål jämfört med när du bodde i ditt hemland?
10. Vad läser du på ditt modersmål eller andra språk?
11. Nämn några böcker som har gjort ett intryck på dig.
12. Har du läst svensk skönlitteratur på någon språkkurs?
13. Hur upplevde du läsningen på kursen? Lärde du dig någonting specifikt och vad i så fall? Förbättrades din svenska?
14. Hur läser du när du läser skönlitteratur på svenska? Arbetar du med språket på ett särskilt sätt? (nu/tidigare)
15. Hur skiljer det sig för dig att läsa på svenska från att läsa på andra språk t.ex. ditt modersmål?
16. Finns det något du får ut av att läsa på ditt modersmål som du inte får när du läser på svenska – eller tvärtom?
17. Vad tycker du är syftet med att läsa skönlitteratur på det språket som talas av de flesta i det landet där man är bosatt?
18. Om du skulle rekommendera svensk skönlitteratur att läsas på svenskkurser, vad skulle du välja? (genre eller titel)
19. Tror du man kan lära sig ett nytt språk utan att läsa skönlitteratur på språket ifråga? Utveckla!
20. Kan skönlitteratur enligt dig ersättas på något sätt, t ex genom att läsa mer faktatexter eller genom film och genom andra, digitala medier?
21. Hur viktig/lämplig är skönlitteratur som medel för språkinläring och integration när man befinner sig på avancerad språknivå och har bott i landet i cirka 10 år? Jämfört med nybörjarnivå?
22. Önskar du att du läste mer på svenska? Varför?

Bilaga 6

Samtyckesblankett för deltagande i doktorandstudie

Jag ska genomföra en studie om avancerade, vuxna andraspråkstalaras skönlitteraturläsning. Studien består av enkäter, intervjuer och observationer av studenter och deras lärare på behörighetsgivande kurser samt intervjuer av andraspråkstalare som bosatt sig Sverige och inte längre deltar i en svensk kurs. Huvudsyftet är att undersöka informanternas syn på skönlitterär läsning på svenska (som främmande/andraspråk) men också hur andraspråkstalarna diskuterar kurslitteraturen.

Intervjuerna spelas in som ljudfil och transkriberas. Materialet kommer endast att vara tillgängligt för forskare inom projektet. Om materialet ska användas i annat syfte krävs speciellt tillstånd av de medverkande. När materialet inte används av forskarna kommer det att förvaras inlåst vid Malmö universitet.

Medgivandet avser (kryssa i)

- Intervjuer individuellt
- Intervjuer i grupp
- Observationer
- Enkät

Alla som deltar i undersökningen kommer att vara anonyma. Det betyder att jag byter ut namn på deltagarna.

Jag är mycket glad att du vill vara med i projektet! Det är ändå viktigt att framhålla att deltagandet är frivilligt och att du när som helst har rätt att meddela oss att du inte längre vill delta.

Fyll i nedan och skriv under om du har förstått omständigheterna och vill delta. **Stort tack!**

Datum och underskrift

Namnförtydligande

Mvh

Henriikka Leppäniemi

Doktorand, Malmö universitet KSM

Telefon: 040-6658310

E-post: henriikka.leppaniemi@mah.se

Bilaga 7

Tentamensfrågor och instruktion Lärosäte 1

Tentamen består av en gruppdiskussion på ca 15 minuter (för en grupp på tre) samt individuella frågor (som delas ut på själva tentan) på 2 minuter var. Bered dig på att utveckla dina tolkningar av och synpunkter på vilken som helst av nedanstående frågor. Läraren bestämmer vilken fråga (ev. vilka frågor) som diskuteras vid själva samtalet. Tänk på att samtalsämnet är boken *Allt jag inte minns*. Det betyder att du behöver motivera alla dina inlägg i samtalet utifrån berättelsens handling, miljö och karaktärer, dvs. utifrån vad som står i texten.

Några användbara ord och fraser: miljö, tid, plats, handling (handlingen utspelar sig i ...), det står i boken, nutid, dåtid, gestalta, vändpunkt, huvudpersoner, bifigurer, karaktärer, egenskaper, berättare, budskap, tema, lättillgänglig/svårtillgänglig, spänningsroman, psykologisk roman, samhällssatir, framtidsskildring, dystopi, deckare, tolka, tolkning.

Betygskriterier

För betyget E ska studenten kunna redogöra muntligt för en modern svensk roman och dess författare och diskutera det lästa

För betyg C ska studenten förutom nämnda krav dessutom kunna redogöra för en modern svensk roman och dess författare och diskutera det lästa på ett nyanserat språk samt utveckla sina tankegångar kring det lästa

För betyg A ska studenten förutom nämnda krav dessutom kunna redogöra för en modern svensk roman och dess författare, utveckla sina tankegångar kring det lästa och diskutera det på ett korrekt, situationsanpassat och nyanserat språk

Diskussionsfrågor: *Allt jag inte minns*

Här nedan följer några citat från några recensioner av boken. Håller du med? Diskutera på vilka sätt de här påståendena stämmer och inte stämmer.

1. "*Allt jag inte minns*" är en bok om kärlek. Kärlekshistorien mellan Samuel och Laide är på sina håll sjukt romantisk. Den är fin. Först. "*Allt jag inte minns*" är en bok om vänskap. Manlig vänskap. Att ha en bästis när man är äldre än 12. [...] Samuel och Vandad träffas på en fest. De blir vänner nästan direkt. Riktigt bra vänner (om man får tro Vandad?). [...] Tyvärr börjar Vandad bete sig som en svartsjuk pojkvän ganska fort. Särskilt illa blir det när Samuel träffar Laide. Samuel är så himla lycklig med Laide. Han jobbar på Migrationsverket och Laide är tolk. Samuel hjälper Laides klienter och hon får upp ögonen för honom. Deras kärlekshistoria är kanske inget särskilt men den är ömsint berättad. Jonas Hassen Khemiri är mer romantisk än vanligt. Det gäller förresten skildringen av vänskapen mellan Vandad och Samuel också. Jag kommer att tänka på scenen där Vandad får dödsbudet länge. Det är rörande." (Johanna Karlsson på bloggen Bok-hora 13/11 2015.)

Är det en bok om kärlek, eller en bok om vänskap? Eller både och? Diskutera hur berättelsens bild av kärlek och vänskap ser ut.

2. *"Det är också en bok om ansvar och om skuld. Ingen vill riktigt ta ansvar, ingen är beredd att bära skuld. Visst är Samuel död men allt är någon annans fel."* Eva-Lotta Hultén i GP Kultur (17 september 2017).

Håller ni med? Vad är det i så fall som ingen vill ta ansvar för?

3. *Mycket känns igen från Jonas Hassen Khemiris tidigare verk: det övergripande temat med unga människor som söker sin identitet, de många rösterna, kommunikationssvårigheter och språkförbistring, klass och lojalitet.* (Eva-Lotta Hultén, GP)

På vilka sätt handlar boken om allt det här?

4. *"Men också det språkligt lekfulla, förkärleken för hemmasnickrade ordspråk och talesätt [...] och den underfundiga humorn. Jag skrattar mycket när jag läser. Som när Samuel beskriver hur han hanterar sin senila mormor: "När hon inte känner igen mig brukar jag sätta på mig morfars gamla pälsmössa. Då blir hon medgörlig. Men man måste hålla lite avstånd för ibland vill hon luta sig in för en puss."* (Eva-Lotta Hultén, GP)

Är det en rolig bok, tycker du?

5. *"Vandad, Laide och författaren, alla utnyttjar de Samuel på olika sätt. Och det är som om ju fler som får komma till tals desto otydligare blir Samuel. Han blir den de andra projicerar fram. Ömhetstörstande, utlevande, snål, generös, osäker, självsäker, lättsam, depressiv. Ser de Samuel eller ser de sig själva? Ljuger de medvetet eller minns de fel?"* Eva-Lotta Hultén, GP

Diskutera lögn och sanning i boken. Vem kan man lita på? Finns det någon som är mer tillförlitlig än någon annan?

Diskussionsfrågor: Ditt liv och mitt

Här nedan följer några utdrag från en recension av boken (Annina Rabe i Expressen, 20/5 2017). Ta dem som utgångspunkt för att diskutera bokens innehåll.

1. *"Inramningen är en mörk och yvig familjesaga, fylld av skräck, skam och övergrepp. [...] För här finns så många familjehemligheter, så många vänskapssvek och så mycket skuld [...]"*

På vilket sätt är "familjesagan" mörk?

2. Hurdana är de olika personerna i familjen och i vilka relationer står de till varandra?

3. Vem är den osynliga *Den andra*? Vad har hon för roll i berättelsen?

4. *"För författare och historiker finns ett aldrig sinande material om folkhemmets mörka baksida att undersöka. Allt det som sopades under mattan för att ge plats åt 1900-talets skinande nytänkande och modernitetsiver."*

Under välfärdsoptimismens yta doldes en ofta skrämmande intolerans emot dem som var avvikande, som inte passade in i samhällsprogrammet. [...] I [Majgull Axelssons] nya bok,

"Ditt liv och mitt" återupplever vi några av de förfärliga kränkningar och övergrepp som skedde mot psykiskt funktionshindrade ända in i 1960-talet." [...] Familjens skuld och samhällets skuld [...]

Vad är det för övergrepp och vad är det för skuld det talas om här? Vad känner ni till om dem?

5. Ett tema i boken är väl sanning och lögn, och vad man talar om och inte talar om. Jämför Märits bild av olika händelser med andra personers. Vem kan man lita på? Finns det någon som är mer tillförlitlig än någon annan?

Diskussionsfrågor: *Gardet*

1. Är miljön, tiden, handlingen, språket eller personerna viktigast i den här berättelsen anser ni? Varför? Vad karakteriserar dessa ingredienser, var och en av dem?

2. *"Malmbergs ömsinta humor och skruvade samhällssatir gör ändå detta till en angelägen, drabbande och inte minst hejdlöst rolig roman."* (Naima Chahboun, Expressen 29 sep 2015)

Är det en rolig bok, tycker du? Vad är det i så fall som är så roligt? Beskriv, ge exempel, övertyga!

3. Johannes ursprungliga idé verkar ju ganska rimlig. Beskriv den idén och hur *Gardet* sedan bildas och utvecklas. Var går det snett? Anser ni att det finns någon tydlig gräns? Hur kan det gå så gale? Är det här en realistisk skildring? Händer liknande saker "på riktigt"?

4. Cirkeln och *Gardet* – på vilket sätt liknar grupperna varandra, och på vilket sätt är de olika? Jämför dem på alla tänkbara punkter.

5. *"Upplösningen av berättelsen har betecknats som en "happy end". Jag håller inte med om denna karaktäristik. Snarare har slutet ett starkt drag av försoning, med familjen, och en botgörrelse. [...] Man kan inte driva ut djävulen med Belsebub."* (Stig Morling, Dala-Demokraten, 20 nov 2015)

Varför håller du med/håller du inte med skribenten här?

Diskussionsfrågor: *Månen vet inte*

1. Är miljön, tiden, handlingen, språket eller personerna viktigast i den här berättelsen anser ni? Varför? Beskriv/analysera dessa ingredienser, en i taget.

2. *"Niklas Rådström, en av sin generations främsta poeter, har skrivit en roman med den sällsamma egenskapen att få läsaren att på en gång känna sig glad och ledsen, ensam och mycket lycklig. Månen vet inte är en berättelse om en pojkes väg till insikten att en dag allt går förlorat."* (Baksidestexten, förlaget Wahlström & Widstrand)

Håller du med? Diskutera på vilket sätt de här påståendena stämmer eller inte stämmer.

3. I *Månen vet inte* berättas ur barnets perspektiv, kan man säga. Hur märks det?

4. Vem är Kristian, vem är Farmor, och vad betyder de för varandra? Motivera.

5. Vad är det som månen inte vet?

Diskussionsfrågor: *Mig äger ingen*

1. Nedanstående citat kommer från en intervju med Åsa Linderborg i Svenska Dagbladet 3/11 2013:

" – Jag tror att alla som får sin bok filmad upplever att när den visualiseras så blir den banaliserad, på något sätt. Men filmen är sentimental, vilket jag var noga med att boken inte skulle vara."

Vad anser ni? Är bokens skildring osentimental?

2. *"Det som har förändrats är Åsa Linderborg själv. Hon har lämnat den stad och den klass där hon växte upp, gått från en barndom bland metallarbetare utan utbildning till en doktorschatt och jobbet som kulturchef på Aftonbladet. En ordentlig klassresa."*

Vad är klass? På vilket sätt handlar boken om klass?

3. *"I det 70-tal som Åsa Linderborg skildrar var arbetarna staden. Industrierna låg mitt i centrum. Överallt gick cykelbanor – Västeråsarbetare hade inga bilar. Det fanns alltid jobb att få, och för en verkstadsarbetare som hennes farfar var det självklart att sätta sina söner på sin egen arbetsplats."*

Vilken roll spelar tiden och miljön i berättelsen? Hur uppfattar ni dem? Ge exempel, diskutera.

4. *"Åsa säger att filmen har hjälpt henne att inse hur komplicerat det är att skriva självbiografiskt. – När jag såg den slog det mig "herregud, den handlar om människor som lever och som jag älskar". Någon hade tolkat min verklighet och min familj. Men det har ju alla mina läsare också gjort! Det var bara det att jag nu fick se en tolkning som var visualiserad. Att skriva om människor som lever är en aggressiv handling. Det är fullständigt hänsynslöst, det jag har gjort."*

Håller ni med? Är det hänsynslöst att berätta självbiografiskt? Vad finns det i boken som motiverar att åtskilliga av Åsa Linderborgs släktingar inte längre vill prata med henne? Ge exempel.

5. Vad i berättelsen gjorde ett särskilt intryck på dig? Hur reagerade du? Varför?

Bilaga 8

Diskussionsfrågor Lärosäte 2

Bok 1

Boken handlar om människors förmåga att göra såväl gott som ont, att göra livsavgörande val och leva med konsekvenserna av dessa val.

1. Hur ser du på karaktärernas - Marcus, Iris, Hannas, Madeleines, Andreas, Vladeks - handlande?
2. Anser du att de hade kunnat välja ett annat sätt att handla?
3. Tycker du att de gjorde rätta val? Finns det något de hade kunnat göra annorlunda?
4. På vilket sätt skildrar författaren godhet och medmänsklighet?
5. På vilket sätt skildrar författaren ondska?
6. Något om berättartekniken: Boken börjar med en prolog som utspelar sig 2011 och slutar med en epilög 2011. Vi möter bokens karaktärer vid olika tillfällen i en förfluten tid från, från andra världskriget i Europa fram till en nutid i Sverige. Hur upplever du dramaturgin och anser du att berättartekniken fungerar för den här berättelsen?
7. Som bakgrund till romanen ligger andra världskriget. Rachel menar att vi måste skriva och berätta om Förintelsen för att inte glömma ”den ondska som finns i världen”. Vad anser du?

Bok 2

1. Miriam väntar till sin åttiofemårsdag med att berätta att hennes namn inte är Miriam. Varför väntar hon fram till slutet av sitt liv med att prata om det? Varför inte tidigare? Och hur kom det sig att hon bytte identitet?
2. Vilka konsekvenser tror du det hade inneburit om hon berättat tidigare? För henne? För människor i hennes närhet?
3. Malika kan sägas ha varit någon slags ”reservmamma” till sin lillebror Didi. Se om du hittar fler situationer/relationer i boken, där Malika/Miriam kan sägas ha funktionen av ”reserv”. Varför tror du att det blev så?
4. I slutet av boken (s 415, pocketupplagan) funderar hon över sin skuld. Vad menar hon att skulden består i och är det riktigt relevant att känna skuld, med tanke på de omständigheter hon tvingats leva under?
5. Följ länken; där kan du läsa om det som brukar benämnas som *Raskravallerna i Jönköping 1948*. <http://www.dn.se/nyheter/vetenskap/hon-minns-raskravallerna-i-jonkoping/> Jämför ögonvittnesskildringen med hur Majgull Axelsson gestaltar händelsen. Likheter? Skillnader?

Bilaga 9

Observationsprotokoll

SAMTAL nr. _____ Bok: _____

1. Tid: Start _____ Sluttid _____ Datum: _____

2. Närvarande:

3. Plats och möblering:

4. Lärarens instruktioner:

5. Vem har ordet/turtagning:

6. Graden av studentstyrning:

7. Vilka frågor diskuterades/läsarter som avviker från mallen:

8. Stämning/känslouttryck:

9. Forskarens eventuella påverkan:

10. Andra kommentarer och iakttagelser:

Bilaga 10

Informanternas bakgrund

Tabell 4.

Pseudonym	Ålder	År i Sverige	Yrke	Skolgångsland
Amela	36	2	akademiker	Pakistan
Anja	39	5	akademiker	Ukraina
Daniela	19	1	studerande	Italien
Dina	21	3	studerande	Bosnien
Elza	23	3	studerande	Bulgarien
Eva	31	3	akademiker	Polen
Flora	36	2	akademiker	Rumänien
Jannike	26	2	studerande	Tyskland
Kalina	29	5 (delvis)	akademiker	Polen
Kenan	22	3	studerande	Turkiet
Lin	29	6 (delvis)	akademiker	Kina
Medina	43	5 (delvis)	akademiker	Bosnien
Melanie	30	1,5	studerande	Tyskland
Nadenka	30	4	akademiker	Ukraina
Patricia	29	3	disputerad akademiker	Nya Zeeland
Rafael	28	1	akademiker	Spanien
Sanna	20	1	studerande	Finland
Sunan	44	1	akademiker	Thailand
Vanessa	31	1,5	akademiker	Bulgarien

Tabell 5.

Pseudonym	Ålder	Skolgångsland	År i Sverige	Yrke
Alice	40	Frankrike	16	journalist
Gina	39	USA	6	översättare
Jimena	37	Peru	13	pedagog
Sophie	40	Schweiz USA/	8	tjänsteman
Elaine	35	Brasilien	8	ekonom
Kristina	25	Polen	4,5	studerande
Rami	32	Egypten	3	apotekare
Isak	21	Libanon	4	studerande
Mariko	38	Japan	8	lärare
John	44	USA	13	forskare

Doctoral Dissertations in Education
published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdkunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.

70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.

116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Uta Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.

149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grund-skolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.

19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? — En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog — En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014 until January 2015)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011 until December 2020)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments. 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.

33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Väger genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediareception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.

54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.
63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.

75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svenskläroarutbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Läroars uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.
84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor. 2019.
85. Rubin, Maria. Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktisknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljust av inkluderande undervisning. 2019.
86. Karlsson, Annika. Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läroandaresurs i ett NO-klassrum. 2019.
87. Schulín, Simon. Livslang læring og livslang vejledning - en kompetencediskurs. Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. 2019.
88. Lindh, Christina. I skrivandets spår. Elever skriver i SO. 2019.
89. Ryan, Ulrika. Mathematics classroom talk in a migrating world. Synthesizing epistemological dimensions. 2019.
90. Lundberg, Adrian. Viewpoints about Educational Language Policies: Multilingualism in Sweden and Switzerland. 2020.
91. Delacour, Laurence. Förskollärare och det önskvärda matematiska barnet. Förväntningar och diskurser i förskolepraktik. 2020.
92. Nilsson Sjöberg, Mattias. Relationär pedagogik – för ett sannare liv. En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppföstran: exemplet ADHD. 2020.
93. Yarova, Olena. Narrating Humanity: Children's Literature and Global Citizenship Education. 2021.
94. Sjöblom, Marie. Promoting mathematical dialogue: students' and teachers' listening, questioning and participation. 2022.

95. Wilinger, Henriikka. Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker. 2022.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgård, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)