

Ingrid Wiklund och Dan Landmark

## Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning

Ingen lärare har kunnat undgå att se att det svenska samhället förändrats betydligt under de senaste årtiondena. Det har blivit mer språkligt, etniskt och kulturellt heterogent: ungefär var femte elev i våra klassrum har, nationellt sett, en icke-svensk bakgrund, och på många orter är andelen betydligt större än så. Detta faktum påverkar givetvis skolan. Förutsättningarna har alltså förändrats jämfört med hur det var en generation tillbaka. Det här är ingen nyhet, men hur har skolan i praktiken anpassat sig till situationen? Vi menar att det finns en hel del att diskutera i denna fråga, bland annat när det gäller skolans undervisning i och om skönlitteratur. I denna artikel ska vi diskutera litteraturundervisningens villkor och möjligheter i de två skolämnen där man som lärare är skyldig att bedriva den, nämligen i svenska och svenska som andraspråk.

### Läroutbildningen i svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk (sva) är sedan 1994 ett etablerat skolämne för elever som inte har svenska som modersmål, men det är ett förhållandevis nytt ämne på universiteten (vi använder här förkortningen sva även för det akademiska ämnet svenska som andraspråk). En övertygelse som i långa tider genomsyrat såväl skolan som läroutbildningen är att man i svenskundervisningen inte enbart ska syssla med ren språkinläring utan även med kultur- och litteraturstudier. Men märkligt nog är det fullt möjligt att bli lärare i svenska som andraspråk på gymnasienivå utan att ha studerat litteraturvetenskap under läroutbildningen.

Valfriheten varierar mellan lärosäten, men i vissa fall kan man i princip kombinera sva med vilket annat ämne som helst. På andra håll är endast språkämnena alternativ till sva vilket betyder att studenter då läser litteratur och litteraturhistoria inom ramen för ämnena engelska och moderna språk, det vill säga till exempel tyska, franska, spanska.

Eftersom det råder viss begreppsförvirring finner vi det på sin plats att klargöra relationen mellan skolans ämnen och de akademiska disciplinerna. Litteraturvetenskapen utgör den ena hälften av det ämne-teoretiska innehållet i skolämnet svenska, medan den andra hälften är det akade-

miska ämnet svenska, tidigare benämnt nordiska språk, och som vanligtvis rymmer moment som grammatik, fonetik, språkhistoria och språksociologi (samt danska och norska inklusive skönlitteratur på respektive språk). På motsvarande sätt är de moderna språken uppdelade i en litteraturvetenskaplig och en språkvetenskaplig del, även om den sistnämnda har det större utrymmet där.

Svenska som andraspråk å andra sidan består vanligtvis uteslutande av språkvetenskapliga moment, dock med delvis annan inriktning och ofta med mer betoning på språksociologi. Även om det förekommer läsning av skönlitterära texter på universitets- och högskolekurser i sva – inte sällan som exempel på hur kulturmöten gestaltas i romaner av så kallade invandrarförfattare – så har litteraturvetenskap ingen eller nästan ingen plats där, vilket betyder att man som student får lära sig mycket lite eller inget alls om svensk och allmän litteraturhistoria, litterära genrer samt om analys och tolkning av skönlitteratur.

## Skolans uppdrag

Låt oss mot denna bakgrund se lite närmare på vilket uppdrag skolan har när det gäller att genom sina lärare ge eleverna möjlighet att ägna sig åt läsning och studier av skönlitteratur och litteraturhistoria. I styrdokumentet för svenska och svenska som andraspråk, såväl i grundskolans årskurs 7–9 som i gymnasieskolan, betonas skönlitteraturens betydelse inom ämnena. Formuleringarna är också liknande.

För ämnet *svenska* i samtliga stadier i grundskolan betonas när det gäller skönlitteratur att den ska representera olika tider från olika delar av världen. För årskurs 7–9 preciseras under rubriken Centralt innehåll till exempel följande innehåll:

- Skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Lyrik, dramatik, sagor och myter.
- Några skönlitterära betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i. (Skolverket 2011a)

Formuleringarna för ämnet *svenska som andraspråk* ligger mycket nära. Där sägs för årskurs 7–9 under Centralt innehåll bland annat:

- Skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter från olika tider

och skilda delar av världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.

- Några skönlitterära betydelsefulla författare och deras verk samt de historiska och kulturella sammanhang som verken tillkommit i. (Skolverket 2011a)

För ämnet *svenska* beskrivs i en punkt i gymnasiets ämnesplan att undervisningen ska ge:

7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa. (Skolverket 2011b)

Ur det centrala innehållet för de tre kurserna i *svenska som andraspråk* kan vi bland annat läsa följande:

- Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer och tider som ger underlag för att utveckla språket och samtala om berättarstrukturer, allmänmänskliga teman och vanliga litterära motiv. (Skolverket 2011c)

Som vi kan se är uppdraget för de två svenskämnen snarlika för såväl grundskolan som gymnasiet. I båda ämnena ska man alltså enligt styrdokumentet ägna sig åt läsning och studier av skönlitteratur, även om det är vagt angivet i vilken omfattning och med vilket innehåll. Det är slående hur lika formuleringarna är ämnena emellan, och inte minst därför är det anmärkningsvärt att lärarutbildningen i sva inte motsvarar den i svenska då det gäller litteraturvetenskapligt innehåll.

Lärare i såväl svenska som svenska som andraspråk har som en viktig del i sitt uppdrag att undervisa i litteratur av skilda slag och från olika tider och kulturer. Frågor om etnicitet och om olika kulturer bör få väsentligt utrymme. Men om man inte har fått relevant lärarutbildning för att möta vad som krävs, föreställer vi oss att man kommer att uppleva en vilshet i sin lärarroll – vilket gäller för lärare i svenska som andraspråk likväl som för lärare i svenska.

## Skolans litteraturundervisning

Av det ovan konstaterade följer att det kan förefalla både enkelt och svårt att undervisa i litteratur. Man har som lärare mycket stor frihet att välja

både vilka verk som ska läsas och metod för litteraturstudierna, liksom vilka frågor som ska ställas till texterna och vilka sammanhang de ska relateras till. Å andra sidan har man få riktlinjer att hålla sig till, förutom eventuellt den "tradition" som påbjuder att man gör ungefär som svensk-lärare alltid gjort.

### *Vad ska man läsa och hur?*

En första fråga är sannolikt just: *Vad* ska man läsa? Svaret kan vara lätt att ge: man kanske läser vad som finns till hands i bokhyllan på svenskinstitutionen (eller på skolbiblioteket om ett sådant finns). Det kan bli Steinbecks *Möss och människor* eller Guillous *Ondskan*. Arbetar man på en skola med mer ambition att vara en del av sin tid, kan det vara Hassen Khemiris *Ett öga rött* eller Bakthiaris *Kalla det vad fan du vill*.

En andra fråga är *hur* man ska läsa det man läser. Som lärare känner man sig ofta kallad att instruera och förklara. Att studera litteraturhistoria och parallellt läsa (utdrag ur) klassiska verk som exempel på perioder och strömningar har länge varit det man huvudsakligen gjort, åtminstone på gymnasieskolans teoretiska linjer. Förhoppningsvis är det inte längre det slags undervisning lärarstudenter i svenska förbereds till på universiteten. I en sådan undervisning får läraren en begränsad uppsättning fakta och ett visst antal författarskap att hålla sig till och att i någon mån vara "expert" på. En sådan utbildning är inte aktuell för dagens skola.

Den litterära kanon finns nämligen inte längre – åtminstone inte i den mening som ursprungligen låg i uttrycket, nämligen idén om en samling litterära texter med närmast helig status. Så förhåller det sig inte längre, men det är ledsamt och olyckligt ifall litterära klassiker inte läses överhuvudtaget, helt enkelt eftersom de ofta är så oerhört bra och dessutom tillhandahåller ett slags gemensam referensram över generations- och kulturgränser.

I dagens skola borde vi läsa mer och framför allt utveckla elevernas förmåga att läsa mer avancerat, att uppmärksamma nyanser, mångtydigheter och komplexa förhållanden mellan text och kontext.

### *Läsning av klassiska texter i dagens mångkulturella samhälle*

Goda litterära verk mår i själva verket som bäst då de utsätts för lite omild behandling, det har senare decenniernas litteraturvetenskap med inriktning på genusfrågor, ideologikritik och postkolonialism visat. Ett exempel är Shakespeares dramer som har blivit föremål för mängder av nyskapande kritiska studier där man ställt dem i centrum för frågor om relationer mellan kulturer och människor, historier och idéer (se till exempel an-

tologin *Post-Colonial Shakespeares*<sup>1</sup>, där ett antal litteraturforskare diskuterar detta). Ett annat är Strindbergs författarskap som visats sig vara en närmast outsärlig källa till förståelse för könsproblematik och sexualitet (se till exempel antologin *Det gäckande könet*<sup>2</sup>). Ett tredje exempel man kan nämna är de svenska arbetarförfattarna med Moa Martinson i spetsen som på senare tid blivit grundligt genomlysta utifrån frågeställningar kring klass, kön och identitet. Om man ställer detta slags frågor till texterna – vilket alla svensklärare borde få lära sig i sin utbildning – får de möjlighet att bevisa sin aktualitet i betydelsefulla sammanhang.

Många andraspråkselever kommer från delar av världen som varit koloniserade av europeiska nationer, vilket borde kunna göra det särskilt relevant och motiverat att studera hur detta förhållande kommer till uttryck i litteratur. Inom postkoloniala litteraturstudier diskuterar man hur de historiska omständigheterna speglas i både äldre klassisk litteratur och i samtida litteratur från olika delar av världen. En sak som uppmärksamhets mycket är så kallade repliker på europeiska klassiker, i skönlitterär form såväl som i kritik och teori (se till exempel Landmark & Wiklund 2012:92). Med hjälp av uppdaterad litteraturvetenskaplig kunskap kan man som lärare förhålla sig till litteraturen inte som "expert" på en bestämd uppsättning verk utan som en initierad och uppmärksam läsare av många olika slags texter. Om sådan kunskap fick hög prioritet i lärarutbildningen både i svenska och sva, skulle man kunna återerövra de litterära klassikerna utan att deras potentiella kraft skulle gå förlorad.

Den nationellt inriktade litteraturundervisningen etablerades i Sverige i och med folkskolans uppkomst vid slutet av 1800-talet. Längre konkurrerade modersmålet med latinet som kulturbärande ämne, men en bit in på 1900-talet blev den svenska litteraturen dominerande i skolan. Författare som Selma Lagerlöf och Verner von Heidenstam engagerades av skolmyndigheterna i akt och mening att skapa ett nytt nationellt medvetande i tidens anda. I takt med att nationalismen urartade och gjorde sig alltmer omöjlig som ideologi blev det allt svårare att upprätthålla detta paradigm. Det levde emellertid kvar länge, åtminstone till 1970-talet, på vissa håll kanske längre, men entusiasmen för nationalskalden och det "storsvenska" idealet avtog dramatiskt. Följden blev att litteraturundervisningen förlorade stommen i sin byggnadsgrund, det vill säga litteraturhistorien och den litterära kanon. Detta är förstas en del av en större och allmän samhällsutveckling, i demokratisk och pluralistisk riktning, men sannolikt är att det på få områden fick så påtagliga konsekvenser som i skolans litteraturundervisning.

---

1. Loomba & Orkin (red.) (1998).

2. Cavallin & Westerståhl Stenport (2006).

För vad har kommit i stället? Tyvärr ofta ingenting, vågar vi påstå. När det nationella paradigmet upplöstes slängde man ut inte bara ett visst sätt att organisera litteraturstudiet utan också en massa barn med badvattnet: de goda litterära verken. Det blev oklart vad man skulle ha dem till. I värsta fall slutade man helt eller nästan helt att läsa litterära klassiker, kanske att läsa skönlitteratur överhuvudtaget – i brist på ett tydligt formulerat uppdrag. Litteraturläsningen förlorade sin gamla roll som konstruktör av nationell gemenskap och ”identitet” och därmed stora delar av sin legitimitet som skolangelägenhet (se till exempel Landmark & Wiklund 2012: 14).

Det är sålunda någonting med skolans – som institution och myndighet – sätt att förhålla sig till litteraturläsning som sätter den enskilde läraren och eleven i en förvirrande och inte sällan obekväma situation. Skolans värld stämmer inte överens med den omgivande verkligheten. Litteraturvetaren och didaktikern Magnus Persson uttrycker det så här:

Vår tids postmoderna, mångkulturella och kreoliserade kultur är alltför närvarande, uppenbar och påträngande för att kunna negligeras av institutionen skola. Samtidigt är skolan inte beredd att ta de fulla konsekvenserna av detta nya, samhällseliga tillstånd, eftersom den i långa stycken fortfarande utgör en institution som är fast förankrad i modernitetens ideal om entydighet och klara hierarkier. Den modernistiska skolan vilar till syvende och sist på ett statiskt och essentialistiskt kulturbegrepp som går stick i stäv med dagens postmoderna verklighet. (Persson 2008: 57)

Problemet är alltså själva ramen för litteraturstudiet, *paradigmet*. Det faktum att svenskläroverutbildningen ännu i mångt och mycket utgår från ett nationellt paradigm, trots att det i princip inte längre är giltigt i skolan, och att lärare i sva alltså ofta inte får någon utbildning alls i litteraturvetenskap/historia, intygar att Magnus Perssons påstående stämmer.

Kanske säger det också något om den osäkerhet som tycks råda beträffande syftet med litteraturundervisningen såväl som villkoren för den. Anser vi att vi lever i ett mångkulturellt samhälle, eller anser vi det inte? Vi skulle utan att agera särskilt långsökt eller vara illasinnade kunna tolka styrdokumentet som att det finns två parallella svenska samhällen, ett ”mångkulturellt” och ett ”svenskt”, och att skolans två svenskämnen illustrerar detta förhållande.

Det finns också en sida av denna problematik som faktiskt mångkulturalismen delar med det äldre nationella paradigmet, nämligen just den *essentialistiska* grundsyn som Persson nämner: tendensen att betrakta litterära verk från olika kultur- och språkområden primärt som representanter

för "sin" kultur eller nationalitet. På motsvarande sätt är det lätt att då också betrakta människor som definierade av sin nationella, etniska och religiösa bakgrund. Många människor bejakar ett sådant synsätt eftersom det svarar mot grundläggande behov av tillhörighet och gemenskap. Vår uppfattning är emellertid att skolan snarare bör arbeta med att problematisera och ifrågasätta givna identiteter än att uppmuntra beståndet av dem, åtminstone i den undervisning som bedrivs för äldre eller vuxna elever. Men detta kan förstås diskuteras, till exempel med utgångspunkt i litterära verk. Skönlitteraturens förhållande till identiteter är både komplext och motsägelsefullt och det är inte minst det som är poängen med att befatta sig med sådana frågor i skolan.

Skolans litteraturundervisning har alltså getts ett särskilt uppdrag, och har därmed även fått en privilegierad position, i formulerandet och vårdandet av en nationell identitet. Det klassiska exemplet är Selma Lagerlöfs *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, skriven på uppdrag av skolmyndigheter och först publicerad 1905. Med sitt fågelperspektiv på geografi och kulturhistoria samt med sitt genomgående didaktiska tema är den ett slags allegori både över den unge pojken utvecklingsväg till ansvarsfull medborgare och över nationen som en summa av de olika provinsernas särdrag. En intressant aspekt är det faktum att den präglas av ett annat slags föreställning om det nationella än den som senare kom att dominera nationalistiska och patriotiska diskurser. Den nationella vision Lagerlöf ger uttryck för är i själva verket heterogen, öppen och mångtydig: själva medborgaridealet är det centrala budskapet i boken, inte fastspikandet av kulturella identiteter (ett uttryck Lagerlöf sannolikt aldrig ens stött på).

### *Skolans litteraturundervisning och nationell identitet*

Så hur kan skolans litteraturundervisning idag förhålla sig till föreställningar om nationell identitet? Frågan är mer komplicerad än för hundra år sedan men den är ändå möjlig, tror vi, att relatera till Lagerlöfs klassiska skolroman, om inte annat så just för själva dess mångtydighet vad gäller innebörden av "det nationella".

Helt klart är att begreppet måste vidgas ytterligare om det ska ha någon som helst relevans i dagens samhälle och skola. Att i nuvarande situation enbart se till de erfarenheter och värderingar som majoritetseleverna representerar och förbise andraspråks- och minoritetselever är inte rimligt. Varje elev måste få arbeta utifrån sina förutsättningar. Detta ingår i lärarens uppdrag. Cummins (2001) betonar hur viktigt det är att andraspråkselever kan relatera till sin egen bakgrund eller världsuppfattning då de läser texter. Han menar att dessa elever idealt bör få möjlighet att läsa texter på

såväl första- som andraspråket för att utvecklas så gynnsamt som möjligt och bland annat på så sätt integrera sig, inte bara låta sig assimileras in i majoritetssamhället.

Skönlitteraturen är föränderlig som livet självt och avhängig tid, rum och situation – nya tolkningar uppstår kontinuerligt. Redan antikens Aristoteles konstaterade att det skönlitterära språket opererar med ett särskilt sanningsbegrepp: den litterära texten gör inte anspråk på att vara sann i meningen verifierbar mot historiska fakta utan får i stället sitt värde genom att vara ”sannolik”, det vill säga att på ett trovärdigt sätt gestalta livsvillkor och mänskliga erfarenheter. Förmågan att läsa och förstå litteratur förefaller vara gemensam för mänskliga kulturer världen över, men den är också något man kan utveckla och förfina genom övning; att kunna tolka och omsätta sina läsoplevelser i ord är inte på samma sätt medfödd. Därför behöver skolan ha lärare som själva har fått öva sig på att läsa, analysera och tolka litterära texter.

Många elever med svenska som andraspråk kommer från delar av världen där man fått en insyn i västvärldens litteratur, främst kanske för att det är den man läser i skolan vilken präglades av kolonisationsintressen genom exempelvis missionärernas arbete. Det kan också vara så att man inte haft en skriftlig berättartradition utan i flera fall en avancerad muntlig berättartradition. Det är också så att läsande kan förknippas med olika aktiviteter inom olika kulturer. I vissa delar av världen, till exempel i arabvärlden, har litteraturläsning knutits till religionsutövande, medan det i västvärlden varit vanligt att läsandet knutits till fritidsaktiviteter, emellanåt inom ramen för bokcirklar. Läsandet har alltså haft en rad olika funktioner.

Många gånger har vi dock mött andraspråks elever från vitt skilda delar av världen som igenkännande kommenterat: ”Men det är ju samma som på mitt språk”, då vi diskuterat något som vi läst i klassen. Särskilt tydligt har detta varit då man kommenterat teman och uttryck för *sens moral*, speciellt i sagor, ordspråk och talesätt. Uppenbart är att teman som behandlar allmänmänskliga företeelser är universella och uttrycks i motsatspar som exempelvis ond – god, fattig – rik. Sådana gemensamma upplevelser är tacksamma att arbeta vidare med.

I diskussioner om skolan och litteraturundervisningen används ibland begreppet mångkulturalism för att föra fram en alternativ idé; tanken att man genom ett nytt icke-hierarkiskt samt etniskt och nationellt neutralt kulturbegrepp som utgångspunkt skulle kunna etablera ett mer modernt och demokratiskt sätt att läsa litteratur och ta del av annan kultur i skolan. Förvirringen är dock stor kring detta begrepp; att döma av skolans styrdokument tycks det finnas två parallella Sverige: ett nationellt och



etniskt homogent och ett mångkulturellt. De två svenskämnena förefaller representera respektive sida. Rimligare vore, menar vi, att konstatera faktum: hela den svenska skolan är en del av ett mångkulturellt samhälle. Sannolikt är att den alltid varit det (Thavenius 1999: 139). Det var "bara" det att eleverna inte tilläts att använda de inhemska minoritetsspråken, exempelvis tornedalsfinska och samiska, i skolan och i vissa fall inte heller utanför skolan. Även om detta inte förekommit på mycket länge, dröjde det ända till år 2000 innan de inhemska minoritetsspråken fick officiell status.

Skolan skulle, menar vi, i högre grad kunna ta vara på kunskap och metoder från såväl litteraturvetenskapen som tvåspråkighetsforskningen. Utifrån dem kan man ställa nya frågor till litterära verk, gamla som nya, och sätta in dem i nya relevanta sammanhang och fördjupa insikten om litteraturens inneboende tendens till gränsöverskridande och mångtydighet. Frågor om översättning, adaptation och kanonisering, liksom om den synnerligen komplexa relation som historiskt sett, och idag, råder mellan litteratur och exil. Det är bland annat sådana frågeställningar litteraturvetare intresserar sig för. Eftersom detta så uppenbart berör mänskliga erfarenheter världen över och, inte minst, så tydligt kan relateras till dagens svenska skola borde lärarstudenter i de båda svenskämnena få sätta sig in i dem.

Vidare kan det, speciellt inom lärarutbildningen, vara givande att arbeta tematiskt och ämnesöverskridande och med skönlitteratur illustrera ämnen som berörs inom exempelvis historia, samhällskunskap och geografi. Skönlitteratur kan i många fall ge en betydligt fylligare och kanske till och med sannare bild av händelser än vad facklitteratur förmår, eftersom läsaren kan ges möjlighet att leva sig in i vad som skildras. Så har exempelvis vi funnit att det varit tacksamt att arbeta med exempelvis Vilhelm Mobergs utvandrarsvit tillsammans med elever i svenska som andraspråk på gymnasienivå. Eleverna har levt sig in i romankaraktärernas känslor och upplevelser. Dessutom har de fått en bild av förhållandena i Sverige för några generationer sedan då Sverige var ett land från vilket cirka en tredjedel av befolkningen utvandrade under en period på ungefär 50 år.

## Avslutande reflektioner

Avslutningsvis vill vi ställa frågan om det överhuvudtaget är befogat att ha litteraturundervisningen i två separata former, en i ämnet svenska och en i ämnet svenska som andraspråk. Kanske vore det en idé att återinföra ett särskilt betyg på skolans litteraturkurser, skilt från svenska respektive svenska som andraspråk, och göra dem gemensamma för elever med olika

bakgrunder. Missar man inte annars möjligheten att låta de skönlitterära verken bli till ett slags mötesplats, en utgångspunkt för samtal och diskussion om allmänmänskliga frågor bortom och över etniska, nationella och kulturella gränser? Jo, vi tror det. Eller som författaren J M Coetzee uttryckt det: litteraturen ska vara platsen för en konstant strid – en strid om tolkningar, betydelser och värden.

I den striden bör alla elever kunna delta. Och för att det ska kunna ske måste striden påbörjas under utbildningen av elevernas lärare, de som ska vara de mera erfarna i kampen.

## Referenser

- Cavallin, A. & Westerståhl Stenport, A. (red.) (2006). *Det gäckande könet: Strindberg och genusteori*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång. I: Naucér, K. (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Landmark, D. & Wiklund, I. (2012). *Litteraturen, språket, världen. Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Loomba, A. & Orkin, M. (1998). *Postcolonial Shakespeares*. London: Routledge.
- Persson, M. (2008). *Varför läsa litteratur?* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Ämnesplan i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Ämnesplan i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.