

Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkintröduktion

Jonas Asklund

Discussions about books and ways of reading play an important role in the curriculum for the Swedish secondary school system. In an intervention study based on a series of book discussions of an easy reader novel, I investigated the cooperation between a group of Swedish language learners aged 16 to 19, their teacher in the introduction program for newcomers, and the school librarian. Based on my function as a teacher educator, and drawing on the current research in literature didactics, I planned and carried out six discussions where different reading strategies and methods were used. Using the concept of *third space* (Gutiérrez, 2008; Skerrett, 2010b) and *interpersonal space* (Cummins, 2000), I discuss the students' cognitive and emotional responses to the story we shared, and reflect upon the way these discussions have developed. Semi-structured interviews with five students, a teacher, and a school librarian constitute the data for this study. The analysis of the data indicates that the leader of the group discussion is instrumental in helping the participants shift between different perspectives, try out new roles, and transgress different boundaries, thereby offering the group different emotional, cognitive and linguistic challenges.

Keywords: book talks, class room instruction strategies, interpersonal space, third space

Jonas Asklund, lektor i litteraturvetenskap, Högskolan i Halmstad

Jonas.asklund@hh.se

Inledning, syfte och frågeställning

Det utbildningsvetenskapliga fältet växer snabbt i Sverige, och med det har också den litteraturredaktiska forskningen utvecklats teoretiskt och metodologiskt (Skar & Tengberg, 2014). Så har till exempel frågor om skolans litteraturundervisning i relation till flerspråkighet allt mer kommit i forskningens fokus (Economou, 2014; Lyngfeldt, 2013; Winlund, Lyngfelt & Wengelin 2017). Dessa nya ansatser har ofta det gemensamt att man intresserar sig för litteraturarbetet med flerspråkiga elever som befinner sig i grundskolan eller på gymnasiet och som har uppnått goda kunskaper i det svenska språket. Syftet med den här artikeln är emellertid att undersöka arbetet med en lättläst roman i undervisningen för elever på språkintröduktionsprogrammet, det vill säga en grupp nyanlända elever i övre tonåren som ännu inte kommit in i det ordinarie skolsystemet. Mer konkret gäller frågeställningen hur de olika arbetsformerna under ett litteraturarbete (Jönsson, 2007) kan bereda eleverna tillfällen att utvecklas språkligt, kognitivt och socialt i en kollaborativ lärandegemenskap (Cummins & Early, 2011; Skerrett, 2015).

Mot bakgrund av de senaste årtiondenas forskning om andraspråksinläringen som ett samtidigt språkligt, kognitivt och socialt fenomen, och då ofta utifrån kognitivistiska och sociokulturella perspektiv (Cummins, 2017; Gibbons, 2016), ligger tonvikten i den här studien inte på den kvantitativt mätbara läsförståelsen utan på förmågan hos samtalsdeltagarna att tolka fiktionsberättelser och att samtala om sina tolkningar tillsammans med andra. Att läsa, skriva, lyssna och tala utgör de bärande delarna under ett litteraturarbete, men utgångspunkten för den här studien är alltså inte andraspråksinlärnarnas språkliga brister utan deras kommunikativa förmågor (Nilsson & Bunar, 2016; Sharif, 2017; Skerrett, 2015). Under sådana samtal anlägger deltagarna ofta olika läsararter på den text som läses tillsammans, och i den här studien används läsartsbegreppet först analytiskt för att visa på den skönlitterära textens möjligheter och sedan deskriptivt för att följa de vändningar som de texttolkande samtalen tar (Tengberg, 2011).

Arbetet med skönlitteratur i skolan sätts här in i ett större kommunikativt sammanhang – de forskare i Sverige som har undersökt unga människors förhållningssätt till demokratin såsom samhällelig struktur, kommunikativ praktik och mellanmänniskt förhållningssätt har redan visat vilken betydelse olika skolpraktiker kan ha för deltagarnas tankar, känslor och värderingar (Axelsson & Nilsson, 2013; Bunar, 2001). Dessa praktiker uppstår dock inte av en slump. Eleverna måste förse med olika språkliga och analytiska redskap för att kognitivt och emotionellt kunna reflektera över fiktionsberättelser om sådana arbetssätt ska få fäste i skolvardagen (Aase, 2005; Säljö, 2014). I den här studien betraktas litteraturarbetets olika delar som specifika litteraricitetshändelser (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005) inbäddade i en viss skolpraktik, vilken i sin tur är formad av olika och för alla deltagare tydligt medvetandegjorda strategier i klassrummet (Cummins, 2000; Skerrett, 2015). Det handlar om en praktik i vilken unga läsare med olika språkliga och kulturella bakgrunder bereds plats i språkligt, emotionellt och kognitivt utmanande samtal om sina gemensamma läsupplevelser. Genom kortskrivande, korsspråkande, resonerande samtal, debatter och dramatiseringar kan ett utmanande arbete främjas som växlar mellan etablerad praxis och lek, det kända och det oväntade (Aase, 2005). Under litteraturarbetet möjliggörs därmed skilda föreställningsvärldar hos eleverna (Langer, 2011), men inom ramarna för en under arbetet utvecklad läsargemenskap (Jönsson, 2007).

Teoretiska perspektiv

I den här studien används teorier som på olika sätt problematiserar rumslighet eller *space* som fenomen. Så har man till exempel inom kulturgeografin ifrågasatt gängse föreställningar om platsers fysiska dimensioner genom att pröva att betrakta plats som en rumslig följd av ömsesidiga relationer mellan människor. Begreppet *social space* används för att beskriva uppfattningar om platser som beroende av flera samtidiga utvecklingslinjer och delvis motstridiga berättelser (Massey, 2005). Det är ett perspektiv som används här för att diskutera vad som händer med klassrumsmiljön under det litteraturarbete som beskrivs, till exempel under dramatiseringarna av vissa scener i romanen. I ett mer utbildningsvetenskapligt perspektiv ligger dessa försök till problematisering av platsen nära

diskussionerna om ett så kallat *third space* för de delaktiga att röra sig i under en lärandesituation. Så benämns det rum som öppnar sig för deltagarna i skärningspunkten mellan de livsvärldar som de rör sig i som privatpersoner respektive den skolvardag de befolkar som lärare eller elev (Gutiérrez, 2008; Matos, 2012; Skerrett, 2010b). Det litteraturarbete som skildras här kan i det perspektivet betraktas som en rad organiserade samtal om romanen där deltagarna ges tillfälle att gå ut ur sina respektive privata livsvärldar samtidigt som de lämnar bakom sig de mer skolbetingade rollerna som lärare, skolbibliotekarie och elev. I fokus för det perspektivet ligger sådana boksamtal där textvärlden blir föremål för förhandlingar från deltagarnas sida utifrån deras olika förutsättningar och kunskaper. I likhet med tidigare forskning riktar jag blicken mot de konflikter, de ombytta roller och de upplevelser av gränsöverskridande som kan känneteckna lärprocesser i ett *third space* (Gutiérrez, 2008; Skerrett, 2010a, 2015). I ett mer språkdidaktiskt perspektiv, slutligen, kan det här litteraturarbetet betraktas som former av samspel mellan lärare och elever inom ramarna för ett *interpersonal space* där lärande sker och identiteter förhandlas på olika sätt och med olika resultat (Cummins, 2000, 2017). Med den övergripande teorin för hur yttre, samhällsliga faktorer påverkar maktrelationer mellan lärare och andraspråkselever i klassrummet, och i slutändan även elevernas skolresultat och identitetskonstruktioner, kan man beskriva litteraturarbetets olika didaktiska fördelar och kritiska potential. Det handlar då om hur litteraturarbetet kan möjliggöra kollaborativa maktförhållanden där eleverna ges en mer aktiv roll, deras identitet bekräftas och dominerande samhällsförhållanden kan ifrågasättas (Cummins & Early, 2011). Sådana lärandetillfällen betraktas i det här perspektivet som följden av en stöttande och icke fixerad maktrelation mellan lärare och elever (Cummins, 2000, 2017).

Metod och material

I den här delen redogör jag för hur jag planerade och genomförde studien. Jag beskriver också den grupp elever och den skolpersonal som deltog i arbetet, och jag ger en kort skildring av den lästlästa roman som låg till grund för arbetet.

Studiens förutsättningar

Den här undersökningen bygger på lärarforskning. Det betyder att jag som lärare planerade och genomförde ett litteraturarbete med en grupp elever, deras svensklärare och skolans bibliotekarie i syfte att under samtalens gång samla ett material som jag efter arbetets slut beskrev och analyserade ur ett vetenskapligt perspektiv i min roll som forskare (Bommarco, 2006; Tengberg, 2011). Mitt material består därför av flera olika delar. Jag utgår till exempel från min inledande planering inför arbetet med eleverna, de korta anteckningar jag förde under litteraturarbetets gång samt de texter som eleverna, skolbibliotekarien, svenskläraren och jag själv skrev under lektionspassen. Mitt huvudsakliga material består av de semistrukturerade intervjuer om sammanlagt fyra timmar som fördes med var och en av de fem elever som anmälde sig frivilligt, med svenskläraren och med skolbibliotekarien efter

litteraturarbetets slut. Intervjuerna ägde rum på skolan och spelades in med mobiltelefon efter det sista boksamtalet med klassen för att sedan transkriberas för hand av mig någon vecka senare. Här hade naturligtvis även ett audiovisuellt material varit värdefullt, men mitt intryck är att riggandet av teknisk utrustning hade dämpat något av dynamiken i den lärandegemenskap som både svenskläraren och skolbibliotekarien uppfattade och sedan kommenterade i intervjuerna. I ett metodologiskt perspektiv borgar mitt upplägg trots allt för ett relativt brett material då eleverna, svenskläraren, skolbibliotekarien och jag själv som deltagande observatör hade olika ingångar in i litteraturarbetet och att vi betraktade det på olika sätt. Slutligen sorterar jag materialet genom en tematisk innehållsanalys av de olika intervju svaren (Boyatzis, 1998) med sikte på de förhandlingar om olika etiska, estetiska och praktiska värden som deltagarna förde under litteraturarbetets gång.

Den kritik som riktas mot lärarforskning gällande svårigheten att skilja mellan rollerna som lärare och forskare (Løkensgard Hoel, 2001) vill jag bemöta med argumentet att jag inte ledde litteraturarbetet i egenskap av att vara elevernas ordinarie svensklärare. Jag har alltså inte påverkats av sådan information om gruppen som svenskläraren och skolbibliotekarien bar på och som de senare delgav mig under de respektive intervjuerna. I enlighet med de forskare som tidigare argumenterat för lärarforskning som metod vill jag hävda att den tid som ligger mellan genomförandet av de olika litteratursamtalen och den slutliga analysen möjliggör en kritisk distans till materialet (Jönsson, 2007). En annan omständighet som bör nämnas här är att eleverna och de båda pedagogerna från början informerades om att jag hade ett vetenskapligt intresse av att dokumentera deras tankar, såväl om romanen vi skulle läsa tillsammans som om det litteraturarbete jag planerade med utgångspunkt i denna läsning. De var från början medvetna om att jag är verksam som lärarutbildare och att jag ville veta mer om hur man kan arbeta med lättläst litteratur på ett språkligt och kognitivt utvecklande sätt. De olika deltagarnas metakognitiva tänkande välkomnades tidigt.

Materialet som artikeln bygger på är hämtat från ett kulturellt och språkligt sett heterogent klassrum med en grupp om sammanlagt sexton elever på språkintruktionsprogrammet på en västsvensk gymnasieskola under våren 2017. Den grupp elever som deltog gick alla i samma klass och hade vid undersökningstillfället tillbringat mellan två och tre år i Sverige. De språk som talades i klassen var arabiska, dari och somaliska, och eleverna var alla i åldern sexton till nitton år. Antalet pojkar var tolv och antalet flickor fyra. Elevernas svensklärare och skolbibliotekarien deltog vid samtliga boksamtal med undantag för vardera ett tillfälle. De båda pedagogerna har lång erfarenhet av att arbeta i skolans värld men med den skillnaden att skolbibliotekarien länge varit verksam på gymnasiet och att svenskläraren tidigare främst arbetat med vuxenundervisning. I de fall som deltagarna citeras i studien används pseudonymer för att garantera deras anonymitet.

Materialinsamlingen skedde under en period av tolv veckor med två inledande informationsträffar med samtliga medverkande, fyra boksamtal och sammanlagt sju anslutande intervjuer med fem av eleverna samt med läraren och bibliotekarien. Intervjuerna har transkriberats i syfte att uppnå en skriftspråksanpassad grov återgivning av samtalet (Norrby, 2014), vilket bland annat innebär att jag i

citaten från intervjuerna inte markerar eventuella gester, pausernas längd eller avbrott av typen hostningar eller skratt. Det bör tilläggas att transkriberingen innebar vissa svårigheter eftersom eleverna besvarade frågor på ett språk som de ännu inte behärskar helt. I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2002) informerades eleverna om att deltagandet i litteraturarbetet var frivilligt och att de kunde hoppa av projektet när de så önskade. Såväl jag som elevernas lärare betonade att projektet låg utanför den ordinarie undervisningen och att deras muntliga och skriftliga bidrag inte skulle bedömas på något sätt samt att det endast var de avslutande, frivilliga intervjuerna som skulle komma att användas i min forskning i form av direkta citat.

Något om romanen

I fokus för *Lever du?* (Wahldén & Drewsen, 2017) står den ensamkommande pojken Navid och hans sökande efter sin mor och sina syskon. Som nyanländ i Sverige plågas Navid av osäkerheten om framtiden, passiviteten på flyktinförläggningen och av minnena av hur han som barn lämnar familjen i Afghanistan tillsammans med fadern för att söka arbete i Iran. Fadern dör i en arbetsrelaterad olycka och först efter flera år tar sig Navid vidare till Sverige. Eftersom han fokaliseras internt får läsaren direkt tillgång till hans tankar och känslor, vilket kan föra hans oro och hans längtan efter modern Donya och syskonen närmare läsaren. Samtidigt får läsaren genom en intern fokalisering också ta del av Donyas perspektiv, av vilket framgår att hon nu bor med sina barn i ett iranskt flyktingläger under mycket svåra förhållanden. De båda huvudpersonernas migration skildras alltså såväl ur sonens som ur moderns perspektiv i form av en kronologiskt framställd parallellhandling, vilket gör att berättelsen innehåller ett antal informationsluckor men också en tydlig spänningskurva. Till luckorna kan räknas det faktum att läsaren aldrig får möta Navids systrar och på så vis ta del av deras berättelser utan bara kan lyssna till moderns oro inför deras framtid. Också skildringen av fadern innehåller några viktiga informationsluckor, eftersom Navid minns honom med vördnad medan modern i efterhand ifrågasätter det kloka i beslutet att söka arbete utomlands. Till detta kan läggas att berättelsen inte innehåller några tillbakablickar från Navids sida på hans år som föräldralös barnarbetare i en iransk mattfabrik. Berättelsen når sitt slut när sonen och modern äntligen har hittat varandra med hjälp av Röda korset via Navids kontaktperson Siv, men efter deras första samtal via skype vi får inget veta om deras fortsatta framtid. Sammantaget kan sägas att det är en berättelse som kräver både eftertanke och känslomässig lyhördhet av läsaren.

I ett litteraturdidaktiskt perspektiv erbjuder romanen flera möjligheter under planeringen av ett längre litteraturarbete. Med hjälp av begreppet läsart (Tengberg, 2011) kan några av dem beskrivas närmare. Eftersom berättelsen är berättad ur Navids och Donyas synvinkel innehåller den flera luckor – vi får till exempel inte veta mycket om vad som hände Navid i Iran innan han lyckades ta sig vidare till Sverige eller varför Donya beslutade att lämna en förhållandevis trygg tillvaro i Afghanistan. Vi får heller aldrig veta om Navid kommer att få träffa sin mor igen eftersom romanen slutar strax efter att han återfunnit henne. Allt detta öppnar för en rad samtal med eleverna, där olika handlingsorienterade läsarter kan

anläggas under läsningen. Samtidigt kan eleverna ges möjlighet att pröva värderingsorienterade läsarter eftersom faderns beslut att söka arbete i Iran uppfattas och värderas på helt olika sätt av Navid och av hans farbror, som anser att det var idiotiskt av Navids far att ge sig av utomlands. Sådana frågor kan också öppna för subjektorienterade läsarter eftersom läsarna kan hitta olika beröringspunkter i sitt eget liv när de läser den här berättelsen om flykt och migration, saknad och längtan. Slutligen kan man under litteraturarbetet även pröva olika metakognitiva läsarter där fokus skiftar mellan det känslomässiga engagemang som berättelsen väcker och ett mer analytiskt intresse för hur texten är uppbyggd (Tengberg, 2011). I fallet med *Lever du?* kan det till exempel handla om att man under litteraturarbetet talar om läsarnas olika upplevelser av parallellhandlingen i berättelsen eller hur de påverkas kognitivt och emotionellt av romanens öppna slut.

Resultat

I den här delen ges en kronologisk beskrivning av hur litteraturarbetet genomfördes med stöd i min inledande skriftliga planering och mina anteckningar under arbetets gång. Jag ger vidare exempel på hur elever, läraren och skolbibliotekarien ställde sig till projektet i form av citat från de avslutande intervjuerna. Även här använder jag begreppet läsart som verktyg, men nu inte för att analytiskt beskriva möjliga ingångar in i den skönlitterära texten utan för att följa de olika vändningar som elevernas samtal tog under arbetets gång (Tengberg, 2011).

Olika röster om det gemensamma litteraturarbetet

Tanken på en gemensam läsning av den lättlästa romanen *Lever du?* presenterades för eleverna vid ett ordinarie lektionspass. Läraren hade tidigare frågat eleverna om de var intresserade av att delta, och när hon fått klartecken kom jag dit för att informera dem om projektet. Jag betonade till exempel att jag var intresserad av att prova olika sätt att samtala om skönlitteratur och att projektet i första hand inte syftade till ett ökat ordförråd eller en förbättrad läshastighet. Eleverna hade redan tidigare talat om skillnaden mellan faktatexter och fiktionsberättelser, och jag underströk att den senare kategorin texter ofta presenterar ofullständig information från olika perspektiv för att på det sättet locka läsaren till eftertanke och en strävan efter att fylla olika luckor i berättelsen. Detta tilltal till läsaren är något som skiljer fiktionsberättelser från faktatexter, betonade jag, eftersom det kräver en helt annan aktivitet från läsarens sida. Detta gäller inte minst vår värdering av romanfigurernas handlingar, vilket gör det så viktigt att man i ett litteratursamtal också är beredd att lyssna på vilka tolkningar de andra samtalsdeltagarna gör och hur de vill motivera dem. Under det fortsatta arbetet med romanen återkom vi ofta till frågan om hur bra litteratursamtal uppstår, och i en av de avslutande intervjuerna underströk en elev det särskilda ansvar som läraren har för att samtalen mellan de olika deltagarna fördjupas och befästs, inte minst när det råder delade meningar i klassen:

Jamal: Han måste ge ... man kan säga energi till båda, så att han pratar mycket och han pratar mycket. Eftersom det är inte så bra att typ alla i klassen är ... man kan säga ett sida ... två sidor, två skillnader det är bra att man kan säga du vet, man kan säga en team och en andra team, du vet alltså, två, man kan säga två skillnader är bra. Och läraren ger energi och säger, vad heter det ...

Författaren: Du sade team? Ge energi åt båda?

Jamal: Ja, typ strategi, man kan säga. Att läraren ger energi till annan team, och säger till team: okej, prata mer, våga mer.

Det andra mötet ägde rum på Högskolan i Halmstad där vi träffades i en lärosal för att titta på de första bildsekvenserna ur Shaun Tans *Ankomsten* (2010) som jag hade lagt in i en powerpoint. Jag hade möblerat bänkarna i en u-form så att alla skulle kunna se bilderna, varandra och mig. På borden låg också papper och pennor för alla deltagare att skriva på. Min tanke var att vi skulle inleda litteraturarbetet i form strukturerade samtal om fiktionsberättelser, och min förhoppning var att bildsekvenserna, möbleringen, parsamtalen, kortskrивandet och klassdiskussionen skulle få många att vilja mötas i en läsargemenskap på ett sätt som främjade såväl lärarstyrda klassrumsdiskussioner som mer öppna pardiskussioner. Den institutionella inramningen kan ha påverkat elevernas vilja att delta i projektet på flera sätt. Deras intresse beskrevs av svenskläraren i den avslutande intervjun som en ny form av samspel mellan hennes elever. Hon hade blivit imponerad av elevernas turtagningar och deras försök att involvera varandra i diskussionerna, vilket hon inte hade upplevt lika ofta i andra situationer. Kanske spelade också valet av didaktiska metoder in här; så kunde i alla fall en elev som annars förhöll sig stilla under klassrumsdiskussionerna dra fördel av de återkommande tillfällen där en inledande tankeskrivning skulle delges andra elever. Att läsa upp för bänkgrannen vad hon skrivit var inget problem för henne eftersom hon visste vad det var hon ville ha sagt:

Yara: Jag läser hela tiden.

Författaren: För alla?

Yara: Det var ingen fara för mig. För jag har bestämt: det här resultatet är jättebra, varför ska jag inte berätta?

Det tredje mötet inleddes med en diskussion om omslaget till *Lever du?* och fotografiet där på en ung man med en äldre kvinna i bakgrunden. Därefter högläste jag de två första kapitlen med pauser under båda läsningarna. Under pauserna kortskrev vi, läste upp det vi skrivit i par och diskuterade i helklass. Eleverna började nu allt oftare slå upp de ord de behövde eller diskutera ordval med bänkgrannen. Under diskussionerna kunde vi anlägga olika handlingsorienterade läsarter eftersom det dröjer innan läsaren får hela bakgrundshistorien till varför Navid befinner sig på ett flyktingboende i Sverige utan att veta var hans familj är. Eftersom vi talat så mycket om Navids ensamhet i Sverige avslutade jag lektionen med att skriva upp ordspråket "Ensam glädje är halv glädje. Ensam sorg är dubbel sorg" på tavlan, och jag bad eleverna att leta efter liknande uttryck på sina respektive modersmål till nästa gång.

Det fjärde mötet inleddes med en genomgång av de ordspråk eleverna hade hittat. De afghanska eleverna hade mängder av ordspråk på dari i beredskap, medan det dröjde innan de arabiska ordspråken presenterades. Till sist ville några elever också att två ordspråk på somaliska skrevs upp på tavlan. Under diskussionen om de olika ordspråken fick vi möjlighet att finna eventuella kopplingar mellan romanens budskap och de ordspråk som lyfts fram, vilket innebar att en mer betydelseorienterad läsart introducerades av eleverna vid sidan av att vi fortsatte att sammanfatta handlingen, identifiera luckor och diskutera om hur man kunde fylla dem. En av de mest framträdande luckorna i *Lever du?* är utelämnandet av vad som hände Navid under de åren han lever som föräldralös pojke i en mattfabrik i Iran och hur han fick möjlighet att ta sig den långa vägen till Sverige. Hur en föräldralös tonåring utan vare sig pengar eller skolgång kan ge sig ut på den långa resan till Europa kan man bara spekulera om, och för mig var det tydligt att eleverna helst inte ville göra det. Intressant nog var det i just den här situationen som en elev opponerade sig och sade att bristen på information i Navids berättelse gör det möjligt att anta att Navid ändå hade hittat vuxna personer som tagit sig an honom och som givit honom arbete och en form av trygghet. Även om de övriga eleverna inte var övertygade om detta, var de intresserade av att höra hur den elev resonerade som ville se en period här av trygghet och säkerhet i Navids liv. För mig som diskussionsledare blev detta en möjlighet att samtala med eleverna om de olika ställningstaganden som fiktionsberättelser inbjuder läsaren till. Före pausen bad jag därför hela gruppen att byta åsikt för en stund och komma tillbaka och resonera som om Navid hade haft tur i Iran och fått hjälp av några vänliga personer. De skulle med andra ord överväga en handlingsorienterad läsart som de ditintills inte provat på.

Under samtalen om Navids tid i Iran framkom det att eleverna uppfattade relationen mellan honom och fadern på olika sätt, vilket också väckte intresset för vem denne man kunde ha varit. Kanske förklarar det varför vi under den här träffen kunde arbeta så enkelt med ett *sitting drama*. Så kallas den situation där en eller flera samtalsdeltagare sätter sig framför gruppen och går in i rollen som en romanfigur för att på det sättet kunna besvara de frågor som gruppen vill ställa. I det här fallet var det jag som spelade Navids pappa, och eleverna gav honom namnet Abdullah. En av anledningarna till att vi lyfte fram honom är att Navid plågas av minnet av pappans död på byggarbetsplatsen. Som alltid när det gäller ett *sitting drama* fick eleverna förbereda några frågor till denne Abdullah innan vi började. Här verkade flera av eleverna vilja anlägga värderingsorienterade läsarter i diskussionen om Abdullah, och de ställde ganska kritiska frågor till mig. De ville till exempel veta varför jag hade tagit äldste sonen med mig och lämnat familjen ensam och hur jag kunde tro att jag kunde tjäna pengar med Navid i Iran. Flera elever var kritiska till mitt beslut att ta Navid ur skolan och därmed riskera att försämra hans framtida möjligheter till utbildning. De reagerade starkt på mina trevande försök att sätta mig in i Abdullahs situation och göra honom rättvisa genom att argumentera för det rimliga i hans handlande. Mitt svar att jag ville lära upp honom på byggarbetsplatsen möttes med tydlig misstro, och några elever fortsatte på den kritiska linjen och ställde frågor om varför jag överhuvudtaget hade så många barn om jag nu inte kunde försörja dem alla. När jag emellertid svarade att många barn är en stor rikedom, gav

mig några elever ett tydligt och känslomättat stöd. Det ledde i sin tur till en mycket kritisk fråga från en elev till mig hur jag kunde tro att jag visste något om Abdullah och hans situation. Frågan är berättigad, en femtioårig svensk högskolelektor kan rimligen inte veta mycket om livet för en afghansk bonde som väljer att utvandra till Iran för att där förtjäna sitt uppehälle. För en otränad läsare av fiktionsberättelser kan det också ligga något direkt oetiskt i det att man för en stund *låtsas* vara fattig, tyngd av oro och utan framtid. Som jag uppfattade den här frågan när den ställdes handlade den dels om det kunskapsteoretiska värdet av ett *sitting drama*, dels om det moraliskt riktiga i att uppföra det. Intervjusvaren tyder dock inte på att eleverna uppfattade min gränsöverskridning som något stötande, utan att de snarare ansåg att sådant kunde göras på ett bättre eller sämre sätt:

Taj: Jag tyckte att det bästa med vårt jobb var när du blev pappan. Jag själv blev väldigt nyfiken: vad kommer du att svara nu? Och de andra var väldigt kritiska, och de tyckte inte, nej det går inte att bli pappa. Men det gick väldigt bra. Det var det bästa, tyckte jag.

Även om det fanns en del kritik i början mot sättet att arbeta med ett *sitting drama* eller andra försök att sätta sig in i romanfigurernas liv, gav den sig ganska snart. Det fanns ett tankemässigt intresse hos många av eleverna att få möta romanfigurerna på det sättet eller att få diskutera och förhandla deras omständigheter med varandra i samband med kortskrivningar och parsamtal. Kanske ledde detta också till en mer känslomässig närhet till några av romanfigurerna. Några av intervjusvaren tyder på att våra försök att lyfta ut romanfigurerna ur deras textvärld och in i vårt klassrum under litteraturarbetet också väckte deltagarnas känslor och ledde dem in i olika etiska överväganden. Under intervjuerna pratade vi om en av diskussionerna vi hade haft där en elev hävdade att berättelser utan koppling till verkligheten lämnade henne oberörd, och i varje fall en elev delade hennes uppfattning:

Omar: Ja, håller med. Jag höll med förra veckan. Om man visste innan man läser boken att det är en fantasibok, så påverkar det inte så mycket känslor, men om man inte vet att om det är fantasi eller inte så kan det påverka lite.

Författaren: Mm.

Omar: Om man vet att det är saga, om det är fantasi, om det handlar om känslor och sådana saker, så kommer det inte att påverka så mycket.

Författaren: Okej.

Omar: För man vet till sist att det är en fantasi.

Författaren: Vad tyckte du om våra, vår teater, när jag var pappan, Anette var Siv och Habib var system? Var det också fantasi, eller var det mer verklighet?

Omar: Åh, det är svårt att svara på. Det var båda två, ja.

Författaren: Ja?

Omar: Det var lite fantasi att du var på pappans plats ... men det är verkligheten ... att du svarade dem ... att du svarade frågorna på ett bra sätt.

Vid det femte mötet med klassen berättade jag för skolbibliotekarien, som inte hade kunnat delta vid det föregående mötet, om vår tidigare diskussion om svårigheten för en romanläsare att sätta sig in i en romanfigurs livsomständigheter och bad henne ge sin syn på problemet. Hon svarade som några av eleverna gjort under vår tidigare diskussion, nämligen att fiktionsberättelser ger oss möjlighet att känna känslor och tänka tankar som vi kanske aldrig gjort tidigare. Jag berättade för henne att eleverna och jag kommit överens om att en av pojkarna nu skulle spela Navids syster som bor i ett flyktingläger i Iran tillsammans med Donya och de övriga syskonen. Eleverna gav henne namnet Hanin, och även här fick eleverna arbeta parvis med att förbereda frågor. Det finns många frågor att ställa till Hanin eftersom hon bara omnämns i mammans tankar som en ung och snart giftasvuxen flicka. Donya har noterat hur vissa män i lägret ger döttrarna uppskattande blickar, och några giftermålsanbud har redan kommit som hon dock avslagit med motiveringen att hennes man snart ska komma och hämta henne och barnen. Som läsare förstår man att hon är mycket oroad över situationen, men vi vet inget om hur Hanin känner och tänker. Efter att den afghanske pojken som nu skulle spela Hanin hade fått berätta lite om sig själv och sitt liv i lägret för oss, ställde en av de kvinnliga eleverna direkt en fråga om hur hon upplevde de många kommentarerna från unga män i lägret. Vi lämnade därmed en handlingsorienterad läsart för att länge dröja i vad jag uppfattade som olika subjektsoorienterade läsarter. Frågan om Hanins utsatthet i lägret som dotter till en fattig änka angick flickan som ställde frågan och den pojke som spelade i Hanin i lika hög grad, vilket gjorde att det blev ett långt samtal mellan dem. Pojken som spelade Hanin berättade att hon försökte att inte visa hur illa berörd hon blev och att hon brukade tänka på de unga männens systrar i stället och att hon undrade om männen verkligen skulle acceptera att deras kvinnliga släktingar blev behandlade på samma sätt. Jag uppfattar det som att de båda eleverna gick in olika subjektsoorienterade och värderingsorienterade läsarter i sitt samtal, och deras diskussion följdes med stort intresse av de övriga eleverna. Även denna gång tycktes vårt *sitting drama* leda till att invanda kognitiva och sociala kategorier ifrågasattes. Hanin gestaltades av en pojke i en klass som för övrigt dominerades av manliga elever, men den kvinnliga elevens många inträngande frågor till Hanin gjorde att samtalet i hög grad handlade om kvinnor och kvinnors villkor i det flyktingläger som romanen skildrar. Den kritik som tidigare hade riktats mot mitt försök att spela Abdullah upprepades dock inte här, förmodligen eftersom eleverna nu kände till spelreglerna. En elev beskriver arbetet så:

Omar: Jag tycker att det var bra, för att man kan ställa många frågor. Och det är bra att om man säger till någon som har en bra fantasi, som kan fantisera. Det är bra om man ställer frågor, då fantiserar han, då får man olika förslag. Jag tycker att det är roligt att göra så här.

Författaren: Skulle du vilja vara där framme? Spela en roll? Skulle du vilja sitta på stolen? Eller är det bättre att vara där och fråga?

Omar: Jag tycker att det är bättre att vara där och fråga. Men jag skulle kunna sitta där, men jag tycker det är bättre att fråga.

Författaren: Du är inte rädd att de skrattar åt dig? En del skrattade åt Habib för att han var flicka?

Omar: Nej, jag är inte rädd för att någon skrattar åt mig. Alla vet att jag bara spelar roll. Så den saken jag liksom, nej.

Vid det sjätte och sista mötet lyfte vi fram Siv, den kvinna från Röda korset som till sist hjälper Navid att hitta modern genom att fråga honom om Donya kanske har gett sig iväg till Iran för att leta efter honom. Hon spelar en viktig roll i romanen eftersom hon hjälper Navid ur hans passivitet och sorg, men läsarna får aldrig ta del av hennes berättelse eftersom hon i likhet med hans syster aldrig fokaliseras internt. Efter att jag hade högläst det känslomättade kapitel där Navid lättar sitt hjärta för henne förberedde klassen frågor till skolbibliotekarien, som nu skulle spela Siv. Det blev ett mycket långt samtal denna gång. Många frågor från elevernas sida rörde det praktiska arbetet som Siv utförde, men några frågor ställdes också om vad Röda korset respektive Röda halvmånen är för en organisation. Några elever tänkte uppenbarligen på sin egen situation och anlade mer subjektorienterade läsarter i diskussionen. Flera frågor till Siv handlade om Röda korsets arbete i länder där flyktingar inte registreras och där det är svårt att få information om dem. Här möttes elevernas faktiska situation och den kunskap som skolbibliotekarien hade om Röda korsets verksamhet i ett samtal som höll sig inom fiktionsberättelsens ramar. Genom att tala med romanfiguren Siv fick flera elever svar på frågor som angick deras eget liv:

Gul: Jag tror det bästa var när vi, när Anette och Habib föreställde Siv och Hanin. Det var intressant.

Författaren: Varför det?

Gul: För när jag lyssnade, blev jag nyfiken på Siv. Innan hade jag inte mycket kunskap om Röda Korset, hur det fungerar, så jag lärde mig mycket om Röda Korset när Siv föreställde Siv ... Anette menar jag.

Intresset för Röda korsets verksamhet bland eleverna hade inte bara med deras personliga situation att göra. Som svenskläraren påpekade i intervjun kan frågorna till Siv om hennes verksamhet inom hjälporganisationen också förklaras av hennes funktion i berättelsen. Trots att Siv som romanfigur är så viktig för handlingsförloppet får vi inte veta mycket om henne som romanfigur, mer än att hon hjälper Navid att etablera kontakten med mamman. Det finns inget att fråga henne om som person, egentligen.

Arbetet med *Lever du?* avslutades med parvisa diskussioner om romanen utifrån en mindmap på tavlan. Jag hade ritat den med olika möjliga läsarter i åtanke, vilket gjorde att följande frågor ställdes: Vad tror du händer efter det att Navid och Donya hittar varandra? Den frågan erbjöd en ingång för de elever som ville fortsätta att anlägga mer handlingsorienterade läsarter, och flera elever dröjde vid olika möjliga avslag på Navids ansökan om permanent uppehållstillstånd och vid en eventuell återförening i Sverige. En fråga på tavlan handlade också om varför berättelsen slutar efter den första skypekontakten mellan Navid och Sonya, vilket öppnade för mer metakognitiva läsarter. Här resonerade flera elever om

det följdriktiga i att berättelsen slutar där eftersom spänningskurvan når sin topp just då. Några elever ville dock anlägga mer värderingsorienterade läsarter här när de resonerade om att det faktiskt hade varit intressant att få veta hur det skulle fortsätta. En elev hävdade också att det hade blivit en mycket bättre historia om Navid och Donya äntligen finge mötas men om de vid det mötet tvingades inse att de förändrats och blivit till främlingar för varandra. En ganska lång diskussion fördes också om det lämpliga i att skriva fiktionsberättelser utifrån en faktisk bakgrund, där vi återknöt till flera av de diskussioner vi fört tidigare. Efter den här förberedelsen fick eleverna skriva under 20 minuter om dessa och om andra frågor. Med det avslutades boksamtalen om romanen.

Tematisk analys av resultatet: ifrågasättande och samspel

I det här avsnittet går jag från återgivningen av litteraturarbetet och av deltagarnas reaktioner i samband med det över till en tematisk innehållsanalys (Boyatzis, 1998) av de iakttagelser jag gjort och de kommentarer som jag samlat in. Det innebär att jag ser närmare på de former av interaktion som uppstod under litteraturarbetet. Jag riktar här in mig på de förhandlingar om etiska, estetiska och praktiska frågor som fördes under diskussionerna, vilket gör att jag inte kommer att gå in på frågor som exempelvis rör romanens svårighetsnivå eller litteraturarbetets språkliga utmaningar. Som tidigare nämnts ligger fokus här mer på mina observationer och elevernas intervjusvar än på svensklärarens och skolbibliotekariens redogörelser för hur de å sin sida uppfattade litteraturarbetet. Frågan jag ställer mig är hur de här olika berättelserna kan ordnas till en större enhet och vad mina och elevernas intryck från litteraturarbetet med *Lever du?* kan bidra med i ett litteraturredaktiskt perspektiv. Den tematiska innehållsanalysen utgår från två huvudord: ifrågasättande respektive samspel. De två begreppen vill jag inte uppfatta som varandras motsatser (då vore likgiltighet ett bättre begrepp) utan snarare som två rörelser i den lärandeprocess som ägde rum i elevernas läsargemenskap.

Som en form av ifrågasättande under litteraturarbetet vill jag se den fortlöpande diskussion jag förde med eleverna om skillnaden mellan fakta och fiktion, och där det framgick att eleverna värderade fiktionsberättelser ganska lågt. Under boksamtalen men också under intervjuerna betonade flera elever vikten av att romaner bygger på sanna händelser eller åtminstone att de utspelar sig mot bakgrund av en realistisk kontext. Ett vanligt argument för romaner av den typ som vi läste, både under boksamtalen och i intervjuerna, gällde fiktionsberättelsens möjlighet att förbereda oss på en situation som vi kanske själva kommer att möta i framtiden. Man måste kunna lära sig något av dessa berättelser, ansåg flera elever. Intressant nog restes inga liknande invändningar mot Shaun Tans grepp att blanda fotografiliknande illustrationer med rena fantasidjur i serieromanen *Ankomsten*, trots att det även där rör sig om en fiktionsberättelse. Om det berodde på att illustrationen är det främsta basmediet i Tans serieroman medan den grafiska texten dominerar så starkt i *Lever du?* är något jag bara kan spekulera om. Även om det i grunden handlar om två liknande fiktionsberättelser om migration, ensamhet och utsatthet gällde elevernas krav på sanning och sannolikhet endast romanen i våra diskussioner.

Andra exempel på att ifrågasättande präglade vårt litteraturarbete var det obehag en elev visade när jag gick in och spelade Navids far Abdullah. Här tycktes motståndet inte gälla fiktionsberättelsen som texttyp utan gällde snarare det etiskt riktiga i att jag försökte förhålla mig kognitivt och emotionellt till den genom mina tafatta försök att närma mig situationen för en romanfigur som befinner sig mycket långt från mina livsomständigheter. Även om vi genom olika tillfällen med *sitting drama* ganska snabbt kunde anlägga sådana perspektiv fanns det en inledande skepsis hos några elever mot att konceptuella gränser för ålder, genus och etnicitet överskreds på det här sättet. En liknande form av ifrågasättande artikulerades också i den mycket tydliga kritik som låg bakom en kvinnlig elevs fråga till den manliga elev som spelade Navids syster Hanin. Den gången gällde kritiken inte vårt *sitting drama* som praktik och kanske inte heller det etiskt lämpliga i att närma sig en romanfigur långt från den egna livsvärlden. Som jag uppfattade direktheten och allvaret i samtalet ifrågasatte inte den kvinnliga eleven den afghanske pojken rätt att spela Hanin utan undrade snarare om han verkligen kunde förstå och erfara det som han som kvinna blev utsatt för på ett mer existentiellt plan. Som ett sista exempel på elevers ifrågasättande under vårt litteraturarbete vill jag slutligen nämna den elev som tyckte att parallellhandlingen i berättelsen var tråkig och förutsägbart. Kritiken mot romanens struktur grundade sig där i en mer estetisk övertygelse om att en god berättelse måste innehålla en vändning eller ett moment av överraskning, vilket enligt eleven alltså inte är fallet med *Lever du?* Romanens struktur förbereder oss alltför tydligt på det som skall komma, framhöll han.

Vilka exempel på samspel finns då i det material jag har sammanställt här? Ett första sådant gäller de tolkande samtalen om den sekvens bilder ur Tans *Ankomsten* som jag visade eleverna vid ett inledande möte. Här rörde sig eleverna obehindrat och konstruktivt mellan de olika semiotiska modaliteterna i berättelsen, och tillsammans kunde de frilägga en berättelse om materiell fattigdom, politiskt förtryck och känslomässig oro hos huvudpersonerna. Här kan det ha spelat en roll att Tans serieroman alls inte använder sig av grafisk text och att berättelsen främst transporteras med hjälp av bildmediets olika ikoniska och indexikala tecken, vilket underlättade för eleverna att presentera olika tolkningsförslag under våra samtal. Ett annat exempel på samarbete, men nu inom fiktionens ramar, var elevernas möte med Siv, som är en romanfigur som ligger ganska långt borta från elevernas livsvärldar. Här kunde såväl skolbibliotekarien som eleverna relativt enkelt börja diskutera hjälporganisationernas erbjudanden utan att gå utanför det *sitting drama* vi uppförde i anslutning till berättelsen. De elever som ställde frågor om möjligheten att via Röda Korset söka efter sina släktingar ställde dessa mer till Siv än till skolbibliotekarien, som fortsatte att spela den roll vi hade tilldelat henne. Trots de snäva ramarna för vårt *sitting drama* utvecklades ett långt och för deltagarna angeläget samtal. Överhuvudtaget vill jag se den lätthet med vilken eleverna spelade olika roller, intog olika perspektiv och delade med sig av sina tankar som tecken på en vilja till samspel under litteraturarbetet. Här förmodar jag att min önskan att få ta del av olika metakognitiva reflektioner angående upplägget spelade in. Så kan man i alla fall tolka resonemanget hos den elev som under en intervju underströk lärarens betydelse när det gäller att stödja och uppmuntra deltagarnas tankeutbyte för att på så sätt låta skilda synsätt mötas. Ett sista exempel på

samspel som kan lyftas fram gäller elevernas interaktion med varandra när de delade citatloggar eller former av tankeskrivande med varandra. Här framhöll flera elever vilken betydelse andras reflektioner hade för deras eget tänkande och den betydelse som deras nedskrivna tankar i sin tur kunde få för andra.

Sammanfattande diskussion

På vilka sätt kan då arbetsformerna under ett litteraturarbete ge nyanlända andraspråkselever möjlighet att utvecklas språkligt, kognitivt och socialt i en kollaborativ lärandegemenskap? Jag vill försöka att besvara frågan med hjälp av olika teorier om *space*, till exempel om platsen som en följd av flera samtidiga utvecklingslinjer och präglad av delvis motstridiga berättelser (Massey, 2005). I ett sådant perspektiv pågick flera av de lärprocesser som jag har beskrivit inte bara i klassrumsmiljön utan också i ett *social space* som formades av deltagarnas olika föreställningar och ställningstaganden. Under våra dramatiseringar lämnade vi till exempel sal 314 och dess tydliga skolinramning för att bege oss till Abdullah ute på byggarbetsplatsen, Hanin någonstans i flyktinglägret och Siv på förläggningen. De berättelser som uppstod inom ramarna för dessa specifika litteraricitetshändelser (Axelsson et al., 2005) låg utanför såväl romanhandlingen som min planering, men på flera sätt även utanför skolmiljön, och de kan bäst beskrivas som följden av deltagarnas olika iscensättningar och som tillfällen av lek (Aase, 2005). Tid, rum och gestalter i romanen framställdes och förhandlades av deltagarna på ett mycket konstruktivt sätt. Samtidigt kan arbetet med dramatiseringarna betraktas som former av en situerad praktik (Skerrett, 2015) i den meningen att elevernas respektive livsvärldar kom att prägla deras deltagande; under samtalen med romanfigurerna lyfte de in sina personliga erfarenheter och föreställningar i ett klimat som präglades av respekt och nyfikenhet inför de läsarter som de olika deltagarna ville anlägga (Tengberg, 2011). En läsargemenskap (Jönsson, 2007) växte fram under diskussionerna och på det andraspråk som eleverna utvecklade tillsammans.

I ett mer utbildningsvetenskapligt perspektiv kan delar av vårt litteraturarbete uppfattas som ett *third space* i en lärandesituation (Gutiérrez, 2008; Matos, 2012; Skerrett, 2010b). Under några av samtalen om romanen gick deltagarna tydligt ut ur sina privata livsvärldar, samtidigt som de också lämnade de mer skolbetingade rollerna som personal eller elev bakom sig. I stället öppnade deltagarna ett gemensamt rum i vilket textvärlden blev föremål för förhandlingar från deltagarnas sida utifrån deras olika förutsättningar och kunskaper. Följden blev lärprocesser som ibland kännetecknades av konflikter, ombytta roller och former av gränsöverskridanden (Gutiérrez, 2008; Skerrett, 2010a). Det gällde främst de tillfällen när vi uppförde ett *sitting drama* – till exempel när några elever ifrågasatte om det som tog form framför oss kunde vara etiskt riktigt, kognitivt rimligt eller emotionellt äkta, samtidigt som andra elever trots allt ville försvara det sättet att arbeta med romanen. Trots en inledande misstro hos några elever tycktes de flesta så småningom acceptera de ombytta rollerna och även använda dem för att överskrida olika konceptuella gränser, i det här fallet sådana som rörde genus, ålder och etnicitet. Under de samtal vi förde vid dessa tillfällen visade eleverna prov på en hög grad av kognitiv och emotionell rörlighet i sina perspektivskiften, vilket sannerligen inte är någon självklarhet under ett litteraturarbete,

än mindre med unga och otränade läsare (Molloy, 2007; Nikolajeva, 2014; Zunshine, 2006). Också den debatt som blev följden av en elevs öppna kritik mot en i hans ögon alltför dyster tolkning av Navids situation i Iran kan räknas till det här gränsöverskridandet, eftersom den visade för deltagarna att de aktivt kunde påverka litteraturarbets förlopp och få de andra deltagarna att pröva läsningar som låg på tvärs mot både romanhandlingen och de dominerande uppfattningarna i gruppen. Under litteraturarbetet blev det slutligen också möjligt för några av de deltagande ungdomarna att ställa enskilda vuxna romanfigurer till svars för deras handlingar och därmed ifrågasätta dominerande maktstrukturer i samhället, vilket även det kan uppfattas som en form av gränsöverskridande (Skerrett, 2010b).

Vidare vill jag anlägga ett mer språkdidaktiskt perspektiv på det här litteraturarbetet och betrakta det som ett samspel mellan lärare och elever inom ramarna för ett *interpersonal space* där lärande sker och deltagarnas identiteter förhandlas på olika sätt (Cummins, 2000, 2017). Mot den bakgrunden kan flera av lärprocesserna under litteraturarbetet ses som formade av en stöttande och icke fixerad maktrelation mellan de inblandade. Några av de intervjusvar jag har citerat tidigare visar att eleverna faktiskt uppfattade sådana aspekter av kollaborativt lärande under våra boksamtal (Cummins, 2000; Cummins & Early, 2011). Det röjer sig till exempel i det resonemang som en av eleverna förde om att läraren måste vara en lagledare som uppmuntrar de olika deltagarna att delta i samtalen och där presentera sina olika och motstridiga åsikter. Också det elevsvar som framhäver det självklara i att för andra läsa upp sådana skriftliga reflektioner som man själv tror på kan räknas hit. Det tyder inte bara på en växande självkänsla och en språklig säkerhet utan även en tilltro till de andra deltagarnas intresse och vilja att lyssna. Till detta kollaborativa lärande och dessa möjliggörande identitetsförhandlingar vill jag också räkna den beredvillighet som flera av deltagarna visade att pröva olika hållningar och synsätt under våra boksamtal. Av intervjusvaren framgår att denna rörlighet av eleverna själva kunde uppfattas som viktig för deras lärprocess. Slutligen vill jag också lyfta fram svensklärarens intryck att eleverna deltog med ett starkt intresse och engagemang under hela litteraturarbetet. Det var något jag själv lade märke tidigt, till exempel när vi tittade på Shaun Tans bilder, kortskrev om dem och diskuterade dem tillsammans i en för arbetet särskilt möblerad u-form. Som tydligt medvetandegjorda *classroom instruction strategies* (Cummins, 2000) tycktes de uppmuntra de olika deltagarna att se Tans berättelse om fattigdom, förtryck och migration som inledningen på ett litteraturarbete där de inbjöds att kritiskt undersöka olika sociala frågor som också påverkar deras egna liv.

Avslutningsvis vill jag ringa in ett område som tycks mig angeläget för den fortsatta forskningen. Det didaktiskt genomtänkta litteraturarbetet har visat sig vara en språkligt, kognitivt och socialt utvecklande arbetsform för elever på grundskolan (Jönsson, 2007). Även om resultaten här pekar i samma riktning skiljer sig förutsättningarna åt på flera punkter när det gäller arbetet med de snart vuxna eleverna på språkintruktionsprogrammet, och det gäller att undersöka dessa närmare. Deltagarna i den här studien visade prov på både social och kognitiv mognad under litteraturarbetet men de tillhörde samtidigt en språkligt och kulturellt mycket heterogen grupp elever. Hur behovet av utmaningar och av stöttning (Cummins, 2017; Gibbons, 2016) ser ut på individnivå i en sådan grupp behöver vi veta mer om. Om vi

bättre känner till elevernas möjligheter att gå in i en läsargemenskap kan vi också planera för ett bättre litteraturarbete.

Referenser

- Aase, Laila (2005). Litterære samtalar. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen & Laila Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (ss. 106-124). Oslo: Samlaget.
- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteraricitet och kunskap*. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson, Monica & Nilsson, Jenny (2013). "Welcome to Sweden..." Newly Arrived Student's Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 137-164.
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Diss. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, No. 25.
- Boyatzis, Richard (1998). *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. London: SAGE.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (Red.). (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. London: Institute of Education Press.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Economou, Catarina (2014). Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (ss. 279-304). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gutiérrez, Kris D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, No. 33.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

- Lyngfelt, Anna (2013). Om andraspråkselevs läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 151-165). Oslo: Cappelen Damm.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Massey, Doreen (2005). *For space*. London: SAGE.
- Matos, Ana Gonçalves (2012). *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*. Oxford: Peter Lang.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, Maria (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nilsson, Jenny & Bunar, Nihad (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Sharif, Hassan (2017). *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt". Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studier i utbildnings- och kultursociologi, 10.
- Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*. (ss. 353-375). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skerrett, Allison (2010a). Lolita, Facebook, and the Third Space of Literacy Teacher Education. *Educational Studies*, 46(1), 67-84.
- Skerrett, Allison (2010b). Teaching Critical Literacy for Social Justice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 54-65.
- Skerrett, Allison (2015). A framework for literacy education in multicultural, multilingual, and multiliterate classrooms. *Multicultural Educational Review*, 7(1-2), 26-40.
- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tan, Shaun (2010). *Ankomsten*. Göteborg: Kabusa.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Wahldén, Christina & Drewsen, Annelie (2017). *Lever du?* Stockholm: Nypon förlag.
- Winlund, Anna, Lyngfelt, Anna & Wengelin, Åsa (2017). Nyanlända elevers litteraricitetspraktiker i skolan. *Educare*, 2017:1, 50-71.
- Zunshine, Lisa (2014). Theory of Mind as a Pedagogical Tool. *Interdisciplinary Literary Studies*, 16(1), 89-109.

