



”Varför handlar det inte om oss?”
-En intersektionell diskursanalys av skönlitteratur i läroböcker
i kursen Svenska som andraspråk 3

Fanny Bjarke

2019-06-05

Svenska som andraspråk, SVA207

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Handledare: Maj-Lis Lindholm

Arbetets art: Självständigt fördjupningsarbete, 15 hp, Svenska som andraspråk.
Titel: ”Varför handlar det inte om oss?” En intersektionell diskursanalys av skönlitteratur i läroböcker i kursen Svenska som andraspråk 3.
Engelsk titel: ”Why isn’t it about us?” An intersectional discourse analysis of fiction in textbooks in the upper secondary school course Swedish as a Second Language 3.
Sidantal: 33
Författare: Fanny Bjarke
Examinator: Maj Asplund Carlsson
Datum: 2019-06-05

Sammanfattning

Bakgrund: Skolverket ställer i kursplanen i Svenska som andraspråk 3 tydliga krav på att skönlitteraturen i kursen ska vara skriven av både kvinnor och män och komma från olika kulturer och tider. Eftersom majoriteten av lärarna i Svenska som andraspråk enligt Skolverket inte är behöriga i ämnet, alternativt inte har läst litteraturvetenskap, ställer detta höga krav på att läroböckerna erbjuder skönlitteratur med en stor diversitet för att nå upp till kraven i kursplanen.

Syfte: Uppsatsens syfte har varit att undersöka om de skönlitterära utdrag samt de skönlitterära texter som förekommer i sin helhet i aktuella läroböcker i Svenska som andraspråk 3 motsvarar kraven på skönlitteratur i kursplanen.

Metod: Den metod som använts i uppsatsen är kritisk närläsning, där materialet har kvantifierats samt kodats i olika variabler för att kunna analyseras.

Resultat: Resultatet visade att läroböcker i Svenska som andraspråk 3 reproducerar en manlig och västerländsk diskurs och hegemoni med få inslag av kvinnliga författare och ännu färre inslag av författare från länder som inte tillhör västvärlden. Det såg inte likadant ut i alla fyra analyserade läroböcker, men i tre av fyra var kvinnor kraftigt underrepresenterade och i samtliga läroböcker var en övervägande majoritet av författarna från västvärlden. Invandrarförfattare var enbart representerade i två av läroböckerna, och författare från nationella minoritetsgrupper enbart i en. De läroböcker som hade ett större fokus på litteraturhistoria hade en lägre skönlitterär diversitet.

Nyckelord: Svenska som andraspråk, läromedel, läroböcker, styrdokument, CDA, kritisk diskursanalys, intersektionalitet

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
2.1 Uppsatsens syfte	2
2.2 Uppsatsens frågeställningar	2
3 Teori och metod	2
3.1 Kritisk diskursanalys	2
3.2 Intersektionalitet	4
3.3 Metod	6
3.3.1 Kultur	8
3.3.2 Begreppet 'Invandrarförfattare'	9
4 Tidigare forskning	10
4.1 Forskning om användandet av läroböcker i undervisningen	10
4.2 Forskning om skönlitteratur i läroböcker	12
4.3 Forskning om diskurs och hegemoni i läroböcker	12
5 Material	14
5.1 Avgränsningar	14
5.2 Presentation av materialet	15
5.2.1 <i>Kontext</i>	15
5.2.2 <i>Sätt full fart</i>	15
5.2.3 <i>Svenska som andraspråk 2 & 3</i>	15
5.2.4 <i>Språkporten</i>	16
6 Resultat	16
6.1 Skönlitteratur i <i>Kontext</i>	16
6.2 Skönlitteratur i <i>Sätt full fart</i>	17
6.3 Skönlitteratur i <i>Svenska som andraspråk 2 & 3</i>	19
6.3.1 Boktips i <i>Svenska som andraspråk 2 & 3</i>	20
6.4 Skönlitteratur i <i>Språkporten</i>	22
6.5 Helhetsbild	23
7 Analys	24
8 Diskussion	27
8.1 Metodkritik	29
8.2 Vidare forskning	29
9 Referenser	30

1 Inledning

På en lektion i Svenska som andraspråk 3 för något år sedan bläddrade en av mina elever i sin lärobok och undrade varför inte texterna handlade om henne och de andra eleverna i klassen. Hon reagerade på att det mest var vita män i läroboken, något som även jag har reagerat på tidigare. Eftersom jag har ett stort intresse för världslitteratur har mina elever inte varit utlämnade till texterna i läroboken utan har fått läsa böcker skrivna av både kvinnor och män och från olika kulturer, både nationellt och internationellt, men min elevs fråga fick mig att tänka mer på representationen och diversiteten av författare och skönlitteratur i läroböcker i Svenska som andraspråk.

Jag har därför intresserat mig för förhållandet mellan å ena sidan Skolverkets styrdokument, såsom kursplanen i Svenska som andraspråk 3, och å andra sidan läroböcker.

Just den delen av kursplanen som är relevant för studien är skrivelsen i det centrala innehållet för Svenska som andraspråk 3. Där står det att ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll [...] Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider [...]” (Skolverket, 2018b). Uppsatsens fokus ligger på hur väl läroböcker till denna kurs samspelar med det centrala innehållet. Erbjuder läroböcker i Svenska som andraspråk 3 skönlitteratur från olika kulturer? Är de författade av såväl kvinnor som män?

En sammanvägning av olika studier ger anledning att anta att läroböcker är särskilt viktiga i Svenska som andraspråk, dels för att en stor andel av lärarna är obehöriga i ämnet, och dels för att även de behöriga inte nödvändigtvis behöver ha läst litteraturvetenskap för att få sin behörighet. Samtidigt finns det tydliga krav i styrdokumentet på att vissa moment i Svenska som andraspråk 3 ska innehålla läsning och diskussion av skönlitteratur.

Det finns inte längre någon statlig kontroll av läromedel utan det är ofta upp till lärarna att bedöma om de läroböcker som ska köpas in kan sägas motsvara kraven i kursernas styrdokument. För ämnet Svenska som andraspråk saknas det forskning på hur väl de skönlitterära texterna i läroböckerna stämmer överens med kraven i styrdokumentet. Finns det skönlitteratur författad av både kvinnor och män? Finns det skönlitteratur från olika kulturer? Eller är det som Carolina Graeske (2010) har visat i sina studier av läroböcker i Svenska en vit, manlig, västerländsk diskurs som dominerar?

Detta är frågor som är viktiga att studera för att veta hur de lärare som undervisar i Svenska som andraspråk 3 ska förhålla sig till läroböckernas litteraturkapitel. Förhoppningsvis kan denna studie tillföra ny kunskap om vilken skönlitteratur som förekommer i läroböcker.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Uppsatsens syfte

Med bakgrund i litteraturöversikten kommer syftet med uppsatsen att vara att se om de skönlitterära utdrag och skönlitterära texter i sin helhet som finns i läroböcker riktade till kursen Svenska som andraspråk 3 på gymnasiet stämmer överens med de krav som finns på läsning av skönlitteratur i kursens styrdokument, något som går att redovisa i diagramform.

Vad gäller forskningsetik i min studie har nyttan med det kunskapsinhämtande som min studie ger upphov till vägts mot de negativa konsekvenser som materialet skulle kunna få (Vetenskapsrådet, uå, s. 5), men eftersom inga enskilda personer direkt berörs av studien överstiger nyttan vida de eventuella negativa konsekvenser uppsatsen skulle kunna leda till. Stefan Stukát (2011, s. 138) nämner också noggrannhet i det vetenskapliga arbetet som en forskningsetisk princip, en viktig princip som i den här studien har konkretiserats genom att samtliga data har kodats två gånger, se 3.3 Metod.

2.2 Uppsatsens frågeställningar

Uppsatsens syfte kan konkretiseras i två frågeställningar som lyder som följer:

- Hur ser fördelningen av skönlitteratur i läroböckerna ut om man ser till kvinnliga respektive manliga författare?
- Hur väl representerar skönlitteratur i läroböckerna författare från olika kulturer?

3 Teori och metod

I detta avsnitt presenteras de teorier som är aktuella för studien, kritisk diskursanalys och intersektionalitet, samt den metod, innehållsanalys genom kritisk närläsning, som har använts för studiens genomförande.

3.1 Kritisk diskursanalys

Norman Faircloughs kritiska diskursanalys, CDA, betonar de ömsesidiga relationer som finns mellan å ena sidan text och å andra sidan sociala strukturer. Diskurs definieras som

det språkanvändande som förekommer inom en social praktik. Denna diskurs har ett dialektiskt förhållande till sin kontext. Den både konstituerar kontexten och konstitueras av den samma, precis som att den både kan reproducera kontexten eller bidra till att förändra den (Winter Jørgensen & Phillips, 2000, s. 66).

Den kritiska diskursanalysen är tredimensionell och används ofta triangulerande. Med detta menas att varje språkbruk, varje diskurs, har tre dimensioner. Den första dimensionen är text. Den andra är den diskursiva praktiken och den tredje är den sociala praktiken. På textnivån handlar det om ordval och grammatisk struktur. Den diskursiva praktiken rör hur texter bland annat produceras och konsumeras, samt texternas interdiskursivitet, vilka diskurser som texterna artikulerar. Den diskursiva praktikens dialektala förhållande till den sociala praktiken är att den diskursiva praktiken är den språkliga konkretiseringen av den sociala praktiken (Winter Jørgensen & Phillips, 2000).

Med stöd i interdiskursivitet inom den diskursiva praktiken kan läromedel därför analyseras för att se vilka urval som har gjorts. Den sociala praktiken handlar om att se diskursen i ett större sammanhang, där den påverkar och påverkas av sociala strukturer i en kontext (Bergström & Boréus, 2012, s 376f), till exempel i den här studien hur läroböcker påverkas av en läroboksdiskurs eller en skoldiskurs. Den sociala praktikens nivå kan därför sättas i relation till tidigare forskning kring skönlitteratur i läroböcker.

Caroline Graeske (2010, s. 130) har använt sig av Faircloughs teorier sig kring hur ”språkliga mönster dikterar såväl tanke som handling” (ibid.) i sin studie av läroböcker i ämnet Svenska och funnit att läroböcker reproducerar och upprätthåller en vit, manlig och västerländsk diskurs och en hegemoni som därmed inte utmanas. Den diskurs vi använder i en kontext är därför ingen neutral språkhandling utan kan antingen reproducera eller bidra till att förändra den aktuella kontexten (Bergström & Boréus, 2012, s. 357).

Begreppet kritisk diskursanalys används enligt Fairclough (2010, s. 11) ibland även för metoder som inte är kritiska diskursanalyser, något som riskerar att försvaga begreppet. Det är viktigt att hålla i minnet att kritisk diskursanalys är en transdisciplinär analys av relationer mellan diskursen och andra delar av den sociala processen. Kritisk diskursanalys får inte vara en generell kommentar av diskurs utan måste innehålla någon sorts systematisk analys av text, som inte stannar vid att vara deskriptiv utan även blir normativ i det att den svarar på frågor om vad som är fel och hur vi kan komma till rätta med det (Fairclough, 2013[2010], s.11).

Det kritiska inslaget i kritisk diskursanalys handlar om att blottlägga hur den diskursiva praktiken upprätthåller orättvisor eller bidrar till att förändra dem. Kritisk diskursanalys passar därför bra att kombinera med sociologiska teorier, som till exempel intersektionalitet, något som tydliggörs av Winter Jørgensen och Phillips:

För att analysera den bredare sociala praktiken räcker det inte med diskursanalysen, eftersom social praktik har både diskursiva och icke-diskursiva element; man ska här använda sociologisk teori och kulturteori förutom diskursanalys. (Winter Jørgensen & Phillips, 2000, s. 75).

Språket är både skapat och skapande av sociokulturella strukturer. Inom kritisk diskursanalys finns det en klar koppling mellan diskurser och makt (Bergström & Boréus, 2012, s. 356), och precis som inom intersektionalitet finns det en politisk dimension inom kritisk diskursanalys när den problematiserar samtida kapitalistiska samhällen och hur de hindrar och begränsar sina medborgares välmående (Fairclough, 2010, s. 2) och leder till orättvisor, ojämställdhet och begränsningar av individens frihet (ibid., s. 231). Kritisk diskursanalys fokuserar, precis som intersektionalitet, inte på personer, utan på komplexa sociala relationer. Den är också transdisciplinär då den står i dialog mellan teorier, discipliner och andra teoretiska ramverk (ibid., s. 11).

3.2 Intersektionalitet

En sociokulturell teoribildning som skulle kunna gå att kombinera med kritisk diskursanalys är intersektionalitet. Begreppet växte fram ur postmodern feministisk teori, postkolonial teori, Black Feminism och queerteori (Lykke, 2003, s. 48) eftersom det fanns ett behov att synliggöra fler dikotomier och maktasymmetrier än man-kvinna, som det traditionellt har fokuserats på inom genusforskningen. På 60- och 70-talet i USA upplevde en del afroamerikanska kvinnor att deras behov inte passade in i någon aktivism. Civil Rights-organisationer fokuserade på ras, feminism på kön och facken på att de var arbetare, men ingen kunde ta ett samlat grepp om de här kvinnornas komplexa sociala underordning. I detta vakuum kunde intersektionalitetsbegreppet fylla en viktig funktion (Collins & Bilge, 2016, s. 89).

Intersektionalitetsbegreppet är ett vidare begrepp som förutom kön också rymmer makt i förhållande till framför allt etnicitet och nationalitet, men som också kommit att omfatta även andra kategorier som sexuell läggning, funktionsvariationer och utbildningsnivå (Lykke, 2003, s. 48). Begreppet kan definieras på många olika sätt, men de flesta verkar kunna enas om följande definition:

Intersectionality is a way of understanding and analyzing the complexity in the world, in people, and in human experiences. The events and conditions of social and political life and the self can seldom be understood as shaped by one factor. They are generally shaped by many factors in diverse and mutually influencing ways. When it comes to social inequality, people's lives, and the organization of power in a given society are better understood as being shaped not by a single axis of social division, be it race or gender or class, but by many axes that work together and influence each other. Intersectionality as an analytic tool gives people better access to the complexity of the world and of themselves. (Collins & Bilge, 2016, s. 2).

Begreppets teoretiska hemvist och historia i feminism och postkolonialism har fått många samtida intersektionella teoretiker att fokusera på hur genus och etnicitet samspelar (Lykke, 2003, s. 50), men det går att spåra ett intersektionellt fokus, dock odefinierat, ända tillbaka till de kvinnorörelser på 1800-talet som också var engagerade mot slaveri (Lykke, 2005).

Sedan början av 2000-talet har begreppet fått stor spridning inom akademien (Collins & Bilge, 2016, s. 89) och används nu inom många olika discipliner, både tvärvetenskapliga som genusvetenskap och medie- och kommunikationsvetenskap och mer traditionella som samhällsvetenskap, historia och sociologi (ibid, s. 1).

Nina Lykke menar att det finns flera goda skäl att använda intersektionalitetsbegreppet idag. En av de stora anledningarna är att begreppet kan ge en ökad förståelse för det postkoloniala samhälle vi lever i. Det går inte längre att prata om maktasymmetrier på samma sätt som tidigare. Våra komplext sammansatta identiteter definieras nu inom ett flertal olika maktasymmetrier (Lykke, 2003, s. 52). Intersektionalistisk teori ersätter därför i många fall feministisk teori, som ofta har visat en förenklad bild av maktförhållanden där det traditionellt sett inte tagits någon hänsyn till kvinnors multipla erfarenheter av underordning (de los Reyes, Molina & Mulinari, 2002, s. 22).

Intersektionalitet är också ett viktigt begrepp inom utbildningsvetenskap då utbildningen reproducerar elevernas plats i den sociala hierarkin. Skolor lär ”elite white men” (Collins & Bilge, 2016, s. 162) att de är bättre än andra, och ger dem också det kulturella kapitalet att vara det. Samma strukturer gör att underordnade grupper genom skolan kan lära sig att reproducera sin egen underordning.

Det finns också en politisk vision inbyggd i intersektionalitetsbegreppet. Det är en vision om ett samhälle, i den här studiens fall konkretiserat genom läroböcker, som är icke-exkluderande och där alla de identiteter som formar oss får synas (Lykke, 2003, s. 52). Det

går att hitta maktasymmetrier inom så många områden att det är viktigt i en intersektionell analys att kunna fokusera på vissa maktasymmetrier framför andra. En helomfattande intersektionell analys låter sig på grund av sin omfattning inte göras, någonting som det är viktigt att vara medveten om (Lykke, 2003, s. 53).

En del av en intersektionell analys skulle enligt de los Reyes och Mulinari (2005, s. 71) kunna vara provinsialisering som innebär att kritiskt granska hur det ”västerländska förnuftet” (ibid.) har kommit att vara en symbol för det universella och allmänmänskliga. Denna etnocentrism belystes först av postkoloniala teoretiker, men kan nu anses ingå även i intersektionalitetsbegreppet.

3.3 Metod

Metoden håller sig inom det textanalytiska fältet då stora mängder text kommer att analyseras. Textanalys kan förstås vara både kvantitativ och kvalitativ. I den här undersökningen används en kvantitativ innehållsanalys. Den data som insamlas kommer efter insamlingen att bearbetas statistiskt för att kunna visa på fördelningen manligt – kvinnligt och olika kulturer, vilket konkretiseras nedan.

Då syftet med uppsatsen är att dra en generaliserande slutsats följer uppsatsen en kvantitativ metod. Utdragen ur skönlitterära texter, samt de skönlitterära texter som förekommer i sin helhet i aktuella läroböcker i Svenska som andraspråk 3 analyseras, och med hjälp av olika författarlexikon sammanställs mätbara värden inom de variabler som efterfrågas i uppsatsens olika frågeställningar.

För att hitta de olika skönlitterära texterna har materialet lästs med en kritisk närläsning för att se vilken skönlitteratur som har tagits med, hur ofta den förekommer samt hur stor plats, hur många rader, den får. I den kritiska närläsningen har materialet – läroböckerna – varit den text till vilken frågor har ställts (Johansson & Svedner, 2006, s. 65).

Då syftet är att kvantifiera företeelser lämpar sig en innehållsanalys bra för detta ändamål eftersom den handlar om att finna mönster i större material (Boréus & Bergström, 2000, s. 52). I arbetet med att upprätta ett kodschema har läroböckerna (se 5 Material) bedömts vara analysenheter. Kodningsenheter är de olika förekomsterna av skönlitteratur i analysenheterna och i ett kodschema har varje förekomst av skönlitterär text förts in. I kodschemat har kodningsenheterna kodats i följande variabler:

- Textens radantal

- Författarens land
- Om författaren kommer från Sverige
- Författarens världsdel
- Författarens kön
- Om författaren är invandrare
- Om författaren tillhör en nationell minoritet

De två sistnämnda variablerna har enbart kodats om författaren har varit från Sverige, detta för att undvika att få utslag på parametern invandrare för exempelvis T.S. Eliot, som förvisso invandrade från USA till Storbritannien, men som inte omtalas som en invandrarförfattare, i synnerhet inte av svenska gymnasieelever.

Författarens land har anpassats till nu existerande länder, detta har främst påverkat variablerna för grekiska författare som har kodats som just grekiska och inte så som varande från olika mindre, nu inte längre existerande, grekiska kungadömen. Kodningsenheterna har kodats efter vilket land författaren är eller har varit, verksam i. Som exempel har Theodor Kallifatides därför kodats som verksam i Sverige, men dessutom med parametern invandrare. Författarens världsdel har i samtliga fall kodats som den världsdel där landet författaren är, eller har varit, verksam i ligger. Då samtliga ryska författare som förekommer i materialet har varit verksamma i Moskva eller St Petersburg har parametern världsdel angetts vara Europa. En stor del av Ryssland ligger förstås i Asien, men då det inte har varit aktuellt för författarna i studien har Ryssland enbart kodats som Europa.

Samtliga länder i Europa räknas inte traditionellt som tillhörande västvärlden, men då dessa utgör en mycket liten del av materialet har denna förenkling gjorts. Dessutom rör det sig i samtliga fall om författare från exempelvis Ryssland eller Grekland, länder som inte alltid räknas som tillhörande västvärlden, men äldre litteratur från de här länderna kan sägas tillhöra västvärldens gemensamma kanon (Ohlsson & Algulin, 1995b). Information om författarens land och kön har till kodschemat hämtats från *Litteraturens historia i Sverige* (Olsson & Algulin, 1995a) samt *Litteraturens historia i världen* (Olsson & Algulin, 1995b), samt Alex författarlexikon (www.alex.se) då det rör sig om mer samtida författare.

Studiens analyserade data kommer att presenteras i spindeldiagram. För att kunna göra en intersektionell analys kommer det också vara nödvändigt att göra korstabuleringar mellan olika parametrar (Stukát, 2011, s. 102) för att se om det i de läroböcker med en

större spridning i olika kulturer också finns en mer eller mindre jämn fördelning bland de representerade författarnas kön. Jag har valt spindeldiagram för att de ger en tydlig bild av den skönlitterära diversiteten i läroböckerna. Ett traditionellt stapel- eller cirkeldiagram hade inte visat hur de olika parametrarna samspelar med varandra på ett lika tydligt sätt. Spindeldiagrammen har skapats i Microsoft Excel.

I spindeldiagram innebär ett jämnt spindel nät att samtliga parametrar ligger på ungefär samma värden. I ett spindel nät där ett eller flera hörn, det vill säga parametrar, pekar ut mycket innebär det att dessa värden är högre än övriga värden. Motsatsförhållandet gäller för parametrar som är närmare mitten. Dessa är i så fall lägre än övriga värden i diagrammet. De parametrar som har ett värde på 0% innebär att spindeldiagrammet inte ser ut som ett spindel nät.

För att säkerställa att uppsatsen undersöker det den syftar till att undersöka, uppsatsens validitet (Björklund & Paulsson, 2012, s. 61) har datan dubbelkodats. Vid första analys tillfället kodades kodningsenheterna i parametrarna land, världsdel, kön, invandrare och nationell minoritet. Vid det andra analystillfället kodades kodningsenheterna i antalet rader, vilket gav möjlighet till en andra bedömning om huruvida det var skönlitteratur eller om det var fråga om någon annan texttyp som i så fall inte skulle vara med i analysen, samt en kontrollräkning av antalet rader. Kodningsenheterna består av all sorts skönlitteratur. Även om noveller och utdrag ur romaner är vanligast förekommande finns det också både lyrik och dramatik i materialet. För att inte behöva analysera skönlitteraturens innehåll har jag endast räknat rader, och inte hur mycket innehåll som förmedlas på dessa, trots att det kan skilja mycket. Studiens syfte och omfång har inte gett utrymme till fördjupade innehållsanalyser.

3.3.1 Kultur

För att kunna studera läroböckers innehåll i förhållande till styrdokumentet i Svenska som andraspråk 3 måste vi förstå begreppet kultur. I det centrala innehållet för Svenska som andraspråk 3 står det uttryckligen att ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll [...] Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider [...]” (Skolverket, 2018b). Det går därför inte att se om läroböcker erbjuder skönlitteratur från olika kulturer utan att definiera vad kultur är.

Kultur är ett flexibelt begrepp som beroende på vilken kontext det används i kan komma att betyda många olika saker. Till denna studie har ordets antropologiska betydelse valts ut då den bedömts korrelera mest med Skolverkets intention. Det innebär att kultur är:

Särskilda sätt att leva som bygger på gemensamma kunskaper, värderingar, erfarenheter och tankemönster, ett ”kollektivt medvetande” som delas av olika grupper som nationer, klasser och subkulturer. (Ganetz, 2016, s. 69)

Med stöd i denna definition har parametrarna i analys-schemat fått så stor bredd som det är rimligt att gymnasieelever ska kunna lägga märke till. Det är inte rimligt att koda varje författares olika subkulturer, hudfärg, religionstillhörighet, klass och eventuella funktionsnedsättningar, däremot nationalitet och för svenska författare även de författare som har en annan etnicitet än majoriteten i samhället.

3.3.2 Begreppet 'Invandrarförfattare'

Att sätta etiketten invandrarförfattare på författare är inte oproblemiskt. Många av de författare som ofta får detta epitet har i ett flertal intervjuer tagit avstånd från termen och uttryck en sorg över att behöva fylla en mångkulturell kvot (Dahlstedt, 2006, s. 13), samtidigt går det inte att genomföra en intersektionell analys om det inte finns några sektorer att analysera. Invandrarförfattare är ingenting som jag annars pratar om som egen kategori, men i ett stort material måste vissa kategoriseringar göras för att undersöka hur väl invandrarförfattare är representerade i läroböcker, samt huruvida invandrarförfattare som är kvinnor är mer eller mindre representerade än dels kvinnor som inte är invandrare och dels invandrarförfattare som är män.

I denna studie används begreppet invandrarförfattare om både författare som är invandrare och författare som har utländsk bakgrund. Detta görs för att inte få för lite data inom de olika variablerna. 'Invandrare' och 'person med utländsk bakgrund' kan definieras på olika sätt. I denna studie definieras invandrare och personer med utländsk bakgrund enligt samma definition som myndigheter rekommenderas att använda:

Invandrare: Personer som själva faktiskt har invandrat och som har folkbokförts i Sverige. [...] Personer med utländsk bakgrund: Såväl utrikes födda personer som själva invandrat som personer födda i Sverige med minst en utrikes född förälder. (Ds 2000:38, s. 23)

4 Tidigare forskning

I föreliggande kapitel presenteras forskning som rör användandet av läroböcker i undervisningen, förekomsten och urvalet av skönlitteratur i läroböcker samt diskurs och hegemoni i läroböcker. Översikten bygger på såväl avhandlingar och artiklar som rapporter från Skolverket.

4.1 Forskning om användandet av läroböcker i undervisningen

I Skolverkets rapport *Läromedlens roll i undervisningen* (Skolverket, 2006a) konstateras det att många lärare anser att innehållet i olika läromedel styr undervisningens innehåll för mycket (s. 10). Läroböcker har en stark ställning i undervisningen i den svenska skolan. Det finns siffror på att inte mer än två procent av lärare som undervisar i svenska skolor aldrig använder sig av läroböcker (Skolverket, 2006a, s. 20). John A. Zahorik (1991, s. 188) menar i sin studie på amerikanska lärare att 18% av lärarna inte använder läroboken i sin undervisning, men oavsett om vi väljer siffran två eller arton är det lätt att se att en majoritet av lärare använder läroboken i sin undervisning. Även om läroboken inte alltid används som underlag för undervisningen utan fungerar som referens dominerar den arbetet i klassrummet (Ammert, 2011, s. 27), delvis på grund av dess historiskt starka ställning i svensk skola (ibid., s. 25).

Ann-Christine Juhlin Svensson (2000, s. 19) menar att lärares användande av läroböcker i undervisningen gör att det går att dela in lärare i två kategorier: traditionella och moderna lärare. De traditionella lärarna använder sig mer av läroböcker än vad de moderna gör, som i större utsträckning skapar sitt eget material till undervisningen. Zahorik (1991, s. 186) lägger i sin forskning ett stort ansvar för undervisningens innehåll på läraren och menar att det är lärarens syn på pedagogik och ideologi som formar undervisningen, inte bara läroboken. Även Juhlin Svensson menar att lärares pedagogiska grundsyn har stor betydelse för i vilken utsträckning läroböcker används i undervisningen (2000, s. 16). Samtidigt bör man vara medveten om att det finns olika åsikter om användandet av läroböcker i undervisningen, men att både de som framhåller fördelar med detta och de som i stället framhåller nackdelar menar att användandet av läroböcker är en förutsättning för att kritiskt analysera dem (Carlson & von Brömssen, 2015, s. 28).

Även om staten, genom Skolverket, fortfarande är ansvarig för styrdokumentens utformande och innehåll, finns det sedan 1991 inte längre en granskning av innehållet i läroböcker (Skolverket, 2006a, s. 7). SIL, Statens institut för läromedel avvecklades 1991 och sedan dess kontrolleras inte längre läroböcker i förhållande till styrdokument. Det arbetet

ligger nu i många fall på lärare, som ofta är ansvariga för vilka läroböcker som ska köpas in och användas i undervisningen, något som till viss del styrs av vilka ekonomiska resurser skolan eller kommunen har (Juhlin Svensson, 2000, s. 18). Valet av läroböcker och övriga texter till undervisningen styrs också till stor del av den kultur som råder på respektive skola, snarare än diskussioner om vilken kunskapssyn eller vilken sorts undervisning som bör bedrivas (Lundström, 2007, s. 263). En norsk undersökning visar att 57% av lärarna tar hänsyn till hur väl en lärobok uppfyller läroplansmålen vid inköp av nya läroböcker. Detta kriterium är därmed underordnat både språket i läroboken (60%) och att korrekt fakta återges (75%) (Svensson, 2011, s. 298).

Det har inte bedrivits mycket forskning på skillnaden i hur stor utsträckning behöriga respektive obehöriga lärare använder sig av läroböcker i sin undervisning, men det finns några studier som pekar på att det är vanligare att obehöriga lärare lutar sig mot läroböcker i undervisningen än att behöriga lärare gör det (Wikman, 2004, s. 85; Ammert, 2011, s. 28).

Svenska som andraspråk är det ämne på gymnasiet med minst andel behöriga lärare. Endast 30% av de lärare som undervisar i gymnasiekurser i Svenska som andraspråk är behöriga, att sättas i relation till behörigheten i exempelvis Svenska, Biologi och Religionskunskap där andelen behöriga lärare är över 80% (Skolverket, 2017, s. 25). Samtidigt gör behörighetskraven i Svenska som andraspråk att inte heller behöriga lärare i ämnet behöver ha tagit några poäng i litteraturvetenskap (SFS 2011:326), trots att det är flera mål i styrdokumentet som kan relateras till skönlitteratur (Skolverket, 2018b). Många nyutbildade svensklärare uppger dessutom att de inte är stora läsare av skönlitteratur (Ulfgard, 2015, se Dahl, 2015, s. 13).

Med tanke på ovanstående forskning och siffror från Skolverket ligger det därför nära till hands att anta att läroböcker är särskilt viktiga i Svenska som andraspråk, delvis på grund av den höga andelen obehöriga lärare jämfört med andra ämnen, men också för att läroböcker är viktiga i alla ämnen. Katrin Lilja Waltå (2011, s. 140) menar att det från förlagens sida ofta understryks att allt innehåll i en kurs finns med i läroböckerna, även om så inte alltid är fallet. Därför kan förstås läroböcker vara en trygghet, ibland falsk, att luta sig mot för obehöriga eller oerfarna lärare. Trots detta uppfattar lärare ofta läroböcker som en "auktoritativ text" (Dahl, 2015, s.16) som fungerar som en garant för att under-

visningen följer styrdokumentet. Studier visar att läroboksförlagen styrs av olika principer när de tar fram nya läroböcker, allt ifrån ekonomisk vinning till kulturella mål (Ammert, 2011, s. 29), men alltså inte alltid för att möta kraven i styrdokumentet.

I utredningen *En hållbar lärarutbildning* (SOU, 2008, s. 200) föreslås det att studenter på lärarutbildningen ska läsa läromedelskunskap, för att bland annat kunna analysera ur vilket perspektiv en lärobok är skriven. Skolverket påpekar också hur viktigt det är för lärare att kunna förhålla sig kritiska till läroböcker (2006b, s. 51), något som blir svårare att reglera med obehöriga lärare.

4.2 Forskning om skönlitteratur i läroböcker

Caroline Graeske (2013) har tittat på hur fiktioner, hennes samlingsnamn för olika sorters skönlitteratur i ett vidgat textbegrepp, används i olika läroböcker i ämnet Svenska i gymnasieskolan. Hon har i sin undersökning visat att västerländska författares fiktioner är representerade i större utsträckning än författare från andra länder i världen, och att mäns fiktioner är representerade i större uträkning än kvinnors (ibid., s. 38). Ämnet Svenska har en liknande formulering i det centrala innehållet som Svenska som andraspråk vad gäller representation av kvinnors och mäns författarskap: ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll [...] Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män” (Skolverket, 2018a), medan det, i motsats till ämnet Svenska som andraspråk saknas krav på att läsa från ”olika kulturer och tider” (Skolverket, 2018b).

Forskning visar att innehållet i nya läroböcker ofta bygger på de läroböcker som redan finns i ämnet i fråga (Selander, 1988, s. 81) varför man kan anta att denna läroboksdiskurs fortsätter att reproduceras. Detta är intressant att sätta i relation till en studie som visar att svenska läroböcker i litteratur har genomgått en större innehållsmässig förändring än franska läroböcker i litteratur. Detektivromaner och sci-fi får numera plats i svenska läroböcker (Englund, 1997, s. 274), någonting som skulle kunna öppna för att inte bara den traditionellt representerade manliga, vita, västerländska diskursen reproduceras i svenska läroböcker. Samtidigt präglas både läroboksdiskursen och litteraturundervisningen i den svenska skolan av traditioner som kan vara svåra att bryta (Dahl, 2015, s. 282).

4.3 Forskning om diskurs och hegemoni i läroböcker

Lilja Waltå (2011, s. 64) ser i sin undersökning ett tydligt etnocentriskt västerländskt urval av skönlitterära texter i de analyser hon har gjort av några olika läroböcker i Svenska för gymnasiet. Hon menar vidare att det mångkulturella perspektivet i vissa fall till och med blir negativt, då fokus ligger på skillnader och kulturkrockar i stället för likheter

mellan olika kulturer. Lilja Waltå pekar också på innehållsliga aspekter som inte kan anses stämma överens med kraven i styrdokumentet för Svenska, utan snarare är en värdering från läroboksförfattarna om vilka kunskaper som kan komma att efterfrågas inom de yrken som vanligtvis följer på de yrkesförberedande program som de läroböcker hon har analyserat riktar sig till. Dessutom ställer många av läroböckerna inte tillräckliga krav eller har tillräckliga förväntningar på att en tänkt modellläsare kan uppskatta skönlitteratur (Lilja Waltå, 2011, s. 46).

Även Lena Olsson ser i sin analys av läroböcker en tydlig etnocentrism (1986, i Ammert, 2011, s. 36) som både lärare och elever måste kunna hantera och problematisera. Ammert refererar till olika undersökningar som både visar att kvinnor är kraftigt underrepresenterade i läroböcker och att andra grupper, som transpersoner, är helt osynliggjorda (Ammert, 2011, s. 36).

Jörgen Mattlar (2008, s. 112) menar att det råder en hegemoni inom den svenska skolan och de läroböcker som används där. Eftersom läroboksmarknaden i Sverige är fri och oreglerad kan egentligen vilken organisation eller intressegrupp som helst ge ut läroböcker, men Mattlar menar att de läroböcker som köps in och används alla följer den rådande hegemonin, en slags "common sense" (Mattlar, 2008, s. 11). Han har studerat fem läroböcker och funnit två ideologiskt socialdemokratiska (bland annat med uttalsövningen "socialdemokratiska ungdomsförbundet"), en liberal och två konservativa läroböcker, sett till den ideologi som produceras i texter och uppgifter.

Caroline Graeske (2010, s. 122) har visat att läroböcker i Svenska, trots formuleringar i styrdokumentet om en större spridning på skönlitteratur, till stor del inkluderar skönlitteratur som är skriven i en vit, manlig och västerländsk diskurs, eventuellt på bekostnad av skönlitteratur skriven av författare från andra kategorier, till exempel kvinnor, nationella minoriteter eller författare utanför västvärlden. Graeske har studerat läroböcker i Svenska och inte Svenska som andraspråk, ett ämne där forskningen om innehållet i läroböcker tycks vara eftersatt.

Även om det finns en spridning mellan till exempel texter författade av personer från olika världsdelar, som i *På G* (se Mattlar, 2011), en lärobok för vuxna i grundläggande vuxenutbildning, kan textmängden variera. Jörgen Mattlar (2011) har visat att det i denna lärobok finns texter från Europa, Nordamerika, Sydamerika, Asien och Afrika, men medan texten från Europa omfattas av 171 ord är texten från Afrika 74 ord - mindre än

hälften av den europeiska textens längd (Mattlar, 2011, s. 190). De texter vi läser bidrar förstås till att skapa en bild av det vi läser om (Ajagán-Lester, 2015, s. 258). I det här fallet kan läsarens bild av Afrika kanske därför inte bli lika nyanserad som en bild av andra geografiska områden eller kulturer som det finns längre texter om, något som i enlighet med Graeske (2010) också torde vara aktuellt i andra läroböcker.

5 Material

Till studien har fyra läroböcker, som presenteras närmare nedan, i kursen Svenska som andraspråk 3 valts ut. Urvalet har skett genom en sökning på ”svenska som andraspråk 3” hos tre stora bokhandlare på Internet (LäroMedia Bokhandel, Adlibris.se och Bokus.se). Samtliga böcker som riktar sig till kursen har valts ut till en första granskning. Av de fem läroböcker som var aktuella sorterades *Svenska etc.* (2006) bort, då den gavs ut innan Gy11, den senaste läroplanen för gymnasieskolan, började gälla. Kursplanerna hade då inte samma formuleringar eller krav som nu på att kursen ska innehålla ”Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider [...]” (Skolverket, 2018b), och samma analysverktyg hade därför inte gått att tillämpa på den här boken. Detta har inneburit att analysen har omfattat fyra läroböcker:

- Hedencrona, E. & Smed-Gerdin, K. (2014). *Kontext. Svenska som andraspråk. 2-3.* (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur. Boken omnämns i studien som *Kontext*.
- Lygård, M. (red.) (2013). *Sätt full fart. Kurs 1, 2 och 3, svenska som andraspråk.* (2. uppl.) Malmö: Gleerups. Boken omnämns i studien som *Sätt full fart*.
- Norefalk, C. & Åkerberg, T. (2015). *Svenska som andraspråk 2 & 3.* Lund: NA Förlag. Boken omnämns i studien som *Svenska som andraspråk 2 & 3*.
- Åström, M. (2018). *Språkporten: svenska som andraspråk 1, 2, 3.* (Upplaga 3). Lund: Studentlitteratur. Boken omnämns i studien som *Språkporten*.

5.1 Avgränsningar

Då samtliga undersökta läroböcker riktar sig till mer än en kurs på gymnasiet har de delar som explicit riktar sig till andra kurser än Svenska som andraspråk 3 tagits bort ur analysen. Det är dock bara i *Kontext* som innehållets upplägg tydligt följer det centrala innehållet för aktuella kurser (Svenska som andraspråk 2 och 3). I *Kontext* börjar varje kapitel med ett utdrag ur aktuell kursplan, och det har därför varit lätt att se vilka delar av boken som riktar sig till Svenska som andraspråk 3. I övriga tre läroböcker går det inte att på ett

enkelt vis utläsa vilka delar av boken som hör till vilken kurs och innehållet har därför analyserats i sin helhet.

En del av läroböckerna innehåller hänvisningar till låst webbmaterial som kompletterar innehållet i läroböckerna. På grund av uppsatsens ringa omfattning har webbmaterial inte tagits med i analysen.

5.2 Presentation av materialet

Nedan följer en kort presentation av de olika läroböckerna som ingår i uppsatsens material, vilka kurser de riktar sig till samt vilka delar av det centrala innehållet som de gör anspråk på att täcka in.

5.2.1 *Kontext*

Kontext är en lärobok som är tänkt att användas i Svenska som andraspråk 2 och Svenska som andraspråk 3. Boken ”täcker både ämnesplanens centrala innehåll och ger de kunskaper som behövs för att klara kurserna.” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2014, bakre bokomslag). Kapitel 14 heter ”Skönlitteratur av män och kvinnor från olika kulturer” och det är i detta kapitel som skönlitteraturen är samlad.

5.2.2 *Sätt full fart*

Sätt full fart är tänkt att användas i kurserna Svenska som andraspråk 1, 2 och 3. I boken hänvisas det till webben, där det bland annat går att hitta fler texter. I boken står det ingenting om hur stor eller liten del av de aktuella kurserna som den täcker.

5.2.3 *Svenska som andraspråk 2 & 3*

I inledningen till *Svenska som andraspråk 2 & 3* står det att boken ”täcker hela det centrala innehållet i kurserna Svenska som andraspråk 2 och Svenska som andraspråk 3” (Norefalk & Åkerberg, 2015, s. 4). Dessutom presenteras kapitel 3 som ett skönlitterärt kapitel där man kan få ”insyn i olika kulturer” (ibid.), en formulering som är relevant för denna studie. I boken finns också 93 boktips på romaner och noveller som är tematiskt grupperade. Boktipsen har inte tagits med i analysen av läroböckerna, men de har ändå analyserats för att se hur väl de är anpassade till det centrala innehållet i Svenska som andraspråk 3. I början av kapitlet om skönlitteratur står det att ”i detta kapitel får du läsa om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider.” (*Svenska som andraspråk 2 & 3*, s. 102).

5.2.4 *Språkporten*

Den tredje upplagan av *Språkporten* är en lärobok i Svenska som andraspråk 1, 2 och 3. Texterna är valda för att leda till ”jämförelser mellan kulturer” (Åström, 2018, bakre bokomslag).

6 Resultat

Nedan redovisas resultatet av studien. Analyserna för de olika läroböckerna presenteras först var för sig och sedan sammanräknade. Det är i samtliga fall antalet rader med utdrag ur skönlitterära texter eller skönlitterära texter i sin helhet som presenteras i tabeller och procentsatser. Undantaget från raderna är de boktips till elever som förekommer i *Svenska som andraspråk 2 & 3*. Dessa tips redovisas istället i procent räknat på antal, då texterna inte finns med i läroboken.

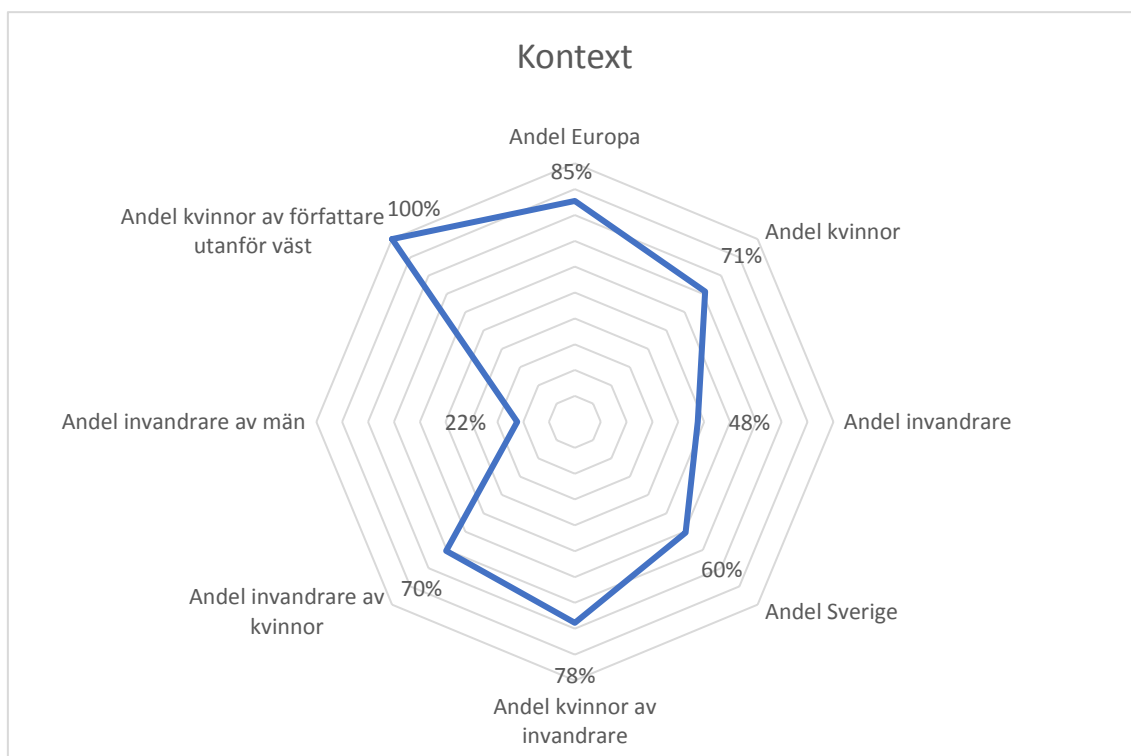
För att inte ta alltför stor plats i anspråk har antalet parametrar begränsats till åtta: Andel författare från väst, där Europa, Nordamerika och i ett enstaka fall Australien räknas in, Andel kvinnliga författare, Andel invandrarförfattare av de svenska författarna, Andel svenska författare, Andel kvinnor av invandrarförfattarna, Andel invandrarförfattare av de kvinnliga författarna från Sverige, Andelen invandrarförfattare av de manliga författarna från Sverige samt Andel kvinnliga författare av författare utanför västvärlden.

6.1 Skönlitteratur i *Kontext*

I *Kontext* finns det sex skönlitterära texter. Det är en dikt av Li Li, tre noveller av Petina Gappah, Grazia Deledda och Kajsa Ingemarsson, samt två utdrag ur andra skönlitterära texter. Sammanlagt omfattas skönlitteraturen av 577 rader. Av dessa texter är två skrivna av invandrarförfattare, Marjaneh Bakhtiari och Li Li. En av författarna, Petina Gappah, är verksam i Zimbabwe, medan övriga är verksamma i Europa. Grazia Deledda var en italiensk författare. Övriga fyra författare är svenska. Sammanlagt kommer 85% av skönlitteraturen från västvärlden, se Figur 1. Andelen invandrare är relativt hög jämfört med andra analyserade läroböcker, 48%. Även antalet kvinnor är relativt högt, 71%. Av de svenska invandrarförfattarna är antalet rader skrivna av kvinnor betydligt högre än antalet rader skrivna av män, 78% respektive 22%. Av de kvinnliga författarna från Sverige är 70% av raderna skrivna av invandrare. Motsvarande siffra för invandrare av män är 22%, detta eftersom texten av Tomas Tranströmer är betydligt mer omfattande än den av Li Li.

I den delen av *Kontext* som riktar sig till Svenska som andraspråk 3¹ finns det ingen text som är skriven av en författare från en nationell minoritet.

De längsta texterna i *Kontext* är novellen ”Magikern” av Grazia Deledda, på 144 rader, samt utdrag ur *Kalla det vad fan du vill* av Marjaneh Baktiari och ”Minnen” av Tomas Tranströmer. De senare omfattas av 129 rader vardera.



Figur 1 Procentuell fördelning av antal rader skönlitterära utdrag mellan olika parametrar i *Kontext*.

6.2 Skönlitteratur i *Sätt full fart*

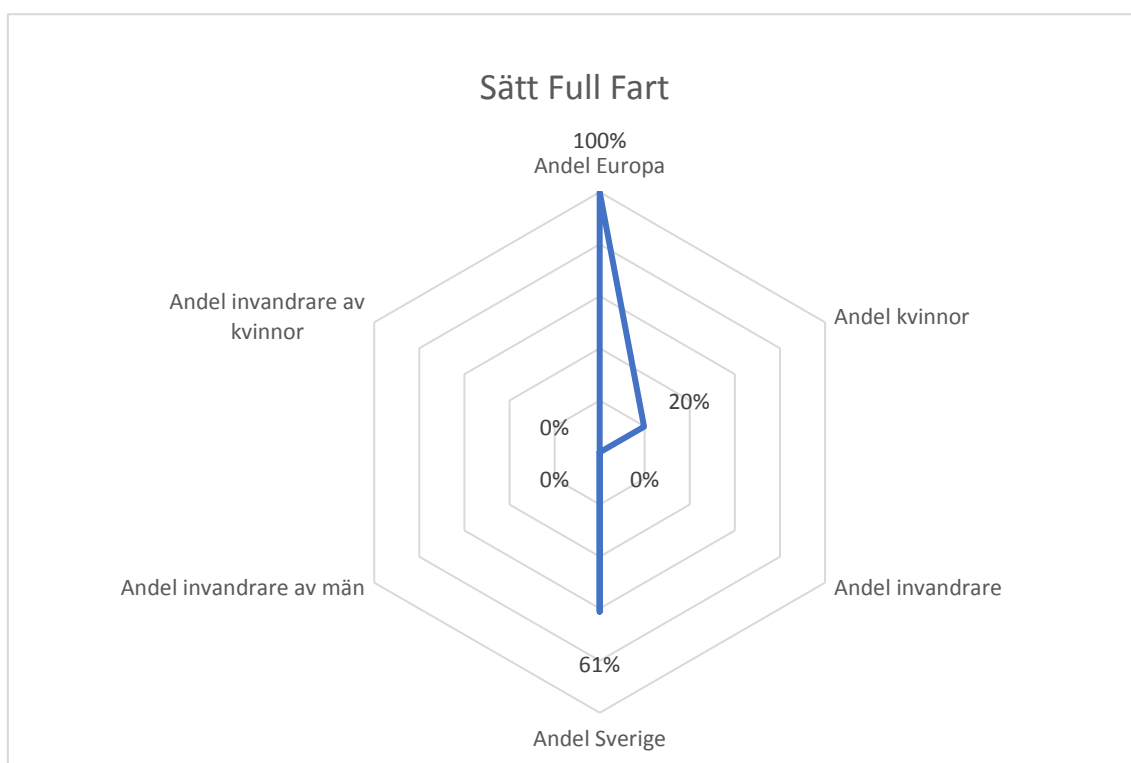
De skönlitterära utdragen i *Sätt full fart* består av 43 olika utdrag på sammanlagt 381 rader. Förutom de fyra första utdragen, som är utvalda för att ge exempel på hur skönlitteratur kan vara utformad eller säga någonting allmänmänskligt, följer de efterföljande 39 utdragen en litteraturhistorisk genomgång och tidslinje. Under rubriken ”Nu är det väl dags för de kvinnliga författarna?” (*Sätt full fart*) under kapitlet om realismen står det:

¹ *Kontext* är en lärobok som är riktad till både Svenska som andraspråk 2 och Svenska som andraspråk 3. Bokens kapitel är tydligt uppdelade efter vilken kurs de tillhör, se 5.1 ”Avgränsningar”. I den delen av boken som riktar sig till Svenska som andraspråk 2 finns det texter skrivna av Susanna Alakoski och Mikael Niemi, som båda tillhör nationella minoritetsgrupper.

Verkligen! Det har inte varit så många skrivande kvinnor hittills i vår litteraturhistoriska genomgång. [...] I det här kapitlet är hälften av författarna kvinnor (*Sätt full fart*, s. 256).

Det är ett uttalande som enbart gäller kapitlet om realismen. När boken analyserades i sin helhet konstaterades det att 20% av de skönlitterära raderna var författade av kvinnor, se Figur 2. I den delen av läroboken som inte är en litteraturhistorisk genomgång utan ett inledande kapitel om skönlitteratur var samtliga fyra skönlitterära utdrag författade av män: Lars Jakobsson, Erik Lindegren, Esaias Tegnér och August Strindberg.

Samtliga texter är skrivna av författare från Europa, och av de svenska författarna finns inga invandrarförfattare eller författare som representerar nationella minoriteter med. Av samtliga rader skönlitterär text i *Sätt full fart* är 61% skrivna av svenska författare. Texter skrivna av August Strindberg förekommer vid sex olika tillfällen, utdrag ur *Hemsöborna* två gånger, samt utdrag ur *Röda rummet*, *Giftas*, *Fröken Julie* samt *Ett drömspele*n gång vardera. Övriga författare som representeras med mer än ett textutdrag är William Shakespeare, Selma Lagerlöf och Ingmar Bergman.



Figur 2 Procentuell fördelning av antal rader skönlitterära utdrag mellan olika parametrar i *Sätt Full Fart*.

Bland de författare som inte kommer från Sverige finns åtta europeiska länder representerade: Storbritannien, Frankrike, Tyskland, Italien, Ryssland, Grekland, Tjeckien samt

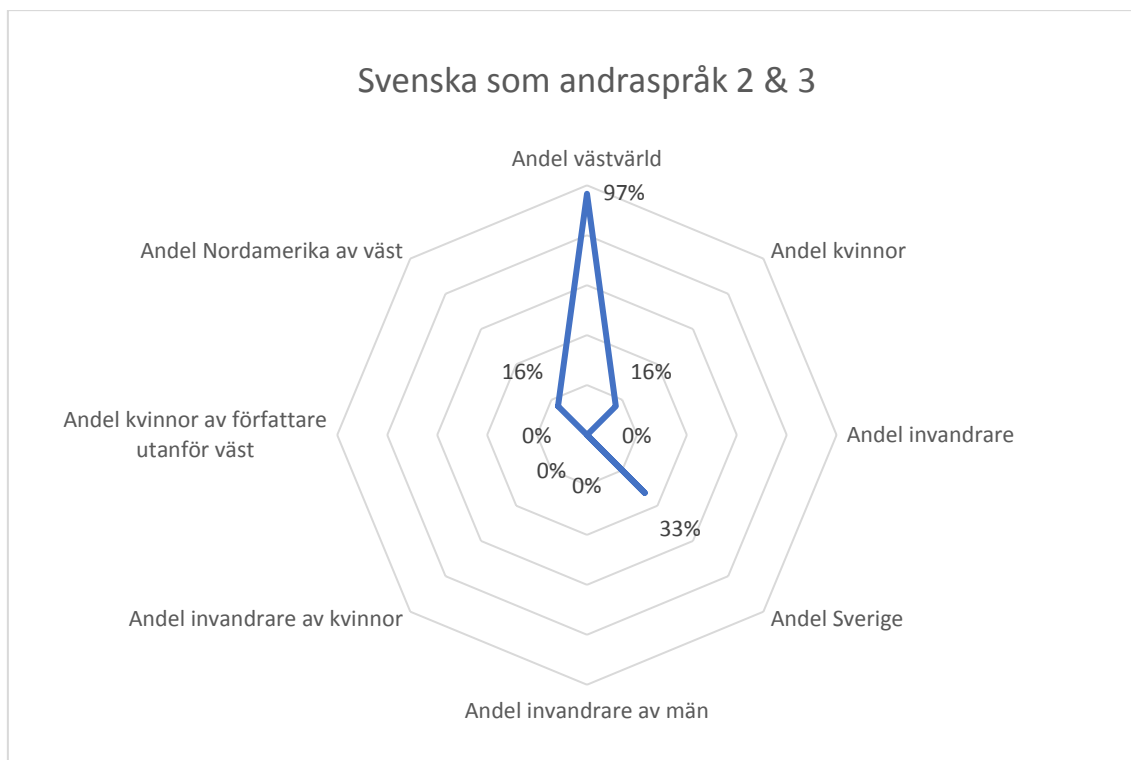
Irland. Samtliga av dessa författare är välkända och kan sägas tillhöra vår västerländska litteraturkanon (Ohlsson & Algulin, 1995b).

Utdragen i *Sätt full fart* är generellt kortare än i övriga analyserade läroböcker. De längsta är en dikt av Lars Jakobson, ”I den plötsliga tystnaden på en större flygplats”, 57 rader, samt ett utdrag ur William Shakespeares *MacBeth*, 23 rader.

6.3 Skönlitteratur i *Svenska som andraspråk 2 & 3*

De skönlitterära utdragen i *Svenska som andraspråk 2 & 3* omfattas av totalt 1297 rader, fördelade på 46 olika utdrag. Det är till stor del en litteraturhistorisk genomgång. Av de 46 utdragen är 11 författade av kvinnor: Sapfo, Selma Lagerlöf, Hedvig Charlotta Nordenflycht, Anna-Maria Lenngren, Mary Shelley, Fredrika Bremer, Harriet Beecher Stowe, Edith Södergran och Karin Boye. Detta innebär att 16% av raderna är skrivna av kvinnliga författare, se Figur 3. Tre av utdragen i boken, totalt 37 rader, har kodats som män trots att deras ursprung är oklart. Det rör sig om Njals saga, Voluspá och Roland-sången. Att dessa har kodats som män beror på att vi inte vet om de är skrivna av kvinnor, och det är kvinnor som syns i diagrammet.

Asien representeras av två författare, Tu Fu från Kina och Shams ud-in Muhammad Hafiz från nuvarande Iran. Deras plats i boken utgör sammanlagt 3%. Shams ud-in Muhammed Hafiz dikt ligger under rubriken ”Arabisk och persisk litteratur” (*Svenska som andraspråk 2 & 3*, s. 136) och sorteras under ”Medeltiden ca 476-1453” (ibid., s. 131). Även Tu Fu presenteras som medeltida författar under rubriken ”Medeltidens litteratur” (ibid., s. 136). Det finns ingen annan skönlitteratur från länder utanför västvärlden i läroboken. Nordamerika är representerat på 16% av raderna med författarna Harriet Beecher Stowe och Ernest Hemingway. Sammanlagt representeras västvärlden av 97% av raderna. Bland de svenska författarna finns inga invandrarförfattare eller nationella minoriteter representerade.



Figur 3 Procentuell fördelning av antal rader skönlitterära utdrag mellan olika parametrar i Svenska som andraspråk 2 & 3.

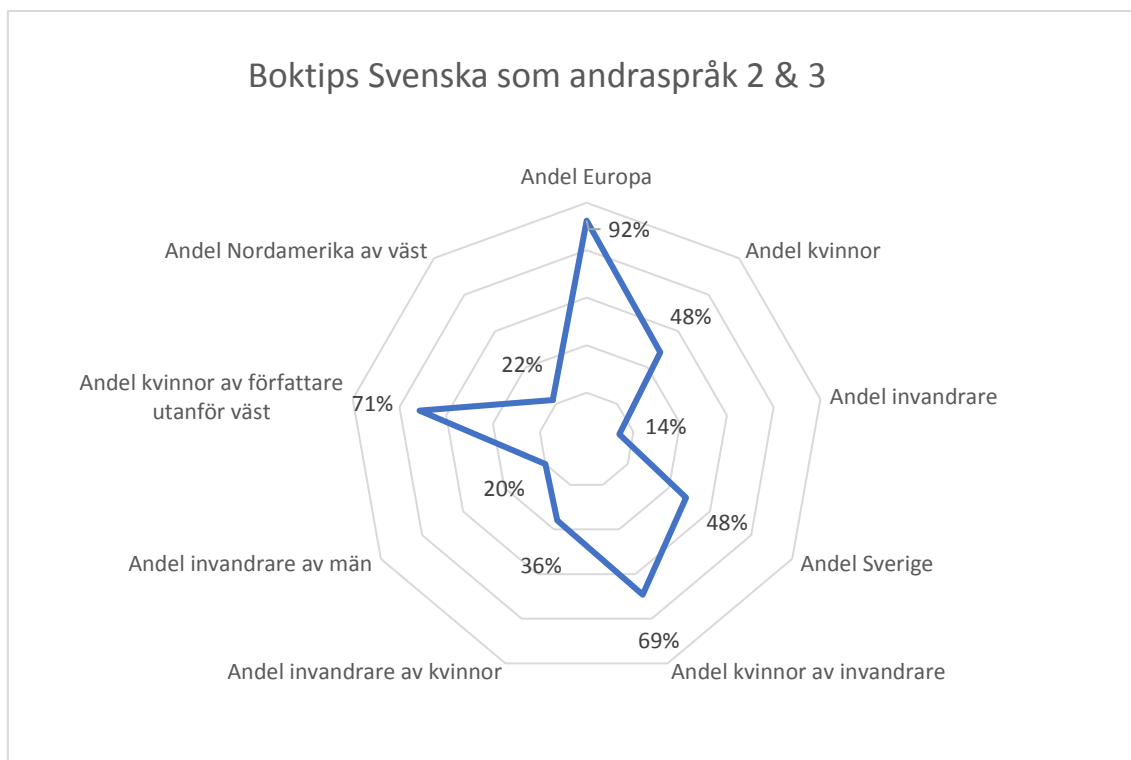
Svenska författare är representerade på 33% av raderna. Övriga europeiska författare kommer från Grekland, Italien, Tyskland, Ryssland, Frankrike, Storbritannien, Island, Spanien samt Irland och tillhör alla västvärldens litteraturkanon (Ohlsson & Algulin, 1995b).

Det längsta utdraget ur en skönlitterär text i *Svenska som andraspråk 2 & 3* är det utdrag ur *Decamerone* av Giovanni Boccaccio som omfattas av 259 rader. Det näst längsta utdraget är 189 rader ur *Klockan klämtar för dig* av Ernest Hemingway. Inga andra utdrag kommer i närheten av dessa storleksmässigt.

6.3.1 Boktips i Svenska som andraspråk 2 & 3

Svenska som andraspråk 2 & 3 skiljer sig från de andra läroböckerna i analysen eftersom det i denna finns boktips till eleverna. De 93 boktipsen är ordnade tematiskt i följande elva teman: "Hedersproblematik", "Den förbjudna kärleken", "Döden och sorgen", "Skräcknoveller", "Barn och unga som far illa", "Dystopier", "Invandring", "Glöm aldrig bort", "Samvete och skuld", "HBTQ" samt "Kvinnoförtryck". Boktipsen har analyserats fristående från utdragen av skönlitterära texter i läroboken och resultat av dessa redovisas här, med resultat både för boktipsen i sin helhet och uppdelade tematiskt, då det visade sig innebära stora skillnader för fördelningen mellan olika variabler inom olika teman.

Som framgår av Figur 4 kommer 92% av boktipsen från västvärlden. Kvinnor representeras av 48% och invandrarförfattare av 14%. Av invandrarförfattarna är drygt två tredjedelar, 69% kvinnor. Resultatet visar att det är en högre andel invandrarkvinnor än invandarmän som är representerade bland boktipsen.



Figur 4 Procentuell fördelning av antal boktips mellan olika parametrar bland boktipsen i Svenska som andraspråk 2 & 3.

De enda teman där det finns fler invandrade författare än icke-invandrade författare är ”Hedersproblematik” och ”Invandring”, se Tabell 1. Afrika är endast representerat i temat ”Barn och unga som far illa” och ”Kvinnoförtryck”, där det tipsas om *Lila Hibiskus* av Chimamanda Ngozi Adichie från Nigeria samt *Smärtans barn, En blomma i Afrikas öken* och *Ökenblomman återvänder* av Waris Dirie från Somalia. Boktips från Asien finns endast i temat *Kvinnoförtryck* där eleverna får boktipsen *Tusen strålande solar* av Khaled Hosseini från Afghanistan och *Sju stenar till den otrogna hustrun* av Vénus Khoury-Ghata från Libanon. Det enda boktipset från Sydamerika är under temat ”Döden och sorg”. Det är *Veronika bestämmer sig för att dö* av den brasilianska författaren Paulo Coelho.

Boktips om kvinnliga författare dominerar i merparten av temana och det förekommer boktips om böcker skrivna av både kvinnor och män inom samtliga teman, förutom i ”Den

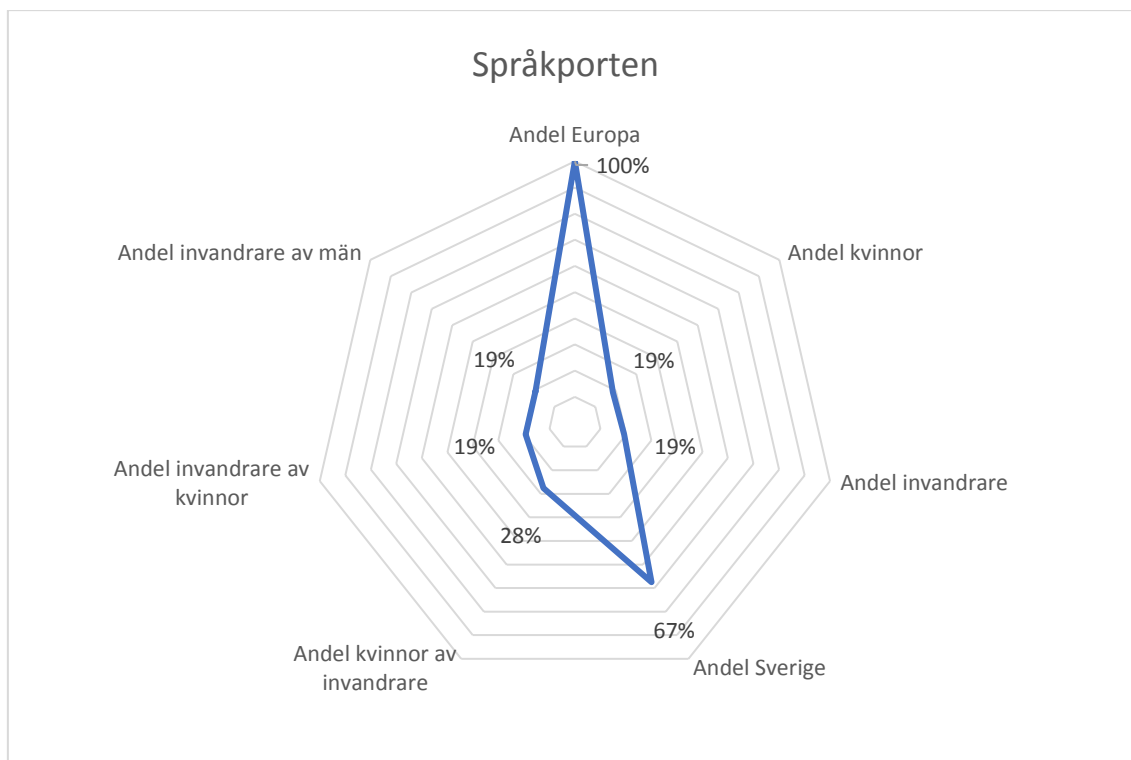
förbjudna kärleken” och ”Skräcknoveller”, där det inte förekommer några tips om kvinnliga författare, och ”Dystopier” och ”Samvete och Skuld”, där de är i minoritet. Invandrarförfattarna är i majoritet bland boktipsen inom temana ”Hedersproblematik” och ”Invandring” och utgör totalt 14% av boktipsen. Kvinnor dominerar inte bara bland invandrarförfattarna utan dominerar även bland de författare som inte kommer från västvärlden. Inom den gruppen utgör de 71%. 2% av författarna tillhör nationella minoriteter i Sverige. Det är Susanna Alakoski, vars bok *Oktober i Fattigsverige* tipsas om under ”Barn och unga som far illa”, och Nana Westerlund, vars bok *Jag vill bli svensk* tipsas om under ”Invandring”.

Tabell 1. Boktips i Svenska som andraspråk 2 och 3. Siffrorna motsvarar de olika teman som nämns ovan. (1) ”Hedersproblematik”, (2) ”Den förbjudna kärleken”, (3) ”Döden och sorgen”, (4) ”Skräcknoveller”, (5) ”Barn och unga som far illa”, (6) ”Dystopier”, (7) ”Invandring”, (8) ”Glöm aldrig bort”, (9) ”Samvete och skuld”, (10) ”HBTQ” samt (11) ”Kvinnoförtryck”. Inget angivet värde innebär 0%.

	Kvin- nor	Män	Invand- rarför- fattare	Nat. min.	Sverige	Väst	Syda- merika	Asien	Afrika
Alla	48%	52%	14%	2%	48%	92%	1%	3%	4%
1	67%	33%	75%		67%	83%			
2		100%			50%	100%			
3	55%	45%	20%		45%	91%	9%		
4		100%				100%			
5	79%	11%	20%	20%	56%	79%			21%
6	25%	75%			36%	100%			
7	62%	38%	58%	8%	8%	100%			
8	67%	33%			67%	100%			
9	14%	86%			29%	100%			
10	60%	40%			60%	100%			
11	86%	14%				43%		29%	29%

6.4 Skönlitteratur i *Språkporten*

De skönlitterära utdragen i *Språkporten* består av 1249 rader fördelade på 15 utdrag. I *Språkporten* finns det ingen litteraturhistorisk genomgång utan samtliga utdrag finns där av andra skäl. 19% av raderna är skrivna av kvinnor, se Figur 5. Samtliga författare kommer från Europa och 67% från Sverige. Den enda författaren från en nationell minoritetsgrupp är Dorotea Bromberg. 19% av raderna av författarna från Sverige är skrivna av invandrarförfattare, 28% av de raderna är skrivna av kvinnor. Andelen rader skrivna av invandrarkvinnor av de svenska kvinnorna är 19%, motsvarande siffra gäller för andelen rader skrivna av invandarmän av de svenska männen.

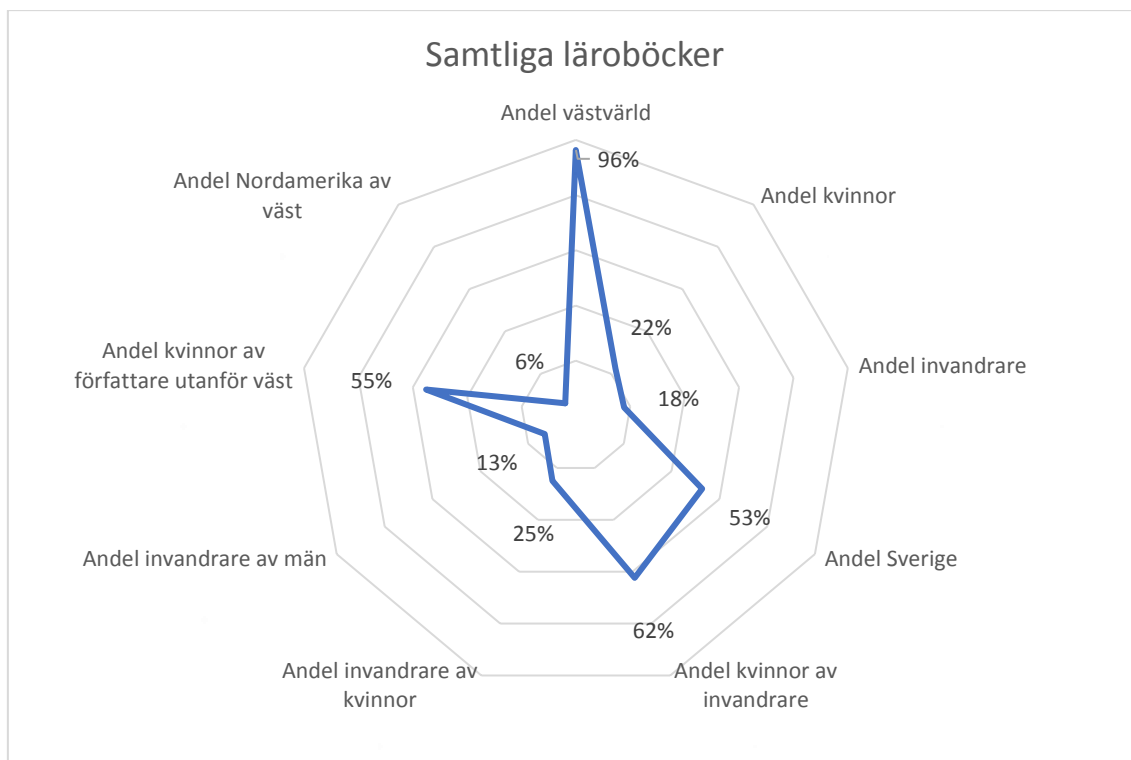


Figur 5 Procentuell fördelning av antal rader skönlitterära utdrag mellan olika parametrar i Språkporten.

De författare i *Språkporten* som inte kommer från Sverige kommer från Ryssland, Grekland och Tyskland. Det längsta utdraget, 341 rader, i boken är ett utdrag ur *Straat oppfinner ett språk* av den tyska författaren Wolfgang Kohlhaase. Näst längst är ett 268 rader långt utdrag ur *Den perfekta vännen* av den svenska författaren Jonas Karlsson.

6.5 Helhetsbild

Läroboksanalysen omfattar sammanlagt 110 utdrag ur skönlitterära texter eller skönlitterära texter i sin helhet, fördelade på 3504 rader. Det är en klar övervikt av män (78%), författare från västvärlden (96%) och en viss övervikt av svenska författare (53%), se Figur 6. Sammanlagt 18% av raderna skrivna av svenska författarna kan kategoriseras som invandrarförfattare, av dessa är 62% kvinnor. Av de kvinnliga svenska författarna som är representerade har invandrarförfattare skrivit 25% av raderna. Motsvarande siffra för invandarmän är 13%.



Figur 6 Procentuell fördelning av antal rader skönlitterära utdrag mellan olika parametrar i samtliga analyserade läroböcker.

Detta innebär att det är högst sannolikhet att en skönlitterär text i en lärobok i Svenska som andraspråk 3 är skriven av en författare från västvärlden, antagligen från Sverige. Det är med stor sannolikhet en man som inte är invandrad. Är författaren däremot invandrad till Sverige är det antagligen en kvinna. Om författaren kommer från ett land utanför västvärlden är det också en högre sannolikhet att det är en kvinna.

7 Analys

Uppsatsens syfte har tagit avstamp i kursplanen för Svenska som andraspråk 3, där det tydligt formuleras krav på att "Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll [...] Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider [...]" (Skolverket, 2018b). Uppsatsen har följaktligen undersökt om de läroböcker som finns i Svenska som andraspråk 3 innehåller skönlitteratur författad av "såväl kvinnor som män" (ibid.) och om dessa kommer från "olika kulturer" (ibid.). I föreliggande kapitel kommer resultatet av undersökningen, presenterat i "6 Resultat", att analyseras och sättas i relation till teoretiska ramverk och tidigare forskning.

Fördelningen av antalet rader skönlitterär text mellan kvinnor och män visade på en generell överrepresentation av män, sett till samtliga analyserade läroböcker. Endast en läro-

bok, *Kontext*, hade en större representation av kvinnor. Boktipsen i *Svenska som andraspråk 2 & 3* hade en i stort sett jämn fördelning mellan kvinnor och män, medan skillnaden i de skönlitterära textutdrag som faktiskt förekom i boken var betydligt större.

Av fyra analyserade läroböcker fanns det texter av invandrarförfattare i två stycken av dem. Författare från nationella minoriteter fanns representerade i en av läroböckerna samt i boktipsen i *Svenska som andraspråk 2 & 3*. Överlag var spridningen av författare och texter från olika världsdelar inte stor, med ett sammanlagt värde på 96% andel rader skrivna av författare från västvärlden. Två av läroböckerna, *Språkporten* och *Sätt full fart*, innehåller endast skönlitteratur skrivna av författare från västvärlden. I *Sätt full fart* och *Svenska som andraspråk 2 & 3* förekommer det inga texter skrivna av invandrare. Det är dessutom de två böcker som lägger många sidor på en litteraturhistorisk genomgång. Att fokusera så mycket på litteraturhistoria är något som i enlighet med kursplanen inte går att motivera att det får ta ett större utrymme i läroböcker eller undervisning än vad inkluderandet av författare från olika kulturer får (Skolverket, 2018b).

Forskning har visat att läroböcker har en stark ställning i den svenska skolan (Skolverket, 2006a) och mycket tyder på att läroböcker i Svenska som andraspråk är viktigare än läroböcker i andra ämnen eftersom det i Svenska som andraspråk finns en större andel obehöriga lärare än i andra ämnen på gymnasiet (Skolverket, 2017), samtidigt som många nytexaminerade svensklärare inte är stora läsare av skönlitteratur (Ulfgard, 2015, se Dahl, 2015). Inte heller behöriga lärare i Svenska som andraspråk behöver ha läst några poäng i litteraturvetenskap (SFS 2011:326).

Förlagen menar ofta att läroböcker täcker in en större del av en kurs än vad de faktiskt gör (Lilja Waltå, 2011). Läroböckerna i denna uppsats gör alla fyra anspråk på att täcka in kursen Svenska som andraspråk 3, även om urvalet av skönlitterär text inte stämmer överens med styrdokumentet. Men det är inte alltid läroboksförlagen låter kraven i Skolverkets kursplaner styra innehållet i nya läroböcker (Ammert, 2011). Att läroböcker uppfyller läroplansmålen är inte heller det viktigaste för de lärare som köper in läroböcker till skolorna (Svensson, 2011).

Då denna uppsats är baserad på intersektionell teori har även korstabuleringar mellan olika parametrar gjorts för att se om de grupper i samhället som är drabbade av fler maktasymmetrier än dikotomin kvinna-man (Collins & Bilge, 2016) också är dubbelt osynliggjorda vad gäller representation i de analyserade läroböckerna. Detta förefaller

inte gälla här, tvärtom är en större andel rader skönlitterär text skriven av kvinnliga invandrarförfattare än manliga invandrarförfattare. Det är också en större andel av de svenska kvinnliga författarna som är invandrare, än andelen svenska manliga författare som är invandrare. Även de få författare som inte kommer från västvärlden domineras av kvinnor, men det urvalet är så litet att det knappast går att dra några slutsatser av det. Just invandrarkvinnor är alltså inte som egen kategori underrepresenterade i materialet, men ingår förstås både i den underrepresenterade gruppen kvinnor och i gruppen invandrarförfattare, som alltså inte förekommer i två av läroböckerna.

Detta överensstämmer väl med Graeskes (2013) forskning som visar att västerländska författare är mer representerade i läroböcker i Svenska än författare från andra delar av världen, samt att män är representerade i högre utsträckning än kvinnor. Även Lilja Waltå (2011) har visat på ett tydligt etnocentriskt perspektiv i urvalet av skönlitterära texter i läroböcker i Svenska. Resultatet från denna uppsats tyder på att samma gäller för läroböcker i Svenska som andraspråk.

Lilja Waltå (2011) har också pekat på att det mångkulturella perspektivet i läroböcker ibland blir negativt eftersom fokus ligger på kulturkrockar och olikheter, ett resonemang som skulle kunna appliceras på boktipsen i *Svenska som andraspråk 2 & 3* där författare från Afrika och Asien bara boktipsas om i teman om kvinnoförtryck och barn som far illa, precis som att invandrarförfattare bara är i majoritet i de teman som handlar om invandring och hedersproblematik. Detta är alltså den bild av Afrika, Asien och invandrare som reproduceras i läroböckerna. Eftersom de texter vi läser bidrar till att skapa en bild av det vi läser om (Ajagán-Lester, 2015) kan detta förstås påverka elevernas bild av författare från dessa kategorier.

Eftersom forskning visar att innehållet i läroböcker ofta bygger på de läroböcker som redan finns (Selander, 1988) är uppsatsens resultat inte förvånande. Västerländsk hegemoni och maktasymmetrier fortsätter att reproduceras (Mattlar, 2008), trots att det innehållet inte stöds av Skolverkets styrdokument. De två läromedel som lägger stor vikt vid en litteraturhistorisk genomgång, *Sätt full fart* och *Svenska som andraspråk 2 & 3*, innehåller inte heller någon skönlitteratur skriven av invandrarförfattare. Detta kan peka på att läroböcker med ett otidsenligt upplägg är sämre på skönlitterär diversitet.

Att rådande hegemonier reproduceras i läroböcker innebär inte bara att läroböckernas innehåll inte följer styrdokumentens utveckling. Det innebär samtidigt att läroböcker reproducerar en social praktik istället för att bidra till att förändra den (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt Faircloughs kritiska diskursanalys, CDA, förklaras detta med att den diskursiva praktiken är den språkliga konkretiseringen av den sociala praktiken. Den sociala praktiken är i det här fallet en del av en läroboksdiskurs eller en skoldiskurs och såväl Graeske (2010) som resultaten i den här uppsatsen har visat att läroböcker reproducerar denna diskurs istället för att utmana den.

Både intersektionalitetsteorin och kritisk diskursanalys har en politisk dimension. Inom kritisk diskursanalys finns det en tydlig koppling mellan diskurser och makt. CDA problematiserar kapitalistiska samhällen som leder till orättvisor och ojämställdhet (Fairclough, 2010). Inom intersektionalitet finns en vision om ett inkluderande samhälle där alla våra identiteter får synas (Lykke, 2003). Intersektionalitet är viktigt inom utbildningsvetenskapen då utbildningen reproducerar elevernas plats i den sociala hierarkin och lär ”elite white men” (Collins & Bilge, 2016, s. 162) att de är bättre än andra. Det analyserade materialet i denna uppsats visar inte om dessa är bättre än andra, men de får en betydligt större plats i läroböckerna.

8 Diskussion

I uppsatsens resultat och analys framträder en bild av läroböcker i Svenska som andraspråk 3 som inte alls följer Skolverkets krav på läsning av skönlitteratur skriven av kvinnor och män och från olika kulturer. Trots att kraven på litteraturhistoria inte är större än att skönlitteraturen ska komma från olika tider får den litteraturhistoriska genomgången i två av läroböckerna ett enormt utrymme, möjligtvis på bekostnad av litteratur skriven av kvinnor och författare från andra kulturer. På det stora hela innehåller läroböckerna en väldigt låg andel skönlitteratur skriven av kvinnor och av författare från olika kulturer. Boktipsen i *Svenska som andraspråk 2 & 3* har en något jämnare fördelning mellan de olika undersökta parametrarna, vilket skulle kunna visa att det traditionella upplägget av en lärobok cementerar underordning och diskriminerar utifrån både kön, etnicitet och ursprung.

Att döma av innehållet i läroböckerna har gymnasieelever i Svenska som andraspråk 3 ett större behov av att läsa August Strindberg, Jonas Karlsson och Wolfgang Kohlhaase än att läsa texter som dels borde ingå i undervisningen och som de dels rimligen borde kunna

identifiera sig med i större utsträckning. Särskilt illa blir det om man i denna kvantitativa analys ändå drar några kvalitativa slutsatser. Bilden av Afrika i läroböckerna baseras på novellen ”Rosies brudgums spruckna, skära läppar” av Petina Gappah från Zimbabwe i *Kontext*, en novell som handlar om en kvinna som gifter sig med en man med hiv medan bröllopgästerna spekulerar i när bruden kommer att dö av detta, samt boktipsen i *Svenska som andraspråk 2 & 3* där de enda afrikanska författarna skriver om hedersvåld samt barn och kvinnor som far illa. Urvalet av asiatiska och sydamerikanska författare är inte mycket större, men har i alla fall innehållsmässigt en något större diversitet. Här handlar det inte bara om vilken litteratur man väljer att lyfta fram från Afrika och Asien, två enormt folkrika kontinenter med ett stort utbud av skönlitteratur, utan också att man väljer att kategorisera bildningsromanen *Lila hibiskus* av Chimamanda Ngozi Adichie som en roman om barn som far illa istället för en uppväxtskildring om frihet och självständighet med symboler för koloniernas befrielse från kolonialmakterna. En liknande problematik finns i *Sätt full fart* där de enda två författarna från Asien verkade under medeltiden. Modernare exempel på asiatisk litteratur hade kunnat förmedla en annan bild av skönlitterär utveckling i Asien. Att närmare titta på vad de olika texterna i läroböckerna faktiskt förmedlar är därför ett angeläget forskningsområde som ytterligare skulle bidra till förståelsen för hur den sociala praktiken i läroboksdiskursen reproducerar samhällets maktförhållanden.

Innehållet i läroböckerna ställer stora krav på de lärare som undervisar i Svenska som andraspråk. De behöver inte bara kunna förhålla sig kritiskt och självständigt till läroböckernas upplägg utan behöver också ha en egen kunskap om litterära begrepp och om både manliga och kvinnliga författarskap från olika kulturer. Med tanke på att många som undervisar i Svenska som andraspråk inte är behöriga att undervisa i det, många behöriga lärare inte läser skönlitteratur på fritiden och litteraturvetenskap på högskola och universitet inte alltid fokuserar på skönlitterär diversitet, ställer jag mig frågande till om alla lärare själva besitter den här kunskapen.

Jag förstår min elev som frågade ”Varför handlar det inte om oss?” när hon bläddrade i en lärobok i Svenska som andraspråk 3, för de här texterna handlar inte om mina elever, inte heller handlar de om andra elever som läser Svenska som andraspråk. Det här handlar istället om de ”elite white men” som Collins och Bilge refererar till i *Intersectionality* (2016).

8.1 Metodkritik

För att öka uppsatsen trovärdighet och reliabilitet kunde den insamlade datan eventuellt ha analyserats i en databas istället för att räknas på manuellt. Till en databas hade det också gått att ställa frågor med alla olika kombinationer av parametrar utan att det hade påverkat uppsatsens tidsåtgång nämnvärt. Det hade också varit önskvärt med ett större urval av läroböcker för att kunna dra slutsatser med mer tyngd bakom. Eftersom det inte finns fler läroböcker i Svenska som andraspråk 3 hade studien även kunnat omfatta läroböcker i Svenska som andraspråk 1 och Svenska som andraspråk 2. Eftersom studiens underlag är litet blir även studien begränsad.

8.2 Vidare forskning

Det finns mycket kvar att titta på i läroböcker i Svenska som andraspråk. Två områden som är direkt relaterade till uppsatsens resultat är en kvalitativ analys av den skönlitteratur som förekommer i läroböckerna och vilken bild den förmedlar av olika författarkategorier. Det hade också varit angeläget med en analys av hur olika författarkategorier omtalas i lärobokstexterna och om det finns någon skillnad i hur exempelvis invandrarförfattare eller asiatiska författare presenteras jämfört med hur västerländska män presenteras, något som den här studien inte har omfattat.

Målet bör inte vara att få perfekta spindeldiagram där alla parametrar är över 50%. Skulle det till exempel vara rimligt att hälften av de svenska författarna var invandrare eller tillhörde nationella minoriteter? Klart att det skulle vara rimligt, men det skulle inte vara nödvändigt. Det är däremot tydligt att det behövs en större medvetenhet bland läroboksförfattare, redaktörer och lärare. Vi måste vara medvetna om att vi reproducerar en social praktik som vi kanske inte vill reproducera, och som inte har stöd i kursplanen.

9 Referenser

- Ajagán-Lester, L. (2011). Kolonial mentalitet och etiska gränsdragningar i svenska skoltexter 1768-1959. I M. Carlson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar.* (257-281). Lund: Studentlitteratur.
- Ammert, N. (2011). Om läroböcker och studiet av dem. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik.* (25-42). Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, M. & Paulsson, U. (2012). *Seminarieboken. Att skriva, presentera och opponera.* Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* (353-416). Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, K. & Bergström, G. (2012). Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* (49-79). Lund: Studentlitteratur.
- Carlson, M. & von Brömssen, K. (2015). Kritisk läsning av pedagogiska texter – en introduktion. I M. Carlson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar.* (15-46). Lund: Studentlitteratur.
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality.* Cambridge: Polity.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan.* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad 2019-03-21 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40507/3/gupea_2077_40507_3.pdf
- Dahlstedt, A. (2006). *Annorlundahet som kapital. Kategorin invandrarförfattare och annorlundahet på det litterära fältet.* Magisteruppsats, Högskolan i Borås. Borås.
- de los Reyes, P., Molina, I. & Mulinari, D. (2002). Introduktion – Maktens (o)lika förklädnader. I P. de los Reyes, I. Molina & D. Mulinari (Red.) *Maktens (o)lika förklädnader.* Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- de los Reyes, P. & Mulinari, M. (2005). *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap.* Malmö: Liber.
- Ds 2000:38. *Begreppet invandrare – användningen i myndigheters verksamhet.* Stockholm: Kulturdepartementet.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike.* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm). Hämtad 2019-03-21 från http://su.diva_portal.org/smash/get/diva2:437090/FULLTEXT01.pdf

- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. 2 ed. Abingdon: Routledge.
- Ganetz, H. (2016). Kultur. *En skriftserie om genusvetenskap*, 5, 68-71.
- Graeske, C. (2010). Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 118-132.
- Graeske, C. (2013). Vidgade kunskapsklyftor? – Fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasierformen 2011. *Utbildning & Lärande*, 7(1), 32-47.
- Hedencrona, E. & Smed-Gerdin, K. (2014). *Kontext Svenska som andraspråk*. 2-3. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P. O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Juhlin Svensson, A.-C. (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm). Hämtad 2019-01-03 från <https://pubs.sub.su.se/5265.pdf>
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, Waltå, K. (2011). *Läroböcker i svenska? En studie av läromedel för yrkesförberedande program och dess modellläsare*. (Licentiatavhandling, Malmö högskola, Malmö). Hämtad 2019-01-03 från http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/13383/2043_13383%20Walt%20C3%A5%20muep.pdf?sequence=4
- Lygård, M. (red.) (2013). *Sätt full fart. [Kurs 1, 2 och 3], [svenska som andraspråk]*. (2. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Lykke, N. (2003). Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (1), 47-56.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Tidskrift för genusvetenskap*, (2-3). Hämtad 2019-03-24 från <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/viewFile/2332/2086>.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: om förutsättningar för texturval I gymnasieskolans svenskundervisning*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå). Hämtad 2019-01-03 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:140819/FULLTEXT01.pdf>
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)*. (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Uppsala). Hämtad 2019-01-03 från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:172855/FULLTEXT01>
- Mattlar, J (2011). Mångfald och etnicitet i svenska som andraspråk. I M. Carlson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. (257-281). Lund: Studentlitteratur.

- Norefalk, C. & Åkerberg, T. (2015). *Svenska som andraspråk 2 & 3*. Lund: NA Förlag.
- Olsson, B. & Algulin, I. (1995a). *Litteraturens historia i Sverige*. Stockholm: Norstedts.
- Olsson, B. & Algulin, I. (1995b). *Litteraturens historia i världen*. Stockholm: Norstedts.
- Reichenberg, M. (2010). *Forskning om läromedel*. , Sveriges läroboksförfattares förbund. Hämtad 2019-03-21 från http://www.slff.se/global/forskningsbibliografi/forskningsbibliografi_2010.pdf
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2011:326 *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Utbildningsdepartementet, Stockholm. Hämtad 2019-01-10 från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326
- Skolverket (2006a). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Hämtad 2019-01-03 från <https://studentportalen.uu.se/uusp-fileare-tool/download.action?nodeId=935142&tool AttachmentId=179862>
- Skolverket (2006b). *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. (Skolverket-rapport 285). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *PM – Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2016/17*. Hämtad 2019-01-10 från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d3_5a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3759.pdf;jsessionid=EFBF69F5A5C677069FA2A82B0543DAE7?k=3759
- Skolverket (2018a). Ämne – Svenska. Hämtad 2019-01-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial/laroplan-for-vux-och-amnesplaner-for-komvuxgymnasial/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE02%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26webtos%3Dvuxgy%26p%3Dp&sv.url=12.b173ee8160557dd0b8100d#anchor_SVESVE02
- Skolverket (2018b). Ämne – Svenska som andraspråk. Hämtad 2019-01-03 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVA%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Svensson, A.-C. (2011). Hur används läroboken? I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. (295-316). Lund: Studentlitteratur.
- Thörnroth Engborg, A. (2006). *Svenska etc.: kursbok i svenska och svenska som andraspråk*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (uå). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-01-13 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken: om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185-196. doi:10.1016/0742-051X(91)90026-L
- Åström, M. (2018). *Språkporten: svenska som andraspråk 1, 2, 3*. (Upplaga 3). Lund: Studentlitteratur.