

Vad kan vi lära oss av berättelser? Det fiktivas funktion i svenska som främmande språk

Lisa Källström

What can we learn from fiction? In this article, I discuss this question from an ethnographic point of view. With the two notions *intertextuality* and *the foreign* as a starting point, I show how an idyllic view of Sweden affects two students, Hanna and Åsa, studying Swedish as a foreign language as part of their studies in Scandinavistics. The two students are familiar with the German culture and well aware of the legends and the myths about Sweden which are distributed via German media. At the same time, they are shaping new images of Sweden in the didactic interaction with the teachers. The study indicates that the encounter with a foreign culture requires readiness to question even what seems to be self-evident. Hence, the study proposes an intertextual approach when using texts for studies in foreign languages. Only through a shift of perspectives are we able to see the world from a different angle.

Key words: Skandinavian studies, Germany, intertextuality, interculturality, storytelling, the foreign, the image of Sweden

Lisa Källström, Ph D student, in The theory and practice of teaching and learning Swedish, Malmö University
lisa.kallstrom@mah.se

Inledning

”Det finns ord och meningar som lever sitt orörda liv inne i mig än idag, ord och meningar som jag läste som barn och som öppnade hemlighetsfulla visioner av en styrka som inget av det man läst som vuxen någonsin förmått åstadkomma” svarade Astrid Lindgren på frågan om vad litteratur betydde för henne som barn (Törnqvist, 1998, s. 49). Bakom denna förklaring skymtar en stark tilltro till läsningens förmåga att öppna dörrar till hemlighetsfulla världar. Lindgren kallar det litteraturens hemlighetsfulla visioner. Den tyske litteraturteoretikern Wolfgang Iser väljer att kalla det *det imaginära*. Det

imaginära skapas i samspelet mellan det som tycks oss främmande och det välkända (Iser, 1991, s. 19f). Samtidigt som vi rör oss in mot fiktionens värld, håller vi också fast vid en bestämd referenspunkt, vid vår erfarenhet av att läsa liknande texter och vår förståelse av verkligheten.

Det är möjligt att det just är fiktionens förmåga att förmedla nya erfarenheter och upplevelser som gör att berättelser har ansetts så viktiga för oss. Genom berättelser sägs vi kunna möta nya upplevelser och det i sin tur hjälper oss att förstå oss själva (Wellershoff, 1980, s. 80). Inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning är det i alla fall en etablerad hypotes. Det var för att förstå vad vi kan lära oss av berättelser i undervisningen i främmande språk som jag i min licentiatuppsats *Berättelser om en röd stuga* (2010) valde att undersöka vilken betydelse gängse föreställningar om Sverige i tysk populärkultur har för studenter som läser svenska som främmande språk. I den här artikeln vill jag återkomma till den frågan. Jag gör det genom att utgå från två studenters, Hannas och Åsas¹, utsagor om vad berättelser har betytt för deras föreställningar om Sverige och svensk kultur. Syftet med artikeln är att visa hur viktig en explicit interkulturell didaktik är i undervisningen om texter i främmande språk, eftersom den tydliggör att läsningen inte bara handlar om läsarens möte med en text utan också om ett möte med den textvärld som texten ingår i.

Hanna och Åsa har olika syn på vilken funktion berättelser har i deras försök att närma sig något som de kallar svensk kultur. Medan Hanna inte anser att det är möjligt att lära sig något om svensk kultur genom berättelser, förklarar Åsa att berättelser har betytt mycket för hennes föreställningar om Sverige. Att de har olika åsikter om berättelsers funktion har gjort att jag har valt att lyfta fram just dessa studenters röster. I de svenskkurser som Hanna och Åsa går inom utbildningsämnet skandinavistik problematiseras frågan om vad svensk kultur skulle kunna tänkas vara utifrån ett interkulturellt perspektiv. Vad det innebär diskuterar jag i avsnittet ”Intertextuell didaktik”. När vi möttes under höstterminen 2008 hade de studerat svenska fyra terminer i Kiel och de besvarade mina frågor på svenska. Min utgångspunkt i tolkningen av deras utsagor är att läsarens möte med berättelsen är ett möjligt kulturmöte. Samtidigt som läsarens position får betydelse för hennes tolkning av berättelsen, gestaltar och omgestaltar berättelsen de kulturella koder som rådde i den kontext i vilken den producerades (Platen 1999, s. 19). Enligt ett vidgat berättelsebegrepp kan begreppet omfatta olika typer av texter, som till exempel musik, film, bilder, collage, hörspel och skrivna

¹ Samtliga namn är fingerade.

texter. Berättelser är kommunikationssituationer och som sådana uttryck för erfarenheter och känslor hävdar Iser (1994, s. 38f).

Teoretiskt tar min artikel sin utgångspunkt i den interkulturella forskning som har bedrivits de senaste tjugo åren i Tyskland. I en diskussion om vad det innebär att undervisa litteratur i främmande språk har tyska teoretiker valt att utgå från begreppet *det främmande* (Hallet, 2002, Krusche, 2000, Nünning, 2007). Ur ett interkulturellt perspektiv handlar mötet med berättelsen om dess relation till mig som läsare, min erfarenhet av andra texter och min förståelse av världen, det vill säga om ett möte med *det främmande*. *Det främmande* är härvid inte en egenskap hos ett objekt, utan en relation mellan det betraktade och betraktaren. Om jag uppfattar något som främmande eller inte beror på mina erfarenheter och föreställningar om världen (Krusche 1985, s. 88). *Det främmande* handlar således lika mycket om texten som om min förförståelse – eller snarare om relationen där emellan.

Även inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning har det fiktivas möjlighet att erbjuda nya erfarenheter diskuterats (Jämför till exempel Agrell, Thorson, Castro, Lagerwall, Platen, Benson, Mehrstam 2009; Brommarco, 2006; Edwald 2007; Elmfeldt, 1997; Jönsson, 2007). Mitt projekt skiljer sig dock från dessa studier, därför att jag diskuterar det narrativas betydelse och möjligheter i svenska som främmande språk. Vad som skiljer undervisning i svenska som främmande språk och svenska som andra språk är framför allt den geografiska närheten till målspråket. Det geografiska avståndet till målspråket och dess kultur (eller kulturer och delkulturer) öppnar för nya frågor om främlingskap och berättelser. Detta avstånd får praktiska konsekvenser för de båda studenternas, Hannas och Åsas, försök att närma sig något som de själva kallar svensk kultur genom de texter som de möter i och utanför undervisningen i svenska som främmande språk.

Utbildningsämnet Skandinavistik

Hanna och Åsa är bara två av de femtiofyra studenter som valde att delta i min empiriska undersökning i samband med min licentiatuppsats (Källström, 2011a). De båda studenterna läser svenska som främmande språk inom utbildningsämnet skandinavistik på ett av de arton universitet som erbjuder svenskundervisning i Tyskland. De är bara några av de cirka femtontusen studenter som läser svenska vid de tvåhundra universitet med svenskundervisning i utlandet. I Tyskland är de skandinavistiska institutionerna förhållandevis små jämfört med de större språkinstituten för franska, spanska och

engelska. Vid de tre universiteterna Bonn, Kiel och Köln som jag under läsåret 2007/2008 besökte inom ramarna för projektet var cirka trehundra heltidsstudenter inskrivna i Kiel, etthundratjugo i Bonn och tvåhundra femtio i Köln. Ungefär lika många studenter läste svenska vid sidan av andra studier.² Intresset för att lära sig svenska har ökat under de senaste tio åren i Tyskland och svenska är nu utan konkurrens det mest populära av de nordiska språk som kan ingå i utbildningen skandinavistik.³

Utbildningen i skandinavistik omfattar nästan allting som har med Skandinavien att göra, förklarar studenterna. Åsa säger att utbildningen rymmer "litteraturvetenskap från vikingatiden till nutid, språkvetenskap, lingvistik och sedan en språklig inriktning där man satsar på ett huvudspråk och ett bispråk" (Åsa, *Enkät 2*). Svenska som främmande språk är således bara en del av en mer omfattande utbildning. Jag mötte studenterna under pågående svenskkurser och min licentiatuppsats handlar därför bara om denna del av utbildningen. När jag mötte studenterna hade studerat svenska tre till fem terminer och de deltog i kurser där tyndpunkten var textsamtal. Trots att det inte var jag som undervisade grupperna var det jag som ställde de frågor och formulerade de skrivuppgifter som studenternas texter är svar på.

Att jag valde att besöka studenter i just Kiel, Köln och Bonn är mer en tillfällighet än ett strategiskt val. Jag genomförde den empiriska undersökningen vid universitet efter universitet, utan ett jämförande perspektiv. Istället ville jag förstå det narrativas förmåga att förmedla kulturella erfarenheter och det var först med hjälp av studenterna i Kiel som jag tydligt kunde se ett mönster i mitt material. Även Hanna och Åsa studerar svenska i Kiel. För att studien skulle kunna säga något representativt om föreställningar om Sverige i Tyskland hade det varit önskvärt att studenter i de södra och östra delarna av landet hade deltagit. Men min licentiatuppsats handlar inte om föreställningar om Sverige i Tyskland generellt, utan om några studenters reflektioner över berättelser om ett land i norr och de didaktiska implikationer som dessa berättelser för med sig.

Min studie är kvalitativ. Studenterna skrev tre längre texter och besvarade två skriftliga enkäter. Dessutom audioinspelade jag sjuttiofem minuters långa gruppsamtal i vilka studenterna deltog. Jag intervjuade också de undervisande lärarna. När jag planerade undersökningen utgick jag från en

² Av de inskrivna studenterna var mindre än tjugoprocent män. Enligt årsredogörelserna från de tre institutionerna 2007/2008 och 2008/2009 (tillgängliga via Svenska institutet).

³ I skandinavistik ingår de fyra undervisningsspråken; danska, isländska, norska och svenska. I Köln är det också möjligt att läsa finska, men det är ett eget utbildningsämne (finnistik), dock i nära samarbete med institutet för skandinavistik.

kvalitativ empirisk metod som de engelska pedagogerna Sasha Barab och Kurt Squire kallar undersökningsdesign. Enligt Barab och Squire handlar den kvalitativa metoden om att forskaren planerar undersökningen utifrån de frågor hon vill ställa till en undervisningspraktik. Avsikten med de frågor som forskaren formulerar och sedan ställer till deltagarna i ett forskningsprojekt är att tydliggöra en problematik som har direkt relevans för undervisningen (Barab & Squire, 2004). Mina frågor till studenterna i licentiatuppsatsen handlade om vilka föreställningar de har om svensk kultur eftersom jag antog att deras föreställningar har betydelse för hur de tolkar de berättelser som de möter i undervisningen.

Interkulturell förståelse

Hanna och Åsa och de andra studenterna möter många olika typer av texter genom sina studier. Enligt deras undervisande svensklärare Cecilia Björk handlar mötet mellan studenterna och dessa texter om ett möte mellan minst två kulturella kontexter, en tyskspråkig och en svenskspråkig (Samtal med Cecilia Björk). Textsamtalens interkulturella ansats får till följd att Cecilia Björk utgår från att det dialogiska och reflexiva mötet mellan läsare och text inte bara handlar om ett möte med en enskild text, utan också om ett möte med textens kontext. Undervisningen syftar då till att möjliggöra den lärandes förståelse för hur texter, klichéer och föreställningar förhåller sig till varandra och blir del av ett intertextuellt nätverk. Textsamtalen handlar då om ”hur den lärande förstår en text från en främmande kultur”, om vi med text menar alla yttranden från en bestämd kultur (Bredella, Christ & Legutke, 1997, s. 28). Men de handlar också om hur en främmande kultur kommunicerar föreställningar om världen med hjälp av ett bestämt språk och en bestämd repertoar. En interkulturell didaktik förutsätter att studenterna i undervisningssituationen inte har oförmedlad tillgång till svensk kultur, om vi med kultur menar delade gemensamma värderingar och föreställningar om verkligheten bundna till en geografisk plats eller till ett visst språk. Eftersom de befinner sig i Tyskland förutsätts de framförallt vara hänvisade till att försöka lära känna svensk kultur på avstånd genom berättelser, texter, produkter och utifrån de undervisande lärarnas beskrivningar av hur det är i Sverige.

Även om Cecilia Björk inte explicit diskuterar det med Hanna, Åsa och de andra studenterna handlar språkundervisningen alltså om att studenterna ska bli förtrogna med de strategier och konventioner som svenska texter antas vara konstruerade utifrån för att kunna jämföra likheter och skillnader

mellan de svenska och tyska texterna. Denna syn på textsamtal är inte explicit uttryckt i läroplanen. Men hade Cecilia Björk velat göra diskussionen om en interkulturell textförståelse explicit hade hon fått stöd från Europarådet som i rapporten *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001) förklarar att all språkundervisning bör utveckla den lärandes interkulturella kompetens. Interkulturell kompetens handlar, enligt Europarådet, om en medvetenhet om att tolkningen av en estetisk artefakt är ett resultat av potentiella, strukturerade möjligheter som får betydelse först genom kontextuellt förankrade handlingsparadigm. Europarådet förklarar att texter har central betydelse, därför att de möjliggör ”kommunikation, trots en fullständig åtskillnad mellan producent och mottagare i tid och rum – en egenskap som kännetecknar det mänskliga samhället i hög grad” (Europarat, 2001, s. 99). Berättelser sägs alltså kunna förmedla erfarenheter som de lärande på grund av det geografiska avståndet till mållandet inte kan tillägna sig på annat sätt.

Om Björk hade gjort sin implicita ansats explicit hade en intertextuell didaktik kunnat användas för att framhäva att det främlingskap som impliceras i begreppet svenska som främmande språk inte bara handlar om ett möte med ett nytt språk, utan i kanske ännu högre grad om förväntningar på ett möte med en främmande kultur. Härvid skulle hon utgå från att traditioner, övertygelsesystem, nyckelsymboler samt främmande- och självbilder kan ta sig uttryck i litteratur, film, musik och bilder. Dessa symboler och föreställningar blir till röster i ett intertextuellt rum, där varje ny berättelse bidrar till att konstruera och samtidigt förändra dialogen i den kontext som de i tolkningsögonblicket är del av. Utifrån detta perspektiv räcker det inte att diskutera texter utifrån det enskilda verkets estetiska uttrycksform. Istället måste berättelser och föreställningar tolkas i ett konglomerat av symbolisk betydelseöverföring och betydelseförskjutning (Källström, 2011a, s. 17; Hallet, 2007, s. 40).

Jag har här inte utrymme att diskutera hur en explicit interkulturell didaktik skulle kunna se ut, men jag vill understryka att den kunde vara ett sätt att bemöta Europarådets krav på att språkundervisningen bör tydliggöra narrativa mönster och förklara dessa utifrån antropologiska och kulturspecifika konventioner (Europarat, 2001, s. 51). En explicit didaktik runt textsamtalen kunde dessutom möjliggöra en diskussion med studenterna om hur föreställningar konstrueras och rekonstrueras i olika berättelser, genrer och medieformer och vilken betydelse kontexten har för tolkningen.

Som man frågar får man svar

Om jag utgår från att berättelser är kommunikationssituationer är de uppgifter som studenterna fick del av denna kommunikation. Innan vi möter Hannas och Åsas berättelser vill jag därför kort stanna upp för att diskutera hur de skrivuppgifter som berättelserna är ett svar på var formulerade. Texterna är två exempel på de tre längre skrivuppgifter som studenterna skrev till mig på svenska. Samtliga skrivuppgifter var frivilliga. Studenterna skrev sina berättelser hemma. I den första skrivuppgiften bad jag dem berätta om en bok, film eller musik som betydde mycket för dem innan de började studera svenska och om en text som betyder mycket för dem nu. I den andra skrivuppgiften frågade jag dem om deras föreställningar om Sverige och vilken betydelse de tror att tyska medier har haft för deras Sverigebild.

Båda skrivuppgifterna innehåller två led. I den första uppgiften skymtar en temporal förändring, ett före och ett efter det att de har lärt sig svenska och mött svensk kultur. I den andra uppgiften är jag nyfiken på studenternas reflektioner över de föreställningar som de tycker att media förmedlar. Gemensamt för de båda uppgifterna är att jag frågar efter vilken betydelse berättelser har för studenternas föreställningar om Sverige. De frågor som jag ställde förutsätter att den som vill besvara dem har reflekterat över de föreställningar som sprids via tysk media och över sina egna föreställningar om Sverige.

När jag formulerade frågorna gjorde jag det utifrån en diskussion om svensk kultur som jag har fört med studenter under de år som jag själv har undervisat svenska i Tyskland. Att också studenterna har ett generellt intresse för en diskussion om något de kallar ”svenskhet” vittnar deras berättelser om (Källström, 2011a). Studenterna använder begreppet svenskhet eller omskrivningen ”typiskt svenskt” för att beskriva det särskiljande och stereotypa, medan de kallar sina föreställningar om Sverige för Sverigebilder för att markera att det här handlar om en förenkling och konstruktion. I följande två avsnitt kommer vi att möta Hannas och Åsas berättelser om vad de tycker att de har lärt sig om Sverige genom berättelser.

Hanna berättar

”Sverige bilden i Tyskland idag, om det finns en sådan, är fortfarande röd på utsidan och Carl Larsson på insidan med bakgrundsmusik av Abba och kanelbullar från Ikea” konstaterar Hanna för att sammanfatta hur hon tycker att

tyska medier ofta väljer att beskriva Sverige (Hanna, *Skrivuppgift 1*). I hennes kommentar skymtar en lätt ironi. Ett ironiskt yttrande säger inte bara något om verkligheten, utan förutsätter en underförstådd medvetenhet om divergensen mellan utsagan och den verklighet som den förutsätts representera (White, 1978, s. 208). Den speciella tjusningen med ironi är att det finns läsare eller åhörare som tolkar den ironiska utsagan bokstavligt. Här tydliggörs ironin i Hannas antydning om att det finns tyskar som verkligen tror att det är så idylliskt i Sverige.

Enligt Hanna består den tyska mediebilderna av Sverige av lättigenkännliga särskilljande kännetecken som röda stugor, Carl Larsson, musikgruppen Abba och kanelbullar från möbelföretaget Ikea. Genom sin ironi antyder hon att denna repertoar inte förmår beskriva landet på ett rättvisande sätt. Det är också den slutsats hon drar i sin berättelse, när hon skriver att: ”Jag tror att Sverige är för mångsidigt för att kunna pressa in det i en bild” (Hanna, *Skrivuppgift 1*). I denna slutsats skymtar inte bara en kritisk appell till en förenklad beskrivning av Sverige i tyska medier, utan också till den skrivuppgift som hon har fått av mig genom sin svensklärare. I den första skrivuppgift som jag delade ut till studenterna bad jag dem beskriva vilka böcker, filmer eller musik som betydde något för deras föreställningar om Sverige innan de började läsa svenska och vilka som betyder något för dem nu när de har läst svenska några terminer och mött svensk kultur i undervisningen och på fritiden. Hannas kritik mot uppgiften riktar sig mot att hon inte tror att det är möjligt att få en rättvisande bild av en kultur genom att läsa om den.

När vi möts berättar Hanna att hon efter att ha läst svenska sju terminer har reflekterat över skillnaden mellan Tyskland och Sverige. Hon utbildar sig till lärare i tyska som främmande språk och vill flytta till Sverige eller något annat nordiskt land när hon har avslutat sin utbildning. Tyska som främmande språk är ett kulturjämförande utbildningsämne som vänder sig till dem som likt Hanna vill undervisa i tyska som främmande språk i ett internationellt sammanhang. Hon tror att hennes studier kommer att hjälpa henne att utveckla en dubbel kompetens, som gör det möjligt för henne att röra sig mellan en tyskspråkig och svenskspråkig kultur, något hon betecknar som två olika kulturella kontexter (Samtal med Hanna). Det är också den kompetens som svenskundervisningen inom skandinavistik syftar till, även om de kulturella skillnaderna mellan Sverige och Tyskland kanske inte är lika stora som mellan andra länder, förklarar Hanna (Samtal med Hanna).

I den första skrivuppgiften konstaterar Hanna att hon inte tror att det finns något som skulle kunna kallas svensk kultur, eller ”typiskt svenskt”, för vad,

frågar hon retoriskt men samtidigt lite utmanande, skulle det i så fall vara (Hanna, *Skrivuppgift 1*). Även i sin andra skrivuppgift betonar hon på nytt att hon inte tror att det finns en svensk kultur ”Jag vet verkligen inte, vad det skulle vara – ’typiskt svenskt’” (Hanna, *Skrivuppgift 2*). Uppgiften var att jämföra sina egna föreställningar om Sverige med den tyska mediebilderna i Tyskland utifrån frågan om vad som är ”typiskt svenskt”. Hanna riktar tydlig kritik i sitt uttalande mot uttrycket ”typiskt svenskt” för att det visar på något särskiljande. Samtidigt är det just i det särskiljande hon själv letar när hon söker något som hon tycker skulle kunna kallas svensk kultur.

Hanna ställer tre krav på nationell kultur. Den bör vara unik, internationellt känd och samtida. En förklaring till att hon just ställer dessa krav är att hon försöker förstå vad samtida svensk kultur är och om och i så fall på vilket sätt den skiljer sig från tysk kultur. I hennes studier i svenska som främmande språk är det hennes försök att lära känna ett samtida Sverige. Hon räknar upp olika exempel: engelskspråkig musik, svenska deckarförfattare i tysk översättning, Carl Larssons målningar bara för att åter förkasta dem antingen därför att de inte nödvändigtvis behöver representera svensk kultur, utan lika gärna kunde komma från England eller USA eller för att de inte förmedlar hur det är att leva i ett nutida Sverige eller är tillräckligt kända i Tyskland.

Hon berättar att hon genom att diskutera med sina kurskamrater har lärt sig att många musikgrupper som hon brukar lyssna på kommer från Sverige, som The Hives, Mando Diao, Emilia och The Cardigans, men de är inte alls speciellt svenska menar hon, utan istället exempel på bra engelsk britpop. Inte heller svenska kriminalförfattare, likt Henning Mankell, som är så populära i Tyskland är speciellt svenska, förklarar hon. Förutom att det finns en svensk röd stuga på de flesta tyska bokomslag av svenska deckare så att den tyska läsaren ska känna igen att de kommer från Sverige, finns det inget speciellt svenskt med en författare som Henning Mankell. Han kunde lika gärna vara en amerikansk författare som låter sina kriminalhistorier utspela sig i Sverige, hävdar Hanna i den första skrivuppgiften. Om hon ändå, för att besvara min fråga, beskriver den bild av Sverige som hon har fått genom medier är det just Abba, kanelbullar, Carl Larsson och en röd stuga. Hon är inte helt säker på att Carl Larsson verkligen hör till denna korta uppräkningslista, både därför att hon inte tror att han egentligen är speciellt känd i Tyskland och för att hans tavlor från Sundborn inte beskriver ett samtida Sverige (Hanna, *Skrivuppgift 1*).

Sverige bilden i tysk media förmedlar inte en rättvisande föreställning om den geografiska platsen, hävdar Hanna i de båda första skrivuppgifterna. Inte bara för att den förenklar en komplex verklighet, utan också för att det inte finns någon berättelse som kan ersätta erfarenheten att vistas i landet. Genom sin kritik undviker hon att svara på frågan om vilken betydelse berättelser har haft för hennes föreställning om Sverige. Hon berättar visserligen att hon hade läst en svensk roman innan hon började studera svenska, Katharina von Bredows *Syskonkärlek* (1944). Det är, förklarar hon, en roman om två syskon som inleder ett kärleksförhållande. Men, förklarar hon, den enda anledningen till att hon läste den var att den tillhörde de böcker som hennes tysklärare under gymnasietiden ville att hon skulle läsa. Hon betonar att den inte har haft någon betydelse för hur hon föreställde sig Sverige.

Hanna förklarar att hon inte tror att det finns någon bok eller sång som kan ersätta upplevelsen av att vara i landet ”Jag tror inte att det finns någon beskrivning av de moderna invånarna i svenska storstäder, om deras traditioner. Det finns ingen låt om fika, ingen bok om svenskarnas kärlek till kaffe, ingen bild av hur svenskarna öppnar sig för världen eller en låt som berättar om hur stor del av svensk kultur det är att sjunga och hur bra det låter i omusikaliska tyska öron” (Hanna, *Skrivuppgift 1*). Hanna berättar i sin första skrivuppgift att hon innan hon började läsa svenska ofta var på semester i landet (Hanna, *Skrivuppgift 1*). Hanna menar att det hon upplevde i Sverige kunde hon inte ha läst sig till. Hon fikade, hörde svenskar sjunga på fester, vistades i svenska storstäder och såg hur invånarna levde. Hanna förklarar att berättelser inte kan ersätta det som ofta kallas de primära upplevelserna av verkligheten. När hon i den andra skrivuppgiften ändå försöker beskriva vad som skulle kunna kallas svensk kultur, är det just i de primära upplevelserna hon hittar dem ”Så jag tror, att Sverige är mest berömt för sin natur och människor och olika produkter – huvudsakligen mat. Till exempel finns bara Kalles kaviar, eller surströmming, eller ost med räksmak i Sverige ... såna saker tycker jag är typiskt svenska” (Hanna, *Skrivuppgift 2*).

Vad Hanna antyder i sina berättelser är att relationen mellan språk och verklighet är godtycklig. Språket förmår inte beskriva verkligheten som den är. Därför måste man om man vill lära känna svensk kultur resa till Sverige. Det är den slutsats som hon drar i sina argumenterande texter. Trots att Hanna konstaterar att det inte är möjligt att med hjälp av språket beskriva den mångfacetterade och till synes kaotiska verkligheten, implicerar hon genom sina berättelser att hon ändå kan det. I denna divergens uppstår ironin i hennes berättelser. Den ryms i skillnaden mellan Hannas beskrivning av sin

erfarenhet av att vara i Sverige, en bristande tilltro till att berättelser verkligen kan förmedla en rättvisande föreställning om ett land och en antydan om att det ändå finns de som tror att det är möjligt.

Åsa berättar

”När jag tänker tillbaka så var de mest präglade böckerna de som handlade om barnen i Bullerbyn, hur de firade jul och upplevde sommaren och vintern. Jag tror att de hade så stor betydelse för mig, därför att jag själv hade en sådan barndom tills mina föräldrar skilde sig” förklarar Åsa i en skrivuppgift till mig (Åsa, *Skrivuppgift 1*). Hennes kommentar är ett svar på den fråga som jag ställde i den första skrivuppgiften om vilken berättelse som betydde mycket för henne innan hon började läsa svenska och vilken som betyder mycket för henne nu. Hon berättar att hon som barn tyckte mycket om Astrid Lindgrens böcker. Tillsammans med sina två systrar läste hon nästan alla författarens böcker och hon tyckte om dem alla, men speciellt mycket tyckte hon om berättelserna om barnen i Bullerbyn. Hon berättar att hon upplevde att hon hade en liknande uppväxt. Familjen bodde på en bondgård och hon hade en hund som hette Ronja, efter Lindgrens karaktär *Ronja Rövardotter* (1981).

Det var under den period som hon själv beskriver som ”min lyckliga barndomstid”, som hon första gången reste till Sverige (Åsa, *Skrivuppgift 1*). Familjen hade hyrt en liten röd stuga i Småland. De hade en trädgård och vid huset fanns en sjö som hon kunde bada i. Åsa berättar att hon upplevde en överväldigande naturidyll. Förutom att hon strövade omkring i naturen, lekte i trädgården och badade, besökte familjen en dag också Astrid Lindgrens Värld i Vimmerby. Hon säger att hon inte blev besviken av att besöka den plats hon tyckte sig så många gånger ha läst om i Lindgrens böcker. Istället menar hon att hennes romantiska föreställningar om platsen stämde överens med det hon upplevde. Hon kunde föreställa sig något som hon kallar ett Bullerbyliv, en uppspelt och lycklig barndom i en orörd natur. Hon förklarar att en bidragande förklaring till upplevelsen var att hon hade sett Lasse Hallströms teveserie *Alla vi barn i Bullerbyn* (1987) (Åsa, *Skrivuppgift 1*).

Åsas minne är ett nostalgiskt tillbakablickande på ett minne. Det är ett minne som hölls i känslsamhet just genom att hon betraktar det ur ett retrospektivt perspektiv. Om nostalgi är ett känslsamt minne, ett betraktande av en minnesplats vars emotiva styrka kan förklaras med att man inte kan återkalla det, bara betrakta det och längta efter det, är Åsas berättelse en nostal-

gisk berättelse (Nora 1989, s. 19f). Även om Åsa förklarar sin berättelse utifrån ett personligt minne, är berättelsen också förankrad i den tolkningsgemenskap i vilken hon ingår. Hon berättar att hon vid sin första resa till Sverige tyckte sig möta det Sverige hon var så förtrogen med efter att ha läst Astrid Lindgrens böcker och tagit del av tysk media. Det är möjligt att hennes upplevelse av Sverige som barn kan förklaras utifrån en alltför bokstavig tolkning av en fiktiv värld, där fiktionen tolkas som om den hade varit en representant för verkligheten (Stierle 1980, s. 86). Hennes upplevelse kan möjligtvis också ha varit ett uttryck för en imaginär lekfullhet, där barnet fyller verkligheten med symbolisk betydelse i en fiktiv lek.

I den första skrivuppgiften beskriver Åsa också sitt första möte med det svenska språket. I den lilla stuga som familjen hade hyrt i Småland fanns ett lexikon. På kvällarna slog hon upp ord och försökte tillsammans med de ord hon hittade och sina kunskaper om tysk grammatik skriva berättelser. Hon skriver att hon verkligen tyckte om hur språket såg ut (Åsa, *Skrivuppgift 1*). Åsa har nu läst svenska i sex terminer och är tjugofyra år gammal. Hon har vuxit upp i en enspråkig familj och hade förutom resan till Småland som barn ingen direkt kontakt med Sverige. Förutom svenska studerar hon också tyska som främmande språk. Efter att ha varit utbytesstudent ett halvår i Göteborg vet hon att hon gärna vill göra lärarpraktik i Sverige om hon när hon har avslutat sina studier kan ännu bättre svenska. Men framför allt vill hon fortsätta att resa till Sverige på semester och använda det svenska språket privat (Åsa, *Enkät 2*).

Trots att Åsa betonar att hon nu har en annan och betydligt mer realistisk föreställning om Sverige, förklarar hon samtidigt hur viktigt det fortfarande är för henne att känna igen sig i det hon läser och hör. När hon nu läser Åke Edwardssons kriminalromaner tänker hon inte på Bullerbyn, utan på sina upplevelser som utbytesstudent i Göteborg. Hon betonar hur viktigt det är för henne att kunna knyta receptionen till personliga minnen och upplevelser, oavsett om hon läser Astrid Lindgren, Åke Edwardsson eller lyssnar på svensk musik (Åsa, *Skrivuppgift 2*). Åsas berättelser om Sverige är inte så mycket en beskrivning av en geografisk plats som ett försök att i narrativ form beskriva en idyll. Det blir tydligt bland annat av att hon beskriver ett förmodernt samhälle som hon har placerat i nutid. I hennes föreställning om Sverige som barn var det ett land med gröna, milsvida skogar som sträcker sig mot horisonten. I detta landskap lever människorna i samklang med naturen. Det är en lycklig berättelse.

Åsa förklarar att hennes föreställningar om Sverige kan förklaras utifrån hur Astrid Lindgrens författarskap har tolkats och mottagits i Tyskland. För att understryka föreställningens förankring i en tyskspråkig kontext konstaterar hon i andra skrivuppgiften också att hon är ”en typisk Sverige-älskare på grund av Astrid Lindgren” (Åsa, *Skrivuppgift 2*). Åsas berättelser är dock inte bara intertextuella hänvisningar till ett författarskap. Under berättelsernas monologiska linjära yta skymtar många olika röster (Bachtin, 1979, s. 290). En didaktisk diskussion om Åsas berättelser skulle kunna göra dessa implicita röster explicita. För att förstå dem räcker det dock inte att söka efter ledtrådar och hänvisningar till citerade källor i texterna. Istället måste jag tolka dem utifrån det kulturella sammanhang som de är del av.

Mot en nyanserad Sverigebild

Hanna och Åsa är inte överens om vad vi kan lära oss av berättelser. Medan Hanna skiljer mellan primära och sekundära erfarenheter och förkastar berättelser därför att hon inte tycker att de kan lära henne något om svensk kultur, förklarar Åsa att vi kan ta del av andra erfarenheter när vi läser, vilket i sin tur kan få oss att betrakta det välbekanta med andra ögon. Det välkända blir då något främmande, medan *det främmande* blir lite mer hemvant. Den tyske filosofen Helmuth Plessner förklarar i artikeln ”Mit anderen Augen” (1979) att just avsaknaden av ett nyfiket undrande över de människor vi möter och deras handlingar är kännetecknande för det vardagliga: ”Allt går av sig självt, naturligt, som om det alltid måste vara så, och också vi går våra förtrogna vägar, utan att se speciellt mycket” (Plessner, 1979, s. 236). Först genom mötet med *det främmande*, kan vi betrakta det välkända med viss distans: ”Andra människor, upplevelser, rädslor måste komma för att vi ska kunna se på världen på ett nytt sätt. Först om vi betraktar vår omvärld med andra ögon kan vi förstå den” (Plessner, 1979, s. 246). Genom *det främmande* får vi distans till det vardagliga och härigenom får det ny betydelse för oss.

Enligt den tyske textdidaktikern Lothar Bredella kan berättelser bidra till ny förståelse just därför att ”läsaren med hjälp av sin fantasi under viss vägledning av texten låter en främmande värld uppstå och för att hon deltar i denna värld (Bredella, Christ & Legutke, 1997, s. 2f). Berättelser gör det möjligt för läsaren att utmana de föreställningar som hon tar för givna genom att de erbjuder nya erfarenheter (Iser, 1991, s. 118f). Men vårt möte med berättelser innebär inte självklart nya erfarenheter. Vår tolkning kan lika

gärna bekräfta det vi tror oss veta om världen. Det är nämligen så att berättelser rymmer ett sammelsurium av perspektiv och tolkningsmöjligheter. Eller för att hänvisa till den amerikanske litteraturvetaren Stanley Fish, det är inte texten, utan kontexten som begränsar tolkningen (Fish, 1980, s. 345). Vad vi kan lära oss av berättelser har därför att göra med vår beredskap att möta *det främmande*. Med hjälp av berättelser kan vi utmana vår förståelse av omvärlden. Men det kan vi bara göra om vi vågar ifrågasätta det vi tar för givet.

Medan Hanna alltså inte tror att vi kan lära oss något om verkligheten av berättelser, är Åsa övertygad om att vi kan det. Likt fyrtiosju av de femtiofyra studenter som deltog i min studie i samband med licentiatuppsatsen berättar hon att hon blev intresserad av Sverige efter att ha hört berättelser om landet. Studenterna berättar att de innan de började studera svenska trodde att den idylliska föreställningen om ett förindustriellt samhälle var trovärdig. De förklarar denna föreställning utifrån Astrid Lindgrens författarskap. Speciellt stor betydelse har böckerna och filmerna om barnen i Bullerbyn haft för föreställningen om Sverige i Tyskland, hävdar de (Källström, 2011a, s. 88). Berättelserna om de lekande barnen i den imaginära orten Bullerbyn är också, efter Pippi Långstrump, de mest omtyckta av Astrid Lindgrens berättelser i Tyskland (Källström 2011b; Weitendorf, 2007, s. 19).

Studenterna är överens om hur viktig den idylliska föreställningen var för dem. Eftersom de är bosatta i olika delar av Tyskland, kan likheterna i deras berättelse inte förklaras med att de känner varandra eller delar samma undervisningskontext. Istället kan den kanske förklaras utifrån att de delar ett gemensamt språk och att detta språk tar sig uttryck i olika berättelser, föreställningar och symboler i det medielandskap som omger dem. Stanley Fish menar att vi socialiseras in i gemenskaper genom att lära oss vilka föreställningar, myter och klichéer som är centrala. I de gemenskaper som vi ingår i finns en tyst, outtalad kunskap om vilka historier vi kan berätta om omvärlden och hur de historier vi möter bör tolkas (Fish, 1980, s. 318). Det innebär inte att vi lär oss en uppsättning explicita regler, istället tillägnar vi oss en komplicerad insikt om när och var olika tolkningskonventioner är användbara. Genom att ta del av berättelser utvecklar vi en förståelse för hur sociala praktiker fungerar. De femtiofyra studenterna bor visserligen i skilda städer, ändå visar deras föreställningar och berättelser om Sverige att de delar en gemensam referensvärld.

Medan studenterna, likt Åsa, berättar hur det var att tro att det verkligen är så idylliskt i Sverige, betonar de undervisande lärarna hur viktigt de tycker

att det är att studenterna konstruerar sina egna föreställningar bortom alla populärkulturella förlagor. De betonar härmed likt Hanna att berättelser inte förmår ersätta upplevelsen av att vistas i landet. De båda institutionsansvarige professorerna i Kiel, Stephan Rieger och Martin Wolff, tar dessutom tydligt avstånd från den idylliska berättelsen om Sverige. De berättar att de under sin studietid hade en annan föreställning om landet. De trodde att Sverige var ett jämlikt, innovativt och rättvist samhälle. Det var en föreställning som var politiskt förankrad hävdar de och förklarar att de saknar denna aspekt i studenternas berättelser (Samtal med Stephan Rieger och Martin Wolff). I sin kritik av föreställningen om en svensk idyll understryker både Rieger och Wolff, hur farliga föreställningar är som snarare vädjar till känslor än till eftertanke. Härigenom knyter de an till en kulturkritik med en lång tradition i Tyskland. Här har idylliska folklivsskildringar länge förknippats med Blut-und-Boden-filosofi och nazistisk ideologi. Sedan Tyskland började göra upp med sin historia under 1960- och 1970-talen har därför idylliska beskrivningar av en hemtrakt betraktats med stor skepsis (Källström 2011b; Dudek, 1992, s. 44; Strunz 1939, s. 139).

I avsnittet ”Interkulturell förståelse” diskuterade jag hur viktigt det är med en explicit didaktik om hur berättelser bidrar till att konstruera och rekonstruera våra föreställningar. Eftersom den idylliska föreställningen var ett skäl till varför så många studenter valde att läsa svenska, kunde den göras till utgångspunkt för en sådan diskussion. Men på inget av de tre universitet som jag besökte var det så. Trots att Martin Wolff, som undervisar fornnordiska, förklarar att han är nyfiken på hur den tyska mediebilden kan förklaras utifrån hur Sverige marknadsförs i utlandet och Stephan Rieger, som undervisar nordisk litteraturvetenskap, är förtrogen med olika föreställningar om Sverige, betonar de båda professorerna att det i deras ämnen inte finns något utrymme för en diskussion om en idyllisk föreställning (Samtal med Stephan Rieger och Martin Wolff).

Cecilia Björk berättar att hon i sina nybörjarkurser försöker bemöta studenternas föreställningar om ett idylliskt Sverige genom att problematisera dem. Hon berättar att hon gärna använder olika typer av texter som utgångspunkt i en diskussion om svensk kultur. Hon tycker att det är viktigt att diskussionen om svensk kultur inte leder till att studenterna kommer överens om hur det är i Sverige. Istället betonar hon hur viktigt det är att de får möjlighet att utveckla sina högst personliga Sverigebilder, därför att det tydliggör att verkligheten är komplex och motsägelsefull (Samtal med Cecilia

Björk). Ändå gör inte hon diskussionen explicit, genom att problematisera hur vår förståelse av verkligheten konstrueras genom de berättelser vi möter.

Inte heller Stephan Rieger utgår från en explicit interkulturell didaktik när han förklarar att eftersom utbildningen i skandinavistik bör förbereda studenterna för en intensiv kontakt med Sverige är det viktigt att de reflekterar över olika lokala och mer övergripande berättelser om Sverige, för att skapa utrymme för sina egna erfarenheter och historier. Han säger att det endast är genom att skärskåda illusionen om en idyll som studenterna kan lämna utrymme för de korta och intensiva självupplevda ögonblicken i Sverige. Just därför menar han att det är viktigt att de tar del av nordisk skönlitteratur och framför allt lyrik. Han menar att det kan hjälpa dem att komma till rätta med populärkulturella föreställningar om en svensk idyll. Han problematiserar dock inte tillsammans med studenternas det narrativas funktion i vårt försök att förstå verkligheten. Istället intar han en mycket kritisk hållning gentemot berättelser för att till slut avfärda dem då han anser att de inte kan ersätta det självupplevda (Samtal med Stephan Rieger). Hannas åsikt om vad vi kan lära oss av berättelser stämmer väl överens med Riegers åsikt att inget kan ersätta upplevelsen av att vistas i landet. Men i denna kritiska hållning problematiserar inte Rieger hur berättelser bidrar till vår förståelse av verkligheten.

En explicit didaktik om berättelser är central, menar jag. Inte minst därför att de undervisande lärarnas förhållningssätt gentemot de berättelser som omger studenterna i det medielandskap som de försöker navigera i får betydelse för hur studenterna tolkar de texter som de möter. Att det är så vittnar fyrtiosju av de femtiofyra studenter som deltog i studien när de berättar hur deras föreställningar om Sverige har förändrats i mötet med utbildningsämnet och de undervisande lärarnas krav på en mer nyanserad Sverigebild. Kleine Specht, en student i Kiel, tydliggör denna förändring genom att ställa en idyllisk och en betydligt mer nyanserad föreställning mot varandra. Hon skriver att: "Innan jag började läsa svenska kände jag bara till *Pippi Långstrump* och böckerna om Karlsson på taket och pop/rockmusik. Så min Sverigebild var präglad av ren barnidyll med mycket natur och bondiga människor å ena sidan och å andra sidan av rockgrupper som The Hives eller Mando Diao. Det gjorde Sverige coolt. Jag trodde faktiskt att nästan alla svenska barn och ungdomar spelar gitarr i ett band" (Kleine Specht, *Skrivuppgift 1*). Men nu, efter att ha studerat svenska i tre terminer, förklarar hon att hon inte längre tror att Sverige är en idyll och konstaterar att landet "är en helt vanlig modern nation, inte alls idyllisk, med verkliga problem som rasism, främ-

lingshat och kriminalitet. Landet är inte mer paradisiskt eller så positivt anorlunda än andra länder, utan mer normalt” (Kleine Specht, *Skrivuppgift 1*).

Emil, som också studerar svenska i Kiel, berättar hur hans studier har förändrats hans syn på landet. Han skriver att han innan han började läsa svenska och besöka Sverige, hade en föreställning om landet som kanske var lite mer euforisk ”fylld av typiska klichéer: midsommar, den vackra naturen, ett liv som är lätt (kanske den typiska Sverigebild tyskar har, 'heile Welt' [en intakt värld] – ursprungligt, vackert, allt är bättre där ☺)” (Emil, *Skrivuppgift 3*). Han konstaterar att han nu efter att ha rest till Sverige ofta skulle säga att ”Sverige är vanligt! – svenskarna har samma problem som tyskarna, gör samma saker – livet är vardagligt och vanligt, ibland långtråkigt, ibland spännande både i Sverige och i Tyskland. Jag brukar inte längre idealisera Sverige (även om jag trivs där ☺)” (Emil, *Skrivuppgift 3*). Emils kommentar visar att han känner igen den besvikelse som Kleine Specht och flera av de andra studenterna beskriver efter att ha upptäckt att Sverige inte är den idyll som de har hört talas om.

Av studenternas kommentarer blir det tydligt att trots att den didaktiska processen ofta antas vara en oundvikligt progressiv process, kan nyvunna kunskaper samtidigt också innebära att förlora något annat. När den lärande ”utsätter sig för ett möte med *det främmande* i ett virrvarr av kulturer” kan det också medföra förluster och konflikter (Bachmann-Medick 1996, s. 279). Även om de undervisande lärarna tycker att det är viktigt att studenterna inte har en alltför idyllisk föreställning om Sverige, är det ju samtidigt också så att positiva föreställningar om det land vars språk man håller på att lära sig är betydelsefulla för motivationen. Åsas berättelser är unika därför att hon hävdar det imaginäras rätt. Hon visar härigenom att om empati är en beredskap att försätta sig i någon annans situation, är de känslor som berättelser väcker lika viktigt som kritisk reflektion. Utan en känslomässig förankring och ett därpå följande perspektivskifte tycks det inte möjligt att lära känna en främmande kultur. Denna insikt är viktig för Hanna, Åsa och de andra studenterna som försöker lära känna en främmande kultur genom de berättelser som de möter i undervisningen.

Ett spel om betydelse

Mötet med berättelsen innebär som jag redan i inledningen till den här artikeln fastslog både en rörelse och en positionsbestämning. I vår tolkning av fiktiva texter rör vi oss inåt i fiktionens värld, samtidigt som vi håller fast vid

en referenspunkt i det yttre som är vår (subjektiva men samtidigt kontextuellt förankrade) förståelse av verkligheten. Denna rörelse är en rörelse fram tillbaka mellan det egna och *det främmande*. Men i mötet med texten rör vi också i sidled mellan texten och vår erfarenhet av andra texter. Om denna dubbla rörelse görs explicit kan berättelser användas för att tydliggöra hur vår tolkning av berättelser är beroende av det sammanhang och den tolkningskontext i vilken vi ingår. Berättelser är inte objektiva beskrivningar av verkligheten. De speglar inte vår omvärld. Det vi lär oss av berättelser är därför inte med nödvändighet hur verkligheten ser ut – utan olika sätt att betrakta den.

För att förstå vad det är som händer i mötet med berättelser kan vi anta att berättelser ingår i ett intertextuellt spel. Att det är så hävdar också Wolfgang Iser i samband med att han förklarar att det reala och det fiktiva inte är varandras motsatser. Han menar istället att vi måste tala om det imaginära. Med det imaginära menar han det förmodat givna, eller det trovärdiga (Iser, 1991, s. 88). Härigenom understryker han att vi istället för att fråga oss om en berättelse verkligen är sann bör vi fråga oss hur den blir trovärdig. Trovärdig blir berättelsen utifrån sin kontext. Iser understryker detta genom att konstatera att texten ”är som livet självt – ett spel, vars mening är att förstå spelreglerna, trots att de ständigt förändras och på så sätt förblir oupptäckta“ (Iser, 1991, s. 19f). Det är först genom att betrakta detta spel på avstånd, samtidigt som vi erkänner de enskilda berättelsernas subjektiva betydelse för oss, som vi kan lära oss något av berättelser, menar jag. Det är först då vi kan förstå att berättelser blir trovärdiga genom andra berättelser. Denna insikt är speciellt central när vi närmar oss ett nytt språk och en ny kultur, men den är egentligen alltid lika viktig vid alla textsamtal.

För att få syn på det interkulturella spelet om texters betydelse och för att lära oss något om varför vi tolkar berättelser som vi gör hjälper det oss alltså att tolka den enskilda texten mot bakgrund av det nätverk av andra texter och kulturella koder som omger den och oss själva. När vi gör det tolkar vi texten som ett uttryck för ”förhandlingar, bytesprocesser, avvikelser och utslutningar, genom vilka den enskilda representationspraktiken blir tydlig mot bakgrund av andra liknande praktiker” (Greenblatt 1991, s. 18). Den enskilda texten är nämligen inte bara ett uttryck för sin egen subjektivitet, utan den förhåller sig samtidigt till andra texter genom att vara del av textvärldar. Härigenom kan den, som jag betonade redan i inledningen, tolkas som ett uttryck för en social kontext och dess koder, men också som ett avståndstagande från denna kontext. Texten ingår i ett samtal med andra texter.

Om vi tolkar texten som ett uttryck för en kultur som är oss främmande utgår vi från en interkulturell textförståelse. En sådan textförståelse är central i undervisning i främmande språk. Avsikten med textdiskussionen i språkundervisningen är då att deltagarna ska bli förtrogna med de medierade föreställningar som skapas och omskapas i ett främmande språkrum, vilket förutsätter att undervisningen visar hur föreställningar konstrueras genom olika medieformer och det ställer i sin tur krav på ett brett texturval. Om avsikten med undervisningen i främmande språk är att göra det möjligt för de lärande att bli mer förtrogna med en främmande kultur är en förutsättning, menar jag, att undervisningen utgår från en tydlig explicit interkulturell didaktik. Först härigenom kan de lärande bli språkligt kompetenta läsare med en hög sensibilitet för kontextens betydelse för tolkningen.

I ett mångkulturellt samhälle är en interkulturell diskussion om och i så fall hur vi kan möta *det främmande* i berättelser central, eftersom den tydliggör hur viktigt det är ”att man uppmärksammar den andres förståelse av sig själv och omvärlden och inte tolkar honom enligt sin egen förståelse” (Gumbrecht, 1982, s. 212). Härvid är det viktigt att komma ihåg att undervisningsgrupper inte är enhetliga kulturella gemenskaper, även om deltagarna kanske delar vissa föreställningar. Undervisningen är istället en möjlig mötesplats mellan olika kulturer och föreställningar. Vi kan med den tyske litteraturredaktören Werner Delanoy välja att tala om undervisningen som en tredje ort i vilken olika kulturer kan mötas. Han förklarar att kultur i samband med språkundervisning varken ska tolkas som en text som ska läsas eller ett objekt som ska upplevas, utan som en förhandlingsprocess (Delanoy, 1999, s. 125). Det är en förhandlingsprocess mellan text och läsare, men också mellan läsare och läsare. En förståelse för kontextens betydelse för tolkningen är viktig i undervisningen i främmande språk, eftersom det här inte bara handlar om att lära sig språket, utan också om att förstå en främmande kultur och ett ännu okänt betydelsesystem. Men den är naturligtvis lika viktig i ett mångkulturellt klassrum i modersmålsundervisning.

Referenser

Agrell, Beata, Thorson, Staffan, Castro, Andrea, Lagerwall, Sonja, Platen, Edgar, Benson, Ken, Mehrstam, Christian. (2009). *Främlingskap och*

främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

- Bachmann Medick, Doris (1996). "Multikultur oder kulturelle Differenzen?: Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in postkolonialer Perspektive". I Doris Bachmann-Medick (Red.), *Kultur als Text: Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, ss. 262-296. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Bachtin, Michail (1979). *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barab, Sasha & Squire, Kurt (2004). "Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground". I *The Journal of Learning Sciences* 13 (1). Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1-14.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (1997). *Thema Fremdverstehen: Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Holmbergs. [diss. avh].
- Decke-Cornill, Helene (1996). "Interventionen: Aufforderungen zum Sturm auf Bilder, Filme und andere Texte". I *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 32 (34) (4/1998), 43-47.
- Delanoy, Werner (1999). "Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung". I Lothar Bredella & Werner Delanoy (Red.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, ss. 121-159. Tübingen: Narr Verlag.
- Dudek, Peter (1992). "Vergangenheitsbewältigung: Zur Problematik eines umstrittenen Begriffs". I *Politik und Zeitgeschichte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 44-53.
- Edwald, Annette (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och läsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Holmbergs. [diss. avh].
- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster: Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Symposion.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Greenblatt, Stephan (1991). *Schmutzige Riten: Betrachtungen zwischen Weltbildern*. Berlin: Wagenbach.

- Gumbrecht, Hans Ulrich (1982). "Über den Ort der Narration in narrativen Gattungen". I Eberhart Lämmert (Red.), *Erzählforschung*, ss. 209-216. Stuttgart: Metzler.
- Hallet, Wolfgang (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hallet, Wolfgang (2007). "Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz". I Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Red.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur und Kulturdidaktik*, ss. 31-48. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Iser, Wolfgang (1991). *Das Fiktive und das Imaginäre: Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Iser, Wolfgang (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Krusche, D. (2000). "Lese-Unterschiede: Zum interkulturellen Leser-Gespräch". I Alois Wierlacher (Red.), *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, ss. 369-390. München: Iudicium.
- Källström, Lisa (2011a). *Berättelser om en röd stuga: Föreställningar om en idyll ur ett svensksdidaktiskt perspektiv*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Källström, Lisa (2011b). "Var ligger egentligen Bullerbyn?". I Sara Kärrholm & Paul Tenngart (Red.), *Värden och värderingar i barnlitteratur*. Antologin är under arbete men utkommer hösten 2011 på bokförlaget Makadam.
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning på lek och allvar: Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nora, Pierre (1989). "Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire". I: *Representations* 26, 7-25.
- Nünning, Ansgar (2007). "Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur". I Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Red.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur und Kulturdidaktik*, ss.123-142. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (2000). "British Cultural Studies konkret: 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht". I *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34, 4-9.
- Platen, Edgar (1999). *Positionen des 'radikal Fremden': Köpf, Nietzsche, Gustafsson: Ein Essay zu einigen Voraussetzungen des Kulturverstehen durch Literatur*. Germanistische Schlaglichter: Eine Reihe der Institute für deutsche Sprache der Universitäten Göteborg & Uppsala. Heft 3. Göteborg: Serviceenheten Humanisten Göteborgs universitet.
- Plessner, Helmuth (1979). "Mit anderen Augen". I Helmuth Plessner. *Zwischen Philosophie und Gesellschaft: Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge*, ss. 233-248. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Polanyi, Kay (1978). *The Great Transformation: Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stierle, Karlheinz (1980). "The Reading of Fictional Texts". I Susan R. Suleiman & Inge Crosman (Red.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, ss. 83-105. Princeton: Princeton University Press.
- Strunz, Franz (1939). "Das Heimweh: Zur Psychologie und Geschichte des germanischen Naturgefühls". I *Sudhoffs Archiv für Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften*, 32:3, 137-154.
- Törnqvist, Lena (1998). "Astrid Lindgren och läshungern". I Ingrid Nettervik (Red.), *Litteraturmöten- om litteraturen som vägen till språket*, ss. 41-56. Svenskläraryrskrift. Svenskläraryrskriften nr 219.
- Weitendorf, Silke (2007). *Astrid Lindgren: Lesebuch zum 100. Geburtstag: Almanach 2007*. 44. Jahrgang. Hamburg: Oetinger.
- Wellershoff, Dieter (1980). *Die Wahrheit und die Literatur: Sieben Gespräche*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- White, Hayden (1978). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europa*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Arkiverat material

Åsa, Hanna & Kleine Specht (2008-11-07). Skrivuppgift 1.

Christian-Albrecht-Universität, Kiel.

Åsa & Hanna (2008-11-26). Skrivuppgift 2.

Christian-Albrecht-Universität, Kiel.

Emil (2008-12-05). Skrivuppgift 3. Christian-Albrecht-Universität, Kiel.

Åsa (2008-12-05). Enkät 2. Christian-Albrecht-Universität, Kiel.

Samtal med Hanna (2008-11-26). Christian-Albrecht-Universität, Kiel.
Samtal med Cecilia Björk, Stephan Rieger samt Martin Wolff
(2008-11-26). Christian-Albrecht-Universität, Kiel.