

Att läsa skönlitteratur med andraspråkselever

- utmaningar och lässtrategier i svenska som andraspråk på gymnasiet



Terese Björkman och Elin Dahmberg
Malmö latinskola, 2022
Med stöd av
Catarina Economou, Malmö universitet
Jens Ideland, Pedagogisk inspiration Malmö

Innehåll

Sammanfattning	s 1
Bakgrund	s 2
Teoretiska utgångspunkter	s 3
Metod och material	s 5
Resultat	s 7
Diskussion av resultat	s 12
Avslutande reflektion	s 14
Referenslista	s 15

Sammanfattning

Kursplanerna i svenska som andraspråk på gymnasienivå ställer krav på att eleverna ska utveckla en förmåga att läsa och redogöra för exempelvis innehåll, teman, struktur och berättartekniska grepp i skönlitterära texter från skilda kulturer och olika tider. I denna text beskriver två lärare ett projekt där de använt fördjupade analyser av elevers skriftliga provsvar, gruppsamtal och enskilda textsamtal för att undersöka vilka utmaningar elever i svenska som andraspråk upplever när de läser och tolkar skönlitteratur. Analysen pekar mot att eleverna i många fall saknar tillräckligt inarbetade strategier för läsning av skönlitteratur och därför möter utmaningar i att uppfatta och förstå kritiska och kulturspecifika aspekter i texterna. I många fall är det en djupare förståelse för de analytiska begrepp som presenteras i undervisningen som saknas, vilket gör det svårare för eleverna att använda dem som verktyg för att förstå och tolka texter. Författarna föreslår bland annat att lärare arbetar med modellering och gemensam läsning i klassrummet, dels för att eleverna ska få stöd i att förstå kulturspecifika aspekter och hur de kan använda analytiska begrepp och strategier och dels för att läraren ska få en bättre bild av vilka utmaningar eleverna möter i sin läsning.

Bakgrund

I Skolverkets beskrivning av syftet med ämnet Svenska som andraspråk framgår det att elever genom undervisning i Svenska som andraspråk ska få "rikligt med tillfällen att möta, producera och analysera muntligt och skriftligt språk" (Skolverket, 2011). Specifikt om läsning av skönlitteratur står det att eleverna ska använda texter till att nå "insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar" (Skolverket, 2011). Rent språkligt uttrycker syftesbeskrivningen att läsningen av skönlitteratur också ska ge eleverna "en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk" (Skolverket, 2011). Mot bakgrund av detta är varje lärare alltså själv ansvarig för att planera undervisningen så att eleverna får möta och analysera skönlitteratur för att reflektera kring mellanmännsliga frågor samtidigt som undervisningen ska stimulera elevernas språkutveckling.

Ämnet Svenska som andraspråk är uppdelat i tre kurser och i respektive syftesbeskrivning specificeras innehållet för varje kurs. I det centrala innehållet för Svenska som andraspråk 1 är texten kring arbetet med skönlitteratur generellt hållen då det står att arbetet ska fokusera på "Textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag i framför allt berättande[...]texter." (Skolverket, 2011) och att kursen ska innehålla "Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmännsliga teman och svenska referensramar" (Skolverket, 2011). I Svenska som andraspråk 2 är det centrala innehållet centrerat kring begrepp då det konstateras att kursen ska innehålla "Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider som ger underlag för att utveckla språket och samtala om berättarstrukturer, allmänmännsliga teman och vanliga litterära motiv" (Skolverket, 2011). I Svenska som andraspråk 3 är återigen innehållet mer generellt hållet då det står att kursen ska innehålla "Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider, med tonvikt på att sammanfatta, tolka, värdera och referera till texterna" (Skolverket, 2011).

I sitt planeringsarbete ska läraren utgå från syftesbeskrivningen och det centrala innehållet för aktuell kurs. När ämnesplanen är formulerad generellt är det upp till varje lärare att tolka och planera utifrån den egna uppfattningen, men eftersom en lärare inte bara ska undervisa utan också bedöma elevernas kunskaper är även kunskapskraven en del av planeringen. Till stor del konkretiserar kunskapskraven också det ämnesplanerna uttrycker mer abstrakt och blir av den anledningen också vägledande för läraren. I kunskapskraven för Svenska som andraspråk 1 nämns inga begrepp utan kravet för skönlitteratur är formulerat som så att eleverna ska "redogöra för innehållet i enklare texter av olika slag och modern skönlitteratur" (Skolverket, 2011). I Svenska som andraspråk 2 däremot står det att eleven "kan redogöra för innehållet och den grundläggande berättarstrukturen i skönlitterära texter från skilda kulturer och olika tider, och ger dessutom exempel på några centrala teman och motiv" (Skolverket, 2011). Här presenteras alltså begrepp som berättarstruktur, tema och motiv. I Svenska som andraspråk 3 ska eleven kunna "redogöra för innehåll, tema, motiv och berättartekniska grepp i längre skönlitterära texter från skilda kulturer och olika tider" (Skolverket, 2011) och begreppen är alltså relativt lika de för Svenska som andraspråk 2.

Vår erfarenhet är att lärare i Svenska och Svenska som andraspråk behöver förhålla sig till den bredd av utmaningar som elever i en klass kan uppleva vid analys och tolkning av skönlitteratur och inte minst att överhuvudtaget ta reda på vilka utmaningar som finns representerade i klassrummet. Syftet med vår studie är att undersöka vilka dessa utmaningar kan vara för att vi i förlängningen ska kunna arbeta mer ändamålsenligt med lässtrategier och på så sätt utveckla elevernas läsförståelse. Vår frågeställning är därför: Vilka utmaningar möter elever vid läsning och analys av skönlitteratur i ämnet Svenska som andraspråk?

Teoretiska utgångspunkter

Undervisning i läsning och läsutveckling är något som det läggs stort fokus på i grundskolan men en utgångspunkt för vår studie är att även lärare som undervisar äldre elever behöver undervisa för fortsatt läsutveckling hos sina elever. Det här synsättet stöds av läsforskare, liksom av Skolverket, som på senare år genomfört satsningar på kompetensutveckling där bland annat Läslyftet omfattar läsutveckling även för elever i gymnasieskolan.

Ett begrepp som vunnit mark i diskussioner om läsutveckling under senare år är lässtrategier. Med begreppet lässtrategier menar vi de olika strategier en elev kan använda sig av för att bättre förstå de texter hen läser. Exempel på lässtrategier är att sammanfatta efterhand som man läser, att försöka förutspå vad som ska hända härnäst i texten och att relatera det man läser till tidigare kunskap. Astrid Roe har i sin bok *Läsdidaktik* (2014) skrivit om vad läsundervisning är, hur den kan utformas och varför den är viktig även för elever som är äldre. Roe menar att begreppet "reading literacy" handlar om mer än att avkoda en text. Elever som har god läsförståelse visar prov på olika förmågor i läsarbetet, har goda kunskaper om olika texttyper och använder sig självständigt av olika lässtrategier före, under och efter läsningen för att nå en fördjupad läsförståelse (Roe, s.29). När det gäller elever som är osjälvständiga läsare nämner Roe svårigheter som är specifika för skönlitterära texter, till exempel att ta till sig bildspråk och att läsa mellan raderna. Roe återger en översiktsbeskrivning från Muskingum College, Ohio, USA, som beskriver de egenskaper som en god och självständig respektive svag och osjälvständig läsare uppvisar vid läsning. Denna översikt finns i bilaga 1.

Utifrån ett lärarperspektiv menar Astrid Roe också att det är intressant att försöka förstå inte bara vad som kännetecknar elevernas läsförståelse, utan också vad som kännetecknar en lärare som lyckas med att undervisa i läsförståelse och därmed kan sägas vara en god lärlärare. Roe menar att läsundervisningen aldrig kan skiljas från den övriga undervisningen och övas separat utan måste integreras i det pågående arbetet i "verkliga lärsituationer" (Roe, s.101).

En vanlig inställning historiskt har varit att mängdträning är det som är mest avgörande för hur framgångsrik en elev blir på att läsa. Barbro Westlund undersökte det här i sitt arbete med avhandlingen *Att bedöma elevers läsförståelse* (2013). I avhandlingen konstaterar Westlund att svenska lärare lägger allt för mycket tid på innantilläsning och att bedömningen framförallt görs summativt på en slutprodukt. Westlunds slutsats är att lärarna bör undervisa och bedöma läsförståelse formativt via samtal med eleverna i en process där eleverna under läsningens gång både får samtala och skriva om det de läser. Målet, skriver Westlund, är sålunda att närma sig textens innehåll.

I Maritha Johanssons artikel "Litterär förståelse och begreppsanvändning" (2016) från Skolverkets Läslyfts-modul Perspektiv på litteraturundervisning diskuteras synen på samspelet mellan text och läsare. Johansson hänvisar till Jonathan Culler när hon menar att det inte går att få ett verk att betyda precis vad som helst. Litterära konventioner finns och de gör att läsare oberoende av varandra tolkar texter på ett liknande sätt. Johansson fortsätter med att presentera Wolfgang Isters resonemang kring 2 interaktionella perspektiv, som innebär att samtidigt som det finns konventioner som läsare måste förhålla sig till när de tolkar litteratur, så finns det också tomrum i texter som ger plats för tolkning utifrån läsarens bakgrund, personlighet och läserfarenhet. Johansson menar att det inte finns någon anledning att i detalj lära ut olika synsätt för hur och när en text blir till men man behöver som lärare vara medveten om att man lär ut just konventioner för hur skönlitteratur kan tolkas. Ett rimligt förhållningssätt utifrån det synsättet, konstaterar Johansson, blir då att det finns innehåll i alla skönlitterära texter som inte kan relativiseras t.ex. relationen mellan karaktärer eller var en berättelse utspelar sig. Samtidigt bör man som lärare också utgå ifrån att det finns tomrum i läsningen där elevernas tolkningar kan användas som utgångspunkt för textsamtal eller skrivuppgifter. Slutligen konstaterar Johansson att läraren måste kunna identifiera vad som lägger hinder i vägen för elevernas grundläggande förståelse av texten om det ska fungera för eleven att fylla ut tomrummen. De måste helt enkelt ha rätt grundförståelse av en text innan de kan fylla ut tomrum (2016, s.2).

Monica Reichenberg beskriver vanliga typer av svårigheter hos elever som är läsovana i sin bok Vägar till läsförståelse (2014). Den första typen som Reichenberg tar upp är den passiva läsaren. Den passiva läsaren förväntar sig att allt hen behöver veta för att förstå en berättelse står klart och tydligt i texten och den här elevtypen läser därför inte "mellan raderna". En passiv läsare vill bli klar och kopplar inte det hen läser till sina erfarenheter. Den här typen av elev är beroende av sin lärare för att förstå det hen läser. Reichenberg instämmer i Johanssons resonemang om att mängdträning inte löser den passiva läsarens problem. De behöver istället stöd i att förstå vad det innebär att läsa aktivt (Reichenberg, s.56-57). Den andra typen av svårighet som Reichenberg nämner är de svårigheter som uppstår när elever inte utmanar sig själva att utvecklas genom att läsa svårare texter. Den typen av läsare kallar Reichenberg för bekvämlighetsläsare. Bekvämlighetsläsaren kommer inte vidare i sin utveckling eftersom den inte möter nya genrer, nytt ämnesinnehåll eller ett mer utmanande språk (Reichenberg, s.58). Den tredje typen av svårigheter rör främst elever med invandrabakgrund enligt Reichenberg. Svårigheterna kallar hon för dubbel inlärningsbörda, eftersom eleverna ska lära sig ett ämnesinnehåll och utveckla sitt språk samtidigt. Dessa svårigheter beror dels på ett begränsat ordförråd och dels på att de kulturspecifika kunskaperna inte är tillräckliga (Reichenberg, s.59). Monica Reichenberg konstaterar att elever behöver samtala kring texter för att utveckla så god läsförståelse som möjligt, både kring skönlitteratur och faktatexter. Samtalet är viktigt då det är genom det eleverna får reflektera, argumentera, hitta lösningar, förklara och presentera frågeställningar. Reichenberg hänvisar till Vygotskij och menar att det är i samtalet som det språkkoch kunskapsutvecklande arbetet kan ske. Utifrån Vygotskij menar Reichenberg också att så länge lässtrategierna inte är helt automatiserade i en elev så kommer eleven att behöva stöd om inte lärandet ska hämmas. Eleven behöver hela tiden arbeta i sin "närmaste utvecklingszon". Utvecklingszonen är den nivån vi ännu inte helt behärskar men som klaras av med hjälp av en kunnigare person. Det här förhållningssättet utgör en förutsättning för en aktiv läsundervisning. För att elever ska bli goda läsare och använda sina strategier självständigt så är gemensam läsning och lässamtal alltså nödvändiga (Reichenberg, s.67-68).

Maritha Johansson diskuterar även användandet av begrepp i artikeln "Litterär förståelse och begreppsanvändning" (2016) och menar att det inte finns så mycket forskning att ta del av som utreder användandet av begrepp i ämnet litteratur. När begreppsanvändning har undersökts så har det oftast varit som en del av en större studie men resultaten i hennes studie har visat att svenska elever och studenter ofta är mer vardagliga i sina diskussioner av litteratur än elever och studenter från andra länder (Johansson, s.7). Johansson hänvisar till en studie genomförd av henne själv 2015 där hon kom fram till att det finns två aspekter av begreppsanvändning som får betydelse för litteraturklassrummet. Den första är att det går att beskriva egenskaper hos en text utan att använda någon särskild terminologi och den andra att begreppstillämpning inte nödvändigtvis betyder att eleven har god läsförståelse (Johansson, s.7). Förekomsten av pseudobegrepp är också något som Johansson nämner och hänvisar återigen till Vygotskij. Det innebär att eleverna använder begrepp utifrån en egen definition eller tillämpar dem vid fel tillfälle. Utifrån denna bakgrund frågar sig Johansson om det finns någon egentlig poäng med att elever ska tillskansa sig begrepp och tillämpa dem på sin egen läsning. Svaret hon ger är jakande då det inom varje vetenskapligt fält finns ett fackspråk med ett egenvärde eftersom det både lyfter nivån och bidrar till en gemensam utgångspunkt. Johansson påpekar dock vikten av att utgå från elevernas observationer när man som lärare introducerar begrepp och inte utifrån en slags gloslista (Johansson, s.8). Johansson poängterar också att det är viktigt att vara uppmärksam på elevernas iakttagelser som lärare och introducera begreppen på ett naturligt vis via dessa. Begreppen behöver också användas aktivt i analysarbete under vilket det är viktigt att läraren agerar förebild (Johansson, s.8). I sin slutsats konstaterar Johansson att elever lämnats för ensamma med sin läsning och att det kan ligga bakom brister i läsförståelse. En del av lösningen föreslår Johansson är att eleverna med stöd av sina lärare får "gå i närkamp" med texten och hitta de passager som kan utgöra utmaningar för eleverna att avkoda. Johansson menar inte att synsättet behöver utesluta lustläsning men säger samtidigt att skolläsningen måste erbjuda en ytterligare dimension där lustläsning kan utgöra en utgångspunkt men sedan måste leda vidare in i texten (Johansson, s.10).

Teoriavsnittet ger en överblick av vad som kan vara relevant att förhålla sig till i all läsundervisning, oavsett om eleverna läser Svenska eller Svenska som andraspråk. Den utmaning som Reichenberg benämner "dubbel inlärningsbörda" är utmärkande för den elevgrupp som läser Svenska som andraspråk och är därför särskilt relevant för lärare i Svenska som andraspråk.

Metod och material

För att kunna besvara frågeställningen om vilka utmaningar elever möter vid läsning och analys av skönlitteratur i ämnet Svenska som andraspråk genomförde vi en undersökning i tre led. Dessa tre var 1) kvalitativ analys av elevers skriftliga provsvar, 2) gruppsamtal och 3) enskilda textsamtal. Varje led följdes av en analys av resultaten och dessa resultat påverkade utformningen av nästkommande led. I detta avsnitt beskriver vi tillvägagångssätt och de överväganden vi gjorde när det gällde urval av elever och texter. I avsnittet Resultat presenteras de analyserade resultaten av undersökningens tre led. Undersökningen genomfördes i en undervisningsgrupp med 16 elever. Eleverna går i olika klasser, men gemensamt för dem är att de går på högskoleförberedande program.

Eleverna har olika modersmål och de har varierande vistelsetid i Sverige. Några elever är födda i Sverige och har bott här under hela sin uppväxt. Den som har bott kortast tid i Sverige har varit här i drygt två år. Det är alltså en heterogen grupp på olika sätt, vilket är vanligt när det gäller undervisningsgrupper i Svenska som andraspråk.

Innan vår studie påbörjades, hade undervisningsgruppen deltagit i undervisning utifrån grundläggande begrepp för analys av skönlitteratur inom ramen för ett arbetsområde kallat "Begrepp för berättande". Eleverna fick under arbetet lära sig och tillämpa centrala begrepp såsom tema, motiv, berättarteknik, berättarperspektiv och stil genom gemensam läsning av och samtal om sex olika noveller. Begreppen introducerades ett i taget och tillämpades på en passande novell. Detta fick eleverna göra med hjälp av varierade aktiviteter, såsom gemensam högläsning, egen läsning, par-samtal och helklassamtal utifrån 4 frågor. Momentet, som genomfördes under ca fem veckor, avslutades med ett skriftligt analysprov, där läraren högläste novellen "Fulett" av John Ajvide Lindqvist (Låt de gamla drömmarna dö, 2011) och eleverna fick svara på läsförståelsefrågor. Elevernas svar analyserades sedan för att identifiera vilka svårigheter de uppvisade i sin läsning, förståelse och tolkning av novellen. De svårigheter vi kunde utläsa var: bristande förståelse för berättarteknikens betydelse för tolkning, bristande förmåga att tolka temat, samt bristande förståelse för och felaktig användning av analysbegrepp. Detta presenteras närmare i avsnittet Resultat.

Novellen "Fulett" valdes utifrån att den undervisande läraren bedömde att eleverna skulle ha möjlighet att applicera de begrepp som hade tagits upp i undervisningen. Novellen anknyter dessutom till elevernas erfarenheter på så sätt att den utspelar sig i skolmiljö och tar upp ämnen som mobbning och hämnd. I novellens första del, en berättelse berättad ur "vi"-perspektiv daterad 2007, får läsaren möta Juliette, som av klasskamraterna Kim och Sandra kallas Fulett. Läsaren får ta del av hur Kim och Sandra mobbar Juliette. Det går så långt att Kim och Sandra lurar Juliette att krypa in i ett elevskåp och sedan låser in henne där. Läsaren får sedan veta att Juliette hittas död i skåpet. Dagen innan Juliette hittas, dör både Sandra och Kim i en olycka under idrottslektionen. Där tar novellens andra del, ett brev till Sandra och Kim daterat 2015, vid. Brevet är skrivet av Juliette och inleds med meningen "Nej, det var ju inte så." och läsaren får veta att hon blev utsläppt från skåpet, därefter tillbringade åtta år på en institution och att Kim och Sandra inte dog i idrottshallen. Det framkommer också att Juliette vet var Kim och Sandra befinner sig och vad som händer i deras liv. I brevet skriver hon att hon en dag ska döda Kim och Sandra. En kritisk aspekt för att förstå novellen är novellens uppbyggnad i två "delar", med en berättelse och ett brev, och att de delar i berättelsen som handlar om Juliettes död i skåpet och Kim och Sandras död i idrottshallen inte hände.

Nästa led i undersökningen var tre gruppsamtal, i grupper om fyra till fem elever. I dessa samtal fick eleverna utifrån givna frågor (se bilaga 2) resonera om sina läsningar av ovanstående novell vid provet. Syftet med detta var att få djupare kunskap om elevernas läsning, deras strategier och tankar. Eleverna fick själva sätta ord på vilka svårigheter de upplevde, vad de ansåg kritiskt att förstå i novellen för att man skulle kunna tolka den och sina tankar kring att använda analysbegrepp. I dessa samtal framkom, förutom svårigheterna som nämns i slutet av andra stycket, att eleverna uppfattade tidsbristen vid provet och själva provsituationen som ett hinder för deras läsning. De berättade också att deras främsta strategi när de inte förstår är att läsa om texten. Dessa samtal spelades in.

Det sista ledet i undersökningen var enskilda textsamtal, där eleverna fick läsa ett utdrag ur romanen *Kära Agnes!* av Håkan Nesser (2002). Sex elever anmälde sig frivilligt till undersökningen. I bilaga 3 finns den instruktion som eleverna fick, både muntligt och skriftligt. Eleverna läste först texten och återberättade sedan vad de hade förstått. De fick sedan i uppgift att läsa texten igen, stanna upp i läsningen och "tänka högt" kring vilka slutsatser de drog, vilka ord/meningar som var avgörande för deras tolkning, samt vad de inte förstod (innehållsligt eller språkligt) i texten. Eleverna uppmuntra- des också att använda de litterära begrepp som hade använts i undervisningen. Vid detta tillfälle fick eleverna obegränsat med tid, eftersom de hade framfört detta som ett hinder tidigare, och de hade också möjlighet att använda lexikon och ordbok. Syftet med dessa samtal var att få syn på elevernas läsning under tiden som den skedde och inte bara få den återberättad efteråt. Vi ville också få veta hur läsningen påverkades när eleverna inte var begränsade av tid. Även dessa samtal spelades in. Utdraget ur romanen *Kära Agnes!* var en av texterna i det nationella provet i Svenska och svenska som andraspråk för årskurs 9 år 2011 och är därmed en utprövad text. Utdraget är ett brev och upp- fattas därför som en egen text. Texten innehåller tomrum som eleverna behöver fylla ut genom att läsa mellan raderna och den bedömdes därmed vara lämplig att använda i en undersökning av detta slag. En kritisk aspekt i texten handlar om att förstå de detaljer som avslöjar att brevets avsändare, Henny, och mottagare, Agnes, tillsammans planerar att mörda Hennys man David.

Resultat

Resultaten analyserades efterhand som undersökningen fortlöpte. Nedan följer en redogö- relse för resultaten utifrån varje steg i undersökningens gång.

Analys av skriftliga provsvar

Efter genomförandet av examinationen på läsningen av novellen "Fulet" analyserade vi elev- ernas svar och vi kunde då urskilja tre kategorier av svårigheter för eleverna:

a) *Berättarperspektiv och berättarteknik:*

I den här kategorin har vi samlat elevsvar som handlar om att eleven inte förstår eller inte nämner berättarteknikens betydelse för förståelsen av novellen, t.ex. brevets funktion (se Metod), att eleven resonerar om varför det är svårt att reda ut berättarperspektiv i novellen eller att eleven "helgarderar" genom att näm- na flera berättarperspektiv. En elev skriver: "Novellen har lite olika berättarper- spektiv: begränsad berättare (rörlig), berättaren som filmkamera. I vissa delar så får man veta vad karaktärerna tänker och tycker, man får känna dem bättre. [...] "Fulet" börjar ju med att vi får en bild av novellens berättarvinkel/sida, som är allvetande berättare." En annan elev skriver: "Jag tycker att berättarperspektivet var en allvetande berättare eftersom han/hon visste allt som hände och hur dem kände." De här elevernas svar visar på svårigheten i att förstå och redogöra för berättarperspektiv.

b) *Tema:*

Denna kategori rymmer elevsvar som på olika sätt visar att eleverna har svårigheter att tolka temat. Det är flera elever som nämner temat mobbning, vilket är knutet till handlingen snarare än till analys och tolkning av texten. En elev skriver: "Jag tror att temat är mobbning, eftersom allt som Sandra och Kim utsätter Juliette för är mobbning.". En annan elev skriver: "Temat i texten var ju mobbning, men i själva verket tror jag novellen gick ut på att man ska våga stå upp för sig själv. Man ska inte låta andra trycka ner en eller förnedra en. För att i slutändan är vi alla människor och lika mycket värda." Elevens tolkning bygger inte på resonemang som tar sin utgångspunkt i novellen, utan hen utgår istället från egna värderingar.

Det finns också olika nivåer av komplexitet i elevernas tolkningar och de mer komplexa tolkningarna bygger på elevernas förmåga att sammanföra detaljer från olika delar i texten. En konkret tolkning, enligt vårt sätt att se det, bygger på att eleven hänvisar till en händelse i novellen, "läser på raderna", och i en mer komplex tolkning lägger eleven vikt vid flera detaljer i texten och drar en slutsats som inte står utskrivna på raderna. En elev som närmar sig en mer komplex tolkning skriver: "På sista sidan i Juliettes brev skriver hon 'En dag, när ni minst anar det, kommer jag och tar er.' I denna meningen förstår vi att Juliette fått nog och står nu upp för sig själv.". Här framgår det att Juliette vill hämnas, men inte att hon

c) *Analysbegrepp:*

Den tredje och sista kategorin handlar om svårigheter som rör användningen av analysbegrepp. Det kan vara att eleven inte använder begrepp, inte har förstått begreppen eller att det på grund av vaga eller tunna resonemang inte framgår om eleven har förstått begreppen. En del elevsvar skulle dock kunna passa i både kategori b och c. En elev skriver: "Tema: Mobbning, psyko, oförstående." vilket visar att eleven inte har förstått begreppet tema. En annan elev resonerar kring motiv: "Jag tycker att novellens motiv är 'döm inte en person för snabbt' och 'ingen är perfekt.'" men det som eleven uppfattar som motiv används inte för att bygga ett resonemang om ett möjligt tema i novellen. Det förekommer också att elever använder begreppen, men utan exempel ur novellen: "Protagonisten i texten är Juliette, hon är ett platt karaktär till slut i texten där vi får veta lite om henne. Hon är dynamisk karaktär". Sådana svar gör det av förklarliga skäl svårt att veta vad eleven bygger sin analys på. En elev redogör för novellens händelseförlopp, men använder sig inte av begreppen i den dramaturgiska modellens faser. Samma elev skriver också: "Symbolen, planteringen och metaforen för denna novell var ju ordet Psyko antar jag, som berättade mycket om henne och den tolkningen vi gör sedan av det." vilket visar att eleven inte har förstått de stilistiska begrepp som togs upp i undervisningen.

Analys av gruppsamtal

I gruppsamtalen ställdes olika frågor om novellen, elevernas läsning av den och deras tankar kring läsning och användning av begrepp (se bilaga 2). Även här kunde vi urskilja några tydliga hinder:

a) *Novellens komposition:*

Eleverna fick svara på frågan "Vad finns det för svårigheter i texten? Vilka ord eller meningar är avgörande för att man ska förstå novellen?". En elev säger, något översiktligt: "Handlingen, själva uppbyggnaden", men andra elever preciserar detta genom att säga: "Om man uppfattar den här meningen: 'Nej, det var ju inte så.' då förstår man." eller genom att peka på detta ställe i texten som avgörande för förståelsen. De som förstår texten kan också peka ut brevet som avgörande, eftersom det ändrar förutsättningarna för resten av texten: "Brevet i slutet, att hon skulle hämnas på Kim och Sandra. I slutet får man läsa att Kim och Sandra dör, men när man läser texten så får man en uppfattning att de har hittat Juliette död i skåpet. Det kan vara svårt att förstå vad hon menar med brevet. När de skriver att hon kommer ut fast de hittar henne död, hur då Sandra och Kim kommer ur detta.". Det är alltså berättartekniken med novellens två delar som eleverna pekar ut som det svåra vid själva läsningen, för att man ska förstå novellens handling och innebörd.

b) *Förståelse för och tillämpning av analysbegrepp:*

Generellt kan man säga att eleverna inte verkar se begreppen som en hjälp vid analys och tolkning, utan snarare som en belastning som läggs ovanpå ett, i elevernas tycke, redan svårt och tidskrävande läsarbete. Eleverna uttrycker detta på olika sätt, t.ex: "Jag fattade inte begreppen, så jag förstod inte helt frågorna. Jag fick fokusera på handlingen.", "Jag fokuserade mest på frågorna, inte på texten, så det var kanske därför jag inte förstod så bra." och "Om man inte förstår vad begreppen betyder är det svårt att veta när de finns. Tidigare visste vi att det fanns en symbol. Nu visste vi inte vad vi skulle leta efter. I klassen lyssnar man på läraren och tror att man förstår. På provet... Alltså, jag kunde hitta exempel men man 7 kände sig inte lika säker som när vi gick igenom det i klassen. Det är svårare att lokalisera.". Eleverna verkar alltså uppleva att de förstår begreppen och användningen av dem när de modelleras eller används på lektionstid, men att de inte riktigt vet hur de ska användas när de själva ska läsa och analysera en text.

c)

Lässituationen:

Den tredje typen av hinder som eleverna upplever handlar om tid. Eleverna upplevde stress vid provtillfället och att de snabbt skulle skriva svar på frågorna. De uttrycker alltså att de inte hann förstå: "Texten var svår att förstå från början, så med metaforer var det ännu svårare, för man hinner inte det på så lite tid. Kanske efter en vecka kan man ha större förståelse för texten.". På frågan vad eleverna skulle använda mer tid till, svarar de omläsning av texten. Det är också den strategi de främst tar till när de inte förstår en text: "Jag läser om texten och kanske stryker under vissa saker." och "Jag bara läser texten, noggrant, läser om den, så att jag förstår mer.". En elev utvecklar detta på frågan vad hon ser när hon läser om texten: "Det är vissa ord man inte riktigt förstår, olika sammanhang man kanske uppfattar annorlunda vid omläsning. Man läser första gången och tror att det finns vissa handlingar... Man läser första gången och tror att det inte är så viktigt, men så läser man en gång till och man anser att de är viktigare än man trodde så man fokuserar på dem mer."

Det blir tydligt i grupsamtalen att en del elever inser att de inte förstår och vissa av dessa elever inser också vad de inte förstår. Det finns också elever som inte inser att de inte förstår. Oavsett i vilken ände av detta spann eleverna befinner sig, uppger de ändå att deras främsta strategi när de inte förstår är att läsa texten flera gånger.

Analys av enskilda textsamtal

I detta avsnitt redovisas analys av de enskilda textsamtalen, vilka ger en bild av elevernas förståelse av det romanutdrag de läste. Elevernas fullständiga kommentarer, med hänvisning till textställe finns samlade i bilaga 4.

Elev 1

Efter sin första genomläsning av texten säger eleven att texten handlar om en kvinna, med man och barn, som skriver till en annan man. Hon är otrogen med någon som heter Agnes och de ska ses på ett hotell. I slutet är hon tvungen att avsluta (brevskrivandet, vår komm.) eftersom hon hör sin man komma ner för trappan och hon säger att de måste bränna breven så att ingen ska upptäcka dem.

Vid den andra genomläsningen är det tydligt att eleven förstår några av de kritiska aspekterna, som ordet "alibi", att "gudarna ska stå oss bi" och att "någonting ska ske", men eleven lyckas inte sammanföra dessa detaljer med andra detaljer i texten för att förstå den. I början av läsningen lägger eleven till information som det inte finns stöd för i texten, till exempel att de två karaktärerna är på semester tillsammans och att en av dem bor i München. Eleven förknippar färgen svart med någonting negativt, men gör inte kopplingen att den svarta klänningen ska användas på en begravning. Eleven förstår inte heller varför Agnes ska ha nerverna under kontroll.

Elev 2

Eleven säger efter sin första genomläsning att Henny berättar om en resa, eller att Agnes ska resa. Henny ska bränna alla breven. Elevens förklaring till detta är att de två personerna älskar varandra i smyg.

Eleven säger också att det finns mycket att läsa mellan raderna och olika möjligheter (eleven menar troligen alternativa förklaringar) i texten. En sådan alternativ förklaring som eleven nämner är att Henny och Agnes är vänner och att ingen får upptäcka deras vänskap. En annan förklaring är att de älskar varandra, men eftersom Henny är gift och har barn måste de dölja detta.

Under den andra genomläsningen uttrycker eleven osäkerhet kring vissa ord och uttryck. Hen slår upp orden alibi, onekligen och korrespondens i lexikon, men inte uttrycken "ha något på hjärtat" och "gudarna ska stå oss bi" vilka eleven inte heller förstår. Eleven säger först att Henny ska döda sin man, eller att Henny i alla fall vet att han ska dö, men förstår senare att mordet planeras tillsammans med Agnes. Trots att det finns ord och uttryck som eleven inte förstår kan hen alltså sammanfoga viktiga detaljer för att förstå texten som helhet.

Elev 3

Efter den första genomläsningen säger eleven att de två personerna är vänner eller partners. Breven ska bort för att det inte ska finnas bevis för vad eleven tolkar som otrohet. Ingen ska få veta vad som finns mellan personerna. Det är snart över för den här personen ska snart flytta till München och då kan de inte träffas mer.

Eleven arbetar sig sedan fram till en tänkbar tolkning under den andra genomläsningen. Eleven ställer frågor till sig själv som hen sedan försöker besvara. Eleven börjar med att resonera kring en möjlig otrohetsaffär, som kan vara anledningen till att relationen ska upphöra. Sedan uttrycker eleven osäkerhet när hen för samman detaljerna alibi, kläder som man bär när någon dött och den svarta klänningen och kommer sedan fram till de möjliga tolkningarna att Agnes har dött, att Agnes har dödat någon eller att Agnes man har dött. Elevens slutgiltiga svar är att det är Agnes man som har dött, men att hen inte vet om det är Henny eller Agnes som har dödat honom.

Elev 4

Efter den första genomläsningen säger eleven att hen har uppfattat att det har förekommit en brevväxling mellan de två kvinnorna och att de har en överenskommelse. Agnes ska utföra någon tjänst åt Henny och eleven uppfattar det som att Agnes ska mörda Hennys man, David. Eftersom det står om alibi innebär det att hon inte ska bli misstänkt för brottet. Henny ska vara bortrest när mannen mördas, så det blir hennes alibi. Hon har också sett en svart klänning som hon tänker använda på begravningen, men hon ska vänta med att köpa den tills mannen har dött.

Under sin andra genomläsning nämner eleven återigen de kritiska aspekterna alibi och den svarta klänningen. Eleven säger att det är Henny som kommer att vara änkan som nämns i brevet. Eleven förstår inte riktigt "sorgeskrud", men lyckas alltså trots detta förstå sambandet mellan den svarta klänningen och de händelser som texten handlar om.

Elev 5

Den här eleven är relativt fåordig och säger efter sin första genomläsning av texten att Henny skriver eftersom hon/han saknar Agnes. Hon vill att Agnes ska skriva tillbaka till henne. Eleven nämner inte alls att ett mord planeras och inte heller vilken relation de olika karaktärerna har till varandra.

Eleven upprepar i den andra läsningen att detta är ett avskedsbrev, men förstår inte varför breven ska gömmas (sic!). Därefter lyfter eleven fram ett par textställen som hen inte förstår och utvecklar kort 9 sina resonemang med hjälp av frågor som hen ställer till sig själv. I ett fall leder gissningen rätt, som när eleven funderar kring de koder som nämns och kommer fram till att det är något som Henny och Agnes har för sig själv. I ett fall leder gissningen fel, som vid antagandet att Henny ska köpa klänningen för att ge den i present till Agnes. Eleven har alltså uppfattat några av de kritiska aspekterna, men förstår inte på vilket sätt de är kritiska för tolkningen av texten.

Elev 6

Eleven nämner flera detaljer som hen har tagit fasta på vid sin tolkning vid den första genomläsningen. Eleven säger att texten handlar om två systrar som har planerat ett mord på en man, David. David är en av systrarnas, Hennys, man. Henny undrar när Agnes ska slå till och hon är orolig. David kanske inte är snäll, för hon skriver att det ska kännas befriande när det är över. Hon gick förbi en butik där hon såg en svart klänning som hon ska köpa nästa vecka när mannen är död.

Eleven fördjupar sedan vid den andra genomläsningen. Eleven förstår inte orden korrespondens eller alibi, inte heller när efter att ha slagit upp dem i lexikon. Ordet alibi anser vi är en kritisk aspekt, men eleven uppfattar alltså innehållet i novellen utan detta ord. Eleven säger sedan att uttrycket "slå till" är avgörande, för att man då förstår att något ska hända. Hen säger också att man ska bränna breven för att på så sätt göra sig av med bevisen.

Diskussion av resultat

Syftet med vår undersökning var att ta reda på vilka utmaningar eleverna i undersökningen upplever när de läser och tolkar skönlitteratur. Detta för att vi i förlängningen ska kunna anpassa undervisningen och arbeta mer ändamålsenligt med lässtrategier och på så sätt utveckla elevernas läsförståelse. Vår frågeställning var därför: Vilka utmaningar möter elever vid läsning och analys av skönlitteratur i ämnet Svenska som andraspråk? I resultatdelen presenterades de utmaningar som eleverna mött i läsningen av de skönlitterära texter och utdrag vi valt att inkludera i undersökningen. Slutsatserna vi har dragit, bygger på våra egna analyser av det relativt begränsade material vi samlat in. Av den anledningen gör vi inga anspråk på att utmaningarna vi har identifierat hos våra elever är heltäckande eller överensstämmande för alla elever som läser Svenska som andraspråk. Däremot kan undersökningen bidra till och fördjupa en diskussion om den didaktiska process lärare ständigt befinner sig, där vi kartlägger och identifierar elevernas förutsättningar och behov för att sedan planera och genomföra undervisning. Vi vill också poängtera att de utmaningar vi nämner nedan emellanåt kan vara svåra att särskilja och det kan mycket väl vara så att ett och samma elevsvar kan härledas till fler än en utmaning. Vi kan konstatera att eleverna vi har intervjuat till relativt stor del förstår att de möter utmaningar, men att det är svårt för dem att resonera kring varför utmaningen uppstår och ibland även att sätta fingret på vad själva utmaningen är. När eleverna i gruppsamtalen fick diskutera novellen "Fulet", som de tidigare läst, framgick det att de såg bristen på tid som den enskilt största faktorn bakom varför de inte lyckats med examinationen. Detta trots att novellen höglästes under examinationen. När de fick frågan om vilka strategier de använde sig av för att reda ut det de inte förstod i novellen så nämnde de framförallt att läsa texten igen eller att slå upp enskilda ord.

Eleverna verkade alltså ha uppfattningen att förståelsen av en text hänger samman med att avkoda den ord för ord och att hinna läsa texten tillräckligt många gånger. När vi tolkar elevernas svar i förhållande till de olika texterna kan vi dock se att utmaningarna eleverna möter spänner över ett bredare område och varierar mellan individer. Vår tolkning är att de utmaningar eleverna möter oftast beror på att eleverna inte har tillräckliga strategier för att hantera sina utmaningar och därför inte förmår att tolka det de läser. Att inte ha tillräckligt med tid är därför snarare en konsekvens av otillräckliga lässtrategier än förklaringen till varför eleverna inte förstår en text. Nedan följer en sammanställning av de utmaningar vi har identifierat i analysen av elevernas svar i gruppsamtalen och de enskilda textsamtalen. Vi presenterar också analyser kring vad utmaningarna kan bero på med hänvisning till relevant forskning i avsnittet Teoretiska utgångspunkter.

Utmaning 1: Att uppfatta kritiska aspekter i texten

I gruppsamtalen ser vi att vissa elever inte verkar förstå hur novellen "Fulet" är uppbyggd och att de har svårt att uppfatta berättarperspektivet, det tidsmässiga hoppet och förhållandet mellan de två olika delarna i novellen. Roe (2014) konstaterar att ett kännetecken för svaga läsare är att de inte registrerar när de inte förstått, då de inte uppfattar vilka ord och begrepp som är viktiga och inte förstår hur texten är strukturerad. Vi ser också fler exempel på detta i gruppsamtalen, när elever som har svårt att förstå texten också har svårt att peka ut avgörande delar och kritiska aspekter i texten och istället ger mer övergripande och svävande svar som inte tydligt tar sin utgångspunkt i vissa ord eller meningar.

Ett annat kännetecken för svaga läsare menar Roe är att de lägger till ny information vid läsning av en text istället för att koppla ihop informationen till annan information i samma text. Ett exempel på det är när Elev 1 för ett resonemang om att karaktärerna i Kära Agnes! är på semester tillsammans trots att det inte finns stöd för det i texten. Eleven försöker troligen förklara anledningen till att olika ortsnamn dyker upp i novellen och när hen inte förstår det som står i texten så anger hen det hen själv anser är logiskt. Elev 6 resonerar på ett liknande sätt kring Hennys relation till Agnes. Eleven förstår att de har en viss relation men lägger inte ihop information i texten för att komma fram till något sannolikt, som att de är nära vänner eller har ett förhållande, utan föreslår att "de är syskon" utan att peka ut något särskilt stöd i texten för den tolkningen. Vi ser också vid flera tillfällen att elever ibland presenterar flera tolkningar som de anser är möjliga och att de slutgiltiga tolkningarna framstår som gissningar utifrån elevens sida.

Utmaning 2: Förståelse för och användning av analysbegrepp

Johansson (2016) menar att elever kan tolka en text utan att använda begrepp och att de kan förstå definitionen av ett begrepp men tillämpa det felaktigt på en text. Utifrån våra elevers svar är det ibland svårt att se vad som är utmaningen - är det att förstå innebörden av begreppet eller att kunna tillämpa begreppet vid läsning av en text? En elev beskriver temat i "Fulet" som "mobbing, psyko, oförstående" vilket är ett exempel på det som Johansson kallar pseudobegrepp, nämligen att tillämpa begrepp vid fel tillfälle eller utifrån en egen definition.

Enligt Johansson finns det konventioner som läsare behöver förhålla sig till i varje vetenskaplig disciplin och med det kommer en viss begreppsapparat. Även om begreppen inte behövs för att kunna tillgodogöra sig innehållet i en text så kan de behövas för att med ett gemensamt språk tala om det man läst med andra och jämföra verk sinsemellan. Ett exempel på hur ett resonemang blir ottydligt utan begreppsapparaten ser vi hos eleven som redogör för händelseförloppet i novellen "Fulett" utan att använda sig av begreppen för den dramaturgiska modellens faser. Vi såg också i de enskilda samtalen kring *Kära Agnes!* att elever inte använde begreppen, trots att det sades i instruktionen och att begreppen fanns tillgängliga på papper. Detta gällde både de elever som förstod och de som inte förstod texten. Det kan bero på att det vid lästillfället hade gått lång tid sedan undervisningen eller att eleverna helt enkelt inte hade lärt sig begreppen.

I gruppsamtalen fick eleverna resonera om användningen av analysbegrepp. Det framkom dels att eleverna hade svårt att förstå begreppen och dels att läsning av en text, användning av analysbegrepp och analyskrivande uppfattas som separata aktiviteter som stjälar tid från varandra. De uttryckte att de istället försökte fokusera på någon av aktiviteterna. Eleverna sa också att det var enklare att förstå begreppen i undervisningen, men att det var svårare att använda dem vid arbete på egen hand. Detta visar att eleverna upplever stöd av modelleringen där läraren lotsar eleverna i analysarbetet och begreppsanvändningen, vilket även Johansson poängterar.

Utmaning 3: Dubbel inlärningsbörda

För elever med ett annat modersmål än svenska uppstår också utmaningen att de stöter på ord och uttryck som är främmande för dem, samt att en text kräver vissa kulturspecifika kunskaper för att den ska kunna förstås. Detta är en del av det som Reichenberg (2014) kallar dubbel inlärningsbörda. Våra elever är vana vid att använda lexikon och ordbok för översättning och förklaring av enskilda ord. Till exempel har flera elever valt att slå upp ordet "alibi", vilket är ett kritiskt ord för att förstå sammanhanget i *Kära Agnes!*. Det finns också uttryck i texten som ett par elever inte förstår, men som de inte använder lexikon eller ordbok för att förstå. Det gäller till exempel "måtte nu gudarna stå oss bi" och "ha något på hjärtat", vilka till exempel Elev 2 nämner. Det kan vara så att eleven inte är säker på hur man kan ta reda på vad ett uttryck bestående av flera ord betyder. Det kan också vara så att eleven inte är säker på vilka ord i meningen som ingår i uttrycket, vilket försvårar möjligheten att göra en sökning i en ordbok.

I *Kära Agnes!* nämns en svart klänning som ska bäras på en begravning och detta är ett exempel på en sådan kulturspecifik kunskap som Reichenberg syftar på. Till exempel säger Elev 1 att hen förknippar den svarta färgen på klänningen med något negativt, men hen gör inte kopplingen att klänningen är tänkt att användas på en begravning.

Elevernas huvudsakliga strategi för att hantera dessa svårigheter är, förutom att slå upp ord i lexikon, att läsa om texten. En elev säger i gruppsamtalet att man kan upptäcka nya saker vid omläsning, att delar i texten som verkar oviktiga vid första läsningen kan framstå som viktiga vid omläsning. Det kan förvisso förhålla sig så, men elevernas uppfattning om omläsning som nyckel till förståelse kan också spegla det som Reichenberg kallar passiva läsare. Hon skriver att passiva läsare förväntar sig att de kan förstå en text enbart genom att läsa på raderna och då blir ordförståelsen väldigt viktig. Med det synsättet hos eleverna kan man också förstå att tiden blir viktig för dem, eftersom det tar mycket tid att läsa om en text och att slå upp ord.

Avslutande reflektion

I vår undersökning ser vi att eleverna i flera fall möter utmaningar dels i att uppfatta och förstå kritiska aspekter och dels i att förstå kulturspecifika aspekter i de texter de läst. Vid gemensam läsning där modellering ingår, kan läraren under läsningen göra eleverna uppmärksamma på sådana aspekter i texten. Det kan handla om såväl specifika ord, kulturspecifika företeelser som textens uppbyggnad. När det gäller de texter vi har använt i denna undersökning, skulle man vid modellering t.ex. kunna beröra textuppbyggnad och berättarteknik i "Fulet", samt de ord i Kära Agnes! som avslöjar att ett mord planeras. Genom modellering får eleverna kunskap om att det finns kritiska aspekter i en text, hur dessa kan se ut och vilken betydelse de har för förståelsen av texten. Modelleringen är en form av stödstruktur, där tanken är att eleverna efterhand ska behöva mindre stöd i läsningen och kunna använda strategierna på egen hand. Eftersom modelleringen är en del av ett gemensamt klassrumsarbete kan elevernas tankar och uppfattningar om texten fångas upp i samband med olika klassrumsaktiviteter. Då kan kulturspecifika referenser och innehåll förklaras och oklarheter redas ut av läraren i samtal med eleverna. Det möjliggör också för läraren att utgå från de iakttagelser som eleverna har gjort för att kunna introducera de analysbegrepp som är relevanta och aktuella, på det sätt som Johansson (2016) beskriver. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att eleverna behöver lära sig flera strategier och veta när de ska användas. Eleverna behöver också kunna växla mellan strategier och förstå hur de kan kombineras med varandra.

Trots att våra resultat bygger på ett begränsat antal elever kan de ändå säga något om den bredd av utmaningar som kan finnas representerade i ett klassrum. Även om vi inte kan dra några specifika slutsatser kring vilka utmaningar eleverna upplever vid läsning, pekar studien på vikten av att läraren strävar efter att få syn på utmaningarna om läraren ska kunna anpassa sin undervisning efter de behov som finns. Annars riskerar undervisningen att inte bli ändamålsenlig. De metoder som vanligen används, till exempel LOS-test, är användbara till viss del men behöver kompletteras med samtal som liknar de som vi genomförde. Naturligtvis är möjligheten till detta begränsad av tidsskäl och det vore därför önskvärt att undersöka vidare hur en sådan kartläggning kan utföras.

Ytterligare ett område som kan vara intressant att studera vidare är elevernas uppfattning om vad man egentligen gör när man läser. Vissa elevsvar i vår studie tyder på att eleverna tror att en text kan förstås enbart genom att läsas på raderna. Den slutsatsen drar vi efter att ha lyssnat på elevernas resonemang kring tidsåtgång och ordförståelse. Dessutom tyder elevsvaren på att eleverna i viss mån ser läsning som en isolerad aktivitet där eleverna inte aktiverar egna erfarenheter och tidigare kunskaper för att skapa innehåll. Vi ser också tecken på att eleverna ser läsning, användning av begrepp och analysarbete som separata aktiviteter.

Slutligen tror vi att det är viktigt att lärare resonerar tillsammans kring läsundervisning och didaktiska val för att goda praktiker och erfarenhetsutbyte ska äga rum. Förhoppningsvis kan det leda till konkret kunskap kring hur man kan angripa elevernas utmaningar och i längden en generell kvalitetshöjning av läsundervisningen.

Referenslista

Ajvide Lindqvist, John (2011) *Låt de gamla drömmarna dö*. Stockholm: Ordfront förlag.

Johansson, Maritha (2016). *Litterär förståelse och begreppsanvändning*. Stockholm: Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M11_gym_05A_01_forstaelse_begrepp.docx (Hämtad 2019-10-23.)

Nesser, Håkan (2002) *Kära Agnes!* Stockholm: Albert Bonniers förlag

Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet* (andra upplagan). Stockholm: Natur och Kultur.

Roe, Astrid (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.

Skolverket (2011). *Ämne - Svenska som andraspråk (Ämnesplan)*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3Fsubject%20Code%3DSVA%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2019-10-23.)

Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur och Kultur.

