

Andraspråkselevs känslomässiga läsning. Skriftligt återberättande som en didaktisk möjlighet i litteraturundervisningen

Anna Lindhé

Institutionen för kultur- och medievetenskaper, Umeå universitet

Berit Lundgren

Institutionen för språkstudier, Umeå universitet

Annika Norlund Shaswar

Institutionen för språkstudier, Umeå universitet

ABSTRACT

Syftet med denna artikel är att undersöka elevers karaktäremotionella inferenser (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) av en litterär text utifrån deras skriftliga sammanfattningar av lästa kapitel ur romanen, *Stjärnlösa Nätter* av Arkan Asaad (2015). Studien genomfördes inom undervisningen i svenska som andraspråk på det individuella programmet Språkintrödktion på gymnasiet med två deltagande lärare och tretton deltagande elever, 16–20 år. Analysen visade att många elever återberättat huvudkaraktärens känslor: hat och kärlek i relation till fadern, ilska över diskrepanser mellan generationer och kulturer samt ensamhet i att inte tillhöra eller få förståelse för en kultur. Med utgångspunkt i resultatet föreslår artikelförfattarna att skriftligt återberättande skulle kunna tas i bruk i litteraturundervisningen för att skapa insikter om elevernas förståelse för huvudpersonens känslor såväl som för sina egna samt som ett led i arbetet med demokrati och identitetsutveckling. Slutsatsen är att denna didaktiska potential bör tas tillvara i arbetet med litteratur.

INLEDNING

Denna artikel undersöker andraspråkselevs känslomässiga läsningar, eller mer specifikt deras karaktäremotionella inferenser (Graesser, Singer &



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBärbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Anna Lindhé, Berit Lundgren, Annika Norlund Shaswar]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>

Trabasso, 1994) av en litterär text. Att skönlitterär läsning kan bidra till identitetsutveckling samt att läsaren utvecklar nya perspektiv på sig själv, andra och sin omvärld är en vanlig föreställning inom skola och utbildning. Under rubriken ”syfte” i kursplanen för ämnet svenska som andraspråk i grundskolan står det: ”I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2011¹). Under centralt innehåll i samma kursplan står det vidare att till de skönlitterära texter som ska studeras hör ”[b]erättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” (Skolverket, 2011).

Ändå visar studier att litteraturundervisningen i svenska som andraspråk åtminstone på gymnasiet ofta främst syftar till att bidra till elevernas språkutveckling medan aspekter knutna till läsarens erfarenheter, utveckling av identitet, inskolning i demokrati och syn på omvärlden är mindre framträdande än i svenskundervisningen (Economou, 2018, s. 68). Detta fokus är kanske inte så underligt med tanke på att endast drygt 50 % av de elever i årskurs 9 som läste skolämnet svenska som andraspråk fick ett godkänt betyg (A–E) på delprovet *Läsa* på nationella provet läsåret 2018/2019. Detta kan jämföras med elever som läste ämnet svenska där drygt 90 procent fick ett godkänt betyg på samma delprov (Skolverket, 2019a, 2019b).

Elevernas språkutveckling är central men litteraturen kan utveckla även andra förmågor hos elever med svenska som andraspråk. Av den anledningen studerar denna artikel didaktiska möjligheter att använda litteraturen för dess förmåga att gestalta känslor och i förlängningen utveckla och bekräfta elevernas identitet och erfarenheter. Syftet med föreliggande artikel är att undersöka karaktärsemotionella inferenser hos andraspråkselever på Språkintruktionsprogrammet när de skriftligt återberättar två kapitel ur romanen *Stjärnlösa nätter* av Arkan Asaad samt undersöka den didaktiska potentialen i användningen av denna roman i kombination med skriftligt återberättande i litteraturundervisningen. Utifrån syftet ställs följande forskningsfrågor:

- Vad uppvisar elevernas återberättande när det gäller karaktärsemotionella inferenser, särskilt med avseende på förståelsen av huvudgestaltens känslor i *Stjärnlösa nätter*?
- På vilka sätt kan skriftligt återberättande som didaktisk arbetsform utgöra möjligheter för elever med svenska som andraspråk att bejaka gestalternas såväl som sina egna känslouttryck?

BAKGRUND

I föreliggande artikel är tre begrepp väsentliga, nämligen *karaktärsemotionella inferenser*, *identifikation* och *mellanrum*. *Karaktärsemotionella inferenser* (*character*

emotional reaction) är enligt Graesser et al. (1994, s. 375) de känslomässiga yttringar som framkommer i en text och som tolkas av läsaren. Att kunna inferera gestalters karaktärsemotionella tillstånd är viktigt inom ramen för läsarens förståelse av varför gestalterna beter sig på ett visst sätt (León & Escudero, 2017, s. 75). Förståelsen för en huvudgestalts känslor hjälper även läsaren att förutsäga dessa känslor samt möjliggör identifikationsskapande (Miall, 1989). Med begreppet *identifikation* avses följande: "läsarens engagemang i en fiktiv karaktärs representerade känslor, hennes villighet att ge liv åt en fiktiv karaktärs handlingar och relationer med hennes egna känslor" (Green 2012, s. 9, vår översättning). Många forskare, exempelvis Cummins, Hu, Markus och Monteiro (2015) och Lyngfelt (2013), diskuterar möjligheten att igenkänning kan bidra till läsförståelse och engagemang samt synliggörande av läsarens egna erfarenheter när den lästa litteraturen belyser dessa. Begreppet *mellanrum* tar sin utgångspunkt i Bhabhas (1994, s. 56) begrepp *third space* för att förstå kulturell hybriditet, att röra sig mellan två eller flera kulturer samtidigt.

I kommentarmaterialet till den kursplan i svenska som andraspråk för grundskolan som gällde när datainsamlingen för denna studie utfördes (Skolverket, 2017) poängteras att "[g]enom att eleverna får föra diskussioner om livsfrågor utifrån litteraturen, kan undervisningen uppnå syftet att eleverna ska utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden" (Skolverket, 2017, s. 12). I kommentarmaterialet (Skolverket, 2022a) till gällande läroplan i svenska som andraspråk för grundskolan (Skolverket, 2022b) lyfts på liknande sätt fram att eleverna ska få en "fördjupad förståelse av litteraturen" men även att de ska "få möjlighet att relatera innehållet till egna erfarenheter" (Skolverket, 2022a, s. 11). Vidare står det att "litteraturen kan bli en källa till inspiration och stöd för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld. Den kan också ge kunskaper och insikter som är svåra att få på något annat sätt" (Skolverket, 2022a, s. 12). Det betonas även i kommentarmaterialet att den "färdighetsbaserade undervisningen" ska kombineras med exempelvis skönlitteratur så att undervisningen även kan "vidga elevernas erfarenheter, erbjuda estetiska upplevelser och ge möjlighet till reflektion och personlig utveckling" (Skolverket, 2022a, s. 6). På så sätt indikerar både tidigare och nu gällande kommentarmaterial att ämnet svenska som andraspråk inte enbart är ett färdighetsämne utan inbegriper kulturella aspekter samt att skönlitterära texter (och andra texter) kan spela en roll i den demokratiska och medborgerliga fostran.

Styrdokumentens och kommentarmaterialens utgångspunkt att litteraturen bjuder in till delaktighet i andras erfarenheter samtidigt som vi får kunskap om oss själva samt vikten av att "föra diskussioner om livsfrågor utifrån litteraturen" (Skolverket, 2017, s. 12) tangerar moralfilosofen Martha Nussbaums (1990, 1995) idéer vilka ingår i föreliggande studies teoretiska ramverk.

TEORETISK RAM

I den teoretiska ramen för denna artikel ingår ett litteraturdidaktiskt perspektiv på läsning i samklang med Nussbaums förståelse (1990, 1995) av litteraturens värde i utbildningen, samt syn på litteraturens potential som identitetsvecklande och källa till insikt om andra såväl som om sig själv. För Nussbaum, som länge varit tongivande i frågor som rör litteraturens värde i utbildningen samt i det politiska och moraliska livet, spelar litteraturen en central roll då den "talar *om oss*, om våra liv och val och känslor ..." (1990, s. 171, vår översättning). Litteraturläsningen erbjuder utifrån detta synsätt stimulans för läsarnas känslor och möjlighet för dem att identifiera sig genom möten med andra perspektiv. Genom att fokusera på "det möjliga" och göra läsaren medveten om andra människors dilemman kan litteraturen, menar Nussbaum, bjuda in läsare att "undra över sig själva" (1995, s. 5, vår översättning). Det är genom litteraturens förmåga att bjuda in läsaren att ta del av de fiktiva gestalternas inre verkligheter och känslor, det vill säga öva läsaren i narrativ fantasi och perspektivbyten, som litteraturen bland annat kan utgöra en viktig roll i en demokrati. Denna förmåga att "leva sig in i hur andra människor – med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar – tänker, känner och lever" (Persson, 2007, s. 257) har framförts som en viktig komponent i litteraturundervisningen i Sverige av bland andra Persson (2007, s. 263).

I den teoretiska ramen ingår även Rosenblatts (2002, s. 14ff) teori om läsning som transaktion och efferent och estetisk läsning. Litteraturundervisning ska enligt Rosenblatt (2002) skapa ett samspel mellan läsaren och texten. Estetisk läsning frammanar läsarens känslor, mening och förståelse i förhållande till den lästa texten i stället för som i efferent läsning där fokus är att utveckla nya färdigheter och kunskaper. Såväl Nussbaum (1990, 1995) som Rosenblatt (2002) betonar vikten av meningsfulla sammanhang som skapar möjligheter att relatera till egna känslor i läsningen och att alla texter är kulturella och sociala fenomen i vilka läsaren kan använda tidigare erfarenheter och länka till kulturella, sociala och textuella upplevelser i sin läsupplevelse vilket är centralt för denna artikel med deltagare som studerar svenska som andraspråk på Språkintröduktionsprogrammet.

De litteraturdidaktiska perspektiv som studien utgår ifrån knyts i artikeln samman med Bhabhas teori om *third space* (mellanrum). Detta begrepp avser det mellanrum som uppstår när två kulturer tillfälligt kommer i kontakt med varandra och de personer som då möts blir nödgade att försöka omvandla befintliga repertoarer för att förstå varandra (Bhabha, 1994, 1999). Enligt Bhabha (1994) finns två möjliga förhållningssätt till sådant som uppfattas som främmande. Det första förhållningssättet innebär att individen uppfattar fenomen som kännetecknade av kulturell likhet medan det andra innebär att individen uppfattar fenomen som kännetecknade av kulturell skillnad. Individen pendlar oavbrutet mellan dessa två förhållningssätt. Denna ständiga

pendling gör att individen, när hen befinner sig i mellanrumspositionen, fylls av en känsla av tveksamhet eller ambivalens. Begreppet *mellanrum* har i artikeln använts för att förstå vad som skapas i det utrymme som uppstår i mötet mellan texten (Amar), eleven och återberättandet. Det används för att analysera hur eleverna i sina texter skapat förståelse för sammanhang i romanen där huvudpersonen befinner sig mellan ”svenska” och ”kurdiska” kulturer. I mellanrummet blir identitetsutveckling central genom mötet med det främmande (Bhabha, 1994). Mellanrum som begrepp används också för att skapa förståelse för hur skriftligt återberättande av en skönlitterär text kan skapa utrymme för och utgöra en plats för eleverna att utforska sina känslor och identitet.

TIDIGARE FORSKNING

Redogörelsen för tidigare forskning inleds med studier som använt Bhabhas begrepp *mellanrum* för analys av elevers erfarenheter från utbildningsdomäner. Därefter följer en genomgång av forskning inriktad mot andraspråksinlärares läsning av skönlitteratur.

Utbildningsdomäner som mellanrum

I svensk kontext har Bomström Aho (2018) använt Bhabhas teori om mellanrum för att på Språkintruktionsprogrammet undersöka elevers erfarenheter av att studera på detta program. Hon finner att programmet kan förstås som ett mellanrum i flera hänseenden: i form av det fysiska rum som programmet är knutet till, det språk som används och de identiteter som utformas där. Rosén, Straszer och Wedin (2020) har även de tillämpat Bhabhas teori om mellanrum. De menar att genom att betrakta studiehandledning på modersmålet i grundskolan som ett tredje rum ”undviks binära positioner så som separation/integration och exkludering/inkludering till förmån för en både-och-position, vilket enligt Bhabha (1994) synliggör ambivalenta processer och strukturer på sätt som utmanar” en essentialistisk syn på kulturell identitet (s. 27). I utrymmet skapas därmed snarare en kulturell hybriditet. Här ska även Asklunds (2018) studie nämnas i vilken han utifrån mellanrumsteorin problematiserar lärandeplatsen där litteratursamtalen äger rum. På den platsen, som karakteriseras av friktioner, konflikter och ”upplevelser av gränsöverskridande”, skapas ett utrymme för elevernas personliga erfarenheter (av litteraturen). I sin förståelse av lärmiljön/processen som ett tredje rum blickar Asklund ut mot ett internationellt forskningsfält. Han förhåller sig till forskare som Skerrett och Guitérrez vilka använder sig av Bhabhas tankegodsd för att utforska olika lärmiljöers transformativa potential. I enlighet med Guitérrez (2008) användning av begreppet *third space* utgör detta “a transformative space where the potential for an expanded form of learning and the development

of new knowledge are heightened” (s. 152). Mellanrumsteorin har också använts inom utbildningsdomänen för att få syn på eller skapa ett utrymme där undervisningen bygger vidare på resurser som eleverna tar med sig in i klassrummet (Moje et al., 2004).

Skriftligt återberättande

Återberättande text är en genre som innebär att en läsare har läst eller hört en text och därefter skriftligen eller muntligen återger sin förståelse av den (Goodman, Watson & Burke, 2005; Schisler et al., 2010). Skriftligt återberättande innefattar alltså alltid en modell, det vill säga en text som inläraren har tagit del av och uppgiften kräver förmåga att hålla isär de olika delarna av berättelsen, hålla reda på deras tidsföljd och formulera detta språkligt (Bošnjak Botica & Kuvač Kraljević, 2022). Skriftligt återberättande brukar användas som ett bedömningsverktyg för att studera inlärares förståelse av berättelser (Schisler et al., 2010). Metoden har de fördelarna att eleven kan organisera texten, har tid att skriva och möjlighet att bearbeta sitt återberättande (Goodman et al., 2005). Derewianka (2003) hävdar att skriftligt återberättande är en genre som skapar möjligheter att förklara hur händelser uppstår och att uttrycka känslor om händelser. Andra fördelar har angetts vara att bedömare kan förstå hur läsaren gör inferenser, använder tidigare kunskaper och använder konnektorer (Leslie & Caldwell, 2009). En nackdel som har lyfts fram i forskning är att om eleven har begränsade verbala och textuella kompetenser i det språk som används försvåras återberättandet (Johnston, 1983). Att förstå sig själv, skapa mening med en text och relatera en text till egna erfarenheter kan vara problematiskt när en elev med ett annat modersmål ska återberätta en text. Det går relativt snabbt för andraspråksinlärare att lära sig att uttrycka sig muntligt med ett vardagsspråk (Cummins, 2000) medan det tar minst fem år och ofta mer innan en person kan uttrycka sig med ett akademiskt språkbruk.

Andraspråksinlärares läsning och återberättande av skönlitteratur

Studier som undersökt litteraturundervisning och litteraturarbete i SVA är relativt få (se Economou, 2021) och studier som lyfter skriftligt återberättande som en didaktisk möjlighet att bejaka känslouttryck har vi inte funnit. I Norge har reception av litterära texter i andraspråksundervisning undersökts av Anundsen (2020), Ellingsen (2013), Hvistendahl (2000), Ommundsen (2011) och Skarstein (2005). Anundsen (2020) studerar hur vuxna andraspråksinlärare uttrycker sin upplevelse av mötet med Veronica Salinas' roman *Og* (2017). I studien belyses didaktisk design, litterär repertoar och varierande modalitet vid läsning som viktiga aspekter. Ellingsen (2013) studerar utländska universitetsstudenters läsning av Ibsens *Et Dukkehjem*. Studien visar att de kvinnliga studenterna har mindre förståelse för det val Nora gör än de

manliga och Ellingsen menar att detta bland annat beror på vilken grad av känslomässig distans de har vid läsningen. Hvistendal (2000) undersöker hur fyra elever i ”videregående skole” (motsvarande svenskt gymnasium) läser ”klassiker” inom norskkämnet och hur detta är kopplat till deras socialiseringsprocess och identitetsutveckling.

Nedan presenteras några studier som fokuserar lärares undervisning och elevers tolkning av skönlitteratur inom undervisning i svenska för invandrare (sfi), svenska som andraspråk (SVA) eller svenska (SVE) i klassrum där många elever är andraspråksinlärare av språket.

Studier med ett lärarperspektiv har utförts av Economou (2018) samt Lundgren och Rosén (2022). Economou (2018) har studerat attityder till litteratur hos lärare i SVE och SVA på gymnasiet. Som nämndes inledningsvis visade studien att litteraturundervisningen i SVA främst syftade till att bidra till elevernas språkutveckling (2018, s. 68) medan sociokulturella aspekter såsom elevernas erfarenheter, identitetsutveckling och demokratiska aspekter var mindre framträdande än i SVE-undervisningen. Lundgren och Rosén (2022) har studerat hur lärare berättar om sitt arbete med en skönlitterär bok i språkutvecklande syfte inom undervisning i svenska för invandrare (sfi). Boken kunde läsas på svenska av alla elever och några kunde även läsa den på modersmålet. Studien visade att lärarna uppfattade att eleverna kunde identifiera sig med huvudpersonens erfarenheter och upplevelser och att eleverna upplevde läsningen som meningsfull.

I en studie med ett elevperspektiv har Economou (2015) undersökt hur elever som var andraspråksinlärare av svenska läste och tolkade en skönlitterär text samt hur elevernas interaktion med texten och varandra såg ut i de boksamtal där de deltog. Studien visade att litteratur kan bidra till utvecklingen av elevers identitet och andraspråk vilket även Asklund (2018) fann i en studie. Asklund utforskade hur lärare, i undervisningen för elever på Språkintröduktionsprogrammet, arbetat med en lättläst roman och hur sådant arbete kan ”bereda eleverna tillfällen att utvecklas språkligt, kognitivt och socialt i en kollaborativ lärandegemenskap” (Asklund, 2018, s. 90). Gruppdiskussionerna kännetecknades av elevernas perspektivskiften, utforskning av nya identiteter och gränsöverskridanden.

Bringéus (2011) har både ett lärar- och ett elevperspektiv då hon har undersökt litteraturundervisningen i SVE i ett klassrum där många av eleverna har svenska som andraspråk. Hon studerade lärarens val av skönlitterära texter, elevers och lärares förhållningssätt till texterna samt läsarter och möjligheter till meningsskapande och förståelse i litteraturundervisningen. Hon fann att eleverna intar upplevelseorienterade attityder med fokus på livserfarenheter och kulturella möten medan läraren fokuserar på elevernas språkutveckling och litteraturhistoriska kunskaper. Bringéus föreslår en läsning som strävar efter kognitiv, moralisk och emotionell förståelse.

Walldén (2019) har i en studie undersökt det litteraturarbete som sker i SVA inom ramen för grundläggande vuxenutbildning. Syftet var att få syn på de litteracitetspraktiker som eleverna möter i det språkutvecklande boksamtalet i klassrummet. Studien visar bland annat hur det språkutvecklande arbetet med en roman inte ”reducerar romanarbetet till ett medel för språkutveckling” utan skapar möjligheter för eleverna att skapa mening och analysera romanen (s. 56).

När det gäller andraspråkslevers inferenser vid återberättande av narrativ text, bör Lindholms och Lyngfeldts (2015) studie nämnas. De har undersökt effekten i dialogbaserad strategiundervisning och fann att de deltagande flerspråkiga eleverna på högstadiet utvecklade sitt skriftliga återberättande och sin förmåga att tolka en narrativ text från för- till eftertest, samt att utvecklingen av narrativ förmåga gynnades när de fick återberätta muntligt. Forskarna fann även att eleverna gjorde textbaserade inferenser.

Sammanfattningsvis visar Economous studie (2018) och Bringéus (2011) att litteraturundervisningen i SVA på gymnasiet främst tenderar att fokusera språkutveckling. Walldéns (2019) och Asklunds (2018) studier visar dock att inom ramen för vuxenutbildning respektive Språkintröduktion skapar arbetet med litteraturen i klassrummet möjligheter för annat meningsskapande samt identitetsarbete. Lindholm och Lyngfeldt (2015) undersökte andraspråkslevers skriftliga återberättande av narrativ text. Inga studier utforskar dock hur den skriftliga receptionen av en litterär text kan utgöra en identitetsstärkande möjlighet i litteraturarbetet i SVA. Denna studie avser fylla detta gap genom fokuset på andraspråkslevers karaktärsemotionella inferenser vid skriftligt återberättande. Artikeln knyter samman skönlitteraturens förmåga att skapa känslor och identifikation och det skriftliga återberättandets möjlighet för eleverna att ge uttryck för karaktärsemotionella inferenser med mellanrumsteorin. Genom att knyta samman dessa teoretiska perspektiv och metodologiska verktyg skapas potential att synliggöra hur återberättandet möjliggör för eleverna att utforska sina egna känslor och sin identitet i förhållande till det kulturella mellanrum de själva befinner sig i både som elever på språkintröduktionsprogrammet (jfr Bomström Aho, 2018) och som nyanlända i Sverige.

METOD OCH MATERIAL

Det forskningsprojekt, där föreliggande undersökning ingår, initierades av en tvärvetenskaplig forskargrupp och hade som överordnat syfte utforskande av undervisningspraktiker inriktade mot literacyutveckling och genrepedagogiska metoder. Forskningsprojektet utfördes i form av två interventionsstudier, en inriktad mot den så kallade Cirkelmodellen, vilken utfördes på en grundskola, och en inriktad mot undervisningsmodellen Reading to Learn (R2L)

(Rose & Martin, 2012) vilken utfördes på Språkintruktionsprogrammet på en gymnasieskola. Den delstudie som denna artikel presenterar bygger på material insamlat på gymnasieskolan. I nedanstående avsnitt motiveras val av metod, urval och genomförande av delstudien. Nedan benämns delstudien ”studien”. Vidare ges en kort sammanfattning av den lästa romanen *Stjärnlösa nätter*.

Metodologiska utgångspunkter

Ett kollaborativt förhållningssätt har kännetecknat studiens metodologi vilket innebär att de deltagande lärarnas erfarenheter och ambition att utveckla sin pedagogiska praktik har givits stort inflytande över utvecklingen av studiens design. Valet att utföra en kollaborativ studie grundades på metodens potential att skapa professionell utveckling (Lieberman, 1986).

Urval och deltagare

Denna artikel baseras på material insamlat i två grupper av elever som studerade svenska som andraspråk på det individuella introduktionsprogrammet Språkintruktionsprogrammet. Inom detta program ska eleverna utveckla andraspråket svenska samt ämneskunskaper för att uppnå behörighet att studera på ett nationellt program på gymnasienivå. Två lärare deltog samt de elever de undervisade i ämnet. De deltagande eleverna var mellan 16 och 20 år. Elevernas språkkunskaper varierade och likaså deras skriftliga förmåga. Lärarna hade lärarexamen och 30 hp i svenska som andraspråk. I studiens inledningsfas läste lärarna avsnitt ur Rose och Martin (2012). Utifrån det lästa utformades därefter skriftliga detaljerade planeringar för undervisningen och dessa diskuterades av lärare och forskare vid två workshoppar organiserade av forskarna. Syftet med workshopparna var att ge lärarna möjlighet att fördjupa sig i R2L. Forskarna gav en kort presentation av teorin och centrala begrepp utreddes. Därefter följde bearbetning i grupp av en av forskarna utvald berättande text och faktatext utifrån R2L-metoden.

Det empiriska material som analyseras i artikeln består av lärarnas didaktiska planering av undervisningen runt kapitel ett till fyra i den valda skönlitterära boken och de återberättande texter som skrivits av de deltagande eleverna. Lärarnas didaktiska planering har analyserats utifrån en didaktisk innehållsanalys och utgör en bakgrund för att förstå de skriftligt återberättade elevtexterna.

Inför analysen av elevtexter valdes texter skrivna av elever som deltog i både det initiala skrivtillfället inriktat på kapitel 1 och det avslutande skrivtillfället inriktat på kapitel 4. Detta urval gjordes för att analysen i lika stor utsträckning skulle utgå från elevtexter baserade på de respektive kapitlen. Sammanlagt analyseras därmed texter skrivna av tretton elever.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2017) etiska regler har följts i studien. Eleverna informeras om studiens syfte och tillfrågades om samtycke till att deras texter skulle samlas in och användas i forskningssyfte. Eleverna fick ta del av informationen i ett missivbrev samt skriftligt i en samtyckesblankett svara på huruvida de ville delta. Elevernas deltagande i studien skedde inom ramarna för den ordinarie undervisningskontexten. Lärarna samtyckte inledningsvis muntligt till att delta i studien och bekräftade därefter sitt deltagande skriftligt. Samtliga deltagare informerades om frivillighet och avidentifiering av all data. Grupper och elever har kodats med siffror. Exempelvis innebär 2:1 att eleven finns i grupp 2 och är elev 1 där.

Den valda romanen

Den text elever och lärare arbetade med, Arkan Asaads ungdomsroman *Stjärnlösa nätter* (2015) i lättläst version, valdes av lärarna i samråd med forskarna. Avgörande för valet av text var att den skulle anknyta till elevernas erfarenheter. Romanen berör upplevelser av kulturmöten, konflikter och identitet, teman som de deltagande eleverna bedömdes kunna relatera till. Romanen är berättad ur ett jag-perspektiv. I det första kapitlet presenteras huvudpersonen Amar som berättar kort om sin tid som lägerledare i USA, om sin problematiska relation till sin pappa samt till sin mamma, som är frånvarande efter skilsmässan från pappan, och som han saknar. Kapitlet avslutas med att Amar sitter i den bil som skall ta honom från Sverige till irakiska Kurdistan där hans släkt finns. I kapitel två anländer Amar, pappan och syskonen till Kurdistan och Amar får träffa sin släkt: moster Monira och hennes man. Det är ett glatt återseende. I kapitel tre börjar kulturskillnaderna bli mer och mer påtagliga för Amar som till exempel gärna vill hjälpa till att diska men blir utkörd från köket, eller som hellre vill spela fotboll och sköta grillen än lyssna när männen talar med varandra. I detta kapitel introduceras även faster Nora som är mor till Amina, Amars kusin och tilltänkta. I kapitel fyra stegras konflikten mellan far och son och mellan Amar och släkten när han förstår att syftet med resan till irakiska Kurdistan var att få honom bortgift med Amina.

Studiens design

I studien utgjorde de två deltagande klasserna två grupper. Undervisningen av den skönlitterära boken utformades för eleverna i grupp 1 i enlighet med R2L:s *Förberedelser för läsning* och för grupp 2 i enlighet med både *Förberedelser för läsning* och *Detaljerad läsning*. *Förberedelser för läsning* innebar att lärarna samtalade med eleverna om *Stjärnlösa nätter*, exempelvis om titeln, författaren, kontexten och i viss mån om innehållet men även om elevernas erfarenheter av att läsa litteratur. En mer detaljerad beskrivning av de olika styckenas inne-

håll presenterades också. Läraren läste sedan texten högt och eleverna följde med i texten. Lärarna berättade om hur innehållet i texten är strukturerat utifrån den specifika genrerelaterade konventionen för en narrativ text. Därefter läste eleverna texten tyst för sig själva.

Undervisningen i enlighet med *Detaljerad läsning* innebar att fokus inriktades mot ord i texten som läraren antog kunde vara problematiska för eleverna att förstå samt att eleverna gavs möjlighet att identifiera ord i texten som läraren talade om. Manus för såväl *Förberedelser för läsning* som *Detaljerad läsning* var detaljerat nedskrivna i lärarnas planering av undervisningen utifrån Rose och Martin (2012).

Ingen undervisning för eleverna av vad inferensläsning innebär har beskrivits i lärarnas planering men det kan nämnas att i lektionsplaneringen nämns vid flera tillfällen att känslomässiga yttringar ska lyftas under boksamtalen.

Datainsamlingen omfattade tio lektioner om ca 45 minuter vardera. För varje avsnitt i boken upprepades processen med *Förberedelser för läsning* för grupp 1 och *Förberedelser för läsning* och *Detaljerad läsning* för grupp 2. Under den andra lektionen skrev eleverna sin första återberättande text om kapitel 1 i *Stjärnlösa nätter*. Under lektion tio skrev eleverna sin andra återberättande text, som var kopplad till kapitel 4. Vid skrivandet av texterna om kapitel 1 och 4 instruerades eleverna av respektive lärare att skriftligt återberätta respektive kapitelns innehåll. Återberättandet skulle innehålla berättelsens personer/karaktärer, platserna där berättelsen utspelar sig, berättelsens problem, lösningen på problemet samt berättelsens avslutning. Dessa instruktioner gavs såväl muntligt som skriftligt synligt på en whiteboardtavla i klassrummen. Eleverna gavs möjlighet att skriva på dator eller för hand. Under alla lektionspass, förutom under skrivandet av texterna om kapitel 1 och 4, hade eleverna tillgång till ett eget exemplar av *Stjärnlösa nätter* så att de kunde följa med och notera i det. Av de totalt tretton elever som skriftligt återberättat både kapitel 1 och 4 tillhörde sju grupp 1, som enbart arbetade med *Förberedelser för läsning*, medan sex elever hörde till grupp 2, som arbetade med både *Förberedelser för läsning* och *Detaljerad läsning*.

Analysprocesser

Inför analysen transkriberades de handskrivna elevtexterna till datorskriven text. När en bokstav var svår att tyda angavs detta med ett frågetecken i texten, t.ex. "bl?v".

Den initiala analysen bestod i att forskarna var för sig utförde en fördjupad läsning av elevernas skriftliga återberättande. Efter läsningen möttes forskarna för diskussion och gemensam analys varvid det framkom att eleverna hade responderat på huvudgestalten Amars, känslouttryckningar. Ett mönster identifierades i elevtexterna där vissa känslouttryckningar hos Amar återkom i elevtexter-

na. De återkommande teman i känslouttryckarna som identifierades var *hatkärlek*, *ilska* och *ensambet*. Därefter utförde forskarna var för sig upprepad läsning och tematisk kodning av texterna utifrån dessa teman.

RESULTAT: KARAKTÄRSEMOTIONELLA INFERENSER OCH KÄNSLOYTTTRINGAR I DE ÅTERBERÄTTANDE ELEVTEXTERNA

I detta avsnitt återges analysen av elevernas karaktärsemotionella inferenser, det vill säga deras förståelse av huvudkaraktären Amars känslor. Den karaktärsemotionella förståelsen återges under rubrikerna *hatkärlek*, *ilska* och *ensambet*. Detta är känslor hos huvudpersonen som många av eleverna återberättar.

Hatkärlek

Ordet ”hatkärlek” förekommer i flera av elevernas återberättande av kapitel ett. Detta ord återfinns i romanen i kapitel ett, när berättaren, Amar, förklarar bakgrunden till den resa till irakiska Kurdistan som han företar tillsammans med sin far och sina bröder:

Egentligen ville jag svara ja med en gång. Men det gjorde jag inte. Jag ville inte göra Far alltför glad. Han har aldrig varit stolt över mig och jag har alltid haft en *hatkärlek* till honom. Jag har alltid varit den upproriske sonen. (s. 6, vår kursivering)

De två till synes oförenliga känslorna hat och kärlek som är närvarande i Amar i förhållande till hans far har flera elever tagit fasta på i sitt återberättande: Elev 1:1 skriver i sin text om kapitel 1 ”Amar bodå hata och gillar sin pappa”. Liknande känslouttryck finns i elev 2:1:s text: ”ändå ville han säga ja till pappan men det kunde han inte säga för att alltid haft de hatkärlek mellan pappan och han”. I likhet med elev 2:1 använder elev 2:2 ordet ”hatkärlek”:

”Han säger ja men han hatkärlek till sin far. De brakade alltid”. Detsamma gäller elev 2:3: ”Han ville svara ja Men han vill inte göra honom glad, för att han hade hatkärlek till sin pappa”.

Relationen mellan Amar och hans pappa finns återgiven i exemplen ovan. Ytterligare ett exempel är när Elev 1:4 skriver att de ”bara brakade hela tiden”. Vanligtvis skriver eleverna ”pappa” medan boken använder ”Far” med versal. Elev 2:2 återberättar att Amar måste flytta till en egen lägenhet eftersom de aldrig kom överens: ”De kom inte överens om nånting. Hans pappa sa att Amar ska flytta därifrån”. De motstridiga känslor som Amar upplever inför sin far förstärks i romantexten när han väl åker med fadern till sitt hemland. Hatkärleken förbyts då till starkare mer okontrollerade känslor såsom ilska.

Ilska

I romantexten förekommer de motstridiga känslorna i den ilska som uttrycks mot fadern när han försöker förmå Amar att gifta sig med sin kusin, exempelvis ”– Kan du för fan låta mig vara! Skrek jag. Jag kommer aldrig att gifta mig! Och framförallt inte med en kurd” (s. 26).

I elevernas texter återberättas Amars känsla av ilska i kapitel 1 men framför allt är det i texterna om kapitel 4 som flera av eleverna har uppfattat de känslor av ilska och frustration som Amar känner. Elev 2:2 skriver ”kan du låta mig vara Han skriker med hans far”. Elev 2:3 skriver ”Amar skrek och sa ’låt mig bara för fan’”. På liknande sätt uttrycker sig Elev 1:4 när hen skriver om kapitel 4: ”Amar tänker inte gifta sig särskilt med en kurd. Han sa till att lämna honom i fred”. Även Elev 2:1 skriver om Amars ilska när pappan säger att han ska gifta sig: ”honom bara att han skulle gifta sig bl?v han arg låt mig ska vara fri”.

Ilskan framkommer även när Amar förstår att fastrarna på olika sätt försöker få honom att inse fördelarna med att gifta sig med sin kusin Amina. I romantexten skriker Amar ut sin ilska: ”Ut ur mitt rum! Ut! Skrek jag” (s. 29). Flera elever har uppfattat den frustration som det innebär för Amar att bo med fastrar som han faktiskt tycker om och de kulturella motstridigheter som framkommer när det gäller giftermål. Elev 1:4 återger med samma ord som i romantexten ”Ut ur mitt rum”.

Boken är skriven så att Amar är författaren och i romantexten används pronomenet ”jag” vilket eleverna ofta ändrar till ”Amar”. Elev 1:1 skriver ”Sedan Amar skriker – ut”. Elev 1:3 har uppmärksammat att Amar jämför Sverige med Kurdistan och skriver: ”... aldrig, jag kan inte giftermål med henne, jag växte upp i Sverige men hon växte upp i Kurdistan”.

Eleverna har även uppfattat Amars avståndstagande då han i romanen säger ”...sjukt. Hon är ju som min egen syster” (s. 29). Elev 2:6 har dels uppfattat det sjuka i att gifta sig med en släkting, dels att flickan är kurd och skriver “ ... det var heltsjukt och han ville inte gifta sig med kurd tjej, han hade inga känslor till henne hon var som hans syster. Amar var jättearg”.

Ensamhet

Den tredje känsla som framkommit i analysen av uttryck för inferensläsning i elevernas återberättande texter är *ensamhet*. Känslan av ensamhet är i texterna om kapitel 1 kopplad till Amars ena eller båda föräldrar: konflikten med pappan, att han flyttar hemifrån på grund av denna konflikt och saknaden efter mamman. I romantexten uttrycker Amar sin ensamhet genom saknaden efter modern ”Jag kunde inte ringa till min mor. Vi hade inte pratat med varandra sedan Far och hon skildes” (s. 8).

De flesta av elevtexterna om kapitel 1 (nio av tretton) innehåller uttryck för att Amar känner sig ensam. Så här uttrycker sig elev 1:1: ”Hans pappa sa att

Amar ska flytta där ifrån. Amar flyttade han var helt ensam men han saknade sin mamma”. Elev 2:3 uttrycker saknaden efter mamman både explicit och implicit. Explicit uttrycks detta på följande sätt: “Efter den, Han var helt ensam. Han saknade sin mamma”. Implicit uttrycks känslan av ensamhet i följande formulering: “Men han kunde inte prata med henne för att han hade ingen kontakt med henne sedan fem år när hans pappa och hans mamma skilde sig”. Amars känsla av ensamhet framkommer dels när eleverna återger händelsen där Amar flyttar hemifrån och dels när de återberättar hans längtan efter mamman.

I flera av elevtexterna om kapitel 4 är uttryck för ensamhet kopplade till att Amar känner sig utesluten av släkten ”Ingen hade längre tid att vara med mig” (s. 26). Elev 2:3 skriver ”Han kändt ensam i sin familj”. Eleverna skriver att Amar känner sig ensam på grund av att släkten inte pratar med honom eller är konstiga och att detta får honom att vilja åka tillbaka till Sverige vilket följande exempel visar: Elev 1:4 skriver

Han sa till att lämna honom ifred. Alla familjen lämnade honom, han känner alldeles ensam. Ingen bryde om honom längre, när maten klar ingen kommer säga till honom att maten är färdigt och ingen dukat på hans plats eller hämtat hans tarlik.

Elev 1:2 uttrycker sig enligt följande: ”Amar sa att för första gången kände jag ensam min familj”.

Att Amar längtar hem till Sverige skriver vissa av eleverna ut explicit i sin text om kapitel 4 medan det finns implicit i andra elevers texter. Ett exempel på en explicit framskrivning av detta finns hos elev 2:1: “A mir känner sig ensam och vill hem till Svarige, alla familjen är konstiga. Han regnade hur många dagar kvar sin resatid”. Kopplingen mellan känslan av ensamhet och viljan att åka hem till Sverige formuleras även av Elev 2:5 : “Det bli tysta alla familjen och det kommer inte familjen med honom. Han känner sig ensam och vill hem till Sverige”. Amars känsla av ensamhet kopplas i denna elevs text ihop med att släkten inte talar med honom och då vill han “hem till Sverige”.

Det finns även exempel på att eleverna kopplar samman känslorna ilska och ensamhet såsom elev 2:6 gör: “Amar var jättearg, ingen i huset ville prata med honom och han kände sig ensam” (2:6). Även här är alltså ensamhets-känslan kopplad till konflikten med släkten, vilket får Amar att vilja åka till Sverige. Här står det dock inte ”hem” till Sverige utan ”tillbaka”.

DISKUSSION

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån syftet som var att undersöka karaktärsemotionella inferenser hos andraspråkselever på Språkintruktionsprogrammet när de skriftligt återberättar två kapitel ur romanen *Stjärnlösa nätter* samt undersöka den didaktiska potentialen i användningen av denna roman i kombination med skriftligt återberättande i litteraturundervisningen. De forskningsfrågor som vi har sökt svar på är vilka karaktärsemotionella inferenser eleverna uppvisar i sitt återberättande och på vilket sätt skriftligt återberättande kan innebära möjligheter för elever med svenska som andraspråk att bejaka känslouttryck, gestalternas såväl som elevernas egna. Dessutom diskuteras resultatet utifrån begreppen *mellanrum* och *identifikation*.

Analyserna av elevtexterna visar att flera elever återgett känslor hos Amar utifrån temana hatkärlek, ilska och ensam(het) vilket indikerar en förståelse av Amars känslotillstånd. Dessa teman kan vara ett resultat från de boksamtal vars innehåll skrivs fram i den didaktiska lektionsplaneringen. När det gäller temat hatkärlek har eleverna i flera fall hämtat detta uttryck från texten där det förekommer i samma ordalag som i elevernas återberättade texter. I dessa fall kan elevernas användning av själva ordet, som ovan påpekats, inte förstås som ett uttryck för inferensläsning. Dock utför vissa elever något mer än enbart en återgivning av själva ordet hatkärlek i sina texter. Dessa texter är uttryck för att de i sin läsning ser samband i texten och kopplar texten till tidigare kunskap och erfarenheter för att skapa mening i sin läsning av texten, vilket framkommer även när eleverna återberättar om ensamhetskänslor och ilska över händelser.

Vidare är de känslor hos Amar som eleverna återberättat intressanta utifrån det perspektivet att de hos honom framstår som uttryck för eller en reaktion på en mellanrumposition (Bhabha, 1994) som han befinner sig i, det vill säga mellan två kulturer. Exempelen i återberättelserna på Amars känsla att vara utesluten av släkten samtidigt som han befinner sig långt från Sverige där han är uppväxt kan tolkas vara uttryck för att eleverna uppfattar att Amar befinner sig i ett mellanrum, mellan släkten i Kurdistan och uppväxtens Sverige.

Den mellanrumposition som Amar intar innebär ett utanförskap och aliering som i sin tur ger upphov till Amars känslor av hatkärlek, ilska och ensamhet vilka eleverna fångat upp. Dessa karaktärsemotionella inferenser skulle kunna användas som utgångspunkt i ett litteraturarbete som utgår från elevernas erfarenheter (jfr Skolverket, 2011) och känslor (jfr Nussbaum, 1990, 1995). Vi kan inte säga något säkert om elevernas identifikation och huruvida de identifierat sig med Amar och de känslor han ger uttryck för men de val eleverna gör när de återberättar innehållet indikerar en förståelse för Amars situation i relation till deras egen. De karaktärsemotionella inferenser som eleverna gjort tyder på att en identifikation (Green, 2012) har skett i läsningen, att de med andra ord har engagerat sig i huvudgestaltens känslor och sökt

efter en koppling till sig själva. Att skriva fram eller återberätta om någon annans känslor – i detta fall Amars – kan hjälpa eleverna att skriva fram eller få kontakt med sina egna. En didaktisk möjlighet vore att lärare bjuder in eleverna att göra en koppling till den mellanrumsposition som de själva innehar inte bara som nyanlända i Sverige utan även som nyanlända elever på Språkintruktionsprogrammet (Bomström Aho, 2018).

I *Stjärnlösa Nätter* finns dessutom komplicerade maktstrukturer som blottläggs och kommer upp till ytan när konflikten inom familjen och mellan kulturer, traditioner och generationer stegras, och som kan undersökas för en djupare förståelse hos eleverna av texten, sig själva och sin omvärld. Ensamhet kan ha sin grund i alienation, avståndstagande och utanförskap såsom har uttryckts ovan i avsnittet om ilska: "För första gången kände jag mig ensam i min familj".

Att låta eleverna återberätta i skrift kan vara ett sätt att öva skrivandet samt bedöma elevernas förståelse av texten men det kan också vara ett etiskt-didaktiskt sätt att utforska och bekräfta elevens erfarenheter, identitet och positionering i ett mellanrum mellan kulturer (jfr Bhabha, 1994). Om eleverna kan få syn på de maktstrukturer i familj, kultur och samhälle som skapar de känslor Amar uttrycker kan de bjudas in att fundera över sitt eget samhälle och sin egen roll i samhället, över maktstrukturer som kan verka förtryckande, och de känslor som en mellanrumsposition kan ge upphov till. De känslor av hatkärlek, ilska, frustration och ensamhet som Amar uttrycker – och som eleverna fångat upp – är reaktioner på dessa maktstrukturer. Detta kan vara en indikation på att lärarnas didaktiska instruktioner för det skriftliga återberättandet har uppmärksamats av eleverna eftersom återberättandet skulle innehålla exempelvis problem som uppstått i berättelsen. Boksamtalen kan sublimt ha stöttat eleverna att få syn på känslor, maktstrukturer och spänningar som *Stjärnlösa nätter* skildrar samt skapat en öppning för eleverna att se strukturer och spänningar i sitt eget samhälle samt göra kopplingar till sina egna upplevelser (jfr Walldén, 2019; Bomström Aho, 2018) På så sätt kan skriftligt återberättande leda till ökad läsförståelse såväl som identitetsutveckling där elevens kulturella världar, liv och erfarenheter kan synliggöras (jfr Economou, 2015) vilket även lyfts fram i Lgr 11 om litteraturläsningens betydelse för utveckling av elevernas identiteten och deras "förståelse för omvärlden" (Skolverket, 2017, s. 12).

Studien indikerar därmed att det skriftliga återberättandet av litteratur kan vara viktigt i ett SVA-sammanhang då eleverna genom att skriva fram Amars känslor inkluderar sig själva i någon annans upplevelser. Som mellanrum kan det skriftliga återberättandet även bidra till att sudda ut gränsen mellan subjekt. Vems känslor återberättas egentligen: elevens egna eller Amars? Läsning kan med Rosenblatt (2002) ses som en transaktion, en interaktiv process mellan läsare och text. Läsning är inte bara ett passivt mottagande av texten

utan en aktiv process där läsarna har med sig sina egna erfarenheter, tankar och känslor in i tolkningen av texten (Rosenblatt 2002). De är medskapare av texten. Här finns ytterligare en didaktisk potential genom mellanrummet som upprättas mellan den litterära texten, läsaren *och* det skriftliga återberättandet. Återberättandet kan synliggöra både Amars och elevens separata känslor och identiteter och skapa en pendlingsrörelse mellan två olika positioner, där likheter och skillnader betonas, men något nytt kan också uppstå, en möjlighet att anta en både-och position (jfr Rosén, Straszer & Wedin, 2020; Bhabha, 1994). Studien indikerar på så vis att litteraturläsning tillsammans med återberättandet kan utgöra ett didaktisk-demokratiskt arbete med integration och inkludering.

I samband med skriftligt återberättande erbjuder litteraturen inte bara en möjlighet att behärska ett språk utan ger även eleverna möjligheter att bli sedda och inkluderade och få sina erfarenheter bekräftade. Framför allt när det gäller andraspråkselever kan ett erfarenhetsbaserat perspektiv i litteraturundervisningen vara viktigt för att elevernas erfarenheter och identitet ska bejakas vilket även Lundgren och Rosén (2022) och Economou (2015) fann i sina studier. Economou (2015) skriver till exempel att ”för att alla, inte minst andraspråkselever, ska våga och vilja satsa av sig själva i skolan för att utveckla sig själva och sitt lärande, krävs att deras identiteter bejakas i samspelet mellan lärare och elev” (Economou, 2015, s. 3). Med utgångspunkt i diskussionen ovan vill vi lägga till att elevernas identiteter även bejakas i samspelet mellan läsaren och litteraturen (jfr Rosenblatt, 2002; Nussbaum, 1990, 1995) *och* i återberättandet. Med hjälp av återberättandet kan läraren få syn på vad eleven tagit fasta på i läsningen och på så vis blir det möjligt att bekräfta och lyfta fram hur eleven relaterar till textens innehåll och egna erfarenheter. Det kan också vara ett sätt för eleven att få syn på den andres känslor i litteraturen och i förlängningen sina egna. Återberättandet skulle kunna fungera som en didaktisk utgångspunkt för att hjälpa eleverna att utforska och utveckla sina tankegångar mer ingående samt främja ett estetiskt förhållningsätt till litteraturen (Rosenblatt, 2002) där känslor och personliga upplevelser av den litterära texten är i centrum.

Genom att dra nytta av de resurser som eleven tar med sig till klassrummet som människa (jfr Moje et al., 2004): levda erfarenheter, känslor och den eventuella upplevelsen av att inneha en mellanrumsposition (Bhabha, 1994) kan man även undvika att hamna i det bristperspektiv som ofta präglar synen på andraspråksinlärare (Fridlund, 2011; Hedman & Magnusson, 2018, s. 15). Det skriftliga återberättandet kan på så vis vara till nytta för fler ändamål än bara att utveckla språkfärdigheter eller läsförståelse. Därigenom kan litteraturläsning inom ramarna för undervisning i ämnet svenska som andraspråk bli mer än färdighetsträning och röra sig mot den litteracitetspraktik som Rosenblatt (2002) förespråkar, styrmaterialet betonar och som även inbegriper erfarenhetsaspekter, identitetsutveckling och demokratiarbete.

NOTER

¹ Lgr 11 var det styrdokument som gällde när datainsamlingen för studien gjordes.

REFERENSER

- Anundsen, Lene (2020). Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og (2016)* i grunnskoleopplæring for voksne. *NOA Norsk som Andrespråk*, 36(1), 73-102.
- Asaad, Arkan (2015). *Stjärnlösa nätter. En berättelse om kärlek, svek och rätten att välja sitt liv*. Snabbläst version. Vilja förlag.
- Asklund, Jonas, (2018). Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkintröddning. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, 2, 90-106.
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.5>
- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhabha, Homi K. (1999). Det tredje rummet. I Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz, & Håkan Thörn (Red.), *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella sambället*, (ss. 283-295). Nya Doxa.
- Bomström Aho, Erika (2018). *Språkintröddning som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram*. [Licentiatuppsats, Karlstads universitet]. DIVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1205918/FULLTEXT02>
- Bošnjak Botica, Tomislava, & Kuvač Kraljević, Jelena (2022). Causality in children's oral and written narrative retelling. *Rasprave* 48(1), 199-220.
<https://doi.org/10.31724/rihjj.48.1.9>
- Bringéus, Eva (2011). *När känslorna får styra: Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola]. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404563/FULLTEXT01.pdf>
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, Jim, Hu, Shirley, Markus, Paula & Montero, M. Kristiina (2015). Identity texts and academic achievement. Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL QUARTERLY* 49(3), 555-581.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.241>

- Derewianka, Beverly (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133-154. <https://doi.org/10.1177/003368820303400202>
- Economou, Catharina (2015). Reading fiction in a second-language classroom. *Education Inquiry*, 6(1), 99-118. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>
- Economou, Catharina (2018). På samma villkor?: Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnets svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati* 27(3), 53-75. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1108>
- Economou, Catharina (2021). Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval. *Pedagogisk forskning i Sverige* 26(4), 100-119. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.05>
- Ellingsen, Elisabeth (2013). *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst: En analyse av voksne andraspråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och förberedelseklasser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Goodman, Yetta M., Watson, Dorothy J., & Burke, Carolyn L. (2005). *Reading miscue inventory*. Richard C. Owen Publishers.
- Graesser, Arthur C., Singer, Murray, & Trabasso, Tom (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Green, Laura (2012). *Literary identification: from Charlotte Brontë to Tsitsi Dangarembga*. The Ohio State University Press.
- Guitérrez, Kris D. (2008). Developing Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Hedman, Christina, & Magnusson, Ulrika (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hvistendahl, Rita (2000). "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann": En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Johnston, Peter H. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. International Reading Association.
- León, José A., & Escudero, Inmaculada (2017). Casual inferences in reading comprehension. I José A. León, & Inmaculada, Escudero (Red.), *Reading comprehension in educational settings* (ss. 63-99). John Benjamins Publishing Company.
- Leslie, Lauren, & Caldwell, Joanne S. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. I Susan E. Israel, & Gerald G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (ss. 403-427). Routledge.

- Lieberman, Ann (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Journal of Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Lindholm, Anna, & Lyngfelt, Anna (2015). Flerspråkiga elevers tolkan­de läsning. I Berit Lundgren, & Ulla Damber (Red.), *Critical literacy i svenske klassrumskontext* (ss. 109–131). Umeå universitet.
- Lundgren, Berit & Rosén, Jenny (2022). The diary. Teachers work with biliterate literature in adult education for Swedish for immigrants. I Annika Norlund Shaswar, & Jenny Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility. Literacy practices of adult and adolescent migrants* (ss. 161 – 183). Palgrave Macmillan.
- Lyngfelt, Anna (2013). Om andraspråkelevers läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I Dagrun Skjelbred, & Aslaug Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 151-165). Cappellen Damm AS.
- Miall, David S. (1989). Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. *Cognition & Emotion*, 3(1), 55-78.
- Moje, Elizabeth Birr, Ciecchanowski, Kathryn McIntosh, Kramer, Katherine, Ellis, Lindsay, Carrillo, Rosario, & Collazo, Tehani (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38–70.
- Nussbaum, Martha Craven (1990). *Love's Knowledge: essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha Craven (1995). *Poetic Justice: the literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Ommundsen, Åse Marie (2011.) Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. *Norsk læreren*, 35(3), 57–64.
- Persson, Magnus (2007). *V arför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Rose, David, & Martin, J. R. (2012). *Skriva, läsa, lära – Genre, kunskap och pedagogik*. Hallgren & Fallgren. Svenska utgåvans redaktör: Ann-Christin Lövstedt.
- Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka, & Wedin, Åsa (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 26-48. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.02>
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Salinas, Veronica (2017). *Og - En argentinsk au pairs ordbok*. Cappellen Damm
- Schisler, Rebecca, Joseph, Laurice M., Konrad, Moira, & Alber-Morgan, Sheila (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135-152.

- Skarstein, Dag (2005). Litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet: Om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I B. K. Nicolaysen och L. Aase (Red.), *Kulturnote i tekstar- Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 141-156). Samlaget.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2016. Skolverket.
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Reviderad 2017. Skolverket.
- Skolverket (2019a). *Resultat i nationella prov i årskurs 3, 6 och 9, läsåret 2018/2019*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=5282>
- Skolverket (2019b). *15-åringars kunskaper I läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Internationella studier 487.
- Skolverket (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk, grundskolan*. Skolverket.
- Skolverket (2022b). *Läroplan för gymnasieskolan*. SKOLFS 2022:13.
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet.
- Waldén, Robert (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(3-4), 35-61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>