

Innehållsförteckning

ELEVERS LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING – MELLANÅREN	2
NYA OCH GAMLA VILLKOR FÖR LÄSANDE OCH SKRIVANDE	2
UTVECKLING AV LÄSANDE OCH SKRIVANDE	4
<i>Att bli aktör i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle</i>	<i>5</i>
<i>Att knäcka skriftkoden</i>	<i>6</i>
<i>Att möta och bemöta textmängder och specifika ämnesspråk</i>	<i>7</i>
BEMÖTA OCH BEDÖMA ELEVERS LÄSANDE OCH SKRIVANDE.....	21
<i>Frågor vid bedömning av elevers läsande.....</i>	<i>22</i>
<i>Frågor vid bedömning av elevers skrivande.....</i>	<i>23</i>
<i>Andraspråkslevers texter</i>	<i>24</i>
LITTERATUR I URVAL	25

Elevers läs- och skrivutveckling – mellanåren¹

Caroline Liberg

Nya och gamla villkor för läsande och skrivande

I många olika sammanhang idag pekas på hur förutsättningarna och villkoren för läsande och skrivande har förändrats genom datorns inträde i våra liv. De språkliga landskapen ser annorlunda ut i jämförelse med för några decennier sedan. Vi läser och skriver på skärmen i en utsträckning som vi för bara några år sedan inte kunde förutse. Texter på pappret som tidningar och läromedel har också förändrats. Precis som på skärmen ges bilder ett mycket större utrymme. Med hjälp av datorn kan texter också läsas upp. Det skrivna ordet får alltså ge plats för bilder och ljud, med andra ord tillkommer flera sätt eller modaliteter för att skapa mening i texter. Det innebär att sätten att läsa och skriva förändras i takt med de språkliga landskapens utveckling. Andra typer av läs- och skrivarter krävs i tillägg till redan tidigare. Exempelvis förutsätter läsning på nätet att läsaren kan orientera sig och navigera i hierarkiskt ordnade hypertexter. Det rika bildmaterialet som samspelar med de skrivna texterna kräver också en annan typ av läsning.

Men det finns även förutsättningar och villkor som består över tid för att en person ska kunna lyckas i sitt läsande och skrivande. En sådan aspekt är läsarens och skrivarens mer grundläggande språkliga förmågor som att ha ett stort ordförråd, kunna minnas och återge kortare och längre textavsnitt samt att vara en aktiv språkdeltagare. Ytterligare en sådan aspekt är den metaspråkliga förmågan att exempelvis ha god kunskap om bokstäverna och språkljuden och vara fonologiskt medveten samt att ha kunskaper om hur texter skapas och byggs upp. Metakognitiva förmågor är också viktiga förutsättningar för att lyckas, som att kunna reflektera över hur läsandet och skrivandet går till och veta vilka strategier man använder. De här språkliga, metaspråkliga och metakognitiva förmågorna är centrala för att kunna utveckla ett hållbart läsande och skrivande. Spännvidden i språkbehärskning mellan eleverna i en klass är emellertid stor beroende på vilka erfarenheter och upplevelser de getts möjlighet att ta del av och att få bygga ett språk om. En grupp är naturligtvis elever som nyligen anlant till Sverige. De saknar inte erfarenheter, upplevelser eller kunskaper men de

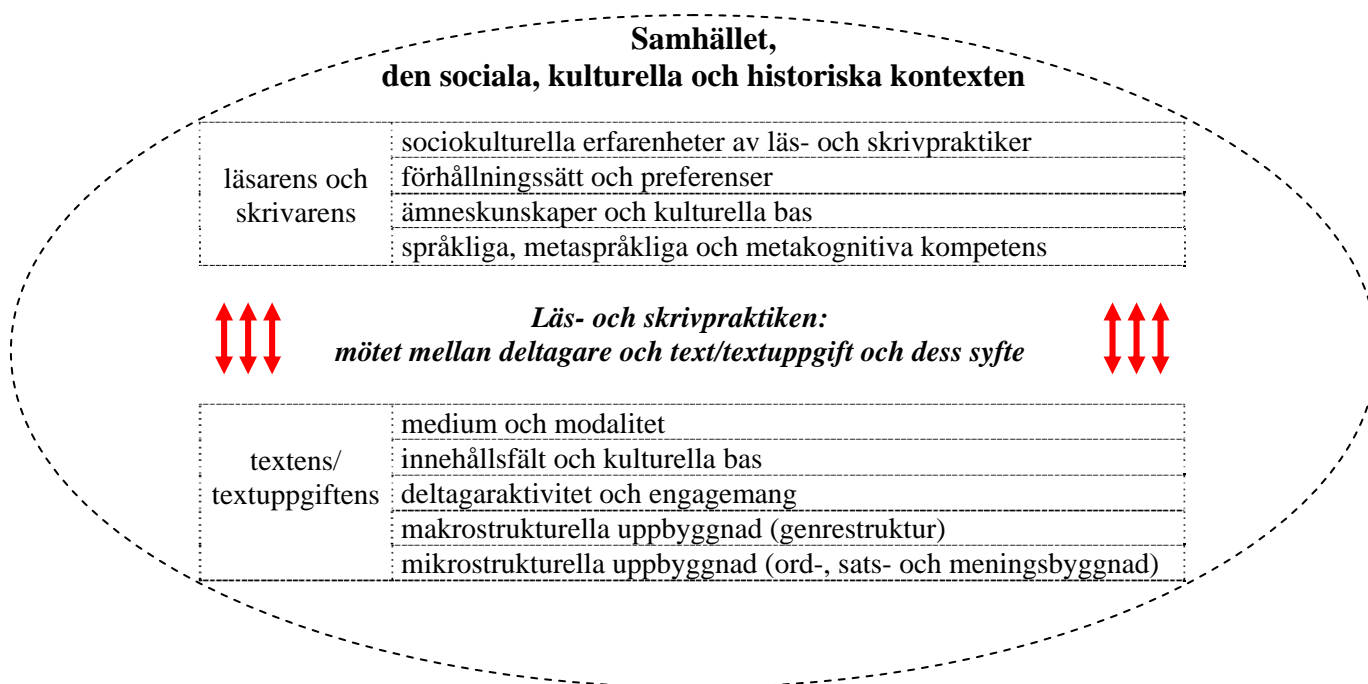
¹ I slutet av den här texten finns en litteraturlista i urval av centrala arbeten som texten bygger på. Inne i texten finns bara referenser angivna om direkta återgivningar och exempel används. Texten i sin helhet baseras till stora delar på Liberg, Folkeryd, af Geijerstam (2010) och forskning som presenteras där.

saknar oftast kunskaper i svenska språket för att uttrycka sig på ett för dem tillfredsställande sätt. Det är en mycket frustrerande situation de utsätts för. Även elever med annat modersmål än svenska som är födda i Sverige kan ha svårt att förstå och delta i undervisningen och redovisa sina faktiska kunskaper.

Men det är inte bara läsarens och skrivarens språkliga, metaspråkliga och metakognitiva förmågor eller textens medium och på vilka sätt (modaliteter) den framställs som forskningen visat vara av central betydelse. Lika viktigt är läsarens och skrivarens tidigare erfarenheter av och inställning till läsande och skrivande samt kunskaper om ämnet som ska behandlas och hur allt detta står i samklang med textens/textuppgiftens form och innehåll. En fundamental aspekt är naturligtvis syftet med läsandet och skrivandet. Varför ska just den här texten läsas eller skrivas?

Ytterligare centrala aspekter är sammanhanget eller kontexten. Det gäller såväl den konkreta sociala situationen som de mer övergripande normerna och värderingarna för hur saker och ting ska utföras och hur de utvecklats i den kulturella och historiska kontexten. Den konkreta sociala situationen utgörs i skolan av undervisningssammanhangen. Några gemensamma nämnare för en framgångsrik undervisning är för det första att läromiljön är ett engagerande språkbad för eleverna. De får läsa, skriva och samtala tillsammans och på egen hand och läsandet, skrivandet och samtalandet stödjer varandra. I de gemensamma arbetena ges eleverna modeller för detta av såväl lärare som andra kamrater. De olika läs- och skrivsituationerna ger upphov till olika sätt att läsa och skriva, olika läs- och skrivarter. De utgör också underlag för att eleverna kan få anta olika läsar- och skrivarpositioner från mer till mindre aktiva och kritiska i relation till tolkning och bearbetning av texten eller fördjupning av textuppgiften. I undervisningen råder balans mellan funktionalisering och formalisering och mellan mer och mindre styrda aktiviteter. Läs- och skrivundervisningen ger också upphov till medvetandegörande av vilka strategier som används för av- och inkodning, läsförståelse och textbygge.

Alla de här aspekterna som i olika studier visat sig vara centrala för att förstå läsande och skrivande har sammanställts i nedanstående figur. När man som lärare ska välja texter och textuppgifter samt sätt att arbeta med dem är det viktigt att beakta alla de här aspekterna som har betydelse för hur en elev kommer att lyckas i sitt värv.



Figur 1. Centrala aspekter av läs- och skrivpraktiker (Liberg, 2001, s. 120.)

Utveckling av läsande och skrivande

De här aspekterna har således en central betydelse för hur en person utvecklar sitt läsande och skrivande och de grundläggande färdigheter man har behov av när man ska läsa och skriva. I en diskussion om dessa grundläggande färdigheter beskriver Caroline Liberg och Roger Säljö (2010) dem utifrån fyra huvudingångar, nämligen²:

- förmågan att själv kunna skapa mening och uttrycka sig inom ramen för olika literacypraktiker, det vill säga kompetenser som gör människor till aktörer i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle
- förmågan att förstå literacypraktiker som sådana och syftet med dem samt att skapa ett engagemang och intresse för dem

² I den här beskrivningen används termen *literacypraktiker*. Det omsluter fler sammanhang än traditionella läs- och skrivpraktiker. Det gäller situationer där man talar om något man läst eller skrivit, situationer där man omsätter något skrivet till en annan uttrycksform som bilder, tabeller, diagram eller ett görande, exempelvis att läsa och följa en instruktion om hur man installerar en ny TV, och situationer som är influerade av skriftspråket, till exempel samtal och talande som utförs på ett bildat eller litterat sätt (Liberg & Säljö, 2010).

- förmågan att kunna gå in i, bearbeta och förstå innehållet i texten eller textuppgiften utifrån olika positioner
- förmågan att kunna hantera olika symbolsystem som den visuella koden³ och skriftkoden (bokstäverna och hur de kan kopplas till olika ljud) samt att kunna följa de grammatiska regler som gäller för de olika symbolsystemen

De olika förmågorna stödjer varandra och utvecklas i samspel med varandra. Att man kan skapa mening och är en aktiv deltagare och aktör i olika literacypraktiker underlättar och stödjer exempelvis utvecklingen av förmågorna att förstå praktiker och syftet med dem, att kunna gå in och bearbeta enskilda texter och kunna läsa av eller skriva ner det man vill säga och tvärtom. Det är med andra ord inte så att en person först lär sig och bygger upp det ena och sedan det andra. I det här samspelet mellan de fyra färdigheterna finns åtminstone fyra avgörande och kritiska punkter i utvecklingen för att den ska gå smidigt och lätt. De här punkterna består av

- att bli aktör, deltagare och medskapare, i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle
- att knäcka skriftkoden
- att möta och bemöta textmängder
- att möta och bemöta specifika ämnesspråk

Att bli aktör i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle

Ett första steg in i att bli aktör, deltagare och medskapare, i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle tar en del barn mycket tidigt. För en del sker det till och med innan de själva tagit några steg med sina egna ben. De omges nämligen av vuxna som läser tillsammans med dem i pekböcker, på skyltar och etiketter och samtalar med dem om vad det handlar om. Tillsammans skriver de meddelanden av en mängd olika slag till nära och kära. I dessa sammanhang får barnet stifta bekantskap med vad det innebär att skapa mening och uttrycka sig inom ramen för några enkla och mer vardagliga läs- och skrivpraktiker. Grunden läggs för deras förståelse av den här typen av praktiker och syftet med dem. Centrala frågor barnet görs medveten om är varför man egentligen kan ha behov av att läsa och skriva och vilka funktioner det fyller. Det som är meningsfullt lägger också grunden för intresse och

³ Med den visuella koden avses olika framställningssätt som bilder, figurer, diagram och tabeller.

engagemang. I olika studier visas på hur de vuxna redan i tidigt skede stödjer barnens förmåga att gå in i, bearbeta och förstå innehållet i texten de läser eller skriver tillsammans. Barnens språkliga förmåga förstärks därmed också i läsandet och skrivandet. I många texter får de också möta ämnen, ord och formuleringar de kanske inte stöter på i vardagsspråket. Det innebär att barn i detta kan få möta både mer enkla texter och mer avancerade texter, eftersom det är de vuxna som står för hantverket att läsa av och skriva ner. Barn kan med andra ord påbörja sitt aktörskap i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle långt innan de själva klarar av att hantera skriftkoden. När de kommit så långt att de själva kan läsa och skriva, erbjuder vårt starkt skriftspråksberoende och mediebaserade samhälle många möjligheter att vidareutveckla sin förmåga att skapa mening och att uttrycka sig inom ramen för olika literacypraktiker.

Att knäcka skriftkoden

En andra kritisk punkt i att bli en självständig aktör i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle inträffar när barnen påbörjar byggandet av förmågan att själva hantera skriftkoden. Många barn knäcker skriftkoden redan i förskoleåldern. Men för en del sker det först när de börjar skolan. Och för några kan det här vara ett mycket stort steg som de i stort aldrig utvecklar fullt ut. Att knäcka skriftkoden är en mycket abstrakt operation i vilken barnen bygger upp ett nytt sätt att förstå läs- och skrivpraktikerna. De utvecklar nu en förståelse för skriftens mycket abstrakta principer. Inom språkvetenskapen kallas de här principerna för grammatiskt fonologiska regler. Av den anledningen kallas den metaspråkliga förmågan som innebär att man kan hantera och tala om bokstäverna och deras ljud för fonologisk medvetenhet.

Genom att få möta nya ord i lagom takt och väl förberedda i engagerande texter, övar barnen upp sin förmåga att använda ljudningsstrategin. Med hjälp av ljudningsstrategin byggs ett förråd av skriftordbilder, ett så kallat ortografiskt lexikon, upp parallellt med fortsatt utbyggnad av det muntliga ordförrådet. Så läggs grunden för den ortografiska helordsstrategin som innebär att läsaren och skrivaren kan ta fram dessa skriftbilder ur sitt ortografiska lexikon. Ju smidigare framtagandet går desto mer bidrar det till ett flyt i läsandet och skrivandet. Av- och inkodning blir mer och mer automatiserad. Läs- och skrivflytet påverkas också av att läsaren och skrivaren kan växla smidigt och lätt från helordsstrategin till ljudningsstrategin vid behov och sedan återvända till helordsstrategin. Till en början klarar

eleverna en mer enkel ljudning. Den innebär att man ljudar de enskilda ljuden och sedan för ihop det till en helhet. Det fungerar när orden inte är så långa. Men så fort orden börjar bestå av sju, åtta och fler bokstäver blir påfrestningen mycket stor för arbetsminnet. Det är svårt att hålla alla dessa ljud i minnet samtidigt för att sedan föra samman dem till en helhet. I de här fallen behövs en mer avancerad ljudningsteknik. Den kan bestå av att man ljudar stavelse för stavelse och sedan för samman dessa stavelser till en helhet. En annan väg att gå är ljuda samman bokstav för bokstav till dess man finner betydelsebärande enheter, så kallade morfem, och sedan för samman dem till en helhet. Elever som är morfologiskt medvetna har naturligtvis stor hjälp av den kompetensen i den här avancerade ljudningen. Den avancerade ljudningstekniken behöver eleven få möta så tidigt som möjligt i sin utveckling, eftersom det inte går att helt och hållet kontrollera för längden på orden de möter.

När barn med svenska som andraspråk ska knäcka koden kan de stöta på svårigheter av flera olika slag. Det kan till exempel vara så att de ännu inte tillägnat sig alla ljuden i det svenska språket och därför har svårt att koppla samman bokstav med korrekt ljud. Barnet kan ha mött skrift tidigare men genom ett annat skriftsystem. De måste då lära att de ljud eller ord de tidigare kopplade samman med en viss symbol nu motsvaras av en annan. Ett problem inte så starka läsare bland både andraspråkstalare och förstaspråkstalare kan uppleva är att det går bra att rent tekniskt lyckas ljuda samman ljuden till ett ord men det är betydligt sämre med förståelsen och då även problem med att se läsningens funktion.

Att möta och bemöta textmängder och specifika ämnesspråk

När eleven knäcker koden sker det ofta genom att skriva och/eller läsa mer enkla och korta texter. Det som därmed utgör ytterligare ett par viktiga kritiska punkter i att bli en självständig aktör i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle är att möta och bemöta dels stora textmängder, dels alltmer specifika ämnesspråk. Om eleverna inte mött stora mängder text tidigare så sker det med stor kraft i årskurs tre och fyra. För många kan det leda till rena chockupplevelser, eftersom texterna många gånger är mycket informationstäta och orden som ingår ofta är längre. Eleverna möter nu inte bara mängder av text, utan också texter som är skrivna i olika genrer för att uppnå olika syften. Två huvudtyper av texter de möter är skönlitteratur och faktatexter. Skönlitteratur domineras av den berättande eller narrativa genren. Faktatexter utgörs oftast av beskrivande, instruerande, utredande, förklarande och argumenterande genrer.

Att möta stora textmängder innebär ofta att en läsare eller skrivare rör sig inom olika ämnesområden, även om det inte alltid behöver vara så. Ett tydligt exempel på det motsatta är slukaråldern, då läsaren ofta förkovrar sig inom en specifik genre och ett specifikt ämnesområde. Men ju högre upp eleverna kommer i skolan desto mer ämnesspecifika textvärldar möts de av. Ämnesspråken som blir mer och mer tydliga vid inträdet till grundskolans högre år förändras med avseende på dels ett mer specifikt ordförråd, dels mer specifika genrer. Beräkningar visar att med ett ordförråd om mellan 5000–6000 av de mer frekvent använda orden i ett språk förstås upp till nittio procent av orden i de allra flesta texter, däribland läromedelstexter. För att få en god förståelse av innehållet i en text behöver en läsare emellertid förstå minst nittiofem procent av orden. Det räcker med andra ord inte med enbart de mest frekventa orden för att kunna läsa en text med god förståelse eller skriva en text som behandlar ett visst ämnesområde. Till det behövs också kunskap om de mer ämnesspecifika orden som naturligtvis är olika för olika ämnesområden.

Många barn har som behandlats tidigare redan i förskoleåldern fått erfarenheter av att möta och bemöta stora textmängder genom de vuxnas försorg. Det har hjälpt dem att bygga upp ett stort muntligt ordförråd som nu ska kompletteras med ett ortografiskt lexikon vid mötet av ord och formuleringar i texter de ska läsa eller skriva själva. Ett barn med svenska som modersmål anses vid skolstarten ha ett receptivt ordförråd på ca 8000–10000 ord, av dessa är ca 2000–4000 produktiva. Men skillnaderna kan vara påtagliga mellan barn som vuxit upp i rika språkmiljöer och de som inte gjort det. Under skolåren tillägnar sig de enspråkiga barnen med svenska som modersmål ca 3000 ord per år. De flerspråkiga barnens ordförråd i sitt andraspråk är däremot ofta mycket mindre jämfört med enspråkiga jämnåriga kamrater, både vid skolstarten och högre upp i åldrarna. I olika studier visas också på hur elever som inte förstår de ingående orden i en text de ska läsa eller en uppgift de ska lösa kommer till korta. De flerspråkiga eleverna är ofta de som drabbas hårdast av den anledningen.

Det är med andra ord stor skillnad mellan olika barn hur väl rustade de står inför att själva kunna skapa mening och uttrycka sig inom ramen för mer avancerade literacypraktiker med varierade syften. Barn som inte har så stora erfarenheter och kunskaper med sig i bagaget har ett dubbelarbete framför sig. De ska dels skapa en förståelse för orden och deras innehåll, dels skapa en ortografisk helordsbild av dem och lägga dem i sitt ortografiska lexikon. Det är nu av stor betydelse att eleverna får stöd av engagerande undervisningssammanhang för att skapa

förståelse för orden och deras användning och att de redan har en väl etablerad och effektiv ljudningsstrategi av såväl den mer enkla formen som den mer avancerade, för att på ett smidigt sätt kunna bygga ut det ortografiska lexikonet.

Inte bara ordförrådet blir mer och mer specifikt för olika ämnen med stigande år i skolan. Detsamma gäller för genrerna. I följande figur ges en uppställning av de genrer som används i såväl läromedelstexter som i elevers skrivande inom det naturvetenskapliga ämnesområdet i de senare grundskoleåren.

Genrer för att genomföra naturvetenskap:

<i>Instruerande:</i>	instruera någon hur man gör något
<i>Berättande instruktioner:</i>	återberätta syfte, metod och resultat av ett experiment
<i>Laborationsrapport:</i>	genomföra experiment, förklara resultat och dra slutsatser

Genrer för att organisera naturvetenskaplig information:

<i>Beskrivande rapport:</i>	beskriva en viss typ av fenomen
<i>Taxonomisk rapport:</i>	klassificera och beskriva delar eller huvudtyper av fenomen

Genrer för att förklara naturvetenskapliga fenomen:

<i>Sekventiell förklaring:</i>	beskriva faser i en process i en linjär sekvens
<i>Orsaksförklaring:</i>	beskriva och länka faserna i en process med hjälp av orsak-verkan-förhållanden
<i>Teoretisk förklaring:</i>	beskriva och illustrera en teoretisk princip
<i>Faktoriell förklaring:</i>	förklara skäl eller faktorer som bidrar till att något visst händer
<i>Konsekvensförklaring:</i>	förklara en händelses effekter eller konsekvenser
<i>Utforskande:</i>	utforska konkurrerande förklaringar eller teorier

Genrer för att argumentera om naturvetenskapliga frågeställningar:

<i>Exposition:</i>	argumentera för en viss ståndpunkt eller åsikt
<i>Diskussion:</i>	argumentera för olika ståndpunkter eller åsikter och ställa dem mot varandra

Figur 2. Genrer inom det naturvetenskapliga ämnesområdet inom de senare grundskoleåren. (efter *Write It Right Project. Draft Units of Work for Science. Unit Number 7043 1994 s. 4.*)

Det är en stor utmaning för lärare inom alla ämnen att stödja sina elevers ämnesspråkliga utveckling med avseende på såväl ordförråd som textuppbyggnad och på så sätt stödja deras utveckling av de fyra huvudtyperna av grundläggande färdigheter inom respektive ämnesområde. Förmågan att kunna skapa mening och uttrycka sig ser olika ut i literacypraktiker inom olika ämnen. Syftet med dem är olika, sätten att gå in i dem och bearbeta och förstå innehållet i texter inom dem är olika och de visuella koderna som används är olika. Exempelvis är tabeller och diagram vanliga i några ämnen och formler i andra och i några ämnen används mycket lite av detta.

För elever med svenska som andraspråk är det vidare väsentligt att undervisningen i svenska som andraspråk och modersmålsundervisningen relateras till och integreras med all undervisning och utgör ett självklart inslag i allt lärande under skoldagen. För alla elever som inte behärskar undervisningsspråket fullt ut är stöttning av lärare utbildade i svenska som andraspråk och ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen ett måste. Nyanlända elever och andra elever, som fortfarande har ett starkare modersmål än svenska, måste också få tillgång till sitt modersmål i undervisningen, genom till exempel undervisning och/eller studiehandledning i olika ämnen.

Att möta och bemöta textmängder och olika ämnesspråk i läsandet

Texter eleverna möter och ska bemöta i sitt läsande kan vara mer eller mindre indragande och engagerande. Karaktäristiska drag för en mer indragande text är att den behandlar personer, händelser eller fenomen som är igenkänningsbara för läsaren och att ett mer informellt och vardagligt språk används. Att det som behandlas är igenkänningsbart innebär att det vilar på en kulturell bas som ligger nära läsarens kulturella bas. Innehållet i texten är därmed oftast enklare att bemöta, än om ämnet är obekant för sin läsare. Detta rör alla elever. Men för många andraspråkselever som kommer från kulturer som ligger långt bort kan just detta vara mer påtagligt, eftersom texter i svensk skola mycket ofta har sin bas i svensk, nordisk och/eller västerländsk kultur.

I mer indragande texter finns också värderingar uttryckta och volymen för dessa kan skruvas upp och ner för att ge liv i texten. Man säger inte bara att något är *viktigt*, utan det är *mycket viktigt* eller kanske till och med *extremt viktigt*, medan något annat *inte alls har så stor betydelse*. Att texten har en tydlig struktur och klart uttalad röd tråd underlättar också läsandet för en mindre stark läsare. Likaså underlättar det att svåra ord och formuleringar packas upp genom förklaringar, exempel och andra sådana typer av expansioner och att sammanbindningsmarkörer, till exempel *därefter*, *alltså*, *därför*, *emellertid*, används på ett funktionellt och relevant sätt för att markera hur olika led i texten hänger samman. Genom varierade sats- och meningskonstruktioner kan också texten ges en god rytm.

Alla texter som eleven möter och bör möta i skolan uppfyller inte alla dessa kriterier. Det är inte ens möjligt eller önskvärt att skriva alla typer av texter på detta sätt. För en mycket stark läsare och en läsare som är insatt i ämnet kan även en hel del av de här dragen snarare störa än stödja. Men som första ingång i ett nytt ämnesområde underlättar det för eleverna om texterna har flera av de här dragen. Den fortsatta utvecklingen av läsandet underlättas således om eleven som första ingångstexter till ett ämne får möta mer indragande och väl strukturerade texter.

Läsutvecklingen underlättas också av att eleven har en väl fungerande och utvecklad avkodningsförmåga, så att all kraft kan läggas på förståelsearbetet. Förståelsearbetet i sin tur förutsätter att läsaren har ett brett batteri av förståelsestrategier. Med hjälp av dem kan eleven vidareutveckla förmågan att kunna gå in i, bearbeta och förstå innehållet i texter utifrån olika positioner. Mer elementära strategier innebär bland annat att kunna återge enkla fakta och finna huvudbudskapet i texten och på så sätt anta en mer textbaserad läsarposition. Mer avancerade strategier omfattar att kunna koppla ihop olika händelser eller aspekter i en text till en helhet, se samband och kunna dra allt från mer enkla till mer avancerade slutsatser samt tolka, reflektera och kritiskt granska utifrån olika utgångspunkter. Ett sådant läsande innebär ofta ännu mer aktiva och i vissa fall kritiskt granskande läsarpositioner.

Textrörlighet är ett begrepp som utvecklats för att kunna diskutera på vilka olika sätt en läsare rör sig i en text för att skapa mening och förstå innehållet på mer eller mindre textnära och fördjupade sätt och hur han/hon uttrycker sig om innehållet i texten (t ex Liberg, af Geijerstam & Folkeryd 2010). Läsförståelsearbetet för att utöka elevernas repertoar av sätt att

läsa och alltmer självständiga förhållande till text och medläsare består av en mer eller mindre systematisk undervisning om och i förståelsestrategier som

- att bygga förförståelse för textens innehåll och de ingående termerna och begreppen

- att centripetalläsa genom att exempelvis
 - ställa frågor till texten
 - finna enskilda detaljer i texten
 - sammanfatta innehållet
 - identifiera huvudbudskapet
 - göra kopplingar mellan olika textdelar
 - dra enkla slutsatser som tydligt framgår av textinnehållet

- att centrifugalläsa genom att exempelvis
 - packa upp abstrakta eller mer generella termer och begrepp
 - se olika typer av samband som temporala samband och orsakssamband
 - dra slutsatser och generalisera
 - jämföra olika textinnehåll eller perspektiv och värdera
 - hantera tvetydigheter eller konkurrerande information
 - tolka bildspråk och abstrakta budskap
 - göra förutsägelser om vad som ska komma härnäst
 - knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper
 - associera till andra texter och andra upplevelser
 - förklara och motivera sin förståelse av det som de läst

- att metaperspektifiera genom att exempelvis
 - utforska de här olika sätten att läsa och deras för- och nackdelar i relation till syftet med läsandet
 - kritiskt granska och diskutera varför en text är bra eller dålig, lätt eller svår att läsa (och liknande) utifrån någon eller alla av aspekterna form, funktion och innehåll
 - utforska varför man ibland inte förstår

Centripetalläsandet innebär ett sätt att röra sig som är riktat in mot texten och framför allt dess yta. Det ger en läsarpå position som är texten trogen och ligger nära den. Centrifugalläsandet tar å andra sidan sin utgångspunkt i texten men är riktat bort från textytan antingen inåt på ett djupare plan i texten eller utåt mot egna förkunskaper och erfarenheter. Det är ett läsande som i en helt annan utsträckning utmanar läsaren att med olika medel fylla i hål och tomrum som skapas vid läsandet av texten. Läsaren behöver gå i dialog med texten på ett annat sätt för att kunna röra sig vertikalt i den eller ta steg ut från den. Den här dialogen underlättas av ett engagemang och en lust att läsa men den lägger samtidigt en grund för att engagemang och läslust byggs upp på nya sätt. Som läsare behöver man kunna såväl centrifugalläsa som centripetalläsa beroende på syftet med läsandet. Det finns inget som säger att det ena är bättre än det andra oberoende ett syfte.

I den internationella studien PIRLS där tioåringars läsning undersöks och som genomfördes 2006 beskrivs olika nivåer av förståelsearbetet. Den lägsta nivån som i stort sett alla tioåringar klarar i Sverige innebär att kunna hitta enstaka sakuppgifter och detaljer, se enklare samband eller identifiera huvudbudskapet. På nästa läsnivå ska de också kunna leta fram central information, dra enkla slutsatser eller använda någon form av kunskap utanför texten för att förstå den. Nästan nittio procent av de svenska eleverna klarar det. Ungefär hälften av tioåringarna når också den tredje nivån som omfattar att kunna skilja ut relevant information, föra samman olika delar i texten och dra slutsatser för att förklara olika samband. En tiondel av tioåringarna klarar även den fjärde nivån. Den innebär att hitta något mer inbäddad information, tolka bildspråk och språkliga nyanser samt kunna förhålla sig kritiskt granskande. Problemet vi kan se i jämförelse med hur många som klarade de här nivåerna 2001 är att vi fått färre elever som når de två högsta nivåerna. Av det kan man bland annat dra slutsatsen att svensk skola stödjer elever att utveckla en mer grundläggande läsförmåga. Men eleverna får inte samma stöd att utveckla en mer avancerad förmåga.

För att kunna gå in i en text och förstå dess innehåll måste vi förstå innebörden i själva orden och samtidigt ha en förförståelse för det texten beskriver. Om vi inte har det ger texten ingen bild i huvudet och det i sin tur medför att vi inte heller kan läsa mellan raderna. Många av de elever som har svenska som sitt andraspråk har andra referensramar än elever med svenska som modersmål och därför kan de behöva förarbeta texterna innan de läser på ett mer ingående sätt än sina enspråkiga kamrater. Förförståelsen påverkar också läshastigheten. När vi läser använder vi olika ledtrådar som driver läsningen framåt. Dessa ledtrådar är av olika

slag, semantiska, syntaktiska och grafematiska. Det innebär att elever som har svenska som sitt andraspråk också kan behöva längre tid på sig för att tillägna sig innehållet i en text. Intressant att notera är att man kan svara på en viss typ av frågor till en text utan att förstå alla ord som används. Det är däremot svårt att dra slutsatser kring texten om man inte riktigt begriper vad den handlar om.

Läsande såväl som skrivande är meningsskapande verksamheter. Om läsaren eller skrivaren avviker från att följa de regler som gäller för skriftkoden sker det sällan slumpmässigt och beror ofta på okunskap på en eller annan språklig nivå: grafisk, fonologisk, ortografisk, syntaktisk eller semantisk. Avvikelse från reglerna vid läsning utgör en fascinerande spegel in till läsarens meningsskapande. Av den anledningen ses de här textavvikelserna inte som fel utan som tecken på läsarens försök att skapa mening. Den amerikanske läsforskaren Yetta Goodman (1996) som bedrivit mångårig forskning inom detta område väljer att kalla textavvikelse vid läsande för "miscues". Det finns inget bra sätt att översätta den här termen, men ett försök är att tala om ledtrådar till textavvikelse. Textavvikelserna visar på hur läsaren förstått och blir på så sätt ledtrådar för att förstå hur läsaren förstått. Ett exempel från årskurs 7 är när Armando gör en textavvikelse i sin läsning och läraren stödjer honom i att komma fram till vad det är hon gör och hur hon förstod det hon läste.

Armando (skolår 7; Goodman 1996: 604)

Text: "The big pig ran around and around the room."

Läsning: "The big pig ran out ...around and around the room."

- | | |
|---|--|
| L | Blev det begripligt som du läste det? |
| A | Ja. |
| L | Borde du ha rättat det? |
| A | Ja. |
| L | Varför? |
| A | Därför att det blev inte begripligt tillsammans med "around and around". |
| L | Varför tror du att du läste "ran out" innan du rättade det? |
| A | Därför att jag trodde att han sprang ut ur huset, typ skogshuggaren skrämde honom ut ur huset. |

På det här sättet stödjer läraren elevernas förståelse av hur de går tillväga när de läser. Den här så kallade retrospektiva textavvikelseanalysen går ut på att se hur mycket en textavvikelse

förvanskar eller bidrar till textens innehåll och för att göra elever medvetna om sitt läsande och vilka strategier de använder.

Inom det här forskningsområdet visar det sig bland annat att

- mindre starka läsare oftare än starka läsare gör textavvikelser som skapar stor betydelseförändring
- mindre starka läsare oftare än starka läsare gör textavvikelser av typen icke-ord
- mindre starka läsare oftare än starka läsare gör textavvikelser som ändrar formen på orden mycket
- både mindre starka och starka läsare förlitar sig mer på grafiska ledtrådar vid läsning av mer svåra texter
- både mindre starka och starka läsare gör en mindre andel grammatiskt och semantiskt acceptabla textavvikelser vid läsning av mer svåra texter. Men starka läsare gör en större andel textavvikelser som liknar det avsedda ordet till sin form. Alltså starka läsare anpassar sina strategier efter textens svårighetsgrad. I det här fallet börjar de använda mer av en ortografisk strategi.
- både mindre starka och starka läsare ignorerar sina textavvikelser oftare än de självrättar dem. Starka läsare självrättar 20–35 % av sina textavvikelser; svaga läsare självrättar endast ca 5 % av sina textavvikelser.
- starka läsare självrättar efter ord som uttalats fel och textavvikelser som skapar stor betydelseförändring. De självrättar inte efter textavvikelser som inte skapar så stor betydelseförändring.

Att möta och bemöta textmängder och olika ämnesspråk i skrivandet

Skrivande är krävande. Förutom att ha idéer om vad man ska skriva om ska man samordna alla delar i skrivprocessen för att få fram sitt budskap. Samordning ska ske av allt från skapande av en mer övergripande god struktur på global nivå till byggande av en sammanhängande text på lokal nivå med god meningsstruktur och stavning. En god förmåga att kunna samordna och styra sitt skrivande leder för det mesta till en god text, positiv attityd och en god självuppfattning. Stödet av en inspirerande, språkrik och stödjande undervisning är oundgängligt.

Idéer och inspiration i sitt skrivande får man ofta från goda förebilder, givande samtal och läsning av intressanta texter. Förmågan att på så sätt formulera sig i relation till ett

ämnesinnehåll i sitt skrivande, det vill säga hur man använder sig av sina tidigare kunskaper, erfarenheter och texter man läst samt hur man synliggör sina tankegångar utifrån ett ämnesinnehåll, har av Britt-Maria Holtz (2010) benämnts skrivrörlighet. Det har sin motsvarighet i begreppet textrörlighet för förmågan att röra sig i texter man läser. I en studie av elevtexter skrivna inom ramen för ett temaarbete i religionsämnet i grundskolans mellanår har Holtz identifierat fyra typer av skrivrörlighet:

Textbaserad skrivrörlighet: Eleven befinner sig i sitt skrivande i texten på ord-, sats- eller heltextnivå. Innehåll och struktur i den/de lästa texterna återges på en ytlig nivå. Vissa fakta ur källtexten har till exempel lyfts fram. Ord och uttryck ur den/de lästa texterna återkommer i elevens skrivande eller så sammanfattas hela eller delar av textinnehållet.

Skrivrörlighet inåt: Eleven utgår i sitt skrivande från innehållet i den lästa texten och associerar denna inåt till sin egen erfarenhetsvärld, sina tidigare upplevelser, kunskaper och föreställningar.

Samspelande skrivrörlighet: Eleven intar en aktiv roll i den skrivna texten genom att till exempel resonera, kommentera, diskutera och framföra åsikter. Han/hon refererar till gruppsamtalet och/eller argumenterar utifrån innehållet i den lästa texten.

Kunskapssökande rörlighet: Text eller samtal har väckt nyfikenhet och/eller intresse hos eleven. Detta resulterar i konkreta frågeställningar som eleven direkt eller indirekt formulerar i sin egen text och som syftar framåt mot ny kunskap.

Olika kombinationer av alla de här fyra typerna av skrivrörlighet förekommer exempelvis när eleverna jämför likheter och olikheter i skapelseberättelser från andra kulturer än den kristna. Skrivuppgiften är vid dessa skrivtillfällen öppen till sin karaktär och inbjuder eleverna till att aktivt anknyta sina erfarenheter och tankar till den nyvunna kunskapen. En god förmåga att behärska de olika skrivrörligheterna underlättar för eleverna att lösa uppgifterna när eleven uppmanas att knyta an till sina erfarenheter och kunskaper samt att bearbeta och tillgodogöra sig ett ämnesinnehåll. Eleverna uppvisar även en god förmåga att argumentera och resonera. Det framgår tydligt att ämnet berör dem och att skrivuppgiften motiverar dem till att argumentera, fundera och resonera och därmed inte bara utveckla sin skrivförmåga utan också sina kunskaper i ämnet. Vid de tillfällen då skrivuppgiften var mer sluten till sin karaktär blev

elevtexterna tydligt kopplade till de berättade/lästa berättelsernas innehåll och textmönster. Den textbaserade skrivrörligheten dominerar dessa texter i och med att eleverna vid dessa skrivtillfällen inte lyfter fram egna tankar och funderingar. Det innebär att syftet med skrivandet ger upphov till mycket olika kombinationer av skrivrörlighet.

De perspektiv som anläggs på innehållet i en text kan också förtydligas genom att använda olika typer av värderingar för att ge uttryck för sitt engagemang och sin attityd till det som skrivs fram i texten. Det kan vara positiva eller negativa värderingar som uttrycks:

- ”hon älskade / hatade att gå i skogen”
- ”beskrivningen är klargörande / förvirrande”
- ”det är en fantastisk / förfärlig upplevelse”

Volymen på dessa värderande uttryck kan också vara mer eller mindre uppskruvad för att förstärka dem ännu mer eller tona ner dem.

Förmågan att samordna skrivprocessen och att hålla kontroll på såväl den globala som den lokala nivån i textstrukturen kräver en viss utveckling. Evensen (1997) visar att i tidigt skede har barnet framför allt ett globalt fokus i sitt skrivande. Kontrollen av rörelser i skrivandet bidrar till att skapa en huvudstruktur för texttyper som hälsningar, listor och enkla berättelser. Men på lokal nivå har oftast barnet inte lika stor kontroll. I ett nästa utvecklingsskede växlar fokus till en mer lokal textnivå och den språkliga dräkten utvecklas. Den fortsatta utvecklingen består av att det globala fokuset blir mer och mer specificerat genom att skrivandet sker med alltmer specificerade syften och i alltmer specificerade sammanhang. Det ställer i sin tur allt större krav på kontrollen av den lokala nivån och utformningen av den språkliga dräkten. Evensen påpekar att en viss turbulens kan uppträda i vissa skeden i den här utvecklingen. Den består i att det är svårt att samordna den globala och lokala nivån och hålla båda dessa dimensioner i fokus samtidigt. Det är inte alltid så lätt att finna den språkliga dräkten på lokal nivå för att fylla det syfte som ska uppnås på global nivå.

Utvecklingen av förmågan att bygga textstrukturer innebär alltså att lära sig de olika genrerna och deras särdrag på global och lokal nivå. Inom den berättande eller narrativa genren innebär det att utveckla stegen: inledning/orientering, ett händelseförlopp med en inbyggd komplikation, en upplösning och en avslutning med en utvärdering eller sensmoral. Till en början skriver eleverna ofta med en enkel struktur på lokal nivå där händelseförloppet förs framåt med hjälp av ett enkelt ”och sen”-förlopp. Den personliga berättelsen är en tidig form.

I faktatexter används de beskrivande, instruerande, förklarande, utredande och argumenterande genrerna antingen var för sig eller i kombination med varandra. De är uppbyggda som den narrativa genren med en inledning, själva huvudbudskapet och en avslutning. Det är huvudbudskapet som skiljer sig åt mellan genrerna. En vanlig faktatext som elever skriver i skolan är rapporten. Den amerikanske läs- och skrivforskaren Judith Langer (1992) visar på utvecklingen av den i en av sina studier. I tidigt skede tar den formen av en enkel beskrivning med en uppräkningslista av ett antal aspekter på lokal nivå. De byggs ofta samman med hjälp av uttryck som *och* och *och sen*. Ju äldre eleverna blir desto vanligare är det att ämnet som ska behandlas presenteras inledningsvis. Från början beskrivs ämnet och vissa aspekter fördjupas på ett enkelt sätt på lokal nivå. Så småningom vidareutvecklas den lokala nivån med enklare förklaringar, orsakssamband, alternativa möjligheter och utvärderingar. De broderas ut mer och mer och används sakta men säkert för att få fram en viss poäng eller ett budskap. Den mest avancerade rapporten som återfinns uppåt grundskolans senare år består av en argumentation där en tes stöds med argument och förklaringar och i vilken tänkbara motargument behandlas. Ju mer utvecklade rapporten är desto fler genrer ingår alltså.

Förutom att på lokal nivå bygga ut meningar på olika sätt ska skribenten också ha kontroll på stavningen av enskilda ord. Vi har flera olika typer av stavningsregler i svenska skriftspråket som kan utgöra ett visst hinder för en del elever. De flesta reglerna rör undantag från den fonologiska grundprincipen att man har en bokstav per ljud. Exempel på de vanligaste undantagen bland vokalljuden är å-ljudet (*gått* och *gott*) och ä-ljudet (*häkta* och *hekto*). Bland konsonantljuden uppmärksammas oftast i undervisningssammanhang j-ljudet, sje- och tje-ljuden, ng-ljudet, supradentaler⁴ och dubbelteckning. Dubbelteckning är en mycket komplicerad och kognitivt krävande regel. Det gör att det är relativt sent i skolans mellanår som man kan förvänta sig att alla elever kan klara den som regel. Däremot är det många som lär sig att både läsa och skriva ord med dubbelteckning mycket tidigare därför att det fyller en viktig funktion för dem att kunna läsa och skriva dessa ord. En annan huvudtyp av stavningsregler är de som vilar på den morfologiska principen. Det innebär att en grundform för ett ord stavas likadant i alla sina böjningsformer, exv. *snygg* – *snyggt*, även om andra stavningsregler säger något annat. En tredje huvudtyp rör lånord och ord som behållit sin stavning sedan lång tid tillbaka.

⁴ Supradentaler är ett ljud som i skrift skrivs med r+en annan konsonant som i *fors*, *bord*, *bort* och *pärla*.

De vanligaste stavfelen utgörs av brott mot just de här stavningsreglerna. Men felen kan också bestå av att skribenten förväxlar liknande ljud (exv. *tycker* skrivs *töcker* och *bra* skrivs *pra*) eller bokstäver (exv. *ned* skrivs *neb*). Andra stavfel är omkastningar (exv. *bröd* skrivs *börd* och *möjligt* skrivs *mjöligt*), uteslutningar (exv. *kryper* skrivs *kypr* och *stearin* skrivs *sterin* eller *strin*), tillägg (exv. *ny* skrivs *nyi*), antecipationer (exv. *bagaren* skrivs *bragaren*), perseverationer (exv. *plötsligt* skrivs *plölsligt*) och assimilationer (exv. *Sven Karlsson* skrivs *Sveng Karlsson*). När man studerar en persons problem med stavning är det viktigt vilka typer av regler som brotten rör. En central fråga är om det bara rör någon enstaka stavningsregel till exempel regeln för j-ljudet eller om det rör flera olika. Även om det kan vara många stavfel i en text kan det alltså bara vara en enstaka regel som inte följs.

Att ha strategier till hands

I en studie av elever i de tidiga skolåren och bland annat deras förmåga att utveckla sitt sätt att tala om hur de gör om de inte klarar av att komma vidare i en text de läser eller skriver eller att de har problem med att läsa av ett ord eller stöter på problem med stavningen visar den amerikanska forskaren Stephen Kucer (1995) vilka kompetenser de har. Eleverna har haft i uppdrag att skriva ner hur de gör när de får problem med de här olika sakerna. Följande strategier har de kommit fram till att de använder.⁵

Läsarresponstekniker

När du läser och tycker det är svårt att komma in i texten och bli engagerad så kan du fråga dig själv:

- Varför ska/vill jag läsa den här texten?
- Vad kan/vill jag lära mig av den här texten?
- Vilka frågor vill jag ha svar på när jag läser den här texten?
- Varför har författaren skrivit den här texten?
- Vilka delar tycker jag bäst om i texten? – Varför tycker jag bäst om just de delarna?
- Vilka delar tycker jag sämst om i texten? – Varför tycker jag sämst om just de delarna?
- Är den här texten lika någon annan text jag läst? – Vilka är likheterna och vilka är skillnaderna?
- Med vilka formuleringar kan jag sammanfatta den här texten?

⁵ Uppställningen av strategier har översatts och bearbetats av författarna till Björk & Liberg 1996, ss. 150–151.

- Vad skulle jag ändra i den här texten om det var jag som var författaren? – Vad skulle man kunna göra för att den ska bli bättre, mer begriplig, mer intressant?
- Finns det saker i texten som jag inte förstår? – Vilka är de? – Hur kan jag göra för att förstå de sakerna bättre?

Avläsningstekniker

När du läser och kommer till något som du inte känner igen, inte vet vad det är eller inte förstår:

- Sluta läs – fundera över vad det kan vara och dra en slutsats om vad det kan vara – fortsätt läs för att se om din slutsats var riktig!
- Sluta läs – läs om från början av meningen eller stycket och dra en slutsats om vad det kan vara – fortsätt läs för att se om din slutsats var riktig!
- Läs vidare för att få mer information – dra en slutsats om vad det kan vara – återvänd och läs igen – fortsätt läs för att se om din slutsats var riktig!
- Sluta läs – titta på illustrationer: bilder, tabeller, diagram, etc – dra en slutsats om vad det kan vara – fortsätt läs för att se om din slutsats var riktig!
- Sluta läs – försök känna igen ordet som ett ord du läst i någon annan text – leta reda på ordet i den texten!
- Sluta läs – jämför ordet med något liknande ord du läst tidigare! (Om ordet exv. är tung kan vi säga: ”Det börjar som pappas namn, Tore” eller ”Det ser nästan ut som kung” och skriva dessa ord på tavlan. Kommentarer av detta slag kan ge eleverna goda infallsvinklar för att lösa problem vid ordidentifikation. På så sätt skapas tillfällen då barnen lär sig att generalisera kunskap. Detta kan gälla på olika nivåer i orden, alltifrån bokstavs-, stavelse- och ändelsenivå till rindelar och kända småord i orden.)
- Sluta läs – fråga någon annan om hjälp om vilket ordet är! (På det sättet kan eleverna läsa vidare utan att innehållsuppfattningen störs.)
- Sluta läs – ljuda dig genom ordet – fortsätt läs för att se om din ljudning var riktig!
- Läs din text med en läskamrat!
- Sluta läs!

Skrivartekniker

När du skriver och kommer till ett ställe där du inte vet vad du ska skriva eller där du tycker det är svårt att hitta på lämpliga sätt att uttrycka det du vill ha fram:

- Fundera över varför och för vem texten ska skrivas? Vilka är dina läsare?
- Fundera över vilka frågor du vill ge svar på genom din text?
- Gör en ”brainstorming” och skriv ner dina tankar och idéer, exv. i form av en tankekarta – försök att skriva på nytt!
- Läs genom det du har skrivit så långt – försök att skriva på nytt!
- Hoppa över det partiet och fortsätt skriva om något som ska placeras längre fram i texten – återvänd senare och försök att skriva på nytt!
- Skriv så bra du kan – återvänd senare och ändra och förbättra det!
- Skriv det på flera olika sätt – jämför och välj det du tycker verkar bäst!
- Skriv ner precis det du kommer på – återvänd senare och ändra och förbättra det!
- Prata med en kamrat om det – försök att skriva på nytt!
- Läs andra texter som kan ge dig nya idéer – försök att skriva på nytt!
- Sluta skriva för stunden – fortsätt vid ett senare tillfälle!

Stavningstekniker

När du skriver och kommer till ett ord du inte vet hur man stavar:

- Ljuda det!
- Tänk på delar i ordet och försök skriva dem först!
- Stava ordet på flera olika sätt – jämför dem och se om det är något av dem som du känner igen som det rätta!
- Skriv först de bokstäver som du är säker på att de finns i ordet – försök sedan fylla på med övriga bokstäver!
- Fråga en kamrat om hjälp!
- Försök slå upp ordet i en ordlista!
- Rita ett streck för ordet – återvänd senare och gör ett nytt försök att skriva in det!

Bemöta och bedöma elevers läsande och skrivande

En bedömning av elevers läsande och skrivande bör vila på alla typer av grundläggande färdigheter och meningsskapande. Ju bredare bas bedömningen vilar på, desto djupare förståelse får man som lärare av sina elevers förmågor. En sådan bred bedömning ger också

ett större underlag för att kunna sätta in stöd och åtgärder för elever som stannat upp i sin utveckling. Följande frågor är avsedda att utgöra stödstrukturer för en lärare vid bedömning av en elevs läsande och skrivande av en text i relation till de fyra grundläggande färdigheterna.

Frågor vid bedömning av elevers läsande

- Vad är det för typ av läsande som ska genomföras i den här situationen? I vilken/a genre/r är texten skriven?
- Vilket syfte har läsandet?
- Vilka ämnen behandlas i texten?
- Vilka förkunskaper har eleven om de här ämnena?
- Är det ämnen som intresserar och engagerar eleven?
- Hur ser språket ut som används i texten? Vilka mer ämnesspecifika ord ingår?
- Vilka sätt att röra sig i texten har eleven språkliga förutsättningar för?
- Är situationen för läsandet anpassat till elevens förutsättningar att möta den här typen av texter? Vilka stödstrukturer har getts för att förbereda eleven i sitt läsande och hur ska läsandet följas upp?
- Vilka andra typer av situationer och läsande har eleven lätt för och vilka har han/hon mindre lätt för?

- Hur rör sig eleven i texten? Vilka återgivande, tolkande och reflekterande förståelsestrategier använder eleven? Anpassar eleven sitt förståelsearbete till läsuppgiften?
- Vilka positioner antar läsaren? Anpassar eleven sin position till läsuppgiften?
- Hur aktiv och självständig är eleven i att använda de här förståelsestrategierna och positionerna och hur mycket stöd behöver han/hon för att utveckla sin användning mer?
- Vilka strategier använder eleven för att komma vidare i sitt läsande om han/hon kör fast?
- I vilka andra typer av situationer och läsande har eleven lätt för att använda olika typer av förståelsestrategier och anta olika positioner och i vilka har han/hon mindre lätt för detta?

- Använder eleven i huvudsak ortografisk helordsstrategi?
- Samspekar olika avkodningsstrategier på ett funktionellt sätt? Kan eleven växla över på ett smidigt sätt från ortografisk helordsstrategi till ljudningsstrategi vid behov?
- Självkorrigerar sig eleven vid behov?
- Läser eleven med inlevelse och tar stöd i textens struktur som interpunktion, meningsbyggnad och övergripande struktur för att skapa en indragande läsning?
- Om textavvikelse förekommer, finns det något eller några mönster de följer? Om så, vilka mönster går att identifiera på semantisk, syntaktisk, ortografisk, fonologisk och grafisk nivå?
- Om textavvikelse förekommer, bidrar de till att förändra betydelsen och om så på vilket eller vilka sätt?

Frågor vid bedömning av elevers skrivande

- Vad är det för typ av skrivande som ska genomföras i den här situationen? I vilken genre ska texten skrivas?
- Vilket syfte har skrivandet?
- Vilka ämnen ska behandlas i texten?
- Vilka förkunskaper har eleven om de här ämnena?
- Är det ämnen som intresserar och engagerar eleven?
- Har eleven språkliga förutsättningar för att skapa en sådan text?
- Är situationen för skrivandet anpassad till elevens förutsättningar att skapa den här typen av texter? Vilka stödstrukturer har getts för att förbereda eleven i sitt skrivande och hur ska skrivandet följas upp?
- Vilka andra typer av situationer och skrivande har eleven lätt för och vilka har han/hon mindre lätt för?
- Vilka typer av skrivrörlighet använder sig eleven av? Är de adekvata i relation till sammanhanget och syftet med skrivandet?
- Hur klarar eleven att bygga en text med de olika genredelar den ska innehålla?
- Vilka strategier använder eleven för att komma vidare i sitt skrivande om han/hon kör fast?

- Hur läser och samtalar eleven om sin egen text? Vilka återgivande, tolkande och reflekterande förståelsestrategier använder han/hon i samtalet?
- Vilka läsarpositioner antar eleven i relation till sin egen text?
- Hur aktiv och självständig är eleven i att använda de här förståelsestrategierna och positionerna och hur mycket stöd behöver han/hon för att utveckla sin användning mer?
- I vilka andra typer av situationer och skrivande har eleven lätt för att använda olika typer av skrivstrategier, förståelsestrategier och anta olika positioner och i vilka har han/hon mindre lätt för detta?
- Använder eleven i huvudsak ortografisk helordsstrategi?
- Samspekar olika inkodningsstrategier på ett funktionellt sätt? Kan eleven växla över på ett smidigt sätt från ortografisk helordsstrategi till ljudningsstrategi vid behov?
- Självkorrigerar sig eleven vid behov?
- Hur klarar eleven att använda sig av skrivkonventioner för styckeindelning, meningsbyggnad, interpunktion och stavning?
- Om textavvikelse förekommer, finns det något eller några mönster de följer? Om så, vilka mönster går att identifiera på syntaktisk, ortografisk, fonologisk och grafisk nivå?
- Om textavvikelse förekommer, bidrar de till att förändra betydelsen och om så på vilket eller vilka sätt?

Andraspråkselevs texter

Utgångspunkten vid bedömning av andraspråkselevs texter ska vara att ta fasta på vad eleven klarar av att förmedla i första hand, och i andra hand om detta görs korrekt rent formellt. Kraven på den funktionella behärsningen av språket vad gäller innehållet, den röda tråden, val av genre och begriplig struktur är samma för båda svenskämnena. För andraspråkselever bör dock själva språkbehandlingen bedömas utifrån hur långt eleven kommit i sin utveckling mot förstaspråksnivå. Vid bedömningen av andraspråksinlärares texter är det viktigt att inte låta sig störas av att eleven inte fullt ut behärskar användning av en komplex struktur, utan att se detta som en inlärningsprocess där eleven måste få använda hela sin kommunikativa språkförmåga.

Den formella språkliga korrektheten kan aldrig bedömas isolerat utan måste relateras till såväl den innehållsliga som den språkliga komplexiteten. När eleverna lyckas klara de innehållsliga utmaningarna kan det bli på bekostnad av korrektheten. Väljer eleverna däremot att hålla sig till enkla formuleringar och strukturer kan de nå en högre grad av korrekthet, men på bekostnad av komplexiteten. Om en elev skriver *När jag sov jag drömde något läskigt* är ordföljden visserligen fel, men eleven har provat att sätta adverbialen – som dessutom är en bisats – först i satsen. Det tyder på ett mer komplext språkbruk än om hon hade skrivit *Jag sov. Jag drömde något läskigt*.

Det är också viktigt att uppmärksamma hur eleven bygger upp sitt språk och om eleven använder olika inlärnings- och kommunikationsstrategier. Exempel på sådana strategier är omskrivningar och generaliseringar. Omskrivningar görs då eleven inte hittar rätt ord utan istället åstadkommer en förklaring till ordet. Om eleven t.ex. inte kan verbet *gnägga*, kan hon istället uttrycka det med *sådär som hästar gör när de pratar*. Generalisering är när en grammatisk regel används för andra liknande konstruktioner, till exempel när *-ar* används för all plural: *hundar, kattar, bordar, handar*, eller *-de* för alla verb i preteritum: *villde, sovde*. Även generalisering är ett tecken på språkutveckling då eleven kommit på att svenskan har regler för bildandet av exempelvis plural och preteritum, även om eleven inte tillägnat sig regeln fullt ut.

Litteratur i urval

- Aarseth, Espen J. (1997). *Cybertext. Perspective on Ergodic Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Abu-Rabia, Salim (1999). Towards a Second-Language Model of Learning in Problematic Social Contexts; The Case of Arabs Learning Hebrew in Israel. I: *Race, Ethnicity and Education*, 2:1. S. 109–125.
- Ahrnéll, Ewa (2005). *Läslust och skrivglädje för alla: om Skoldatatekens arbete för elever i behov av särskilt stöd*. 1. uppl. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet. (<http://www.hi.se/global/pdf/2005/05303.pdf>).
- Anson, Christopher M. & Schwegler, Robert A. (2008). *The Longman handbook for writers and readers*. 5th ed. Boston: Pearson Longman.
- Anward, Jan (2005). Textreproduktion i teori och praktik. I: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 63–81.
- Applebee, Arthur N. & Langer, Judith A. (2009). What Is Happening in the Teaching of Writing? I: *English Journal*, vol 98 nr 5. S. 18–28.
- Arnbak, Elisabeth (2010). *Läsning av faktatexter: från läsprocess till lärprocess*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Asker, Kristina (2011). *Skrivhjulet: en lärobok om genrer för svenska som andraspråk*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Assessing new literacies: perspectives from the classroom* (2009). Anne Burke & Roberta F. Hammett (red) New York: Peter Lang.
- Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (2002). Skolverket.

- Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (2007). Myndigheten för skolutveckling.
- August, Diane, Francis, David J., Hsu, Han-Ya Annie & Snow, Catherine E (2006). Assessing Reading Comprehension in Bilinguals. I: *The Elementary School Journal*, 2006, 107, 2, Nov. S. 221–238.
- Axelsson, Monica & Jönsson, Karin (2009). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Axelsson, Monica, Olofsson, Mikael, Philpsson, Anders, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2006). *Ämne och språk. Språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Rapport inom Kompetensfondsprojektet i Stockholm.
- Bazerman, Charles, Little, Joseph, Bethel, Lisa, Chavkin, Teri, Fouquette, Danielle & Garufis, Janet (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Because digital writing matters: improving student writing in online and multimedia environments*. (2010). Dánielle Nicole DeVoss, Elyse Eidman-Aadahl & Troy Hicks (red) 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, Isabel L., McKeown, Margaret, G. & Worthy, Jo (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30:2. S. 220–238.
- Besläktade själar: läsoplevelser av Anne på Grönkulla* (2009). Åsa Warnqvist (red) Lund: BTJ förlag.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Blachowicz, Camille L. Z. & Ogle, Donna (2008). *Reading comprehension: strategies for independent learners*. 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Boken om läslust: en handbok om att väcka ungas läsintresse, 7–15 år* (2007). Annika Nasiell & Lisa Bjärbo (red) 1. uppl. Stockholm: Barnens bokklubb.
- Caldwell, JoAnne (2008). *Comprehension assessment: a classroom guide*. New York: Guilford Press.
- Changing literacies for changing times*. (2009). James V. Hoffman & Yetta M. Goodman (red) London: Routledge.
- Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective* (2007). Cain, Kate & Oakhill, Jane (red) New York: Guilford Press.
- Coady, James & Huckin, Thomas (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, Jim (2010). *Bring on the books for everybody: how literary culture became popular culture*. Durham, NC: Duke University Press.
- Comprehension instruction: research-based best practices* (2008). Cathy Collins Block & Sheri R. Parris (red) 2. ed. New York: The Guilford Press.
- Cooper, J. David & Kiger, Nancy D. (2011). *Literacy assessment: helping teachers plan instruction*. 4th ed. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (1993). *The powers of literacy : a genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Det hänger på språket! Lärande och utveckling i skolan*. (2006). Louise Bjar (red) Lund: Studentlitteratur.
- Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (2008/2009). Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red) Stockholm: Liber
- Dixon, Kerry (2011). *Literacy, power, and the schooled body: learning in time and space*. New York: Routledge.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel, Torlaug (2011). *Skriva för att lära*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö studies in educational sciences No 29.
- Evans, Janet (2005). *Literacy moves on: popular culture, new technologies, and critical literacy in the elementary classroom*. USA: Heinemann.

- Evensen, Lars Sigfred (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I: Lars Sigfred Evensen & Torlaug Løkensgaard Hoel (red) *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelans Akademisk Forlag. S. 155-178.
- Folkeryd, Jenny W, af Geijerstam, Åsa, Edling, Agnes (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: Louise Bjar (red) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. S. 169–188.
- Folkeryd, Jenny W. (2006). *Writing with an Attitude – Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 5.
- Fox, Mem (2010). *Läsa högt: en bok om högläsningens förtrollande verkan*. 1. svenska pocketuppl. Ystad: Kabusa böcker.
- Frank, Elisabeth (2009). *Läsförmågan bland 9–10-åringar: betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Göteborg studies in educational sciences 280. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/20083/1/gupea_2077_20083_1.pdf).
- Franzén, Lena (2010). *Läsning ur ett helhetsperspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Führer, Ulla & Magnusson, Eva (2010). *Dyslexi – förbannelse eller möjlighet?. Att lära sig leva med läs- och skrivsvårigheter*. Lund: BTJ förlag.
- Garne, Birgitta (2010). *Elever skriver: om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Geijerstam, Åsa af (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 3.
- Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik* (2009). Inga Wernersson (red) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (<http://hdl.handle.net/2077/20411>).
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket – stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Goodman, Yetta & Marek, Ann M. (1996). *Retrospective miscue analysis: Revaluing readers and reading*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goodman, Yetta (1996). Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective Miscue Analysis. I: *The Reading Teacher vol 49, no 8*. S. 600-609.
- Grabe, William (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gustafsson, Jan-Eric & Rosén, Monica (2005). *Förändringar i läskompetens 1991 – 2001. En jämförelse över tid och länder*. IPD-rapporter Nr 2005:15. Göteborgs universitet.
- Handbook of reading disability research* (2011). Anne McGill-Franzen & Richard L. Allington (red) New York: Routledge.
- Handbook of reading research. Vol. 4* (2011). Michael L. Kamil (red). New York: Routledge.
- Handbook of research on literacy and diversity* (2009). Lesley Mandel Morrow, Robert Rueda & Diane Lapp (red) New York: Guilford Press.
- Handbook of research on reading comprehension* (2008). Susan E. Israel & Gerald G. Duffy (red) New York, NY: Routledge.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hedemark, Åse (2011). *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk Biblioteksforening. (<http://www.biblioteksforeningen.org/organisation/dokument/pdf/Barnrapport.pdf>).
- Hedman, Christina (2009). *Dyslexi på två språk [Elektronisk resurs]: en multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2009. (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-29247>).
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holsanova, Jana (2010). *Myter och sanningar om läsning: om samspelet mellan språk och bild i olika medier*. 1. uppl. Stockholm: Språkrådet.
- Holtz, Britt Maria (2010). ”... så undrar jag varför vi just arbetar med gud och inte med djävulen...” – en analys av elevtexter i SO-ämnet. D-uppsats i didaktik, Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.

- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Kelley, Michelle & Clausen-Grace, Nicki (2007). *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence*. Newark, DE: International Reading Association.
- Keys, Carolyn (1999). Language as an Indicator of Meaning Generation: An Analysis of Middle School Students' Written Discourse About Scientific Investigations. I: *Journal of Research in Science Teaching*, 36:9. S. 1044–1061.
- Klingberg, Torkel (2011). *Den lärande hjärnan: om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2004). *Reading Images – the Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2004). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kucer, Stephen B. (1995). Guiding Bilingual Students "Through" the Literacy Process. *UBS-Responser*, 2. S. 24–30.
- Laeselyst og laering* (2010). Sigrud Madsbjerg & Henriette Romme Lund (red) Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Langer, Judith A. (1992). Reading, Writing and Genre Development. I: Judith W. Irwin & Mary Anne Doyle (red) *Reading/Writing Connections. Learning from Research*. Newark: International Reading Association. S. 32–54.
- Langer, Judith A. (1995/2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith A. (2004). *Getting to Excellent*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Leseförståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (2007). Ivar Bråten (red) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Liberg, Caroline (2001). Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I: Kerstin Naclér (red) *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma Förlag. S. 108–128.
- Liberg, Caroline (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I: Ingegerd Bäcklund, Ulla Börestam, Ulla Melander Marttala & Harry Näslund (red) *Text i arbete/Text at work. Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson, den 12 januari 2005*. Uppsala: ASLA & Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. S. 106–114.
- Liberg, Caroline (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, Caroline (2011). Lärandets språkliga uttryck. I: Mikael Jensen (red) *Lärandets grunder – teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. S. 167–184.
- Liberg, Caroline, Geijerstam, Åsa af & Folkeryd, Jenny W. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline & Säljö, Roger (2010). Grundläggande färdigheter. I: Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (red) *Lärande, Skola, Bildning*. Stockholm: Natur & Kultur. S. 233–254.
- Lindberg, Inger (2010). Conceptualizing school-related academic language – theoretical and empirical approaches. I: Bjørg-Karin Ringen, Ole Kolbjørn Kjørven & Antoinette Gagné (red) *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Literacy: reading, writing and children's literature* (2011). Gordon Winch (red) 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica (2008). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lundberg, Ingvar (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen* (2009). Susanne V. Knudsen, Dagrud Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red) Oslo: Novus.

- Läs och skriv: upptäcktsresor i böckernas och mediernas värld* (2005). Gun Oker-Blom & Annika Westerholm (red) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Mason, Lucia (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. I: *Learning and Instruction* 11. S. 305–329.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/NY: Manchester University Press.
- McGuire, Beth (2009). *Active reading: activities for librarians and teachers*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.
- Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. (2005). Lena Kåreland (red) Stockholm: Natur och Kultur.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nation, Paul & Waring, Robert (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. I: Norbert Schmidt & Michael McCarthy (red) *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge University Press. S. 6–19.
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–4. (2011). Skolverket (reviderad upplaga enligt Lgr11).
- Olika sätt att läsa: om barn med funktionsnedsättningar och deras läsning* (2008). Jenny Nilsson (red). Lund: BTJ förlag.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2005). *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (2005). Lars Lindstöm & Viveca Lindberg (red). Stockholm: HLS förlag.
- Perspektiv på läsning: liv, lust och lärande*. (2009). Madeleine Ellvin & Lena Manderstedt (red) Stockholm: Svensk lärarföreningen.
- Preventing Reading Difficulties in Young Children* (1998). Catherine E. Snow, M. Susan Burns & Peg Griffin (red). Report: ED416465.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosén, Monica, Längsjö, Eva, Nilsson, Ingegärd & Gustafsson, Jan-Eric (2008). *Läsförståelse under luppen. Observera. Bedöma. Utveckla*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, Stefan (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sandin, Bengt & Zetterqvist Nelson, Karin (2006). Synen på läs- och skrivsvårigheter och utvecklingen av en skola för alla. I: Judith Lind (red) *Normalitetens förhandling och förvandling: en antologi om barn, skola och föräldraskap*. S. 67–96.
- Schleppegrell, Mary, J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Skolverket (2004). *Yngre elevers attityder till skolan 2003. Hur elever i årskurs 4–6 upplever skolan*. Skolverket. Rapport nr 256.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Skolverket. Rapport nr 305.
- Skolverket (2010). *PISA 2009: 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. (2010). Stockholm: Skolverket. Rapport nr 352.
- Skrivlyst og læring* (2011). Sigrid Madsbjerg & Kirsten Friis (red). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Smidt, Jon (2004). *Sjangere og stemmer i norskrommet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Språkrådet (2008). *Svenska skrivregler*. (3.utg.) Stockholm: Liber.

- Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2004). Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red) Lund: Studentlitteratur.
- Symposium 2006, Bedömning, flerspråkighet och lärande.* (2007). Astrid Pettersson, Lena Aronsson, John Polias, Lena Sjöqvist & Inger Lindberg (red) Stockholm: HLS förlag.
- Tankarna springer före ... Att bedöma ett andraspråk i utveckling* (2005). Tua Abrahamsson & Pirkko Bergman (red). Stockholm: HLS förlag.
- Textvärdering som didaktisk utfordring.* (2009). Ove Kristian Haugalökken, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Hildegunn Otnes (red) Oslo: Universitetsforlaget.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- The future of literacy studies.* (2009). Mike Baynham & Mastin Prinsloo (red) Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag.* (2006). Synnøve Matre (red) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wesche, Marjorie Bingham & Paribakht, T. Sima (2010). *Lexical inferencing in a first and second language: cross-linguistic dimensions.* Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren.* 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wilhelm, Jeffrey D. (2009). *Text och drama: drama som fördjupning av den skönlitterära läsningen.* Göteborg: Daidalos.
- Writing and motivation* (2007). Suzanne Hindi & Pietro Boscolo (red) Oxford & Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Växtkraft: om svenskämnets möjligheter* (2010). Madeleine Ellvin & Lena Manderstedt (red). Stockholm: Svenskläraryöreningen.
- Å lese i alle fag* (2006). Eva Maagerö & Elsie Seip Tønnesen (red). Oslo: Universitetsforlaget.