



Utveckla din bedömarkompetens

Elevers läs- och skrivutveckling

En teoretisk bakgrund av Caroline Liberg, professor vid Uppsala universitet



Innehåll

Nya och gamla villkor för läsande och skrivande	5
Utveckling av läsande och skrivande	7
Att bli aktör i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle	8
Att knäcka skriftkoden och att möta och bemöta textmängder	10
<i>Att knäcka skriftkoden och få fyt i läsandet och skrivandet</i>	11
<i>Att möta och bemöta textmängder i läsandet</i>	13
<i>Att möta och bemöta textmängder i skrivandet</i>	16
<i>Att ha strategier till hands</i>	17
Att möta och bemöta specifika ämnesspråk	20
Bemöta och bedöma elevers läsande och skrivande	22
Frågor vid bedömning av elevers läsande	22
Frågor vid bedömning av elevers skrivande	23
Andraspråkselevers texter	24
Litteratur i urval	25



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 samspekar 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 anlänt till Sverige. De saknar inte erfarenheter, upplevelser eller kunskaper men de 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. 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 arbeta med dem är det viktigt att beakta alla de här aspekterna som har betydelse för hur en läsare eller skrivare lyckas i sitt värv.

Utveckling av läsande och skrivande

De här aspekterna har således en central betydelse för hur en person utvecklar 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, nämligen¹:

- 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,
- 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 koden² 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

1 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).

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

Att bli aktör i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle

Ett första steg in i att bli aktör, deltagare och medskapare, i ett skriftspråksberoende och mediebase-
rat 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 meddelande
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 enga-
gemang. 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. Läs- och skrivpositionerna tar
sin utgångspunkt i barnet. Men även här kan man se hur en del vuxna hjälper barnet med att inte bara
kunna återge precis det som står i texten, utan att också fundera vidare och exempelvis se samband mel-
lan olika händelser eller ta in egna erfarenheter för att fördjupa förståelsen. I följande exempel framgår
tydligt hur mamman till barnet hjälper till så att barnet får röra sig i texten på olika sätt. De rör sig dels
ut från texten till egna erfarenheter, dels bakåt i texten för att se hela händelseförloppet och hur den ena
handlingen leder till den andra.

Barn, 4 år, och mamma (Dickinson m.fl. 1992. Exemplet är översatt från engelska)

Mamma	(läser:) ”Peter frågade henne hur man kommer till grinden men hon hade ett så stort päron i munnen att hon inte kunde svara honom (.) Peter började gråta.” Tror du Peter är ledsen?
Barn	(nickar jakande)
Mamma	Varför är han ledsen?
Barn	Han har gått vilse i skogen.
Mamma	Han lyssnade inte på sin mamma, eller hur?
Barn	(skakar på huvudet)
Mamma	Och nu har han gått vilse (fortsätter att läsa)

Genom den här typen av samtal stödjer de vuxna barnen att lägga grunden till betydelsefulla förståelse-
strategier som en läsare och skrivare har nytta av i resten av sitt läsar- och skrivarliv. Exempel på sådana
förståelsestrategier som barnen redan i tidig ålder således får börja stifta bekantskap med är att:

- bygga förförståelse
- knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper
- identifiera huvudbudskapet
- sammanfatta innehållet
- se temporala samband och orsakssamband
- dra slutsatser och generalisera
- ställa frågor till texten
- göra förutsägelser om vad som ska komma härnäst

- associera till andra texter
- kritiskt granska textens form och innehåll
- förstå att man inte förstår

Barnens språkliga förmåga förstärks därmed i läsandet och skrivandet. I många texter får de också möta ämnen, ord och formuleringar de kanske inte stöter på i vardagsspråket. I samtalen får de prova på att minnas och återge såväl enskilda formuleringar som hela avsnitt och ta en aktiv del i att röra sig i texterna.

Det är de vuxna som utför själva läsandet och skrivandet, så länge barnen inte har knäckt skriftkoden själva och kan hantera den på ett flexibelt sätt. Det innebär att barn inte bara möter mer enkla texter utan också mer avancerade texter som sagor, äventyrsberättelser, science fiction eller faktatexter, 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 på många möjligheter att vidareutveckla sin förmåga att skapa mening och att uttrycka sig inom ramen för olika literacypraktiker.

I ett internationellt perspektiv hävdar sig svenska familjer väl när det gäller att erbjuda sina barn en skriftspråksstimulerande hemmiljö. Exempelvis har de flesta familjer många barnböcker och de allra flesta föräldrar läser för sina barn redan i förskoleåldern. I stor utsträckning läser föräldrarna också själva varje eller nästan varje dag för nöjes skull. De utgör på så sätt viktiga förebilder och modeller för sina barn. Vid en jämförelse mellan åren 2001 och 2006 visar det sig dock att andelen familjer med många barnböcker och där föräldrarna läser själva regelbundet har minskat något. Andelen starka förebilder i hemmen har med andra ord minskat något under senare år.

Att knäcka skriftkoden och att möta och bemöta textmängder

Två andra kritiska punkter i att bli aktör i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle inträffar när barnen påbörjar byggandet av förmågan att själva hantera skriftkoden och därmed ges möjlighet att möta stora textmängder på egen hand. Även det sker tidigt för en del barn. Medan för några sker det i och med att de börjar skolan. Om de inte mött stora mängder text tidigare så sker det med stor kraft i skolår tre och fyra. För många elever kan det leda till rena chockupplevelser, eftersom texterna många gånger är mycket informationstäta. 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.

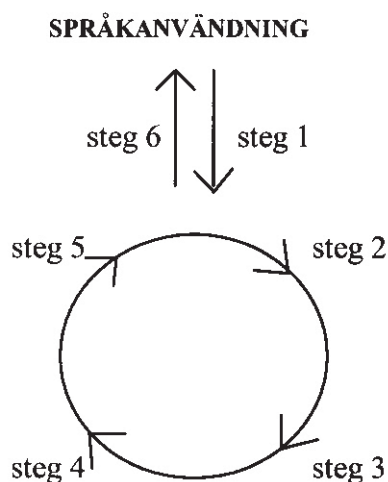
Förutom att de allra flesta föräldrar i Sverige läser för sina barn, uppger de att de också leker ordlekar med dem och att man har alfabetsleksaker i hemmen. Andra studier visar på betydelsen av barns möten med populärkulturen och olika typer av texter. Hjältar från filmer, dataspel och barnböcker, leksaker, sånger och liknande inspirerar barnen att både läsa och skriva på egen hand. Nästan alla barn som kommer till skolan har därmed några erfarenheter av att hantera bokstäver och känna igen dem. Det är till och med cirka två tredjedelar av barnen som är duktiga eller mycket duktiga på att känna igen bokstäverna, skriva bokstäver, läsa och skriva enstaka ord och läsa meningar när de börjar skolan. Gruppen med barn som är mycket duktiga har också ökat något mellan åren 2001 och 2006. Flickorna dominerar tydligt den gruppen. Forskningen visar mycket tydligt att barn som innan de börjar skolan har god kunskap om språkljuden och om bokstäver, har en mycket god prognos vad gäller den tidiga läs- och skrivinlärning. I många studier från olika delar av världen visas också att barn ofta knäcker koden genom att börja skriva på egen hand.

I den här fasen utvecklar barnen sin förmåga att skapa mening genom att själva kunna utföra själva läsandet och skrivandet. För barn som deltagit i läsande och skrivande av mer avancerade texter blir det till en början en form av tillbakagång, eftersom de inte i ett första skede kan klara den typen av texter. Läs- och skrivpraktikerna blir återigen ganska enkla. Det är därför viktigt att under den här perioden fortsätta att läsa och skriva tillsammans för att stimulera och bygga vidare på barnens förmåga att kunna gå in i, bearbeta och förstå innehållet i en text utifrån olika positioner. På så sätt upprätthålls och även vidareutvecklas deras sätt att röra sig i texter och deras batteri av förståelsestrategier.


Att knäcka skriftkoden och få flyt i läsandet och skrivandet

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. Det finns sex grundläggande delar i den förmågan som barnen lär sig stegvis i den så kallade fonologiska cirkeln (se Figur 2 nedan).

Det första steget i den fonologiska cirkeln innebär att barnen kan se ett språkligt uttryck som en sak, ett objekt. De ska förstå att man inte bara pratar med hjälp av ord och uttryck, utan att man också kan prata om dem. Ett barn som har svårt för detta kan exempelvis svara ”brrrrrrrrrrr” på frågan om vilka ljud som finns i bil. Ett nästa steg är att klara av att dela in språkobjektet i ”bitar” som motsvarar bokstavsljud. I tidigt skede är det problematiskt att finna de här små delarna för barnen. Betydligt lättare är att hitta stavelserna. Det tredje steget består i att veta vad bokstäverna heter, hur de låter och hur de ser ut. Nu klarar barnet av att exempelvis säga att i bil finns ett b. Nästa steg innebär att förstå att de här bokstäverna kommer i en viss ordning. Nu kan barnen svara på frågor om vad som kommer först i *bil* och vad som kommer sen. Det gäller att också kunna hålla ordning på bokstäverna, så att ingen bokstav försvinner eller hamnar på fel plats. I det näst sista steget klarar barnen att få ihop alla bokstäverna och deras ljud till en helhet. De klarar därmed att återskapa det språkobjekt de utgick från. I läsande innebär det att de klarar att ljuda samman alla bokstäverna de har framför sig till ett ord. I skrivande innebär det att de lyckats ljuda ut alla bokstavsljuden och fått ner dem på pappret. I det allra sista och sjätte steget ska barnen kunna förstå vad de läst eller skrivit och sätta in det i ett sammanhang. Allt eftersom får barnen möta undantagen från de här stegen, det vill säga alla våra stavningsregler. Det innebär att de successivt utvecklar såväl en fonologisk som en ortografisk kunskap om skriftkoden.



Figur 2. Den fonologiska cirkeln (Liberg, 1996, s. 40)



I början lär sig barnen de här stegen ofta för ett ord i taget. Men så småningom kan de generalisera och använda dem för fler och fler nya ord. Om de inte har någon som helst förförståelse för det de läser är det inte helt ovanligt att de klarar alla de fem första stegen i den fonologiska cirkeln men sedan vet de inte vilket ord de läst. De klarar alltså att ljuda ut ordet men de får inte ihop det till något som de vet vad det står för. Det är nu mycket viktigt att de får hjälp med att utforska orden med hjälp av de här principerna och prova sin förmåga att använda dem vid läsande och skrivande i olika texter och sammanhang där man också samtalar om innehållet i dessa texter. Ju fler ingångar barnen får till texten desto större förförståelse och lättare att bli engagerad och intresserad av den.

Genom att få möta nya ord i lagom takt och väl förberedda, övar barnen upp sin förmåga att använda ljudningsstrategin för att lägga grunden för den ortografiska helordsstrategin. Ett förråd av skriftord-bilder, ett så kallat ortografiskt lexikon, byggs upp parallellt med det muntliga ordförrådet. Ur det här ortografiska lexikonet tar läsaren och skrivaren fram sina ordbilder och ju smidigare det framtagandet går desto större flyt har han/hon i sitt läsande och skrivande. Av- och inkodning blir mer och mer automatiserad. Läs- och skrivflytet påverkas också av att läsaren och skrivaren kan växla smidigt och lätt mellan olika strategier vid behov.

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. Det kan också vara så att barnet rent tekniskt lyckas ljuda samman ljuden till ett ord men inte förstår vad hon läst och då har svårt att se läsningens funktion. I det senare fallet har de alltså problem med det sjätte steget i den fonologiska cirkeln.

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. För att kunna tillägna sig innehållet i en text bör läsaren känna igen och förstå minst nittiofem procent av orden. Ett barn med svenska som modersmål anses vid skolstarten ha ett receptivt ordförråd på ca 8 000–10 000 ord, av dessa är ca 2 000–4 000 produktiva. Under skolåren tillägnar sig de enspråkiga barnen med svenska som modersmål ca 3 000 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.

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 för att på ett smidigt sätt kunna bygga ut det ortografiska lexikonet.

Att möta och bemöta textmängder i läsandet

Utvecklingen av ett gott läsflyt hänger samman med att läsaren har ett brett batteri av förståelsestrategier för att vidareutveckla förmågan att kunna gå in i, bearbeta och förstå innehållet i texter utifrån olika positioner. Det rör allt från mer elementära strategier som att kunna återge enkla fakta till mer avancerade att kunna koppla ihop olika händelser eller aspekter i en text till en helhet. Det senare kräver många gånger att läsaren och skrivaren har förmåga att kunna dra allt från mer enkla till mer avancerade slutsatser. En del texter och textuppgifter kräver också en hel del tolkande och reflekterande utifrån olika utgångspunkter och positioner.

I de internationella studierna PIRLS (tioåringars läsning) och PISA (femtonåringars läsning) beskrivs förståelsearbetets olika nivåer. Den lägsta nivån som i stort sett alla tio- och femtonåringar 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 och närmare två tredjedelar av femtonåringarna 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 och en tredjedel av femtonåringarna klarar även den fjärde nivån. Den innebär att hitta något mer inbäddad information, tolka bildspråk och språkliga nyanser samt kunna förhålla sig kritiskt granskande. För femtonåringarna finns även en femte nivå som innebär att eleverna behärskar information som är svår att hitta i obekant text, drar slutsatser om vilken information i texten som är relevant, värderar och formulerar hypoteser, utnyttjar specialkunskaper och hanterar motsägelsefull information. En dryg tiondel av femtonåringarna klarar även det.

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 textavvikelser vid läsande för ”miscues”. Det finns inget bra sätt att översätta den här termen, men ett försök är att tala om ledtrådar till textavvikelser. Textavvikelserna visar på hur läsaren förstått

och blir på så sätt ledtrådar för att förstå hur läsaren förstått. Ett exempel från årskurs 1 är när Maureen gör en textavvikelse i sin läsning och läraren stödjer henne i att komma fram till vad det är hon gör och hur hon förstod det hon läste.

Maureen (skolår 1; Goodman 1996, s. 608 f. Exemplet är översatt från engelska.)


Text: "As he turned the corner he saw the lion."

- M "As he turned the corner he was ...As he turned the corner he saw the lion."
.....
- L ((När M. läst färdigt avsnittet.)) Jag märkte att du stannade upp överst på sidan, sedan backade du och sen fortsatte du och jag undrar bara vad du tänkte på. Varför gjorde du så?
- M ((pekar)) Menar du där?
- L Ja.
- M Ja, när jag kom till mitten av meningen så blev det inte begripligt så jag började om från början.
- L Vad var det som inte blev begripligt?
- M Ja, jag trodde att det skulle stå nånting som "...he was scared.." var rädd för något som fanns där.
- L Så vad gjorde du sen.
- M Det var inte det så jag började om från början.

Läraren sammanfattar samtalet med att Maureen använder olika strategier som förutsägelse, bekräftande och själv rättning, att hon var medveten om att och hur hon använde dem och att hon kunde diskutera det tillsammans med läraren. Analys av textavvikelser vid läsande går ut på att se hur mycket en textavvikelse förvanskar eller bidrar till textens innehåll. Som i exemplet används det också som en metod 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 betydelse förändring
- 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 själv rättar dem. Starka läsare själv rättar 20–35% av sina textavvikelser; svaga läsare själv rättar endast ca 5% av sina textavvikelser

- 
- starka läsare självrättar efter ord som uttalats fel och textavvikelse som skapar stor betydelseförändring. De självrättar inte efter textavvikelse som inte skapar så stor betydelseförändring.

Att möta och bemöta textmängder i skrivandet

Ett framträdande drag i skrivutveckling är att lära sig utveckla texten inom ramen för de olika genrerna. 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 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 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 som ofta byggs 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. Så småningom inkluderas också 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 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 möjliga motargument behandlas. Ju mer utvecklad rapporten är desto fler genrer ingår alltså.

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 (*bäkt* och *hekto*). Bland konsonantljuden uppmärksammas oftast i undervisningssammanhang j-ljudet, sje- och tje-ljuden, ng-ljudet, supradentaler³ 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 låneord och ord som behållit sin stavning sedan lång tid tillbaka.

De vanligaste stavfelen utgörs av brott mot just de här stavningsreglerna. Men felet 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 *nyz*), anticipationer (exv. *bagaren* skrivs *bragaren*), perserverationer (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.

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

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.⁴

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?
- 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?

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

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 rimdelar 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 – för sök 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!

Att möta och bemöta specifika ämnesspråk

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 5 000–6 000 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. I olika studier visas 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. De ges inte möjlighet att bli deltagare och medskapare av texter och textuppgifter för att de inte har getts stödstrukturer för att förstå de ingående orden.

Inte bara ordförrådet blir mer och mer specifikt för olika ämnen med stigande år i skolan. Detsamma gäller för genrer. 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:

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

Genrer för att organisera naturvetenskaplig information:

- Beskrivande rapport:** beskriva en viss typ av fenomen
Taxonomisk rapport: klassificera och beskriva delar eller huvudtyper av fenomen

Genrer för att förklara naturvetenskapliga fenomen:

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

Genrer för att argumentera om naturvetenskapliga frågeställningar:

- Exposition:** argumentera för en viss ståndpunkt eller åsikt
Diskussion: argumentera för olika ståndpunkter eller åsikter och ställa dem mot varandra

Figur 3. 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 med andra ord en stor utmaning för lärare inom alla ämnen att stödja sina elevers ämnes-
språkliga 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. För-
mågan 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.

För elever med svenska som andraspråk är det vidare väsentligt att undervisningen i svenska som andra-
språk 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 utbildade svenska som andraspråklärare, 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.

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/vilka genrer 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?
- Har eleven språkliga förutsättningar för att röra sig i texten?
- 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?
- Samspelar 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 textavvikelser 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 anpassat 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?
- 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 rör sig eleven i sin egen text? Vilka återgivande, tolkande och reflekterande förståelsestrategier använder han/hon i samtalet om sin text?
- Vilka positioner 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 textavvikelser förekommer, finns det något eller några mönster de följer? Om så, vilka mönster går att identifiera på syntaktisk, ortografisk, fonologisk och grafisk nivå?
- Om textavvikelser 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 det pratar*. Generalisering är när en grammatisk regel används för andra liknande konstruktioner, till exempel när *-ar* används för all plural: *hundar, kattar, bordar, bandar*, 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 preteritum och plural, även om eleven inte tillägnat sig regeln fullt ut.

Litteratur i urval

- Aarseth, E.J. (1997). *Cybertext. Perspective on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Adams, M.J. (1990/1994). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge Massachusetts, & London, England: MIT Press.
- Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (2002). Skolverket.
- Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (2007). Myndigheten för skolutveckling.
- Axelsson, M. (2003). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv I: L. Bjar & C. Liberg (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 127–147.
- Axelsson, M., Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C. & Sellgren, M. (2006). *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisning*. Stockholms stad, Kompetensfonden.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Danielsson, K. (2003). *Beginners Read Aloud. High versus Low Linguistics Levels in Swedish Beginners' Oral Reading*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 28. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dickinson, D. K., De Temple, J.M., Hirschler, J.A. & Smith, M.W. (1992). Book Reading with Preschoolers: Coconstruction of Text at Home and at School. I: *Early Childhood Research Quarterly*, 7. S. 323–346.
- Dyslexia: advances in theory and practice* (1999). I. Lundberg, F.E. Tønnessen & I. Austad (eds). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dyson, A.H. (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Dyson, A.H. (2003). *The Brothers and Sisters Learn To Write: Popular Literacies in Childhood and School Cultures*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkestimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern och Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Evans, J. (2005). *Literacy moves on: popular culture, new technologies, and critical literacy in the elementary classroom*. USA: Heinemann.
- Evensen, L.S. (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I: L.S. Evensen & T. Løkensgaard Hoel (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelan Akademisk Forlag. s. 155–178.
- Fast, C. (2007). *Sju elever lær sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta Universitatis. Uppsala Studies in Education 115.
- Folkeryd, J.W., af Geijerstam, Å. & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: L. Bjar (red.) *Det hänger på språket!*. Lund: Studentlitteratur. S. 169–188.

- Garme, B. (2001). Att värdera språkförmåga – aspekter på bedömning. I: Anju Saxena (red.) *Språkets gränser och gränslöshet: då tankar, tal och traditioner möts: humanistdagarna vid Uppsala universitet 2001*. Uppsala universitet. S. 229–238.
- Goodman, Yetta (1996). Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective Miscue Analysis. I: *The Reading Teacher vol 49, no 8*. S. 600–609.
- Goodman, Y. & Marek, A. (1996). *Retrospective miscue analysis: Revaluing readers and reading*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goodman, Y., Watson, D. & Burke, C. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goodman, Y., Watson, D. & Burke, C. (1996). *Reading strategies: Focus on comprehension*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Gustafsson, J-E. & Rosén, M. (2005). *Förändringar i läskompetens 1991–2001. En jämförelse över tid och länder*. IPD-rapporter Nr 2005:15. Göteborgs universitet.
- Hyltenstam, K. & Lindberg I. (red.) (2004) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagberg-Persson, B. (2006). *Elevers mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala universitet 70. Uppsala.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (2006). *Språklekar efter Bornholmsmodellen: en väg till skriftspråket*. (4:e upplagan). Linköping: Ing-Read.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter: Konsensusprojektet* (2006). M. Myrberg & A-L. Lange (red.) Härnösand: Specialpedagogiska institutet och Stockholm: Lärarhögskolan.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av elevers läsning i årskurs F–3*. Malmö högskola. Malmö Studies in Educational Sciences 33.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2004). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kucer, S.B. (1995). Guiding Bilingual Students "Through" the Literacy Process. I: *UBS-Responsen 2*.
- Langer, J.A. (1992). Reading, Writing and Genre Development. I: J.W. Irwin & M.A. Doyle (eds.) *Reading/Writing Connections. Learning from Research*. Newark: International Reading Association. S. 32–54.
- Langer, J.A. (1995/2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (1996). Det livslånga läs- och skrivintresset och skriftspråklig medvetenhet. I: Maj Björk & Caroline Liberg, *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand* Stockholm: Natur & Kultur. S. 22–45.

- Liberg, C. (2001). Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I: K. Naucmér (red.) *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma Förlag. S. 108–128.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I: L. Bjar & C. Liberg (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 215–236.
- Liberg, C. (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I: I. Bäcklund, U. Börestam, U. Melander Marttala & H. 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, C. (2006a). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: L. Bjar (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur. S. 133–168.
- Liberg, C. (2006b). *Hur elever lär sig läsa och skriva*. (2:a upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen – likheter och olikheter. I: S. Matre & T. Løkenstgard Hoel (red.) *Skrive for nåtid og framtid. Bind 1, Skrivning i arbeidsliv og skole*. Tapirs Akademisk Forlag. S. 147–159.
- Liberg, C. (2007): <http://www.ur.se/Mediespelaren/Omdirigering/?ProductID=135846>
- Liberg, C., Folkeryd, J.W. & af Geijerstam, Å. (2010). Utforska, utmana, utveckla! Läs- och skrivprocesser i skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (kommer). Conceptualizing school-related academic language – theoretical and empirical approaches. I: R. Bjørg-Karin og O.K. Kjørven (eds.) *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa fakatexter*. Stockholm: Natur och kultur.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/NY: Manchester University Press.
- Nya Språket lyfter! Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 1–5*. (2008). Skolverket.
- Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (2005). L. Lindstöm & V. Lindberg (red.). Stockholm: HLS förlag.
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1998). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: analysverktyg för alla*. (2:a upplagan). Göteborg: Univ., Institutionen för specialpedagogik.
- PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. (2007) Skolverket, Rapport 305.
- Rosén, M., Längsjö, E., Nilsson, I. & Gustafsson, J-E. (2008). *Läsförståelse under luppen. Observera. Bedöma. Utveckla*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Sclpegrell, M. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah: Lawrence and Erlbaum Associates.



Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.

Språk i ämnet (2008). Skolverket (Intern rapport skriven av Ulrika Magnusson, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet).

Tänkarna springer före ... Att bedöma ett andraspråk i utveckling. (2005). T. Abrahamsson & P. Bergman (red.). Stockholm: HLS förlag.

Taube, K. (2006). *Elevers tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Å lese i alle fag (2006). E. Maagerö & E. Seip Tønnesen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Å skrive i alle fag (2008). R. Trøite Lorentzen & J. Smidt (red.). Oslo: Universitetsforlaget.





Skolverket

www.skolverket.se