

# Genrepedagogik i Vänersborg – Cirkelmodellen

## 4. Skriva en individuell text

- eleverna skriver enskilt eller parvis

## 3. Skriva en gemensam text

- läraren skriver och för arbetet framåt
- eleverna kommer med förslag på formuleringar
- tillsammans diskuterar man ordval, satsföljd och struktur
- när texten är klar kopieras den till alla elever som ett viktigt läromedel



## 1. Bygga upp

## kunskaper om ämnesområdet

- tankekarta
- lista frågor
- arbeta med ämnesspecifika och dubbeltydliga ord
- intervjua

## 2. Studera texter inom genren för att få förebilder

- läsa och visa förebilder på genren
- uppmärksamma textens struktur och språkliga drag

Gibbons 2006, Hedeboe & Polias 2006

Viktoria Bengtsdotter Katz

Lilian Nygren-Junkin

Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling

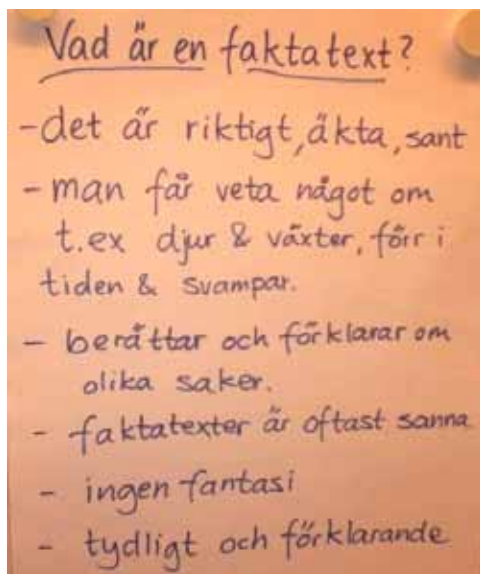
# Genrepedagogik i Vänersborg

## Cirkelmodellen

”Cirkelmodellen presenterades vid en föreläsning i den seminarieserie som Nationellt centrum för språk- läs och skrivutveckling genomförde för kommunala läs och skrivutvecklare och jag kände redan då att detta skulle jag vilja prova.”

Så säger Sonja Dahlqvist som arbetar som kommunal läs- och skrivutvecklare i Vänersborg. När Nationellt centrum för språk- läs och skrivutveckling bjöd in till en seminarieserie 2009 hade Sonja precis fått i uppdrag att hos pedagogerna implementera arbetet med målen för år 3. Sonjas uppdrag bestod också i att analysera resultaten i de nationella proven och redovisa dem för kommunledning, rektorer och pedagoger. I analysen såg hon att eleverna hade sämre måluppfyllelse i de delprov som gällde läsandet och skrivandet av faktatexter jämfört med övriga uppgifter. När Sonja i seminarieserien fick i uppdrag att genomföra ett arbete i den praktiska verksamheten så kopplade hon de nationella provresultaten till ett arbete med cirkelmodellen som utgångspunkt. Tillsammans med Katlen och Gunilla, som är lärare på Mariedalsskolan i Vänersborg, prövade de att utifrån modellen arbeta med genren faktatexter.

Utgångspunkten för projektet på Mariedalsskolan var alltså att eleverna på nationella provet i åk 3 hade misslyckats med uppgiften att skriva faktatexter. Lärarna insåg då att de inte i tillräcklig utsträckning hade undervisat eleverna om faktatexter och därmed inte givit eleverna tillräckligt goda förutsättningar för att klara provet. Sonja, Katlen och Gunilla började problematisera begreppet faktatext. Vad är egentligen en faktatext? Vad vill vi egentligen att eleverna ska skriva när vi ber dem skriva en faktatext? Lärarna diskuterade med eleverna som skrev ner följande punkter:



reportaget från Mariedalsskolan på NCS:s hemsida beskrivs hur lärarna Gunilla och Katlen tillsammans med Sonja har provat att arbeta med faktatexter efter cirkelmodellen.

(<http://www.skolverket.se/sb/d/3195/a/21709>)

Cirkelmodellen utvecklades i Australien då den på 1990-talet utvecklades i samband med andrapraksundervisning av aboriginer. I modellen arbetar eleverna med texter i fyra olika faser. I den första fasen inventeras klassens samlade förkunskaper inom temat och eleverna breddar sina kunskaper bland annat genom att intervjua kunniga personer och läsa litteratur inom ämnet. I den andra fasen arbetar eleverna med att analysera modelltexter från den genre som de ska skriva i. Det handlar om att veta syftet med texten, vilken struktur som är typisk och vilka språkliga drag som utmärker genren. Den tredje fasen innebär att eleverna tillsammans med läraren skriver en gemensam text inom genren. Därefter skriver eleven i fas fyra, antingen själv eller tillsammans med en kamrat, sin egen text med den gemensamma texten som förebild.

## Cirkelmodell för undervisning och lärande

4. Skriva en individuell text

3. Skriva en gemensam text

1. Bygga upp kunskaper om ämnesområdet

2. Studera texter inom genren för att få förebilder

Gibbons 2006, Hedeboe & Polias 2008

Modellen ovan visar visuellt hur arbetet med cirkelmodellen systematiskt genomgår olika faser. Eleverna i Mariebergsskolan arbetade enligt modellen så som det beskrivs i sammanställningen nedan.

### Fas 1 Bygga upp kunskap om ämnesområdet

- tankekarta
- lista frågor
- arbeta med ämnesspecifika och dubbeltydliga ord
- intervjua

### Fas 2 Studera texter inom genren för att få förebilder

- läsa och visa förebilder på genren
- uppmärksamma textens struktur och språkliga drag

### Fas 3 Skriva en gemensam text – modellera

- läraren skriver och för arbetet framåt
- eleverna kommer med förslag på formuleringar
- tillsammans diskuterar man ordval, satsföljd och struktur

- när texten är klar kopieras den till alla elever som ett viktigt läromedel

#### Fas 4 Skriva en individuell text

- eleverna skriver enskilt eller parvis

## FAS 1

### Bygga upp kunskaper inom ämnesområdet

#### Förförståelse och svåra ord

På Mariedalsskolan har lärarna Katlen och Gunilla under utvecklingsprojektet arbetat utifrån cirkelmodellen med teman som **rymden** och **fåglar** (år 3) samt **Västergötland** och **medeltiden** (år 4). Ett första steg i modellens första fas är att på ett tydligt och medvetet sätt inventera de förkunskaper som finns i elevgruppen. När man som lärare tänker på elevernas förförståelse inom ett visst område är det lätt att utgå från ett slags förgivet-tagande om vad elever i den åldern brukar känna till om det som ska behandlas under lektionen eller temaarbetet. Kanske tänker vi också på vad vi själva visste om ämnet i den åldern under vår egen skolgång. Att helt bortse från egna erfarenheter är näst intill omöjligt. Har man enbart eller övervägande elever med etniskt svensk bakgrund i sin klass, så kan lärarens utgångspunkt fungera för undervisningen.

Trots detta blir lärare idag allt oftare förvånade över vilka faktakunskaper deras elever har skaffat sig utanför skolan från digitala källor alltifrån Wikipedia till inlägg i Facebook. Dessa oförutsedda förkunskaper hos eleverna kan mötas med både positiva och negativa reaktioner från deras lärare. En positiv reaktion kan till exempel vara glädjen över att det finns ett spontant intresse och en nyfikenhet bland en del av eleverna i klassen, vilket kan verka inspirerande för deras kamrater. I Katlens klass fanns en pojke som var mycket intresserad av astronauters kläder och utrustning. De kunskaperna skapade ett positivt klimat i klassen, eftersom han delade med sig till sina gruppkamrater, vilket skapade en önskan hos dem att lära sig mer om detta under arbetet med temat **rymden**.



Det faktum att eleverna hämtar sin information på nätet, något som inte alltid är en tillförlitlig källa, kan vara något negativt, eftersom många elever inte har den erfarenhet som behövs för att kritiskt granska och sovra de fakta de fått fram.

Här kan vi som lärare ge eleverna hjälp och verktyg att betrakta och

jämföra information på nätet med källkritiska glasögon. Dessa källor är ju i allra högsta grad elevnära och numera en naturlig del av barns och ungas vardagskommunikation.

En annan förförståelse som kan ställa till bekymmer för läraren är den som elever med en annan kulturell och språklig bakgrund har med sig in i klassrummet. Har en elev med sig ett annat geografiskt eller historiskt perspektiv utifrån sitt ursprungslands horisont, kan den förförståelsen kännas främmande eller ovidkommande för läraren i SO. I Gunillas klass fanns några elever med rötter i en annan kultur, och under arbetet med till exempel **medeltiden i Sverige** fanns det säkert en del fakta som inte stämde överens med hur livet såg ut i länder som Irak eller Somalia under motsvarande historiska skede. Även Katlen hade elever i sin klass som kommit till Vänersborg från andra breddgrader vilket påverkade deras förförståelse om de svenska fåglar som klassen hade som tema under projektet.

När eleverna har med sig erfarenheter från andra kulturer och miljöer, är det viktigt att inte förkasta eller föringa den kunskap eleverna har med sig utan bekräfta den och relatera den till det som klassen jobbar med.



En jämförelse med hur det var i olika delar av världen under samma historiska period kan bidra till att anpassa innehållet till de här flerspråkiga eleverna, om det görs med ömsesidig respekt. Likaså kan läraren under arbetet med ett visst slags djur, t.ex. fåglar, uppmuntra elever från andra länder att berätta om liknande djur som finns där.

Saknar en elev kunskap om sådant som barn som växer upp i det svenska samhället får med sig under uppväxten som självklarheter, t.ex. att vår planet är rund som ett klot eller att en talgoxe är en fågel, så kan undervisningen till en del bli obegriplig för den eleven. Förförståelseribban läggs för högt. Lika fel kan ribban läggas om elever med annan språklig bakgrund faktiskt har med sig en god förförståelse men har svårt att uttrycka den på svenska. Då läggs ribban för lågt och eleverna får i onödan jobba med att lära sig sådant som de redan kan. Matematikpedagogerna Madeleine Löwing och Wiggo Kilborn berättar att detta tyvärr händer ofta med elever som kommer till den svenska skolan från att ha påbörjat sin skolgång i ett annat land. Läraren missar elevens förkunskaper i till exempel matematik eftersom den språkliga kommunikationen inte fungerar som den borde.



Under projektet på Mariedalsskolan såg vi inga exempel på detta, men arbete med ett annat tema, exempelvis Asien, skulle innebära att läraren måste förhålla sig till att någon eller några elever redan kan det som resten av klassen ska lära sig.

Svåra ord kan också ställa till problem med förförståelsen och därmed även läsförståelsen. De ord som är svåra för svenskspråkiga elever är dock som regel förklarade i läroboken, eller så går läraren igenom dem med klassen innan arbetet med ämnesinnehållet börjar. I Katlens klass fick eleverna lära sig nya ord som *rna* och *häcka* under arbetet med temat **fåglar**.

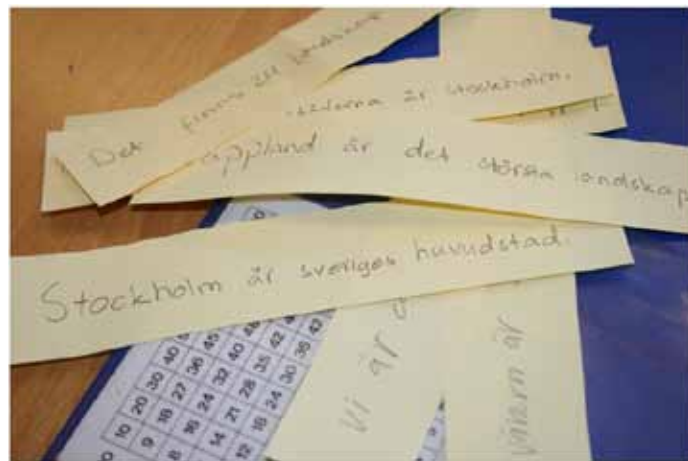


Dessa ord blir därför oftast mindre svåra att förstå för de flerspråkiga eleverna än andra vanligare svenska ord. En text kan feltolkas helt om eleven vet att en mes är en räddhågad person men aldrig hört talas om att det också är en småfågel. Lika fel kan det bli om man tror att sjöfågeln tärna är någon som är med i ett luciätåg. Sådana missförstånd kan göra att hela sammanhang går förlorade och innehållet i en läxa eller lektion uppfattas på felaktigt sätt av eleverna, som även exemplet nedan tydligt belyser.

En lärare i den mångkulturella Göteborgsförorten Bergsjön berättade under en kompetensutvecklingsdag hur det hade gått till i hans klass i skolår 6, som hade jobbat med temat jordbruk och just avslutat en lektion om bekämpning av ogräs och insekter. Den avslutande aktiviteten var att eleverna i mindre grupper skulle rita och måla en bild som illustrerade något de hade lärt sig under lektionen. När läraren gick runt och tittade på vad eleverna hade skapat, kom han fram till en grupp som hade gjort en mycket vacker bild av ett romantiskt bondbröllop på sin bild. Allt han gjorde var att ställa frågan: ”Hur har ni tänkt här?” Då fick han veta att eleverna hade förstått att det var något som man gjorde ute på fälten, och de hade noterat att ordet ”gift” användes ett antal gånger. Och det ordet visste ju alla vad det betydde! Så självklart handlade det om att någon gift sig ute på ett fält. Ingen kom på tanken att ”gift” kunde ha den helt anorlunda betydelsen ”något som är farligt att få i eller på sig”.

Efter den erfarenheten började läraren i Bergsjön att gå igenom läromedelstexter på ett annat sätt än tidigare och se till att hans elever fick med sig den betydelse av de tvetydiga orden som gällde i just det aktuella sammanhanget. En sådan elevanpassning visade sig vara mycket viktig och i allra högsta

grad nödvändig. Han insåg nämligen att flertydiga ord som ”gift” var snarare regel än undantag. Han stötte inom kort på fler tvetydiga ord såsom skala, plan, få, axel, pass..... De svåraste orden för hans elever var de som han tidigare hade trott var lätta, och som läroboksförfattarna hade tagit för givet att eleverna skulle tolka på rätt sätt i sitt sammanhang. Och rätt förståelse av orden tärna och mes var också en nödvändig förförståelse i arbetet med texter om fåglar i Katlens klass i skolår 3.



## FAS 2

### Studera texter inom genren för att få förebilder

#### Bibliotek

I fas två där lärare och elever läser texter för att se hur texten är uppbyggd utvecklas elevernas textrörlighet. De ser en struktur i en text och i fas tre överför klassen gemensamt denna struktur till en egen klasstext, där samtalet om textens organisation fördjupar elevens förståelse för genren och förbereder för fas fyra då eleven själv ska skriva en text.

Språkutvecklaren Sonja säger i reportaget på NCS:s hemsida att fas två är den svåraste fasen i cirkelmodellen. Ett av problemen, menar Sonja, är att det måste finnas böcker som ger olika förebilder när lärarna ska modellera texter tillsammans med eleverna. Det är ett detektivjobb för lärare att hitta lämpliga böcker, vilket är en förutsättning för att kunna anpassa undervisningen till eleverna och därmed göra texterna elevnära.

På Mariedalsskolan hade lärarna inte tillgång till bibliotek. Enligt den nya skollagen, som gäller från hösten 2011, ska alla elever ha tillgång till ett skolbibliotek. Det bör kunna underlätta och stödja lärare och elever att hitta och använda anpassade texter till klassrummet. Det gäller elever och lärare i både i kommunala och fristående skolor. Det är av stor betydelse att skolan har tillgång till bredd och variation av texter som kan passa olika elevers behov. Dels visar forskning att det är viktigt att barn läser mycket för att de ska lära sig att läsa men en annan förutsättning är att eleverna kan välja böcker som ligger nära deras egna intresseområden och läsförmåga samt att de själva kan välja vilka böcker de vill läsa.

Pedagogen som känner eleven kan ur ett rikt urval ge den individuella eleven råd om vad som kan vara lämplig litteratur vad gäller såväl innehåll som svårighetsgrad. I skolbiblioteket finns också faktaböcker som kan vara komplement till läroböcker, som ibland kan vara skrivna med svårtillgängligt språk. När lärare ska arbeta med genrer behöver eleven flera olika förebilder för att förstå hur genren är uppbyggd. Att det finns böcker och plats för läsning är yttre förutsättningar som skolbiblioteket kan ge. De inre förutsättningarna, som att barnen får tid att läsa de texter och böcker de har valt och att det finns en vuxen att samtala om texten med, är pedagogens ansvarsområde.

Samarbete med bibliotek har visat sig vara framgångsrikt. Ett exempel är Kungälv's kommun där den kommunala språkutvecklaren i projekt som innefattade samarbete mellan klasslärare, hemspråklärare och bibliotekarie resulterade i att elevernas lust att läsa ökade. Lärare med didaktisk kompetens att organisera läsning och samtal av olika texter har ofta inte tid att sätta sig i litteratur som är lämplig för temat eller typisk för genren som skall skrivas. Skolbibliotekarien och läraren kommer därför in som vuxenstöd vid olika faser i läsprocessen. Skolbibliotekets betydelse för att skapa goda förutsättningar för läs- och skrivutveckling är belagd i forskningen (Limberg 2002).

## Modelltexter som förebilder

Under terminen läste årskurs 4 om Västergötland. Katlen och Gunilla arbetade enligt cirkelmodellen och använde i fas två olika typer av modelltexter. Den ena texten (text 1 nedan) bestod av en faktaruta med nyckelord i marginalen, medan den andra texten (text 2) hade mer beskrivande och förklarande inslag. Genom att studera hur texterna är

Faktaruta	
<b>Storlek</b>	Västergötland är Sveriges åttonde största landskap (16 675 km <sup>2</sup> ).
<b>Inväånare</b>	Det bor nästan 1 200 000 människor i Västergötland.
<b>Öar</b>	Hisingen vid Göta älvs mynning och Källandsö i Vänern är två stora öar.
<b>Berg</b>	De platta bergen, som kallas för platåberg, är typiska för Västergötland. Kinnekulle och Billingen heter två stycken. Det allra högsta berget är Galtåsen, 359 meter högt.
<b>Älv</b>	Den största och mest berömda älven är Göta älv.
<b>Städer</b>	Göteborg, Borås, Trollhättan, Skövde, Lidköping, Alingsås, Vänersborg och Mariestad är några av städerna i Västergötland.
<b>Viktiga arbetsplatser</b>	I Västergötland finns det många olika industrier. I Trollhättan har till exempel SAAB en bilfabrik. I Sjuhäradsbygden ligger flera textilfabriker. Staden Borås är känd för sina postorderföretag. I landskapet finns också många jordbruk. En stor del av befolkningen bor och arbetar i Göteborg, se sidan 59.

**Uppläs Västergötland!**

Vill du se en av Sveriges största byggnader? Nära Tiveden ligger **Karlsborgs fästning**. Det tog nästan 90 år att bygga fästningen, som var färdig 1907. Karlsborg ligger vid Vättern. Därifrån kan du åka båt till Vänern. Båten går på **Göta kanal**. Kanalen har många slussar som gör att båtarna kan ta sig fram.

Vid **Hornborgasjön** kan du titta på trandans i mars och april. Då är tranorna på väg till olika häckningsplatser i Sverige från sina vinterboplatser i Afrika.

Besöker du **Ekeahagens forntidsby** på sommaren kan du prova på att leva som folk gjorde på stenåldern.

På **Fallens dag** vid Trollhättans kraftstation släpps vattnet loss i de gamla torrlagda Trollhättefallen. I staden Borås ligger **Borås Djurpark**. Där finns både tjurar och silda djur.

**VÄSTERGÖTLAND**

Västergötland ligger mitt emellan Vänern och Vättern. Här bor fler människor än i något annat svenskt landskap. Det beror på att här finns så många städer, bland annat Sveriges näst största stad Göteborg. Några av landskapets andra stora städer är Borås, som är känd för sin textilindustri, Trollhättan där Saab tillverkar bilar och Skövde som är en militärstad och som har cementindustri. En av Sveriges äldsta städer, Skara, ligger också i Västergötland.

**Jordbruk och märkliga berg**

Naturen i Västergötland är omväxlande. Här finns berg, skogar och mycket bördiga jordbrukslätter. Ungefär en fjärdedel av landskapets yta består av åker.

I Västergötland har bönderna fler kor än i något annat svenskt landskap. Mycket av mjölken används till ost. Här tillverkas bland annat herrgårdssost, grevost och hushållssost.

På många håll i Västergötland finns berg som ser mycket speciella ut. Ovansidan är nästan platt medan sidorna stupar brant, nästan lodrätt neråt. De kallas platåberg. Kinnekulle och Billingen heter ett par av bergen.

**Från knallar till postorder**

Från Borås i Västergötland skickas fler paket än från någon annan ort i landet. I Borås ligger nämligen de flesta av landets större postorderföretag.

Det hela började med västgotaknallarna. De var ett slags resande handelsmän. Redan för flera hundra år sedan fanns så många knallar i trakterna kring Borås att området började kallas för "knallebygden".

Knallarna reste från by till by. De knackade på i stuga efter stuga och visade sina varor. Knallarna var nästan som små vandrande varuhus!

Innan knallarna gav sig iväg från sina hemtrakter, köpte de upp tyger av kvinnor som vävde hemma. På så vis spreds ryktet om att landskapets kvinnor var duktiga på att väva. Det ledde till att många textilindustrier startades i Västergötland på 1800-talet. I textilfabrikernas och knallarnas spår växte det så småningom upp postorderföretag.

uppbyggda vad gäller såväl struktur som språk får eleverna kunskap och förebilder när de själva ska skriva. I exemplet Västergötland synliggörs hur eleverna har använt modelltexterna som förebilder för sitt eget skrivande.

Text 1 med en faktaruta med nyckelord i vänstermarginalen gör det lätt att snabbt hitta i texten där fakta om Västergötland presenteras i rapportform. Den mer beskrivande texten, text 2, har som syfte att bland annat förklara olika samband som till exempel varför det bor så många människor i Västergötland: "Det beror på...". Den beskrivande texten är strukturerad under huvudrubriken Västergötland följd av två underrubriker. Bilderna i båda texterna knyter an till landskapet men läsaren får anstränga sig för att hitta kopplingarna. Eleverna tog intryck av de förebilder som diskuterades och lästes i klassen.

## Bildförståelse och bildtolkning

En följd av det medvetna arbetet med faktatexter i klasserna var att eleverna lärde sig att koppla bilderna till faktatexterna i de böcker de läste för att få en bättre förståelse av den information som gavs där. Det blev en träning i textrörlighet, där eleverna fick lära sig att sätta in bilderna i sitt textsammanhang och se det meningsfulla som illustrationerna tillförde. Även i arbetet med skönlitterära texter kan barn/elever behöva få hjälp att se sammanhanget mellan textens budskap och bildernas innehåll. Att arbeta med detta är ett vanligt arbets sätt för förskolepedagoger och under den allra tidigaste läs- och skrivundervisningen i grundskolan. Mindre vanligt tycks det vara i arbetet med redan läskunniga elever och läromedlen i NO- eller SO-ämnena, som i de klasser på Mariadalsskolan som deltog i projektet.

Att använda bilder för att öka förståelsen av en text förut-





I synnerhet för de av hennes elever som kom från kulturer med andra tolkningsramar, var det inte uppenbart att den visuella organisationen av informationen hade en innebörd i sig utan att Gunilla påpekade detta i arbetet med materialet.

Men bildtolkning kan också handla om olika associationer som görs till det bilden föreställer. Vad jag som läsare anser att bilden föreställer, kan faktiskt avgöras av de kulturellt betingade associationer som jag har med mig från tidigare erfarenheter, och som jag delar med andra som har med sig liknande erfarenheter. I en kulturellt homogen grupp elever som utgår från likartade gemensamma eller individuella erfarenheter, kan bildtolkningen vara mindre problematisk. Alla i gruppen ser i stort sett samma innehåll i bilden, oavsett om det är ett detaljrikt foto eller en skissartad teckning. Överensstämmer detta sedan med författarens avsikt med att använda bilden i sin text, blir det inga svårigheter med bildförståelsen. Så oproblematiskt verkade det fungera när Katlens elever arbetade med såväl temat **rymden** som temat **fåglar** - och de olika böckerna om dessa ämnen var i de flesta fall rikligt illustrerade - trots att några av hennes elever kom från andra länder och kulturer. Dessa elever jobbade dock i mindre grupper tillsammans med klasskamrater med svensk bakgrund, och eventuella missförstånd klarades kanske upp under grupparbetet.

I heterogena klasser med stor variation i bakgrunder och tolkningsmallar, kan elever missförstå vad en bild antas föreställa. I ett sådant läge är det viktigt att läraren förklarar vad det är i texten som författaren vill illustrera med bilden samt förmedlar dennes tolkningsföreträde, men utan att förringa eller kritisera andra tolkningsramar som använts av elever med en annan kulturell eller erfarenhetsmässig bakgrund. De flerspråkiga elevernas bakgrunder kan vara brokigare och mer varierade än vad man finner hos elever med svenska som modersmål, vilket kan resultera i mer oväntade tolkningar av bilder hos elever med andra modersmål än svenska. En bild på t.ex. en ål kan uppfattas som att den föreställer en orm eller kanske något långsmalt redskap. Att be eleven ge en förklaring till hur bilden kan uppfattas på det sätt som eleven såg den, hjälper oss lärare att se med elevens ögon, så att vi i vår tur kan förklara hur bilden i stället kan tolkas på det sätt som författaren avsett i det aktuella sammanhanget. Då hjälper vi även eleven förstå hur bilden belyser och förtydligar det som texten beskriver. Samtidigt kan eleverna själva se, hur de också kan använda ett vidgat textbegrepp i sina egna texter genom att illustrera sådant de skrivit med teckningar eller foton. Detta var något som både Katlens och Gunillas elever gjorde mycket framgångsrikt i sina slutprodukter, såväl de svensk- som flerspråkiga eleverna.

Andra exempel på hur oväntade tolkningsmallar kan leda till icke avsedda kopplingar mellan bild och innehåll är illustrationer som i vår kultur förväntas leda tanken till vissa årstider, och sådana bilder kan dyka upp i såväl skönlitteratur som faktatexter. När man i en klass arbetar med årstider kan en ganska enkelt tecknad majstång, som här i Sverige får oss att tänka på (mid-)sommar, för en person med bakgrund i till exempel Sydamerika snarare uppfattas som ett gravkors. Ett sådant kors hör ihop med hösten och den gravsmyck-

sätter att det finns gemensamma tolkningsramar för bilderna hos författare och läsare. Olika kulturella bakgrunder kan leda till olika sätt att tolka bilder. Det kan handla om olika sätt att ta till sig innehållet i en bild och vad som är viktigast i den. Exempel på sådana sätt är att läsa av bilden från vänster till höger, uppifrån och ner, eller från mitten och utåt. [231. jpg] Så gör vi i vår västerländska kultur utan att tänka på det. När Gunillas elever skapade tankekartor med information om **Västergötland** placerade de centrala begrepp i mitten och underordnade fakta runt omkring. När de sedan lärde sig om det feudala systemet i samhället på **medeltiden**, var det naturligt att de högsta makthavarna fanns längst upp på pappret, och ju längre ner på sidan, desto mindre makt.

ning som sedan länge varit tradition i katolska länder på Allhelgonadagen. På samma sätt kan ett avlövat träd, som för oss symboliserar hösten, vara typiskt för sommaren om man kommer från ett klimat där somrarna är mycket torra och heta. Med kunskap om och lyhördhet för att olika referensramar leder till olika bildtolkningar, kan vi lärare bekräfta våra flerspråkiga elevers erfarenheter, samtidigt som vi ger dem alternativa tolkningsmallar med utgångspunkt i den svenska kulturen.

Likaså kan ett underförstått samförstånd om hur typiskt manligt respektive kvinnligt avbildas leda till att illustrationer tolkas på ett annat sätt än avsett. Det kan handla om huvudbonader och frisyrier, klädedräkt och skor, sysslor i hemmet och på arbetsplatsen, eller förväntade fritidsaktiviteter såsom sporter och praktiska färdigheter. Tjejen som mekar med bilen och killen som tränar konståkning är liksom manliga sjuksköterskor och kvinnliga rörmokare fortfarande undantagen från normen även i vårt jämställda land. Bilder som visar sådana personer kan därför bli mycket svårtolkade för



den som kommer från en kultur, där de inte bara är undantag utan aldrig ens förekommer. Långt eller kort hår kan i en del länder vara tydliga genusmarkörer, medan det i vår kultur inte längre är något som förknippas med kön. Tvärtom är det med kjolliknande plagg. När Gunillas klass studerade klosterväsendet i samband med temat **medeltiden**, orsakade munkarnas kåpor med ”långa kjolar”

en viss munterhet bland eleverna. På många håll i världen är sådana plagg fortfarande könsneutrala, medan de hos oss anses de höra hemma i en kvinnas garderob.

I arbetet med kulturellt heterogena elevgrupper är det således bättre att vara övertydlig och explicit i arbetet med bildmaterial än att förlita sig till en gemensam tolkning av vad som kan anses typiskt manligt eller kvinnligt.

Hur elevnära bilder i läromedel är, beror mer på hur väl eleverna kan relatera till bildernas innehåll än hur nyproducerade illustrationerna är. I de böcker Gunillas elever använde för att lära sig mer om **medeltiden** krävde en del bildmaterial vissa förklaringar eftersom eleverna inte kände igen sig i det som texterna handlade om, trots att böckerna var moderna och relativt nypublicerade. [117.jpg] Där krävdes det att läraren gick in och anpassade innehållet i såväl text som bilder utifrån elevernas förutsättningar och erfarenheter. Däremot hade Katlens klass inga problem alls att tolka och inspireras av en mer än ett halvt sekel gammal plansch med svampar, som hade stått länge och samlat damm i ett förråd på Mariedalsskolan. Trots sin höga ålder skapade den direkt nyfikenhet och entusiasm hos eleverna att ge sig kast med arbetet kring temat **svampar** i början av höstterminen.



## FAS 3 Skriva en gemensam text

Både lärarna Katlen och Gunilla tyckte att faserna 2 och 3 i cirkelmodellen var mest utmanande. Utmaningen bestod delvis i att de inte för sig själva hade problematiserat begrepp som ”faktatext”, utan bara tagit för givet att det fanns en gemensam uppfattning om vad en faktatext är. Vi bad Barbro Hagberg-Persson som är provansvarig för Nationella proven i svenska för årskurs 3 om en definition på faktatexter. Hon skriver att provgruppens tolkning av begreppet faktatexter i första hand har utgått från målformuleringen ”Eleven ska kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt”. I andra hand har man använt sig av Skolverkets Kursplan med kommentarer där det står ”Exempel på faktatexter är läroböcker i årskurs tre, faktatexter och tidskrifter för barn”. I Kursplan med kommentarer står det också att ”Enkla faktatexter kan sägas omfatta ett par – tre olika delar eller aspekter”.

Genom arbetet med cirkelmodellen lärde lärarna på Mariedalsskolan sig mer om faktatexter och även om andra genrer. När Gunillas klass arbetade med temat **medeltiden** kunde vi observera hur hon tillsammans med eleverna skrev en gemensam text på tavlan. Gunilla hade strukturerat upp texten i ett antal stycken där varje stycke hade fått en inledande fras, till exempel: ”På medeltiden bodde...”, ”På medeltiden var kyrkan...”. Med elevernas hjälp växte texten fram på tavlan till en modell som eleverna kunde använda som förebild för sitt individuella skrivande i fas 4.

De texter som eleverna i de båda klasserna producerade



var inom teman vars innehåll hör hemma inom SO och NO, nämligen **Västergötland, medeltiden, rymden och fåglar**. Texterna skrevs således som del av elevernas lärandeprocess när de arbetade med andra ämnen än svenska.

## Ämnesspråk

I Lgr 11 betonas språkkompetenser i alla ämnens kursplaner eftersom kunskapskraven innefattar verb som beskriver hur de kan tala eller skriva om ämnet, det är därför viktigt att eleverna ges möjlighet att lära sig det språk som ämnet kräver. Ämnesspråk definieras som det språk och de genrer ett ämne använder för att framställa och utveckla sitt innehåll. I kunskapskraven i biologi för årskurs 3 ställs krav på språklig kompetens. I texten nedan är de krav där eleven skall uppvisa språklig förmåga understrukna (av författaren).

### Naturorienterande ämnen

#### Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3

Eleven kan beskriva och ge exempel på enkla samband i naturen utifrån upplevelser och utforskande av närmiljön. I samtal om årstider berättar eleven om förändringar i naturen och ger exempel på livscyklar hos några djur och växter. Eleven berättar också om några av människans kroppsdelar och sinnen, och diskuterar några faktorer som påverkar människors hälsa. Eleven kan samtala om tyngdkraft, friktion och jämvikt i relation till lek och rörelse. Eleven beskriver vad några olika föremål är tillverkade av för material och hur de kan sorteras. Eleven kan berätta om ljus och ljud och ge exempel på egenskaper hos vatten och luft och relatera till egna iakttagelser. Dessutom kan eleven samtala om skönlitteratur, myter och konst som handlar om naturen och människan.

(Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s 115)

Arbetet med cirkelmodellen på Mariedalsskolan visade att det skrivs mycket i alla skolans ämnen, inte enbart i svenskämnet. Därför behöver lärare i samhällsvetenskapliga ämnen också kunna undervisa och handleda när elever skriver berättande, beskrivande, instruerande, förklarande, utredande och argumenterande texter inom det samhällsvetenskapliga området. De ämnesspecifika genrererna inom naturvetenskapliga ämnen är fabler, faktabeskrivningar om djur och natur, laborationsinstruktioner och rapporter och encyklopediska texter om naturvetenskapliga fenomen. Skolan förbereder på detta sätt eleverna för att skriva med ett vetenskapligt språk. En utgångspunkt är att olika ämnen kräver olika framställningssätt och att varje ämne har sin kunskapsretorik, och därmed sitt ämnesspråk. Ansvaret som vilar på alla lärare är stort då eleverna ska in i skolans olika ämnens sätt att tala och skriva i och om ämnet.

Lärande betraktas i aktuell forskning om skrivande i skolan (se till exempel Gibbons, Liberg, Reichenberg) som en social

och kollektiv process, där den skrivande eleven själv är en aktiv medskapare, att lära sig naturvetenskap innebär att kunna ta sig in i naturvetenskapens struktur, vilket alltså också gäller språket. Kunskapskraven anger att eleven ska kunna **beskriva, berätta, samtala och diskutera**. Läraren i biologi måste alltså veta hur en beskrivande text i ämnet skall skrivas, läraren behöver också kunskap om hur denna kunskap skall förmedlas till eleven. Detta brukar inte vara en del av undervisningen för blivande lärare i biologi. De förväntas lära sig om text implicit i samband med egen läsning och eget skrivande. Det medför att explicit undervisning om text och genrer i skolan ofta inte sker. Lgr 11 skriver fram kommunikativa kompetenser och kunskapskrav som ställer ytterligare krav på elevens språkliga uttrycksförmåga (understrykningar av författaren):

### Naturorienterande ämnen

#### Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3

Utifrån tydliga instruktioner kan eleven utföra fältstudier och andra typer av enkla undersökningar som handlar om naturen och människan, kraft och rörelse samt vatten och luft. Eleven gör enkla observationer av årstider, namnger några djur och växter, sorterar dem efter olika egenskaper samt beskriver och ger exempel på kopplingar mellan dem i enkla näringskedjor. Eleven kan visa och beskriva hur solen, månen och jorden rör sig i förhållande till varandra. Eleven kan sortera några föremål utifrån olika egenskaper samt separerar lösningar och blandningar med enkla metoder. I det undersökande arbetet gör eleven någon jämförelse mellan egna och andras resultat. Eleven dokumenterar dessutom sina undersökningar med hjälp av olika uttrycksformer och kan använda sig av sin dokumentation i diskussioner och samtal. (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s 115)

Här krävs att eleven behärskar att ta till sig **instruktioner**, att eleven kan **beskriva, jämföra, dokumentera och diskutera**. Lgr 11 ställer således höga krav på elevernas förmåga att via språket och olika genrer visa sina kunskaper inom naturvetenskapliga ämnen. En genomgång av Lgr 11 visar att samtliga kursplaner ställer språkliga krav på elever och lärare. De lokala pedagogiska planeringarna utgör en möjlighet att föra upp även de språkliga kompetenserna på dagordningen.

## FAS 4 Skriva en individuell text

Med utgångspunkt i den gemensamma texten som modellerades fram tillsammans med läraren skrev eleverna egna texter inom de teman som klassen hade fördjupat sig i. Efter en beskrivning av vanliga texttyper i skolan följer exempel på läromedelstexter och texter skrivna av elever på Mariedalsskolan.



# De vanligaste texttyperna i skolan

Typ av text	Återgivande	Berättande	Beskrivande	Instruerande	Diskuterande/ Argumenterande
<b>Syfte</b>	Att berätta vad som hänt	Att underhålla, förmedla kunskap	Att förmedla information	Att förklara hur något görs	Att övertala andra...
<b>Struktur</b>	Orientering, En serie händelser Personlig kommentar	Orientering, En serie händelser Problem Upplösning	Allmänna upplysningar Karakteristik....	Målinriktat Stegvisa moment	Personliga ställningstaganden Argument och bevis... Slutsats
<b>Sammanlänkande ord</b>	Tidsord (först, sedan, därefter...)	Tidsord (det var en gång, en dag, senare)	Förekommer vanligtvis inte	För det första, för det andra..	För det första, för det andra, därför, emellertid
<b>Andra språkliga drag</b>	Dåtid Beskrivande ord	Dåtid Handlingsverb Beskrivande ord...	Verben <i>att vara</i> och <i>att ha</i> Specifikt ordförråd	Verb som ger instruktioner  (Gibbons s. 89)	Språk för att övertya...

(Gibbons 2006, s 89)

## Faktatexter

När lärare ber elever skriva faktatexter menar de ofta texter som beskriver eller förklarar något inom olika skolämnen och de kan dessutom se olika ut inom olika ämnesområden. Faktatexter är alltså en lite svårångad genre. Gibbons (2006) anger de fem vanligaste texttyperna i skolan: Återgivande, berättande, beskrivande, instruerande och argumenterande. När vi i skolan talar om faktatexter är det huvudsakligen beskrivande, instruerande och argumenterande texter som avses men även berättande faktatexter förekommer.

Nedan presenteras fyra olika texter som alla handlar om ekorrar. Två av texterna är skrivna av elever på Mariédals-skolan och två av texterna är skrivna av professionella författare. Faktatexter kan som nämnts se olika ut. Vi ska här se på skillnaden mellan en beskrivande text och en förklarande text. De två läromedelstexterna nedan är hämtade ur boken *Genrebyrå* (Hedeboe & Polias 2008), där man kan läsa mer om genrer och genrepedagogik.

### Text 1

Ekorren gnager på allt och är släkt med mössen. Dess färg varierar från svartbrun till rödbrun. Buken är alltid vit. Ekorren har tofsar på öronen och en lång yvig svans. Gran och tallfrön äter den mest. Ibland äter den också nötter, svampar och fågelägg. Boplatsen är byggd av kvistar och gran-

ris. Ekorren föder ca 3-4 ungar. Mamman diar i 1 månad. Ibland hör man ett smackande när den är rädd eller irriterad. Ekorren kan bli upp emot 8-12 år gammal. Den kan skala 100 kottar på en enda dag. I New York är det många ekorrar som kryper in i godisautomater och snor godis.

Konstruerad från *Fakta om djur* (webbtext) citerat ur Hedeboe & Polias, 2008, *Genrebyrå En språkpedagogisk funktionell grammatik*. s 38

### Text 2

Den långa ludna svansen är viktig för ekorren. När den gör sina hopp mellan träden är det svansen som styr och bromsar i luften. Och när ekorren springer på smala grenar håller den balansen med svansen. Lindansöser på cirkus använder ibland ett parasoll för att hålla balansen. På samma sätt använder ekorren sin svans. Svansen blir då ett tak som skyddar mot både regn och snö.

Av Stefan Casta (1989) *Alla barns djur*. Alla barns bokklubb s. 36. citerat ur Hedeboe & Polias, 2008, *Genrebyrå En språkpedagogisk funktionell grammatik*. s 38-39)

Text 1 och 2 ger information om ekorren och kan båda sägas vara faktatexter. För att beskriva texterna kan vi undersöka vilket socialt syfte texten har, det vill säga vad skribenten vill uppnå, genom vilka steg texten är uppbyggd och

vilka språkliga drag kan vi finna. De olika drag som finns i matrisen på sidan 9.

## Genre

### Socialt syfte

### Steg/uppbyggnad

### Språkliga drag

#### Text 1

Text 1 är en beskrivande text vars sociala syfte är att informera läsaren om ekorreens specifika drag och kännetecken. Texten är strukturerad efter ekorreens utseende, vad den äter, var den bor och andra kännetecken. Den här texten har bara ett fåtal ord som binder samman och skapar sammanhang, det som Reichenberg (2006) kallar murbruk eller konnektiver. Texten upplevs som "stolpig" eftersom fakta bara rads upp utan kommentar eller sammanhang. Detta är typiska drag i beskrivande texter inom genren rapport. Beskrivande texter brukar också ofta ha ett specifikt ordförråd och de verb som används är ofta "ha", "vara" eller "bli". Texten är skriven i presens. I tabellen nedan framgår textens struktur tydligare när texten placeras i ett genreschema. Schemat tydliggör textens uppbyggnad (Hedeboe & Polias 2008). Lägg märke till att genrestegen i text 1 överensstämmer med de genresteg som är typiska för rapporter enligt tabellen ovan där rapporten som genre beskrivs

#### Text 2

I text 2 är det ekorreens svans och dess funktion som ges en förklaring, textens sociala syfte är att förklara en företeelse. Texten inleds med att benämna fenomenet att ekorre har en lång luden svans. Därefter följer en förklaring i flera steg där också liknelser och exempel ingår om hur och varför fenomenet har uppstått. I text 2 får vi också kunskap om svansens funktion. I tabellen nedan är text 2 placerad i ett genreschema som synliggör strukturen. Jämför också med beskrivningen av förklarande genre i tabellen ovan.

Vi går vidare med att analysera de två elevtexterna vilka

#### Elevtext 1



skrevs innan projektet på Mariedalsskolan påbörjades. Det är två elever som har kommit olika långt i sin förståelse av hur en faktatext i rapportform kan struktureras.

Elevtexterna ovan är exempel på hur två elever som har kommit olika långt i sin förståelse av genren rapport beskriver ekorre. Syftet med texterna är att i rapportform beskriva ekorre som fenomen och ekorreens särdrag. Texterna skiljer sig åt på några punkter.

- Elevtext 2 är strukturerad utifrån frågor som eleven ställer om ekorre, vilket hjälper läsaren att orientera sig i texten. Detta kan synas mindre viktigt i en kort text som denna men i förlängningen, när det kommer att ställas högre krav på komplexiteten i elevens texter, kommer denna förmåga att strukturera text att vara till stor hjälp för eleven.
- Eleven som har skrivit elevtext 1 börjar varje mening med ordet *ekorre* istället för att binda samman meningarna med konnektiver. "Ekorren är let att se. Ekorren är brun. Ekorren har en lång ivrig svans..." Elevtext 1 saknar alltså dessa sambandsmarkörer medan elevtext 2 gör ansatser till att skapa samband dels genom att strukturera texten utifrån huvudrubrik och underrubriker, men också genom att med konnektiver binda samman sats: "Den är röd och brun och har tofsar på öronen".
- Elevtext 2 använder nästan genomgående pronomen för att ersätta ordet *ekorre* vilket helt saknas i elevtext 1.
- I elevtext 2 finns också en jämförelse: "Deras ungar är så små som råkor när dom föds."
- Elevtext 1 använder enbart verben "ha" och "vara" medan text 4 använder "vara", "ha", "bo", "få" och "se". Båda texterna är skrivna i presens.

Utgångspunkten vid projektets början var för Sonja, Katlen och Gunilla att eleverna hade misslyckats med att skriva faktatexter på det nationella provet i år 3. Famlandet efter

#### Elevtext 2

EKORRE  
Hur ser den ut?  
Den är röd brun och har tofsar på öronen. Den har en stor yvig svans.  
Var bor den?  
Den bor i ihåliga träd eller när stans i träden.  
När får den ungar?  
Ekorren får ungar flera gånger om året. Deras ungar är så små som råkor när dom föds.



Text 1	Genresteg
Ekorren	<i>fenomen</i>
Ekorren gnager på allt och är släkt med mössen	<i>klassifikation</i>
Gran och tallfrön äter den mest. Ibland äter den också nötter, svampar och fågelägg. Boplatsen är ofta byggd av kvistar och granris	<i>föda och boplats</i>
Ekorren föder ca 3-4 ungar. Mamman diar i 1 månad. Ekorren kan bli upp emot 8-12 år gammal.	<i>livscykel</i>
Ibland hör man ett smackande när den är rädd eller irriterad. Den kan skala 100 kottar på en dag.	<i>beteende</i>
I New York är det många ekorrar som kryper in i godisautomater.	<i>andra intressanta uppgifter</i>

(Hedeboe & Polias 2008 s 43)

Text 2	Genresteg
Den långa ludna svansen är viktig för ekorren	<i>benämning av företeelsen</i>
När den gör sina hopp mellan träden är det svansen som styr och bromsar i luften. Och när ekorren springer på smala grenar håller den balansen med svansen.	<i>förklaring</i>
Lindansöser på cirkus använder ibland ett parasoll för att ålla balansen. På samma sätt använder ekorren sin svans	<i>jämförande exempel</i>
När det är dåligt väder kan ekorren krypa ihop under sin svans.	<i>funktion</i>
Svansen blir då ett tak som skyddar mot regn och snö	<i>exempel</i>

genre tycks vara ett generellt problem i svensk skola. På Mariedalsskolan problematiserade Sonja, den kommunala läs- och skrivutvecklaren, begreppet faktatext varvid Katlen och Gunilla upptäckte att de inte hade säker förståelse av vad som efterfrågades. Lärare i svensk skola behöver sannolikt mer kunskap om text och framför allt hur texter är strukturerade.

I Lgr 11 är genrer och texters organisering tydligt framskrivna (nedan citerat ur kursplanen i svenska, centralt innehåll årskurs 1-3, Lgr 11, understrykningar av förf.):

*Berättande texter och sakprosatexter*

- Berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. [...]
- Berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll. Hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar. [...]
- Beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn, och hur deras innehåll kan organiseras.
- Instruerande texter, till exempel spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar, och hur de kan organiseras med logisk ordning och punktuppställning i flera led.
- Texter som kombinerar ord och bild, till exempel

film, interaktiva spel och webbtexter.

(Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, s 223-224)

Beskrivande och förklarande texter är alltså vanliga varianter av faktatexter i skolan. De två genrer används ofta när elever studerar olika företeelser inom alla ämnesområden. Det är enkla texter och ofta funderar vi inte så mycket på skillnaden i de lägre åldrarna. När eleverna kommer längre upp i skolåren blir det allt viktigare att skilja på beskrivning och förklaring.

Lgr 11 skriver fram att eleverna ska skriva och läsa olika genrer tidigt i sin skolgång, de ska redan i årskurs 3 vara förtrogna med berättande, beskrivande, förklarande och instruerande texter. Om eleven tidigt har tillägnat sig kunskap om hur olika genrer är uppbyggda så har han/hon en verktygslåda att använda sig av. Det förutsätter att läraren har kunskap om olika texters struktur och typiska språkliga drag. Ett sätt att komma vidare kan vara att i arbetslaget välja några elevtexter som lärarna gemensamt analyserar som i exemplen ovan och diskuterar resultatet. Genom att få ökad kunskap om olika genrer blir det möjligt att explicit undervisa eleverna om texters syfte, struktur och olika språkliga drag. Där kan cirkelmodellen vara ett stöd.

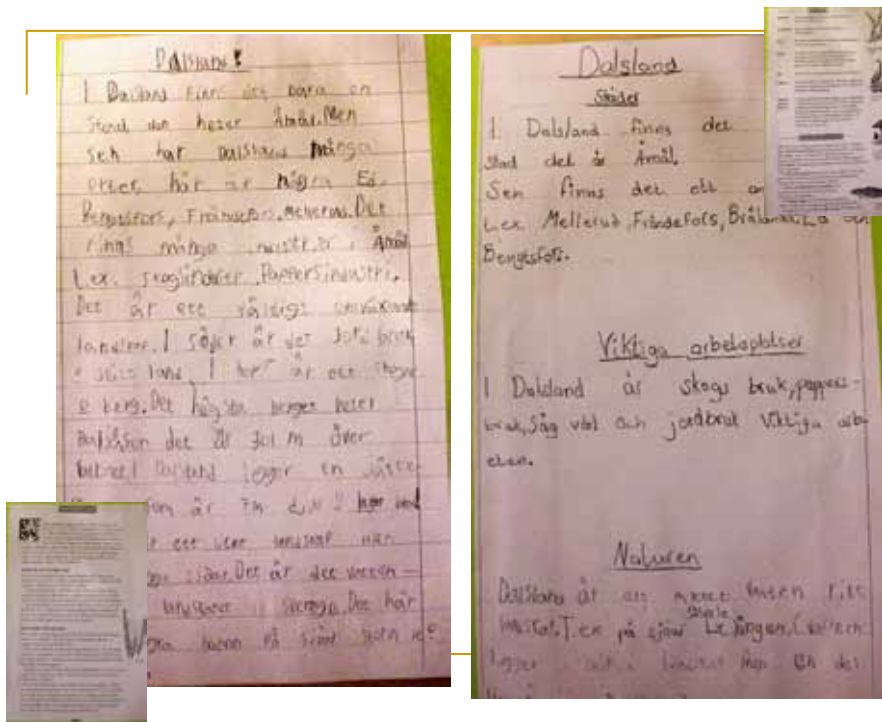
Efter att ha arbetat med modelltexter inom temat **Västergötland** skrev eleverna i Gunillas följande egna texter om landskapet Dalsland. Båda modelltexterna har klippts in i

elevernas texter för att synliggöra likheter texterna emellan.

Den vänstra elevtexten har likheter med den beskrivande och förklarande modelltexten. Eleven beskriver landskapet Dalsland och skapar i sin text sammanhang och samband till exempel genom att beskriva karaktärsdrag för landskapet utifrån olika väderstreck. Den högra elevtexten påminner mer om modelltexten med en faktaruta och nyckelord. Den är strukturerad i olika underrubriker: "Städer, viktiga arbetsplatser, naturen". Vanliga verb är "finns" och "är" precis som i modelltexten.

Genom arbetet med att skriva faktatexter i fas 4 fick eleverna på Mariedalsskolan röra sig i olika texter, och de fick genom att skriva egna texter träna sig på att strukturera innehåll och uttrycka sig språkligt. Genom att utmana eleverna på deras individuella nivå kan lärarna också anpassa texterna till elevens skriv- och läsförmåga.

Cirkelmodellen och genrepedagogiken ger goda möjligheter att utveckla elevers språkförmåga, såväl läsning som skrivande. Vi vill ändå påpeka att det kan finnas en risk för



att undervisningen i de olika faserna och om genrens olika steg stelnar i en formalisering där elevernas kreativitet kan hämmas. Lärare som arbetar med cirkelmodellen behöver goda kunskaper om texter och texters uppbyggnad, något som Lgr 11 också betonar.

## Litteratur:

Cederlund, Karin (2005) *Bilden i textboken – om att analysera illustrerad text ur ett läsförståelseperspektiv*. C-uppsats i specialpedagogik. Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Enström, Ingegerd (2010) *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB

Franker, Qarin (2007) *Bildval i alfabetiseringsundervisning – en fråga om synsätt*. Göteborg: ISA, Göteborgs universitet, ROSA 9.

Geijerstam, Åsa af (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lingvistik och filologi

Gibbons, Pauline (2006) *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren

Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrå - en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren och Fallgren

Limberg, Louise (2002) *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket

Liberg, Caroline m.fl (2002) *Analys och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar I: Kulbrandstad, Gunvor och Sjølie (red.) "På Hamar med norsk". Rapport från konferensen "Norsk på ungdomstrinnet" januar 2001. Del 1: Skrivning og lesing*. Elverum: Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 11.201.

Reichenberg, Monica (2008) *Vägar till läsförståelse Texten läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur

Skolverket, *Lgr 11 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*