

Texttyper i grundläggande litteracitetsundervisning

Karin Rehman, leg. lärare, Södra Latins gymnasium, Stockholms stad.

Hur kan man arbeta med skriftliga texter som har ett meningsfullt innehåll och som bidrar till att öka ordförrådet, samtidigt som texterna inte är så långa eller språkligt komplicerade? Att utgå från muntliga texter och bilder är naturligtvis viktigt men hur kan kopplingarna mellan bild, tal och skrift göra att eleverna kan hitta fram till en behärskning av de skriftliga texttyperna? I den här artikeln berörs två didaktiska områden som handlar om de inledande frågorna. Det gäller undervisningens vad: *vilka texter ska eleverna producera?* och hur: *på vilket sätt kan undervisningen med texter utformas?*

En viktig utgångspunkt är *genrepedagogiken* som betonar att texter har ett kommunikativt syfte och att arbetet med dem måste ske i ett socialt sammanhang (Martin & Rothery 1986, Kuyumcu 2013, Johansson och Sandell Ring 2015). Eftersom begreppet *genre* kan definieras på olika sätt används ofta istället *texttyp* eller *textaktivitet* (Johansson och Sandell Ring 2015; Holmberg 2006, 2010; Lyngfeldt et al 2015). I artikeln används genomgående *texttyp* och en grundläggande indelning som identifierar sex olika texttyper: *återgivande*, *berättande*, *beskrivande*, *förklarande*, *argumenterande* och *instruerande* (Gibbons 2016, Skolverket 2016). Dessa uppvisar identifierbara mönster vad gäller struktur och språkliga drag. Det är alltså ett sätt att se på och analysera texter *inifrån* i kontrast till att se dem *utifrån*, där en text har ett socialt syfte i en viss situation och därför kan innehålla flera texttyper. En text i genren *krönika* (kanske publicerad som ett digitalt blogginlägg) kan inledas med en kort berättelse, fortsätta med beskrivning eller förklaring och därefter gå över i en argumentation. En *labbrapport* kan inledas med en instruktion, följas av en återgivande bildsekvens av genomförandet efter vilken det som iakttagits förklaras och därefter diskuteras (diskussion är ju en form av argumentation där olika åsikter förs fram). Om rapporten framställs digitalt kan en film som återger en process i laborationen också infogas.

I den grundläggande litteracitetsundervisningen kan texttyper utgöra en bas för lärarens planering för att skapa en progression där eleven tar ett litet steg i taget, bygger upp sin kunskap om hur texter kan utformas och tillägnar sig erfarenheter som kan återanvändas. Undervisningen anpassas så att den fungerar för ungdomar som är i färd med att utveckla grundläggande litteracitet (Alver Rosvold 2013:13–14).

Metaspråk – ett språk om språket

Metaspråket som tas upp här i artikeln vänder sig till lärare. I undervisningen avgör varje lärare när och vilka begrepp som kan användas med eleverna. Detta metaspråk är hämtat från både traditionell grammatik och systemisk funktionell grammatik, SFG (Halliday 1993, Halliday & Matthiessen 2013, Holmberg & Karlsson 2006). *Systemisk* syftar på att man alltid skapar betydelse genom att göra olika val, som kan visas i trädidiagram (system). Ska jag skriva ”kvinnan” (mer opersonligt) eller ”Rahma” (mer personligt)? Ska jag skriva ”Boken skrevs av ...” (så att boken står i centrum) eller ”Rahma skrev boken” (så att författaren står i centrum)? *Funktionell* betonar att språket alltid hör hemma i ett sammanhang vid ett givet tillfälle där det har en viss funktion.

Den traditionella grammatiken beskriver språket med bland annat *ordklasser* som substantiv och verb, och *satsdelar* som *subjekt* och *predikat* och man kan säga att den grammatiken utgår från språkets form. Ett exempel är att man tittar på en hel sats och tar ut satsdelar: ”Vi simmade”, ”Vi pratade” där ”Vi” är subjekt och ”simmade”/”pratade” är predikat. Ordklassen verb beskrivs bland annat utifrån tempus och om orden kan stå i relation till ett objekt i satsen, så kallade *transitiva verb*, eller inte: *intransitiva verb*. När formen står i centrum är det naturligt att bedöma och tala om text i termer av korrekt och felaktigt använt språk, till exempel vad gäller ordföljd och tempus.

I flerspråkiga elevers produktion på sitt andraspråk finns ibland en obalans mellan *komplexitet* och *korrekthet*. Ofta betonar man att elever bör uppmuntras att uttrycka sig komplext även om det inte blir korrekt från början (Abrahamsson & Bergman 2006, Olofsson & Sjöqvist 2013). I en grundläggande litteracitetsundervisning är därför SFG:s funktionella perspektiv värdefullt eftersom det inte i första hand är inriktat mot formell korrekthet utan frågar sig vilka språkliga resurser eleven behöver behärska för att skapa en viss betydelse (Kuyumcu 2013:606–609).

SFG:s språkmodell

SFG beskriver språket utifrån tre metafunktioner som berör innehåll, relation och texters utformning (de kallas ideationell, interpersonell och textuell metafunktion). Innehållet ser till ämnet, vad man har valt att tala om. Relationen har fokus på vilka val man gör för att anpassa sig till dem som man kommunicerar med. Textens utformning har med struktur att göra: vad väljer jag att lyfta fram först i en sats? Hur är texten organiserad? En återberättande text kan till exempel struktureras med först – sedan – därefter – slutligen, ord som får betydelse i förhållande till varandra.

SFG beskriver också att språket förekommer i och får sin betydelse genom flera olika skikt, och att metafunktionerna skär genom dessa skikt. Utgångspunkt är *semantiken* (språkets betydelse) och för att förstå hur betydelse skapas måste man se att det alltid sker i en viss *situation* som i sin tur äger rum i en *kulturkontext*. Svenska

lärare och nyanlända elever kan till exempel göra olika val och ha olika förväntningar på hur texter ska se ut beroende på erfarenhet från olika kulturkontexter. Det kan ibland leda till missförstånd både vad gäller vilket innehåll som bör tas upp, hur man tilltalar läsaren och hur texter ska utformas, oavsett om situationen, språkundervisning i ett klassrum, är densamma. Går man istället inåt i skikten så talar man om att semantiken, betydelsen, realiseras med hjälp av ord (lexikon) och grammatik. Dessa är så tätt sammanflätade att de tillsammans bildar skiktet *lexiko-grammatik*. Det innersta skiktet är *fonologin*, som består av de ljud vi använder för att uttrycka oss. (Holmberg & Karlsson 2006, Johansson & Sandell Ring 2015).

I den metafunktion som ser till innehåll sorterar SFG upp språket i *processer*, vad som händer, *deltagare*: vem/vad eller vilka som är delaktiga och slutligen *omständigheterna* där omkring. Analysenhet är satsen, som i den traditionella grammatiken måste innehålla subjekt och predikat, men sedan kan byggas ut med till exempel predikativ och adverbial (Bolander 2005).

Processer består av verb, medan deltagare och omständigheter kan bestå av ord från flera ordklasser. I "Vi simmade" och "vi pratade" finns en *aktionsprocess*: "simmade", som återger en händelse som sker i den yttre världen och en *verbal process*: "pratade", som används för att visa att någon uttrycker sig. En vanlig indelning urskiljer ytterligare två processtyper. *Mental process* med verb som "tänker" och "tycker" samt *relationell process* med verb som "är" och "har" som knyter ihop delar i satsen och visar relationen mellan dem (Holmberg & Karlsson 2006). Elever som talar arabiska, ett språk som accepterar satser utan verb, har hjälp av att relationella processer uppmärksammas eftersom de inte bär så mycket betydelse i sig själva och eleverna därmed lätt glömmer bort dem.

Den traditionella grammatiken och SFG konkurrerar alltså inte. De är användbara på olika sätt och lärare har nytta av att känna till båda. Den funktionella indelningen av processer hjälper elever att sortera nya ord de möter, till exempel i kategorierna aktionsprocesser och mentala processer. Den traditionella grammatikens ordklasser behövs för att till exempel se på former för verbens böjning i tempus, adjektivens komparation och mönster för substantivens bestämdhet. I en genrepedagogisk undervisning tas dessa former upp vartefter, och alltid i ett funktionellt sammanhang där textens helhet och struktur är viktiga utgångspunkter. I återgivande respektive beskrivande texter används till exempel normalt olika tempus, preteritum i återgivande och presens i beskrivande.

Tre texttyper i undervisningen

Av de sex grundläggande texttyperna som räknades upp i inledningen används tre här i artikeln: *återgivande*, *beskrivande* och *argumenterande*. De övriga tre – *berättande*, *instruerande* och *förklarande* – är utelämnade av utrymmesskäl men kan naturligtvis också introduceras i undervisningen.

Genom att läsa och skriva texter med ett innehåll som baseras på gemensamma upplevelser, och samtidigt göra genomtänkta val av texttyp och språklig progression, kan även mycket enkla texter fungera som modeller och användas för att redan från start bygga en medvetenhet om vad som är utmärkande för en återgivande, en argumenterande eller en beskrivande text. Texterna används för arbete inom alla fyra praktikerna i resursmodellen och i modulens filmer finns exempel på sådana gemensamt formulerade texter. Där arbetar eleverna *betydelse-skapande* med frågor som: Hur är texten syntaktiskt uppbyggd? Vilka semantiska val kan göras? Med *textanvändning* utifrån frågor som: Vilket är syftet med texten? Hur kan jag använda dess information? De tränar sitt *kodkännande* bland annat med hjälp av talsyntes. *Analysarbetet*, förmågan att ifrågasätta och förhålla sig kritisk, underlättas dels av att mönster för texter är identifierade och återkommer i undervisningen så att tankemöda kan ägnas innehållet, dels av en tydlig arbetsgång som syftar till ökad självständighet och därmed utrymme för egna val.

De tre exempeltexterna är modelltexter skapade av lärare för att användas i undervisningen. Eleverna var bekanta med texternas innehåll och språk från tidigare arbete i gruppen eller så stod det i fokus då texterna skrevs. Exempeltext 1 och 2 är från slutet av det första läsåret, medan exempeltext 3 användes tidigare.

Återgivande text, exempeltext 1

Besök i simhallen

Måndagen den 30 september åkte bas 10 och simmade på badhuset i Högdalen.

På morgonen träffades vi i skolan. Efter tio-rasten gick vi tillsammans till tunnelbanan. Vi åkte till Slussen och bytte till gröna linjen. På tunnelbanan pratade vi om simning.

I Högdalen klev vi av och gick till badet. Vi gick till olika omklädningsrum och duschade, tvättade oss och bytte om.

Sedan badade vi. Några simmade. Flera hoppade från trampolinen. Vattnet var ganska kallt så vi stannade inte i så länge. Nästan alla tyckte att det var roligt att bada och simma.

Efter badet duschade vi igen och klädde på oss. Vi gick ut. Det var fint väder, solen sken. Vi åkte tillbaka till skolan och åt lunch. Alla elever var mycket hungriga!

Det var en bra dag. Flera elever sa att de vill gå på simskola och lära sig simma. I vår vill vi gärna åka och bada och simma tillsammans igen.

Syftet med den återgivande texten är att *återge en händelse*. Texten förekommer i skolan, kanske också i ett brev hem till anhöriga eller vårdnadshavare som är intresserade av vad eleven är med om på dagarna.

SFG delar upp en texts helhetstruktur i *steg*. Det första steget i den *återgivande* texten är en *orientering* om tid, plats och vem/vilka som deltar. Sedan kommer nästa steg: *händelser* i kronologisk ordning. När ett steg, som i fallet med en återgivande text, innehåller flera händelser definieras dessa som olika *faser* i steget. Den återgivande textens sista steg är *evaluering* som syftar till att uttrycka en åsikt om hela händelsen. Slutkommentar eller värdering är andra benämningar för evalueringen.

Strukturen inne i varje stycke är också viktig, oavsett texttyp. Den första meningen bör vara en *kärnmening* som anger vad stycket ska handla om. Kärnmeningen i en återgivande text inleds vanligtvis med tid (på morgonen, klockan tio, efter lunch) eller ett adverb som positionerar händelsen i förhållande till de övriga (först, sedan, därefter). I en beskrivande text (se exempeltext 2 nedan) står ofta det beskrivna fenomenet först i kärnmeningen. Dessa sätt att jämföra texter med varandra gör att man lättare ser skillnad på olika texttyper.

Beskrivande text, exempeltext 2

Vargen

Vargen är ett däggdjur. Det finns vargar på många ställen i världen. I Sverige lever den skandinaviska vargen.

Hur ser vargen ut?

En vuxen varg väger 30–50 kg. Den är grå. Översidan är mörkare och undersidan, kinderna och hakan är ljusare.

Vad äter vargen?

Vargen är ett rovdjur. Det betyder att den dödar och äter andra djur.

Var lever vargen?

I Sverige finns varg överallt utom på Gotland och Öland. I Sverige finns ca 420 vargar.

Hur många ungar får vargen?

Varghonor kan få valpar när de är tre år gamla. De föder 5–6 valpar.

Källa: vi besökte Skansen, vi läste på skyltar och frågade djurskötarna.

Syftet med den beskrivande texten är att *beskriva en företeelse*. Genom att formulera sig själv inom ett nytt ämnesområde befästs kunskapen och man får träning i att uttrycka sig på ett ämnesadekvat sätt. Beskrivande text är en vanligt förekommande texttyp i skolan. Genom att börja med en gemensam upplevelse och texter skrivna utifrån det, kan eleverna därefter beskriva ett fenomen som de själva vill studera och sedan presentera detta för sina klasskamrater.

En *beskrivande* text börjar med steget *klassificering* som anger vad som ska beskrivas och i vilket sammanhang fenomenet hör hemma. Sedan kommer det *beskrivande* steget som innehåller flera faser, alltså beskrivningar på olika områden, som ofta har egna mellanrubriker. Till skillnad från den återgivande texten finns inget separat, avslutande steg i en beskrivande text.

I det lexikogrammatiska skiktet finns också språkliga drag som karaktäriserar en text. Först ett exempel hämtat från traditionell grammatik: Det är naturligt att *tempus* i en återgivande text är preteritum: ”sprang”, ”ropade”, ”kände”, för att man återger något som redan har hänt. I en beskrivande text däremot, som handlar om hur något är, används presens: ”är”, ”har”, ”bor”. Det görs inte för att det händer just nu, utan för att det gäller ”all tid”. SFG kompletterar valen av verb/process med att se till funktion. Yttre händelser återges med hjälp av *aktionsprocesser* i en återgivande text, men i en beskrivande text förekommer *relationella processer* oftare för att visa relationen mellan ett fenomen och en beskrivning av hur det är, vad det kallas eller vad det har (Holmberg & Karlsson 2006).

Argumenterande text, exempeltexter 3a och 3b

3a. Jag tycker bäst om äpplen för att smaken är god och man kan äta dem med skal.

3b. Jag tycker att man ska få välja partner själv för att föräldrar inte kan veta vem man älskar.

De argumenterande texterna syftar till att *uttrycka åsikter* (jag tycker ...) *som understöds med argument* (för att ...). Att uttrycka sin åsikt och stärka den med egna argument förekommer i olika sociala sammanhang, både inom och utanför skolan.

Den första grundläggande strukturen i en *argumentation* är en *åsikt* som stöds av ett *argument*, som meningarna i exempeltext 3. När den argumenterande texten sedan byggs ut innehåller den tre steg: åsikt, argument (oftast med flera faser), och sammanfattning med förstärkning av åsikten.

I det här fallet är texterna mycket korta, hämtade från den första litteracitetsundervisningen, men även arbete med texter som dessa behöver planeras så att en progression kan utformas. Exempeltext 3a fungerar som modell för 3b där frågan handlar om viktiga, personliga frågor som har stor inverkan på ens liv. Att låta en text med ett enkelt, kontextnära innehåll inleda ett arbete som ska leda till mer kognitivt utmanande texter där eleverna väljer ämne kan bli en fast arbetsgång som stöttar elevernas litteracitetsutveckling.

Hur fungerar cykeln för undervisning och lärande?

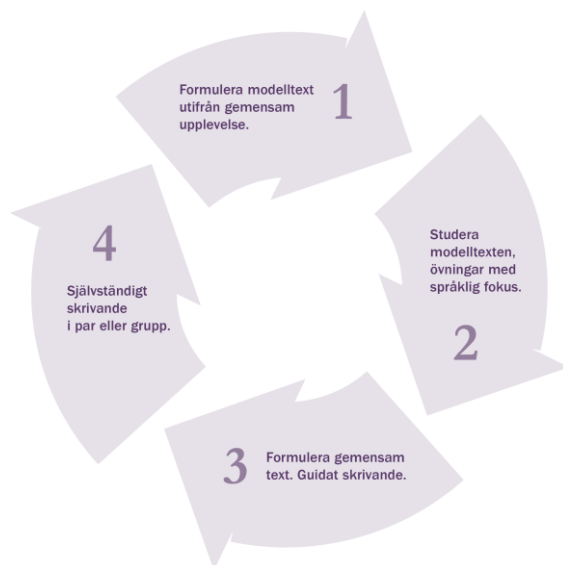
Den didaktiska frågan *hur* behandlas här med hjälp av genrepedagogikens *cykel för undervisning och lärande*, där såväl lärarens undervisning som elevens lärande och en cyklisk rörelse finns med (Johansson & Sandell Ring 2015; Callaghan & Rothery 1988; Knapp & Watkins 2005). På svenska används även beteckningen *cirkelmodellen*. Cykeln består av fyra *faser* vars syfte är att på olika sätt synliggöra språket. Målet är elevens självständiga skrivande, men modellen fungerar också för arbete med muntliga och multimodala texter av olika slag.

Arbetet i fas ett bygger upp elevernas kunskap om ämnet. I fas två fokuseras den aktuella texttypens struktur och språkliga drag med hjälp av övningar där eleverna är aktiva. Läraren planerar arbetet och avgör om det är helhetsstruktur eller utvalda delar av språket som ska stå i fokus. Arbetet i fas tre, guidat skrivande, innebär att eleverna guidas av läraren och deltar i skrivandet av en ny text. Det kan göras som i filmen till denna del "Genrebaserat arbete" där läraren är sekreterare och skriver texten som eleverna är med och formulerar. I fas tre kan läraren se vilka språkliga resurser som eleverna har befast och kan använda sig av. Lärarens egen utvärdering av den fasen kan vara underlag för kommande undervisning. I fas fyra ska så eleverna vara färdiga för att skriva självständigt.

Men cykeln är inte en rigid arbetsgång som låser undervisningen utan något som ska fungera som ett stöd för lärarens planering och elevernas lärande. Man kan till exempel göra små cykler i cykeln kring enstaka moment som behöver repeteras eller fördjupas samtidigt som man rör sig framåt, mot konstruktionen av en hel text. För elever kan cykeln för undervisning och lärande skapa ett igenkännbart mönster där de vet att texttyper som de förväntas formulera kommer att undervisas explicit innan de själva ska producera dem.

Anpassad cykel för grundläggande litteracitetsundervisning

I grundläggande litteracitetsundervisning behöver cykeln för undervisning och lärande anpassas för att möta elevernas behov. I fas ett arbetar man till exempel till stor del med muntliga texter, bilder och film. Eleverna behöver också mer guidat skrivande i fler faser och det självständiga skrivandet sker alltid i par eller grupp innan eleverna eventuellt formulerar en egen text.



Figur 1: Anpassad cykel för grundläggande litteracitetsundervisning

Fas ett består till stor del av gemensamma upplevelser, men också text, bild, film och samtal. När en gemensam text formuleras utifrån ett bekant innehåll, först muntligt och sedan skriftligt tillsammans med eleverna, får de tydligt uppleva hur texten växer fram utifrån deras egna ord och formuleringar. Texttypen ska vara den som eleverna ska lära känna, till exempel en återgivande text, och den fungerar sedan som modelltext i nästa fas.

I *fas två* används modelltexten för dekonstruktion och språkligt fokus i övningar av många olika slag, både muntliga och skriftliga (se även exempel i del 4). Dekonstruktion innebär att man gemensamt plockar ut och studerar texttypens drag. Det kan till exempel gälla den inledande orienteringen i en återgivande text som anger tid, plats och vem/vilka som deltar. I en beskrivande text kan man i stället se på kärnmeningar eller mellanrubriker och i en argumenterande text hur åsikt och argument kopplas samman med ord som *för att* eller *eftersom*.

Det guidade skrivandet i *fas tre* innebär att man utgår från modelltexten vad gäller struktur och språkliga drag. Syftet är att eleverna ska få stöd av den när de är med och formulerar en text med ett nytt innehåll, men på samma tema, så att mycket av ordförrådet och formuleringarna kan användas. Läraren står för den språkliga stöttningen genom att hänvisa till modelltexten från fas två, men i möjligaste mål

bidrar eleverna med innehållet. Texten skrivs så att alla kan se den, på whiteboard eller projicerad på duk, läraren eller en elev kan vara sekreterare.

I *fas fyra* sker det självständiga skrivandet genom att eleverna först arbetar i par eller små grupper med den stöttning som behövs för att de ska lyckas med uppgiften, innan de skriver individuellt. Elevernas väg mot självständighet går via pararbete där de gemensamt formulerar en text samtidigt som båda skriver ner den. Den stora vinsten med pararbetet är det muntliga förhandlandet.

Avslutning

Alla texter som skapas i klassrummet blir meningsfulla för eleverna om de får arbeta med dem på ett konstruktivt sätt. Även enkla dagboksanteckningar kan medvetet och systematiskt byggas ut så att de blir utmanande både till form och innehåll. Med ett tillgängligt metaspråk kan läraren sätta ord på vad eleverna processar och skapa nödvändig repetition så att innehållet blir intressant och fyller ett socialt syfte. Att som lärare vara medveten om texttypers särdrag betyder att man får en struktur att utgå ifrån för att underlätta elevernas eget skrivande av och förståelse för texter som är vanliga i skolan.

Under fördjupningsfliken finns en artikel för lärare som vill fördjupa sig ytterligare i SFG och texttyper i grundläggande litteracitetsundervisning. Utifrån exempeltexterna tas fler analysredskap från det lexikogrammatiska skiktet upp: transitivitetsanalys, processtyper, nominalgrupper och modalitet. Där finns också ett förslag till arbetsgång för arbete med återgivande text i en cykel för undervisning och lärande som sträcker sig över flera lektioner.

Referenser

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) (2006) *Tänkarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Alver Rosvold, Vigdis (2013). *Metodisk veiledning. Lese- og skriveopplæring* Oslo: VOX. Nasjonal fagorgan for kompetansepolitikk.
Tillgänglig på:
http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap1_lese_skriveopplæring.pdf (hämtad 14 mars 2016)
- Bolander, Maria (2005) *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Callaghan, Mike & Rothery, Joan (1988). *Teaching factual writing: A genre-based approach*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Gibbons, Pauline (2016) *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (1993) Towards a Language-Based Theory of Learning. I: *Linguistics and Education* 5 (2): 93–116.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M (2013). *An introduction to functional grammar*. (4. ed.) London: Routledge.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per (2006) Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. (Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, Per (2010) Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: Palm, R. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 30*, Stockholm 10-11 oktober 2008. Stockholm: Inst. för nordiska språk.
- Holmberg, Per (2012) Skolskrivande, genre och register. I: Hällsten, Stina, Rehnberg, Hanna Sofia och Wojahn, Daniel. *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* Stockholm: Södertörns högskola.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2015) *Låt språket bära*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (2005) *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.
- Kuyumcu, Eija (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605–631). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lyngfelt, Anna; Holmberg, Per och Sjöberg, Robert (2015) Artikel 1, Tolka och skriva text i skolans olika ämnen. I: Läslyftet, modul *Tolka och skriva text i skolans olika ämnen*. Stockholm, Skolverket.
- Martin, J. R. & Rothery, Joan (1986) What a functional approach to writing can show teachers about "good writing". I: B Couture [Ed.] (1986) *Functional Approaches to Writing Research*. London: Pinter.
- Olofsson, Mikael & Sjöqvist, Lena (2013) Bedömning i svenska som andraspråk. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 685–723). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2016) Kursplan, Svenska som andraspråk. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.