

Fokusskiften i skrivundervisningen

Catharina Tjernberg, Karlstads universitet och Tarja Alatalo, Högskolan Dalarna

Enligt läroplanen ska alla elever i svensk grundskola ges möjlighet att möta och använda skriftspråket i många olika sammanhang och för olika syften. Lärarens didaktiska val är betydelsefulla för att stötta eleverna redan i förskoleklass och skolans tidiga år att bli medvetna om skrivandets vad-, hur- och varförfrågor.

I den här artikeln beskrivs hur elever och lärare tillsammans kan fundera över form, funktion och innehåll i olika texttyper i samband med text och textskrivande. För att ge eleverna möjlighet att upptäcka och förstå *hur* en text skrivs för olika syften, *varför* det är bra att skriva just så och *vad* som kan skrivas i olika typer av texter, behöver läraren ge eleverna möjligheter att träna på att skriva för olika mottagare och med olika innehåll så att de också upptäcker att de olika aspekterna är beroende av varandra. Textens *innehåll* uttrycks och betonas med hjälp av *formen* och utifrån textens *funktion*, det vill säga texttypens och skrivhandlingens syfte, vem som är mottagaren och vad texten ska väcka för tankar och känsla hos den som läser. Sådana meningsskapande aspekter behöver undervisningen tidigt uppmärksamma eleverna på (Calkins, Hartman & White, 2005; Langer, 2004).

Här beskrivs hur lärare och elever tillsammans kan undersöka hur andra elevnära texter skrivits för att förstå att frågan om hur texten skrivits är betydelsefull för mottagandet av dess budskap. Vidare handlar det om att undersöka vem som skrivit en text och för vilket ändamål. Var det ett barn, en vuxen, från vilket land var skribenten, var det en saga, ett brev, ett meddelande eller kanske en faktaruta? Vad hade texten för innehåll och hur skrevs budskapet fram? För att skapa en språk- och kunskapsutvecklande undervisning kan man knyta ihop och synliggöra skrivande, samtalande, läsande och tänkande. Med hjälp av vägledande samtal kan läraren stödja eleverna i att utveckla sina texter. När läraren medvetandegör eleverna om varför de läser och skriver blir skrivandets kommunikativa funktion central. I den här artikeln diskuteras dessa frågor vidare med hjälp av elevnära exempel på fokusskiften mellan form, funktion och innehåll i skrivundervisningen i förskoleklass och i årskurs 1–3.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Språk- och kunskapsutveckling går hand i hand och ett viktigt syfte med undervisningen är att stötta elevers språkliga kompetenser i läsande och skrivande. Langer (2004) och Gibbons (2012) betonar vikten av att ha elevers proximala utvecklingszon i åtanke i planering av undervisning, vilket innebär att aktiviteten kan vara svår för eleven att klara på egen hand men något som eleven klarar om hon eller han får vägledning och stöd. Kollektiva aktiviteter där läraren inledningsvis är med och modellerar och visar hur man kan göra, eller där läraren skriver en text tillsammans med eleverna, kan vara ett bra stöd för elevers förståelse och lärande. Langer (2004) framhåller också betydelsen av att elevers lärande av språkliga färdigheter sker i meningsfulla sammanhang. Ett exempel på det är att elever lär sig stor begynnelsebokstav och punkt i meningar genom att skriva brev till sitt gosedjur eller till en känd person.

Det har också visats vara betydelsefullt för elevers lärande att deras engagemang och deltagande i lärprocessen är i centrum. Intresse och motivation för lärandet hänger nära samman med elevens tilltro till den egna förmågan (Deci, Koestner & Ryan, 1999). För att få en positiv självbild behöver såväl barn som vuxna få uppleva att man klarar de uppgifter man ställs inför. Alla elevers språk- och kunskapsutveckling gynnas av en tydlig, strukturerad och systematisk undervisning utifrån varje enskild elevs intressen, förutsättningar och behov (Rose & Martin, 2013).

För att skapa språkutvecklande undervisning är det vidare av central betydelse att språket används, utforskas och utvecklas utifrån elevernas erfarenheter och kunskaper (Liberg, af Geijerstam & Folkeryd, 2011). Lärarens didaktiska val är särskilt viktiga med tanke på elever som av olika skäl är i behov av stöd i sitt läsande och skrivande. För inkodningen, det vill säga skrivandet av det talade språket med hjälp av bokstäver, behöver eleverna utveckla den fonologiska medvetenheten, som handlar om förmåga att uppmärksamma språkets formsida: meningar, ord, stavelser och enskilda fonem (Lundberg, 2007). Elever behöver stöd och möjligheter att utveckla fonemmedvetenhet och att automatisera fonem-bokstav-korrespondens och att inkoda, för att utveckla sin skriftspråkliga förmåga (Lundberg, 2009). Bilder kan användas som en förstärkande aspekt i skrivandet av exempelvis berättelser eftersom bild- och textmötet för elever hör samman med igenkänning, upplevelse, undersökning och upptäckt (Jonsson, 2006). Jonsson konstaterar att för elever som har läs- och skrivsvårigheter uppfattas bilden antingen som ett stöd i läsande och skrivande eller som ett sätt att slippa uttyda vad det står i texten eftersom de kan gissa utifrån bilden. Det innebär att läraren behöver ta reda på om eleven läser eller gissar sig fram med hjälp av bilder.

Elever med svenska som andraspråk stärks av att få använda alla sina språk när de lär (Cummins, 2000, 2017), vilket också påverkar lärarens didaktiska val. Elevens modersmål och tidigare erfarenheter ska ses som resurser i undervisningen, exempelvis

genom att elever ges möjlighet att skriva och läsa på både svenska och sitt modersmål. Elever som har ett annat modersmål och/eller en annan kulturell bakgrund än den svenska, stärks i sitt lärande om de blir bekräftade utifrån sitt språk, sin identitet och kultur, menar Cummins. Hedman (2009) påpekar att även två- eller flerspråkiga elever som har läs- och skrivsvårigheter kan ha en stark muntlig strategi, medan de kan ha svårare att producera skriven text. Hedman menar att läraren behöver känna till hur det förhåller sig för varje elev.

Undervisningen behöver stötta eleverna att förstå att skrivandet kan handla om att förmedla ett budskap till en mottagare (Tjernberg, 2016). Läraren kan synliggöra sitt eget tänkande för eleverna genom att modellera, det vill säga läraren pratar högt om hur hon eller han tänker kring sitt eget skrivande, kopplat till en text som eleverna själva sedan ska skriva (Langer, 2004; Tjernberg, 2016). Det kan vara att läraren berättar och visar för eleverna hur hon eller han provar sig fram i val av vilket ord som är bäst att använda i en skrivuppgift eller hur hon eller han med stödord skapar en berättelse inför skrivandet. Eleverna kan uppmanas att berätta för varandra hur de tänker, vilket leder till att lärare och elever lär sig av och med varandra i en kollektiv process. Detta förhållningssätt utvecklar elevernas metakognitiva förmåga, det vill säga förmåga att tänka om sitt eget lärande, eftersom tänkandet utmanas (Liberg, 2010; Tjernberg, 2016). På samma sätt kan man arbeta med att skifta mellan att vara läsare och skribent och därigenom uppmärksammas kopplingen mellan läsning och skrivning: när man läser behöver man tänka sig in i hur författaren gått tillväga när denna skrev texten, och när man skriver behöver man ha läsaren i åtanke för att kunna nå fram till läsaren med sitt budskap (Calkins, 2011). I förskoleklass kan lärare och elever arbeta tillsammans med både gemensamt läsande och skrivande för att därigenom skapa möjligheter för ett gemensamt lärande. I takt med elevernas lärande och utveckling i skolans tidiga år, behöver det förstås bli en progression mot det enskilda skrivandet.

Olika texttyper

I skrivundervisningen är det betydelsefullt att redan från början arbeta med olika texttyper och undervisa eleverna om olika texters form, funktion och innehåll (Liberg, 2009). För de flesta elever i den aktuella målgruppen är berättande texter välbekanta, men de behöver också göra bekantskap med andra texttyper. Texttyper som läroplanen förespråkar och som därför kan ingå i skrivundervisningen under de första skolåren är berättande och poetiska texter, beskrivande och förklarande texter samt instruerande texter. Eleverna kan tidigt få bekanta sig med olika texttyper muntligt, till exempel genom att läraren högläser sakprosatexter likaväl som berättelser. Vid arbete med de olika texttyperna uppmärksammar läraren eleverna på vad som utmärker olika texttyper och hur de förhåller sig till varandra. De lite äldre eleverna kan läraren uppmärksamma

på hur skrivstrategier som de lärt sig använda vid arbete med en typ av text, till exempel berättande texter, kan nyttjas även vid arbete med andra texter som till exempel beskrivande texter (Gear, 2016; Tjernberg, 2016). I samband med att eleverna skriver berättande texter lär de sig en struktur för att berätta, de lär sig att beskriva genom att berätta detaljerat och att göra målade skildringar. När de sedan ska skriva exempelvis en historietext har de nytta av att kunna beskriva detaljerat och målade. Elever och lärare kan tillsammans fundera på likheter och skillnader i form, funktion och innehåll för att få insikten att detta varierar beroende av texttyp (Liberg, 2009).

Ett annat sätt att belysa form, funktion och innehåll i text är att modellera genom att använda sig av exempeltexter i undervisningen (Calkins, 2011; Calkins m.fl., 2010). Lärare och elever studerar gemensamt texter av den typ som de själva vill skriva, och funderar över hur författaren av exempeltexten gjort för att väcka läsarens intresse, väcka känslor eller uppnå andra syften med texten. Hur har författaren tänkt och gjort här? Kan vi göra på samma sätt? Ett exempel på hur man kan göra i den tidiga skrivundervisningen är att läsa en av de berättande ”småböcker” som det finns gott om i de flesta klassrum på lågstadiet och även i förskoleklassen. Småböckerna är förutsägbara ända fram till sista sidan där oftast en överraskning dyker upp. Läraren kan högläsa boken för eleverna och låta dem komma underfund med hur författaren tänkt och gjort. Vad är textens innehåll och funktion, vilka känslor och tankar ska texten väcka hos läsaren? Vilka formmässiga val har gjorts i samband med interpunktion, meningsbyggnad och styckeindelning, för att åstadkomma de känslorna? Nästa steg är att låta eleverna skriva en text med hjälp av exempeltexten. I förskoleklass kan eleverna rita eller skapa text på andra sätt, var och en utifrån sin förmåga.

Läraren kan också högläsa faktatext och uppmärksamma eleverna på ämnesspecifika ord och de texttypiska strukturerna som är synliga. I vilket syfte och för vem är faktatexten skriven? Vilka formmässiga drag har faktatexten? Hur samspelar formen och funktionen för att få fram innehållet? En faktatext har ofta texttypiska inslag som listor, tabeller, illustrationer och kartor, och texten är skriven och disponerad i en ändamålsenlig struktur. Detta är värdefullt för eleverna att känna till när de själva skriver faktatexter.

Exempel på språkliga fokusskiften

För att öka kunskapen och medvetenheten om form, funktion och innehåll i text kan läraren ta till vara viktiga lärtillfällen i undervisningen och skifta fokus mellan dem, det vill säga att göra *språkliga fokusskiften* (Liberg, 2009; Tjernberg, 2013). Nedan ges exempel på hur fokusskiften kan göras i några elevnära texttyper i förskoleklass och skolans tidiga årskurser. I samtliga fokusskiften kan läraren också använda sig av exempeltext på det vis som beskrivits tidigare i den här texten. Under högläsning av olika texttyper kan lärare och elever diskutera och undersöka på vilket sätt författaren

har försökt få fram sitt budskap, vilket syfte författaren har med texten, vilka ord och begrepp som använts och hur texten har strukturerats, vilka bilder som använts och varför. Exempelen nedan är skrivna utifrån artikelförfattarnas egna erfarenheter från undervisning och kan anpassas efter elevernas ålder och göras muntligt och/eller skriftligt.

Fokusskifte från form till innehåll i berättande text

Fokus på form kan i berättande text handla om att tillsammans med eleverna komma fram till att en typisk berättelse har en text och bild som samskapar multimodalt. För att få fram skrivna effekter som önskas i texten, kan versaler användas. När man skriver HJÄLP! med versaler förstärks budskapet. Ett annat exempel på form i skrivandet av en berättande text kan vara att läraren undervisar om hur frågor skrivs med ett frågetecken efter meningen och imperativ med utropstecken. I dialoger används ofta talstreck.

Från formaspekter skiftas fokus till textens innehåll. Vad ska eleverna skriva för berättande text? Kanske en fantasiresa till månen, om kompisens bästa sommarminne eller om en utflykt som gjordes med klassen. I en tankekarta skrivs nyckelord om berättelsens huvudkaraktärer, händelse och avslutning som sedan kan användas till den berättande texten.

Ett annat exempel på fokusskifte från form till innehåll kan vara att göra ett stopp i läsningen av en skönlitterär bok. Vad har författaren skrivit här för att beskriva huvudpersonen? Vad har författaren skrivit som avslutning?

Fokusskifte från funktion till innehåll i beskrivande text

Fokus på funktion i en beskrivande text, kanske en faktatext, kan vara att tillsammans diskutera för vem den beskrivande texten skrivs: till mamma, pappa, barn i ett annat land eller till någon annan? Vad är syftet med beskrivningen, ska den ge mottagaren en lustfylld känsla, ska den exempelvis locka eller avråda? Lärare och elever kommer tillsammans fram till syftet.

Från funktionsaspekter skiftas fokus till textens innehåll. Vad är det för innehåll som ska finnas i texten, sett till textens syfte? Vad ska beskrivas? Elever och lärare kan tillsammans lista sådant som ska vara med i beskrivningen. Textens funktion är avgörande för både textens innehåll och för dess form som exempelvis meningsbyggnad, styckeindelning och interpunktion. Lärare och elever provar sig fram och upptäcker detta tillsammans.

Fokusskifte från innehåll till form i förklarande text

Fokus på innehåll i en förklarande text kan vara att bestämma vad den förklarande texten ska handla om. Ska den reda ut varför något är som det är eller förklara hur något

går till eller fungerar? Är det något i faktatexten som ska förklaras? Lärare och elever kommer tillsammans fram till textens innehåll.

Från innehållsaspekter skiftas fokus till textens form. Lärare och elever undersöker tillsammans på vilket sätt den förklarande textens form avviker från den berättande textens. I nästa steg diskuteras hur exempelvis fakta om något kan förklaras på ett tydligt sätt. En förklarande text besvarar frågor om hur och varför, förklaringar ges i olika steg. Ibland kan rubriken vara en fråga. Bilder och diagram kan tydliggöra förklaringen.

Fokusskifte från funktion till form i poetisk text

Fokus på funktion i en poetisk text kan vara att bestämma vem dikten skrivs till och vilka känslor den ska väcka. Är det en kärleksdikt till gosedjuret, en välkomstdikt till våren, ett sorgerop till en avliden mormor? Lärare och elever bestämmer tillsammans syftet med dikten.

Från funktionsaspekter skiftas fokus till textens form. Hur byggs en dikt upp, måste det vara fullständiga meningar eller kan en dikt ha ett eller två ord på varje rad? Elever och lärare studerar hur poetisk text kan ha korta eller avbrutna meningar och sakna punkt, kommatecken och frågetecken. Eleverna kan få beskriva utseende, doft, smak, känslor om exempelvis våren, medan läraren skriver det på tavlan. Lärare och elever diskuterar hur form och innehåll samspelar för att diktens syfte ska bli tydligt.

Vägledande samtal

I en skrivundervisning där läraren anknyter till elevernas förförståelse, ger explicita och tydliga instruktioner, och låter eleverna pröva och förankra den nyvunna kunskapen under vägledning, gynnas elevens lärande inom den proximala utvecklingszonen (Tjernberg, 2016). Här är lärarens vägledande samtal av stor betydelse, eftersom det är i mötet mellan lärare och elev som elevens proximala lärande blir uppenbart. I ett vägledande möte mellan lärare, elev och innehåll, utvecklas såväl lärandet som undervisningen (Timperley, 2013). För att undervisning ska ge bästa möjliga språkutveckling, behöver lärarens undervisning ständigt stå i relation till elevens lärande. Eftersom eleverna kommit olika långt i sitt skrivande är det viktigt att läraren anpassar undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov, samtidigt som läraren har höga förväntningar på dem alla (Hattie, 2009). Detta förutsätter att läraren kan bedöma var varje elev befinner sig i sitt lärande och därifrån utmana och stimulera eleven vidare (Alatalo, 2016). Utmaningar och stöttning i olika former och för olika syften fyller olika funktion på väg mot ett ökat lärande och större självständighet (Tjernberg, 2016).

Läraren kan låta de vägledande samtalen med eleven följa ett bestämt mönster. Det kan bestå i att *undersöka*, *besluta*, *undervisa* och *koppla vidare* (Calkins, Hartman & White, 2005; Calkins, Hartman & White, 2010). Goldberg (2016) talar om lärarens roll som ”utforskare”, ”spegel”, ”förebild” och ”mentor”. När läraren ska gå in och vägleda en elev i skrivprocessen kan läraren börja med att undersöka var eleven är i sin skrivprocess. Är eleven på rätt väg eller behöver elevens skrivplaner förändras? Läraren kan till exempel fråga eleven: ”Vad arbetar du med just nu? Berätta vad du gör, hur tänker du här?” Därefter beslutar läraren *vad* hon eller han ska undervisa om och *hur* detta kan göras. Speglingens syfte är att bekräfta vad läraren ser för att göra eleven mer mottaglig för undervisningen. Respons kan således vara ett sätt att spegla. Det handlar om att läraren undervisar eleven, ger stöd så eleven kommer vidare, och höjer nivån på det eleven gör. Här sker utmaning och stöttning i den proximala utvecklingszonen. Läraren kan synliggöra hur eleven kan lyfta sitt arbete genom att visa exempel eller genom att skriva tillsammans med eleverna. Läraren kan avsluta samtalet med att koppla vidare genom att sätta ord på det eleven gjort bra och uppmuntra eleven att fortsätta så (Calkins m.fl., 2005; 2010). Den framåtsyftande delen kan också vara att inspirera och att utmana.

I vägledande samtal kan läraren använda sig av olika typer av frågor: *bekräftande* frågor, *stöttande* frågor och *utmanande* frågor (Calkins m.fl., 2005; 2010; Tjernberg, 2016). Läraren kan ställa frågor som får eleven att tänka efter och därigenom utveckla sitt skrivande. Frågorna behöver innefatta textens form, funktion och innehåll. Nedan ges exempel på frågor till det vägledande samtalet (se också Tjernberg, 2016).

Bekräftande frågor:

- Du väljer att använda det här ordet, berätta?
- Den här bilden visar tydligt...

Stöttande frågor:

- Hur tänker du här...?
- Tror du att...?
- Vilken del av texten vill du lyfta fram...?
- Hur vill du ändra din text, berätta?

Utmanande frågor:

- Hur kall är vinterdagen som du skriver om?
- Kan du beskriva det i din text så att läsaren verkligen kan känna hur kallt det är?
- Vilka ord kan du använda för att beskriva det?

Frågor i syfte att få eleven att tänka efter:

- Vad tänkte du på när...?
- Vad hände sedan? Berätta mer!
- Regnade det när du...? Hur lät regnet?
- Hur såg det ut på...? Var du ensam där?

Frågor som läraren kan ställa för att spegla elevens skrivande:

- Vad tydligt det blir när du lägger till adjektiv för att beskriva...
- Vad spännande det blir när du lägger till känslor...
- Du får verkligen den som läser din text att känna när du...
- Din text blir lättare att följa när du sätter ut punkt och stor bokstav.
- Din text blir lättare att följa när du delar in texten i stycken.

I den tidiga skrivundervisningen kan exempel på frågor vara:

- Tänk ut någonting som du har varit med om, berätta!
- Kan du rita en bild om det?
- Kan du skriva ord och namn i bilden?
- Kan du lägga till något mer?
- Så spännande, rita och/eller skriv det!

När läraren för samtal med eleverna, lär de sig hur de själva kan gå tillväga när de samtalar med varandra. Läraren blir en förebild för eleverna (Tjernberg, 2016). De lär sig inte bara att lyssna, utan även att hjälpa sin kamrat att tänka igenom sin text, lägga till någonting mer, och att utveckla den.

Sammanfattning

I den här artikeln diskuteras hur läraren i en språkutvecklande undervisning kan skifta fokus mellan form, funktion och innehåll i olika texttyper som i förskoleklass och i de första skolåren enligt läroplanen är berättande och poetiska texter, beskrivande och förklarande texter samt instruerande texter. Det vägledande samtalet där läraren följer elevens lärande är centralt i skrivundervisningen. Gemensamt skrivande av texter för olika mottagare och med olika innehåll ger eleverna möjligheter att upptäcka att textens form, funktion och innehåll är beroende av varandra. Skolans skrivundervisning är av betydelse för att eleverna ska kunna göra sina röster hörda och kunna vara med och påverka sin situation och samhället i stort. I den här artikeln har syftet varit att stötta

lärarens skrivundervisning i riktning mot att eleverna undan för undan ska utvecklas till självständiga skribenter som skriver med glädje och engagemang. Genom skrivandet får eleverna tillgång till ett kraftfullt redskap för att lära i skolans alla ämnen och att kommunicera i olika medier och sammanhang hela livet. Detta har betydelse för såväl lärande som identitetsskapande (Cummins, 2000).

Referenser

Alatalo, T. (2016). Professional Content Knowledge of Grades One – Three Teachers in Sweden for Reading and Writing Instruction: Language Structures, Code Concepts, and Spelling Rules. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(5), 477-499.
DOI:10.1080/00313831.2015.1024734

Calkins, L. M. (2011). *Skriv mer!: skrivundervisning under de första skolåren*. Göteborg: Daidalos.

Calkins, L. M. (2001). *Skrivundervisning* (E. Wirde, övers.). Mölnlycke: Utbildningsstaden. (Originalarbete publicerat 1986)

Calkins, L. M., Hartman, A. & White, Z. (2005). *One to one: The art of conferring with young writers* (1st ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L. M., Hartman, A. & White, Z. (2010). *Berätta mer, skrivundervisning för årskurserna F-3*. Göteborg: Daidalos.

Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och kultur.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.

Gear, A. (2016). *Att skriva faktatexter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter. Undervisning i kritisk och reflekterande läsning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, P. (2015b). *Stärk språket. Stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

- Goldberg, G. (2016). *Att utveckla självständiga läsare*. Stockholm: Natur & Kultur. (Översättning Patricia Wadensjö).
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk: en multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2315>
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (ASLA:s skriftserie, 22, s. 11–25). Uppsala: ASLA.
- Liberg, C. & Säljö, R. (2014). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (3., rev. o. utökade uppl., s. 335–359). Stockholm: Natur & Kultur.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å. & Wiksten Folkeryd, J. (2011). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C., Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundberg, I. (2009). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & kultur.
- Rose, D., & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning. Procesinriktat skrivande i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.