

## Vad gör en text lättläst?

Monica Reichenberg, Göteborgs universitet

I denna artikel kommer jag först att ta upp vilka som behöver begripliga, lättlästa texter, därefter kommer jag att diskutera vad som karakteriserar sådana texter. Sedan behandlar jag läsbarhetsindex och slutligen uppmärksammas ett antal tumregler som du bör tänka på när du väljer lärobok/text.

Vem behöver lättlästa texter?

Jag skulle vilja säga att alla behöver lättlästa texter någon gång. Hur bra läsare man än är stöter man alltid på texter som ter sig obegripliga. Men för vissa grupper är behoven särskilt stora:

- Barn, ungdomar och vuxna som håller på att lära sig läsa. De som har särskilt stora svårigheter att lära sig läsa t ex på grund av dyslexi.
- Barn, ungdomar och vuxna med varierande grad av koncentrationssvårigheter (t ex ADHD)
- Barn, ungdomar och vuxna med andra neuropsykiatriska diagnoser (t ex inom autismspektrat)
- Barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning
- Barn och vuxna med hörselnedsättning
- Vuxna med låg utbildning och bristfällig läserfarenhet
- Barn, ungdomar och vuxna med annan språklig och kulturell bakgrund
- Barn, ungdomar och vuxna med språkstörningar
- Barn, ungdomar och vuxna med motoriska och perceptuella svårigheter

Jag har ovan nämnt ett antal grupper som kan ha behov av att få texter anpassade till sina förutsättningar. Men grupperna är sällan homogena. Individer med dyslexi kan också ibland ha andra funktionsnedsättningar, t ex ADHD. Likaså kan barn med utvecklingsstörning ha t ex synnedsättning eller diagnos inom autismspektrat. Man kan alltså inte mekaniskt välja texter anpassade för en viss grupp (Poncelas & Murphy, 2007; Madrid et al., 2012; Fajardo et al., 2014). I varje enskilt fall måste man klargöra problembilden innan man väljer eller föreslår text.

En vanligt förekommande uppfattning är att det skulle vara lättare om eleverna fick texten uppläst för sig, exempelvis genom att datorn överför text till tal. För elever med dyslexi kan det vara ett bra sätt att göra en text tillgänglig. Men för andra elever hjälper det inte. Den

upplästa texten har fortfarande kvar sina många, obegripliga ord, meningsbyggnaden har inte heller ändrats och informationstätheten består.

I min egen yrkesverksamhet har jag mött många specialpedagoger och speciallärare som suckat resignerat och sagt: ”Det finns knappt några bra böcker till våra äldre elever i grundskolan och för träningskolan är det ännu värre. Oftast är böckerna för barnsliga och eleverna känner sig kränkta och vill inte läsa dem. Våra elever vill som alla andra elever ha spännande, intresseväckande böcker. Faktaböcker finns det knappast några och finns det några är de mycket svåra.” Bristen på tillgängliga texter i kombination med dålig läsförståelse kan få konsekvenser.

Många elever i såväl grundskolan som grundsärskolan kan ha mött överkrav i form av för svåra texter och aldrig lyckats med att finna vägar in i dem. De kan därför ha utvecklat en dålig självbild. Då kan det ligga nära till hands att försjunka i uppgivenhet och passivitet. Om elever upplever att de inte duger, leder det ofta till att de presterar lägre än vad de egentligen har förutsättningar för. Man undviker därför sådant man är ”dålig” på. Om man inte riktigt tar tag i en uppgift känns kanske inte heller misslyckandet lika stort. Det kan dock få negativa följder och man kan hamna i en ond cirkel, som i förlängningen kan leda till läs- och skrivsvårigheter, sämre ordförråd och sämre kunskaper också i de övriga skolämnen (jfr ”Matteuseffekten”, Stanovich, 1986; Lundberg, 2010).

Det är en stor utmaning för forskare, författare och förlag att tillsammans skapa tillgängliga faktatexter för elever i grundskolan och grundsärskolan.

I en studie av Reichenberg och Löfgren (2013) framkom att när lärare med specialpedagogisk kompetens väljer läromedel är följande kriterier viktiga: kostnaden, samtal med arbetskamrater, reklam från bokförlag. Däremot var det få som tog upp att de tänker på tillgängligheten hos texten. Vad som avses med en lättläst, tillgänglig text, var inte heller alla lärare överens om (Reichenberg & Löfgren, 2013; Reichenberg, 2011). Jag kommer därför nedan att försöka reda ut vad som utmärker en begriplig, lättläst text. Här bygger jag bland annat på Lundbergs och Reichenbergs forskningsöversikt *Vad är lättläst?* (2009).

## Läslighet

En lättläst text ska ha en hög grad av såväl läslighet som läsbarhet. När man bedömer läslighet är det viktigt att studera:

- Textens layout, det vill säga placeringen av de olika textelementen (t ex löpande text, faktarutor, grafiska framställningar och fotografier) på sidan.
- Typsnittet, typsnitt med seriffer gör det lättare att identifiera enskilda ord i löpande text, eftersom serifferna binder ihop de enskilda bokstäverna till en helhet. Exempel på ett typsnitt med seriffer är: ”Times New Roman”. Exempel på ett typsnitt utan seriffer är: ”Arial”.

- Teckensnitt – vanligen rekommenderas 12 punkter i löpande text, i många böcker för nybörjarläsare är den 14 punkter eller mer. Svaga läsare kan behöva särskilt stor text.
- Texten ska ha en ganska kort radlängd. Det ska vara lätt att hitta början på nästa rad.

Grafiska modeller och illustrationer ska vara enkla och lätta att överblicka och placerade i närheten av den text de illustrerar. Annars leder det till uppsplittring av informationen och följden blir att texten blir rörig att läsa. Det är också viktigt att man i texten hänvisar till illustrationerna. Det kan ske genom att det står: ”Om du tittar på bilden på sidan 5...” Studier har visat att om man inte hänvisar till illustrationerna är risken överhängande att eleverna helt enkelt hoppar över dem (Salmerón et al. 2009; Danielsson & Selander, 2014). Men, även om det hänvisas till bilder i texten, kan det ibland vara svårt att använda bilderna som hjälp i meningsskapandet. Det kan bero på att bilderna har alltför många detaljer. Då kan det bli som att komma in på ett tivoli; man blir förvirrad av alla intryck och vet inte var man ska börja titta.

Inte bara bilderna utan också hela faktatexter kan ibland ha för många olika textelement: modeller, illustrationer, färger och typsnitt finns ibland allt på samma sida. Alla dessa informationskällor konkurrerar om läsarens uppmärksamhet. Ofta har författaren inte pekat ut i vilken ordning de olika textelementen ska läsas. Det blir därför upp till läsaren av faktatexten att hitta och behålla den röda tråden i informationen.

När vi har samtalat med elever i grundsärskolan och träningskolan om hur de vill att texter ska vara har de främst uppmärksammat innehållet och sagt att de ska vara spännande. De elever som haft dubbla funktionsnedsättningar, såsom utvecklingsstörning och nedsatt syn etc har fokuserat läsligheten, dvs de har velat ha stort teckensnitt och inte så mycket skrivet på varje sida (Reichenberg & Lundberg, 2011; Lundberg & Reichenberg, 2009). I nästa avsnitt kommer jag att se lite närmare på vad som ger en text en hög grad av läsbarhet.

## Läsbarhet

*Ordförrådet.* Orden i en text är centrala. När man undersöker en texts läsbarhet är det viktigt att undersöka förekomsten av svåra ord. Finns det för många okända ord i en text blir det också svårare för läsaren att avgöra vilka ord som är centrala för innehållet. Amerikanska studier har visat att 80 procent av orden i ”läsordförrådet” nästan aldrig uppträder i det vardagliga talspråket (Stanovich, 1986). Varför blir då orden svåra?

*Abstraktioner.* Många elever har ett begränsat ordförråd särskilt när det gäller abstrakta ord och abstraktioner som är vanligt förekommande i faktatexter. Det finns abstrakta ord som

är typiska för faktatexter, men som inte tillhör ett bestämt fack. Exempel på sådana ord är *i förbindelse med, i förhållande till, under sådana omständigheter, relationen mellan x och y, i överensstämmelse med, med stor sannolikhet, i sådana fall, i anslutning till, som en följd av*. En hög grad av abstraktion i texter ökar textens svårighetsgrad.

*Sammansättningar.* Arbetsminnet hos en del elever kan vara begränsat vilket gör att långa sammansättningar blir svåra. Här vill jag dock påpeka att sammansättningar kan vara en stötesten också för elever utan utvecklingsstörning. Jag tänker särskilt på de elever som har ett icke-germanskt förstaspråk (se också Golden 2006; Golden & Kulbrandstad, 2007). Vid Högskolan i Vestfold har de två norska forskarna, Eva Maagerø och Dagrun Skjelbred (2010), inom ramen för projektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*, fördjupat sig i faktatexter i naturvetenskapliga ämnen och matematik. De uppmärksammar hur sammansättningar kan minska en texts begriplighet. Det finns sammansättningar som består av två led:

- *tallinje, våglinje* (två substantiv: tal+linje, våg+linje)
- *vinkelrät* (substantiv och adjektiv: vinkel+rät)

Det finns också sammansättningar som består av tre led:

- *ryggradsdjur* (rygg+rad+djur)
- *jordbruksmaskin* (jord+bruk+maskin)

Det finns genomskinliga och ogenomskinliga sammansättningar. De genomskinliga sammansättningarna kan man förstå utifrån de enskilda orden och dessa sammansättningar går att skriva om till en ordgrupp. Skriver man om till en ordgrupp blir det lättare att förstå (Reichenberg, 2000). Exempel på sammansättningar som kan brytas ner i en ordgrupp.

- Matchresultat → resultat i matchen
- grundskollärare → lärare i grundskolan.
- koppargruva → gruva med koppar
- Högastighetsplan → plan som går med hög hastighet
- Laxrätt → rätt som består av lax
- Jordnötssmör → smör med jordnötter i
- Bilbälte → bälte i bilen

Däremot går det inte att dela upp ogenomskinliga sammansättningar såsom *kvicksilver, måttstock, däggdjur*.

*Nominalisering.* I faktatexter förekommer ofta namn på fenomen, t ex processer i människokroppen som *celldelning, förbränning*, fenomen ute i naturen som *förorening, försurning, strålning*.

Utmärkande för dessa ord är att de är nominaliseringar. Nominalisering innebär att ett verb görs om till ett substantiv med hjälp av ett suffix i slutet av ordet. Nomen är latin och är ett annat ord för substantiv, därav ordet nominalisering. Även adjektiv kan göras om till ett substantiv såsom lik → likhet, skarp → skarphet, valid → validitet.

Ett omfattande bruk av ord som består av nominaliseringar ökar textens abstraktionsnivå och texten blir tung att läsa. För att läsaren ska kunna skapa mening, måste han/hon ”lösa upp” nominaliseringen och plocka fram verbet igen. Nominaliseringar leder nästan alltid till längre ord.

Exempel på nominaliseringar som har lösts upp:

- Halvering → halvera
- Mätning → mäta
- Addition → addera
- Konstruktion → konstruera
- Förbränning → förbränna
- Reaktion → reagera
- Förorening → förorena

Avslutningsvis ska nämnas att om en text har en alltför hög mängd svenska kulturspecifika ord minskar läsbarheten. Svenska kulturspecifika ord kan vara relaterade till årstider (skar-snö, dagsmeja, vitsippsbacke), skärgården (eka, årtullar, kobbar). Det kan också vara ord kopplade till fackföreningsrörelser, myndigheter mm (ombudsman, förtroendevald) för att nämna några.

### Vad kan läsbarhetsindex ge oss?

En del elever kan ha svårt att hålla kvar längre meningar och långa ord i korttidsminnet. Det blir därför lättare för dem om de möter huvudsatser och ordgrupper i texter de läser. Men hur många ord ska en huvudsats innehålla och hur många bokstäver får ett ord ha?

En som intresserat sig för ordlängd och meningslängd är Björnsson (1968). Han konstruerade en läsbarhetsformel, LIX (Läsbarhetsindex) när han skulle studera språket i skolböcker. Björnsson undersökte ovanliga ord, centrala ord, ordens längd, antalet abstrakta ord, personord, meningarnas längd och antal bisatser per mening. Han kom fram till att meningslängd och andelen långa ord var de mest användbara läsbarhetsfaktorerna. Till långa ord räknade Björnsson ord längre än sex bokstäver. Metoden kan summeras så här: ju kortare ord och meningar desto mer läsbar är texten. Du kan själv räkna ut LIX-värdet på din färdigskrivna text (<http://www.lix.se/>). Hur du sedan tolkar värdet framgår av tabellen nedan.

Är siffran under 30 kan vi känna oss belättna för då är texten mycket lättläst. Hamnar texten på > 40 gör vi nog klokt i att välja en annan text till våra elever.

- 30 mycket lättläst, barnböcker
- 30 – 40 lättläst, skönlitteratur, populärtidningar
- 40 – 50 medelsvår, normal tidningstext
- 50 – 60 svår, normalt värde för officiella texter
- 60 mycket svår, byråkratsvenska

Björnsons formel kom att utsättas för mycket kritik. Det man kritiserat är bland annat att även korta ord kan vara ovanliga. Annan kritik som riktats mot LIX är att flera faktorer inte kommer till uttryck i formeln (Lundberg & Reichenberg, 2009). Ett problem med läsbarhetsformlerna är att de endast utgår från texternas utseende och inte från deras innehåll. Två helt olika texter, t ex en berättelse och en faktatext om global ekonomi, kan få samma LIX-resultat trots att de ställer helt olika krav på läsförmåga (se Lundberg & Reichenberg, 2009 för vidare läsning om läsbarhetsformlernas för- och nackdelar). Att läsa för att skaffa sig kunskap om global ekonomi kräver så mycket mer av eleverna än vad de berättande texterna gör. Ska vi då strunta i att använda läsbarhetsindex? Mitt svar på den frågan är nej. Men, det räcker inte med LIX. Varför ska jag närmare gå in på i nästa avsnitt.

### **Vad bör du granska i en fördjupad analys av en text?**

För en grov beräkning av en texts läsbarhet kan man som ett första steg använda LIX om man sedan fördjupar analysen med ett ytterligare antal faktorer. Jag kommer här att ta upp vad du bör tänka på när du gör den fördjupade analysen:

- Omslaget
- Meningslängd och ordlängd
- Ordförråd
- Innehåll
- Kausalitet
- Berättarröst

Förstahandsintrycken av en bok/text är synintryck. En bok/text måste väcka läsarens nyfikenhet. När du ska välja en ny lärobok/text behöver du därför fråga dig själv om du tror att framsidan/bilderna kommer att kunna väcka elevernas intresse. Visar de något som känns angeläget och meningsfullt för dem? Kan bilderna fånga elevernas uppmärksamhet? Det är frågor du bör ställa dig när du ska välja en ny lärobok/text. Först om eleven tror att boken/texten kommer att honom/henne ett personligt utbyte, kan de tycka det vara värt att satsa energi på att läsa den.

Grundsärskolan  
Modul: Strukturerad läs- och skrivundervisning  
Del 2: Kriterier för textval

Sedan är det viktigt att granska meningslängden. Platzack (1974) fann att en text med en genomsnittlig meningslängd på 13 ord var lättare att läsa än en text där den genomsnittliga meningslängden var nio ord. Alltför korta meningar gör att texten blir styckad i småbitar och inte får någon rytm.

Björnsons (1968) uppfattning att korta meningar alltid gör en text mer lättläst, förefaller därför korrekt endast om man ser meningarna isolerade och alltså inte i en löpande text. Platzack framhåller att det är viktigt att en text har omväxlande långa och korta meningar för att den ska få rytm.

Vi har tidigare uppmärksammat *ordförrådet*. En del barn kommer till skolan med 2000 timmars högläsning i bagaget och har som en följd därav ett större ordförråd än de elever som kommer med 50 timmars högläsning. Ett gott ordförråd gör oss bättre rustade att förstå faktatexter därför att dessa texter innehåller ord och begrepp som inte är så frekventa i det vardagliga talspråket (Stanovich, 1986). Ska vi då låta elever få läsa böcker/texter som enbart innehåller ord de känner till sedan tidigare? Svaret måste bli nej. Det skulle knappast gynna eleverna eftersom deras ordförråd då inte skulle öka. Vad vi däremot måste vara vaksamma på är att de okända orden inte är för många, för då finns risken att läsaren tappar sugen. Därför är det viktigt att det i böckerna/texterna finns förklaringar till de ord där betydelsen inte framgår av sammanhanget. Om eleverna får en förklaring blir det lättare att skapa mening i det lästa.

*Innehållet*. När det gäller innehåll bör du undersöka (a) vilka förkunskaper texten kräver. I artikeln om inferenser - som kommer i en senare del i denna modul - uppmärksammar jag att allt inte kan stå explicit uttryckt i texten eftersom en sådan text skulle bli outhärdligt tråkig att läsa. En del måste man därför överlämna åt läsaren att fylla i men texten får inte kräva för mycket av läsaren vad beträffar förkunskaper och slutledningsförmåga. (b) om innehållet är klart och tydligt, liksom kopplingarna mellan orden och att huvudbudskapet går som en röd tråd genom texten.

Elever kan ibland ha svårt att koppla ihop olika ord med rätt referens. En text blir därför lättare att förstå för dem om det är tydliga kopplingar mellan orden. Tätast koppling blir det om man har en identisk upprepning som i exemplet nedan.

*Astrid Lindgren föddes den 14 november 1907 i Vimmerby i Småland och hon dog den 28 januari 2002. Hon är en svensk barnboksförfattare och hon är känd över hela världen. Hon har skrivit många barnböcker och hon har fått många priser, men hon fick aldrig Nobelpriset.*

En nackdel med denna text är att den blir tjugig genom att hon upprepas så ofta. Nedanstående text blir å ena sidan inte tjugig, men å andra sidan är syftningen inte lika klar som i exemplet ovan.

*Agnes var bjuden på middag. Hon undrade om Olivia skulle tycka om att få en blombukett. Hon plockade fram plånboken. Den var väldigt lätt.*

*Tidsföljd.* En text blir också lättare att förstå om informationen kommer i tidsföljd och om man undviker bildspråk, ordspråk, ironi och liknelser.

*Kausalitet.* En hög grad av kausalitet gör också att texten blir lättare att förstå. Det kausala sambandet är ett av de mest frekventa som dessutom ofta tillför texten meningsfullt innehåll och är avgörande för både sammanhang och förståelse (Reichenberg, 2000). Exempel på kausala samband (bindeord, murbruk) är: *därför att, eftersom, för att, så att* för att nämna några. Trots läsfördelarna med många kausala samband saknas de ofta i texter (Beck et al. 1991; Salmeron et al., 2005; Salmerón et al. 2006; Fajardo et al., 2013). Dessa behövs emellertid för att tydliggöra orsaks- och verkanssambanden i en text. En text med explicit utsatta uttryck för kausalitet blir också mindre informationstät och ökar därigenom läsbarheten (Lundberg & Reichenberg, 2009).

Låt oss se på följande två exempel.

*Barnet var sjukt. Barnet skrek hela natten. Föräldrarna ringde en läkare. Barnet hade öroninflammation. Läkaren skrev ut penicillin. Alla fick sova.*

*Barnet var sjukt och skrek mycket under natten. Därför ringde föräldrarna en läkare. Läkaren åkte hem till familjen och undersökte barnet grundligt. Det visade sig att barnet hade öroninflammation och därför skrev läkaren ut penicillin. Då behövde barnet inte ha så ont längre. Därför kunde både barnet och föräldrarna sova resten av natten.*

I exempel 1 radas korta meningar efter varandra. Det finns inga orsakssamband explicit utskrivna. Följaktligen blir denna text informationstät. Den får därför inte någon rytm. I exempel 2 blir visserligen meningarna längre men här utreds orsaks- och verkanssamband och texten blir därför mindre informationstät. Dessutom får texten rytm.

*Berättarröst.* Forskningen har också uppmärksammat vikten av att avståndet mellan text och läsare inte är för stort. Ett sätt att minska avståndet är att förse texten med ”röst”. Röst kan åstadkommas genom att vända sig direkt till läsaren genom att ställa frågor till denne eller till texten. Rent språkligt kan det visa sig genom förekomst av muntliga drag såsom dialog, aktiv form, i särskrivna sammansättningar etc. Genom att ge texten drag av röst kan man således undvika t ex komplicerade syntaktiska konstruktioner och ord som inte tillhör vardagsspråket och istället skapa närhet till läsaren (Beck et al. 1995; Reichenberg, 2013a,b).

Låt oss se på följande två exempel som båda har röst:

*Om du vill mäta något kan du sätta tummen vid den ena mätpunkten och den andra tummen bredvid. Sedan flyttar du tummarna och räknar samtidigt hur många gånger du behöver flytta tummarna för att nå*



Grundsärskolan  
Modul: Strukturerad läs- och skrivundervisning  
Del 2: Kriterier för textval

*den andra mätpunkten. Hur många tummar bred är den här boken? Du kan göra på samma sätt med fötterna om det är en lite längre sträcka du ska mäta (Andersson, 2004, s. 21)*

*Det finns många gamla sagor och berättelser från Småland. En del av Smålands alla historier kan du lära känna på Sagomuseet i Ljunghy, Sveriges enda sagomuseum. Tittar du genom nyckelhålet i kyrkdörren ser du hur de döda firar julotta i kyrkan på juldagens morgon. Kikar du ner i brunnen ser du brunns-gubben långt därnere. Honom är det bäst att akta sig för. Är du riktigt modig kryper du in i lindormens mage... (Gustavsson, 2012, s. 7).*

Att förse en text med en ökad grad av röst innebär alltid att man måste gå en balansgång. Blir det för mycket röst och detaljer finns det en risk att läsaren antingen tröttnar eller också förlorar bort sig i detaljerna. I text 1 misslyckas författaren med denna balansgång.

Jag har ovan uppmärksammat hur viktigt det är att granska innehåll i böcker/texter. När du granskar innehåll är det därför centralt att vara vaksam på att de böcker/texter du väljer är inkluderande. För att inkludera elever med en annan språklig och kulturell bakgrund än den svenska är det också viktigt att de aktörer som förekommer inte bara har svenska namn och att författaren gör jämförelser med andra länder.

Vid en undersökning som Skolverket (2006) gjorde visade det sig att en del läroböcker i historia och samhällskunskap gav en ensidig bild av islam och muslimer, av judars och samers historia och nuvarande förhållanden. En ensidig framställning av religioner och minoriteter kan göra att elever från dessa grupper får svårt att identifiera sig med ämnesinnehållet.

Skolverkets granskning uppmärksammade vidare att många texter genomsyras av en manlig norm. Då krig och konflikter skildras, ges männen en stereotyp utformning som fokuserar på beskrivningar av våld, förintelse och död. Flickor och kvinnor kan därför ha svårt att identifiera sig med ämnesinnehållet och uppleva texterna som exkluderande, kränkande och diskriminerande, menar Skolverkets granskare.

Personer med funktionsnedsättning kan känna sig exkluderade om funktionsnedsättning presenteras i ett sammanhang där funktionsnedsättningen lyfts fram som en problematisk avvikelse (Skolverket, 2006).

**Sammanfattning:** Jag har i detta avsnitt tagit upp vikten av att ha kriterier att gå efter när man väljer läromedel. De kriterier jag presenterat har forskningen kommit fram till gör texter mer eller mindre tillgängliga. Jag har tagit upp: textens layout, typsnitt, teckensnitt, radlängd och grafiska illustrationer. Vidare har jag uppmärksammat: sammansättningar, abstraktioner, nominaliseringar, meningslängd, kausala samband, berättarröst och innehåll.

## Referenser

- Andersson, S. (2005). *Lättläst träteknik. Handverktyg*. Umeå: Specialpedagogiska institutet läromedel.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising Social Studies Text from a Text-Processing Perspective: Evidence of Improved Comprehensibility. *Reading Research Quarterly* 26 (3). Pp. 251–276.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Worthy, J. (1995). Giving a Text Voice Can Improve Students' Understanding. *Reading Research Quarterly* 30 (2). Pp. 220–238.
- Björnson, C-H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete. Malmö: Gleerups.
- Fajardo, I., Tavares, G., Ávila, V., & Ferrer, A. (2013). Towards text simplification for poor readers with Intellectual disability: When do connective enhance text cohesion? *Research in developmental disabilities*, 34 (4), 1267-1279.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., & Hernández, A. (2014). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 212-225.
- Golden, A. (2006). Minoritets elever og ordforrådet i lærebøker. *Rapporter om svenska som andraspråk* (7). S. 115–128.
- Golden, A., & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. *Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. NOA. Norsk som andrespråk* 23 (2). S. 33–66.
- Gustavsson, P. (2012). Det var en gång utflykt i Sagobygden. Tryck: Exakta.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Natur & kultur.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2009). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten. <http://www.spsm.se/Laromedel/Vad-ar-lattlast/> Andra upplagan.
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skrivning i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Madrid, I., Ávila, V., Fajardo, I., Ferrer, A. (2012). Writing easy to read documents for people with intellectual disability. In M. Torrance et al (Eds.). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Writing Research*. Brussels: OPOCE.

- Platzack, C. (1974). *Språket och läsbarheten*. Lund: Liber förlag.
- Poncelas, A., & Murphy, G. (2007). Accessible information for people with intellectual disabilities: do symbols really help?. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(5), 466-474.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Univ.. Göteborg.
- Reichenberg, M (2011). Vad är egentligen lättläst samhällsinformation? I: Jon Smidt, Elise Seip Tønnessen & Bente Aamotsbakken (red.) (2011). *Tekst og tegn. Lesing, skrivning og multi-modalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Reichenberg, M. (2013a). Are "reader-friendly" texts always better? *LARTEM e-Journal* 5 (2) 64 – 82.
- Reichenberg, M. (2013b). Läromedel i nätverkssamhället. I N. Askeland; Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken (red), *Læreboka. Studier i ulike lærebokstekster* (245-260). Trondheim: Akademika forlag.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2013). The Social Practice of Reading and Writing Instruction in Schools for Intellectually Disabled Pupils. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 43-60.
- Salmerón, Baccino, T. & Canas, J. (2006). How Prior Knowledge and Text Coherence Affect Eye Fixations in Hypertext Overviews. In: Ron Sun & Naomi Miyake (eds.), *Proceedings of the 28<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale NJ: Erlbaum. Pp. 715–719.
- Salmerón, L., Baccino, T., Cañas, J. J., Madrid, R. I., & Fajardo, I. (2009). Do graphical overviews facilitate or hinder comprehension in hypertext?. *Computers & Education*, 53(4), 1308-1319.
- Salmerón, L., Cañas, J. J., Kintsch, W., & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse processes*, 40(3), 171-191.
- Skolverket (2006). *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etniska tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Rapport 285. Stockholm: Skolverket
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* 21 (4). Pp. 361–405.

Grundsärskolan  
Modul: Strukturerad läs- och skrivundervisning  
Del 2: Kriterier för textval

### Fördjupning

Reichenberg, M. (2010). Elever i gymnasiesärskolan läser och samtalar kring lättlästa texter. I: D. Skjeltbred & B. Aamotsbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus forlag. S. 97-121.

Reichenberg; M (2012) Väger in i textsamhället. En lässtudie med elever i särskolan. I S. Matre & A. Skaftun (eds.), *Skriv! Les! Artiklar fra den nordiska konferansen om skrivning, lesing og literacy*. 229-252.

Reichenberg, M. (2014). P Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers. *LARTEM*, Volym 6, Nummer/häfte 2, Sidor 71-93.