

Vardagsspråk och skolspråk

Lotta Olvegård och Pernilla Andersson Varga, Göteborgs universitet

Alla elever, oavsett språklig och socioekonomisk bakgrund, måste lära sig att använda det språkbruk som är en integrerad del av skolans textvärld, och som skiljer sig från det språkbruk som används i hemmet och i vardagssituationer. Man kan kalla detta språkbruk ett skolrelaterat språk, eller skolspråk. Under sin skoltid rör sig elever från texter som i de tidiga skolåren i någon mån motsvarar deras vardagserfarenheter, vardagsspråk och vardagskunskaper, mot texter som blir alltmer specialiserade, abstrakta och skriftspråkliga (Macken-Horarik et al. 2011). Den här delen handlar om skillnader vad gäller språk, kunskap och lärande i olika situationer och skolämnen. Den kommer också att handla om de utmaningar elever som lär på ett andraspråk kan möta i skolans textvärldar. Några av de begrepp som introduceras, eller utvecklas från modulens första del är *kunskapsdomäner*, *språkliga register* och *textaktiviteter*.

Språk, kunskap och lärande i tre olika domäner

Macken-Horarik delar upp språkanvändning, kunskapsskapande och lärande i tre olika domäner: den *vardagliga*, den *specialiserade* samt den *reflekterande och kritiska* domänen. Vardagsdomänen förknippas med hemmet och andra nära och bekanta sammanhang. Den kännetecknas av ett kontextinbäddat språk, det vill säga att kommunikationen sker här och nu och därmed stöds av sammanhanget. Språkbruket är specifikt och konkret och handlar ofta om saker man kan se och ta på. Kunskap och lärande i vardagsdomänen handlar om sådant som är viktigt och relevant för vardagslivet. Man tillägnar sig både språk och kunskap i den här domänen genom att delta i aktiviteter. Man säger ofta att ”språk och handling går hand i hand”, eller att ”språket ackompanjerar handling”. Det kan till exempel vara att man lagar mat tillsammans och samtidigt lär sig ord och begrepp. I vardagsdomänen delar man referensramar med de man kommunicerar eller lär tillsammans med. Kunskaper man tillägnar sig i vardagsdomänen är ofta främst användbara i de sammanhang de används (jfr Rosvall, 2012), eftersom de är bundna till specifika sammanhang.

I den specialiserade domänen sker lärande i formella sammanhang, till exempel i skolan. Språk och innehåll är kontextreducerade, vilket bland annat innebär att texter i den specialiserade domänen ska kunna läsas och förstås var som helst och när som helst. Man kan säga att texterna ”står på egna ben” utan stöd av sammanhanget. Kunskapen är inte längre vardagsnära och det räcker inte att delta i en aktivitet för att tillägna sig språkbruk och kunskap. Lärande sker utifrån andra premisser där det skrivna språket står för kunskap som ska läras in.

I den tredje domänen, den reflekterande och kritiska, sker en utveckling från ett specialiserat språkbruk och lärande till en förmåga att kritiskt reflektera och värdera information som man tar del av (Macken-Horarik 1998), det vill säga den typ av kompetens och språkliga resurser som premieras i många skolämnen i skolans högre skolor. Det handlar med andra ord inte bara om att lära in ny kunskap och ta del av ny information och visa att ”man kan” ämnet, utan dessutom om att förhålla sig kritisk och reflekterande till den nya informationen och egen och andras kunskap.

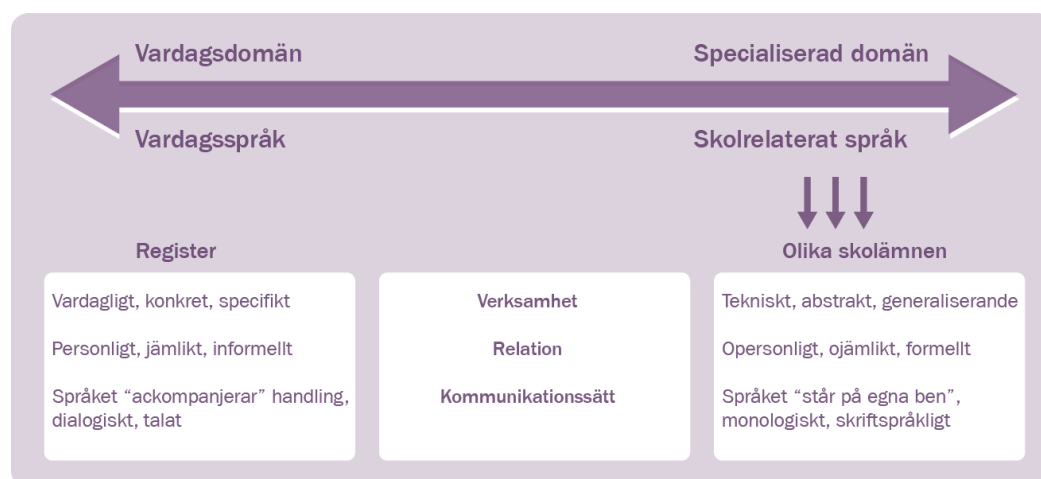
Även om det skolrelaterade språket inte är modersmål för någon elev (jfr Lindberg 2007) har barn från olika sociala, kulturella och språkliga bakgrunder olika förutsättningar och erfarenheter för att lära i de domäner som dominerar skolans värld, det vill säga den specialiserade och den reflekterande-kritiska domänen. Det är därför viktigt att ge eleverna möjlighet att röra sig mellan de tre domänerna och att koppla skolkunskaper och texter till vardagskunskap och vardagspråk. Idag talar man ofta om att bygga broar mellan vardagspråk och skolrelaterat språk och vardagskunskap och skolrelaterad kunskap (jfr Gibbons 2006) för att ge eleverna en möjlighet att förankra nya kunskaper i det man redan kan och genom ett språk man behärskar. För elever som lär på ett andraspråk kan det vara viktigt att få använda alla sina språkliga resurser, vare sig det är modersmålet, något annat språk eller tillgång till bild eller andra resurser som kan underlätta förståelse när man lär sig något nytt i skolan. Alla elever gynnas också av möjligheten att få utgå från sina personliga referensramar när de lär nya saker och på så sätt få röra sig mellan sin egen vardagsdomän och skolans domäner. Detta är en av grunderna för interkulturell undervisning.

Språkliga register

När elever rör sig mellan olika kunskapsdomäner rör de sig alltså samtidigt mellan olika språkbruk. Vi talar och skriver inte på samma sätt i vardagsdomänen som i den specialiserade domänen, inte heller ser vi eller lyssnar på samma texter i olika domäner. Dessutom använder vi språk på olika sätt i olika situationer inom varje domän. Lärande i skolan bygger i hög utsträckning på skrift, särskilt från skolans mellanår och uppåt i skolåren. Detta innebär att språket på egen hand bär en stor del av informationsbördan till skillnad från språket i vardagliga situationer som ackompanjerar handlingar, och där man kan använda ledtrådar i sammanhanget och i interaktion med andra för att förstå.

En språklig domän beskriver alltså ett område eller en social situation som ger upphov till ett språkbruk med gemensamma drag. För att beskriva språkliga drag inom en domän kan begreppet *register* användas. Register utgår från den nära koppling som finns mellan språkbruk och det sammanhang språket används i. Texters olika register kan definieras som skilda sätt att beskriva saker och ting beroende på den situation där texten skrivs eller talas. Registret utgörs av tre variabler: *verksamheten* (det texten handlar om), *relationen* (relationen mellan författare och läsare eller talare och lyssnare) samt *kommunikations sättet* (sättet texten framförs på, till exempel huruvida texten är talad eller skriven eller om de som kommunicerar befinner sig på samma plats eller inte) (bl.a. Holmberg & Karlsson 2006). Språkliga register som används i den vardagliga domänen präglas av en vardagsnära och

konkret verksamhet, en personlig och informell relation mellan språk användarna och ett dialogiskt och kontextinbäddat språk. I skolan förväntas eleverna att utveckla språkliga register som i motsats till vardagsspråket kan beskrivas som abstrakta, formella och skriftliga, både vad gäller skrift och tal:



Figur 1: *Språkliga register*

Under sin skolgång ska eleven lära sig att gå från det relativt vardagliga språket och vardagsnära kunskap mot det abstrakta, tekniska och opersonliga skolspråket som dessutom till stor del ser olika ut i olika skolämnen.

Utvecklingen mot ett alltmer abstrakt och språkligt utmanande språkbruk sker huvudsakligen gradvis genom skolåren, men särskilt vid stadiövergångar kan utvecklingen ta språkliga och innehållsmässiga "språng". Man brukar lyfta fram övergången från lågstadiet till mellanstadiet, ibland kallad "SO-chocken" (Liberg 2006), eftersom den länge setts som särskilt utmanande för eleverna, både vad gäller språk och ämnesinnehåll. Men även i de andra stadiövergångarna, från mellanstadiet till högstadiet och från högstadiet till gymnasiet, höjs den språkliga och kognitiva nivån i läromedel och kunskapsmål kraftigt. En annan viktig övergång är den som nyanlända elever gör när de går från förberedelseklass till ordinarie klass. I likhet med andra stadiövergångar men kanske i ännu högre grad, handlar den här övergången om såväl språkliga och kunskapsmässiga förändringar som psykosociala förändringar för eleverna, när de går från en oftast liten och trygg undervisningsgrupp till en större grupp med nya klasskamrater (jfr. Nilsson Folke 2017).

Allt eftersom det skolrelaterade språket och lärandet i skolans specialiserade och kritiska och reflekterande domäner ställer högre krav på elevernas språkliga och kognitiva förmåga, blir det ämnesspecifika språket en alltmer integrerad och specialiserad del av innehållet. På samma sätt ökar krav och förväntningar på elevernas egna texter kontinuerligt genom skolåren. Paradoxalt nog minskar ofta den tid som läggs ner på arbetet med texter och

undervisning i ämnesrelaterad läs- och skrivutveckling i ungefär samma takt som de språkliga och kognitiva kraven ökar. Det verkar ibland finnas ett tyst antagande om att alla elever har hängt med i och tillägnat sig språk- och kunskapsutvecklingen under skolåren och därmed kan ta sig an läromedelstexter och andra texter på egen hand. Det är emellertid viktigt att vara medveten om vilka förutsättningar för lärande och språk- och kunskapsutveckling man skapar i undervisningen för alla elever i alla skolår.

Utveckling mot ett skolrelaterat andraspråk

Elever som lär på ett andraspråk kan behöva extra stöttning i utvecklingen av såväl vardags-språkliga register som skolrelaterade, särskilt om man inte har varit i Sverige så länge. Det vardagliga språkbruket spelar en viktig roll som stöttning och avlastning i lärandet i skolan – i lärarens tal, andra elevers tal och inte minst i det sociala samspelet med både elever och personal på skolan. För att lyckas i skolan måste dessa elever alltså lära sig att behärska både det talade vardagsspråket och det skriftspråksbaserade skolspråket, eftersom såväl muntlig interaktion som skrivna texter används i undervisningen. Elever med flera språk använder dem ofta i olika domäner. Ett språk används kanske så gott som enbart i hemmet, i den vardagliga domänen, medan ett annat språk används i skolan, i den specialiserade domänen. Det kan innebära att flerspråkiga elever inte har tillgång till alla ord på alla sina språk. Därför är elevers kunskap om andra språk viktiga resurser i arbetet med att utöka de språkliga registren.

Vardagsspråket utvecklas ofta relativt snabbt för elever som har möjlighet att använda sitt andraspråk i vardagen, men det kan ta många år att utveckla den skolrelaterade språk-kompetensen. Hur lång tid det tar beror bland annat på faktorer som ålder vid ankomsten till det nya landet, modersmålets (eller det starkare språkets) närhet till det nya språket, tidigare skolgång och kvaliteten på undervisningen (bl.a. Cummins 2001). De två amerikanska forskarna Thomas och Collier (1997, 2002), har i en stor studie visat hur barnets ålder vid ankomsten till ett nytt land och ett nytt språk påverkar tiden det tar att utveckla ett skolrelaterat språk.

Tabell 1 Genomsnittlig tidsåtgång för att utveckla ett skolrelaterat andraspråk

Ankomstålder	Genomsnittlig tidsåtgång
5-7 år	3-8 år
8-11 år	2-5 år
12-15 år	6-8 år

Studien visar att det generellt sett tar längst tid för ungdomar som anlänt senare i skolåren att utveckla ett fungerande skolrelaterat språk, upp till åtta år (och ibland ännu längre), och kortast tid, två till fem år, för barn som är mellan 8 och 11 år när de börjar använda det nya skolspråket. Det är viktigt att notera att det kan ta många år att utveckla ett skolrelaterat språk även för elever som anländer i 5-7 årsåldern. Man hör ofta att yngre barn lär sig nya språk snabbt, men det är viktigt att tänka på språkutveckling i termer av språkliga register och vara medveten om att elever kan ha ett fungerande vardagligt register, men ändå ha

långt kvar till ett skolspråk som fungerar fullt ut för lärande. De yngre barnen måste sannolikt lära sig läsa och skriva på ett andraspråk som de ännu inte utvecklat muntligt, vilket ställer andra krav på läs- och skrivundervisningen. Eleverna i 8-11 årsåldern, det vill säga den grupp som det generellt sett tar kortast tid för att utveckla ett skolrelaterat språkbruk, har till skillnad från den yngsta gruppen, ofta redan lärt sig att läsa och skriva på sitt/sina förstaspråk eller något annat språk. Därmed har de tillägnat sig viktiga litteracitetsprinciper som kan överföras till det nya språket (t.ex. Cummins 1979). Den här gruppen elever har också haft längre tid på sig att utveckla sitt förstaspråk, vilket lägger grund för en snabbare utveckling av andraspråket.

Ungdomar som anländer senare i skolåren har visserligen sannolikt också hunnit utveckla en läs- och skrivkompetens, men möter till skillnad från de yngre eleverna språkligt och kognitivt utmanande texter i flera olika skolämnen. Dessutom har den här gruppen elever mycket kort tid på sig att ”hinna ifatt” sina klasskamrater språkligt och ibland kunskapsmässigt.

Med tanke på hur många år det tar att utveckla ett skolrelaterat andraspråk, är det viktigt att komma ihåg att även elever som formellt inte längre räknas som nyanlända¹ kan behöva extra stöttning i sin andraspråks- och kunskapsutveckling. Man ska också komma ihåg att en stor grupp barn och ungdomar som kommer till Sverige har en avbruten läs- och skrivinläring bakom sig på grund av omständigheter i hemlandet eller andra länder man bott i. Många har aldrig fått möjlighet att lära sig läsa och skriva. Genom den obligatoriska kartläggningen av samtliga nyanlända elevers litteracitet och numeracitet och möjligheten att kartlägga elevernas kunskaper i olika skolämnen (Skolverket 2016), finns det idag goda möjligheter att anpassa undervisningen för de nyanlända eleverna. För att kunna följa upp de nyanlända elevernas språkutveckling mot en vardagsspråklig och skolrelaterad utveckling på andraspråket finns det sedan våren 2017 ett bedömningsmaterial som heter *Bygga svenska – ett stödmaterial för bedömning av nyanlända elevers språkutveckling* (Skolverket 2017). Med hjälp av det här materialet kan lärare i grundskolans alla skolår bedöma flerspråkiga elevers andraspråksutveckling vad gäller läsa, skriva och muntlighet, kopplat till de texter eleverna möter i skolan och de språkliga krav som ställs på eleverna genom skolåren.

För många elever som lär på ett andraspråk fungerar alla deras språkliga resurser som en viktig tillgång både vid läs- och skrivinläring och vid fortsatt lärande. Att få diskutera

¹ En nyanländ elev ”har varit bosatt utomlands, som nu bor i Sverige och som har börjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige”. (Utbildningsdepartementet 2010)

ämnesinnehåll med en kamrat som använder samma språk, kunna läsa översatta texter på nätet eller översätta skönlitterära verk eller läromedel samt att erbjudas studiehandledning kan underlätta och utveckla lärandet. Modersmålsundervisningen spelar också en viktig roll för språk – och kunskapsutveckling. Här får eleven möjlighet att utveckla olika språkliga register på sitt modersmål, vilket inte bara stöttar utvecklingen av modersmålet utan också kan stötta språkutvecklingen på andraspråket (Thomas & Collier 1997).

Arbeta med samtliga språkliga förmågor och kompetenser

En explicit undervisning i läsning och skrivande och möjlighet till studiehandledning på modersmålet är extra väsentligt för elever som läser och lär på sitt andraspråk för att de så snabbt och effektivt som möjligt ska kunna tolka och skriva skolans texter. Detta medvetna arbete med såväl språk som innehåll är något som samtliga lärare behöver ta ansvar för i sin undervisning för att alla elever ska få goda förutsättningar att nå målen i skolans ämnen. På längre sikt handlar det om att kunna erbjuda eleverna goda möjligheter att utvecklas till aktiva och kritiska samhällsmedborgare. Undervisning i läsning och skrivande bör dock inte ske isolerat från andra undervisningsmoment utan integreras med andra språkliga aktiviteter i sammanhängande undervisningssekvenser (Fang & Schleppegrell, 2008). Texter som eleverna läser eller får lyssna till när läraren läser högt kan ligga till grund för samtal om texterna eller för skriftliga uppgifter som ska utföras i grupp eller enskilt. Omvänt kan skrivande och samtal föregå läsning eller högläsning, dels som aktivering av förförståelse och dels som underlag för samtalsämnen eller skrivande. Interaktiva aktiviteter, som samtal kring text, ger eleverna utrymme att förhandla om betydelse, ställa frågor och reflektera och ger samtidigt läraren möjlighet att tidigt identifiera potentiella utmaningar i text och stötningsbehov hos eleverna. Att förhandla om betydelse innebär att elever tillsammans med andra får reda ut betydelsen av ord eller delar av en text, med tillgång till alla sina språkliga resurser. Att förhandla om betydelse är mycket utvecklande både för elevens förmåga att interagera och resonera och för ordförrådet.

Textaktiviteter – ett metaspråkligt verktyg

Den stadigt ökande kopplingen mellan ämnesspråk och innehåll innebär att eleverna måste lära sig att tolka och producera en rad olika texter med olika ämnesinnehåll och strukturer och att därmed skriva och tolka texter som ligger långt från vardagsspråket. Att vara en kompetent språkanvändare i skolan, innebär att kunna använda språket på ett sätt som är relevant i sammanhanget. I skolsammanhang betyder det att elever måste ges möjlighet att utveckla läs- och skrivkompetens. Men målet för skolans undervisning sträcker sig längre än så. Den språkliga kompetens och kunskap eleverna utvecklar ska ju också nå utanför skolans väggar. Att ge elever möjlighet att utveckla skolrelaterad läs- och skrivkompetens är alltså ett sätt att ge elever tillgång till en bred litteracitetskompetens. I ett skriftsamhälle som vårt blir, som Säljö (2014) konstaterar, tröskeln för inträde allt högre. Ur ett demokratiskt perspektiv är det därför viktigt att vi hjälps åt att ge elever språkliga redskap som ger dem tillträde till olika verksamheter och olika texter. I följande avsnitt introduceras ett sådant

verktyg, nämligen begreppet *textaktiviteter*. Begreppet och dess användning i läs- och skrivundervisningen utvecklas och fördjupas i modulens senare delar.

Forskning har visat att alla elever, både de som skriver på sitt förstaspråk och de som skriver på sitt andraspråk, har god hjälp av explicit undervisning om texters struktur för sin skolspråkspråkutveckling (se t.ex. Rose & Martin, 2013). För att kunna tala om texters struktur behövs ett metaspråk som både elever och lärare kan använda. Ett begrepp för att tala om texters inre struktur är *textaktiviteter* (Holmberg, 2006). Förutom att begreppet textaktiviteter kan ge lärare och elever ett metaspråk för att samtala om texters uppbyggnad, kan kunskap om textaktiviteter hjälpa elever när de skall strukturera sina texter och i mötet med texter som ska läsas och tolkas. Antalet textaktiviteter som används i skolans värld är begränsat, vilket gör begreppet till ett praktiskt språkligt verktyg att använda i undervisningen så att kunskapen om texters struktur kan generaliseras. Till skillnad från genrer som sagor eller debattartiklar, som är bundna till specifika sociala situationer har textaktiviteter liknande struktur och uppbyggnad i alla texter och kunskapen om dem kan därmed generaliseras mellan olika skolår och olika skolämnen och även utanför skolans värld. Genrer är i princip oändligt många, medan antalet textaktiviteter är begränsat.

I skolans värld används sex olika textaktiviteter:

- Berättelse
- Återberättelse
- Beskrivning
- Förklaring
- Ställningstagande
- Instruktion

I många skolämnen ställs krav på att elever utvecklar förmågan att kunna beskriva, förklara eller resonera. Dessa kognitiva processer behöver elever externalisera, det vill säga eleverna behöver kunna formulera sina tankar i ord eller snarare i text, muntlig eller skriftlig, så att de synliggörs för dem själva samt för skolkamrater och lärare. Dessa färdigheter låter sig relativt lätt appliceras på olika textaktiviteter. Vi använder ofta textaktiviteten *förklaring* för att reda ut eller förklara något, textaktiviteten *ställningstagande* för att argumentera för något och textaktiviteten *berättelse* för att berätta något. I förlängningen av ett sådant resonemang behöver elever undervisning om vad som utmärker en berättelse, en beskrivning, en förklaring, en instruktion och ett ställningstagande.

Varje textaktivitet byggs upp genom olika steg. *Berättelser* inleds till exempel alltid med en utgångssituation som följs av händelseförlopp med en komplikation och avslutas med en upplösning eller poäng. De här tre stegen bygger alltid upp en berättelse, oavsett innehåll i texten. Textaktiviteten *förklaring* byggs upp av stegen problem, utredning och slutsats. Genom att identifiera stegen i de olika textaktiviteterna, erbjuds eleverna en struktur för den text de ska skriva eller läsa. Strukturen kan sedan bestå av olika innehåll beroende på uppgift och situation. Förekomst och användning av olika textaktiviteter varierar och

förändras under skolåren och de varierar också mellan olika skolämnen. I ämnen som slöjd och hem- och konsumentkunskap är textaktiviteten instruktion vanlig, i samhällsorienterande ämnen används ofta ställningstaganden och förklaringar och i naturorienterande ämnen är beskrivningar och förklaringar vanliga textaktiviteter.

Under skolårens gång ska eleverna utöka sin kunskap om olika textaktiviteter och lära sig att tolka och själva producera olika textaktiviteter. I de tidigare skolåren dominerar textaktiviteterna berättelse, återberättelse och instruktion och eleverna förväntas sedan utöka sin repertoar och kunskap om skolans textaktiviteter för att i slutet av årskurs 9 behärska samtliga textaktiviteter. Men denna utveckling av textaktiviteter genom skolåren följer förändringar i de språkliga registren och ämnesinnehållet. Varje textaktivitet präglas av specifika språkliga drag. Berättelser innehåller till exempel ofta verb som uttrycker handling, och substantiven är ofta konkreta och/eller mänskliga. Återberättelser innehåller ord som betecknar tid och förklarande texter byggs upp av uttryck för orsak och verkan. Men, det är också viktigt att komma ihåg att den återberättelse eller instruktion som en sjuåring möter och den som en femtonåring möter och själv ska producera naturligtvis skiljer sig åt både vad gäller språk och innehåll.

Kunskapskraven för olika skolämnen och skolår visar inte bara hur eleverna förväntas utveckla sin förmåga att använda textaktiviteter under skolårens lopp, från beskriva till förklara i fysik, och från att återge, via att återge, till att argumentera i religionskunskap. Kunskapskraven visar även att innehållet i förklaringar och ställningstaganden förväntas fyllas med specialiserat ämnesinnehåll och röra sig mot den reflekterande och kritiska domänen:

	Ur kunskapskraven för fysik	Ur kunskapskraven för religionskunskap
Årskurs 3	Eleven <u>beskriver</u> vad några olika föremål är tillverkade av för material och hur de kan sorteras.	Eleven <u>återger</u> delar av innehållet i några berättelser ur Bibeln samt i berättelser om gudar och hjältar i olika myter.
Årskurs 6	Eleven kan också <u>förklara</u> och visa på olika enkla samband mellan energikällor, energianvändning och isolering [...]	Eleven <u>kan redogöra</u> för några kristna högtider och traditioner [...]
Årskurs 9	Eleven kan <u>förklara</u> och generalisera kring några centrala naturvetenskapliga upptäckter och deras betydelse för människors levnadsvillkor.	Eleven kan resonera och <u>argumentera</u> kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att <u>föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang</u> och använda etiska begrepp och modeller på ett väl fungerande sätt

För att eleverna ska få chansen att utveckla det språkbruk som förväntas av dem, är det viktigt att lärare är uppmärksamma på vilka textaktiviteter som erbjuds i skolan. Om man i undervisningen fortsätter att betona textaktiviteter som berättelse och återberättelse, det vill

säga textaktiviteter som introduceras tidigt, i de senare skolåren riskerar detta att hämma en språk- och kunskapsutveckling som förväntas i skolans specialiserade och kritisk-reflekterande kunskapsdomän. Uppgifter som enbart kräver att elever återberättar fakta från läromedel eller beskriver vardagsnära händelser och ting, kan leda till att elever får läsa och skriva samma typ av texter genom hela skoltiden, och därmed inte ges möjlighet att utvecklas inom den reflekterande och kritiska kunskapsdomänen eller att lära sig textaktiviteter som premieras i skolans senare år. Denna typ av kontextbunden kunskap riskerar också att enbart ge ytlig kunskap om olika fenomen (Wheelahan, 2007). Utvecklingen av kritiskt tänkande är starkt framskrivet i svenska styrdokument (Skolverket 2011). Utvecklade skolspråkliga register och arbete i den specialiserade och kritisk-reflekterande kunskapsdomänen ger elever makt och möjlighet att ifrågasätta och problematisera. Skolans kursplaner pekar också mot att undervisningen ska ha som mål att alla elever utvecklar kunskaper i de specialiserade och reflekterande-kritiska domänerna, det vill säga lär sig bemästra textaktiviteterna förklaring och ställningstagande.

Referenser

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on Bilingualism* 19, s. 121-129.
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. K. Naclér (red.). I *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*, 86-107. Stockholm: Sigma Förlag.
- Fang, Z. & Schleppegrell, M. (2008) *Reading in Secondary Content Areas. A Language-Based Pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gibbons, P. 2006. *Bridging Discourses in the ESL Classrooms. Students, Teachers and Re-searchers*. London/New York: Continuum.
- Holmberg, P. (2006). ”Funktionell grammatik för textarbete i skolan”. I: Lindberg, I. & K. Sandwall (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). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, P & Karlsson A-M. (2006). *Grammatik med betydelse*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar i olika skolämnen. I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling I grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 133-167.
- Lindberg, I. (2007). Forskning om läromedelspråk och ordförrädsutveckling. I: Lindberg, Inger och Sofie Johansson Kokkinakis (red.), *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (Rapporter om svenska som andraspråk, ROSA, 8) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s. 13–60
- Macken-Horarik, M.(1998). Exploring the requirements of critical school literacy. A view from two classrooms. In: Frances, Christie (ed.), *Literacy and Schooling*. London, UK: Routledge, s. 74–103.
- Macken-Horarik, M., Love, K. & Unsworth, L. (2011). A grammatics ‘good enough’ for school English in the 21st century. Four challenges in realizing the potential. *Australi-an Journal of Language and Literacy* 34, s.9–23.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions : experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Rose, D. & J. R. Martin (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Rosvall, P. (2012). ” - det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras - ”: en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Skolverket (2016). Bedömningsportalen. Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper.
<<https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start>>

Skolverket (2017). Bygga svenska – ett bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling.<<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/ny-an-elevers-sprakutveckling/bygga-svenska-ett-bedomningsstod-for-nyanlanda-elevers-sprakutveckling-1.258477>>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Thomas, W. & Collier V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. (NCBE Resource Collection Series no 9.) Washington DC: George Washington University.

Thomas, W. & Collier V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).

Utbildningsdepartementet 2010: Skollag 2010:800 Svensk författningssamling 2010:800
Sveriges Riksdag: Utbildningsdepartementet http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Wheelahan, L. (2007). How competency based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education* 28/5:637–651.)