

Att stötta och utveckla ämnesspråk

Karin Allard, Örebro universitet

I skolan möter eleverna olika språk och språkbruk. Det handlar dels om olika undervisningsspråk, till exempel svenska och teckenspråk, dels om skolämnernas specifika språkbruk. I den här artikeln fokuseras språk och språkkunskaper och hur dessa påverkar elevernas lärande.

Klassrummet är en miljö där elever och lärare möts och där kunskapande äger rum. När vi utbyter idéer och kunskaper använder vi språket och ibland kan det uppstå språkliga utmaningar. Ett skolämnets specifika språkbruk kan till exempel bli ett hinder om eleverna inte får rikligt med tillfällen att möta och använda det. En annan typ av språkliga utmaningar kan uppstå för elever som har svenska som andraspråk. Även elevernas möjligheter att vara delaktiga i olika sociala sammanhang påverkar deras språkutveckling och kan leda till språkliga utmaningar. I specialskolan är språksituationen väldigt komplex och skiljer sig i många avseenden från situationen på skolor med i huvudsak hörande elever. I specialskolans undervisning måste ofta flera språkliga utmaningar hanteras samtidigt. Om eleverna inte får lämplig stöttning i att förstå och göra sig förstådda med vardagsspråk såväl som ämnesspråk försvåras deras lärande avsevärt. Språket spelar alltså en nyckelroll!

Syftet med denna artikel är att ge en bild av hur man som lärare kan använda sig av både teckenspråk och skriven svenska för att bygga broar mellan vardagsspråk och ämnesspråk i undervisningen. Artikeln presenterar också några sätt att främja elevernas språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen, bland annat med riklig interaktion, arbete med ord och begrepp, cirkelmodellen, strategier från modellen Reading to Learn och kollaborativt lärande.

Vardagsspråk och ämnesspråk

I skolans läromedel, skriftliga instruktioner och andra ämnestexter möter eleverna olika ämnesspecifika uttrycksformer, ord och begrepp som man knappast använder i vardagsspråket. För att kunna ta till sig ämnesinnehållet och förstå det ämnesspecifika språket behöver eleverna uppmärksammas på hur dessa olika språkbruk används och i vilket syfte. Eleverna behöver se att i varje ämnesområde och sammanhang finns det vissa uttrycksformer, ord och begrepp som används för att uttrycka budskap och innehåll (Hajer, 2014). Formuleringar som eleverna möter i sina läromedel i historia, fysik eller hem- och konsumentkunskap kan till exempel vara ”Kina blev republik under

ledning av läkaren Sun Yat Sen”, ”Runt jorden finns en *atmosfär*” eller ”Fågel har vad vi kallar *vitt kött*”. Det ämnesspecifika språket innefattar alltså en begreppsapparat för att vi ska kunna beskriva vad som är karaktäristiskt för ett fenomen eller en företeelse. Varje ämne har således sina genrer med sitt språkbruk och sina ämnesspecifika begrepp. Att eleverna lär sig ämnesspråket är ett delmål i undervisningen i alla ämnen. Samtidigt är språkutveckling ett medel för att eleverna ska utveckla ämneskunskaper. Hur kan man då arbeta med ämnesspråket i undervisningen? Här följer några exempel:

Läraren och eleverna kan:

- göra jämförelser mellan hur man beskriver fenomen eller företeelser med vardagsspråk och med ämnesspråk, till exempel genom att förklara vad som står i en facktext med vardagsspråk eller förklara en företeelse i vardagen med hjälp av ämnesspråk
- använda exempeltexter och skrivmallar för ämnesspecifika texttyper, så som labbrapporter, recept, faktatexter och berättelser
- använda teckenspråk tillsammans med det skrivna språket för att ge exempel på hur ämnesspråk kan se ut i olika uttrycksformer.

Att förstå det ämnesspecifika språket

Det finns stora skillnader mellan teckenspråk och skriven svenska beroende på det sociala sammanhanget. Att överbrygga avståndet mellan olika språkliga modaliteter, eller uttrycksformer, är en viktig uppgift för skolan och undervisningen. Eleverna får tidigt, i både förskolan och skolan, kunskap om hur det tecknade och det skrivna språket skiljer sig åt. I kursplanerna för teckenspråk och svenska för döva och hörselskadade elever anges att eleverna ska utveckla kunskaper om ”likheter och olikheter i språkliga och grammatiska strukturer mellan svenskan och det svenska teckenspråket”.

Diskussioner i klassrummet om språkens olika uppbyggnad, exempelvis hur man bildar ord, tecken och fraser, ger eleverna en orientering i vilka språkliga regler och normer som finns. Likaså kan frågor om språkens olika funktion leda till många intressanta diskussioner. Men det är också viktigt att lyfta fram hur språken kompletterar varandra och hur man kan använda dem tillsammans för olika syften.

Detta sätt att jämföra och skapa naturliga beröringspunkter mellan olika språk kan användas även i undervisningen om vardagsspråk och ämnesspråk. Läraren kan till exempel visa på att utvecklingen av vardagsspråk och ämnesspråk bygger på olika premisser. Vardagsspråk är grundat i erfarenheter och upplevelser medan ämnesspråk inte bara har en högre abstraktionsgrad och är mer specificerat utan även bygger på ett skriftbaserat språk (Hajer, 2014; Gibbons, 2013). I undervisningen behöver läraren utgå ifrån elevernas befintliga kunskap och språk för att kunna stötta dem när de orienterar

sig i exempelvis ämnesspecifika texter. Det är viktigt att förklara innehållet och samtala om texterna för att överbrygga avståndet mellan vardagsspråk och ämnesspråk.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

De grundläggande didaktiska frågorna som styr undervisningen är *vad?*, *hur?* och *varför?*. Dessa frågor kan användas som verktyg i undervisningen och hjälpa både läraren och eleverna att betrakta det som sker under lektionerna (Tornberg, 2015). *Vad* är det eleverna ska lära sig och *hur* ska man gå tillväga? *Varför* ska eleverna lära sig detta? Genom att ställa dessa frågor och inta ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan läraren få syn på sin egen praktik, se helheten och reflektera över sina val i undervisningen. När man som lärare har döva eller hörselskadade elever med svenska som andraspråk blir det extra viktigt att uppmärksamma och reflektera över sin undervisningspraktik. Detta för att eleverna kan ha en mycket varierad förförståelse inom ämnena samtidigt som det ämnesspecifika språket blir ett nytt språk att lära, utöver det skrivna språket. Språklig stöttning rekommenderas och är särskilt vanligt i undervisning av flerspråkiga elever (Cummins, 2017). Det är mycket lämpligt att använda stöttning, till exempel i form av sammanfattningar, omformuleringar, multimodala resurser, mallar och modelltexter, i undervisningen av döva och hörselskadade elever som har svenska som andraspråk. Men stöttning är användbar i all undervisning där fokus ligger på att eleverna ska få möjlighet att förstå och själva använda sig av ett nytt språkbruk (Rosén & Wedin, 2015). Artikeln kommer in på några olika strategier för stöttning. När eleverna ska utveckla kunskaper om ämnens specifika språk spelar även riklig interaktion och arbete med ord och begrepp en avgörande roll.

Riklig teckenspråkig och skriftlig interaktion

I arbetet med elevernas utveckling av ämnesspecifikt språk är både teckenspråkig och skriftlig interaktion viktiga hörnstenar. I teckenspråkig interaktion kan eleverna få möjlighet att utveckla sina kunskaper i det ämnesspecifika språket genom att till exempel i grupper samtala om ord och begrepp. Genom att tolka och diskutera ordens betydelse och pröva dem i olika sammanhang lär sig eleverna hur man kan använda det ämnesspecifika språket. När det gäller skriftlig interaktion kan läraren och eleverna arbeta tillsammans med skrivandet som en kreativ och interaktiv verksamhet. Den teckenspråkiga och skriftliga interaktionen är användbar inom all språk- och kunskapsutvecklande undervisning. I avsnittet ”Reading to Learn” nedan visas flera strategier för läsning och skrivande som bygger på just skriftlig såväl som muntlig eller teckenspråkig interaktion.

Att arbeta med ord och begrepp i sitt sammanhang

De samtal som pågår i vardagliga situationer och de som utspelar sig i undervisningen har av naturliga skäl olika utgångspunkter. När man samtalar i en vardagskontext är det

ofta närliggande, konkreta och självupplevda erfarenheter man delger varandra och då är ofta det kontextuella stödet stort. I undervisningen däremot är det ämnesinnehållet och lärandet som står i centrum. Läraren använder ämnesspecifika ord och begrepp som ofta är abstrakta, och kan vara obekanta eller svårförståeliga. Dessutom är dessa ord och begrepp sådana som eleverna kanske endast möter i undervisningen och i läromedelstexter. Därför är det viktigt att läraren ger eleverna strategier för att lära nya ord och begrepp. Likaså bör undervisningen utgå ifrån elevernas förförståelse.

Exempel på svårtillgängliga ord och begrepp kan hittas i bland annat läroböcker i matematik. Här krävs det inte bara översättning av texten till teckenspråk utan också en flexibilitet från lärarens sida. Läraren behöver ge olika förklaringsmodeller så att eleverna förstår de matematiska orden och begreppen, så som *mängd*, *antal*, *algebra* och *decimaltal* (Foisack, Pagliaro & Kelly, 2013). Här blir teckenspråk, bilder, tabeller, diagram och digital teknik viktiga redskap i undervisningen. När eleverna ska använda det som de redan kan för att förstå ett nytt innehåll behöver de dessa redskap för att tänka.

Ett exempel på hur man som lärare kan arbeta med nya ord och ge eleverna förförståelse för det som ska läsas ser vi i filmen ”Möta texter på engelska”, som hör till den här delen. Där läser läraren och eleverna en text på engelska och samtalet kretsar kring textens kärna, *Boston Tea Party*. I denna kontext är det inte bara de nya orden, till exempel *independent*, som läraren väljer att gå igenom, utan eleverna behöver också i förväg känna till något om den historiska tilldragelsen för att kunna förstå texten. Ett liknande exempel ges i avhandlingen *Kommunikativa praktiker i flerspråkig undervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap* (Allard, 2013). Här studeras en engelsklektion i årskurs 9 i en specialskola. Läraren samtalar under denna lektion med eleverna och ställer frågor till dem för att ta reda på hur mycket de vet om temat i texten de ska få möta – en annan historisk händelse, nämligen krutkonspirationen med *Guy Fawkes* som huvudperson. På så sätt får eleverna en viss orientering i textens kärna och läraren får veta något om vilken förståelse eleverna redan har. Vissa nyckelord lyfts fram och handalfabetsbokstaveras, till exempel P-A-R-L-I-A-M-E-N-T.

Att bygga vidare på cirkelmodellen

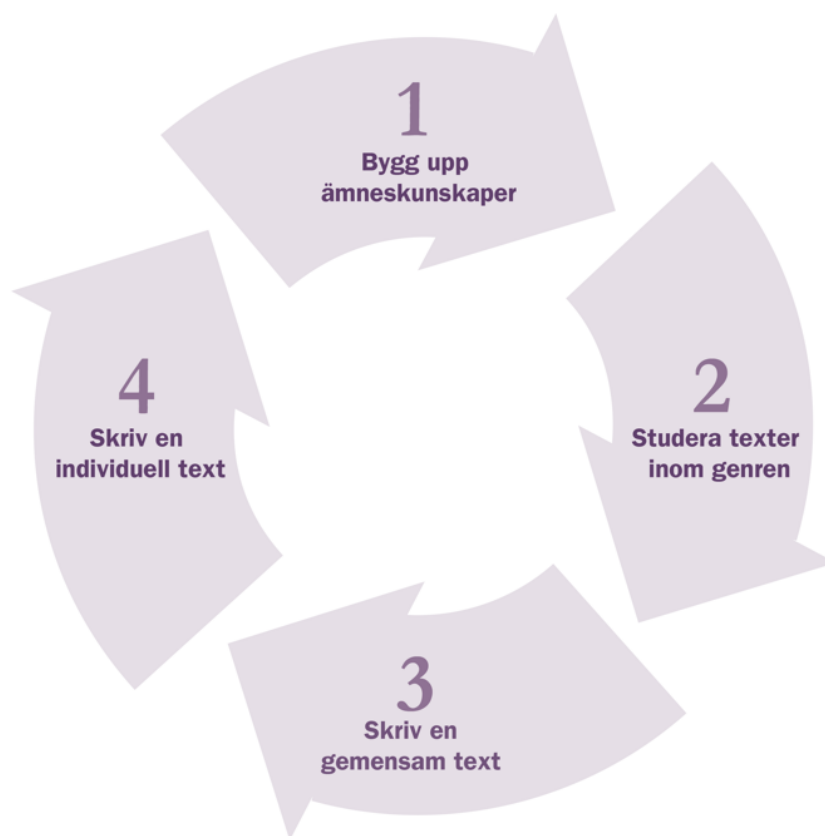
En viktig del i lärarens planeringsarbete är att välja läs- och skrivuppgifter som stödjer elevernas språkutveckling. Uppgifter ska utmana eleverna att uttrycka sig om ämnet på olika sätt i en allt större bredd av genrer och sammanhang. Uppgifterna kan handla om att med nytt ämnesinnehåll vidareutveckla elevernas arbete med redan kända genrer, inom vilka eleverna både har läst och skrivit egna texter tidigare. Uppgifterna kan också gälla nya genrer där eleverna får läsa och skriva om det nya ämnesinnehållet i exempelvis berättande, beskrivande, argumenterande eller instruerande texter.

Cirkelmodellen i ett tvåspråkigt teckenspråkigt sammanhang

En vanlig modell för stöttning av elevernas läsning och skrivande är den så kallade cirkelmodellen, som beskrevs närmre i del 6. Modellen syftar till att ge eleverna möjlighet till språk- och kunskapsutveckling i samband med att de löser en uppgift som innefattar att skriva en text inom en specifik genre. Grundtanken är att läraren utgår från elevernas förförståelse inom det valda arbetsområdet och den språkliga repertoar de redan har för att sedan stötta dem vidare i ett cirkulärt förlopp med fyra olika faser, se figur 1.

Figur 1.

Cirkelmodellen (efter Kuyumcu, 2004)



Modellen har som syfte att synliggöra vad som är utmärkande för de texter som eleverna läser och skriver inom ett ämne. På så sätt får eleverna möjlighet att utveckla både det ämnesspecifika språket och kunskaper i ämnet. Med hjälp av modellen kan läraren ge

eleverna stöttning, struktur på skrivandet och återkoppling. För döva och hörselskadade elever handlar det om att läraren presenterar ämnesinnehållet och visar på den specifika genren genom en samverkan mellan det skrivna språket och teckenspråk. Språken stödjer alltså varandra samtidigt som teckenspråk har en särskild position i lärarens översättningar och förklaringar.

Reading to Learn

En modell som har utvecklats från cirkelmodellen och prövats för att ge döva och hörselskadade elever stöttning i sin läsning och sitt skrivande i alla ämnen är *Reading to Learn*, R2L (Rose & Martin, 2013). Fokus ligger på att stötta eleverna så att de verkligen *förstår* de texter och genrer som de möter och skapar i undervisningen. Texterna som ska läsas och inspirera till skrivande behöver utmana eleverna genom att vara på en hög nivå, både språkligt och ämnesmässigt. Även elever som inte har kommit så långt i sin utveckling av svenska som andraspråk och ämnesspråk kan med rätt stöttning läsa och skriva allt mer avancerade texter med ämnesspecifika ord. Målet är att eleverna genom läsning och skrivande ska utveckla språk- och ämneskunskaper samtidigt. Den explicita undervisningen i läsning och skrivande blir en väg in i ämnesspråket. Rose och Martin poängterar att lektionsplaneringen blir ”en två-vägs-process: välja texter som passar lektionen samt utforma lektionen för att passa för texterna” (2013, s. 203).

Olika läs- och skrivstrategier är tillfälliga redskap, eller stöttor, och de används bara så länge eleverna har behov av dem. R2L-metodens strategier, som beskrivs översiktligt nedan, kan användas i en sekvens från läsning till eget skrivande inom ett arbetsområde. De kan också användas separat utifrån sammanhanget och elevernas behov och språk- och ämneskunskaper.

När R2L-strategier används vid läsning och skrivande av ämnestexter får eleverna möjlighet att utveckla flera förmågor som är användbara i alla ämnen, nämligen förmågan att

- läsa och förstå facktext eller ämnestext
- identifiera nyckelinformation i texten
- finna och markera/anteckna enstaka ord eller ordgrupper som bär textens information
- använda informationen för att skriva egna ämnesspecifika texter.

Samtidigt utvecklar eleverna ämneskunskaper och andra förmågor, såsom att tolka och kritiskt granska texters innehåll, struktur och språk. R2L-strategierna kan användas på

alla typer av texter i alla ämnen. I filmerna som hör till den här delen visas hur strategierna kan användas även i arbetet med skönlitteratur.

Att förbereda läsningen

Läsning av ämnestexter av alla slag underlättas av att läraren förbereder läsningen på olika sätt. Läraren kan först ge eleverna tillräcklig bakgrundskunskap om textens ämnesinnehåll för att de ska kunna förstå texten på en övergripande nivå.

Förberedelser inför läsningen i de olika ämnena kan gärna utgå från elevernas nyfikenhet och motivation och börja långt innan samtalet om texten startar. Läraren kanske väljer att börja förutsättningslöst i elevernas idéer om fenomenet de ska få möta i texten. Läraren kanske ställer en fråga om vad eleverna tänker om exempelvis frön som gror, sms-lån eller konstruktion av ett pennfodral. Genom att alla får dela med sig av sina tankar i smågruppssamtal eller helklass kan bilden av ämnesområdet växa fram, men även nya frågor som arbetet med ämnesområdet kan ge svar på.

Ett annat sätt att förbereda läsningen är att man som lärare presenterar någon aspekt av eller något exempel på det som ska studeras. Kanske genom att visa en bild, laborera, genomföra en fältstudie, gå på studiebesök eller berätta någon detalj om fenomenet och sedan låta eleverna dela med sig av sina tankar om det.

Inom R2L används sedan strategin att dels berätta om textens syfte och struktur och dels sammanfatta textens innehåll del för del med ord som eleverna förstår (Rose & Martin, 2013). Tack vare sammanfattningen slipper eleverna genast fastna i stavning och enskilda nya ord när det är dags att läsa igenom texten tillsammans.

Läsning stycke-för-stycke

När eleverna är väl förberedda för läsningen används inom R2L två strategier som kallas för *läsning stycke-för-stycke* och *textmarkering* (Rose & Martin, 2013). Strategierna kan i tvåspråkig undervisning användas så att läraren på teckenspråk sammanfattar vad som händer i ett stycke av texten. Här kan läraren använda vardagsspråk, som fungerar som en ingång till textens ämnesspråk. Sedan läser läraren stycket tillsammans med eleverna. Texten kan exempelvis vara projicerad på en digital tavla. Läraren berättar för eleverna vilken nyckelinformation som finns var i stycket så att eleverna kan identifiera vilka ord eller vilken fras som innehåller den viktiga informationen. Så fortsätter läsningen stycke för stycke och eleverna markerar nyckelfraserna där den identifierade informationen finns.

Att göra en detaljerad läsning

Ibland dyker det kanske upp ett stycke i texten som ändå är för svårt för eleverna att förstå. Strategin läsning stycke-för-stycke räcker helt enkelt inte alltid till. Då kan

läraren använda ytterligare ett tillvägagångssätt, så kallad *detaljerad läsning* i arbetet med det aktuella stycket (Rose & Martin, 2013). Läraren berättar då vilken nyckelinformation som finns i varje *mening* och låter eleverna identifiera och markera de ord i meningarna som innehåller informationen. Den detaljerade läsningen kan ofta vara användbar när en text innehåller många ord som är nya för eleverna, oavsett om det är ämnesord eller vardagsord. I filmen ”Gemensam konstruktion av text”, som hör till denna del, visas även en R2L-strategi där eleverna arbetar med remsor från en text för att fördjupa sig i hur texten är uppbyggd.

Genom att läsa tillsammans får eleverna som har svenska som andraspråk en nödvändig stöttning i läsningen. Särskilt viktig blir den gemensamma genomgången och läsningen med tanke på att eleverna många gånger inte har alla ord på svenska. Det gör att eleverna kan följa med även i utmanande ämnestexter och de lär sig mer än om de bara fått berättat för sig vad texten handlar om. En gemensam läsning av ämnestexter kan bidra till att eleverna utvecklar ämnesspråket i alla ämnen. Det kan handla om att läsa och tolka ett matematiskt problem, en skönlitterär bok i svenskan eller en instruktion i slöjd eller hem- och konsumentkunskap.

Gemensamt skrivande utifrån den lästa texten

När en klass har läst en text kan läraren välja att gå vidare med att eleverna får skriva en gemensam text om det ämnesområde som den lästa texten handlar om. Inom R2L kan strategin *gemensamt skrivande* börja med att eleverna skriver en ny text utifrån enskilda stycken från en läst ämnestext med hjälp av de ord eller nyckelfraser som eleverna har markerat tillsammans vid läsning stycke-för-stycke och detaljerad läsning (Rose & Martin, 2013). Eleverna och läraren samlar de markerade nyckelfraserna som stödord på den digitala tavlan. De organiserar sedan stödorden efter textens struktur. Till slut skriver de en gemensam, ofta sammanfattande, text utifrån stödorden. På så sätt kan eleverna låna textens nya, avancerade och ämnesspecifika ord och språkbruk. De lär sig ämnesspråket samtidigt som de får med sig de viktigaste detaljerna i ämnesinnehållet. I filmen ”Gemensam konstruktion av text” skriver eleverna en skönlitterär text tillsammans och lånar Astrid Lindgrens vackra och spänningsskapande språk.

Rose och Martin (2013) ger ett exempel från en klass som gemensamt konstruerar en argumenterande text. Klassen har läst en text om hur media marknadsför snabbmat. De har inlett sin gemensamma text med två positiva saker om snabbmat: ”Många människor upplever att snabbmat är bekvämt och billigt.” Nu ska de ge tre skäl emot och följande dialog utspelar sig:

Lärare: och vi kan bara säga andra tycker. Men vi behöver ett verb som betyder att man har tänkt efter noga.

Elever: Vet. Förstår. Undersöker. Analyserar.

Lärare: Jättebra. [Skriver stödord] Ett annat verb som betyder att man har tänkt efter noga är anse. [lägger till i stödorden] Vi säger att andra anser. [Pekar på stödorden] Hur ska vår mening bli? [Elevens namn]?

Elev: Andra anser att det är ohälsosamt, dåligt för miljön och manipulerande.

Lärare: Utmärkt. Vi säger att reklam är manipulativt. [Skriver ”andra anser att det är ohälsosamt, dåligt för miljön, och dess reklam är manipulativ.”]

(fritt efter Rose & Martin, 2013, s. 236 f)

Individuellt skrivande

Det gemensamma skrivandet kan följas av att eleverna självständigt eller i par skriver texter om det aktuella ämnesinnehållet. Ett grundläggande råd som läraren i filmen ”Gemensam konstruktion av text” ger eleverna i det självständiga berättelseskrivandet är att hålla sig till en struktur liknande den som Astrid Lindgren använt i sina berättelser. Strukturen ger eleverna en god grund för att skriva skönlitterära texter: först en inledning och sedan växling mellan problem och lösning som stegvis formar berättelsen innan den avslutas med en upplösning. Förutom att en struktur är viktig i skapandet av en berättelse blir detta arbetssätt en möjlighet för eleverna att tydliggöra innehållet. Detta kan vara extra viktigt att tänka på när eleverna kanske inte har alla ord på svenska. Samma tillvägagångssätt som med skönlitterära texter kan tillämpas på andra texttyper såsom faktatexter, instruerande texter och argumenterade texter. Här är det viktigt att läraren tillsammans med eleverna undersöker och reflekterar kring olika texttyper språkbruk och struktur. Olika ämnen kräver olika språkbruk och arbetet med texterna bör ge utrymme för att pröva, utforska och ställa frågor kring olika genrers särdrag. Och som lärare bör man fundera över hur man bäst synliggör dessa olika uttryckssätt och språkbruk för eleverna.

Kollaborativt lärande

En viktig faktor för elevernas språk- och kunskapsutveckling är klassrumsklimatet. En undervisning där alla är inkluderade och där eleverna arbetar tillsammans, i så kallat kollaborativt lärande, betyder mycket för elevernas motivation och lärande. Ett inkluderande förhållningssätt brukar ofta förknippas med specialpedagogiska frågor. Denna text gör dock inga direkta kopplingar till specialpedagogiken. Inkludering i detta sammanhang handlar om att läraren ser elevernas olika språkliga och kulturella bakgrunder som en del av skolans mångfaldsarbete. Läraren utformar undervisningen

utifrån elevernas varierande erfarenheter av skolspråket och visar att alla elever kan bidra med viktiga inslag i undervisningen och att eleverna kompletterar varandra. Detta ger i förlängningen goda grunder för att se gruppen som en resurs så att ett kollaborativt lärande kan äga rum. Gruppen kan alltså i sig utgöra en viktig källa i ett gemensamt arbete kring olika teman. Filmerna som hör till denna del visar tydliga exempel på att läraren och eleverna ”tänker tillsammans”, skapar hypoteser och gemensamt kommer fram till olika lösningar. Här får också elever som kan mer hjälpa andra som inte behärskar ämnet fullt ut och detta kan med all sannolikhet skapa goda lärmiljöer för alla elever. Vi ser att eleverna blir mer aktiva och att deras språkutveckling gynnas samtidigt som de får möjlighet att ställa fler frågor om det som de inte förstår.

Sammanfattning

Denna artikel visar på hur viktigt det är för läraren att utgå från elevernas förkunskaper i det ämnesspecifika språket och ge dem möjlighet att uttrycka sig om ämnesinnehållet på sitt andraspråk. Språklig stöttning, riklig interaktion och arbete med ord och begrepp har återkommande betonats. Sådana språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är i många avseenden grundläggande i undervisningen. De ingår även som en självklar del i de mer övergripande läs- och skrivmodellerna som presenterats i artikeln – cirkelmodellen och Reading to Learn.

Många elever som har svenska som sitt andraspråk riskerar att inte få så stort utrymme i klassrumssamtalen. Därför är det viktigt att klassrummet har vissa interaktionsnormer där alla blir lyssnade på och respekterade. Detta sammanfaller med idéer om hur man genom lyhördhet och stödjande kommentarer i samtalen skapar ett inkluderande klimat såväl som ett kollaborativt lärande. Den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen befinner sig och utvecklas på så sätt i brytpunkten mellan inkluderande förhållningssätt, ämnesdidaktiska modeller och teorier om språkutveckling.

Referenser

Allard, K. (2013) *Varför gör de på detta viset? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierade redskap*. Örebro: Örebro Studies in Education 39. Örebro universitet.

Carlsson, M. (2009) Flerspråkighet i lärarutbildningen: Ett perspektiv som saknas. I *Utbildning & Demokrati. Vol. 18, nr. 2*. Institutionen för Humaniora, Utbildning och Samhällsvetenskap. Örebro: Örebro universitet.

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

Dewey, J. (1902) *The child and the curriculum*. Chicago: Chicago University Press.

- Foisack, E., Pagliaro, C. & Kelly, R. (2013) *Matematikprestationer och elever med dövhet eller hörselnedsättning*. Malmö: Institutionen för lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Gibbons, P. (2013) *Stärk språket, stärk lärandet: Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2014) *Språkinriktad undervisning: En handbok* Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hedman, C. & Wedin, Å. (2013) *Flerspråkighet, Litteracitet och Multimodalitet*. (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Kuntze, M. Golos, D & Enns, C. (2014) Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. I: *Sign Language Studies, Vol. 14. Nr. 2, pp 203-224*.
- Kuyumcu, E. (2004) Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Linberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning*.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2015) *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). *Språkplan för specialpedagogiska skolmyndigheten. Specialskolorna för elever som är döva eller hörselskadade*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Skolverket (2022). *Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, G. (2017) *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tornberg, U. (2015) *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.