

This document is an historical remnant. It belongs to the collection Skeptron Web Archive (included in Donald Broady's archive) that mirrors parts of the public Skeptron web site as it appeared on 31 December 2019, containing material from the research group Sociology of Education and Culture (SEC) and the research programme Digital Literature (DL). The contents and file names are unchanged while character and layout encoding of older pages has been updated for technical reasons. Most links are dead. A number of documents of negligible historical interest as well as the collaborators' personal pages are omitted.

The site's internet address was since Summer 1993 www.nada.kth.se/~broady/ and since 2006 www.skeptron.uu.se/broady/sec/.

Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv

Caroline Liberg, Malmö högskola

Questions discussed in this article concern the multimodal meaning-making space we are living and learning in: What can be meant by ‘multimodal’ and ‘meaning-making space’ and by “learning in a meaning-making space”? How can it be studied? In this discussion a social-semiotic perspective is chosen. Meaning-making is seen as a social process and the symbols used are social constructions. In a multimodal way verbal and non-verbal languages are regarded as related dialogically. Learning is furthermore considered three-dimensional, with a cognitive, a psychodynamic, and a social dimension.

Följande exempel är hämtat från undervisning i tyska (Tornberg 1997:68). Mia och Pernilla, som går i gymnasiets andra årskurs, har i uppgift att svara på frågan om meningen *Mein Grossvater, 100 Jahre alt, ist der älteste Mann, den ich kenne* är korrekt eller inte.

- | | |
|--------------|---|
| 1. Mia | Det där är fel! |
| 2. Pernilla | Det måste vara fel! |
| 3. Mia | <i>Den ich kenne</i> ... Nej, det kanske är rätt. |
| 4. Pernilla | Men det måste i alla fall bli ackusativ! Vad är han? Den äldsta man som jag känner. Då måste det bli ... <i>den</i> |
| 5. Mia | Ja, <i>den</i> ... <i>den ältesten Mann</i> ... Men vänta! Om det står efter ”är”, då är det ju, då måste det vara ett sånt där plusk ... |
| 6. Pernilla | Ja, perfekt! Just det! |
| 7. Mia | Nej, pre ... predikatsfyllnad. |
| 8. Pernilla | Ja, så heter det ja ... |
| 9. Mia | Men då måste det vara rätt. Ja ... <i>er ist der</i> ... |
| 10. Pernilla | Mmm, men ... <i>den</i> ... där då? Det är alltså ackusativ där? |
| 11. Mia | Mmm |

Samtalet fortsätter på liknande sätt i ytterligare sjutton turer. Det avslutas med att Mia till slut avgör vad som är det korrekta svaret. Mia och Pernilla ingår här i ett sammanhang där de bland annat försöker skapa mening om och förståelse för hur man delar upp meningar i huvudsats och bisats och hur artiklar och pronomen böjs beroende på satsledens funktion.

Tillsammans skapar de kunskap om de här grammatiska fenomenen, även om de inte alltid använder skolans gängse metaspråk. De skapar också kunskap om sig själva och hur de förhåller sig till varandra i just det här sammanhanget. Exempelvis är det framför allt Mia som tar dem fram till det korrekta svaret. De skapar vidare kunskap om hur man gör för att delta i den här formen av undervisning. Det är med andra ord inte bara tysk grammatik som behandlas. Utan det är också ett identitetsbygge och ett skolkulturbygge. Mycket av Mias och Pernillas grammatiska kunskapsbygge, identitets- och skolkulturbygge är troligtvis en trädning och återanvändning av tidigare förvärvade kunskaper och sätt att bete sig. De formulerar sig som de brukar göra i den här typen av sammanhang. Det utgör en bas att bygga vidare på i de språkliga rymder vi lever. Vad kan då en språklig rymd vara? Hur kan man tala om och närmare studera vad det är för språkliga rymder Mia, Pernilla och vi alla lever inom? Vad kan man mena att det innebär att lära sig i språkliga rymder? Det är frågor som kommer att stå i fokus i den här artikeln.

Meningsskapande och språklig rymd

Mia och Pernilla samtalar och skapar mening om fenomen som hör hemma inom det som brukar kallas skolkunskap. Skolkunskap skiljer sig på olika sätt från kunskap som härstammar från den vardag barn och ungdomar

lever i utanför skolan.¹ I vårt meningsskapande, oavsett om det rör sig om skolområdet, i vardagen eller inom något annat område, använder vi olika former av språk för att skapa mening, s.k. semiotiska system. Det är system av enkla och kombinerade meningsskiljande och meningsbärande tecken. I de verbala språken fyller fonem respektive grafem funktionen av att vara meningsskiljande². Meningsbärande tecken å andra sidan är våra språkhandlingar eller yttranden som kan omfatta allt från enstaka ord, fraser, satser till hela texter.

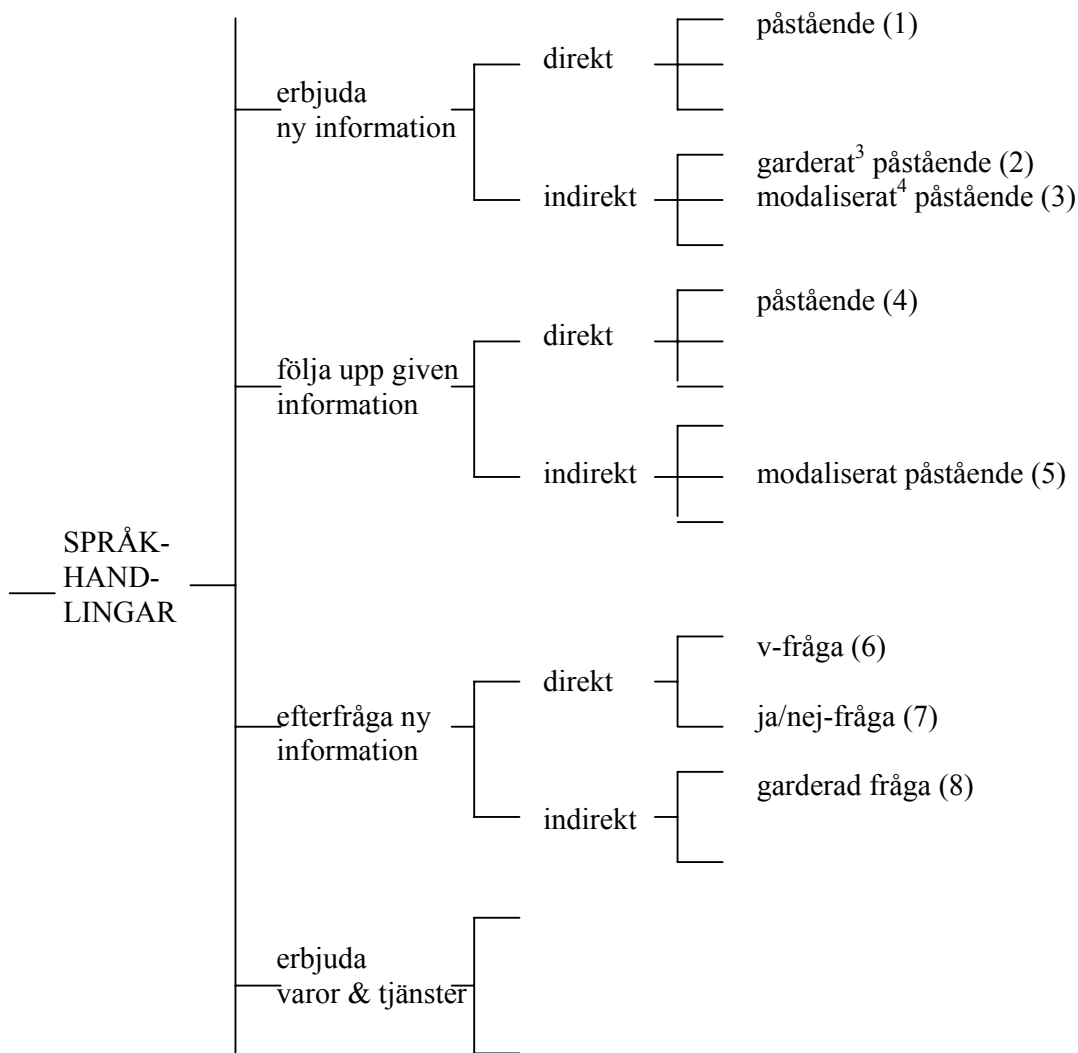
I ett socialsemiotiskt perspektiv ses meningsskapandet som en social process och teckensystemen som en social konstruktion (Halliday 1978; Halliday & Hasan 1989; Kress 1997). Olika former av teckensystem, exempelvis verbala och icke-verbala språk, används integrerade i de sociala rum vi ingår i. Över tid förändras de också. De här systemen ger oss möjlighet att artikulera och strukturera betydelse på en mängd olika sätt. De är mycket omfattande och flexibla system som kan ses som ett enormt nätverk av oändliga kombinations- och valmöjligheter. De utgör en meningspotential, en språklig rymd, som realiserar det sociala system eller den kultur vi deltar i och är medskapare av. När vi går in i ett konkret meningsskapande aktualiserar vi olika delar av den språkliga rymden – den meningspotential vi har tillgång till. Den språkliga rymden är en resurs som vi har tillgång till och som vi ingår i när vi förstår vår värld och agerar i den. Sigmund Ongstad (1997:144) säger bland annat på följande sätt i samband med att han diskuterar Sapir-Whorf-hypotesen:

¹ Bernsteins (1975) termer är ”commonsense knowledge” respektive ”educational knowledge” eller ”uncommonsense knowledge”. Vissa likheter finns mellan den här uppdelningen och den Vygotskij (1976) gör mellan ’vardagsbegrepp’ och ’vetenskapliga begrepp’.

² I tal är också ton ett sådant meningsskiljande särdrag i vissa språk. I svenska språket åtskiljs exempelvis ord som *búren* (bestämd form av *bur*) från *büren* (participform av *bära*) med hjälp av accent I respektive II.

Altså den tanke eller teori at vi som mennesker er dømt til kommunikasjon og gjennom sosialisering til tegn tvinges vi til at forsøke å forstå verden, kaos, kosmos, alt vi møter på vår vei som 'mening'. Når vi begynner å skape mening, gjør vi oss avhengig av det tegn- eller symbolsystem som bringer denne meningen.

Beroende på vilka sociala rum vi lever i och är medskapare av, kommer våra individuella semiotiska system, våra valmöjligheter för att skapa mening, se något olika ut. Mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter (Säljö 2000:104). Vilka meningsbärande tecken, vilka språkliga handlingar använder exempelvis Mia och Pernilla i sitt samtal?



Mia (M) och Pernilla (P) använder följande handlingar i sitt samtal:

- (1) används i tur M1, M7, M15, M17 – P6
- (2) används i tur M3, M21 – P20
- (3) används i tur M5, M9, M27 – P4, P4, P12, P28
- (4) används i tur M5, M11, M13 – P8, P22, P24, P26
- (5) används i tur P2
- (6) används i tur P4, P10
- (7) används i tur M23 – P10, P14, P16
- (8) används i tur M19 – P18

Figur 1. *Ett brottstycke av en språklig rymd.*

³ Se t.ex. Schiffrin (1987) för diskussion av olika diskursmarkörer och deras situerade betydelse.

⁴ Se t.ex. Halliday (1985) för diskussion av ”modality”.

Ett sätt att beskriva dem, kan ses i figur 1. Det är en framställningsform som används inom systemisk funktionell lingvistik (se t.ex. Halliday 1985; Martin 1992; Eggins 1994). Den här språkliga rymden kan byggas ut åt olika håll och med en mängd underavdelningar. Till vänster kan den byggas ut genom att olika typer av handlingar kan ingå i större sjok av handlingar, exempelvis genrer. Till höger kan den byggas ut genom att ge beskrivningar av hur olika handlingar är uppbyggda av satser, fraser, ord och fonem/grafem. Uppåt och neråt kan den byggas ut med andra typer av språkliga handlingar. Den språkliga rymden är i princip oändlig och också föränderlig över tid och rum. Varje steg i den kan vidare förfinas analytiskt.

I figur 1. har bara tagits med de handlingar som synliggjorts i en mer översiktlig analys av Mias och Pernillas samtal. Längst ner i figuren finns en sammanställning av vilka handlingar Mia respektive Pernilla använder. Det framgår att samtalet som helhet karaktäriseras av många indirekta påståenden, uppföljningar av den andres påstående och frågor som ställs. Flickorna väljer alltså att inte alltför direkt påstå olika saker. Det kan tolkas som en osäkerhet eller som ett sökande och sonderande om det som avhandlas. Men det är också ett sätt att visa artighet och ödmjukhet inför varandra. Deras försiktiga och mer indirekta framtoning innebär att de undgår att bland annat hota både sina egna och den andres ansikte (Brown & Levinson 1987). Vidare framgår det av sammanhanget att Mia framför allt bidrar med att erbjuda information. Pia å andra sidan erbjuder viss information. Men hon bidrar framför allt med att följa upp information som Mia redan givit samt efterfråga ny information. En viss asymmetri

föreligger således mellan deras respektive bidrag till den egentliga skoltexten, som ska ge svar på den fråga som ställts av läraren.⁵

Att lära

Vad lär flickorna sig då i detta samtal, i den språkliga rymd de befinner sig? Lär sig Mia mer än Pernilla? För att kunna besvara den typen av frågor, måste man naturligtvis sätta in den här situationen i ett större sammanhang av vad som skett tidigare och vad som kommer att ske framöver. Det man jämför med är vad deras respektive bidrag har bestått av tidigare i liknande situationer.

Illeris (2001) menar att lärandet omfattar tre dimensioner. För det första har allt lärande ett färdighets- eller betydelsemässigt innehåll som tillägnas främst genom en kognitiv process. Lärandet omfattar vidare en psykodynamisk process. Den inbegriper individens förhållningssätt, hennes/hans emotioner, attityder och motivation. Slutligen är lärandet en social och samhällelig process.

Den sociala och samhällliga aspekten av lärandet kommer här att förstås som att individen blir en alltmer aktiv deltagare och medskapare av en social praktik. Den praktiken ingår i det samhälle och den kultur individen lever i och därmed är medskapare av. Ett exempel på en sådan praktik kan vara att hantera tysk grammatik. Lärandet innebär att individen klarar att ge alltmer fria och solitära bidrag. Sätten att delta och bidra kan ses som följande punkter på en skala från att vara lyssnare till att vara huvudaktör.⁶

⁵ Se Anward (1983) för diskussion av begreppen 'producerad text', 'officiell text' och 'egentlig text' samt förhållandet mellan dem i olika skolverksamheter.

⁶ De olika punkterna baseras på Anwards (1983) analys av interaktion inom ramen för pedagogisk verksamhet.

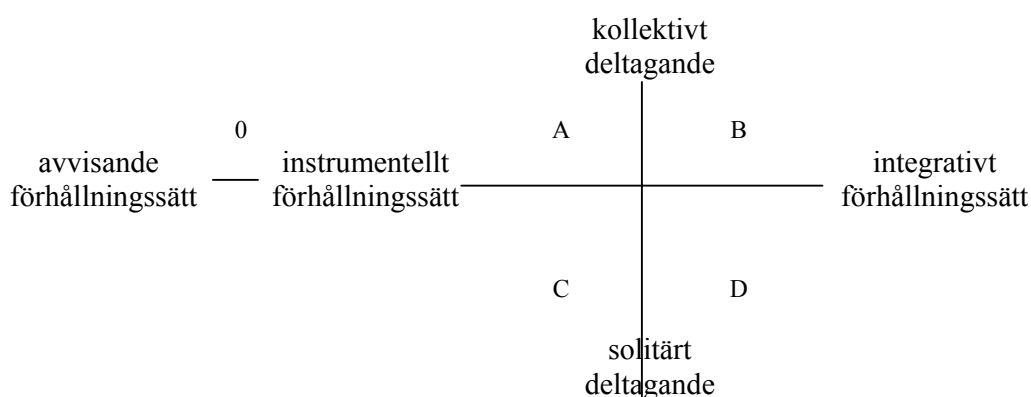
- att i ett kollektiv kunna delta utan egna bidrag – vara lyssnare
- att i ett kollektiv kunna bidra med starkt styrda bidrag
- att i ett kollektiv kunna bidra med både styrda och icke-styrda bidrag
- att i ett kollektiv kunna initiera och bidra med både styrda och icke-styrda bidrag
- att helt på egen hand kunna initiera och bidra med både styrda och icke-styrda bidrag – vara huvudaktör

Hur aktivt en individ går in i ett deltagande i en social praktik beror på vilket förhållningssätt hon/han har till det som ska läras, situationen som sådan osv. (Se t.ex. Abu-Rabia (1998), Illeris (2001) och Wertsch (1998)). Några huvudtyper beskrivs med hjälp av följande punkter på en skala från ett mer negativt till ett mer positivt förhållningssätt:

- avvisande förhållningssätt
- instrumentellt förhållningssätt
- utifrån-integrativt förhållningssätt, s.k. ”outdoors integrativeness”
- inifrån-integrativt förhållningssätt, s.k. ”indoors integrativeness”

Den avvisande hållningen innebär snarast att individen avstår från att försöka att gå in i ett lärande. Inom ett instrumentellt förhållningssätt är det yttre faktorer som styr. Kunskapen ses som något ägt av andra, men man kan lära sig att bemästra det. Inom ett integrativt förhållningssätt är individen på väg att göra kunskapen till egen, att appropriera kunskapen. Abu-Rabia (1998) skiljer här mellan ”outdoors integrativeness” respektive ”indoors integrativeness” som i den här framställningen översatts med termerna ’utifrån-integrativt’ och ’inifrån-integrativt’ förhållningssätt. Den förra formen innebär att man ser kunskapen som något kollektivt ägt, man känner ett visst delägarskap. Inifrån-integration innebär att man ser kunskapen som något som är helt och hållet ens eget.

En kombination av de här båda dimensionerna, individens förhållningssätt och möjlighet att känna delaktighet och hennes/hans möjlighet att delta i skapande av texter i en viss kontext, ger upphov till en läranderymd i form av en fyrfältstabel⁷. Med hjälp av den kan man tala om olika typer av och vägar till lärande – att röra sig från ett tillbakadraget och mer passivt deltagande till ett mer aktivt.



Figur 2. En läranderymd i form av en fyrfältare.

0-fältet i figur 2. innebär att individen står utanför och försöker inte eller ges inte möjlighet att komma in i läranderymden. Fälten A och B omfattar ett lärande som framför allt domineras av imitation och reproduktion av vad andra säger, skriver och gör. Imitation är ett mycket starkt styrt meningsskapande, ett återskapande, medan reproduktion eller omskapande är ett något mindre styrt meningsskapande. De nedre fälten, C och D, rymmer mer av egen produktion och reflektion. Lärande som förekommer i den vänstra delen av rymden, A- och C-fälten, är mer instrumentellt

⁷ Se Liberg (2001) för annat sätt att illustrera den här läranderymden.

inriktat. I B- och D-fälten innebär lärandet ett integrativt närmande till kunskaperna.

Om vi ser till flickorna Mia och Pernilla, kan konstateras att de söker sig tillsammans framåt. Deras kunskapsarbete är socialt distribuerat (Wertsch 1998). Men Pernilla befinner sig framför allt i den övre delen av läranderymden och Mia i den nedre. Var de befinner sig på skalan från vänster till höger är däremot inte möjligt att uttala sig om utifrån detta exempel. För att kunna besvara det måste andra data kring deras lärande ingå i analysen.

I projektet ”Elevers möte med skolans textvärldar” (Liberg m.fl. 2002) studeras läsandet och skrivandet inom en sådan vidare analytisk ram. Det är en studie av lågpresterande elevers läsande och skrivande i tre olika skolämnen i skolår fem och åtta samt andra året på gymnasiet. Preliminära resultat från projektet visar på att en och samma individ kan befinna sig på helt olika platser i läranderymden bland annat beroende på individens förhållningssätt och den textkultur som skapas inom de olika skolämnena. De följande exemplen illustrerar en pojkes sätt att skriva inom svenskämnet respektive det samhällsvetenskapliga ämnet. Pojken går i skolår 5 och texterna är skrivna under en och samma vecka.

Det magiska kastspötet

Det var en gång en pojke som hette Jimmy. Han tyckte om att fiska. En gång när Jimmy gick ner till sjön för att fiska fick han två gäddor och tre abborrar. Jimmys mamma blev väldigt glad när hon fick fiskarna. En gång när Jimmy skulle fiska började det nappa på första kastet. Fisken drog nästan ner honom i vattnet. Jimmy var så trött. Han orkade inte dra in fisken. När den ryckte till tappade han fiskespöt. Jimmy blev ledsen för det var det enda fiskespö han hade. Jimmy gick hem och frågade sin mamma om han kunde få köpa ett nytt. Han fick köpa ett nytt kastspö. Han gick ner till fiskeaffären och köpte ett. Det tog inte många dagar innan Jimmy förstod att det var något särskilt med det nya kastspöt. Varje gång han var ute och fiskade fick han napp. Och det var inte små fiskar. Nej alla vägde minst 8 kg! Eftersom Jimmy nu alltid fick fisk

kunde han börja sälja. Efter ett år var han miljonär och levde lyckligt tack vare det magiska kastspöt.

Nederländerna

Landet ligger lågt. Det är risk för översvämning Man har bygd valar som skyd. Man får nytt land att odla på. Man odlade tulpaner.

Det är mycket olika språkliga rymder vi ser exempel på i dessa båda texter. De preliminära resultaten från projektet tyder på att i svenskämnet befinner sig de studerade eleverna mycket ofta i den nedre högra delen av läranderymden, i D-fältet. I de samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnena befinner de sig däremot mycket oftare i den övre vänstra delen, i A-fältet. Några elever ligger i dessa ämnen till och med nära gränsen mot att gå in i en avvisande hållning. Att läsa och skriva är med andra ord inte *en* förmåga, utan den kan variera kraftigt mellan olika sammanhang. Läs- och skrivförmågan är situerad och omfånget på de språkliga rymder barnen och ungdomarna ingår i är mycket olika i de olika skolämnena.

Med avseende på olika aspekter av den kognitiva processen kan en individ också samtidigt befinna sig på flera platser i läranderymden. Ett exempel är en pojke som helt slaviskt har kopierat en lärobokstext om Michelangelo (af Geijerstam m.fl. (kommer)). Han har vidare stora problem med att tala om vad texten handlar om. Med Dales (1998) terminologi har pojken utfört en dressyrhandling, dvs. imiterat utan någon förståelse. Observation av hans skrivande i klassrummet visar dock att han med liv och lust går in i arbetet. Han väljer till och med att sitta kvar på rasten för att skriva färdigt sin text. En tolkning är att han på textnivå befinner sig i ett mycket tidigt stadium av att lära sig skriva den här typen av texter. Däremot tycks han skapa en förståelse för och en mening om

aktiviteten som sådan. Han går in i rollen som skrivare och skriver för att kommunicera med andra. Hans text ska precis som hans kamraters texter sättas upp på väggen, så att andra kan läsa dem. På en global nivå ingår han aktivt i ett skrivarsammanhang. Här befinner han sig i läranderymdens D-fält. Men på lokal textnivå är han mycket beroende av att ha en förlaga han kan kopiera, dvs. här befinner han sig snarast i B-fältets allra översta del.⁸

Att lära i vidgade språkliga rymder

Ovanstående exempel och diskussion har rört de verbalspråkliga rymderna. De är hämtade från ganska alldagliga situationer i skolans värld. Den världen är ofta starkt skrift- och skolspråkligt dominerad. Skolan bidrar på så sätt till en skolskriftspråklig koloniseringen av barnen och ungdomarna.

De socialsemiotiska system och rymder vi lever i till vardags är dock inte så sparsmakade som man kan tro när man ser de här exemplen. Meningsskapandet sker inom olika ramar eller medier som tal, skrift, film, bild, musik, rörelse, dans, drama/teater. I detta meningsskapande nyttjas och samtidigt utvecklas olika former av semiotiska system – verbala och icke-verbala språk.

I meningsskapandet är sällan *ett* språk ensamt. Texter har en layout, ett trycksätt, illustrationer osv. som påverkar upplevelsen av dem (Abu-Rabia 1999). I samtal spelar gester, mimik, andra kroppsrörelser, klädsel, den omedelbara omgivningen, lukter osv. en stor roll för vårt meningsskapande. En mängd sinnesintryck och därmed olika semiotiska system är integrerade i vårt meningsskapande. Vi är *multimodala*. Dagens förändringarna i

⁸ Jfr Evensen (1997) för en diskussion om skrivutveckling som en växelverkan mellan globalt och lokalt fokus.

kommunikationsmönster och tillkomst av nya medier visar om möjligt än tydligare på meningsskapandets multimodalitet (*Multiliteracies* 2000).

Vi kan också röra oss mellan olika medier och olika former av semiotiska system.⁹ Varje gestaltning, varje yttrande, bygger på och stödjer en annan gestaltning, ett annat yttrande. De står i ett *dialogiskt* förhållande till varandra. Att inkludera alla olika typer av meningsskapande inom de här olika semiotiska systemen brukar benämnas som ett vidgat text- respektive språkbegrepp.

Ett språkdidaktiskt perspektiv på lärande i vidgade språkliga rymder

Att ställa sig de didaktiska frågorna Vem?, Vad? och Hur? med de inherenta varför-frågorna (Varför dessa/vi?, Varför detta? och Varför så?) i ett traditionellt skolskriftspråkligt perspektiv, är inte tillräckligt för att förstå det meningsskapande och lärande som en individ befinner sig i.

Exempelvis visar Dyson i sina arbeten (t.ex. 1997) på att barn tar med sig sina upplevelser från en mängd språkliga rymder in i sitt skrivande i förskole- och skolarbetet, om de ges utrymme och tillåtelse till det. De lånar lite här och där och producerar egna texter. De här språkliga rymderna utgör en stödjande bakgrund till de texter de ska skapa i skolan. I skolan får de också möjlighet att uttrycka sina tankar i olika modaliteter som skrift, tal, drama och bild. Dialogiciteten och multimodaliteten är ett stöd för utveckling av deras språkliga rymder.

Frågan man kan ställa sig är vilka möjligheter som finns i skolans värld att skapa en mångkulturell mosaikkontext med förståelse och acceptans av många kulturer och uttrycksformer inbyggt i sig (jfr Abu-Rabia 1996). Hur

⁹ Denna förmåga att röra sig mellan olika medier och språk kallar Kress (1997) för 'synestetik'.

kan olika typer av vidgade språkliga livssammanhang och pedagogiska kontexter se ut? Vad innehåller de? På vilka sätt kan de vara inkluderande, marginaliserande och normaliserande? En kort beskrivningen av skolverksamheten på Lärkan, en ettårig gymnasieskola för elever som slutat grundskolan utan fullständiga betyg får utgöra den här artikelns slutvinjett (Nordenfalk 2002: 60):

Under sex intensiva månader får ungdomar som inte klarat grundskolan känna på scenskolas svett och hårda disciplin, glädje och publikovationer. Och med dansen, musiken och skådespeleriet kommer lusten att lära. Innan läsåret är slut har alla blivit godkända i svenska, matematik och engelska.

Litteratur

- Abu-Rabia, Salim, 1996. Are we tolerant enough to read each other's culture? Evidence from three different social contexts. *Educational Psychology, Dec 96, vol 16:4*, 379-388.
- Abu-Rabia, Salim, 1998. Attitudes and Culture in Second Language Learning among Israeli-Arab Students. *Curriculum and Teaching, 13, 1, June*, 13-30.
- Abu-Rabia, Salim, 1999. Towards a Second-Language Model of Learning in Problematic Social Contexts: The Case of Arabs Learning Hebrew in Israel. *Race, Ethnicity and Education, 2, 1, Mar*, 109-125.
- Anward, Jan, 1983. *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: LiberFörlag.
- Bernstein, Basil, 1975. *Class, codes, and control. Vol 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

Liberg, Caroline (2003) Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7-8 november 2002. ASLA:s skriftserie nr 16. (22–36)

- Brown, Penelope & Levinson, Stephen, C. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, Erling Lars, 1998. Lärande och utveckling i lek och undervisning, I: Bråten, Ivar (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*, 33-59. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, Anne H. 1997. *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Eggins, Suzanne, 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publisher.
- Evensen, Lars Sigfred, 1997. Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I: Evensen, Lars Sigfred & Løkensgaard Hoel, Torlaug (Red.) *Skriveteorier og skolepraksis*, 155-178. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Geijerstam, Åsa af, Liberg, Caroline, Edling, Agnes & Folkeryd, Jenny W. (kommer). *Assessment and the dialogical creation of text*. (MS insänt för publikation)
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Ltd.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqaiya, 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. (2:a uppl) Oxford: Oxford University Press.
- Illeris, Knud, 2001. *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2003) Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7-8 november 2002. ASLA:s skriftserie nr 16. (22–36)

Kress, Gunther, 1997. *Before writing. Rethinking the paths to literacy.*

London & New York: Routledge.

Liberg, Caroline, 2001. Svenska läromedelstexter i ett

andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar. I: Nauclér,

Kerstin (Red.) *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande,*

108-128. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

Stockholm: Sigma Förlag.

Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny W., af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes,

2002. Students' encounter with different texts in school. I: Nauclér,

Kerstin (Red.) *Papers from the Third Conference on Reading and*

Writing. Working Papers no 50, 46–61. Lund University. Department of

Linguistics.

Martin, Jim, R. 1992. *English Text. System and Structure.* Philadelphia:

John Benjamins Publishing Company.

Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures, 2000.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Eds.). London & New York: Routledge.

Nordenfalk, Katta, 2002. Vi tar över, vi tar över. I: *Pedagogiska magasinet*

nr 3, augusti 2002, 60-68.

Ongstad, Sigmund, 1997. *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et*

teoretisk-empirisk bidrag til et tverfaglig, semiotisk og didaktisk

sjangerbegrep. Forsvart avhandling til graden dr. art ved Hist.-fil.

fakultet, NTNU, Trondheim.

Schiffrin, Deborah, 1987. *Discourse Markers.* Cambridge: Cambridge

University Press.

Säljö, Roger, 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.*

Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Tornberg, Ulrika, 1997. *Språkdidaktik.* Malmö: Gleerups.

Liberg, Caroline (2003) Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7-8 november 2002. ASLA:s skriftserie nr 16. (22–36)

Wertsch, James, V. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Vygotsky, Lev, S. 1976. *Tænkning og sprog. Volym I & II*. (2:a uppl) Köpenhamn: Hans Reitzel.