

ARTIKEL 4

Interaktion – tala, samtala och föra dialog

- *Flera av våra elever har inget språk!* Liknande uttryck hörs ibland och följs inte sällan av fler beskrivningar av vad dessa elever därmed “inte klarar” i den ordinarie undervisningen. Bakom liknande formuleringar finns förmodligen lärare som vill skapa likvärdiga möjligheter för alla elever att lyckas, utan att själva ha getts förutsättning att utveckla sin förståelse för hur. Sannolikt syftar uttrycket på flerspråkiga elever, som fortfarande är i ett tidigt utvecklingsskede av det svenska språket. Men att ha kort erfarenhet av svenska behöver ju inte innebära att man saknar språk. Tvärtom kan detta vara elever som har rika språkliga förmågor, ibland till och med på flera språk. Det kan tyckas självklart i teorin, men i praktiken är mötet med elever som har liten erfarenhet av svenska språket en stor utmaning för många lärare. Särskilt för lärare som saknar erfarenhet av och kunskap om andraspråksutveckling. Att som lärare ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om andraspråksutveckling och om språk- och kunskapsutvecklande undervisning, skapar en större trygghet i utformandet av undervisningen och ökad möjlighet att se både styrkor och behov hos flerspråkiga elever. Traditionellt har svensk skola utgått från en enspråkig norm och länge utgick undervisningen från att alla elever hade en likartad språklig bakgrund, även om det aldrig har sett ut på det viset.¹ Genom att istället betrakta flerspråkighet som norm kan lärare förhålla sig till språk under utveckling och att se mångfalden av språk som en tillgång.

Att få utveckla språk är centralt

Språk, identitet och lärande är nära sammankopplade. Det är genom språket vi uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att skapa förutsättningar för att alla elever ska få utveckla sin språkliga kompetens kan därför ses som skolans mest centrala uppdrag. I läroplanen framgår att det ska ske genom en undervisning som erbjuder rika möjligheter till att samtala, läsa och skriva, så att varje elev får utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed får tilltro till sin språkliga förmåga.

Att lära sig ett nytt språk innebär inte att bara tillägna sig ord och grammatisk kunskap. Med dagens syn på språkutveckling ser vi att det krävs betydligt fler kunskaper och färdigheter för att kunna kommunicera språkligt. Lärare behöver därför vara medvetna om språkets komplexitet, vilka olika delar som krävs för att behärska ett språk och hur delarna hänger ihop.

1 Wedin, 2017.

En kommunikativ syn på språkutveckling

Teoretiskt finns det olika sätt att betrakta språkutveckling och det avspeglas i olika sätt att utforma undervisningen. Tidigare fanns ett fokus på språkets formella regler, men sedan många år utgår våra styrdokument från en kommunikativ syn på språkutveckling, som är ett betydligt bredare perspektiv. Denna syn avspeglas även i kartläggningmaterialet *Hitta språket*, med dess bredd av olika aktiviteter och observationspunkter.

En teoretisk modell som kommit att spela en viktig roll är Bachman och Palmers modell över kommunikativ kompetens. Bachman och Palmer delar in språklig kompetens i två delar: *kommunikativ kompetens* och *strategisk kompetens*.²

Den strategiska kompetensen används för att lära sig ett språk och för att producera språk. Den innefattar *metakognitiva strategier* som individen kan ta till för att lära sig ett språk. Till exempel genom att dela in ord och begrepp i grupper, repetera, ta stöd av bilder och läsa redan kända texter. Den strategiska kompetensen omfattar också *produktionsstrategier*, som innebär olika sätt för individen att gå från tanke till yttrande. Dessutom innefattar den *kommunikationsstrategier*, det vill säga olika sätt för individen att kommunicera även när den språkliga förmågan inte riktigt räcker till. Detta kan ske till exempel genom att individen vid kommunikation ersätter ord och begrepp som saknas i lexikonet med omskrivningar, närliggande ord, gester eller annat språk.³

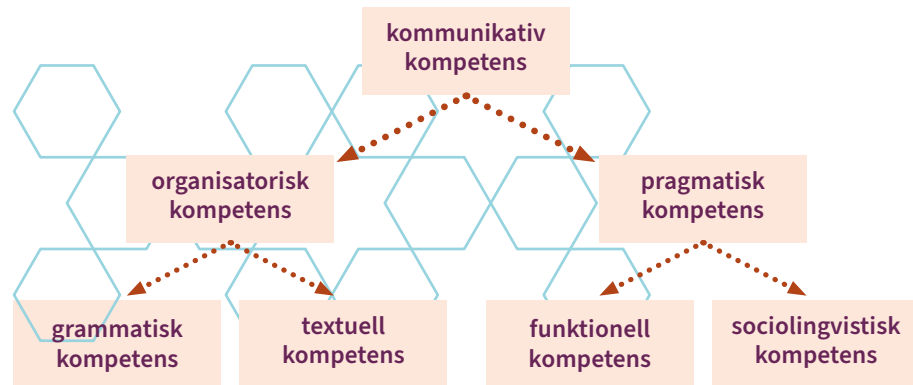
Den kommunikativa kompetensen delar Bachman och Palmer in i *organisatorisk kompetens* och *pragmatisk kompetens*. Enkelt uttryckt kan den organisatoriska kompetensen beskrivas som kunskap om språkssystemet (språkets form), medan den pragmatiska kompetensen handlar om kunskap om hur språket används (språkets funktion).

Den organisatoriska kompetensen kan i sin tur delas i *grammatisk kompetens* och *textuell kompetens*. Den grammatiska kompetensen innefattar ordförråd, uttal, skriftspråk och grammatik medan den textuella kompetensen är förmåga att uttrycka längre budskap och mer komplicerade tankar genom längre texter. Textuell kompetens har stor betydelse för språkutvecklingen, men av tradition har den inte varit särskilt uppmärksam. Senare i denna artikel ges därför exempel på hur undervisningen kan stödja elevers utveckling av textuell kompetens.

² Bachman & Palmer, 1996.

³ Wedin, 2017.

Pragmatisk kompetens består av *funktionell kompetens*, det vill säga hur språket används i förhållande till syftet med kommunikationen, och *sociolingvistisk kompetens*, som kan förklaras som förmågan att använda rätt kommunikation i förhållande till sammanhanget.



Interaktion i meningsfulla sammanhang

Kommunikativ språkundervisning är inte en metod, utan handlar snarare om ett förhållningssätt, som betonar interaktionen med andra som både medel och mål för språkutvecklingen. Omsatt i praktiken innebär det att elever ska få lära språk genom att interagera med andra elever, med lärare och med personer utanför klassrummet, samt med hjälp av olika material och digitala verktyg. En grundläggande tanke i kommunikativ språkundervisning är att språklärande blir framgångsrikt genom att interaktionen sker kring ett meningsfullt och verkligt innehåll. Det medför att undervisningen behöver utgå från innehåll som är relevant för eleverna och i autentiska sammanhang. Det kan till exempel ske genom att lärare i undervisningen tar tillvara händelser, filmer och teveprogram som är aktuella för eleverna, men också genom att låta eleverna få samtala, skriva och läsa utifrån behov som uppstår i deras lek och i det skapande och undersökande arbetet.

Lärares roll i en kommunikativ undervisning blir att planera och organisera för interaktion, både i och utanför undervisningen, och på olika sätt stötta elevers lärandeprocesser. Elevers roll blir att aktivt använda språket för att till exempel samtala, uttrycka sina tankar, fråga eller argumentera om det som är relevant för sammanhanget. I exemplet med förskoleklassen som engageras i ett café-tema (i artikeln *Att utgå från elevers erfarenheter och förkunskaper*) möter eleverna en kommunikativ språkundervisning. Lärarna stöttar elevernas lärandeprocesser och skapar gott om möjligheter för eleverna att interagera på olika sätt kring ett ämne som engagerar eleverna och som de upplever meningsfullt.

Få utveckla både språk och kunskaper

När elever börjar i förskoleklass har de under sina första levnadsår mött ett eller flera språk i sin vardag. I familjen, i lek med kamrater och i andra vardagliga sammanhang har de börjat utveckla ett *vardagsspråk*, det vill säga det språk som är vanligt förekommande i sådana situationer. Vardagsspråket bygger till stor del på vanliga högfrekventa ord, enkla grammatiska konstruktioner och att det har stöd av den aktuella kontexten. Exempelvis: ...och *då* åt *vi den, inte den...*, *jag vill ha en sådan...*, *menar du den...*? Kommunikationen är alltså situationsberoende, det vill säga att den sker här och nu och handlar om konkreta saker som går att se och ta på och personerna som ingår i kommunikationen delar ofta samma referensramar.⁴ Språket behöver därför inte vara särskilt precist eller utvecklat för att kommunikationen ska bli begriplig för de inblandade.

Förutom vardagsspråket ska eleverna tillägna sig en kunskapsrelaterad språkkompetens, också kallat skolspråk. Dessa båda begrepp, vardagsspråk och skolspråk, är viktiga när en elevs språkbehärskning ska bedömas. Vissa elever kan tillsynes ha ett välfungerande svenskt språk i samtal om konkreta, vardagliga eller enklare uppgifter. Lärare kan lätt misstolka elevens språkanvändande som att hen behärskar även mer kunskapsrelaterade delar av språket. Så snart uppgiften blir mer abstrakt eller kognitivt krävande blir det dock tydligt att eleven ännu inte har tillgång till det mer kunskapsrelaterade språk som situationen kräver, ett språk för mer avancerat tänkande. I dessa lägen är det lätt att misstolka elevens behov av stöttning. Elevens svårigheter kan eventuellt tolkas som brister i den kognitiva förmågan, medan det i själva verket kan vara utveckling av det kunskapsrelaterade språket som behöver stötts.⁵

Språklig bas och utbyggnad

Ett annat vanligt sätt att dela in språkförmåga är genom en distinktion mellan *bas* och *utbyggnad*.⁶ Basen är den språkbehärskning som behövs i vardagen och som framförallt omfattar ljudsystemet, basordförrådet, det grammatiska systemet samt grundläggande kunskap om att föra och följa ett samtal och textuell kompetens. De delar av språkbehärsningen som ingår i basen förväntas barn behärska på sitt modersmål redan före skolstarten, medan utbyggnad är den djupare och bredare språkförståelse och det språkbruk som krävs för att kunna tillgodogöra sig undervisningen i skolan och för att möta de krav som kan ställas senare i livet. Barn som nyligen anlänt till Sverige från ett annat land har oftast tillägnat sig den språkliga basen på modersmålet, men givetvis inte på andraspråket svenska ännu. Det är inte heller en självklarhet att flerspråkiga barn som har bott hela sitt liv i Sverige har utvecklat den språkliga basen eftersom de kanske inte hört eller använt så mycket svenska i sin vardag.

Flerspråkiga elever som ännu inte har en stark språklig bas i svenska behöver därför utveckla både den språkliga basen och utbyggnaden samtidigt. Återigen påminns vi om att gruppen flerspråkiga elever är en heterogen grupp och att de har olika behov. För framgång i skolans ämnesundervisning

4 Skolverket, 2017.

5 Olofsson & Sjöqvist, 2013, s. 685–723.

6 Viberg, 1993.

krävs inte i första hand ett grammatiskt och uttalsmässigt korrekt språk, utan ett språk som fungerar som redskap för tänkande och lärande. Delar av utbyggnaden, såsom läs- och skrivförmåga samt ett visst specialordförråd, behövs för detta ändamål. Hur snabbt en elev utvecklar bas och utbyggnad, ett vardags- och kunskapsrelaterat skolspråk, i andraspråket varierar kraftigt och är beroende av flera olika faktorer.

Skapa rikliga tillfällen till interaktion på flera språk

Forskare är eniga om att flerspråkiga elever behöver få använda språk allsidigt och ofta för att kunna utveckla de språkliga uttrycksätt och konstruktioner som krävs i den fortsatta skolgången. I praktiken innebär det att lärare, både i och utanför undervisningen, behöver skapa rikliga tillfällen för eleverna till interaktion och språkanvändning. Väl valda och varierade former för hur interaktion sker i undervisningen kan stötta elevers språkutveckling. Det förutsätter också att läraren skapar ett klimat som bygger på respekt för varandra och varandras olikheter och där varje elev ges möjlighet att ställa frågor, göra uttalanden och uttrycka egna idéer.⁷

I en förskoleklass kan det finnas många språk representerade bland eleverna, kanske långt fler än vad läraren talar. Men läraren kan ändå uppmuntra eleverna att använda alla sina språkliga resurser och att interagera, tänka och kommunicera med andra elever som talar samma modersmål. Ett sådant förhållningssätt till flerspråkighet benämns som transspråkande och fokuserar på elevernas användning av alla sina språk i meningsfulla sammanhang. Genom att skapa ett klimat där alla språk och kulturella erfarenheter har lika stort värde och där undervisningen utgår och bygger på elevernas språkliga och kulturella mångfald kan eleverna mötas utifrån lite mer jämlika och identitetsstärkande villkor.⁸

Strukturerad samtalsmodell

För att respektfulla samtal ska kunna utvecklas i undervisningen är det av stor vikt att lärare skapar tydlighet i vilka roller eleverna förväntas ha i olika former av interaktion. Ett sätt att skapa en tydlighet är att använda strukturerade samtalsmodeller för att interagera kring till exempel ett dilemma som är relevant för eleverna. En samtalsmodell som blivit allt vanligare i skolan, och som inbjuder till interaktion, är den så kallade EPA-modellen. En styrka med denna modell är att fler elever är aktiva, genom att de ges större utrymme att både tänka och samtala. Benämningen är en förkortning av samtalsmodellens tre faser, där E står för ensam, P för par och A för alla. Samtalsmodellen går vanligen ut på att var och en först får tänka och formulera sina tankar enskilt, för att sedan samtala i par. I den tredje fasen förs dialog i helklass för att tillsammans kunna analysera frågeställningen utifrån parens olika samtal. Elevernas förståelse vidgas i var och en av de tre faserna. I den enskilda fasen ges eleverna först tid att bearbeta sina egna tankar, utan påverkan från någon annan. För vissa flerspråkiga elever kan det vara särskilt betydelsefullt att få denna tid

7 Chapin & Connor, 2007, s. 113–128.

8 García, 2009.

att bearbeta det språkliga inflödet och på sitt starkaste språk. I par-fasen ges eleverna utrymme att, i par eller i en mindre grupp, få sätta ord på sina egna tankar, få ta del av andras tankar och att ställa förståelsefördjupande frågor till varandra. Att få pröva sina tankar i ett mindre sammanhang kan skapa trygghet. Par-fasen är därför ett stöd för att fler elever ska känna trygghet inför att uttala sig i helklass. Om möjlighet finns kan elever med samma modersmål med fördel få bilda samtalspar. På så sätt kan de använda både svenskan och modersmålet som resurs i samtalen. I alla-fasen är det inte nödvändigt att alla par får komma till tals. Utifrån elevernas uthållighet eller utifrån situationen behöver läraren avväga hur många av paren som kan få redogöra för sina tankar och idéer inför hela klassen. Samtalsmodellen förekommer i olika varianter genom att till exempel ta bort en av faserna eller arbeta med dem i olika ordning, PEA, AEP, PA.

Monologen utvecklar det kunskapsrelaterade språket

I den textuella kompetensen ingår kompetensen att kunna interagera på ett framgångsrikt sätt med andra människor. Det handlar om turtagning i samtal eller annan typ av interaktion, att bekräfta, att klara av att förhandla sig fram till förståelse samt att ge respons och visa hänsyn på ett socialt accepterat sätt. Tidigare i artikeln beskrivs textuell kompetens som förmågan att uttrycka sammanhängande budskap och mer komplicerade tankar genom längre texter eller uttalanden. Det kunskapsrelaterade skolspråket ställer krav på textuell kompetens eftersom detta språk består av längre uttalanden snarare än korta fraser. Lärare behöver därför skapa en undervisning som erbjuder eleverna rikliga tillfällen till och stöttning i att tala en längre stund och med ett språk som är oberoende av situationen. De behöver även få möta skolspråket genom lärares tal och genom skriven text. I senare årskurser kommer eleverna möta skriven text genom egen läsning, men i förskoleklass sker det huvudsakligen genom högläsning av olika typer av texter, gemensam reflektion kring texterna och i samtal med lärare som är språkligt medvetna.

Vissa forskare framhåller monologberättande som en viktig resurs i den språkutvecklande undervisningen.⁹ Monologberättande förbereder elever för de språkliga former som blir vanligare högre upp i skolsystemet.¹⁰ Ofta är det just i monologform som elever då behöver kunna formulera sin kunskap i tal och skrift. Forskare pekar också på att elevernas skriftspråsutveckling stimuleras när de ges möjlighet att föra ordet i monologform en längre stund inför sina kamrater.¹¹ Det eleverna berättar om kan med fördel utgå från en bok klassen läst, deras intressen, egna upplevelser, färdigheter de lärt sig eller föremål från livet utanför skolan. På så sätt sker språklärandet kring meningsfulla och verkliga innehåll som är relevant för eleverna.

Berätta med en röd tråd

En aktivitet som kartläggs i *Hitta språket* är om eleven berättar sammanhängande med en röd tråd om något hen varit med om så att det blir begripligt för

9 Eriksen Hagtvét, 2002; Wedin, 2009, s. 57–69.

10 Wedin, 2008, s. 241–256.

11 Eriksen Hagtvét, 2002.

andra. I materialet föreslås att läraren ska agera modell för eleven och först berättar om exempelvis sin frukost, vad den bestod av och hur den smakade. Fler exempel ges på olika erfarenheter som eleverna kan få berätta om. Det är att föredra att samtalen upplevs som autentiska och funktionella för eleverna.

I exemplet från förskoleklassen som utforskar temat café, finns många naturliga tillfällen för samtal om sådant som eleverna har erfarenhet av. En elev berättade exempelvis för övriga i klassen om sitt besök på ett café när hen fyllde år. I detta sammanhang hade kamraterna kunnat få dela med sig av vad de gjorde när de fyllde år eller av sina erfarenheter från ett café-besök. Lärarna kan använda EPA-modellen och låta eleverna delge erfarenheter i par eller i mindre grupp. Lärarna kan på förhand bestämma sig för vilka elever de ska lyssna på särskilt aktivt, om det inte är möjligt att låta alla elever berätta i helklass. Om det finns flera elever som talar samma språk kan lärarna också uppmuntra eleverna att samtala med varandra i par eller mindre grupp på andra språk än svenska. Därefter kan eleverna berätta för övriga kamrater på svenska. Det kan ge eleven stöd inför berättande på sitt andraspråk. Om en elev ännu inte behärskar vissa specifika ord på svenska är omskrivningar en vanlig och positiv strategi som elever ofta tar till. Det vill säga att eleven använder utvecklade beskrivningar och andra ord för att göra sig förstådd, ”en sån som låter brmm, men inte en bil...” (motorcykel). Eleven kanske inte böjer orden korrekt eller placerar dem på rätt plats i meningen, men kan ändå göra sig förstådd. Här handlar det om att försöka förstå om det rör sig om naturliga andraspråksdrag och om att referensramar och erfarenheter är kända/okända för eleven. Eller om det kan finnas andra orsaker som påverkar den flerspråkiga elevens språkutveckling.

Skolspråket är av monologisk karaktär och ställer krav på textuell kompetens.¹² Det krävs bland annat att eleven klarar av att växla i tid mellan exempelvis då, nu och sen. Eleven behöver även kunna klargöra relationerna mellan de som ingår i berättandet, hålla samman texten, lyfta fram det viktigaste och att hålla en röd tråd. I förskoleklassen behöver eleverna därför få rika tillfällen att med stöttning från lärare och andra elever att öva sig i att återberätta, berätta, beskriva och förklara,¹³ så att de bygger upp den textuella kompetensen.

Ett spontant återberättande

En flerspråkig elev som är född i Sverige, men som ännu inte har byggt en stark språklig bas i svenska, har deltagit i högläsning av en skönlitterär bilderbok. Efter läsningen hämtar eleven en låda med rekvisita som hör till berättelsen och ställer boken på ett bord tillsammans med föremålen. En kamrat slår sig ner och tittar nyfiket på det som sker. Eleven börjar återberätta boken samtidigt som hen flyttar föremålen på bordet. Eleven uttrycker sig med korta meningar och bläddrar samtidigt i boken. Många ord utelämnas och flera av de ord och korta fraser som uttrycks är svåra att uppfatta. För en utomstående som inte har hört berättelsen vore det omöjligt att förstå vad berättandet handlar om. Kamraten som sitter bredvid ser undrande ut, men eleven som återberättar verkar veta exakt vad hen vill uttrycka och rekvisitan utgör ett stöd. Plötsligt säger eleven ”slut” och avbryter till synes nöjd sitt återberättande.

¹² Wedin, 2008, s 241–256.

¹³ Läs mer om de olika texttyperna i Johansson & Sandell Ring, 2015.

Den här eleven behöver fortsättningsvis ges tid och uppmuntran att föra både dialog och monolog. Bilder, rekvisita och annat konkret material kan behövas som stöd för flerspråkiga elever, oavsett elevens ålder, som en bro till det mer självständiga berättandet bortom det konkreta ”här och nu”. Läraren kan också stötta elevens återberättande och ordförrädsutveckling genom att be om förtydliganden, ställa frågor och så vidare. För att stärka elevens textuella kompetens på modersmålet, och eventuellt även återberättandet på svenska, kan eleven uppmuntras att återberätta bokens innehåll på modersmålet. Det kan ske tillsammans med en kamrat eller personal som talar samma språk.

Att förändra undervisningen

När nya undervisningsformer införs är det av stor vikt att ge eleverna tid att förstå och anpassa sig till de nya rutinerna. Ett nytt sätt att till exempel ställa frågor eller fördela talordningen kan ta tid att vänja sig vid. I ett inledande skede behöver läraren därför vara tydlig med vilka förväntningar som ställs på eleverna, men också skapa stödstrukturer för deras agerande inom den förändrade undervisningen. När EPA-samtal ska införas som ny interaktionsmodell kan det till exempel vara betydelsefullt för eleverna att få stöttning i hur man lyssnar aktivt på kamraters tankar och idéer.¹⁴ De kan också behöva få stöttning exempel på inledningsfraser för att kunna ställa förståelsefördjupande frågor: *“Menar du...?”*, *“Berätta mer om...”*, *“Kan du ge mig exempel...?”*. När monologberättande introduceras kan lärare behöva ge stöttning både i formerna för berättandet, hur man agerar som kamrat, men också i att bredda innehållet i det som monologer berör. *“Åh så spännande, vill du berätta om detta för kamraterna?”*

Om eleverna ändå inte handlar så som läraren avsett, är det lätt hänt att se det som resultatet av begränsningar hos eleverna. Istället behöver dock läraren kritiskt kunna granska den undervisning som eleverna erbjuds, för att få syn på behov av förbättringar. Kanske blir det då synligt att det är lärarens och lärmiljöns stöttning av eleverna som behöver utvecklas eller att det är klimatet för respektfull interaktion som behöver stärkas av läraren. För att både lära nytt och göra nytt i undervisningen är det nödvändigt för lärare att ha en långsiktig och kontinuerlig strävan att utveckla den kommunikativa språkundervisningen. Över tid kommer det att ge avtryck i elevernas språkliga kompetenser.

Samtalsunderlag

- När under skoldagen kan eleverna få monologberätta i syfte att utveckla den textuella kompetensen? Hur kan ni uppmuntra eleverna att berätta om det som är meningsfullt för dem? Resonera kring hur era rutiner och er stöttning behöver se ut för att alla elever ska ges möjlighet att få lyckas.
- Planera för att införa EPA-samtal i förskoleklassen: Dela in eleverna i lämpliga samtalspar (som behålls under en längre tid), ta hänsyn till elevernas modersmål och olika språkliga förmågor. Vilken stöttning behöver elevernas ges i att till exempel lyssna aktivt och att inleda frågor?

¹⁴ Gibbons, 2016.

Referenslista

- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Chapin, S. H. & O'Connor, C. (2007). Academically productive talk: Supporting students' learning in Mathematics. In W. G. Martin & M. E. Strutchens (Eds.), *The Learning of mathematics sixty-ninth yearbook* (pp. 113-128). Danvers: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Eriksen Hagtvet, B. (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek: hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4., uppdaterade uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. (4 uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Olofsson, M. & Sjöqvist, L. (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur, s 685–723.
- SKOLFS 2010:37: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019.
- Skolverket (2017). Språk-, läs- och skrivutveckling – Grundskola åk 1–9. Modul: Tolka och skriva text. *Vardagsspråk och skolspråk*. Olvegård, L. & Andersson Varga, P., Göteborgs universitet.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I Cerú, E. (red.). *Svenska som andraspråk: lärarbok. 2 Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wedin, Å. (2008). Monologen som resurs i klassrummet. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2008 årg 13 nr 4 s 241–256 issn 1401–6788*.
- Wedin, Å. (2009). *Monologen som resurs för språkutveckling i klassrummet i förskola och skola*. Stockholm: Stockholms universitet, 2009. Vol. 22, s. 57–69
- Wedin, Å. (2017). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.