



LUND UNIVERSITY

Samhällsklyftor och språkklyftor

med skolan som exempel

Gustafsson, Anna W

Published in:
Svenskans beskrivning 37

2020

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Gustafsson, A. W. (2020). Samhällsklyftor och språkklyftor: med skolan som exempel. I S. Haapamäki, L. Forsman, & L. Huldén (Red.), *Svenskans beskrivning 37: Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten Åbo 8-10 maj 2019* (Vol. 37, s. 39-55). (Svenskans beskrivning; Vol. 37), (Skrifter från Svenskainstitutionen vid Åbo Akademi; Nr. 8). Åbo Akademi.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Svenskans beskrivning 37
Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi nr 8

Svenskans beskrivning 37

Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten
Åbo 8–10 maj 2019

Redigerad av
Saara Haapamäki, Ludvig Forsman och Linda Huldén



Svenska språket vid Åbo Akademi
2020

© 2020 respektive författare

Svenskans beskrivning ISSN 1102-3619

Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi ISSN 1237-8445

ISBN 978-952-12-4021-8 (tryck)

ISBN 978-952-12-4022-5 (pdf)

Tryckt i Finland av Painosalama 2020

Utgivare: Svenska språket vid Åbo Akademi, Åbo 2020

Att synliggöra klass

Om språkklyftor och samhällsklyftor med skolan som exempel

Anna Wallberg Gustafsson

1 Inledning

I ett demokratiskt samhälle behöver det finnas en gemensam förståelse av viktiga samhällsord. Denna tanke genomsyrade flera studier av ordförståelse på 70-talet (jfr Frick & Malmström 1976, Cassirer 1977, Josephson 1982). Frick & Malmströms *Språkklyftan* (1976) visade att det såg illa ut med den gemensamma förståelsen. I ett försök att replikera studien drygt 30 senare fick vi samma nedslående resultat – trots den satsning på breddad utbildning som gjorts i Sverige sedan dess (Gustafsson & Håkansson 2011).

Vi har under de senare åren sett en intensiv debatt om den yngre generationens läsförmåga (delvis som reaktion på sjunkande resultat i PISA-testerna). Debatten har ofta handlat om att de unga läser för lite. Regeringen tillsatte därför Litteraturutredningen, som i sitt slutbetänkande (2012) lade fram förslag på ett antal läsfrämjande insatser. I utredningen är dock varken demokratiska eller språkvetenskapliga perspektiv på läsning och läsförståelse särskilt tydliga. Vi beslutade därför att göra en större studie av hur det egentligen är ställt med ordförståelsen i samhället idag.

Att ordförrådets storlek har betydelse för läsförståelsen syns t.ex. i den starka korrelationen i resultat mellan delproven ORD och LÅS i Högskoleprovet (Scott 2004). Vår studie av ordförståelse i högskoleprovet visar att generationerna fjärrar sig från varandra mellan 2000 och 2011 (Gustafsson & Håkansson 2017). De yngre uppvisar en allt kraftigare försämring i förståelse för allt fler ord från 2006 och framåt. Försämringen drabbar främst ord med germanskt eller nordiskt ursprung. Under den undersökta perioden är andelen provtagare med utländsk bakgrund konstant. Däremot sker under samma period stora förändringar i läsvanor nationellt (jfr Nordicom 2015).

De snabbt ökande skillnaderna mellan generationer och den minskande förståelsen för högskoleprovsvord i de yngsta åldersgrupperna innebär att steget till högskolans ordvärld blir större – med risk för att tröskeln till högskolans textvärldar blir alltför hög för allt fler. En sämre förståelse av samhällsvord kan också hindra ett aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle.

Det finns alltså en växande generationsklyfta vad gäller förståelsen av den typ av ord som testas på högskoleprovet. Beroende på de variabler som finns att utläsa i högskoleprovdata, vet vi mindre om socio-ekonomiska skillnader eller skillnader mellan stad och land. I denna artikel kommer jag att diskutera relationen mellan samhällsklyftor och språkklyftor. Jag kommer särskilt att fokusera på skolans roll för att överbrygga språkliga klyftor (dess kompensatoriska funktion) genom att analysera ett konkret exempel på bedömningspraktiker i ämnet svenska.

2 Samhällsklyftor och språkbruk

Bara under de senaste åren har ett stort antal ökande klyftor i samhället uppmärksamats i media. Det kan handla om inkomstklyftor: SCB:s statistisk visar att inkomstutvecklingen ser bra ut, men skillnaderna ökar. År 2016 hade vi de största skillnaderna sedan mätningarna startade (SCB 2018). Det kan handla om hälsa och välbefinnande: Folkhälsomyndigheten (2018) rapporterar att skillnader i livslängd mellan de som har enbart förgymnasial utbildning och de som har eftergymnasial utbildning ökar mellan 2006 och 2016. De förra har också fler sjukdomar och högre andel självmord.

I vår profession hör vi kanske mest talas om utbildningssektorn. Forte (2018) visar att skillnader i skolprestation mellan ungdomar vars föräldrar har enbart grundskole- eller gymnasieutbildning och ungdomar vars föräldrar har akademisk utbildning har ökat de senaste tjugo åren. Detta gäller såväl de med svenskt ursprung som de med utländskt ursprung. Skillnader mellan skolor med höga betyg och låga betyg ökar (jfr Kornhall & Bender 2018). Och i OECD:s ekonomiska rapport för Sverige (2019) diskuteras den ökande skolsegregationen som ett resultat av ökad boendesegregation, fritt skolval och vinstdrivande skolor.

Andra samhällsklyftor tycks vara svåra att förändra. Det skiljer t.ex. 15 % i valdeltagande mellan de med eftergymnasial och de med enbart förgymnasial utbildning (SCB 2019). Och trots alla goda föresatser har snedrekryteringen till högskolan inte förändrats: ca 20 % av barn till föräldrar med enbart förgymnasial utbildning läser vidare, till skillnad från 85 % av barn som har minst en förälder som har disputerat (Universitetskanslerämbetet 2018).

Samhällsklyftor har språkliga aspekter. Ändå talar vi relativt lite om dessa aspekter idag. På 70-talet däremot talade språkvetare om klass – och sociala variabler var viktiga i forskningen. Det fanns ett uttalat intresse för språkliga skillnader i relation till social klass. Ett antal sociolingvistiska variationsstudier utfördes, på olika sätt inspirerade av Labov och Bernstein, t.ex. Talsyntax (se Loman 1972) och Eskilstunaundersökningen (se Nordberg 1971, jfr Sundgren 2002) som undersökte korrelationer mellan språkliga variabler och sociala faktorer. Intresset för samhälleliga språkklyftor under denna tid syns också i de studier av ordförståelse som nämndes inledningsvis (Frick & Malmström 1976, Cassirer 1977, Josephson 1982).

Idag diskuteras den sociala bakgrundens betydelse kanske mest inom literacyfältet (se t.ex. Hemmerechts m.fl. 2017, Darvin 2018, Patten 2019). Men ofta undviks klass eller social bakgrund, inte bara i språkvetenskapen, utan också mer generellt. Det här syns även i statistiken: På 70-talet delade man i officiell statistik in befolkningen i socialgrupper, efter yrkestillhörighet. Senare övergick SCB till SEI-koder, även dessa baserade på yrkesgrupper. Idag använder SCB hellre utbildningsnivå. Det tycks som om de negativa attityder som häftats vid klassbegreppet tillsammans med en allt större betoning på den egna *upplevelsen* av vilken klass man tillhör, verkar ha gjort klassbegreppet svårt att använda, eller åtminstone mer känsligt.

Vi värjer oss mot etiketter, och vi vågar inte klistra klassetiketter på andra. Men trots detta svänger vi oss obehindrat med begreppet "medelklass": "Everyone wants to be middle class, of course they do", ska Tony Blair ha sagt i en intervju 2007 (Branigan 2007), och liknande påståenden hör man då och då i den allmänna debatten. Kanske vill vi bara inte se klasskillnader, för att det är besvärligt att hantera. I en stor utredning, Klass i Sverige, som slutrapporterades 2018, uppmärksammas mediasamhällets osynliggörande av arbetarklassen: "Klasssamhällets mediala anatomi kännetecknas av osynliggörande, symbolisk utplåning och av en medelklassblick på tillvaron, av vilken klassblindhet är en konsekvens." (Jakobsson & Stjernstedt 2018:24.)

Som språkvetare är vi dock väl införstådda i att språket spelar en viktig roll både i processer som skapar exkludering och klyftor och i processer som skapar inkludering och förståelse. Vi vet att språket är involverat i processer som har med makt att göra. Detta gäller även egenmakt. Jag nämnde ovan att literacyforskning idag, framför allt internationellt, inte sällan använder sig av socio-ekonomiska variabler. Att tillgång till språket ger egenmakt är en viktig grundpelare i denna forskning: man kan tala om språkets *emancipatoriska kraft*.

3 Skolan och språkets emancipatoriska kraft

På Svenskans beskrivning i Göteborg 1985 invigningstalade Bengt Göransson, skolminister och kulturminister, om synen på skolan och skolans kultur inom arbetarrörelsen. Han talade om en "erövrandets kultursyn", enligt vilken arbetarbarnen genom skolan kunde erövra borgerlighetens kultur (1985:13).¹ Han beskriver i sitt inledningsanförande sin egen väg till det han kallar sin "kulturella identitet" (a.a.). För Göransson var *erövrandet av språket* ett sätt att nå andra kompetenser.

På samma konferens kom Tor G. Hultman i en plenarföreläsning in på Bernsteinskolans resultat. I sin föreläsning citerar han i sin tur Bengt Loman, som 20 år tidigare (1968) förklarar att det var en angelägen uppgift för språkvetenskapen att ta reda på vilken roll språkliga hinder spelar för snedrekrytering till gymnasier och universitet (Hultman 1985:36). Det tycks vara en angelägen uppgift även idag.

Skolan ska enligt skollagen ta hänsyn till elevers olika behov och "uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (SFS 2010:800, 1 kap. §4). Vi talar ibland om att skolan ska vara "kompensatorisk". Bernstein var dock kritisk till begreppet därför att det implicerade att barnen hade en *brist*, som skulle åtgärdas med skolan (1971:190ff.). När Bernstein först utvecklade sina teorier om begränsad och utvidgad kod, så var det för att fånga det sätt på vilket den sociala strukturen påverkar de möjligheter en talare har att uttrycka betydelser med hjälp av språket. Hans utgångspunkt var att olika elever hade olika svårt att klara sig i skolan, beroende på bakgrund.

I en begränsad kod är de syntaktiska alternativen få och det finns därför en förutsägbarhet. Det krävs inte så mycket planering. Bernstein utvecklar olika typer av koder och kopplar koderna till olika familjekulturer, med olika typer av sociala relationer. Begränsad kod uppstår där den sociala relationen baseras på delad upplevelse av identitet, delade förväntningar, delad kontext. Koden kopplas ofta till ett kontextberoende språkbruk och en orientering mot inordning i gruppen. (Bernstein 1971:125ff.)

I en utvidgad kod är de syntaktiska alternativen många. Det finns därför liten förutsägbarhet och mer planering krävs. Koden uppstår när intentionen hos den andre inte längre kan tas för given: talaren måste utveckla sin mening så att den blir mer explicit och mer specifik. En utvidgad kod uppmuntrar talaren att fokusera på andras erfarenheter som något annat än sina egna.

¹ Att det att tillägna sig samhällets, kunskapens och maktens språkbruk ger makt och inflytande i samhället är också en tanke som är intimt förknippad med den svenska sociolingvistikens tidiga historia. Men tanken har en längre historia än så, se t.ex. Josephsons skrifter om arbetarrörelsen och språket (Josephson 1996).

Koden behöver läras in, den är mer orienterad mot individens eget uttryck, är mer kontextberoende. Språket är ett sätt att uttrycka "discrete experience", dvs. 'individuell erfarenhet', till andra. (Bernstein 1971:133.)

Bernstein gör en tydlig koppling mellan medelklass, skolans värden och utvidgad kod, och arbetarklass och begränsad kod. Genom åren har han fått en del kritik för att vara förenklande och stå för en "bristteori" (se t.ex. Jones 2013), men andra har försvarat Bernstein och menar att han varit missförstådd (se Block 2014). Bernstein har varit viktig för de forskare som intresserat sig för skolan i ett emancipatoriskt perspektiv, men idag är det framför allt hans teorier om klassifikation och inramning som används, i synnerhet inom utbildningsvetenskaplig forskning (se t.ex. Bernstein 1996). I dessa senare teorier har fokus förskjutits från barns socialisering in i skolans språkbruk till pedagogiska praktiker i skolan.

På konferensen Svenskans beskrivning i Lund 1996 höll Jan Einarsson ett plenarföredrag på temat Barns språk i klassamhälle. Han diskuterade barns möte med skolan med utgångspunkt i Heaths numera klassiska etnografiska studie (se Einarsson 2000:6ff.). Heath (1982) skrev om amerikanska barns språkliga hemkulturer och vad som sker i mötet med skolans kultur. Hennes studier pekade på att olika strategier i muntlig och skriftlig kommunikation, t.ex. hur man talar om böcker när man läser dem för sina barn, kunde vara orsak till olika skolframgångar. En viktig aspekt av det var att barn i vita medelklassfamiljer, till skillnad från barn från vita arbetarklassfamiljer, tidigt fick träna sig att ta personlig ställning till det lästa och koppla till egna erfarenheter. Det gjorde dem väl förberedda för skolkulturen. Barn från vita arbetarklassfamiljer fick problem i skolan efter ett tag, när det ställdes högre krav på läsförståelse och lässtrategi. Barn från svarta arbetarklassfamiljer hade mycket liten erfarenhet av skriftspråk och fick det svårt redan inledningsvis i skolan.

Einarsson (2000:10ff.) efterlyste fler etnografiska studier som kunde visa t.ex. hur olika kulturella gemenskaper tog till sig kunskap och talade hoppfullt om en progressiv transformativ pedagogik som skulle kunna engagera barnen genom att lära dem relatera stoffet till individuella och kollektiva erfarenheter. De senaste 20 åren har också en del etnografisk forskning inom literacy- och skolområdet gjorts (jfr t.ex. Fast 2007, Norberg Brorsson 2007 och Svensson 2014). Gemensamt för dessa studier är att de är förhållandevis småskaliga fallstudier och att det därför är svårt att dra säkra slutsatser om social bakgrund och skolans språkliga praktiker.

Hur ser det då ut 20 år senare? Jo, idag skulle man lite provocativt kunna hävda att skolan varken fokuserar på lärande eller på kunskap i första hand. Idag fokuserar skolan på bedömning i första hand. Det kan tyckas tillspetsat, men jag ska nu ge ett exempel på hur verkligheten för en 15-åring kan se ut i dagens skola.

4 Bedömning och kartläggning i skolan

Idag har vi en grundskola med målrelaterade betyg, vilket innebär att betygen ska sättas i relation till kunskapskrav (jfr Hultén 2019). I skoldebatten genom åren har det ibland förts fram att tidigare betyg och explicitare krav höjer prestationerna i skolan och är särskilt bra för barn som kommer från studieovan bakgrund. Vår tidigare utbildningsminister, Jan Björklund, har drivit frågan hårt, så hårt att han avfärdade en kunskapsöversikt från Vetenskapsrådet (Lundahl m.fl. 2015), som visade att det saknas stöd i forskningen för att tidiga betyg har positiva effekter med att "det har de inga belägg för" (Gazett 2015). Viljan att tro på betyg och resultatfokus tycks vara större än tilltron till forskning.

Sedan 2011 har den svenska skolan en ny betygsskala, A–E. Det finns kunskapskrav som anger vad som krävs för betygen A, C och E i alla ämnen. B och D är sammanvägningsbetyg. En viktig utgångspunkt i dagens system är att kunskapskraven enligt Skolverket (2011a, 2019a) ska kommuniceras till barnen som hela tiden ska veta på vilken nivå de befinner sig. För att underlätta för lärarna när de ska sätta betyg i relation till kunskapskraven har Skolverket skapat ett antal bedömningsstöd. I svenska finns ett ganska omfattande s.k. kartläggningsmaterial i två delar, *Språket på väg* (Skolverket 2011a resp. 2011b). Resonemanget i del ett handlar till stor del om hur läraren kan arbeta språkutvecklande. I texten uppmuntrar man lärare att använda matriser, som finns i del två, i undervisningen.

Det vetenskapliga stödet för att använda matriser i undervisningen för "formativ bedömning" kan tyckas oomtvistat, då Skolverket på sin hemsida har publicerat en forskningsöversikt med rubriken "Matriser leder till bättre elevprestationer", vilken i sin tur refererar en annan forskningsöversikt av Panadero & Jönsson (Grönlund 2019). Panadero & Jönsson (2013) har gått igenom 21 studier av "scoring rubrics" för formativ bedömning. Av dessa 21 handlar dock enbart 8 om språk eller skrivande för grundskolelever (övriga berör universitetsstudenter). 5 av dessa 8 visar ingen eller ringa effekt – eller har för oklart fokus. Återstår 3 studier som handlar om att involvera eleverna i att utifrån modelltexter skapa egna kriterier i matriser tillsammans med sin lärare. Det kan alltså rimligen inte betraktas som evidens för att använda standardiserade bedömningsmatriser som delas ut till eleverna inför nya uppgifter.

Matriserna i *Språket på väg* bryter ner kunskapskraven i ett antal olika aspekter som ställs upp i fyra nivåer, s.k. utvecklingssteg. De finns i två varianter: en lärarmatris och en elevmatris. Man skriver faktiskt att de olika stegen i matriserna *inte* ska fungera som kunskapskrav för betyg (Skolverket 2011a:4, 2011b:8). Ändå är matriserna ett sätt att explicitgöra kunskapskraven och kartlägga eleverna. Närheten till *bedömning* och den helt explicita

kopplingen till olika *kunskapskrav* gör det sannolikt svårt både för elever och lärare att tolka matriserna som annat än preciseringar av vad som krävs för olika betygssteg.

Om lärarna följer de råd Skolverket ger i materialet *Språket på väg* (jfr Skolverket 2011b:7), innebär det att eleverna inför varje nytt delmoment får ut elevmatriser och görs medvetna om att de kartläggs i aspekter av olika kunskapskrav uppställda i fyra nivåer. Eventuellt får de också jobba med kamratrespons och självbedömning i samma matris (Skolverket 2011b:8).

Att kommunicera ut matriserna på detta sätt innebär en språklig praktik som förmedlar en diskurs, ett sätt att betrakta världen. Denna språkliga praktik kommunicerar till barnen vad som räknas som kunskap, vad som betygssätts och vad som spelar roll för deras framtid. Jag kommer nu att se närmare på några av matriserna för att diskutera vilket slags elev som är målet. För vem är matriserna skrivna? Vem kan identifiera sig med idealet, dvs. den högsta nivån? Jag ska titta på vad som formuleras på nivå fyra, det högsta "utvecklingssteget", och diskutera hur detta ideal kan tänkas fungera för barn från olika samhällsklasser. Hur kan man relatera de här matriserna till Bernsteins teorier om begränsad och utvidgad kod? Eller till Heaths forskning?

Låt oss börja med det kunskapskrav som handlar om att kunna samtala. Eleven ska enligt kursplanens kunskapskrav för betyget A i årskurs 9 kunna "samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med välutvecklade och väl underbyggda argument på ett sätt som för samtalen och diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem" (Skolverket 2019b:268).

Detta kunskapskrav bryts ner till aspekter som ställs upp i matriser i olika utvecklingssteg. Hur den högsta nivån formuleras i de tre aspekterna av Samtala syns i exempel 1 nedan (jfr Skolverket 2011b:12):

(1)

- Jag är drivande och visar förmåga att engagera andra i samtal. Jag vänder mig till flera och kopplar ihop vad andra har sagt.
- Jag utvecklar innehållet i samtalet genom att sammanfatta, tolka, dra slutsatser och föreslå lösningar.
- Jag visar att jag lyssnar – reflekterar och samspelar – genom att sammanfatta, tolka, säga något eget och dra egna slutsatser.

I exemplet kan man notera att självsäkerhet tycks vara centralt, liksom en viss karisma ("förmåga att engagera andra"). Notera också det är viktigt att *vara* en viss typ av person som är *drivande* och att de andra aspekterna som handlar om *görandet* delvis innebär ett görande som vi normalt kopplar till att vara just drivande (t.ex. *kopplar ihop vad andra har sagt, sammanfattar, föreslår lösningar*).

Nästa kunskapskrav jag vill ta upp handlar om att tala, och för betyget A behöver eleven kunna "förbereda och genomföra välutvecklade muntliga redogörelser med väl fungerande struktur och innehåll och god anpassning till syfte, mottagare och sammanhang" (Skolverket 2019b:268). Detta kunskapskrav bryts i *Språket på väg* ned i 16 olika aspekter – och det högsta utvecklingssteget formuleras enligt exempel 2 nedan (jfr Skolverket 2011b:18–19):

(2)

- Min text står på egna ben och kommunicerar mycket väl med lyssnaren i enlighet med textens syfte.
- Jag har gjort lämpliga och finessrika språk- och stilval utifrån textens syfte och dem som lyssnar.
- Språket jag använder stödjer framgångsrikt mitt samspel med lyssnarna.
- Min text är logiskt uppbyggd, väl sammanhållen och väl avgränsad.
- Jag låter olika källor samspela (när jag använder källor).
- Strukturen och språket samspejar med innehållet på ett sätt som också lämpar sig för textens syfte och lyssnare.
- Jag utvecklar genrens mönster på ett kreativt sätt.
- Min text visar att jag försöker anpassa mig till lyssnarnas tänkande och språkförståelse.
- Jag har genomgående utmärkt kontakt med lyssnarna.
- Jag anpassar effektivt och medvetet röst, gester och ansiktsuttryck till den muntliga textens syfte och mottagare.
- Jag utnyttjar effektivt och medvetet rummets dimensioner efter situationen.
- Jag inspireras av lyssnare och situation så att den muntliga textens innehåll påverkas.
- Mina lyssnare visar tydligt engagemang genom uppmärksamt lyssnande och märkbart intresse.
- Min muntliga text visar att jag har kommit mycket långt i min utveckling att tala inför andra.
- Jag låter innehåll, struktur och språk samspela på ett lyckat sätt med tydlig anpassning till talets syfte och mottagare.
- Med hjälp av röst, tal och kropp skapar jag medvetet och effektivt tillit hos lyssnarna.

Man skulle kunna säga att det finns ett slags perspektivproblem i elev-matriserna. Ska till exempel eleven själv ha kompetens att bedöma lyssnarnas tänkande och förståelse? I övrigt verkar det handla mycket om hur framgångsrik jaget är, hur jaget samspejar med andra, eller hur kreativ jaget är (enligt någons måttstock). Det verkar också som att man ska ha ett slags scenpersona, som ska kunna utnyttja rummets dimensioner och ha förmåga att improvisera – alltså låta lyssnarna och situationen inspirera talet. Också här finns det ett stort inslag av självsäkerhet och individualitet – att våga vara kreativ och ta plats.

Nästa kunskapskrav i kursplanen handlar om att skriva. Jämfört med de elevmatriser som handlar om samtal eller tal så är matriserna här förhållandevis sakliga (dvs. har mindre fokus på personliga egenskaper) och tydligt fokuserade på textkompetens. De kommer därför inte att diskuteras i detalj här. Det finns dock också här ett återkommande drag som handlar om att man ska vara en självsäker skribent: man ska kunna (våga) bedöma att textvalen är lämpliga, välmotiverade och väl fungerande. Man ska också själv kunna (våga) avgöra att man är nyskapande och kreativ och vågar bryta mot normen (se Skolverket 2011b:30–33). Både självsäkerhet och individualitet blir på det sättet också här egenskaper som framhävs.

Läsförståelse får en förhållandevis utförlig behandling i kursplanens kunskapskrav. Bland annat talas det om att läsa med "gott flyt", om att "välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag". Eleven ska kunna göra "välutvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll med god koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter". Eleven ska också kunna föra välutvecklade resonemang om texter "utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor", och de ska kunna tolka budskap som "kan läsas mellan raderna eller är dolda". (Skolverket 2019b:268.)

Matriserna i *Språket på väg* skiljer däremot mellan läsar- och textorienterad läsförståelse. I exempel 3 ser vi hur det högsta utvecklingssteget beskrivs för den läsarorienterade läsförståelsen (jfr Skolverket 2011b:39–41):

(3)

- Jag är helt inne i textens värld, men ibland distanserar jag mig från textens föreställning-värld [sic!] och tankevärld, och granskar den kritiskt.
- Jag analyserar, tolkar och värderar.
- Jag låter olika textavsnitt, konkreta och abstrakta, samverka när jag visualiserar personer och miljö.
- Jag inser att visualiseringen främjar förståelsen.
- Jag fyller i komplicerade tomrum i texten.
- Jag skapar en helhet av textens delar tillsammans med mina egna upplevelser, erfarenheter, idéer och värderingar.
- Jag förstår betydelsen av att också integrera egna upplevelser, erfarenheter, idéer och värderingar.
- Jag bygger mina slutsatser tydligt på tidigare kunskaper och erfarenheter, men också på sådant som jag ser och förstår av texten.
- Jag reflekterar i flera utvecklade och sammansatta led.
- I samtal drar jag tydliga paralleller mellan egna erfarenheter samhället och världen samt andra texter.
- Jag uttrycker funderingar och ställer mer komplicerade, kreativa och abstrakta frågor om texten, exempelvis frågor om textens tomrum.
- Jag värderar texten genom att ge genomtänkta förklaringar och väl utbyggda motiveringar utifrån texten och egen erfarenhet.

- Jag visar att jag är på rätt väg i min utveckling av läsförståelsen.
- Jag har ett avancerat förhållande till texten och rör mig obesvärat i texten.
- Jag problematiserar och för avancerade värderande resonemang om texten.

Ur exemplet kan utläsas att eleven själv ska kunna bedöma – och läraren kartlägga – dels förmågan att analysera och värdera, dels själva visualiserandet och fantasin (t.ex. genom att avgöra att både abstrakta och konkreta delar av texten samverkar i visualiserandet). Notera här att vikten av att integrera egna erfarenheter, idéer och värderingar betonas, liksom vikten av att vara kreativ. Om eleverna får ut dessa matriser inför arbetet med olika moment får de alltså tydliga signaler om att självsäkerhet och individualitet är något som eftersträvas och kommer att kartläggas (och sannolikt också bedömas).

Även i den matris som handlar om textorienterad läsförståelse kan vi hitta beskrivningar som är tydligt riktade mot egenskaper hos eleven själv. Eleven ska kunna koppla till egna erfarenheter och kunskaper, eller göra jämförelser ”på ett intressant och kreativt sätt” (se Skolverket 2011b:44f.).

För de elever vars lärare följer Skolverkets rekommendationer kommuniceras matriserna ut till barnen i varje delmoment. Det innebär att barnen aldrig får befinna sig i ett lärande, utforskande rum, utan att samtidigt bli medvetandegjorda om att varje steg de tar, varje ord de yttrar, varje text de skriver bedöms, inte bara efter formella kriterier, utan också efter mer subjektiva och personliga kriterier, som hur självsäkra, individuella eller kreativa de är.

I *Språket på väg* handlar den högsta nivån i matriserna alltså inte bara om kunskaper, utan om sätt att *vara i världen*. Vem är det då man ska bli? I analysen av kartläggningsmaterialet framtonar följande bild av idealet. Man ska ...

- vara drivande och självsäker
- vara en scenpersona
- vara social och förstående
- vara kreativ och nyskapande
- vara engagerande, förtroendeingivande och övertygande
- vara analytisk
- ha idéer, erfarenheter och värderingar som kan integreras i tolkning, analys och skrivande.

5 Diskussion

Hur kan en kartläggnings- och bedömningspraktik som den som beskrivs här tänkas fungera för ett barn från en studieovan bakgrund? Och hur kan man se på det i relation till skollagens krav på hänsyn till elevers olika behov och att

skolan ska uppväga ”skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, 1 kap. § 4)?

Om man vill provocera skulle man kunna säga att det ideal som skrivs fram i matriserna tycks handla om barn från övre medelklass, fulla av tilltro till att världen ligger för deras fötter, och att elevmatriserna i *Språket på väg* förmedlar att sådana egenskaper hos individen ska bedömas. Ett exempel på detta är tanken att eleverna ska ta in egna erfarenheter i tolkningar och textsamtal, som finns i både kunskapskrav och matriser. Det går att koppla till Heaths studie, hon som visade att de vita medelklassbarnen fick med sig just detta redan tidigt vid samtal om böcker i hemmet (Heath 1982).

Man kan också konstatera att det fokus på individualitet, självsäkerhet och kreativitet som skrivs fram i matriserna matchar det som Bernstein formulerade som individuell erfarenhet eller intention i sin beskrivning av utvidgad kod (1971:128f., 146f.). I Bernsteins teori handlade det om att arbetarklassbarnen lärde sig att relatera till gruppen och kollektivet medan medelklassbarnen lärde sig att framhäva sig själva och uttrycka sin individualitet. Liknande tankar finns faktiskt inom socialpsykologisk och psykologisk forskning idag. Så har t.ex. en amerikansk forskargrupp gjort ett antal olika studier som pekar i samma riktning. Stephens, Markus & Townsend (2007) har i en studie av *val* som social handling visat att personer med arbetarklassbakgrund oftare väljer för att vara lika andra i gruppen, medan personer med medelklassbakgrund (med utbildningsnivå som mått) oftare väljer för att skilja ut sig och uttrycka sin individualitet. Stephens, Dittman & Townsend (2017) diskuterar hur social klass kan kopplas till olika syn på kompetens och menar att det är medelklassmodellen för kompetens som är institutionaliserad i vårt samhälle, medan arbetarklassmodellen är exkluderad. Även om de inte citerar Bernstein så diskuterar de olika ”models of self” på ett sätt som påminner om hans: Medelklassens ”independent model of self” premierar individualitet och personliga val, medan arbetarklassens ”interdependent model of self” premierar anpassning till villkoren, samarbete och samhörighet med andra (Stephens, Dittman & Townsend 2017).

Stephens & Townsend (2017) föreslår ett antal olika strategier för att möta de här skillnaderna och underlätta för studenter från studieovan bakgrund, såsom att

- synliggöra klass: bekräfta att klass betyder något, inkludera klass i mångfaldsbegreppet
- skapa självförståelse
- ge redskap och erbjuda träning för att utveckla ett ”independent self”.

Det verkar alltså som att trots att skolans roll för att utjämna klasskillnader har uppmärksammats i decennier, så verkar vi vara långt från målet. Istället

ökar klyftorna i skolan (jfr avsnitt 2 ovan). Min genomlysning av Skolverkets bedömningsstöd i svenskämnet kanske kan sägas visa att vi behöver vara medvetna om sociolingvistisk forskning om hur vi använder språket för att förhålla oss till världen, för att inte förstärka klyftorna. På ett sätt synliggör matriserna i *Språket på väg* en norm, vilket kan ses som ett sätt att göra det möjligt för alla att tillägna sig den. Men samtidigt osynliggör matriserna mångfalden. Om de fungerar som underlag för bedömning blir de knappast inkluderande, vare sig för barn med olika temperament, olika diagnoser, eller olika social eller kulturell bakgrund.

Vi skulle behöva ställa oss frågan om den typ av ideal som skrivs fram i matriserna är rimliga: ska målet med undervisningen i svenska vara att bli en viss sorts människa, eller är målet att få med sig nödvändiga kunskaper och färdigheter? En verkligt inkluderande skola bör rimligen låta alla få möjligheter att lyckas. Om vi trots allt menar att de ideal som tonar fram i matriserna som är så kopplade till ett "independent self" är viktiga att uppnå, då måste skolan också erbjuda träning i det och avsätta tid för att träna t.ex. självförtroende, kreativitet eller scennärvaro.

För att få veta mer om hur lärare faktiskt använder *Språket på väg* lät jag slutligen högstadielärare från kommunala skolor och friskolor i olika delar av landet svara på en enkel webbenkät om bedömningspraktiker². Av 120 respondenter svarade bara 6 % att de använder matriserna i *Språket på väg* för bedömning av enskilda uppgifter och moment. Bara 3,5 % låter eleverna göra självbedömning i elevmatriserna. Istället uppger 42,5 % av lärarna att de gör egna matriser där de konkretiserar kunskapskraven, vilka delas ut till elever inför varje moment. Vad som händer när enskilda lärare väljer att formulera sina egna kriterier vet vi mycket lite om, men genomgången av *Språket på väg* visar om inte annat att det finns många fallgropar.

Skolverket har det senaste året arbetat med en revision av kunskapskraven, så att de blir mindre detaljerade och fokuserar mindre på förmågor och mer på kunskap (se Skolverket 2019c). Förhoppningsvis kan detta verka i mer inkluderande riktning. I nya riktlinjer för bedömning manar också Skolverket (2018) till viss försiktighet med att använda bedömningsmatriser. Men samtidigt kan man konstatera att de nya riktlinjerna fortfarande motsägs av bedömningsstöden som säger något helt annat.

² Länken till enkäten skickades till ca 300 rektorer på skolor med olika huvudmän i olika delar av Sverige, och någon kontroll av hur många av dessa som valde att skicka vidare till sina lärare har inte gjorts. Därför finns ingen ytterligare information om svarsfrekvens etc. Enkäten gjordes anonymt.

6 Avslutning

När vi språkforskare talar om samhällsklyftor och språkbruk hamnar vi lätt i skolans värld. Men det finns andra aspekter av språkliga samhällsklyftor vi behöver veta mer om, så jag avslutar med att identifiera några sådana.

Den mest uppmärksammade utanförskapsgruppen idag är de som inte har tillgång till svenska språket. Även om mycken forskning om svenska som andraspråk tar in den sociala bakgrundens betydelse, så behöver vi fortfarande veta mer om detta. Vi behöver också få bättre förståelse för hur språkförmåga, social bakgrund och digitalisering samverkar. Även när det gäller klyftan mellan stad och land föreställer jag mig att det finns många möjliga forskningsprojekt för oss språkvetare.

Chmielewski (2018) redovisar en storskalig statistisk undersökning av hur literacy bland vuxna utvecklas i de länder som omfattas av OECD:s tester av literacy och vuxenkompetenser (IALS, ALL resp. PIAAC). Studien visar att skillnaderna i literacy mellan olika socioekonomiska grupper genom livet utvecklas på olika sätt i olika länder. Vad detta beror på gör Chmielewski inga försök att förklara. Här finns frön för fortsatta språkvetenskapliga undersökningar. OECD (2013) har dessutom konstaterat att svenskar som presterar sämst i literacytest har tre gånger så stor risk som de som presterar bäst att rapportera dålig hälsa. Stormacq m.fl. (2018) visar att det finns evidens för att hälsoliteracy är en viktig faktor för att förklara sambandet mellan socioekonomisk bakgrund och sämre livskvalitet och hälsa, men även detta behöver vi veta mer om.

En fråga av ett lite annat slag är den övergripande frågan om vad språkliga praktiker på internet och i sociala medier har för betydelse för samhällsklyftor. Här finns många potentiella projekt för språkvetare.

Slutligen vill jag konstatera att från de frågor som diskuterats i denna artikel är steget inte långt till politisk literacy, ett viktigt forskningsfält i dessa fake news-tider. Jag nämnde inledningsvis valdeltagandet som en arena med bestående sociala klyftor. I frågan om språkets betydelse för deltagande i det demokratiska samhället behöver vi språkvetare engagera oss betydligt mer.

Det finns som nämnts ett motstånd mot att tala om gruppskillnader på det sätt som den här typen av undersökningar förutsätter. Men kanske är klassperspektivet på väg in på allvar igen: hösten 2019 introducerade *Journal of Sociolinguistics* en serie artiklar på temat klass i sociolingvistik (se t.ex. Chun 2019). "Hur kan vi prata om de förtryckande strukturerna utan att befästa dem?", frågade sig Karin Idevall Hagren i den inledande plenarföreläsningen vid denna konferens. Men också att inte prata om dem, att inte beskriva dem, påverkar verkligheten. Risken är att vi gör oss blinda för variabler som har stort förklaringsvärde. "Bara för att nånting är svårt så

säger det ju inte att vi inte ska forska”, konstaterade Karin Milles i sin plenarföreläsning på samma konferens. Här finns mycket forskning kvar att göra – och det är bara vi språkvetare som kan göra den.

Litteratur

- Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Block, David. 2014. *Social class in applied linguistics*. London: Routledge.
- Branigan, Tania. 2007. Cherie Blair tries to quash critics as 'TB/GBs' return to view. *The Guardian* 2.7.2007.
<https://www.theguardian.com/politics/2007/jul/02/uk.cherieblair> (hämtad 3.9.2019).
- Cassirer, Peter. 1977. *Studier över ordförståelse. Rapport från projektet Svenskarna och deras ord*. Nordistica Gothoburgensia 10. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Chmielewski, Anna K. 2018. Can we close gaps in literacy by social background over the life course? Evidence from synthetic 1950–1980 birth cohorts. *OECD Education Working Paper* 178. OECD Publishing.
- Chun, Christian W. 2019. Language, discourse, and class: What's next for sociolinguistics? *Journal of Sociolinguistics* 23(3). S. 332–345.
- Darvin, Ron. 2018. Social Class and The Unequal Digital Literacies of Youth. *Language and Literacy* 20(3). S. 26–45.
- Einarsson, Jan. 2000. Barns språk i klassamhälle. *Barns språkliga dagar*. (Tidigare publicerat i *Svenskans beskrivning* 22. Lund University Press, 1997.) Lund: Studentlitteratur.
<http://www.studentlitteratur.se/files/sites/barnssprakligadagar/klass.pdf>.
- Fast, Carina. 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Folkhälsomyndigheten. 2018. *Folkhälsans utveckling – årsrapport 2018*.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/577b81a929364c6da074a391e29c134d/folkhalsans-utveckling-arsrapport-2018-18001.pdf>.
- Forte. Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd. 2018. *Ungdomars och unga vuxnas levnadsvillkor i Sverige. En kunskapsöversikt med fokus på ojämlikhet*.
<https://forte.se/app/uploads/2018/04/ungas-levnadsvillkor-2018-06-15.pdf>.
- Frick, Nils & Malmström, Sten. 1976. *Språkklyftan: hur 700 ord förstås och missförstås*. Stockholm: Tidens förlag.
- Gazett, Daniel. 2015. Björklund viftar bort betygsrapport. *SvT Nyheter* 28/1 2015.
<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/bjorklund-viftar-bort-forskarrapport-om-betyg> (hämtad 5.9.2019).
- Grönlund, Agneta. 2019. *Matriser leder till bättre elevprestationer*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/matriser-leder-till-battre-elevprestationer> (hämtad 5.9.2019).
- Gustafsson, Anna & Håkansson, David. 2011. Språkklyftan – 30 år senare. *Svenskans beskrivning* 31. Institutionen för språkstudier. Umeå universitet. S. 123–132.

- Gustafsson, Anna & Håkansson, David. 2017. *Ord på prov*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 75. Lunds universitet.
- Göransson, Bengt. 1985. Inledningsanförande. I: Allén, Sture, Löfström, Jonas, Ralph, Bo, Andersson, Lars-Gunnar & Nordenstam, Kerstin (red.): *Svenskans beskrivning 15. Förhandlingar vid sammankomst för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning, Göteborg den 11–12 oktober 1985*. Göteborgs universitet: Göteborg. S. 12–18.
- Heath, Shirley Brice. 1982. What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11(1). S. 49–76.
- Hemmerechts, Kenneth, Agirdag, Orhan & Kavadias, Dimokritos. 2017. The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status, and reading literacy. *Educational Review* 69. S. 85–101.
- Hultén, Magnus. 2019. Hur Sverige fick målrelaterade betyg. *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria. <https://undervisningshistoria.se/hur-sverige-fick-malrelaterade-betyg/> (hämtad 5.9.2019).
- Hultman, Tor G. 1985. Skolan och svenskans beskrivning. I: Allén, Sture, Löfström, Jonas, Ralph, Bo, Andersson, Lars-Gunnar & Nordenstam, Kerstin (red.): *Svenskans beskrivning 15. Förhandlingar vid sammankomst för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning, Göteborg den 11–12 oktober 1985*. Göteborgs universitet: Göteborg. S. 19–43.
- Jakobsson, Peter & Stiernstedt, Fredrik. 2018. *Arbetarklassens utplåning i medelklassens medier*. Klass i Sverige, rapport nr 3. Katalys, no. 42.
- Jones, Peter E. 2013. Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education* 27(2). S. 161–179.
- Josephson, Olle. 1982. *Svåra ord. En undersökning av förståelsen av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang*. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Josephson, Olle (red.). 1996. *Arbetarna tar ordet: språk och kommunikation i tidig arbetarrörelse*. Stockholm: Carlsson.
- Kornhall, Per & Bender, German. 2018. *Ett söndrat land. Skolval och segregation i Sverige*. Arena idé. <http://arenaide.se/rapporter/ett-sondrat-land-skolval-och-segregation-sverige/>.
- Loman, Bengt. 1972. Om talspråkets varianter. I: Loman, Bengt (red.): *Språk och samhälle. Språksociologiska problem*. Lund: Liber Läromedel. S. 45–74.
- Lundahl, Christian, Hultén, Magnus, Klapp, Alli & Mickwitz, Larissa. 2015. *Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt. Delrapport från skolforsk-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Litteraturutredningen. 2012. *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2012/09/sou-201265/>.
- Norberg Brorsson, Birgitta. 2007. *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.
- Nordberg, Bengt. 1971. Bøjningen av neutrala substantiv i Eskilstunaspråket. Utomspråkligt och inomspråkligt betingad variation. *Nysvenska studier* 51. S. 117–227.
- Nordicom. 2015. *Nordicom – Sveriges mediebarometer 2014*. Göteborg: Nordicom.
- OECD. 2013. *Country note. Survey of adult skills. First results*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Sweden.pdf>.

- OECD. 2019. *Economic Surveys: Sweden*.
https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-sweden-2019_c510039b-en.
- Panadero, Ernesto & Jönsson, Anders. 2013. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review* 9. S. 129–144.
- Patten, Sarah L. 2019. Measures of Socio-Economic Status in Educational Research: The Canadian Context. *International Journal of Education Policy & Leadership* 14 (3). S. 1–15.
- SCB. 2018. *Inkomster och skatter: inkomstrappport 2016: Skillnaderna i inkomst fortsätter att öka*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/hushallens-ekonomi/inkomster-och-inkomstfordelning/inkomster-och-skatter/pong/statistiknyhet/inkomstrappport-2016-individer-och-hushall/> (hämtad 3.9.2019).
- SCB. 2019. *Snabba fakta: valdeltagande i Sverige*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/valdeltagande-i-sverige/> (hämtad 3.9.2019).
- Scott, Sandra. 2004. *Ordförståelse: en litteraturstudie med anknytning till högskoleprovets ORD-prov*. Umeå universitet: Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (hämtad 5.9.2019).
- Skolverket. 2011a. *Språket på väg, del 1. Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan åk 7–9*. Rev. upplaga enligt Lgr11. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2011b. *Språket på väg, del 2. Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan åk 7–9*. Rev. upplaga enligt Lgr11. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2018. *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Betyg och betygssättning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4000>.
- Skolverket. 2019a. *Sätta betyg i grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan#h-Kommunicerabetygmedelever> (hämtad 5.9.2019).
- Skolverket. 2019b. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Rev. 2019. 6 uppl. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket. 2019c. *Så arbetar vi med att revidera kurs- och ämnesplanerna*.
<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/sa-arbetar-vi-med-att-revidera-kurs--och-amnesplanerna> (hämtad 5.9.2019).
- Stephens, Nicole M., Markus, Hazel Rose & Townsend, Sarah S. M. 2007. Choice as an act of meaning: The case of social class. *Journal of Personality and Social Psychology* 93(5). S. 814–830.
- Stephens, Nicole. M., Dittmann, Andrea G. & Townsend, Sarah. S. M. 2017. Social class and models of competence: How gateway institutions disadvantage working-class Americans and how to intervene. I: Elliot, Andrew J., Dweck, Carol S. & Yeager, David S. (red.): *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. New York: The Guilford Press. S. 512–528.

- Stephens, Nicole & Townsend, Sara. 2017. How you feel about individualism is influenced by your social class. *Harvard Business Review* 22/5 2017.
<https://hbr.org/2017/05/research-how-you-feel-about-individualism-is-influenced-by-your-social-class> (hämtad 5.9.2019).
- Stormacq, Coraline, Van den Broucke, Stephan & Wosinski, Jacqueline. 2018. Does health literacy mediate the relationship between socioeconomic status and health disparities? Integrative review. *Health Promotion International* 2018. S. 1–17.
- Sundgren, Eva. 2002. *Återbesök i Eskilstuna: en undersökning av morfologisk variation och förändring i nutida talspråk*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 56). Uppsala universitet.
- Svensson, Tomas. 2014. *Alexander, Sara och skriften: en skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren*. Örebro: Örebro universitet.
- Universitetskanslerämbetet. 2018. *Förkunskaper, social bakgrund och rekrytering till högskolan. Statistisk analys*.
<https://www.uka.se/download/18.2158bbb51621ecd5a963850/1522142679612/statistisk-analys-2018-03-27-forkunskaper-social-bakgrund-oc>.