



Skolverket

Rapport

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i vuxenutbildningen.

Lärande exempel från sfi och yrkesutbildning.

Ingrid Henning Loeb, Charlotte Nilsson, Lotta Olvegård

Innehåll

Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt i vuxenutbildningen.	1
Lärande exempel från sfi och yrkesutbildning.	1
Inledning.....	3
Teoretisk ingång och centrala begrepp om språk- och kunskapsutveckling	4
Om utmaningar och förutsättningar	5
Lärande exempel	6
Exempel 1: Från ”sfi-matte”	7
Exempel 2: Från ”Barn och fritid med språkstöd”	9
Exempel 3: Från ”Språkförstärkt restaurangutbildning”	12
Exempel 4: ”Språkförstärkt vårdutbildning”	14
Slutsatser och några råd på vägen	16
Referenser.....	17

Inledning

Vuxenutbildningen, med sina lärare och annan personal, ställs inför många utmaningar när man ska utforma och genomföra utbildning för deltagare som lär på ett andraspråk. Behoven att skapa utbildningsvägar där vuxna kan tillgodogöra sig sina studier är stora utifrån faktorer som individers kunskapsbehov, arbetsmarknadens krav för anställning, och ett integrationsperspektiv. Denna rapport bygger på fältstudier genomförda i fem vuxenutbildningsorganisationer under våren 2018. Vi belyser utmaningar och möjligheter som vi har tagit del av i utbildning av vuxna nyanlända som ofta har kort utbildning¹. Fokus är framför allt på yrkesinriktad utbildning i kombination med kurser som syftar till att stärka språk- och kunskapsutvecklingen.

Syftet med projektet har varit att undersöka och synliggöra hur lärare arbetar med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i olika kurser och på olika nivåer, med specifikt fokus på yrkesutbildningar. Vi har identifierat utmaningar och organisatoriska förutsättningar för att fler elever ska tillgodogöra sig utbildningen men huvuddelen i denna rapport är fyra exempel. Dessa lärande exempel är närstudier av interaktioner mellan lärare och elever eller mellan elever och de analyseras med stöd i forskning om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Vi vet att ett material att inspireras av med olika lärande exempel om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt av är eftersökt bland verksamma inom vuxenutbildning.

Materialet som har samlats in kommer från studier vid fem vuxenutbildningsanordnare i fyra kommuner. Tre av dessa är i kommunal regi, två är i privat regi. Vid två av vuxenutbildningsanordnarna har vi deltagit i flera verksamheter återkommande gånger. Sammanlagt har vi genomfört fältstudier under 17 tillfällen.

Olika metoder för fältstudier har använts (Czarniawska 2007). Vi har gjort lektionsobservationer och genomfört formella och informella intervjuer med lärare, övrig pedagogisk personal och elever. Även lektionsmaterial, läromedel och planeringar har samlats in. Vi har också tagit bilder. För att möjliggöra samtalsanalys av undervisningsdialoger mellan lärare-elever har läraren ibland burit en ljudinspelare (jfr Henning Loeb, Holm, Holmberg & Olvegård 2016). Vid några tillfällen har vi spelat in elevdiskussioner. Vi har även följt med lärare när de besökt elever på sina APL-platser och deltagit i en handledarutbildning med fokus på handledning av andraspråkselever.

¹ Studien och rapporten har genomförts på uppdrag av Skolverket. Det är en del av det stödmaterial som regeringen uppdrog åt Skolverket att ta fram som ska underlätta för kommunerna att kombinera kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi) med andra delar av kommunal vuxenutbildning (komvux) till en utbildning anpassad för främst nyanlända personer i Arbetsförmedlingens etableringsuppdrag som har kort utbildning. (2017-06-29 U2017/02921/GV).

Teoretisk ingång och centrala begrepp om språk- och kunskapsutveckling

För studien har vi kombinerat två olika teoretiska ingångar: teorin om praktikarkitekturer och teorier om språk- och kunskapsutveckling.

Teorin om praktikarkitektur (Kemmis & Smith 2008; Kemmis m fl 2014) används i studier av pedagogiska verksamheter för att ge en helhetsbild av utbildnings- och lärandevillkor. Det är en av många praktikteorier (jfr exempelvis Nicolini, 2013, för en utförlig genomgång av olika praktikteorier). Att fokusera på vad som sker ”i praktiken” innebär ett fokus på vad som görs och vad som sägs –kanske kan perspektivet bäst illustreras med rumpnissarnas fråga ”Vofför gör di på detta viset?” i boken *Ronja Rövardotter* (1981) av Astrid Lindgren.

Svenska studier där detta perspektiv har använts och som är högst relevanta för denna studie och rapport är Karin Sandwalls avhandling *Att hantera praktiken* (2013) och Lill Langelotz avhandling om kollegialt lärande och hur det villkoras (Langelotz, 2014). Teorin om praktikarkitekturer bidrar med en utgångspunkt för att förstå och analysera hur olika samverkande faktorer och dagliga pedagogiska aktiviteter begränsar eller möjliggör lärares undervisning och elevers lärande. Exempel på det är att lärares undervisning och elevers lärande möjliggörs och formas av lokalernas utformning, av kollegiets samlade kompetens, av lärarnas syn på vad eleverna har för möjligheter att lära sig, och genom möjlighet till samarbeten mellan lärare. Teorin har en dialektisk grund, vilket innebär att den tar hänsyn till hur både yttre villkor och det som sägs och görs av verksamma i verksamheten formar det som är möjligt att göra, och det som sker.

Den andra ingången är olika teorier om språk- och kunskapsutveckling. Härifrån hämtas begrepp för att analysera de språkliga aktiviteterna som vi synliggör i rapportens fyra lärande exempel. I analysdelarna pekar vi ut olika stöttande resurser i undervisning. Begreppen som vi har använt för att beskriva vad som händer i undervisningen är bland annat hämtade från Gibbons (2006) och Bloome et al. (2005). Nedan introduceras några av de viktigaste begreppen.

Andraspråks elever i yrkesutbildning ska både lära sig det svenska språket och lära sig ett ämne och ett yrke med hjälp av det svenska språket. Varje skolämne har sitt specifika språkbruk. Detta gäller även yrkesämnena. Det ställs därför höga språkliga krav på såväl lärare som elever. Lärarna måste både vara medvetna om språket i sina ämnen och vara bekanta med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att kunna integrera språk och innehåll i undervisningen. Eleverna, i sin tur, ska på kort tid utveckla både ett ämnes- och yrkesspråk. Lärarens roll för elevernas språk- och kunskapsutveckling kan inte nog framhållas. Läraren är både språklig och ämnes/yrkesmässig expert i sitt ämne. Gibbons beskriver läraren som ”brobyggare” mellan varje enskild elev och det språk och det stoff hen ska erövra (Gibbons 2006, s. 174). Ett nyckelbegrepp för att detta ”brobyggande” ska ske är *stöttning*. Stöttning kan ske på två sätt: dels på ett övergripande sätt i planering och genomförande av undervisning på olika plan, s.k. *planerad* stöttning, dels när behov uppstår i klassrummet genom s.k. *interaktiv* stöttning (Hammond & Gibbons 2005). Det sistnämnda kan ske exempelvis när läraren går runt i klassrummet vid grupparbeten eller enskilt arbete.

Ett villkor för att lärande ska ske är att elever använder sig av de olika resurser som finns tillgängliga när de ska utveckla språk och kunskap. Det kan handla både om resurser som erbjuds i undervisningen och sådana som eleven själv besitter och använder. Exempel på

resurser som kan erbjudas i undervisningen är elevsamarbete, möjlighet att få uttrycka sig som en expert, deltagande i dialoger med läraren (till skillnad från fråga-svar), rätt till talutrymme och möjlighet att få tala om språk (Gibbons 2006). I våra analyser av interaktion i klassrummet utgår vi från begrepp som benämner de resurser läraren använder för att engagera eleverna och utveckla deras språkliga kompetens. Exempel på sådana begrepp är lärarens *omformulering* av elevsvar från vardagsspråk till skolspråk, *överlämnande av ansvar* när läraren lämnar över ordet till eleverna och *uppackning* av skolspråkliga begrepp till mer vardagligt språkbruk (Gibbons 2006). Vi visar också exempel på hur lärare *bekräftar* och *erkänner* elevers svar, *förtydligar*, *ger ledtrådar* samt *”kräver”* svar, *ger väntetid* och *svarar* på frågor.

Om utmaningar och förutsättningar

I tidigare forskning och utredningar framkommer att möjligheter till elevers lärande är villkorat av olika förutsättningar: hur verksamheten är organiserad, vad det finns för materiella och ekonomiska resurser, lärarnas utbildning, kollegiets sammansättning och möjligheter till kontinuerligt kollegialt lärande, vad det finns för samarbeten med andra nyckelaktörer, hur undervisningen genomförs, möjligheter till individanpassning med mera. Hur sådana villkor möjliggör och begränsar elevers lärande, pedagogisk utveckling och lärares undervisning är, som vi redogjort för ovan, fundamentalt i teorin om praktikarkitekturer. Sådana förutsättningar gäller förstås också vuxnas lärande och utbildning för vuxnas lärande.

Som de svenska vuxenutbildningsforskarna Andreas Fejes (Fejes 2013) och Gun-Britt Wärvik (Wärvik 2013) har visat inverkar ofta vuxenutbildningens marknadsiering på elevernas lärande genom att många får begränsat med undervisningstid men även på lärares möjligheter att genomföra god undervisning, som en följd av en stor arbetsbörda. Ytterligare en aspekt som lyfts i denna tidigare forskning är att kontinuiteten i verksamheten kan drabbas av återkommande avbrott, som i sin tur innebär att lärarkollegiet inte får rimliga förutsättningar att utvecklas kollektivt.

En stor utmaning är också den låga andelen behöriga lärare. När det gäller sfi visade exempelvis Skolverkets statistik för läsåret 2017/2018 (Skolverket 2017) att endast 36 % av lärare som undervisar i den skolformen faktiskt har lärarlegitimation med behörighet för sfi. Det råder också stor brist på behöriga yrkeslärare, och yrkeslärare har hittills varit undantagna kravet om lärarlegitimation (SOU 2017:51).

Av all intervjuad pedagogisk personal har kontinuitet påtalats som en grund för det pedagogiska utvecklingsarbete som äger rum i verksamheten. Lärarna har också i hög grad haft adekvat utbildning eller deltagit i exempelvis yrkeslärarutbildning vid tiden som vi var på plats. Vi har tagit del av många samarbetsformer mellan lärare i svenska som andraspråk (i sfi och i svenska som andraspråk på grundläggande nivå) och yrkeslärare och även samarbeten med studiehandledare på modersmål. Vi har intervjuat kunniga och engagerade rektorer med stor medvetenhet om sin roll för att den pedagogiska personalen och eleverna ska uppleva att det finns visioner och en samsyn på skolan. Vi kan dock konstatera att det ännu finns stora utmaningar, vilket grundar sig i att verksamheterna förväntas genomföra utbildning med snäva tidsramar och ofta med stora undervisningsgrupper. Många lärare (dock inte alla) har också påtalat att tiden som behövs för att samarbeta med kollegor och handledare inte räcker till.

Under våra fältstudier har vi tagit del av olika exempel på insatser som syftar till att förbättra elevernas utbildning och kunskapsutveckling. Ett exempel som vi vill lyfta fram är en

tvådagars ”språkambudsutbildning” för handledare i apl inom vården, för att förbättra möjligheterna för en gynnsam språk- och kunskapsutveckling när eleverna är på apl. Dessa två fortbildningsdagar innehöll föreläsningar, gruppdiskussioner och uppföljande lärarledda diskussioner kring programpunkter såsom ”bemötandets betydelse för kommunikationen”, ”språkets betydelse för lärandet” och ”interkulturellt förhållningssätt”. De handledare som vi intervjuade och samtalande med under och efter fortbildningen såg det som mycket värdefullt att få ta del av olika perspektiv, såväl från de lärare som ledde utbildningen som från andra kollegor. Återkommande kommentarer från handledarna var att ”sådan här fortbildning behövs”. Flera tyckte också att de ”var ensamma” i arbetet eller jobbade ”med kollegor som inte har samma människosyn”.

När det gäller lärarrollen och undervisningen uttryckte lärarna som vi intervjuade att det var viktigt för dem att deras undervisning håller hög kvalitet. De flesta uttryckte dock samstämmigt att tiden som många elever har för att utveckla språk och kunskap för att uppnå målen i kurserna är för knapp. Många elever skulle behövt mer undervisningstid med lärarstöd och längre tid på sig. Detta framkommer också i våra elevintervjuer och informella samtal med elever. Många elever uttrycker exempelvis att de har stort ansvar hemma, att de inte hinner arbeta med uppgifterna efter undervisningens slut, att de inte hinner gå till ”språkstugan” eller ”studiehallen” och att de behöver lärarens undervisning för att lära sig. Dessa svar kan ställas mot den slutsats som fastslås i olika metastudier om framgångsrik undervisning, där lärarens kompetens lyfts fram som avgörande för elevers lärande (jfr t ex Hattie 2012; Håkansson & Sundberg 2012). De flesta elever som vi har mött under våra fältstudier har kort utbildningsbakgrund och är studieovana, eller i alla fall ovana vid svenska studieformer. För dessa elevgrupper är lärarnas kompetens, tillsammans med den undervisningstid och de stödstrukturer som lärarna tillhandahåller på lektionstid, förmodligen ännu viktigare än vad som beskrivs i ovan nämnda studier om villkor för framgångsrik lärande.

I denna rapport är språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i fokus. Innan vi övergår till att synliggöra några lärande exempel vill vi påtala att mycket är vunnet om lokalerna för sådana arbetsformer är ändamålsenliga för den pedagogiska verksamhet som ska bedrivas. Om det exempelvis är stora grupper i små undervisningssalar, dålig ventilation, dålig akustik och dålig belysning är det inte bra. Det kan låta självklart men vi vet från många fältbesök och från tidigare studier om verksamhetens praktikarkitekturer (Kemmis & Smith 2008; Kemmis m fl 2014) att sådana förutsättningar inte är ovanliga. När det gäller språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är det också viktigt att tänka på att rummet behöver vara tillräckligt stort för att eleverna lätt ska kunna byta plats med varandra, skapa smågrupper, kunna gå fram till tavlan eller ställa sig inför gruppen etc. Det måste finnas en tillräckligt stor white-board-yta för lärare och elever att använda. Belysning och akustik måste vara bra – buller eller andra höga ljud kan göra det svårare att förstå vad lärare och kurskamrater säger och dålig belysning kan göra det svårare att tolka text och bilder.

Lärande exempel

Följande fyra exempel har valts ut för att de belyser undervisning i olika ämnen och att de på olika sätt åskådliggör hur språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt genomförs i vuxenutbildningen.

Exempel 1: Från ”sfi-matte”

Följande exempel är hämtat från sfi-undervisning. Ett pass i veckan (90 minuter) är lektionen dubbelbemannad med en mattelärare. Ämnesinnehållet är matematik, men fokus ligger på språket i matematik; både det specifikt ämnesspråkliga, med begrepp som *subtraktion*, *ekvation* etc., och det vardagsspråkliga ordförrådet, tex *burk* och *hälla upp*, och allmänt skolspråkliga som *redovisning*, *lösning*. Lektionen har samma återkommande upplägg och det är en rutin som eleverna blivit väl bekanta med. Eleverna är indelade i grupper om 3-4 stycken, utifrån principen att inte alla i gruppen ska ha samma modersmål.

Gruppkonstellationen ser olika ut vecka efter vecka. Dagens grupper står skrivna på tavlan när lektionen inleds.

Instruktion och förberedelse för diskussion

Lektionen börjar med en övergripande genomgång om vad som är dagens tema och papperet med uppgifterna delas ut. Uppgifterna är formulerade som ett problem och med en fråga i slutet, eller en uppmaning (exempelvis: Redovisa din lösning). Lärarna inleder lektionen med att ta upp och förklara några ord som de tror kan vara nya för eleverna och dessa finns också skrivna på baksidan av papperet. Därefter börjar övningen. Rutinen är att eleverna tar turtagning med att läsa respektive uppgift högt för varandra. Innan eleverna sätter igång att diskutera lösningen på uppgiften ska de förklara orden för varandra, så att de är överens om vad innebörden av uppgiften är och vad orden betyder.

Diskussion i gruppen och redovisning av lösning för lärarna

När eleverna diskuterar uppgifterna ska de förklara för varandra hur de kommer fram till sin lösning. Sfi-läraren och matteläraren cirkulerar i klassrummet mellan grupperna och eleverna berättar för respektive lärare hur de kommit fram till sin lösning. De redovisar således oftast inte bara en gång, vilket framgår av exemplet nedan. Eftersom lärarna har lite olika kunskapsområden kan elevernas förklaringar få olika karaktär. I nedanstående exempel är det matteläraren som lyssnar på en av grupperna. Uppgiften som de jobbar med har instruktionen: ”Jolanta kokar sylt och får 3 l. Hur många burkar behöver hon om hon ska hälla sylten i en $\frac{1}{4}$ l burkar? Redovisa din lösning!”

Elev/elever	Lärare	Kommentar
Eleverna berättar tillsammans för matteläraren att de just förklarat uppgiften för den andra läraren.	Ni har inte förklarat för mig	Läraren och eleverna skrattar lite... En elev läser meningen högt. Därefter börjar eleverna förklara. <i>Läraren erbjuder möjlighet att repetera och uttrycka sig som experter.</i>
E2: Man kan dela dom ... tre liter på fjärde del.	,, i fjärdedelar	<i>Läraren formulerar om till ämnesspråk.</i>
E2: Ja... Det blir ... eh: tolv E1: Jo.	Ja mm tolv... fjärdedelar. Men du- du har räknat	Läraren vänder sig mot två, E1 och E2. <i>Läraren ger de ämnesspecifika</i>

<p>E1: Vi tänker olika. (E1 börjar förklara)</p> <p>Det är olika tänka bara.</p> <p>E2 säger: Jag tänkte tre liter. Tre ... gånger fyra, det är tolv.</p> <p>E1: Gånger fyra, gånger fjärdedel.</p> <p>Flera e: Ja. E1 och E2: Ja. Ja.</p> <p>E1: Men det är samma... (fortsätter): ... Det är olika...</p> <p>E3: Förstår inte.</p>	<p>division... och du... Du har räknat multiplikation</p> <p>Varför då?... (ger möjlighet till formulering/förklaring) ge ordet. Det blir...</p> <p>Ni – Ni får samma svar. Men varför då?</p> <p>Det är olika tänk bara. Hur har du tänkt, då?</p> <p>Varför gånger fyra?</p> <p>. För det är fyra fjärdedelar.</p> <p>Och därför fungerar det att ta gånger fyra. Och du, du delar upp i fjärdedelar ... och så får du också tolv. Det ... det är samma svar. Och båda är rätt.</p> <p>Ja</p> <p>Har ni två förstått?</p> <p>En förstår inte. Då får ni förklara. Förklara för honom!</p>	<p><i>begreppen.</i></p> <p>E1 (som gjort multiplikation) förklarar och <i>klargör</i>. <i>Läraren ger möjlighet för eleven att formulera och uttrycka sig som expert.</i></p> <p><i>Läraren bjuder in till dialog</i></p> <p><i>Läraren omformulerar och klargör.</i></p> <p><i>Läraren bekräftar elevsvar.. Vänder sig mot de två andra i gruppen, E3 och E4.</i></p> <p>Läraren står kvar i närheten. några elever försöker förklara för en annan elev som inte förstår. "Det finns en tallrik här,, tre delar..." läraren lämnar gruppen och går bort till nästa grupp.</p> <p><i>Läraren lämnar över ansvaret till eleverna själva och möjliggör för dem att uttrycka sig som en expert.</i></p>
--	---	---

Interaktionen visar hög grad av elevaktivitet, fokuserad på uppgiften och det språk som uppgiften innefattar. Förhållandet mellan innehåll och språk kan beskrivas som symbiotiskt.

Läraren tillrättalägger och erbjuder det korrekta (fackspråkliga) uttrycket: ”tre fjärdedelar” istället för ”på fjärde del”. Hon påtalar också med facktermer (multiplikation respektive division) hur två elever har kommit fram till samma svar på olika sätt. När hon vet att ett par elever i gruppen har förstått, kontrollerar hon om de övriga har förstått. När en elev säger att han inte har förstått, låter läraren de två som visat sin kunskap förklara igen medan hon själv drar sig undan.

Exemplet visar hur läraren deltar i förhandlingen av uppgiftens lösning men vågar släppa ifrån sig ”expertrollen” till eleverna, och de ges möjlighet att återigen redovisa svaret. Denna didaktiska strategi innefattar flera steg och kan relateras till Jim Cummins modell om viktiga strategier för språk- och kunskapsutveckling. I rapporten [En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning inom YFI-projektet](#) från Nationellt Centrum för svenska som andraspråk finns många fler exempel av detta slag; hur elever ges möjlighet att inte bara berätta och vara delaktiga i en diskussion utan också hur de i nästa steg ges möjligheter att presentera sina färdigheter och sin förståelse.

Denna uppgift har utformats av tillsammans av sfi-lärare och lärare i matematik. Exempel på fler uppgifter och en kortare analys av hur deras konstruktion ger möjligheter för sfi-elever att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt finns tillgängliga från [denna länk](#).

Exempel 2: Från ”Barn och fritid med språkstöd”

Följande exempel är hämtat från undervisning i ett så kallat yrkesspår med språkstöd. Eleverna har ett pass i veckan med enbart yrkesläraren, ett annat pass i veckan med en lärare som arbetar språkförstärkande med yrkeskursens aktuella moment och ett tredje avslutande dubbelbemannat pass i veckan då dessa två lärare undervisar gemensamt. De flesta eleverna som har antagits till utbildningen läser också sfi D eller svenska som andraspråk på grundläggande nivå.

Exemplet nedan kommer från kursen Hälso pedagogik. Det är ett repetitionspass inför ett gemensamt grupparbete som eleverna ska ha efterföljande vecka med olika frågor om ett bekant innehåll. Eleverna har tidigare fått en genomgång av begreppen med stöd av bildspel och läromedlet. Läromedlet som används finns tillgängligt för eleverna på en plattform.

Instruktion och exempel

I instruktionen förklarar läraren momentets upplägg. Läraren har delat in eleverna i grupper om sju. Samarbetet i grupperna ska ske genom att någon av eleverna läser en mening högt och eleverna ska sedan diskutera och hjälpas åt med att fylla i vissa delar av meningen tillsammans i gruppen.

När eleverna arbetar med uppgiften är det hög elevaktivitet. Läraren går runt och svarar på frågor och hjälper till att ”reaktivera” förförståelsen genom att påminna och berätta om det som de gått igenom.

Följande exempel handlar om ordet ”välfärdssjukdomar”. Eleverna ska skriva vad begreppet innebär och olika faktorer som välfärdssjukdomar kan bero på. När läraren går runt i grupperna får hon förklara och diskutera ordets innebörd i varje grupp, eftersom det i varje grupp finns elever som uttrycker att de inte förstår det ordet. När läraren förklarar genom att packa upp ämnesspecifika begrepp vid ”reaktivering av förförståelse” kan det låta så här:

”Kommer ni ihåg, vi pratade om **välfärd** och fattigdom. Det var två motsatser. Välfärd betyder ju att det är ett land som har **bra** ekonomi, som är ett **rikt** land. **Fattigt** land - då är det fattigdom. Då är det **andra** sjukdomar. [...]”

Utdraget är ett exempel på planerad stöttning genom sättet lektionen är organiserad på. Det finns också flera exempel på interaktiv stöttning när läraren går runt i klassrummet till de olika grupperna. Under hela inspelningen hörs elever prata i bakgrunden. Av rösterna att döma pågår febril aktivitet och en hög grad av elevaktivitet. Vi vet inte om alla elever är engagerade i diskussionen men elevernas frågor indikerar hög delaktighet.

I transkriberingen nedan belyser vi interaktionen i en av grupperna, och nedan diskuterar vi lärarens strategi närmare. Läraren kommer in i gruppen när eleverna inte vet vad de ska skriva för exempel på välfärdssjukdomar och de uttrycker olika uppfattningar om vad ”välfärdssjukdomar” kan innebära.

Elev/elever	Lärare	Kommentar
(ohörbart från en elev) Vi har (inte?) ett exempel på ekonomi. Fattiga länder kanske.	Hur förklarar man det här ordet? Välfärdssjukdomar . Vad är det ? Vad beror dom på?	<i>Läraren erbjuder möjlighet att packa upp begrepp och omformulera och att tala om språk</i>
Om maten, kost (7 sek) (ohörbart)	Det är en annan sak. Det är ju som vi sa. Fattigdomssjukdomar . Välfärdssjukdomar är ju dom sjukdomar som är vanligast i Sverige och vad beror, vad kommer dom av, dom sjukdomarna?	<i>Läraren reaktiverar förståelsen</i> <i>Läraren utnyttjar motsatser för att lyfta upp det aktuella begreppet. Fattigdom är lättare att förstå än ”välfärd” och motsatsen blir ett sätt att definiera och förklara begreppet.</i> <i>Läraren formulerar och omformulerar frågan (vad beror, vad kommer dom av)</i> <i>Läraren ger lång väntetid (7 sek).</i>
	Det kan vara psykisk ohälsa, kost, precis. Finns det någonting mer som det kan bero på? Olika faktorer som gör, skapar, de här sjukdomarna?	<i>Läraren bekräftar elevsvar.</i> <i>Ordet ”faktorer” introduceras (skolspråk).</i> <i>Omformulering av frågan igen.</i>
Stress på arbetet.	Ja, stress på arbetet. Jätteviktig bit.	<i>Läraren upprepar och bekräftar svar och uppmuntrar.</i>

	<p>PAUS</p> <p>Hur är det mer? Kosten sa ni. Finns det något mer som man kan påverka sin hälsa?</p>	<p><i>Läraren repeterar en faktor och fortsätter att kräva svar.</i></p> <p>Ordet ”påverkar” är nytt här.</p>
Om man dricka mycket alkohol. Alkohol, kan vara droger.		
Och stress.	<p>Ja, alkohol, absolut. Droger, absolut.</p>	<p><i>Läraren erkänner elevsvar positivt (absolut).</i></p>
	<p>Är det någonting mer som vi gör mycket här .. i..</p>	<p><i>Läraren kräver fler svar.</i></p>
Kanskeolyckor	<p>Ja, det är en del olyckor.</p>	
Själv mord.	<p>Ja, det hör ihop med den psykiska ohälsan. Finns det några andra saker som vi gör för mycket eller för lite av här?</p>	<p>Läraren vill att eleverna tar upp ”motion”, som inte tagits upp tidigare, genom <i>att ge ledtrådar.</i></p>
Motion (ohörbart) Lite..		
(ohörbart)	<p>Motion, exakt. Motionerar vi för mycket eller för lite?</p>	
<p>LÅNG PAUS med ohörbart mummel</p> <p>Elev 1: Dåliga mat, dålig kost Elev 2: Lite fysisk aktivitet</p>	<p>...för lite, ja. Finns det något annat som vi gör.</p>	<p>Läraren ger ytterligare tid och <i>ger möjlighet att formulera svar och utveckla svar.</i></p>
<p>Elev 1:...finns ingen (... hörs ej) nyttiga mat, kanske dåliga mat (...), har ingen pengar Elev 2: utan planering Elev 1: utan planering (skratt)</p>	<p>Ja, mm, absolut. Finns det något mer som är dåligt för hälsan som vi gör mycket här?</p>	<p>Läraren väntar på att <i>eleverna själva ska komma på svar</i> (istället för att själv ge svaren).</p>
	<p>Dom sjukdomarna som skapas av det här dom kallas välfärdssjukdomar, för vi har pengar för att köpa mat men vi köper onyttig mat.</p>	<p>Läraren samlar ihop faktorer till ”välfärdssjukdomar” som tagits upp i gruppen.</p>

Utdraget ovan kan beskrivas som ett exempel på arbetssättet IRE, (Initiation-Response-Evaluation, jfr Mehan 1979), där läraren initierar med en fråga, får en respons och evaluerar. I utdraget ovan ser vi exempel på vad läraren gör i interaktionen med eleverna. Läraren *bekräftar* och *erkänner* elevers svar, *kräver* svar, *svarar* på frågor, styr tillbaka fokus på innehållet när eleverna tenderar att röra sig för långt från ämnet (Bloome et al. 2005). Läraren ger också information och undviker inte specialiserade termer eller ett mer avancerat språkbruk än eleverna själva kan producera och erbjuder på det sättet modeller för olika språkliga register. Återkopplingen som läraren ger är inte hela tiden språkligt tillrättalagd. På så sätt erkänns inte bara elevernas kognitiva förståelse för ämnet utan ribban höjs även för deras sätt att tänka på och uttrycka sig i sin blivande profession.

Cummins (i Rosén & Wedin, 2015, s. 135) skiljer mellan klassrumsstrukturer med ”coercive power” respektive ”collaborative power”. I den första styr läraren enväldigt undervisningen och eleverna ska utföra uppgifter och lära sig det förväntade. I den senare strukturen samarbetar eleverna med läraren och innehållet relateras till individuella och gemensamma erfarenheter och man diskuterar frågor som har relevans för eleverna och gruppen (jfr också sfi-matte-frågorna). I utdraget ovan dominerar visserligen läraren interaktionen, men gör det på ett sätt som erbjuder eleverna att visa och prova sin kunskap om ämnesinnehållet. Läraren formulerar och omformulerar frågor, ger ledtrådar och tid för eleverna att formulera svar och kombinerar ett mer vardagligt språkligt register med ett specialiserat språkligt register. Läraren undviker inte ett språkligt avancerat språk, utan förklarar hellre flera gånger än förenklar språk och innehåll.

Exempel 3: Från ”Språkförstärkt restaurangutbildning”

Exemplet nedan kommer från en inspelning av två elever som går en yrkesutbildning med språkstöd för personer som vill jobba som kock i restaurang eller storhushåll. Utbildningen varar 1,5 år. Språknivån är skiftande i gruppen. De flesta elever är kortutbildade men där finns också några elever som har genomfört högre studier i sitt hemland. Språkstödet sker genom att läraren i yrkessvenska förbereder eleverna för det lektionspass som de ska ha med yrkesläraren efterföljande dag. Båda lektionerna förbereder för en efterföljande heldag när eleverna är i skolköket och lagar den mat som är veckans moment. Under denna dag kommer också läraren i yrkessvenska och deltar en del av dagen och deltar i aktiviteterna, då alltså eleverna jobbar praktiskt. Ofta arbetar eleverna i par under den praktiska aktiviteten. På så sätt får de språkförstärkning och många möjligheter till dialog med de två lärarna.

Exemplet nedan är hämtat från en lektion i yrkessvenska. Eleverna är indelade i par utifrån olika språkbakgrund (så långt det är möjligt). Uppgiften förbereder för veckans yrkeslektion och ett efterföljande pass då de ska laga mat i restaurangköket. Veckans tema är ”streetfood”. Inledningsvis har varje par fått var ett recept på streetfood. När lektionen är slut ska varje par presentera receptet för de andra i klassen. Läraren introducerar upplägget genom att skriva på tavlan: ”Förklara hur ni ska tillaga maten.”

Läraren förtydligar i sin muntliga instruktion att eleverna ska gå igenom receptet, markera svåra ord/begrepp, diskutera och tillsammans ta reda på vad orden betyder, att de ska bestämma vem som ska säga vad vid presentationen och att det viktigaste i presentationen är att de ska berätta för de andra i klassen HUR man ska genomföra receptets olika moment.

Uppgiften kräver alltså att eleverna läser texten tillsammans och samtala med varandra på egen hand. Eleverna är aktiva, pratar mycket och försöker förstå. Flera letar upp filmer på YouTube och bilder från internet för att lättare förstå. Alla använder också sina mobiler för att slå upp ord via Lexin.

I exemplet nedan läser och diskuterar två elever hur man ska gå tillväga när man gör kebabsås. Det enda gemensamma språket för Elev 1 och Elev 2 är svenska. Elev 1 har kommit längre i sin svenska språkutveckling. I exemplet synliggörs en hög grad av elevaktivitet och samspel/interaktion mellan elever möjliggörs med aktiviteten.

Elev 1	Elev 2	Kommentar
(läser högt) ”Blanda alla ingredienser och rör om”	ja	Eleverna har själva bestämt vem som ska läsa receptet högt. <i>Läraren har lämnat över ansvar på eleverna.</i> Elev 2 visar att hon hänger med och bekräftar därmed att receptläsningen är en <i>gemensam aktivitet</i> .
”Låt gärna såsen vila 10-15 minuter innan...”	Innan servering, ja.	Elev 2 bekräftar återigen att receptläsningen är en gemensam aktivitet.
... innan servering. ”Många gillar extra stark sås...”	Ja	Elev 1 fortsätter läsa och elev 2 bekräftar delaktighet i aktiviteten.
”Är du en av dem som använder chilipeppar eller ...” Är det arabiska eller?	Ja chili, samma sambol. Den blanda med paprika. Nej	Elev 2 avbryter och <i>visar ämneskunskap</i> och sin kunskap om starka såser och sambal oelek. Elev 1 visar sig inte känna till sambal oelek sedan tidigare. Elev 2 <i>initierar också en dialog</i> om ämnet utanför innehållet i receptet. Frågan om det är arabiska indikerar även att <i>transspråkande</i> förekommer i klassrummet.
Svensk?	Ja svensk kanske... Jag hitta på internet, sambol.	Elev 1 använder sin mobil för att <i>söka kunskap</i> , vilket indikerar att hen både tar <i>ansvar för</i> sitt lärande och använder sig av <i>digitala resurser</i> .

Indelningen i par och att läraren överläter åt eleverna av ta ansvar för att tolka receptet möjliggör större elevaktivitet. Det ger eleverna talutrymme och utrymme för eleverna att pröva sin kunskap och att variera sitt språk (jfr Lindberg 2005). Trots att eleverna befinner sig på olika språkliga nivåer stödjer de båda varandra när de letar efter ords betydelse, tränar uttal med mera. Förhandlingen sker på en jämlik nivå utan den expert-novis-relation som finns mellan lärare och elev.

I det samspel som sker mellan eleverna utvecklar de kunskaper både i yrkesämnet och i det svenska språket. De utnyttjar olika resurser för att komma vidare i sitt arbete med att förstå texten. De använder sig av lexikon på sina telefoner, de letar upp bilder på internet och de drar nytta av andra språkliga resurser (Garcia & Wei 2014). Eftersom varje elevpar ska presentera sitt recept för de andra i klassen, blir uppgiften autentisk och meningsfull och kräver båda parternas engagemang. Receptet som genre är känd för eleverna eftersom de har arbetat med recept många gånger tidigare. Fokus kan alltså läggas på språk och innehållet i texten och

man samtalar och förhandlar både om betydelsen av enskilda ord och vilken roll de spelar för receptet som sådant. I samtalet som följer efter interaktionen ovan bygger eleverna vidare på varandras yttranden och stöttar varandra med uttal.

Exempel 4: "Språkförstärkt vårdutbildning"

Detta exempel kommer från en tvåårig språkförstärkt utbildning mot vårdbiträde. Eleverna har så kallade trainee-jobb, vilket innebär ett samarbete mellan arbetsförmedlingen, arbetsmarknadsenheten och vuxenutbildningen, och under sin utbildning är eleverna anställda inom äldreomsorgen på 25 %. Elevernas språkkunskaper i gruppen varierar från betyg på sfi, kurs C och uppåt. De flesta har en kort utbildning i sitt hemland.

Momentets uppläggning

Momentet är en del av kursen Etik 100 p och är kopplat till det läromedelskapitel om normer, värderingar och ideal som läraren och eleverna har gått igenom. I momentet kombineras ordförståelse, hörförståelse, värderingsövningar och en skrivuppgift. Momentet inleds med att läraren delar ut en ordlista till varje elev. Ordlistan bygger på den film som de ska se tillsammans. Filmen heter "En blomma i Afrikas öken". Det är en filmatisering utifrån Wairis Diries självbiografiska roman och tar bland annat upp traditionen kvinnlig könsstympning. Inledningsvis jobbar eleverna, enskilt eller tillsammans, med att översätta orden till sitt modersmål. Läraren förklarar att detta ger en förförståelse inför filmvisningen. Efter detta delar läraren ut en text med en kort skriftlig sammanfattning av handlingen till varje elev och hon läser denna för eleverna. Eleverna ges möjlighet att ställa frågor om ord som de inte förstår. Därefter ser gruppen filmen tillsammans med läraren.

När eleverna har sett filmen genomförs en s.k. "fyra-hörn-övning". Syftet med denna övning är att eleverna skulle ta ställning och formulera sin egen åsikt om de tyckte filmen var bra. De fyra hörnen representeras av: Håller inte alls med/Håller inte riktigt med/Håller i stort sett med/Håller helt med. Efter att eleverna ställt sig i det hörn som de valt att ställa sig i, diskuterar de först i "sitt hörn" varför de valt detta hörn. Därefter bryter läraren och eleverna i de olika hörnen får i helklass och med lärares ledning återge sina åsikter till eleverna i de andra hörnen. Övningen tar cirka 30 minuter.

I en efterföljande intervju förklarar läraren att det finns olika orsaker för en sådan här övning. En orsak är att värderingsövningar som fyra-hörn-övningar brukar skapa engagemang bland elever (vilket det även gjorde denna gång). En annan orsak är att det är viktigt att eleverna får höra olika perspektiv och olika åsikter. Övningen gav också en god möjlighet att diskutera filmens känsliga ämne, dvs. kvinnlig omskärelse. Inte minst kunde eleverna få använda svenska språket till att diskutera, argumentera och förklara, inför den avslutande skrivuppgiften, en diskuterande text där eleverna både ska ta egen ställning och redovisa andras värderingar.

Lektionen efter följer ytterligare en förberedelse inför en skrivuppgift som eleverna ska genomföra enskilt. Läraren inleder då lektionen med att berätta för eleverna att de ska följa en mall, utifrån meningar som hon ska skriva på tavlan. Hon berättar att de först ska skriva vad de tyckte om filmen och delar ut post-it-lappar. Hon använder ordet "värderingar" när hon förklarar och tillägger: "Det är just din åsikt du ska skriva, det finns inget rätt eller fel nu". "Ni kommer att ha olika åsikter, ni kommer att skriva olika saker". Den här uppgiften förbereder alltså eleverna att föra fram egna åsikter.

Den första meningen är:

Jag håller helt med om att filmen var intressant ...

Eleverna börjar med att skriva på post-it-lappar. En del knappar på sina telefoner och söker ord. Det är knäpptyst i klassrummet under sju minuter. När eleverna har skrivit klart uppgiften instrueras de att gå runt i klassrummet och prata med klasskamrater om vad de har skrivit. Eleverna går runt, sätter sig hos någon och fortsätter efter en stund till någon annan. Läraren deltar delvis i diskussionerna.

Läraren skriver sedan inledningen till nästföljande stycke på tavlan:
Mina klasskamrater tyckte dessutom att ...

Hon ber eleverna gå tillbaka till sina platser och skriva utifrån den inledningen. En elev säger att han inte förstår. Läraren ger då exempel från en av eleverna: ”XX tyckte filmen var intressant för den handlade om flickans väg till frihet.” Några av eleverna ber om att få titta på andra elevers lappar igen och de jobbar vidare enskilt en stund. Läraren tar till orda och säger att nästa mening i mallen är:

Några klasskamrater tyckte inte om filmen för att ...

Här följer en elevinitierad diskussion där de på olika sätt får fram att alla tyckte den var intressant och viktig. Några elever säger att huvudpersonen i filmen var mycket modig. Någon frågar varför hon inte stannade hos sina släktingar i London. Några andra uttrycker att det berodde på att släktingarna tyckte det var viktigt att bevara traditioner. Sedan följer en diskussion om omskärelse och barnäktenskap. Läraren fördelar ordet och förtydligar när eleverna har svårt att uttrycka sig.

Läraren rundar av momentet med att säga att eleverna har lyssnat mycket bra på varandra och att de har fått ta del av många åsikter. De ska nu avsluta skrivuppgiften med ett stycke där den första meningen är:

Sammanfattningsvis så menar jag att även om andra tyckte att ...

Eleverna frågar om de kan göra klart hemma och lämna in i morgon. Läraren säger att det är en bra idé.

Kommentarer och analys av momentet och dess uppläggning

I undervisningen utgår läraren från realistiska situationer och ämnen som kan tänkas beröra eleverna och skapar på så sätt elevengagemang. Läraren kombinerar kognitivt krävande uppgifter (att välja ämne, att diskutera, att se filmen etc.) med tydlig stöttning och struktur; elevdiskussioner, där man tillsammans provar språk och kunskap och sedan tydliga instruktioner och stöttning i form av färdiga förstameningar, ”goda exempel” från andra elever och gott om tid för att läsa lappar och formulera meningar. Eleverna får träna olika språkliga kompetenser: tala, lyssna, läsa och skriva.

Under lektionen ges eleverna möjlighet att utveckla sin kunskap om den diskuterade genren. Eleverna stötts både i att formulera egna åsikter och andras åsikter och att avslutningsvis lyfta upp sitt eget ställningstagande. Lektionen kan också beskrivas som en textkedja (Holmberg & Wirdehn 2010) där muntliga samtal och skrivande avlöser och utvecklar varandra för att utmynna i individuellt skrivna texter. Individuella uppgifter kombineras med flera gemensamma aktiviteter, vilket sannolikt ökar möjligheten att inkludera samtliga elever. Lektionen är tydligt strukturerad och leds av läraren. Den innehåller varierade uppgifter och aktiverar och engagerar samtliga elever.

Slutsatser och några råd på vägen

I rapporten har vi inledningsvis redogjort för några organisatoriska och verksamhetsmässiga grundläggande villkor och förutsättningar som vi ser som mycket viktiga att beakta för att elever som lär på ett andraspråk bättre kan genomföra och lyckas i sin utbildning. Vi har också i en tidigare genomlysning om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i gymnasieskolans yrkesutbildningar skrivit fram några kortfattade råd vad rektorer och lärare kan göra för att stötta språk- och kunskapsutveckling. Dessa finns att hämta från sidorna 9-10 i rapporten [på denna länk](#). Här sammanfattar vi våra iakttagelser och ger samtidigt några råd på vägen, underbyggda av denna studie inom vuxenutbildningen.

Framgångsfaktorer i undervisningen är att lärare kontinuerligt gör formativa bedömningar och ställer frågor i interaktionen med elever i helklass, att läraren går runt och ställer frågor till enskilda elever, ger återkoppling på frågor och kommentarer, och svarar och stöttar eleverna när de diskuterar i mindre grupper eller i par (Skolverket 2012). I forskning om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt rekommenderas ofta så kallade ”frågor utan tak” (Gibbons 2010), det vill säga frågor som inte kräver endast ett svar, och som därför ger eleverna möjlighet att formulera och visa fördjupade kunskaper inom ett område, snarare än isolerade fakta (Gibbons 2010). Vi har också gett exempel på sådana frågor i texten ovan. Med sådana öppna frågor kan vad som helst hända i samtalet. Det skapar engagemang och ger både lärare och elever mer material att utgå från. Oväntade svar kan leda till intressanta samtal om språk och innehåll. Med Gibbons slutsatser som grund (Gibbons 2010) kan vi också konstatera att lärare inte bör rygga för att förmedla högt ställda förväntningar på eleverna. Den pedagogiska utmaningen är dock att skapa stödstrukturer så att elever ges möjlighet att nå kunskapsmålen.

Helena Tsagalidis har i sin studie om yrkeslärares frågandepraktik visat att informationssökande frågor är de mest dominerande när yrkeslärare ställer frågor till elever (Tsagalidis 2013). Det innefattar frågor som börjar med *vad...*, *vilken...*, *är det...*, och *hur...*? Sådana frågor är kopplade till omedelbara situationer (det vill säga: här och nu). Några exempel som Tsagalidis ger på här-och-nu frågor är: ”Vad skall du ha i såsen?”, ”Hur tinar man upp marsipan?”, samt ”Hur länge har brödet jäst?”. Vi vill understryka att sådana frågor om ”isolerade fakta” ofta begränsar elevernas språk- och kunskapsutveckling. Sådana frågor inbjuder på ett begränsat sätt till språk- och kunskapsutvecklande samtal, eftersom det inte ställs höga krav på utvecklade eller egna formuleringar eller egna lösningar och kommentarer.

Vi vill emellertid understryka att öppna frågor kan medföra att samtalet tar en riktning som inte fokuserar på den kunskapsutveckling som eftersträvas i situationen. Eleverna kan röra sig allt längre från ämnesinnehållet om samtalet släpps helt fritt, och frågorna kan medföra att fokus på det som är kritiskt i lärandemomentet kommer i skymundan. Det är alltså viktigt att tydliggöra uppgiftens syfte och mål och att vara beredd att ”lotsa” tillbaka eleverna till det som är i fokus för diskussionen, både innehållsligt och språkligt. Vi har också under våra studier noterat att talföra elever lätt kan ta över när frågorna som ställs är öppna och att andra elever då kan komma till korta. Det är lätt att en del elever ges allt för stort talutrymme och att det sker på bekostnad av andra elever som också har behov av behov av att träna muntlig kommunikation och interaktion. Det är en stor utmaning att göra alla elever aktiva och engagerade i klassrumsarbetet och det krävs att man som lärare kan fördela ordet på ett vänligt sätt dämpa dominerande elever och uppmuntra de tystare eleverna att tala. Det handlar

inte bara om språk- och kunskapsutveckling utan också om att stötta elevers bild av sig själva som lärande individer. I analyserna ovan har vi bland annat utgått från Bloome et al. (2005) och de begrepp de använder för att beskriva vad läraren gör i klassrumsinteraktionen ”på” och ”under” ytan (Bloome et al. 2005, s. 69). Initiering, respons och evaluering, det vill säga det traditionella pedagogiska mönstret i klassrumsinteraktion, kan rymma underliggande aspekter som utmaningar, klargörande, bekräftelser etc. Dessa kan, som vi har visat, främja språk- och kunskapsutveckling samtidigt som det ger struktur i undervisningssituationen.

Språkforskningen idag rekommenderar lärare att uppmuntra ”translanguaging”, på svenska transspråkande (Garcia & Wei 2017; Cummins 2017), vilket innebär att elever får möjlighet att använda alla sina språkliga resurser i undervisningen. Det kan till exempel innebära att elever som talar samma språk översätter åt varandra, att man använder olika typer av lexikon eller texter på ett annat språk eller att man i par använder ett annat språk än svenska för att (re)aktivera sin förförståelse inom ett kunskapsområde. Vi har dock också sett att det kan finnas en utmaning med transspråkande i vissa undervisningsgrupper, där en övervägande del av eleverna talar samma språk. Risken är att modersmålet används i allt för hög grad. Det kan få till följd att andraspråksutvecklingen hindras och att elever exempelvis inte får träna på hur man använder ord som ord är centrala för branschkunskande och för anställning. Dessutom kan det få elever som inte delar samma modersmål att känna sig utanför. Utan tvekan innefattar transspråkande en stor läranderesurs, men det är en balansakt i undervisningen i vilken grad eleverna ska utmanas i att uttrycka sig i sin språk- och kunskapsutveckling på svenska.

När det gäller lärares didaktiska strategier i ämnesundervisning med elever som lär på ett andraspråk, kan vi inte nog understryka vikten av att ha tålmod när elever ska formulera sina svar. Vi är helt eniga med forskning som understryker att läraren är den viktigaste resursen för att elever ska utveckla kunskapsmässigt lärande (exempelvis Hattie 2012; Håkansson & Sundberg 2012). Vi vill dock påtala att det kan vara lätt att falla i fällan att som lärare själv ta för stort talutrymme, att inte våga vänta på att eleverna formulerar ett svar eller en kommentar och i all välmening ”ta över” och fylla i, förklara eller exemplifiera. När så sker får inte eleverna uttrycka sig i tillräckligt hög grad. Språkanvändning och språkinläring går hand i hand. Det är därför också angeläget att man som lärare skapar rikligt med tillfällen för elever att interagera med varandra (och med läraren), och att återkommande få redogöra för sin erövrade kunskap på flera sätt.

I rapporten [*En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sf-undervisning inom YFI-projektet*](#) från Nationellt Centrum för svenska som andraspråk som redogjorts för ovan finns flera filmer och olika exempel på hur sådana ”redogörande processer” kan se ut. I rapporten visas också ”fallgropar” som lärare lätt hamnar i och goda exempel lyfts fram.

Referenser

- Bloome, D. (2005). *Discourse analysis & the study of classroom language & literacy events: a microethnographic perspective*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Malmö: Liber.
- Fejes, A. (2015). [Kortutbildade och Vuxenutbildning en kunskapsöversikt](#). Underlagsrapport. Elektronisk resurs. Stockholm: Stockholms stad.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London/New York: Continuum.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20 (1), s. 6-30.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Henning Loeb, I., Holm, A-S., Holmberg, P. & Olvegård, L. (2016): [Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i gymnasieskolans yrkesutbildning. En pilotstudie finansierad av Västra Götalandsregionen](#). Elektronisk resurs. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum, *Språk & stil* NF 20, s. 105–131
- Kemmis, S. & Smith, T.J. (2008). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerande?* Stockholm: Natur och kultur.
- Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red.) (2007). *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lesson*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Nationellt Centrum för svenska som andraspråk (2018). [En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning inom YFI-projektet](#). Elektronisk resurs. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Skolverket (2012). *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. www.skolverket.se
- Skolverket 2017: Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. – Personal – Riksnivå, Tabell 5.
- Tsagalidis, H. (2012). Yrkeslärares frågandepraktik – kunskap och bedömning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2 (1), s. 1-12.

- SOU 2017:51. [Utbildning, undervisning och ledning – reformvård till stöd för en bättre skola.](#)
Stockholm: Regeringskansliet.
- Wärvik, G-B. (2013). The reconfiguration of adult education VET teachers: Tensions amongst organisational imperatives, vocational ideals and the needs of the students. *International Journal of Training Research*, 11(2), s. 122-134.