



Stockholms
universitet

SU-161-0188-21

Att utveckla

EN INTEGRERANDE SPRÅK- OCH YRKESDIDAKTIK

Lisa Gannå

Nationellt centrum för svenska som andraspråk



Februari 2021

Innehåll

Del 1: Varför behövs en integrerande språk- och yrkesdidaktik?	1
Bakgrund	1
Eleven i centrum.....	2
Lärares dubbla utmaningar	3
Den livsviktiga kommunikationen	3
Didaktik för språk- och yrkesintegrerande undervisning	4
Elevernas möjligheter att lära	5
Skolans och yrkeslivets krav	6
Från konkret till abstrakt kunnande	7
Att prioritera är en viktig del i allt yrkeskunnande	9
Överlappande kurs- och ämnesplaner	11
Del 2: Principer för en integrerande språk- och yrkesdidaktik	12
1. Undervisningen planeras och bedöms utifrån integrerade lärandemål	12
2. Undervisningen är dialogisk och erfarenhetsbaserad	13
3. Undervisningen går från det konkreta till det abstrakta	14
4. Undervisningen är kognitivt utmanande och direkt arbetsplatsrelevant	16
5. Undervisningen integrerar lärandemöjligheter i skola och på apl-platser	17
6. Undervisningen ger ramar för elevernas individuella och kollektiva ansvarstagande	17
Del 3: Bedömningens roll för elevernas möjligheter att lära	19
Språk- och/eller ämneskunskaper – vad bedömer vi?.....	20
Hur bedömer vi?	21
Del 4: Metoder och didaktiska reflektioner	25
Studiebesök på Naturhistoriska riksmuseet	26
Didaktisk reflektion – varför gjorde vi så här?.....	27
Nästa steg	28
Att föra och följa.....	29
Integrering av den arbetsplatsförlagda utbildningen och den skolförlagda	29
Att beskriva miljöer.....	31
Rollspel som utgångspunkt för språklig stöttning	33
Didaktisk reflektion – varför gjorde vi så här?.....	34
Metareflektioner efter rollspel.....	35
Kursen Vård och omsorg.....	35
Didaktisk reflektion – varför gjorde vi så här?.....	38
Att stärka elevernas läsförståelse	39
Spretläsning	40
Arbete i mindre grupper	42
Successivt utöka läsningens omfång	43
Förlänga och fördela taltiden	44

Bristande engagemang eller bristande stöttning?	44
Utöka elevernas skrivande - utifrån elevernas erfarenheter	45
Intervju som kunskapsuppföljning	47
Cummins fyrfältare	47
Cummins framlänges och baklänges	50
Maktförhållanden	51
Att läsa en kursplan – Psykiatri 1	52
Rollspel i kursen psykiatri	54
Didaktisk reflektion	54
Feedback	55
Rollspel - nästa försök	56
Didaktisk reflektion	57
Sammanfattning	57
Litteratur	59

Del 1: Varför behövs en integrerande språk- och yrkesdidaktik?

Bakgrund

De allt vanligare kombinerade språk- och yrkesutbildningarna för invandrare med kort utbildningsbakgrund har satt igång en lång kedja av utvecklingsarbeten i vuxenutbildningssystemet. Utan etablerade metoder och arbetssätt faller många gånger ett tungt ansvar på enskilda lärare som själva och tillsammans, i sina arbetslag behöver hitta effektiva och helst gemensamma sätt att arbeta. Nationellt centrum för svenska som andraspråk (i fortsättningen NC) har som uppdrag att stötta lärare, skolledare och huvudmän i frågor som rör andraspråkselevs möjligheter att lära. Vår målsättning är att bidra till och sprida forskningsförankrade metoder och arbetssätt som gynnar andraspråkselevs lärande. Utgångspunkten för en integrerande språk- och yrkesdidaktik är de uttalade kompetensutvecklingsbehov som finns inom vuxenutbildningen, (yrkes)lärarutbildningen, och på många arbetsplatser.

Genom att samverka med lärare/skolledare/utbildningsledare i deras förändringsarbeten på olika håll i landet har NC fått god inblick i de reella utmaningar många verksamheter har gemensamma, såsom behoven av didaktiska ramverk för organisering, integrering och bedömning av språk- och kunskapsutveckling för elever som lär på sitt andraspråk. I samarbete med Stockholms stad och metodutvecklingsprojektet YFI, började NC redan 2016 att pröva ut en arbetsgång för samtidig språk- och yrkesutveckling för elever inom studieväg 2. Samarbetet finns beskrivet i rapporten "[En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning](#)" (2018). Där ger vi exempel på språk- och yrkeslärare som tar ett gemensamt ansvar för elever i bygg- respektive kockutbildning.¹

Vi på NC som arbetat fram arbetsgången för språk och yrke bestod från början av Karin Sandwall, Aina Bigestans, Malin Dahlström och mig, Lisa Gannå. Dahlström avlöstes 2019 av Marie Gustavsson, som även arbetat som provkonstruktör inom de nationella proven för sfi. År 2020 tillkom Katarina Lagerkrantz All som är forskare inom yrkesdidaktik och arbetar inom vårdlärarutbildningen vid SU. Den här texten är ofta skriven i vi-form för att betona den kollektiva arbetsprocessen. De didaktiska principerna för integrerande språk- och yrkesutveckling som presenteras närmare i del två är sålunda resultatet av gemensamma diskussioner, reflektioner och överväganden. Jag använder också ofta ”vi” i betydelsen ”vi lärare” eller ”vi inom vuxenutbildning ” för att

¹ Inom projektet Inväst i Göteborgsregionen byggde Jenny Hostetter och Amir Fikic vidare på NCs tankar om integrering och producerade filmat material för skolledare och lärare där arbetsgången exemplifieras i en utbildning för lastbilmekaniker. Se Inväst – filmen om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inom yrkessfi <https://www.sfvast.se/arbetslag/yrke/film>

markera det jag uppfattar som utmaningar och frågor som berör ett kollektiv. Vilket ”vi” det handlar om hoppas jag framgår av sammanhanget.

Texten är indelad i fyra delar: Del 1 beskriver utgångspunkter och behov av en integrerande språk- och yrkesdidaktik. I del 2 sammanfattas centrala principer för en integrerande didaktik för språk och yrke. Del 3 fokuserar det ämnesdidaktiska sambandet mellan undervisning och bedömning. I del 4 ger jag konkreta beskrivningar av metoder och didaktiska överväganden NC provat ut inom YFI-projektet. Här visar jag även hur den så kallade ”fyrfältaren”, ursprungligen hämtad från språk- och pedagogikforskaren Jim Cummins, kan användas för planering och som tankeverktyg. Exempelen som förekommer i del 4 är till största del hämtade från en vård och omsorgsutbildning där NC under tre terminer av och till samverkat med lärarna Ann-Christin Lindberg (vård) och Sara Kjellström (språk). Flera av de frågeställningar som kom fram under den inledande terminen av detta samarbete behandlas också i [NC-podden Språk och Yrke](#).

Här bör påpekas för läsaren att denna text är en produkt av ett pågående utvecklings- och utforskningsarbete som också fortsätter. Det innebär att den med tiden kommer att åtföljas av olika kompletterande texter som illustrerar eller ytterligare fördjupar de arbetssätt och didaktiska principer som redovisas i det följande.

Eleven i centrum

Vad tänker elever om den undervisning som de deltar i? Som ett led i det systematiska kvalitetsarbetet genomförde en rektorsgrupp för vuxenutbildning i en kommun ett antal elevintervjuer i samarbete med NC. Här är ett utdrag från en av intervjuerna:

Intervjuaren: Brukar du prata något under lektionerna?

Elev: Jag pratar aldrig.

Intervjuaren: Brukar du ställa frågor om du inte förstår?

Elev: Jag förstår aldrig. Kanske andra förstår. Jag skriver av tavlan och repeterar på kvällen. Jag inte störa läraren.

Intervjuaren: Säger du aldrig något?

Elev: Ibland om jag förstår, jag frågar.

I så gott som alla skolor är en viss andel elever av olika skäl tysta.² Det är inte säkert att lärare alltid uppfattar elevers tystnad som ett problem. Att vissa elever är tystlåtna och andra är mer pratsamma är kanske bara ett faktum man tar för givet. Men när man läser vad den här eleven säger om sin tystnad är hennes utsatthet svår att undgå: Undervisningen ter sig som något som försiggår utan hennes inblandning; hon uppfattar inte att lektionerna är till för henne, utan ser sig själv som ensamt ansvarig för sitt lärande - och följaktligen också för sina misslyckanden. Tyvärr är hon långt ifrån ensam om att beskriva undervisningen på det här sättet. Det eleven säger i intervjun sätter fingret på två viktiga frågor:

- Vad kan vi lärare göra för att engagera eleverna i sitt eget lärande och i sin framtid?
- Hur kan vi undvika att ansvaret för elevernas lärande placeras enbart på endera elevens eller lärarens axlar?

De här två frågorna är startpunkten för den här texten.

Lärares dubbla utmaningar

Hur ska man hinna undervisa om allt viktigt i en utbildning där eleverna förväntas lära sig svenska samtidigt som de lär ett yrke? Hur ska det gå till? Det är ju så mycket som de behöver lära sig och förstå – och på så kort tid! Det är inte konstigt att man som lärare känner sig stressad. Och när vi blir stressade är den naturliga reaktionen att öka takten. Precis som när vi kör bil och trycker på gaspedalen när vi har bråttom. Samtidigt vet vi att våra elever, de blivande undersköterskorna som studerar i den utbildning som förekommer i exemplen i den här rapporten, ännu inte förstår så mycket av det vi säger. Emellanåt inser vi att våra muntliga genomgångar och läromedelstexter är på för avancerad språklig nivå. Att enbart lyssna och läsa är inte en framkomlig väg till förståelse av ämnesinnehållet för majoriteten av eleverna. Vi kanske inser det, men förtränger ändå det vi vet. Precis som när vi ibland blundar för riskerna att skada oss själva och andra när vi har bråttom att komma fram i trafiken.

Den livsviktiga kommunikationen

I oktober 2019 kom fackförbundet Kommunals rapport [Svenska språket - A och O inom äldreomsorgen](#).³ Rapporten pekar på oroväckande brister inom äldreomsorgen som hänger samman med att utlandsfödd vårdpersonal inte

² Se t ex Lindberg (2004). Samtal och interaktion. Ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*.; Rosén, J. & Wedin, Å (2015) *Klassrumsinteraktion & flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*.

³ Huupponen, M. (2019) Rapport: Svenska språket – A och O inom äldreomsorgen.

behärskar svenska tillräckligt bra för att kunna göra sitt arbete på ett säkert sätt. Tydligare ansvar från både arbetsgivare och utbildningsanordnare efterfrågas; men också en nationell, statlig satsning på sfi och Komvux för att öka likvärdigheten i landets utbildningar.

Kommunals rapport pekar på bristande kommunikation som en risk för att människor kan komma till skada i äldreomsorgen och att fler ansträngningar behöver göras för att reducera dessa risker. För en vårdtagare inom äldreomsorgen utgör det en risk att möta utlandsfödd personal som inte förstår svenska och som av den anledningen kan begå misstag. Men risker orsakade av brister i kommunikation kan också beskrivas ur ett elevperspektiv: för en utlandsfödd elev i en vårdutbildning är det en risk att mötas av en lärarkår som inte utformar undervisningen efter andraspråksinlärares behov, vilket gör att eleven riskerar att gå miste om möjligheten att förbereda sig för (yrkes)livets krav i ett nytt land.

Om vi ska kunna vända utvecklingen inom äldreomsorgen, som kommunals rapport uppmanar till, behöver vi erkänna och agera utifrån att vissa risker i äldreomsorgen kan vara en konsekvens av den passiva och anonyma elevroll som elever alltför ofta tilldelas i vuxenundervisningen (som elevintervjun på sidan 2 är ett exempel på). Vi måste också acceptera att elevernas möjligheter att vara delaktiga i undervisningen till övervägande del är beroende av lärarnas professionella didaktiska val.

Didaktik för språk- och yrkesintegrerande undervisning

Bland de övergripande målen för den kommunala vuxenutbildningen anger skollagen följande:

- *vuxna ska stödjas och stimuleras i sitt lärande,*
- *vuxna ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt främja sin personliga utveckling (SFS 2010:800, 20 kap, 2 §)*

Tillsammans med den demokratiska värdegrund som finns framskriven i läroplanen och ämnesplanernas mer konkreta innehåll och kunskapskrav, ger dessa dokument oss lärare en riktning att förhålla oss till i planeringen. Men så mycket mer stöd än så ger inte styrdokumentet. Ämnesplaner beskriver inte de gedigna erfarenheter av arbetsplatsers villkor som yrkeslärare använder sig av. Styrdokumentet känner inte våra elever; de tolkar inte våra elevers särskilda behov åt oss och prioriterar eller strukturerar inte heller vägen framåt för deras lärande. Det är lärarna som ska göra det. En undervisning där de vuxna eleverna ska få möjlighet att utveckla sina kunskaper och kompetenser kräver ett dialogiskt

förhållningssätt och ett gediget intresse för vilka de är, vad de lär och vad de redan kan. Ämnesdidaktik kan dessutom aldrig enbart handla om vilken metod som är mest effektiv för uppnåendet av ett visst kunskapskrav utan att också beakta skollagens och läroplanens värdegrundsmål och i vilken grad undervisningen görs meningsfull för individen.

De didaktiska grundfrågorna ”Vad ska eleverna lära sig?”, ”Hur ska det gå till?” och ”Varför undervisar vi som vi gör?” kan fungera som tankeredskap för att reflektera över vilka förutsättningar eleverna ges att lära ett visst innehåll.

Ämnesdidaktik handlar om att föra resonemang kring hur undervisningen av ett ämne kan genomföras i relation till ämnets syfte. För att de didaktiska frågorna ska få substans och mening behöver vi alltså ställa dem i relation till styrdokumentens intentioner och inte minst våra elevers behov. I yrkesutbildningar har lärare inte ett ämne utan flera olika områden att förhålla sig till, såsom till exempel anatomi, omvårdnad, säkerhet, socialtjänstlagar och förordningar med mera. Yrkesutbildningen kan inte heller frikopplas från att eleverna behöver arbeta med både sitt vardagliga och sitt kunskapsrelaterade språk, där såväl uttal som läs- och skrivutveckling är viktiga delar. Lärare som arbetar med yrkesutbildningar behöver alltså hantera många olika ämnesplaner och kursplaner och vara beredda att pröva olika didaktiska och metodiska angreppssätt. Mångfalden av ämnen, färdigheter och förmågor och därtill olika språkliga register gör det viktigt att skapa återkommande rutiner och moment i undervisningen. Det är på så sätt vi ger stadga och en känsla av förutsägbarhet för elever och oss själva som lärare.

Elevernas möjligheter att lära

Det självklara sättet för oss lärare att ta reda på om vi ”kört för fort” eller om vi har eleverna med oss är att undersöka om eleverna lär sig det vi avser.

Möjligheter att lära eller *opportunity to learn* förkortat OTL⁴, är ett begrepp som främst använts i diskussioner om elevers likvärdiga förutsättningar. Det är också ett användbart begrepp när vi diskuterar didaktik och undervisningens kvalitet.

Begreppet uppmanar oss lärare att kritiskt undersöka om alla elever verkligen getts tid och möjligheter att tillägna sig de kunskaper och förmågor som ämnesplanerna avser och som de kommer att bedömas på. För elever som går en yrkesutbildning behöver vi lägga till: Har eleverna genom undervisningen getts rimliga möjligheter att tillägna sig de kunskaper och förmågor som yrkeslivet kräver?

⁴ Läs mer om OTL i: Hirsh, Å. (2017) Formativ undervisning - utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus.

Att anlägga ett sådant didaktiskt kritiskt perspektiv på det som händer i undervisningen kan hjälpa oss att distansera oss från våra egna lärarprestationer och bli mer intresserade av det som händer med eleverna. Istället för att låta tankarna styras av om man för dagen råkar känna sig som en misslyckad eller duktig lärare och tränga bort obehagliga misstankar om att eleverna kanske inte lär sig tillräckligt, kan tankearbetet styras in i mer konstruktiva cirklar som exempelvis ”Vad vet eleverna redan?”, ”Vad har eleverna ännu inte förstått?” och ”Hur ska vi lägga upp nästa steg?” Läraryrket är ett hantverk och då och då hamnar man snett, särskilt när man ska pröva nya vägar. Men när vi erkänner och delar våra svårigheter i stort och i smått med eleverna och våra kollegor, kan vi backa och ta ut kursen på nytt; göra om, justera, prova en ny väg. När vi i vardagen skapar en vana att reflektera över elevernas – ännu inte helt lyckade – lärprocesser och våra egna tillkortakommanden, kan lärarjobbet kännas kreativt och spännande även när det är svårt.⁵

Skolans och yrkeslivets krav

För att utbildningen ska betala sig, både för den enskilda eleven och ur ett samhällsperspektiv, är det viktigt att eleverna ges rimliga chanser att i slutänden bli anställningsbara. En medarbetare från NC intervjuade chefer inom äldreomsorgen och ställde bland annat frågan om vilka språkliga krav de ställer på sin personal för att de ska få fast anställning i hemtjänsten:

NC: När du anställer, är ni noggranna med att tänka på att det måste vara en viss lägstanivå i svenska? Hur hårda är ni?

Chef: Jag brukar säga så här: Man måste kunna ha en så pass bra svenska att man ska kunna ta emot en instruktion muntligt och skriftligt. Man måste kunna ta telefonen och ringa till distriktssköterskan och ge adekvat information. Man måste kunna ta emot information från sköterskan och kunna delge till dom andra. Jag har varit med vid ett tillfälle då en person gav fyra gånger för hög dos på waran. Då fick man ju hjärtklappning. Då hade man ju tagit på sig nånting som man inte förstod. I vården kan det här innebära livsfara. Det är ju det, det handlar om.

Citatet ovan pekar på hur viktigt det är att eleverna får träna sina kommunikativa språkliga förmågor för att hantera de vardagliga situationer yrkeslivet består av. Ändå ser vi en tydlig tendens att elevernas behov av kommunikativ språkutveckling får stå tillbaka i den del av utbildningen som är förlagd till skolan. En bakomliggande orsak kan vara en vanlig uppfattning om hur en god undervisningsrutin är strukturerad: 1) läraren håller en genomgång med teori och

⁵ Läs mer om hur läraren kan analysera sina val kring undervisningens form och innehåll ur ett didaktiskt perspektiv i: Molloy, G. (2007) *Skolämnet svenska - En kritisk ämnesdidaktik*.

begrepp, 2) läraren "kontrollerar" att eleverna förstår och först därefter kommer 3) praktiska moment eller någon form av uppgift som eleverna ska utföra.

När man skärsådar det arbete en undersköterska utför inom äldreomsorgen består det till stor del av praktiska sysslor. Det är den praktiska karaktären i arbetet som gör att människor med begränsade svenskkunskaper och utan utbildning ändå kan få timanställningar i vården. Det handlar till stor del om att städa, laga mat, hjälpa människor att äta, hjälpa vårdtagarna att ta sig från sin rullstol till duschen och att sköta den personliga hygien. Detta är en typ av sysslor som de vuxna eleverna redan klarar, eller lär sig på arbetsplatsen relativt fort, genom att imitera och samarbeta med handledare och övrig personal. Dialogen kan till del bestå av att peka, titta, le, nicka och kortfattade yttranden: "Där", "Ta den!", "Här", "Tack!" och liknande.

Detta kan räcka för att förstå varandra i vissa avgränsade situationer. Men arbetet i vården kräver dock mycket mer avancerade kunskaper och förmågor; till exempel att förstå och kunna prioritera mellan en människas olika behov – och i stunden - mellan flera människors olika behov. Undersköterskan kan behöva få en förvirrad vårdtagare att byta kläder eller i alla fall kliva ur sängen samtidigt som någon annan boende ropar högt och vill gå ut och röka. Då behövs ord och fraser för att bekräfta att man förstår de äldres önsknings och behov och med röstläge, kropp och ögonkontakt utstråla tydlighet och tålamod. För att fungera i arbetslivet är man också beroende av att kunna skapa relationer med andra personer. I synnerhet inom omsorgen där de som man ska ha omsorg om, ska känna sig trygga. Som färdigutbildad i äldreomsorgen förväntas en undersköterska självständigt kunna följa en vårdplan och få delegerat en viss del av en sjuksköterskas ansvarsuppgifter, som att dela ut medicin eller byta en stomiplatta. Och inte minst viktigt är det att kunna utbyta information med chefer, kollegor och anhöriga om vårdtagarnas vårdbehov både vid rutinmässiga överlämnanden och i akuta situationer. Att lära sig svenska för arbetsplatsen innebär därför att lära sig skilja mellan olika sätt att tala med olika personer och i olika situationer. Att i språkutvecklingen kunna skilja mellan olika ordformer, till exempel, olika tempus, är nog så viktigt. Men det är inte ett mål i sig, utan grammatiken, till exempel de olika ordformerna, måste höras ihop med de situationer där just val mellan olika grammatiska former spelar en avgörande roll för att kommunikationen ska fungera utan missförstånd.

Från konkret till abstrakt kunnande

All ämnesundervisning behöver planeras så att eleverna kan bearbeta ett krävande innehåll samtidigt som de ges möjlighet och tid att utveckla ett alltmer självbärande språk. I korthet är den centrala idén med språk- och yrkesintegrerad undervisning att den startar i konkreta situationer med relevans för

arbetsplatsen och att dessa situationer dokumenteras i bild och/eller i ljudfiler. Det dokumenterade materialet används sedan som utgångspunkt för elevernas fortsatta och samtidiga ämnes- och språkutveckling. När kommunikationen underlättas av omständigheter i exempelvis situationen som sådan, av kroppsspråk, ansiktsuttryck, eller, av att man har gemensamma erfarenheter eller har tillgång till konkreta föremål och bilder/ljudfiler heter det att det finns *stöd genom kontexten*. Detta stöd kan förutom till exempel fotografier även bestå av annat visuellt stöd, som modeller av inre organ, konkreta upplevelser (och arbetsplatslärande) eller konkreta demonstrationer, det vill säga att läraren eller någon annan visar hur något ska göras.

För att nå de språkliga krav som ställs på arbetsplatsen behöver varje elev varje dag träna på att kommunicera och uttrycka sin förståelse. Lärarna behöver också insikt i hur eleverna förstår undervisningens innehåll för att kunna utforma den fortsatta undervisningen. Det finns alltså ett ömsesidigt behov av dialog mellan lärare och elever. I en monologisk undervisning, där läraren ofta formulerar såväl frågor som svar, ägnas dyrbar undervisningstid till att informera om och förklara sådant som eleverna inte förstår, alternativt redan vet, vilket är ett allvarligt slöseri med såväl elevers som lärares tid.



Figur 1. Den kommunikativa språkutvecklingen – vad man säger i olika situationer – liksom den mer teoretiska/begreppsliga kunskapen – vilket vetande som finns bakom det som sker och görs i olika situationer – bör utgå från vanliga, konkreta situationer på arbetsplatserna, i metodrummet eller i vardagslivet.

”Men det här är ju en teoretisk utbildning...” invänder ofta både vård- och språklärare när medarbetare från NC påtalar vikten av att utgå från konkreta moment för att stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling. Det finns i vår skoltradition en djupt rotad uppfattning om undervisning som går ut på att teori föregår praktik. En sådan uppfattning försvårar ibland för lärare att pröva ut en språkutvecklande arbetsgång som förutsätter en omvänd ordning: att börja i det praktiskt/konkreta och att röra sig mot det mer teoretiska/abstrakta. I många professionsutbildningar, exempelvis lärar- och sjuksköterskeutbildningar som kämpar för att höja sin status i samhället smäller ”teoretisk”

kunskap högre än ”praktisk” och ”boken” representerar det som är sant och viktigt. Oavsett om man är språk- eller yrkeslärare kan kursboken kännas som en garanti för att man genomför den undervisning som förväntas av Skolverket, kollegor och chefer. Som utbildad eller nybliven lärare kanske man också sätter likhetstecken mellan kursboken och ämnesplanernas centrala innehåll. Ändå vet vi att för elever som är ovana vid stora mängder skriftlig information och som dessutom är i början av sin utveckling av undervisnings-språket, är innehållet i kursboken omöjligt att ta till sig utan visuell och konkret stöttning.

För att hantera det motstridiga i att ha elever som inte kan läsa läroboken förenat med kravet att ”hinna med kursen” är det, i de klassrum vi observerat, vanligt att lärare gör urval och bearbetar kursbokens huvudsakliga resonemang för att kunna presentera stoffet sammanfattat genom powerpointbilder. På så sätt kan lärare hålla ett högt tempo och behålla den teoretiska nivån i tron att ha förmedlat de väsentliga begreppen och kunskaperna. Men stoffmängden och den höga teoretiska nivån gör att eleverna ofta bara hinner med en flyktig utantillinlärning av vissa abstrakta begrepp och ordalydelsen i olika komprimerade och abstrakta förklaringar.

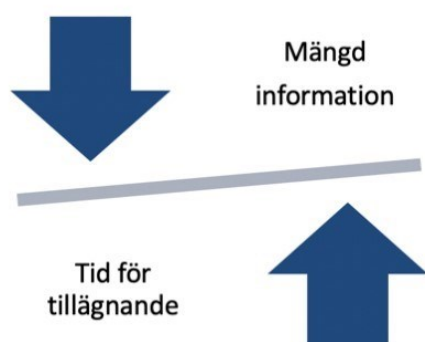
Att prioritera är en viktig del i allt yrkeskunnande

Att anlägga ett kritiskt didaktiskt perspektiv på undervisning innebär att dagligen försöka urskilja vilket innehåll som ska prioriteras och hur informationen kan bearbetas av eleverna för att de ska kunna engagera sig maximalt. Språkläraren och yrkesläraren behöver tillsammans ta ställning till om eleverna genom undervisningen får förutsättningar att ta ett steg närmare målen för utbildningen eller om undervisningen snarare stannar i ett ytligt lärande av en kanon av begrepp och definitioner, utan att de närmat sig någon egentlig förståelse av de viktigaste sammanhangen.

Vi lärare behöver alltså använda våra yrkesmässiga omdömen för att prioritera och prioritera bort i det innehåll som förekommer i kursböcker och givna kursupplägg. Exempel på innehåll som kan anstå i integrerade vård- och omsorgsutbildningar för kortutbildade elever är hur frontallobsdemens särskiljer sig från annan demens, samspelet mellan amygdala och hippocampus och psykoanalysens historia. Språklärare som har digra kunskaper om språket i form av satsanalys, språklig terminologi, fonetik med mera, behöver på samma sätt granska det språkteoretiska ämnesinnehållet i undervisningen, så att vi inte av bara farten låter undervisningens innehåll styras av allt vi lärare kan och vet, i stället för av elevernas språkutvecklings- och kommunikationsbehov. Det innehåll vi väljer att prioritera bör vi sedan låta eleverna bearbeta på en rad olika

sätt tills de verkligen haft möjlighet att utveckla ny förståelse genom undervisningen.

Språket som eleverna håller på att utveckla är både ett redskap för att lära och ett medel för att uttrycka kunskaper och färdigheter.⁶ Nybörjareleverna behöver först och främst språkliga strategier som att kunna omformulera sig för att bli förstådda, kunna be om förtydliganden, kunna ge uttryck för om de är osäkra på innebörden i något, kunna interagera med andra för att göra sig förstådda och förstå det som sägs – kort sagt kunna förhandla sig fram till ömsesidig förståelse.⁷ Språklärarens främsta roll är alltså inte att undervisa om språk, utan att stötta elevernas ämnesutveckling genom att också stötta deras allmänna kommunikativa utveckling. Vad vi kan veta säkert är att vi lärare aldrig kan kompensera elevernas uteblivna kommunikativa träning genom att undervisa om grammatik. Det som stöttar elevernas språk- och kunskapsutveckling är uppmärksamhet på vanliga och viktiga situationer i arbetet, vad som sägs och görs i dessa situationer och vad som är viktigt i varje situation. Som när man tar hand om någon med demens eller om en vårdtagare plötsligt visar tecken på att ha fått en stroke och hur man förebygger smittspridning med droppsmitta. Vad gör man? Vad säger man? Hur tränar man på att hantera och kommunicera i sådana och liknande situationer?



Figur 2. Illustrerar idén att tiden att processa information behöver vägas av mot undervisningens innehåll och komplexitet.

Lärarens planering behöver viktas utifrån frågan *Hur mycket information klarar eleverna av att processa och tillägna sig i detta skede?* Att arbeta så ska inte misstas för att förenkla stoffet och sänka den kognitiva nivån i undervisningen. Det innebär tvärtom att läraren genom att inledningsvis minimera mängden stoff

⁶ Läs mer om sociokulturella perspektiv på relationen mellan språk och tanke i t.ex. Gibbons, P (2016:29). Stärk språket stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet.

⁷ Läs mer i Olofsson, M. & Sjöqvist, L. (2004, 2013:690) Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*.

och öka tiden för reflektion och dialog, kan höja nivån av utmaning både kognitivt och språkligt. När vi säger att undersköterskeutbildningen är teoretisk så är det viktigt att komma ihåg att yrket inte är teoretiskt, utan att praktiken handlar om att *göra* och *säga* sådant som skapar god omsorg. Lärare kan och bör därför ifrågasätta det rimliga i att hålla en hög teoretisk nivå i yrkesutbildningar för elever som ännu inte tillägnat sig det kunskapsrelaterade språk (och här talar vi inte bara om utlandsfödda elever) som används i de teoretiska och abstrakta resonemangen. Genom att upprätthålla synen på vårdutbildningen som huvudsakligen teoretisk skapas en miss-matchning som innebär att elever riskerar att genomgå utbildningar utan att tillägna sig de kunskaper och kompetenser de behöver för att klara det arbete utbildningen syftar till.

Överlappande kurs- och ämnesplaner

En utbildning som integrerar språk- och yrkesutveckling har förutom skollagen och läroplansförordningen i många fall två uppsättningar styrdokument att förhålla sig till: ämnesplanerna för yrkesutbildningen och kursplanen för svenska för invandrare. I kursplanens syftesbeskrivning anges att sfi är en kvalificerad *språkutbildning*. (SKOLFS 2017:91). Det som kännetecknar språkkursplaner generellt är att där inte anges några specifikt innehåll som eleverna ska läsa, skriva och samtala om, utan det anges bara att det autentiska och meningsfulla som språkutbildningen ska behandla ska hämtas in utifrån, från elevernas liv och behov. Inte heller kursplanerna för grundläggande svenska som andraspråk har ett detaljerat ämnesinnehåll. Det övergripande syftet är framförallt att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att ”utveckla språket för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling”.⁸

Även ämnesplanerna för *yrkesutbildning* innehåller krav på kommunikativa förmågor, faktiskt mer krävande än kunskapskraven i kursplanerna för sfi och kan därför sägas överlappa språkkursplanerna. Förutom vård- och omsorgskunskaper ska elever i utbildningen bland annat lära sig att kommunicera med vårdtagare och andra yrkesutövare, använda grundläggande fackterminologi, motivera val av arbetssätt och hantera dokumentation. Samtidigt som vårdutbildningen kanske kan framstå som språkligt övermäktig för sfi-elever erbjuder den också något som sfi utan yrkesinriktning kan sakna: ett tydligt sammanhang och en ram för elevernas andraspråksutveckling som är autentisk, användbar och meningsfull, vilket skapar goda förutsättningar för lärande och språkutveckling. Språklärare som arbetar i en yrkesintegrerad utbildning behöver alltså inte lägga tid på att söka efter ett meningsfullt innehåll för eleverna. Däremot behöver språkläraren göra sig införstådd med de utmaningar

⁸ Skolverket. Kursplanen för Grundläggande svenska som andraspråk

och förväntningar yrkesutbildningen ställer på eleverna och tillsammans med yrkesläraren stötta deras lärande framåt.

Del 2: Principer för en integrerande språk- och yrkesdidaktik

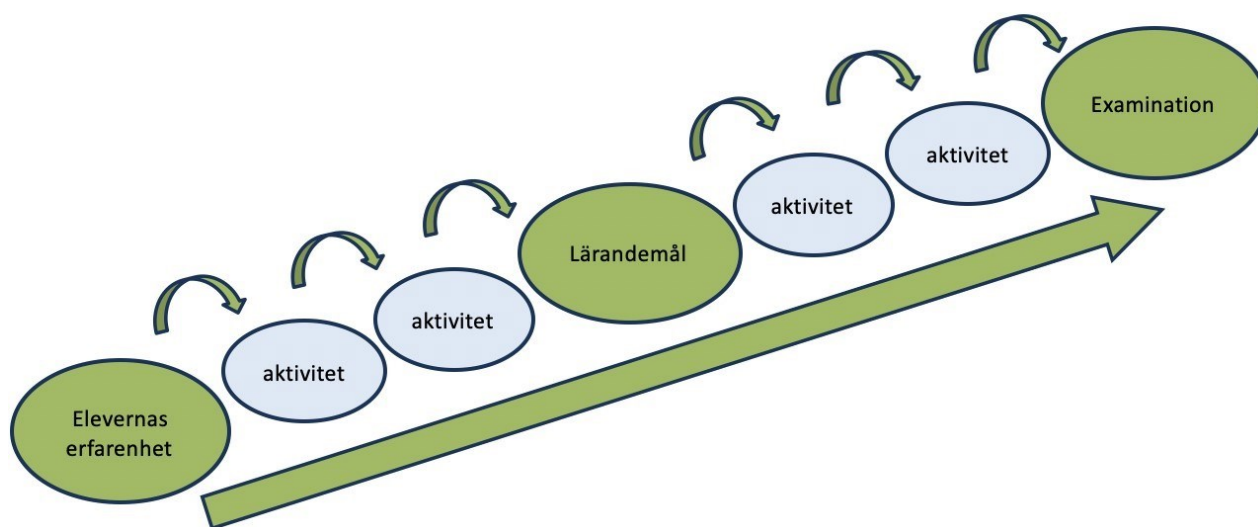
De centrala principerna i en integrerande språk- och yrkesdidaktik är inte renodlade utan tvinnas in i varandra. Precis som styrkan i en tross beror av många tunna trådar, består styrkan i denna arbetsgång av en mängd samman-flätade principer som understödjer varandra och drar i samma riktning. Exempelen som illustrerar principerna nedan är hämtade från vårdutbildning men är inte yrkesspecifika. De kan lika gärna appliceras i andra yrkesutbildningar såsom till exempel kock-, bygg-, fordon- eller trädgårdsutbildning⁹. I del 4 av denna rapport beskrivs mer utförliga exempel på hur vi arbetat utifrån de didaktiska principerna i en grupp med blivande undersköterskor; vilka metoder vi använt och vilka reflektioner som aktualiserades i den kontexten.

1. Undervisningen planeras och bedöms utifrån integrerade lärandemål

Kurs- och ämnesplanernas respektive mål och kunskapskrav är abstrakt och vagt formulerade. Det innebär att de inte går att få någon tydlig bild av vad eleverna ska uppnå bara genom att ta del av dessa dokument. För lärarna betyder det att de måste omvandla kurs- och ämnesplanernas formuleringar till stegvisa konkreta aktiviteter och delmål som leder till de överordnade målen i styr-dokumentet.¹⁰ När språk- och yrkeslärare tillsammans tydliggör lärandemål gynnar det elevernas progression; dels får eleverna tydliga exempel på vad de ska kunna hantera i olika situationer vilket möjliggör att de kan träna, dels kan antalet formella provtillfällen minska. Det underlättar också för lärarnas vidare samarbete när man från början pratat igenom vad som är viktiga moment och hur bedömningen ska gå till.

⁹ Se t.ex. Dahlström, M. och Gannå, L.: ["En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfiundervisning"\(2018\)](#) och Dahlström, M.: [Sfi med park och trädgård Boodla NC](#)

¹⁰ Läs om hur bedömning kan användas så att eleverna i skolan ges möjlighet att lära sig så mycket och så bra som möjligt i: Jönsson, A. (2020) *Lärande Bedömning*.



Figur 3. En modell för hur planeringen av undervisningen utgår från elevers erfarenheter, skapar aktiviteter som syftar till uppnåendet av olika lärandemål, för att eleverna ska bli kapabla att prestera i enlighet med det eller de mål som hör ihop med kursplanemålen.

Lärandemålen för eleverna kan handla om enklare procedurkunskap som ska vara nåbart inom en lektion: "Idag ska alla kunna **visa** och **beskriva** hur man lägger upp en bild på lärplattformen", men lärandemålet kan även formuleras för större moment och ge underlag till flera kunskapskrav: "Ni ska kunna **visa** och **beskriva** hur man genomför förflyttning mellan rullstol och säng med bälte och andra hjälpmedel". Lärandemål bör inbegripa både handling och kommunikation, och i de flesta fall, reflektion. Lärandemålen ska med andra ord utmana samtliga elever att vara muntligt och skriftligt produktiva samt visa kunskaper i handling. De bör innefatta möjligheter för lärare att avgöra om elever uppfattat viktiga fakta, men aldrig enbart handla om ren reproduktion av fakta.

2. Undervisningen är dialogisk och erfarenhetsbaserad

För att elevernas tillit till sin egen förmåga inte ska reduceras till en passiv elevroll är det nödvändigt att deras kunskaper och erfarenheter kommer till uttryck och användning i klassrummet. Elevernas framsteg beror på deras ansträngningar och deras tilltro till att deras ansträngningar lönar sig. När läraren uppmuntrar elever att uttrycka saker som de redan vet, har erfarenhet av eller åsikter om, ökar engagemanget många gånger markant. Detta engagemang gör att eleverna orkar arbeta länge på en högre, kognitivt krävande nivå. Får de tid på sig och stöttning när de ska uttrycka sig är chansen stor att eleverna upplever undervisningen som meningsfull och utvecklande. Inte minst vuxna elever har många gånger mer erfarenheter och kunskaper än vad lärare känner till och

använder sig av i undervisningen.¹¹ När det är möjligt bör eleverna ges chans att berätta, visa och exemplifiera hur något ska göras för sina klasskamrater. Det är ofta i glappet mellan det eleverna *vill och behöver* uttrycka, och det de *kan* säga på svenska, som aktiverar elevernas motivation att använda sig av viktiga språkliga strategier såsom att omformulera sig, slå upp ord, fråga varandra eller hitta nya ord för att uttrycka sig.

En vanlig aktivitet i skolan är när lärare ber elever formulera ett resonemang eller ett begrepp ”med egna ord”. Syftet kan vara att kontrollera om eleven förstått. Men aktiviteten rymmer också en annan viktig potential: att stötta elevens aktiva förståelse. Genom att utmana elever att förklara hur de tänker får de också möjlighet att jämföra sina tankar med varandra. De ”egna orden” är dock för andraspråksinläraren krävande att hitta och eleverna behöver ges gott om tid att formulera sig. Det kan ibland underlätta att först få tid att formulera sig individuellt på sitt starkaste språk, vilket kan vara modersmålet, eller ett annat språk eleverna behärskar. Genom att kontinuerligt lyssna efter hur eleverna förstår undervisningens innehåll, kan läraren följa och stötta elevernas tanke- och kunskapsutveckling. Vilka tidigare erfarenheter och kunskaper har eleverna av det undervisningen behandlar? Vilka nya frågor väcker innehållet? Vad tyckte de var svårast? Dialogen är en central del av undervisningen och hjälper eleverna och lärarna att styra sina ansträngningar åt rätt håll.

3. Undervisningen går från det konkreta till det abstrakta

Att yrkesläraren börjar med att visa hur en förflyttning från en säng till en rullstol går till har den stora fördelen att eleverna kan titta och pröva att imitera tillsammans. Även om de initialt inte förstår allt språk i lärarens genomgång kan de med ögonen se vad läraren talar om och stöttas då att förstå mycket mer än de annars skulle ha kunnat ta till sig. Risker i arbetet och hur man undviker risker i genomförandet av olika moment, tas upp redan i detta tidiga skede, men samtalen fördjupas efter hand som undervisningen också går djupare in i momentet. Det eleverna kan se och pröva lär de förhållandevis snabbt, särskilt de moment de också övar på sin arbetsplatsförlagda utbildning (apl). Den för arbetslivet så viktiga språkliga förmågan att kunna följa och ge muntliga såväl som skriftliga instruktioner, är betydligt mer krävande att förvärva utan hjälp av konkreta situationer och visuell stöttning.

¹¹ Jahnke, A., Lundgren, B. & Rosén, J. (2017) *15 års forskning om sfi – en översikt* (Ifous rapportserie 2017:3) lyfter i sin forskningssammanställning gällande undervisning inom sfi, det problematiska med att de studerandes erfarenheter inte lyfts fram i undervisningen och att den till stora delar är för lärarstyrd.



Genom fotografier från metodrummet som tas med till klassrummet kan eleverna fortsätta att träna på vad som är viktigt att tänka på vid exempelvis förflyttning. Bilderna stöttar eleverna att minnas och repetera vad hjälpmedlen heter, återberätta vad man gjorde, diskutera risker, träna att instruera varandra, eller en vårdtagare, och att skriva om egna erfarenheter från apl eller arbetsliv. Förutsatt att eleverna får tillräckligt med tid kan de gå djupare i sin förståelse av de moment som visats och även utveckla språkliga verktyg för att reflektera över varför man ska göra på ett visst sätt. Bilderna kan även återanvändas längre fram i utbildningen för att bygga ut flera aspekter av förflyttning när det handlar om bemötande eller ergonomi, alternativt bara för att återberätta vad man gjort eller för att pröva repliker: Vad säger personerna på bilden till varandra?

Forskning visar att när man vill höja elevers aktivitetsnivå och delaktighet och gynna samtidig språk- och kunskapsutveckling är det mest effektivt att låta eleverna bearbeta *samma* ämne i en cykel av sammanlänkande aktiviteter.¹² När eleverna genomför en övning tillsammans i metodrummet och sedan skriver något om det man gjort (med stöd i bilderna), och därefter läser upp det de skrivit, och samtalar och jämför med kamraternas texter, möjliggör man för eleven att uppehålla sig och cirkulera runt samma ämne under längre tid. När flera olika kommunikativa förmågor länkas till varandra kan elevernas förståelse och sätt att uttrycka sig sakta förändras, fördjupas och expandera. De olika kommunikativa handlingarna stöttar varandra.¹³

Att kunna läsa och skriva på undervisningsspråket är nyckeln till det mer abstrakta lärandet i utbildningen. Men de förmågorna utvecklas inte av sig själva. För att eleverna ska få möjlighet att lära i den snabba takt som förväntas, behöver lärarna stötta elevernas språk- läs- och skrivutveckling konkret och visuellt. Dokumentation och egna erfarenheter av yrkets praktiska sysslor utgör

¹² Hoel, Løkensgaard, T. (2001) Skriva och samtala – Lärande genom responsgrupper.

¹³ Ibid.

en oersättlig resurs i detta sammanhang. Att mata någon eller hjälpa någon att klä sig, kräver inte nödvändigtvis så mycket verbalspråk i stunden, men när dessa situationer är förankrade i elevernas erfarenheter lämpar de sig utmärkt som utgångspunkter för att bygga ut elevernas resonemang i alltmer abstrakt och teoretisk riktning.

4. Undervisningen är kognitivt utmanande och direkt arbetsplatsrelevant

All utveckling förutsätter att man då och då tänjer på gränsen till det man klarar av. Ett tecken på att elever får den utmaning de behöver är att de begår språkliga och logiska misstag och uttrycker sig med omtag, omformuleringar, halva yttranden och motsägelser. Detta gäller även om man talar och tänker på sitt modersmål. När vi resonerar oss fram till en åsikt, försöker förklara något svårt eller formulerar oss skriftligt är det fragmentariska tankespråket ofta framträdande. Eleverna behöver regelbundet utmanas och träna på att presentera sina (ofärdiga) tankar för varandra och för lärarna eftersom det pushar dem att utöka sina språkliga och kognitiva strategier. Vi vill alltså att eleverna blir vana att prata även när de är osäkra på att de uttrycker sig korrekt eller att det är färdigtänkt. Då synliggörs elevernas behov av ord och fraser, eller av mer information. På så sätt får lärarna en "beställning" på vad de måste ta med i undervisningen.¹⁴

Att våga uttrycka tankar gäller både i skolan och på den arbetsplatsförlagda utbildningen, där det ur säkerhetssynpunkt är viktigt att eleverna vågar ställa frågor om det de inte förstår. Att tala om något på arbetsplatsen, till exempel vid möten, kan kräva liknande språkliga register som när man ska visa sina kunskaper i skolan. Hur man instämmer, hur man frågar, och hur man ifrågasätter på lämpligt sätt på jobbet, kan underlättas genom att man i skolan får träna att uttrycka sådana språkliga handlingar. Här ingår även att fundera över hur man kommunicerar med kroppsspråk och tonfall. Det är alltså centralt att stötta eleverna att formulera sina tankar kommunikativt tydligt och att inte ensidigt fokusera på språkets formella korrekthet. Den korrekta grammatiken får med andra ord inte bli ett självändamål, varför det i en viss situation går att acceptera att till exempel ordföljden är fel när budskapet ändå går fram. Den stora prioriteringen måste vara begriplighet och funktionalitet och inte korrekthet till varje pris. Krav på språklig korrekthet för tidigt i elevernas språkutveckling kan vara hämmande för elevernas mod att tänja på sin förmåga att uttrycka kognitivt komplexa tankar.¹⁵

¹⁴ Olofsson, M. & Sjöqvist, L. (2013) Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K.

¹⁵ Ibid.

5. Undervisningen integrerar lärandemöjligheter i skola och på apl-platser

Uppgifter som eleverna får med sig mellan arbetsplatsförlagd och skolförlagd undervisning kan bidra till att de olika platserna för lärande kopplas samman. Om eleverna får undersöka olika saker på sin apl-plats, till exempel under-sköterskornas arbetsuppgifter, arbetsplatsrutinerna och hur dokumentationen sker, kan denna information sammanställas och jämföras, vilket ökar elevernas insikter om hur saker fungerar på olika arbetsplatser. Uppgifter från den skolförlagda undervisningen kan också ge apl-handledaren insyn och stöd att tala med sin elev om saker som också behandlas i skolans undervisning. Både handledarna på arbetsplatsen och lärarna i skolan kan på så sätt få möjlighet att förtydliga och nyansera det som eleverna undrar över, vilket skapar möjlighet för eleverna att integrera och komplettera lärande som sker på arbetsplatsen med det som sker i skolan.¹⁶

Men som lärare behöver vi göra mer än skicka med eleverna olika former av uppgifter till elevernas apl. De behöver få möjlighet att prata om sådant som är svårt på apl-platserna och i skolan och hur de hanterar olika situationer. Inte minst består ju arbetslivet av att bygga goda relationer och att bli accepterad av andra medarbetare som en fullvärdig medlem av arbetslaget.¹⁷ På så sätt kan de utveckla gemensamma strategier för att hantera den roll de har och tar på arbetsplatsen och i skolan, vilket kan vara särskilt viktigt för elever som är nybörjare i både yrke och i språk. Hur eleverna framställer sig själva kommer att påverka deras fortsatta informella lärande på arbetsplatsen, och deras möjligheter att utveckla en positiv yrkesidentitet. Där ingår att våga göra sin stämma hörd på möten på arbetsplatsen, i utvecklingssamtal och i förlängningen även i andra sammanhang till exempel på föräldramöten.

6. Undervisningen ger ramar för elevernas individuella och kollektiva ansvarstagande

Precis i början av utbildningen har vi lärare störst makt att påverka elevernas förhållningssätt till gruppen och sitt egna lärande. Det är då vi enklast etablerar rutiner som i längden blir avgörande för om samtliga elever känner sig delaktiga och beredda att investera den tid och kraft som krävs för att lära och utvecklas.¹⁸ En viktig förutsättning för ett gemensamt ansvarstagande för lärandet är att

¹⁶ Se bland annat kapitel 8 i Sandwall, K. (2013) *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*.

¹⁷ Om språkets roll för att ingå i praktikgemenskaper på arbetsplatsen behandlas bland annat i Bigestans, A.

(2015) *Utmaningar och möjligheter för utländska lärares som återinträder i yrkeslivet i Sverige*.

¹⁸ Läs mer om hur elevers möjligheter att framstå som kompetenta och säkra påverkas av lärares didaktiska val i Dysthe, O. (2007) *Den første gang*, I: Roe, A. & Hertzberg, F (red.) *Muntlig Norsk*.

eleverna tidigt uppmanas att dela sitt arbete med gruppen, det vill säga att man förväntas ta vara på och presentera sina texter, tankar och frågor för andra. För att alla individer i en klass ska kunna vara delaktiga i undervisningen behöver tydliga former för interaktion och dialog etableras. Inte bara läraren och de mest kompetenta eller socialt säkra individerna, utan var och en i gruppen, behöver få uppleva att deras erfarenheter och frågor kan bidra till det gemensamma lärandet.¹⁹ Varje medlem i gruppen måste samtidigt också förstå att hen har ett ansvar för att alla kommer till tals och blir lyssnade på.

För att motverka att negativa makthierarkier etableras och befästs mellan individer i en grupp krävs en medveten organisering av talordningen vid erfarenhetsutbyten och andra samtal. Vi lärare behöver vara tydliga med att vi vill skapa jämlika möjligheter för alla elever att ta del av talutrymmet så att eleverna själva är införstådda med inkluderingstanken.

Lärare behöver även kunna frigöra tid då de kan ägna sig åt följa upp och stötta vissa elever individuellt. Och elever behöver omväxling i arbetet för att orka studera långa dagar med högt engagemang. Helklassarbete behöver av dessa skäl varvas med olika former av aktiviteter i mindre grupper och stunder med individuell färdighetsträning. Rutiner och ramar som stöttar elever att arbeta enskilt eller tillsammans utan lärares ledning avlastar både lärare och elever, men de kräver tydliga instruktioner och tydliga förväntningar. Fasta arbetsgångar är bra av flera skäl; de ger eleverna möjlighet att ta ansvar och de skapar trygghet. Men för att eleverna ska lägga energi och engagemang i det mer rutinmässiga arbetet är det viktigt att de uppfattar uppgifterna som meningsfulla. Det betyder inte att uppgifterna alltid behöver vara särskilt intresseväckande i sig, men eleverna ska kunna ägna sig åt dem i förvissningen om att det arbete de lägger ner stärker deras förutsättningar att nå utbildningens mer avancerade lärandemål. Olika former av färdighetsträning, enskilt eller i par, lämpar sig bra för arbete på egen hand, då eleverna till exempel kan arbeta med att befästa nya ord, lära in fraser, träna uttal eller renskriva texter som de senare har användning av för att fullgöra mer krävande uppgifter.

Träning av exempelvis uttal ska alltid ske utifrån ett relevant, välbekant innehåll och utifrån text som gemensamt tidigare bearbetats innehållsmässigt. Annars finns risken att förmågan att läsa högt blir mekanisk, det vill säga inte speglar elevernas förståelse av texten. Däremot är det bra att genom högläsning *repetera* ett ämnesinnehåll och samtidigt träna att läsa med hög röst. Om eleverna spelar in sig själva regelbundet och lägger upp egna texter och röstinspelningar på en lärplattform kan lärarna och eleverna följa utvecklingen av skrivande, uttal och läsning. Det förutsätter dock att lärarna regelbundet följer upp elevernas

¹⁹ Ibid.

framsteg. Att inledningsvis tydliggöra förväntningar angående hur man förväntas jobba tillsammans och individuellt, är ett stort och i vissa fall tidskrävande arbete men sparar mycket tid och energi i längden.

Del 3: Bedömningens roll för elevernas möjligheter att lära

Bedömning är en faktor i undervisningen med särskild kraft att forma undervisningens riktning och i förlängningen utbildningens utfall. Därför ges frågor om bedömning ett eget avsnitt i den här texten.

Man brukar tala om att bedömningen har en *styreffekt* på undervisningen vilket innebär att eleverna vanligtvis riktar sina ansträngningar främst mot det de vet att läraren kommer att bedöma. Saker som inte kommer ”på provet” riskerar att prioriteras ner av både lärare och elever.²⁰ Inom bedömningsteori betonas vikten av att lärandemål, lärandeaktiviteter och examination är *samordnade* så att eleverna ges goda möjligheter att verkligen träna på och utveckla de förmågor och färdigheter som utbildningen syftar till.²¹ Lärande, menar man, börjar i tydligt definierade och klargjorda lärandemål. Därefter kan man planera olika slags aktiviteter som stöttar eleverna mot examinationens krav. Det kallas *constructive alignment* eller *samordning* på svenska när mål, aktiviteter och examination handlar om samma saker.²²

Constructive alignment



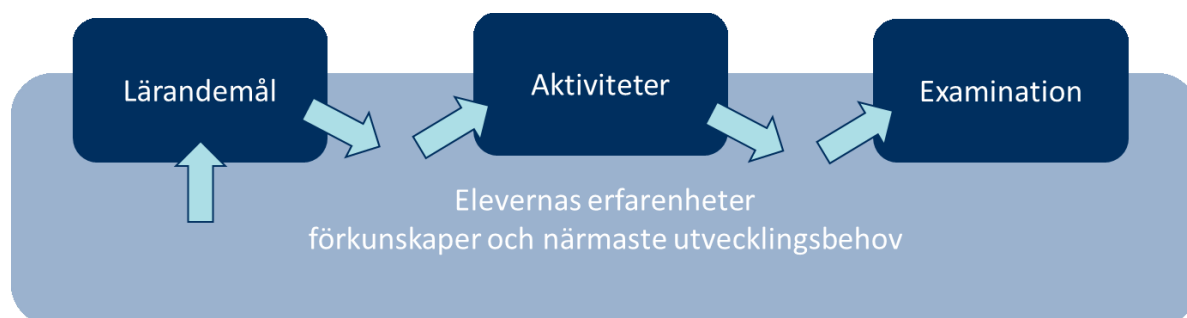
Med alignment-tanken vill man understryka vikten av tydlighet och förutsägbarhet och att eleverna ska ges möjlighet att träna och förkovra sig på det som ska examineras. Ämnesplanernas mål och examinationer, både yrkesämnenas och språkämnenas kursplaner, kan ses som borte mål, medan det närmast förestående målet som undervisningen syftar till att eleven ska lära sig, kan benämnas lärandemål. Lärandemålen och aktiviteterna ska utgå från elevernas

²⁰ Bendz, M. & Widäng, I. (2001) "När examinationen synas i sömmarna." I: Svingby, G. & Svingby, S. (red.) *Bedömning av kunskap och kompetens. Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens 17-19 november 1999*. Malmö Högskola.

²¹ Jönsson, A. (2020) *Lärande Bedömning*.

²² Biggs, J. & Tang, C. 2007. *Teaching for Quality Learning at University*

närmaste utvecklingsbehov och syftar till att utmana och stötta eleverna att i slutändan nå kursens mål/examinationer/krav.



Figur 4. När lärare ser elevernas erfarenheter, förkunskaper och närmaste utvecklingsbehov som en utgångspunkt för planering av konkreta lärandemål och aktiviteter kan eleverna ges goda möjlighet att träna på rätt saker, vilket i slutändan kan leda till att de uppnår de kursplanemål som ska examineras.

Utifrån ett formativt perspektiv bör man lägga till en dimension i constructive alignment-modellen, nämligen elevernas erfarenheter och förkunskaper som utgångspunkt för lärandeprocesserna. I synnerhet när vi arbetar med elever som är nybörjare i språket och har kort utbildningsbakgrund kan vi inte utgå från att en viss mängd eller en viss typ av förkunskaper finns i elevernas repertoarer. Till de integrerande utbildningarna kommer elever med spretigare profiler och livserfarenheter, ofta långt mer mångbottnade än i grupper där eleverna har undervisningsspråk och skolbakgrund gemensamt. Utformningen av såväl *lärandemål*, *aktiviteter* som *examinationssätt* behöver alltså utformas med särskild uppmärksamhet på elevernas förkunskaper för att åstadkomma en stabil progression i enlighet med elevernas utvecklingsbehov i riktning mot målen. Att arbeta så är vad man med andra ord brukar kalla formativ undervisning och bedömning.

Språk- och/eller ämneskunskaper – vad bedömer vi?

I en språk- och yrkesintegrerande undervisning samarbetar språk- och yrkeslärare och samplanerar aktiviteter och lärandemål som möjliggör både språk- och kunskapsutveckling. Men när det kommer till den formella sidan av utbildningen, ska eleverna i vissa fall få olika betyg på språk respektive yrkesanknutna kunskaper. Här uppstår vissa dilemman. I de fall då eleverna ska ha separat betyg i språket behöver dess lärandemål och kunskapskrav synliggöras. Det gäller även då språket läses integrerat med yrkeskurserna.

Särskilt vid summativa bedömningssituationer måste vi lärare förhålla oss till det faktum att förmågan att uttrycka sig kommunikativt klart och tydligt skiftar beroende på uttrycksform, situation, ämne, relation till den man pratar med och

andra föränderliga förutsättningar. Det som ytterligare komplicerar bedömning av språklig förmåga hos andraspråksinlärare är att elevernas språkliga och kunskapsmässiga utveckling oftast går i otakt.²³ Det kan leda till osäkerheter i bedömningssituationen av minst två slag:

- Speglar elevsvaret allt det eleven förstår eller visar det bara det eleven förmår uttrycka? Det vill säga kan eleven *mer* än svaret ger uttryck för?
- Speglar elevsvaret något eleven har lärt sig utantill och egentligen inte alls förstår? Det vill säga kan eleven *mindre* än svaret ger uttryck för?

Med detta sagt behöver vi göra det vi kan för att undvika att ämnesinnehållet ger (alltför) stort utslag i bedömningssituationer som ska ge information om elevernas språkutveckling i relation till språkkursplanen. Vi behöver på samma sätt fundera över om (hur) elevers språkliga nivå begränsar eleven att ge uttryck för specifika ämneskunskaper som vi behöver stämma av.

För att undvika illa underbyggda slutsatser angående elevernas språk- respektive ämneskunskaper behöver vi ha en medveten strategi. En sådan strategi kan vara att beskriva vad eleverna bör klara av i vissa givna situationer, både beträffande kommunikativa och övriga yrkesrelevanta förmågor. Att yrkes- och språkläraren tillsammans tänker ut situationer som eleverna med hög sannolikhet kommer att stöta på under apl i närtid, eller i ett framtida arbetsliv, ger eleverna möjlighet att på olika sätt förbereda sig. Eleverna ges ett tydligt mål, ett lärandemål att sträva mot, vilket ökar deras möjligheter att lära på kort och lång sikt.

Hur bedömer vi?

Den absolut vanligaste bedömningsformen för skolförlagda kurser inom undersköterskeutbildningen är skriftliga prov med slutna frågor, alltså frågor med givna svar som eleven för det mesta kan lära sig utantill. I många utbildningar ser man hur eleverna får instuderingsfrågor med svar som är enkla att hitta i lärobokstexten och som de får använda som förberedelse för ett prov som sedan består av ett urval av dessa instuderingsfrågor. En trolig anledning till att lärare gärna använder prov med frågor som bara kan besvaras med specifika, bestämda svar är att lärare kan uppleva att sådana prov är mer tillförlitliga och förhållandevis lätta att bedöma jämfört med muntligt producerade svar.

Ett kvalitetskrav för summativ bedömning som är lätt att ta fasta på är att den ska vara likvärdig och rättvis. Oavsett vem som bedömer eller när bedömningen

²³ Sjöqvist, L. (2005, 2014). När tankarna springer före I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap.*

görs ska resultatet bli så enhetligt som möjligt. Emellertid finns det nackdelar med att ensidigt använda sig av skriftliga lätträttade examinationer, särskilt för den här elevgruppen. Det är inte säkert att eleverna förstår innebörden i det de skriver. Inom kursen Medicin 1 ska eleven bland annat ”**kunna beskriva** människokroppens uppbyggnad och funktion samt människans normala fysiska utveckling” och ”i beskrivningarna **använda medicinsk terminologi**”. Nedan finns ett exempel på en vanlig uppgiftstyp som använts i ett ämnesprov på kursen Medicin 1:

Dra raka streck mellan det svenska och det latinska namnet:

<i>Hepar</i>	<i>Tolvfingertarm</i>
<i>Esophagus</i>	<i>Svalget</i>
<i>Pancreas</i>	<i>Blindtarmsbihanget</i>
<i>Colon</i>	<i>Bukspottkörteln</i>
<i>Appendix</i>	<i>Tjocktarm</i>
<i>Ventrikel</i>	<i>Matstrupe</i>
<i>Duodenum</i>	<i>Ändtarmsöppning</i>
<i>Pharynx</i>	<i>Ändtarm</i>

Provuppgiften är tillförlitlig i bemärkelsen att oavsett vem som gör bedömningen eller när bedömningen sker, kommer resultatet att bli detsamma. Men att elever visar att de kan dra streck mellan de latinska och svenska namnen på inre organ, visar bara att de kan dra streck mellan de latinska och svenska namnen på inre organ. Den prestationen har dessvärre låg relevans när vi ska dra slutsatser om huruvida eleverna når de ovan citerade kunskapskravet för Medicin 1.

När avståndet är så här stort mellan de prestationer som bildar underlag för bedömning och ämnets syfte och mål, säger man att bedömningen har låg validitet. För att vi ska kunna sätta ett rättvisande ämnesbetyg räcker det inte med ett prov. Vi behöver vanligtvis fler underlag för att kunna dra väl underbyggda slutsatser om vad eleverna kan och förmår. Men även om vi

genomför väldigt många prov av varianten ”dra streck” ökar inte validiteten. Konsekvensen av bedömningar med låg validitet kan bli att elever som egentligen inte uppfyller utbildningens eller yrkeslivets krav ändå kan fullfölja utbildningar med godkända betyg. Därför kan man hävda att utbildningar där man använder prov med låg validitet undergräver den åsyftade måluppfyllelsen.

För att eleverna inte ska behöva lägga tid på att träna på irrelevanta saker behöver lärandemålen förankras i ämnesplanerna och vara tydligt formulerade från början. Filmen nedan är ett exempel på när det elever tränar ligger mer i linje med kunskapskravens innebörd: att ”**kunna beskriva** människokroppens uppbyggnad och funktion samt människans normala fysiska utveckling.” samt ”i beskrivningarna **använda medicinsk terminologi**”.

Film: Elever beskriver [Hjärtats kretslopp](#)



Figur 5. Exempel på en examinationsform där eleven genom en platsmodell av hjärtat, får visuell stöttning att muntligt uttrycka sina kunskaper om hjärtats fysiologi, samtidigt som läraren, genom det eleven pekar och visar på, kan se om eleven förstår innebörden i det hen samtidigt säger.

I filmen ser vi hur eleverna muntligt beskriver hjärtats kretslopp för varandra. Som stöttning har de en modell av ett hjärta. Genom att de samtidigt som de talar, får peka på hjärtats delar och hur blodets flödar, får eleverna stöttning både att beskriva och att uttrycka sin förståelse. Eleverna ges möjlighet att bearbeta ett för dem svårt och krävande innehåll (en komplex anatomisk funktion) samtidigt som de också får möjlighet att utveckla ett alltmer självbärande språk. Genom att eleverna spelar in sig själva med ett digitalt verktyg kan eleverna lyssna och göra om till dess att de själva är nöjda. När de slutligen redovisar och

återger vad de vet med hjälp av platsmodellen, kan man säga att bedömnings-situationen får hög validitet.

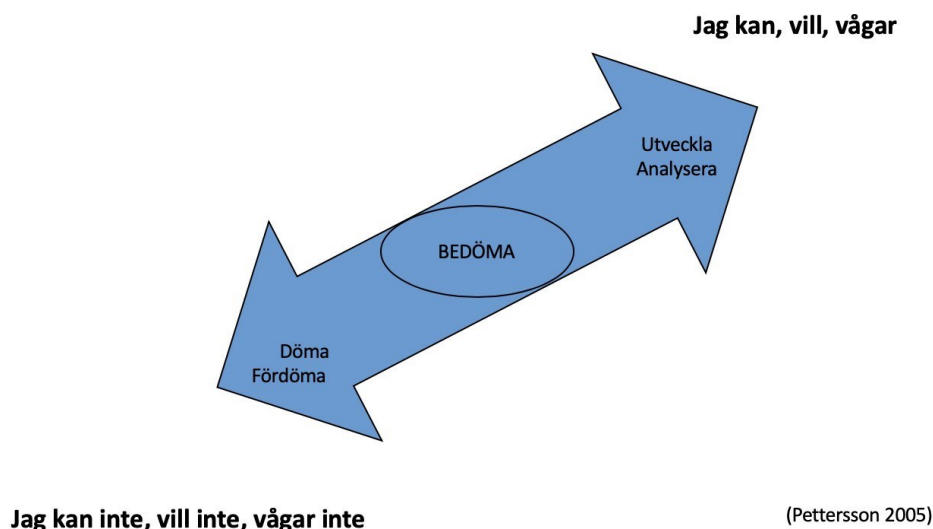
Framförallt ger ett sådant här underlag oss lärare mer omfattande information om vad eleverna förstår av hjärtats fysiologi än vad som framkommit om uppgiften enbart varit skriftlig. Med utgångspunkt i vad eleverna visar på filmen kan lärarna både lättare upptäcka missförstånd och ta ställning till vad eleverna behöver träna mer på för att nå kunskapskraven gällande människokroppens uppbyggnad och den medicinska terminologin. Lärarna kan också använda filmen som en ”beställning” på vad eleverna behöver utveckla gällande vokabulär, sambandsord eller uttal och ge plats för detta i den fortsatta undervisningen.

Bedömningsunderlag i form av filmklipp skapar alltså goda förutsättningar för det som kallas formativ bedömning. Genom att ha som rutin att eleverna använder sig av modeller eller andra illustrationer och spelar in sig själva när de tränar på att redogöra för de organ i människokroppen som en undersköterska bör ha kunskaper om, kan yrkeslärarna senare på goda grunder göra en valid och tillförlitlig summativ bedömning i relation till kunskapskraven att ”**kunna beskriva** människokroppens uppbyggnad och funktion samt människans normala fysiska utveckling.” och att ”i beskrivningarna **använda medicinsk terminologi**” i Medicin 1. Samtidigt som eleverna tränar på ”kroppens uppbyggnad” kan de alltså träna på ”att beskriva” och dessutom öva sitt uttal och att uttrycka sig tydligt.

Vi har tidigare nämnt kvalitetskravet att bedömning bör vara samstämmig oavsett vem som gör bedömningen eller när bedömningen sker. Ett annat minst lika viktigt kvalitetskrav för bedömning är att formerna för, och situationen kring bedömningen, ska ge eleverna goda möjligheter att visa vad de kan. När eleven känner sig väl förberedd och säker på vad hen ska kunna visa ökar chansen att prestera väl i en bedömningssituation. Vårt sätt att bedöma påverkar alltså både elevernas självtillit och prestationer. En bra bedömningsrutin är utmanande och omfattar tydliga lärandemål som möjliggör för eleverna att träna på det de förväntas kunna, vilket i sin tur kan höja elevernas motivation att investera tid och kraft att studera. Därmed ökar också sannolikheten för att eleverna uppnår goda resultat. När elever upplever stress eller osäkerhet inför en bedömningssituation riskerar de tvärtom att blockeras och underprestera.²⁴ Det största tappet med illa anpassade bedömningsformer är framför allt att eleverna

²⁴ Pettersson, A. (2005, 2014). Bedömning – varför, vad och varthän? I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*.

lägger tid på att träna på färdigheter och kunskaper som är irrelevanta i förhållande till de mål de ska uppnå, vilket är slöseri med deras dyrbara tid.



Figur 6. "Bedömning är en viktig del av undervisningen och genom vårt sätt att bedöma påverkar vi såväl elevernas kunskapstillväxt som deras personliga utveckling".²⁵

Vi kan anta att den övervikt för skriftliga bedömningsunderlag som förekommer i vårdutbildningar generellt, och för kortutbildade utlandsfödda specifikt, har en rad negativa konsekvenser för utbildningens kvalitet. Ett centralt utvecklingsområde för språk- och yrkesdidaktik bör därför vara att ta fram exempel på tydliga uppgifter och lärandemål som stöttar eleverna att tillägna sig kunskaper och kompetenser som ligger i linje med utbildningens syften och mål.

Del 4: Metoder och didaktiska reflektioner

Här följer en beskrivning av konkreta undervisningssituationer och aktiviteter som NC prövat ut i samarbete med elevernas ordinarie lärare i en grupp blivande undersköterskor från början av höstterminen 2018 till och med slutet av höstterminen 2019. Lärarna vi samarbetade med heter Ann-Christin Lindberg (vårdlärare) och Sara Kjellström (språklärare). Båda var vid den tiden anställda inom YFI-projektet²⁶ på Åsö vuxengymnasium i Stockholm. Eleverna var relativt nybörjare i svenska, med avslutad sfi C-nivå, när de påbörjade vård- och omsorgsutbildningen. Flera av dem hade erfarenheter av timvikariat i hemtjänsten.

²⁵ Ibid

²⁶ YFI står för *Yrkesutbildning med integrerad språkutbildning för invandrare* och är ett projekt som drivs av Arbetsmarknadsförvaltningen i Stockholms stad med delfinansiering från Europeiska socialfonden.

I en professionsutbildning krävs kännedom om en stor uppsättning metoder för att kunna variera undervisningen efter utbildningens syfte och elevernas behov. Eleverna behöver träna olika saker på olika sätt för att utveckla olika förmågor. Det är alltså inte en metod som beskrivs här. Utgångspunkten är de centrala principerna för en språk- och yrkesintegrerande didaktik, som återgavs i del 2 (se s.12–16). I [NC-podden Språk och Yrke](#) berättar Malin Dahlström och jag om undervisningen och vårt samarbete med lärarna Ann-Christin och Sara under elevernas första termin. I den här rapporten ger jag mer ingående och ytterligare exempel på didaktiska reflektioner som uppkom i mötet med eleverna och också i samtalen med lärarna under utbildningen.

Jag vill betona att det jag beskriver bara är tillfälliga nedslag i undervisning. NC fortsätter pröva ut principer och metoder för nyanlända. Vi vill även lära mer om hur elevernas upplevda handlingsutrymme och kommunikativa förmågor kan påverkas när undervisningen under en hel utbildning kontinuerligt bygger på de principer för undervisning som vi redogjort för i del 2 i denna rapport.

Studiebesök på Naturhistoriska riksmuseet

Undersköterskeutbildningen i fråga inleddes med en fem veckor lång orienteringskurs, varav två veckor arbetsplatsförlagt lärande (apl). Under introduktionen besökte eleverna Naturhistoriska riksmuseet vilket utgjorde en första gemensam erfarenhet för gruppen. Utställningen handlade om anatomi och om hur funktionen i olika organ som hud, hjärta, fortplantning och skelett fungerar och skiljer sig åt hos ett antal djur och människan. Man kunde till exempel trycka på olika knappar för att höra ljuden av ett elefanhjärta, ett människohjärta och ett näbbmushjärta. Under den uppföljande lektionen i klassrummet hade vi tryckt ut bilder från utställningen och eleverna fick i uppgift att välja en bild från museet att berätta för varandra om.

För att eleverna skulle kunna formulera sig om det de sett, som vuxna människor och utan att vara hindrade av svenska språket, bad vi dem att sätta sig tillsammans med någon som de hade ett gemensamt språk med. När de berättat för varandra om något de sett, skrev var och en en text på sitt modersmål om vad de talat om. Därefter fick de två och två hjälpas åt att skriva om sina texter till svenska. För de flesta var det en gigantisk skillnad mellan det de skrivit på modersmålet och det de förmådde uttrycka på svenska – men inte för alla. För vissa elever skiljde sig inte mängden text som de producerat på svenska och modersmålet åt. Vi ställde också frågor till eleverna i syfte att försöka förstå hur de uppfattade sin skrivförmåga på svenska i relation till modersmålet. Som avslutning spelade eleverna in sig själva när de läste sina egna texter högt.



[I denna ljudfil](#) hörs elever som beskriver ett giraffskelett och också en elev som återger människofostrets tillväxt och varför kvinnors bäcken är mer lämpade för barnafödande. [Transkription av samtalet.](#)

Didaktisk reflektion – varför gjorde vi så här?

Vi ville från start synliggöra för eleverna att alla språkkunskaper, inte minst deras modersmål, kunde ses som en resurs för att tänka och lära. Elevernas starkaste språk kan utgöra en viktig bro mellan deras förkunskaper och de nya kunskaper de behöver tillägna sig på målspråket. Genom att be eleverna använda sitt modersmål signalerade vi att vi önskade att de använder denna språkliga och kognitiva resurs för sitt lärande. Genom att först formulera sig med egna ord på modersmålet fick eleverna snabbt fatt i sina iakttagelser, tankar och minnen från studiebesöket. När eleverna sedan fick omformulera det de skrivit till svenska tvingades de att anstränga sig maximalt. Museiutställningen handlade om anatomi och olika organs egenskaper. Bilderna från utställningen utgjorde här ett viktigt stöd för att kommunicera på svenska kring sådant som annars varit näst intill omöjligt att försöka sig på för flera av eleverna.

Vi ville även från första början etablera en undervisning där samtliga elever är språkligt produktiva den största delen av lektionstiden. Det betydde här att alla elever skrev i sina egna skrivböcker även när de arbetade i par eller större grupp. Alla elever läste också upp det de skrivit, för sig själva, för en bänkggranne, för en lärare och till sist för hela klassen. För att eleverna ska tillmäta sitt eget arbete ett värde behöver vi lärare visa dem att deras arbete är värdefullt och värt uppmärksamhet – i första hand för sitt innehåll. Att värdesätta elevernas utsagor betyder inte att vi måste ge beröm. Värdesätter deras arbete gör vi tydligast när vi använder det eleverna uttrycker som utgångspunkt för vidare samtal i gruppen.²⁷ När vi lärare ber eleverna läsa upp sina texter i mindre grupper och i helklass lyssnar vi noga efter det de vill uttrycka. Lyssnandet och

²⁷ Att använda elevsvar i undervisningen som underlag för reflektion i klassen kallar Dysthe "positiv bedömning". Se vidare i Dysthe, O. (1998) *Det flerstämmiga klassrummet – att skriva och samtala för att lära*.

uppmärksamheten från lärare och kamrater gör att det upplevs som mer meningsfullt och värt ansträngningen att formulera sina tankar så tydligt man kan.

Nästa steg

Det kan vara svårt för oss lärare att i stunden avgöra vilket innehåll som man vill välja att följa upp i undervisningens nästa steg. Språkläraren och yrkesläraren ser kanske också olika ”beställningar” i elevernas återberättande av studiebesöket, men det gör ingenting. Efter ett intensivt gemensamt pass var det många gånger bättre att pausa helklassarbetet. Medan vi lärare tog oss tid att titta igenom elevernas textböcker och fundera över hur vi skulle gå vidare senare eller följande dag, kunde eleverna fortsätta arbeta individuellt eller i par med något de kunde sköta på egen hand. I det här sammanhanget var det exempelvis att slå upp och öva in ord de behövde för att kunna uttrycka sig mer precist om människokroppens anatomi på svenska.

Det som efterhand framträdde i våra elevers texter var att majoriteten hade ägnat sig åt att försöka uttrycka anatomiska likheter och skillnader mellan olika djur och människan, men de saknade de språkliga redskapen på svenska för att göra jämförelser. Giraffskelett, människoskelett och näbbmusskelett ser väldigt olika ut vid en hastig blick men är uppbyggda av liknande beståndsdelar; alla har till exempel sju halskotor trots att längden på deras halsar skiljer sig åt ganska markant. En annan sak som eleverna kunnat iaktta var sambandet mellan hjärtats storlek och hur fort det slår, vilket var svårt för dem att tydligt uttrycka på svenska. Elevernas beställning till oss språklärare handlade alltså om ord och uttryck för att kunna jämföra. För att undvika att fastna i ineffektiva genomgångar om adjektivets komparation frikopplat från sitt sammanhang, använde vi oss genomgående av elevernas egna texter som utgångspunkt för språkliga förtydliganden. Vi projicerade en elevtext på tavlan för att klassen med lärarens stöd kunde hjälpas åt att språkligt bearbeta och förtydliga någon aspekt av elevens tankar och intentioner. I det här fallet fokuserades enstaka uttryck för jämförelse som vi sammanfattade på tavlan: större – mindre; längre – kortare; snabbare – långsammare.

Eleverna kan som de gjorde här, läsa upp sina utkast för att jämföra vad man lagt märke till på en museiutställning. Några veckor senare, i samband med att man startar en kurs i anatomi/medicin, kan de läsa för att minnas och repetera vad man lärt sedan dess, och ännu längre fram i utbildningen kan eleverna använda sina första texter för att reflektera över sin egen språk- och kunskapsutveckling. Att minnas, jämföra och reflektera över tidigare erfarenheter

erbjuder eleverna en kontext, ett sammanhang för nya kunskaper och erfarenheter att landa i.

Att föra och följa

En liten grupp elever gjorde inte som vi lärare tänkt. Efter att de talat om det de tyckte var intressant på utställningen på modersmålet, lämnade de sina egna erfarenheter därhän och googlade i stället upp en faktatext om något djur på svenska som de skrev av i sina skrivböcker. När vi lärare upptäckte att de valt ett eget sätt att arbeta påpekade vi det. Men vi försökte inte i det här skedet övertala dem att göra om enligt vår instruktion. Det viktiga är inte alltid att eleverna följer våra instruktioner till punkt och pricka; viktigare kan ibland vara att intressera sig för varför eleverna valt att göra som de gjort. Kanske var de här eleverna osäkra på vad vi menade att de skulle göra, eller så såg de inte poängen med att skriva om något de själva sett. De kan också ha upplevt att uppgiften vi föreslog var för svår. Att formulera sig självständigt när man är nybörjare i språket kan vara jättesvårt. Eleverna behöver både ha mod och ett visst förtroende för sina lärare för att de ska vilja visa upp vad de kan och inte kan uttrycka med egna ord. Vår erfarenhet är att när eleverna efterhand förstod att de kunde få hjälp att utveckla sina egna tankar och sitt språk ökade deras motivation att skriva och visa sina egenformulerade texter.

Integrering av den arbetsplatsförlagda utbildningen och den skolförlagda

I kombinationsutbildningar ingår oftast en inledande orienteringskurs. Denna orienteringskurs handlade om att eleverna skulle få en inblick i vad det innebar att arbeta inom äldreomsorgen och två veckor in i utbildningen gick de ut på arbetsplatsförlagt lärande (apl) på äldreboenden. Med sig ut hade de några uppgifter: Första veckan skulle de ta reda på och dokumentera de äldres vårdbehov. Den andra veckan skulle de också notera vilka olika slags arbetsuppgifter undersköterskorna på boendet utförde. Att eleverna befann sig på olika äldreboenden eller i vissa fall på olika avdelningar under apl gjorde att det fanns ett naturligt informationsgap²⁸ mellan dem. De visste inte hur de andra eleverna hade det och vad de fick göra på sina apl-platser. Inte heller vi lärare visste hur eleverna upplevde sin apl. Detta att inte veta vad den andre har att berätta är en viktig grund för samtal. Det gör att både elever och lärare kan ställa autentiska och meningsfulla frågor till varandra, frågor som de verkligen inte vet svaret på, vilket höjer relevansen i en dialog hos båda parter. Jämfört med när lärare ställer

²⁸ Läs mer om informationsgap i Gibbons, P. (2018) *Lyft språket, Lyft tänkandet – Språk och lärande*.

frågor till eleverna som de som lärare vet svaret på, finns här en mängd ingångar som gynnar elevernas utveckling av språkliga strategier.²⁹

När eleverna kom tillbaka till skolan bad vi dem att på tavlan skriva en arbetsuppgift var, som kunde ingå i en undersköterskas arbete på ett äldreboende. Eleverna fick sedan läsa alla undersköterskesysslor som stod uppskrivna och jämföra med sin egen lista med arbetsuppgifter. Fanns det något ytterligare som de hade noterat som inte var med? Arbetsuppgifterna som stod på tavlan kompletterades med ytterligare sju eller åtta. Sammanlagt rörde det sig om cirka trettio olika uppgifter som de tillsammans listat som kunde ingå i en undersköterskas arbete på ett äldreboende. Eleverna fick sedan skriva vilka av dessa uppgifter de själva prövat under sin apl och vad de hade lärt sig. Vi visste att elevernas vokabulär på svenska ännu var för begränsat för att de självständigt skulle kunna säga så mycket om sina erfarenheter. Därför gav vi dem fem *börjor*, det vill säga inledande fraser som både stöttade och styrde dem att reflektera över sina erfarenheter på lite olika sätt.

Skriv i loggboken

Jag fick träna på att...

Jag lärde mig att...

Det viktigaste var att...

Det svåraste var att...

Jag behöver träna mer på att...

Först repeterade vi börjorna högt ett antal gånger. Sedan fick de använda börjorna för att berätta för sin bänkgranne om sin apl och därefter skrev de i sina loggböcker. När de skrivit i loggboken och fått lite stöttning med uttalet sig spelade vi in eleverna när de läste sina texter högt:

EXEMPEL PÅ ELEVTEXT 1

Jag fick träna på allting som de äldre behöver hjälp med. Jag lärde mig vad de äldre behöver hjälp med. Det viktigaste var att visa kärlek. Det svåraste var att byta blöja. Jag behöver träna mer på att byta blöja.

²⁹ Läs mer om begreppen "dialog" och "autentiska frågor" i Dysthe, O. (1998) *Det flerstämmiga klassrummet – Att skriva och samtala för att lära*.

EXEMPEL PÅ ELEVTEXT 2

*Jag fick träna på att prata med äldre. Jag lärde mig att jag ska vara lugn.
Det viktigaste var att jag kan utvecklas. Det svåraste var att jobba själv.
Jag behöver träna mer på att förstå de äldre.*

[Ljudfil, där elever läser dessa texter högt.](#)

Det här är ett exempel på när olika kommunikativa förmågor länkas till varandra i det dagliga arbetet; eleverna övar uttal av börjor som stöttar deras berättande vilket de sedan skriver ner och slutligen läser högt och spelar in. Notera att det inte var språklig korrekthet som var objektet för elevernas ansträngningar, utan fokus låg på att på olika vägar försöka kommunicera egna erfarenheter om hur de hade varit på deras apl-plats. Det innebar att kravet på korrekthet prioriterades ner till förmån för att pröva att kommunicera komplexare utsagor. Att eleverna får utvärdera sitt eget lärande och hur de uppfattar sin egen progression och möjligheter att lära är en viktig del av undervisningen. Vi ville etablera en rutin där självvärderande inslag förekom regelbundet redan från start. Genom att involvera eleverna själva i frågor om undervisningens mål och genomförande kan vi lärare få viktiga insikter om hur eleverna uppfattar sina möjligheter att lära samtidigt som vi arbetar språkutvecklande.

Att beskriva miljöer

Ytterligare en uppgift eleverna fick med sig den andra apl-veckan var att ta bilder med sina mobiler på miljöer från äldreboendet. Att samla bilder syftade till att ge förutsättningar för eleverna att bygga ut det allmänna ordförrådet och att presentera sina apl-platser för varandra.³⁰ Eleverna tränade också på att lägga upp sina bilder på lärplattformen. En elev i klassen som redan visste hur man laddar upp bilder fick instruera resten av gruppen. Efter avslutad apl visade vi hur bilderna kunde användas genom att presentera en bild vi lärare tagit på ett äldreboende. Eleverna fick arbeta tillsammans med denna bild. Inledningsvis fick eleverna benämna saker de såg på bilden, sedan bad vi dem beskriva lite mer utförligt vad de såg.

³⁰ Inga vårdtagare fick förekomma på bilderna.



Beskriv en plats eller ett rum på din apl.
Vad ser du på bilden?
Benämn alla saker du ser.

Ett handfat
En spegel
En hylla
Många veckotidningar

2. Beskriv vad du ser
Jag ser en frisörsalong
Det finns många veckotidningar
Det står en gammal radio på hyllan
Det finns ett handfat med en duschslang

Figur 7: Eleverna arbetade i helklass och fick i par gemensamt sätta ord på det de såg på en bild. Eleverna gav förslag och läraren skrev in förslaget korrekt formulerat.



Beskriv en plats eller ett rum på din apl.
Vad ser du på bilden?

1. Benämn alla saker du ser.
2. Beskriv vad du ser.

Berätta något som du gjorde där.

Figur 8: Eleverna tog med egna bilder från sin apl och berättade. När de beskrivit platsen ställde vi ytterligare följdfrågor till exempel: Med vem satt du där? Vad såg du framför dig när du satt där på bänken? Även ganska intetsägande bilder kunde leda till små berättelser om situationer från elevernas vardag på apl- platsen.

När eleverna visade sina bilder bad vi dem även berätta om en situation då de befunnit sig på den plats de valt att dokumentera. Eleverna berättade muntligt utifrån de bilder de tagit och de tog senare även bilder på hjälpmedel för att kunna visa och jämföra vilken utrustning som fanns på de olika apl-platserna.

Läromedel innehåller ju också bilder av olika slag som syftar till att stötta elevernas förståelse. Vår erfarenhet är dock att det skapade ett helt annat engagemang hos eleverna när vi arbetade med bilder som eleverna själva tagit, eller bilder som visade dem själva i en situation de deltagit i. Kanske berodde det på att dessa bilder så tydligt satte eleverna själva i centrum för kommunikation och lärande. När vi startar i situationer som eleverna har egna erfarenheter av och minnen från har de naturligtvis mycket mer att berätta än när

bilden kommer från en bok där en miljö eller ett redskap utan denna anknytning illustreras.

Rollspel som utgångspunkt för språklig stöttning

När eleverna var tillbaka från sin första apl fick de även arbeta i grupper om tre och dela erfarenheter av någon situation de varit med om. De skulle sedan välja en situation som någon i gruppen varit med om och spela upp den för klassen. Förberedelsetiden var relativt kort men innefattade tre steg: 1) Ge exempel på en specifik situation du kommer ihåg från din apl. 2) Berätta om situationerna för varandra i grupper om tre. 3) Välj en situation som ni gemensamt skulle kunna återge som ett kort rollspel på två-tre minuter.

Innan eleverna började spela upp sitt rollspel för sina klasskamrater fick de veta att de skulle få upprepa dem två eller tre gånger. Vi som tittade på skulle ge feedback om hur vi förstod vad som hände i scenen och om vi hörde vad som sades.

De flesta rollspel som visades hade, trots att de var korta, något av pantomim över sig. Eleverna uttryckte sig en hel del med kroppsspråk och de få repliker de hade mumlades ofta fram i första försöket. Till varje rollspel som eleverna framförde ställde vi, lärare och elever i publiken, frågor för att få förtydliganden. I de flesta fall ledde frågorna till att vi tillhandahöll någon eller ett par repliker som vi skrev på tavlan och som eleverna fick repetera innan de spelade upp sitt rollspel ytterligare en eller två gånger. Eftersom rollspelen var så korta kunde eleverna få repliker som var anpassade efter den precisa situation de spelat upp. Här nedan är exempel på språklig stöttning som rollspelen genererade:

Vad kan man säga för att bekräfta att man förstår:

- *Vill du ha hjälp med att gå på toaletten?*
- *Nej, men kan du tömma min kateterpåse?*
- *Ja visst!*

Vad kan man säga/göra när två boende behöver hjälp samtidigt. En vill röka den andra behöver gå på toaletten:

Du får vänta lite. Jag måste hjälpa honom först.

Vad kan man säga när handledaren ber eleven göra något man inte har gjort förut:

Kan du visa mig först?

Jag behöver se hur man gör.

Vad kan man säga när en boende inte vill äta:

Vill du äta lite senare?

Vill du ha någon annan mat?

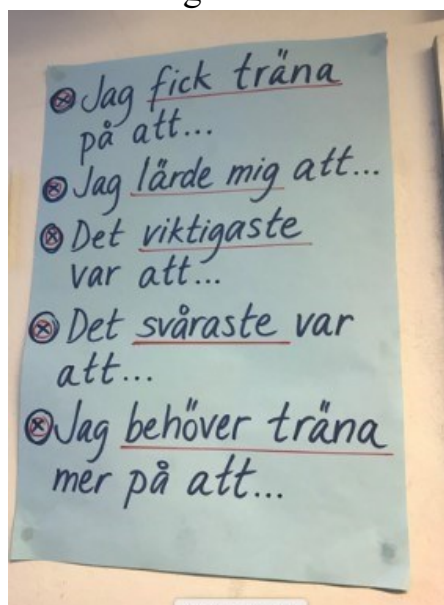
Vad kan man säga/göra när en boende inte vill svälja en tablett tillsammans med vatten:

Jag kan krossa tabletten åt dig.

Vill du ta medicinen med sylt eller yoghurt i stället?

Didaktisk reflektion – varför gjorde vi så här?

Den vanligaste feedbacken eleverna fick från sina apl-handledare var att de hade ett fint bemötande mot de äldre och god initiativförmåga, men att de måste tala högre och tydligare för att göra sig förstådda. Men det kan vara svårt att tala högt och tydligt när man är osäker på vad man ska säga. En vanlig reaktion när man är osäker på hur man ska uttrycka sig är att man sänker röststyrkan, vilket kan försämra tydligheten ytterligare. De flesta behöver känna sig säkra på att det de säger är begripligt för att våga ta i ordentligt och tala högt. Att göra om rollspelet efter att ha repeterat replikerna tillsammans gjorde stor skillnad. Att de inte haft särskilt lång tid på sig att förbereda rollspelen hade fördelen att det inte låg så mycket prestige i uppförandet. Det var okej att det var mycket pantomim i första framförandet. När eleverna sedan funderade över vad de lärt genom rollspelen angav några att de varit nervösa men samtliga elever var ändå positiva. Som stöttning för metareflektioner hade vi hela första terminen fem inledande börjor som de kunde använda för att uttrycka tankar efter varje undervisningsmoment.



Jag fick träna på att...

Jag lärde mig att...

Det viktigaste var att...

Det svåraste var att...

Jag behöver träna mer på att...

Lärare kan ibland tveka inför tanken att utsätta tystlåtna elever för den här typen av exponering av hänsyn till elevernas personlighet. Vår ståndpunkt är att rollspel och presentationer inför klassen är ett nödvändigt inslag i undervisningen och att alla elever i klassrumsmiljön bör få möjlighet att träna på att göra det som apl-handledarna efterfrågar från eleverna: att tala högre och tydligare. Våra elevutvärderingar visar entydigt att eleverna verkligen uppskattade möjligheten att träna - även de som upplevde att det innebar ett visst obehag. Flera poängterade särskilt att det var bra för deras självförtroende. Det är dock avgörande att lärarna skapar förutsättningar för alla elever att genomföra uppgifterna genom att till en början ha låga krav beträffande typ av exponering och att gradvis höja graden av utmaning i dialog med eleverna. De flesta elever brukar till exempel tycka att det är lättare att ställa sig framför klassen om de inledningsvis får göra det tillsammans med en eller flera klasskamrater.

Metareflektioner efter rollspel

EXEMPEL 1

Idag jag lärde mig lite nya svenska ord och det är viktigt var att vi träna många nya ord, jag tycker det var svårt med grammatik. Jag behöver träna på att mer rollspel. Rollspel är jätteroligt.

EXEMPEL 2

Jag lärde mig att nya ord och jag fick mer självförtroende. Det viktigaste var att vi prata varandra med klasskamrat. Jag tycker det var svårt att prata framför klassen. Jag behöver träna på att prata och lyssna.

Oavsett vilka uppgifter eleverna gjort så var deras självvärderingar inledningsvis ganska lika vilket till del berodde på våra börjor. Det är intressant att många elever nämnde att det var "svårt med grammatik" trots att vi ännu inte ägnat oss åt grammatik i formell mening. De använde begreppet grammatik i vid bemärkelse och det verkade innefatta allt som de var osäkra om hur de skulle uttrycka. Det kunde betyda att de fått nya fraser och uttryckssätt som de tidigare saknat och som här att de använt dem inför klassen. Att utveckla ett nyanserat språk för att tala om sitt lärande kräver ett målmedvetet arbete under lång tid.

Kursen Vård och omsorg

När kursen **Vård och omsorg 1** startade var vårdlärarens största huvudbry hur de centrala begreppen *hygien, etik, ergonomi, estetik* skulle kunna introduceras för eleverna. De skulle förberedas inför en par veckors arbetsplatsförlagd utbildning där ett av kunskapskraven i Vård och omsorgsarbete 1 lyder: Eleverna "utför i bekanta situationer och efter samråd med handledare **vård och**

omsorgsuppgifter på ett etiskt, estetiskt, hygieniskt och ergonomiskt sätt”.

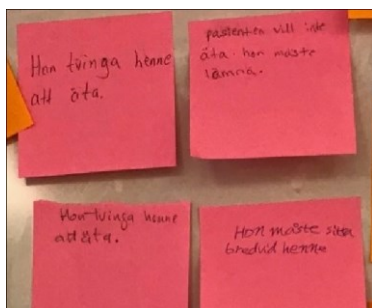
Kunskapskravet var alltså inriktat på förmåga att utföra vård- och omsorgsuppgifter, men för att kunna förbereda eleverna på rätt sätt inför apl behövde de en grundläggande förståelse för begreppen.

Ibland kan det enklaste sättet att tydliggöra ett fenomen vara att börja i dess motsats. För att aktivera elevernas tankar och värderingar om etik, estetik, ergonomi och hygien enades vi lärare om att skapa en situation där allt skulle vara fel utifrån dessa aspekter. Vi köpte en korv bruna bönor och smetade ut en jätteportion på en tallrik. Vi kladdade ner en haklapp och tog bilder där en till synes distraherad undersköterska står upp och matar en motvillig vårdtagare som sitter nerhasad i en rullstol. På någon bild hänger undersköterskans hår över maten. Vår fråga till eleverna var: Vad är fel?

Vad är fel?



Eleverna fick varsin bunt rosa post-it lappar med uppgiften att skriva ett fel per lapp. De satt i par och hjälptes åt, men var och en skrev egna lappar som sedan sattes upp på whiteboarden.



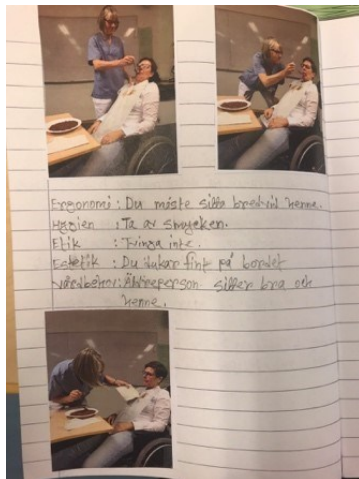
Starkast reagerade eleverna på att undersköterskan på bilden såg ut att tvinga vårdtagaren att äta och att hon inte kunde se vårdtagarens ansiktsuttryck eftersom hon stod upp snett bakom henne. De kommenterade också att vårdtagaren satt illa i stolen och att undersköterskan stod fel. Eleverna lade

också märke till detaljer som att undersköterskan bar smycken och klocka. Flera av eleverna nöjde sig inte med att konstatera vad i bilderna som var fel utan gick vidare in på hur undersköterskan borde agera i en matningssituation såsom "Hon måste sitta bredvid henne".

När alla lapparna var uppsatta på white boarden fick eleverna rast och vi lärare hjälptes åt att sortera lapparna i kolumner så att alla "fel" som hade med etik att göra hamnade tillsammans, alla som handlade om estetik för sig och så vidare. Vissa lappar var inte självklart det ena eller andra. Meningen "Hon måste sitta bredvid henne" kunde lika gärna sägas handla om undersköterskans arbetsställning som om bemötande. När eleverna kom tillbaka från rasten fick de läsa lapparna i de kolumner vi ordnat dem i. De fick god tid på sig att göra detta och att kommentera vad kamraterna skrivit. Sedan var det dags att introducera de fyra centrala begreppen.



Vi skrev *Etik*, *Estetik*, *Ergonomi* och *Hygien* på tavlan och varje elev skrev av begreppen på post-it lappar i orange färg. Vi bad eleverna att i par, gå fram till tavlan och sätta de orange lapparna, med begreppen på, över den kolumn som de ansåg passade. De stod framför tavlan i par läste, diskuterade och hjälptes åt. Uppgiften sammanfattades genom att eleverna fick klistra in bilderna av undersköterskan och vårdtagaren i sina skrivböcker och formulera någon/några meningar till varje begrepp.



Ergonomi – Du måste sitta bredvid henne.

Hygien – Ta av smycken.

Estetik – Du dukar fint på bordet.

Etik – Tvinga inte.

Eleverna byggde senare ut sina meningar och läste dem högt för varandra: De flesta behövde träna många gånger för att få flyt i uttalet. Alla spelade in och vissa gjorde om inspelningen fyra, fem gånger innan de var nöjda med resultatet, vilket tyder på att de var engagerade i uppgiften. De fick hjälp av oss lärare med att hitta fram till ett tydligt uttal. [Lyssna här på exempel på hur uttalsundervisningen gick till.](#) [Här finns även en transkription av det som sägs.](#)

Didaktisk reflektion – varför gjorde vi så här?

Allt det stökande vi höll på med och som beskrivs ovan kan verka som ett onödigt omständligt sätt att introducera fyra begrepp. Var det verkligen värt att lägga en förmiddag på att stöka runt när resultatet är så här skralt, så pyttelitet, kan man fråga sig. Hade det inte varit mer effektivt att låta eleverna få de fyra begreppen i läxa bara? Det beror naturligtvis på. Inte minst på vilka elever vi har. För elever som redan behärskar begreppen på sitt modersmål hade den här typen av introduktion kanske varit överflödig – eller inte. Vad vi till varje pris ville undvika var att de teoretiska begreppen och dess förklaringar skulle svischa över huvudet på eleverna, det vill säga resultera i ett ytligt och kanske flyktigt, memorerande av ordalydelser av begreppens definitioner – i stället för att bli levande begrepp som de själva kunde införliva i sitt register för att förstå och beskriva viktiga skeenden.

Vår målsättning med introduktionen var i första hand att aktivera deras förförståelse, att eleverna skulle inse att de redan hade viss kunskap om det begreppen innefattar. Genom att synliggöra elevernas värderingar, kunskaper och erfarenheter och låta dessa sorteras i olika högar underlättade vi för eleverna att förstå och minnas begreppen, det vill säga att lära. Vi valde – tvärt emot gängse skolpraxis – att gå från det konkreta till det abstrakta.

Genom att samla allas lappar på tavlan aktiverade vi och synliggjorde gruppens gemensamma och skiftande kunskaper. Det gjorde att vi lärare kunde anpassa

undervisningen till elevernas behov. Genom den här processen blev det tydligt att majoriteten av eleverna kände till begreppet hygien och vissa basala hygienrutiner. En annan sak som framträdde var att de flesta blev mest engagerade av de (o)etiska aspekterna i bilderna. Här hade eleverna mycket att säga och var väldigt motiverade att uttrycka tankar och värderingar – även om begreppet etik var nytt för alla i den här gruppen.

Bara för att eleven saknar ett visst begrepp i sin vokabulär, betyder det alltså inte att hen saknar insikter om det begreppet står för. Vad vi lärare kan vara helt säkra på – och det är viktigt – är att våra elever har livserfarenheter som kan aktiveras för att fylla begrepp av det här slaget med liv och mening. Elevernas erfarenheter rymmer minnen, insikter, värderingar, kunskaper och även missuppfattningar; det som sammantaget kan sammanfattas som *förförståelse*. Det är fullt möjligt att i handling och tanke göra delar av det som på vårdspråk kallas att *respektera människors integritet, göra etiska överväganden och följa basala hygienrutiner* även om man aldrig har mött dessa begrepp tidigare på något språk. Genom att tillerkänna eleverna denna förförståelse kan vi efterhand fylla på med mer systematiska kunskaper kopplade till begreppen, som även innefattar frågor om varför man ska göra på det ena eller andra sättet, samtidigt som vi utökar den språkliga stöttningen.

En inte oviktig aspekt för elevernas förmåga att kommunicera är behovet att träna uttal. Olika ljud och ljudkombinationer kan vålla olika svårigheter, beroende på modersmålet. När eleverna skulle läsa in sina texter om de olika begreppen, fick de träna och spela in sig själva många gånger, innan uttalet blev tillräckligt bra. Själva inspelningsmomentet gav eleverna ett kvitto på att deras uttal kunde och behövde förändras genom medvetna upprepade försök att imitera och pröva sig fram med stöttnings av oss lärare. Genom rutinen att eleverna spelar in sig i en digital röstfil när de läser sina texter och sedan laddar upp den på en lärplattform, kan vi lärare kontrollera att samtliga elever ägnar tid åt att öva på att uttrycka sig muntligt. Genom att be att få spela upp elevers inspelningar, kunde vi stötta olika individer att höras, särskilt de som inte från början gjorde det på eget initiativ. För dessa vuxna andraspråksinlärare är det helt avgörande att de får hjälp att hitta sätt att forma ljud och att de tar sig tid att träna på uttalet. En kombination av teknik- och mängdträning är nödvändig för att påverka invanda uttalsmönster.

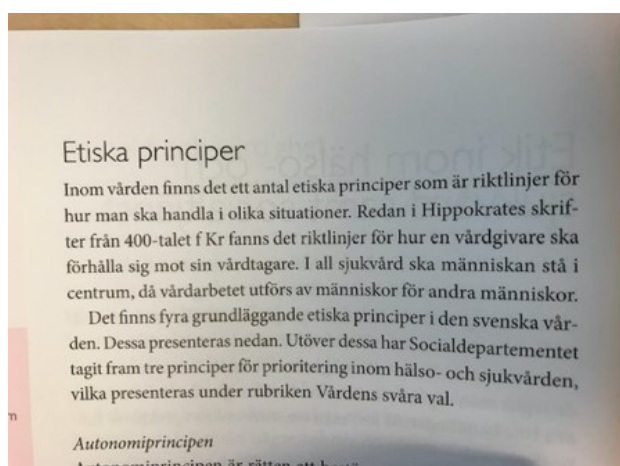
Att stärka elevernas läsförståelse

Förmåga att läsa och skriva är central för elevers framtida livschanser, det vill säga deras möjligheter att delta i vardagsliv, arbetsliv och vidare utbildning. När det gäller läsning visar forskning att elever som gör läsning till en del av sin

vardag bygger upp sin läsförmåga genom övning vilket i sin tur förbättrar deras självförtroende och uppmuntrar dem att engagera sig mer i sin läsning. Ett gott självförtroende som läsare gör att man läser mer och blir allt bättre.

Vi behöver alltså planera för läs- och skrivutvecklande moment som stärker elevernas självförtroende som läsare. Vår erfarenhet är att språklärare ibland ägnar stor tid till att göra begreppsordlistor för att stötta elevernas läsförståelse. Att förstå en viss andel av texters enskilda ord och begrepp är visserligen viktigt för läsförståelsen, men eleverna behöver framförallt stöttning av annat slag, nämligen att använda sig av sina egna erfarenheter för att tolka och skapa mening i orden i ett sammanhang. Att slå upp ord och hitta ordförklaringar är dessutom något de vuxna eleverna tidigt bör få som vana att göra på egen hand.

Kapitlet om Etik i *Vård och omsorgsarbete 1* inleds på följande sätt:



Etiska principer

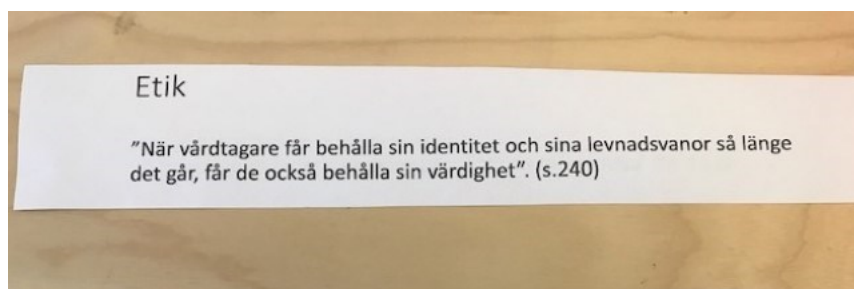
Inom vården finns det ett antal etiska principer som är riktlinjer för hur man ska handla i olika situationer. Redan i Hippokrates skrifter från 400-talet f.Kr. fanns det riktlinjer för hur en vårdgivare ska förhålla sig mot sin vårdtagare. I all sjukvård ska människan stå i centrum...

Även om eleverna kan översätta ”etisk princip” till sina modersmål ska vi inte tro att vi därmed hjälpt eleverna att förstå textens innehåll. För majoriteten andra-språksinlärare med kort utbildning är nästan allt i facktexten nytt; inte minst sättet som texten är skriven på med sitt tätt, tätt ihoppackade faktainnehåll. En individ som är nybörjare på att läsa facktexter läser ofta ord efter ord efter ord med samma höga koncentration. Det är tröttsamt och gör att man till en början inte förmår sammanfatta för sig själv vad man läser.

Spretläsning

Att läsa en informationstät text med förståelse fordrar att vi stannar upp och aktivt prövar och förkastar ordens enskilda och sammanvägda betydelser. Det kan vara en tålamodsprövande aktivitet när många ord är obekanta, men inte desto mindre viktigt är då att låta det ta tid och visa hur man kan hitta de mest rimliga tolkningarna: För att träna elevernas förmåga att förstå vad de läser behöver vi hjälpa eleverna in i texten.

Vi valde inledningsvis att gå förbi de tunga kärnmeningarna med avlägset syftande referenser till grekiska antikens bildningsarv. Längre in i texten hittade vi meningar med mindre abstrakt innehåll än i inledningen som till exempel: *När vårddagaren får behålla sin identitet och sina levnadsvanor så länge det går, får de också behålla sin värdighet.* För att eleverna skulle få träna att aktivera sin förmåga att läsa på djupet på ett avgränsat material, valde vi att lyfta ut sådana mer förklarande meningar ur texten. Det viktiga var att den valda spretmeningen skulle vara central för ämnet etik och kunna kopplas till konkreta handlingar. Vi kopierade upp och delade ut meningen på pappersremсор. Vi kallar detta förfarande för spretmeningar eftersom meningarna vi väljer sticker ut som starkt betydelsebärande även när de lyfts ur sitt sammanhang.



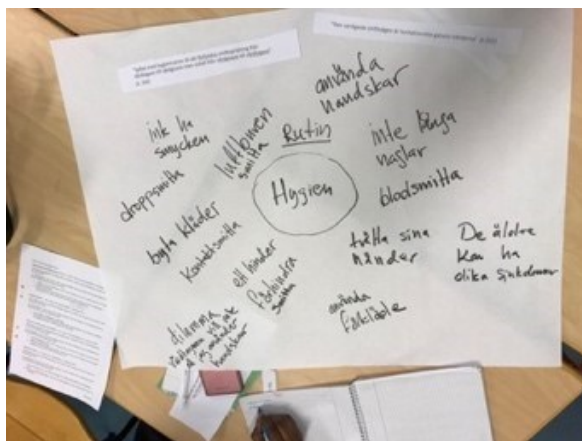
Vi skrev också meningen på tavlan och läste den högt. Eleverna fick fundera en stund på vad meningen handlade om. Vi frågade sedan: "Identitet, vad står det för här?" I första vändan associerade någon elev begreppet identitet till betydelser som kan ligga nära till hands som migrant, såsom *identitetshandling*, *pass*, *personnummer*. Vi bekräftade att dessa saker har med identitet att göra, men att ordet hade en annan betydelse i det här sammanhanget. Vi lärare gav exempel på vilken annan innebörd begreppet identitet kan ha – att vi kan ha en identitet som lärare, mamma, undersköterska, hundintresserad, musiker eller basketspelare. Alltså att identitet också kan betyda den personliga bild vi har av oss själva och vilka vi är. Hur vi vill beskriva oss själva kan vara olika i olika situationer och skeden i livet, vilket vi också gav exempel på. Eleverna fick sedan berätta något om sin egen självbild, sin identitet, först i par sedan i helklass. Sedan upprepade vi samma procedur med ordet levnadsvanor.

Under tiden antecknade vi elevernas exempel på *identitet* och *levnadsvanor* på ett blädderblock. Det var ett sätt att markera att det eleverna berättade var viktigt och det gav dem ett stöd att kunna se de exempel klasskamraterna gav, korrekt nedskrivna. När eleverna gav exempel på levnadsvanor skiftade fokus automatiskt till vårddagare de träffat under apl. En elev berättade om en vårddagare som inte längre kunde läsa tidningen, men som ändå ville få hjälp att köpa en tidning varje dag. Det var ett av flera exempel på levnadsvanor som eleverna kunde berätta om och som var viktiga för vårddagaren. Samtalet utifrån denna enda spretmening tog nästan en timme.

Arbete i mindre grupper

För nästa steg i undervisningen delade vi in eleverna i fyra grupper (cirka fem elever i varje grupp). Varje grupp fick tre spretmeningar gällande ett av de fyra centrala begreppen hygien, etik, ergonomi och estetik. Under lärarnas ledning gjorde varje grupp varsin tankekarta. I mitten av tankekartan skrev vi begreppet och runt ikring klistrade vi upp spretmeningar. Sedan fick eleverna samtala om hur de förstod meningarna och de associationer dessa gav upphov till.

Nu upprepades samma arbete med spretmeningar som vi tidigare gjort i helklass i de mindre grupperna. På så sätt ville vi ge varje elev chans till mer talutrymme och därmed möjlighet att träna att aktivera sina associationer och sin läsförståelse.



Hygiengruppens spretmeningar

"Syftet med hygienrutiner är att förhindra smittspridning från vårdtagare till vårdgivare men också från vårdgivare till vårdtagare."

"Den vanligaste smittvägen är kontaktsmitta genom händerna"

"Syftet med handskar är att de ska erbjuda både vårdtagaren och vårdgivaren ett kompletterande skydd"

Det fanns skillnader mellan det första samtalet i helklass och de som fördes i de mindre grupperna. I de mindre grupperna fördjupades elevernas bidrag mer. Eleverna berättade om dilemman som de stött på under sin första apl eller som vikarier i hemtjänsten. I stället för att ensidigt fokusera på att benämna och förklara basala hygienrutiner, som man kanske gjort i en mindre dialogiskt upplagd undervisning, kunde elever här ta upp sådant som de hade erfarenhet av och som de upplevt som svårt att hantera. I hygiengruppen tog en elev upp att en vårdtagare hon varit hos flera gånger blev mycket upprörd om man använde plasthandskar. Eleven använde därför aldrig handskar hos henne, men undrade om det var farligt och om det kunde leda till att hon spred smitta. Det tog en stund att reda ut alla detaljer kring denna etiskt knepiga situation med koppling till hygien, men det viktiga var att eleverna, både den som berättade och de som lyssnade, var mycket engagerade och angelägna att få höra svaren. Vårdlärarens förtydligande frågor och förklaringar ledde här fram till att eleverna fick svar på flera autentiska och viktiga frågor kring i vilka situationer det är viktigt med handskar och när man kan välja bort dem.

En annan sak som blev märkbar i de mindre grupperna var hur mycket var och en av eleverna bidrog. Det är inte givet att samtliga medlemmar i en grupp får mer talutrymme bara för att antalet personer i gruppen blir färre. Våra elever behövde mycket stöttning för att ordet mellan deltagarna skulle fördelas någorlunda jämnt. I det här fallet gick vi en runda där eleverna i tur och ordning fick associera till meningen och bygga vidare på det deras kamrater tagit upp. De behövde också stöd att uttrycka sig tydligt och försäkra sig om att alla hängde med. Det underlättades bland annat av lärarens roll att sammanfatta och anteckna det eleverna tog upp på tankekartan.

Successivt utöka läsningens omfång

För att stötta elevernas läsförståelse inför ett lite längre stycke sammanhängande text kan man först arbeta igenom tre eller fyra spretmeningar ordentligt. Några dagar senare kan man låta eleverna ge sig på det sammanhängande textstycket man plockat meningarna från. Läraren kan läsa stycket högt och sedan låta eleverna arbeta i par utifrån frågan: Vad förstår ni nu? Förförståelsen som arbetet med de enskilda spretmeningarna gett skapar hållpunkter i textstycket som stöttar eleverna att pröva och förkasta olika tolkningar av innebörden hos de nya omgivande meningarna. Genom att på olika sätt vara mycket närvarande i elevernas läsning kan man visa hur man som läsare interagerar med texten för att skapa mening. Det här arbetssättet illustrerar vad vi menar med att utifrån ett minimum av stoff öka tiden för elevernas reflektion och dialog och därmed höja nivån av utmaning, både kognitivt och språkligt.

Det finns stora behov av kursböcker som riktar sig till andraspråkselever i yrkesutbildningar. Men trots att många läromedel är för svåra att förstå för denna målgrupp ser vi inte enklare läromedel som en given lösning. Om texterna blir för triviala kan eleverna inte använda dem för att träna att läsa avancerade texter och de kommer inte lära sig hantera skrift på det sätt de behöver för sina fortsatta liv. Ett annat problem med ensidigt förenklade läromedel är att de faktiskt kan vara ganska svårbegripliga. I många så kallat förenklade texter tar man bort viktiga förklarande delar, vilket gör att sambanden mellan textens faktadelar riskerar att falla bort. Ytterligare ett skäl att utveckla nya typer av läromedelstexter eller att använda autentiska texter av olika slag är att de elever som hunnit längre i sin läsutveckling än sina kamrater successivt och självständigt ska få leta sig längre in i texterna och även utöka läsningens omfång och ändå kunna delta i, och dra nytta av de gemensamma läsövningarna.

Förlänga och fördela taltiden

Genom att ställa följdfrågor till elevernas skriftliga och muntliga yttranden kan lärarna hjälpa eleverna att göra jämförelser och synliggöra skiftande erfarenheter. Har någon varit med om något liknande? Vad tänker du? För få igång en dialog utifrån ett avancerat innehåll med elever som är i början av sin andraspråksutveckling krävs stundtals en stor portion tålamod. Eleverna behöver tid både för att tänka ut vad de vill säga och hur de ska formulera sig på undervisningsspråket. Det tar mycket längre tid än vad lärare i regel är vana att vänta. När tystnaden breder ut sig i väntan på att en elev formulerar ett svar kan ibland både läraren och vissa elever känna sig obekväma. Utdragen tystnad strider mot sociala normer genom att synliggöra okunskap eller osäkerhet som många spontant och i bästa välmening vill skylla över.

Att avvakta istället för att ta tillbaka ordet när elevernas svar dröjer eller trasslar till sig är kanske den viktigaste och enklaste åtgärden vi kan vidta för att elever i en grupp ska våga och vilja ta ordet och börja utveckla längre sekvenser. Lärare kan ibland behöva arbeta medvetet för att hindra sina impulser att själva fylla ut tystnaden. Det kan innebära att ge fem, tio eller tjugo gånger längre tid till motparten än i en ”normal” dialog. Eleverna uppfattar snabbt hur lång tanketid läraren normalt ger innan hen tar tillbaka ordet eller släpper in någon annan. Är tiden för knapp utesluts de elever som har störst behov av att träna att formulera sig från möjligheten att bidra i helklassarbetet. Vår erfarenhet är att så länge de andra eleverna är intresserade av ämnet kan de uppmuntras att använda den förlängda tanketiden till att formulera svaret inne i sina huvuden. Ett enkelt sätt att minska risken för tryckande tystnad och rädda elever är att ha som rutin att då och då pausa helklassamtalet och låta eleverna *kortskriva*, det vill säga att alla elever skriftligt formulerar sitt svar i par eller individuellt innan man igen återupptar samtalet i helklass.³¹ Då stöttar vi eleverna att delta i meningsskapande dialoger med mer genomtänkta, längre och kommunikativt tydligare inlägg. Att regelmässigt blanda kortskrivande med helguppssamtal är också ett effektivt sätt att hejda elever som gärna ropar ut sina svar utan att ta hänsyn till att det finns andra, mer försiktiga elever som har tankar att bidra med.

Bristande engagemang eller bristande stöttning?

Efter arbetet i mindre grupper med de olika centrala begreppen satte vi upp tankekartorna, en på vardera av klassrummets fyra väggar. Eleverna fick därefter i uppgift att presentera sina tankekartor i tvärgrupper. Som stöttning hade de sin tankekarta och vissa var även två tillsammans från samma grupp och kunde

³¹ Läs mer om redskap för att skapa elevaktiva klassrum i Fohlin, N. m.fl. (2017) *Grundbok i kooperativt lärande: vägen till det samarbetande klassrummet*. Studentlitteratur: Lund

hjälpas åt. De flesta elever presenterade dock inte vad de talat om, utan läste i stort sett bara stödorden högt från tankekartan. Någon enstaka elev försökte återge samtalen de haft i gruppen. Eleverna gick från att vara intresserade och angelägna i de första smågruppssamtalen till att bli fåordiga när de fick i uppgift att presentera innehållet i tankekartorna i tvärgrupper.

När elever plötsligt tappar energi eller genomför uppgifter utan engagemang är det lätt hänt att vi lärare tolkar det som tecken på att eleverna har tröttnat eller är ointresserade av innehållet i undervisningen. Men när engagemanget plötsligt dippar kan det finnas anledning att se över vilka förutsättningar man gett eleverna att klara av uppgiften. I backspegeln kunde vi lärare konstatera att tvärgruppsredovisningen krävde ett språk av annat slag än vad eleverna förberetts för. Eleverna hade tillsammans i grupp associerat och byggt ut sin förståelse kring ett begrepp med hjälp av en lärare. I tvärgruppsredovisningen förväntades de plötsligt *presentera* vad de talat om inför en ny sammansättning elever. Här handlade det inte längre om att samtala med andra utan om att presentera ett samtalsinnehåll för sina klasskamrater, vilket blev ett för stort steg för merparten. För att kunna berätta om sina samtal hade de behövt förberedande stöttning dels för att sammanfatta samtalet, dels för att ta bruk av fraser som fungerar för att presentera och återge ett samtal som till exempel ”Vi talade om hygien”, ”En av våra frågor var: ”...”. ”Det vi talade mest om ...”, ”Det är viktigt att...” med mera, beroende på vad eleverna talat om. Genom att studera graden av engagemang hos eleverna kan vi alltså få indikationer på hur väl den uppgift vi gett hakat i deras förkunskaper och om ytterligare eller annan typ undervisning/stöttning behövs för att aktiviteten skulle kunna lyfta elevernas prestationer på det avsedda sättet.

Utöka elevernas skrivande - utifrån elevernas erfarenheter

Påföljande apl-period inföll före jul. Eleverna gjorde den här gången sin apl i hemtjänsten och fick i uppgift att beskriva vårdtagarnas vårdbehov utifrån de centrala begrepp vi tidigare behandlat i vård och omsorgskursen:

Etik, Estetik, Ergonomi

På min arbetsplatsen finns en man. Han är inte så gammal. Han är 65 år gammal. Han fick hjälp en gång i veckan eftersom han egentligen inte vill ha hjälp. Men han behöver hjälp för att röker inomhus, han kastar soporna på golvet och han städar inte. I hans kök finns mycket sopor och på diskbänken finns mycket smutsig disk.

När jag går in i hans hus luktar det illa. Jag frågar honom om han kan sluta röka inomhus när jag är där men han vill inte. Sedan städar jag allt och

kastar soporna. Efter det blir glad och tacksam. Efter att jag är klar med honom ringde jag min chef.

Mannen vill ha en extra dag med hemtjänst för att hjälp honom innan det blir illaluktande eller smutsigt i hans hus. Jag sa det till henne, att han vill ha två personer för att flytta sängen.

Där finns mycket katt bajs. Jag kan inte städa för att hans säng är tung.

Hygien

I hemtjänst är det sämre hygien än på äldreboende. Eftersom i hemtjänst använder många inte arbetskläder och om de har, tvättar de inte dem på arbetsplatsen. Ibland använder personalen inte handskar och handsprit men på äldreboende använder de arbetskläder och lämnar kläderna där samt tvättar dem i 60 grader. På äldreboende brukar de alltid använda handskar, handsprit och förkläde när de hjälper till med toalettbesök. På äldreboende finns mer material än i hemtjänst för hygien.

Eleverna fick genom olika uppgifter kontinuerligt fortsatta möjligheter att arbeta med de centrala begreppen vi inledde med, främst under första terminen men även senare under utbildningen.³² Eleverna fick därmed ta del av och kunde jämföra olika aspekter i yrket med koppling till begreppen. Eleverna hade även fått som rutin att skriva självvärderingar enligt de mönster vi introducerat från början men de förhöll sig friare till formen:

Självvärdering

Jag var bäst på att hjälpa äldre och förstå vad de tycker om och vad som händer med dem om de blir ledsen eller glada. Jag var bäst på att göra fint och städa. När jag hjälpte dem på toaletten använder jag handskar och förkläde samt tvättade händerna och spritar dem. Jag behöver träna mer på att prata fortare och att laga svensk mat och dokumentera på dator.

Den feedback vi gav eleverna när de skulle bearbeta sina texter innehöll sällan avancerade grammatiska termer. Stöttningen för att utveckla elevernas skrivande utgjordes främst av exempeltexter och/eller börjar på fraser. Sedan ställde vi utvecklande frågor på deras utkast i samband med att vi läste dem, i stil med: *Vem gjorde det? Menar du...? varför...? Aha, nu förstår jag! Då kan du skriva det här...* Den grammatiska terminologi vi introducerade för eleverna utgick från vilka termer vi faktiskt hade användning av för att stötta deras språk-utveckling. Begreppen synonym, motsatsord och olika sätt att uttrycka tid var

³² Läs vidare om integreringsuppgifter i flera steg i kapitel 8 i: Sandwall, K. (2013): *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet

grammatiska termer vi ofta hade användning för. Men termer som vi inte använde med eleverna för att diskutera deras muntliga eller skriftliga texter som till exempel rumsadverbial eller supinum, belastade vi dem inte heller med.

Intervju som kunskapsuppföljning

Ett annat sätt vi prövade att utmana eleverna språkligt och ämnesmässigt var att intervjua dem angående begrepp med koppling till deras apl. I dessa situationer kunde vi pusha eleverna att uttrycka sig i längre sekvenser och mer detaljerat genom att ställa uppföljande frågor utan att eleverna behövde konkurrera med någon annan elev om taltiden. Att vi som språklärare saknade kunskap om förhållandena på apl-platserna såg vi som en fördel; vår okunskap gav oss möjlighet att ställa helt autentiska frågor och vi kunde samtidigt checka av att eleverna förstått viktiga begrepp. De individuella intervjuerna gav oss lärare viktiga insikter om förhållanden på deras olika apl-platser som vi sedan kunde ta upp i helklassundervisningen, till exempel be eleverna berätta något för de andra eleverna som de berättat tidigare för oss i intervjun.

[Eleven Amela berättar här vad delegering innebär.](#)



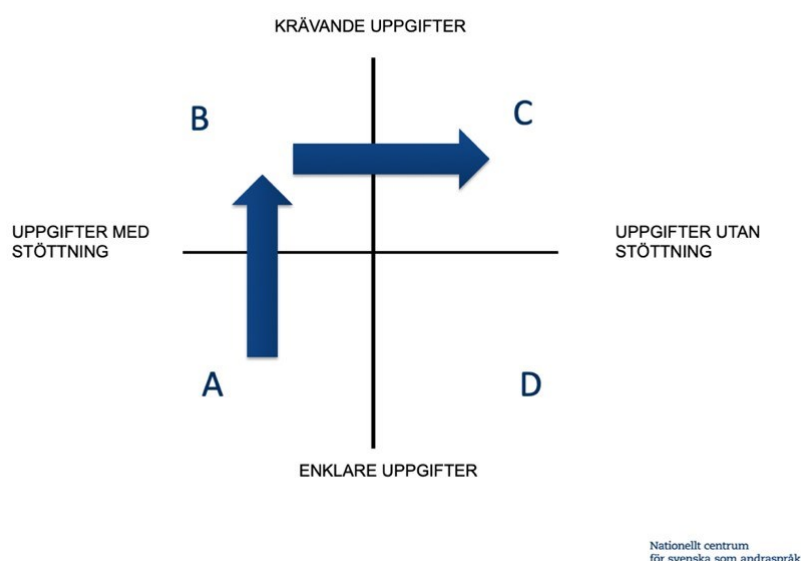
Cummins fyrfältare

Jim Cummins, pedagog och andraspråksforskare, betonar vikten av att lärare inser skillnaden mellan det språk som behövs för social samvaro i och utanför skolan och det språk som hör ihop med skola och utbildning. I svenska sammanhang brukar man tala om skillnaden mellan ”vardagsspråk” och ”skolspråk”.³³ Cummins menar vidare att det finns risk att andraspråkstalande elevers förmåga att använda vardagsspråk överskattas och att därmed även deras förmåga att på egen hand tillägna sig och göra bruk av det mycket mer koncentrerade och abstrakta skolspråket tas för given. För att bygga upp och lära sig hantera skolspråket behöver dessa elever rika tillfällen att träna på att

³³ Läs mer om vardagsspråk och skolspråk i till exempel Cummins, J. (2017), *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur, eller i [Greppa språket - ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet](#) Skolverket.

sammanfatta resonemang, förklara begrepp och redogöra för skeenden av olika slag.

Detta gäller också för vuxna studerande som lär på ett andraspråk som behöver tid för att aktivt både språkligt processa och tillägna sig information. Då behövs en balans mellan mängden ny information som eleverna möter och den tid som de ges att aktivt bearbeta denna information på olika sätt. Elevernas vardagsspråk, liksom deras modersmål, är viktiga resurser för deras fortsatta språk- och kunskapsutveckling.



Figur 9. (Sam-)arbetsgång för integrerande uppgifter inom och mellan lärandezoner (fritt efter Cummins 2001; 2017, se även Dahlström & Gannå (2018). Linjerna ska inte uppfattas som motsatser utan som skalor.

Cummins fyrfältmodell för lärande och språkutveckling har som jag tidigare nämnt varit viktigt för vårt sätt att tänka kring integrerad språk- och yrkesutbildning.³⁴ I modellen möts två linjer: Den horisontella syftar på hur mycket stöd eleven får av kontexten för att uttrycka eller uppfatta betydelser. Den vertikala linjen rör typen och mängden information eleven måste bearbeta för att utföra en aktivitet/uppgift, alltså hur kognitivt krävande uppgiften är.³⁵

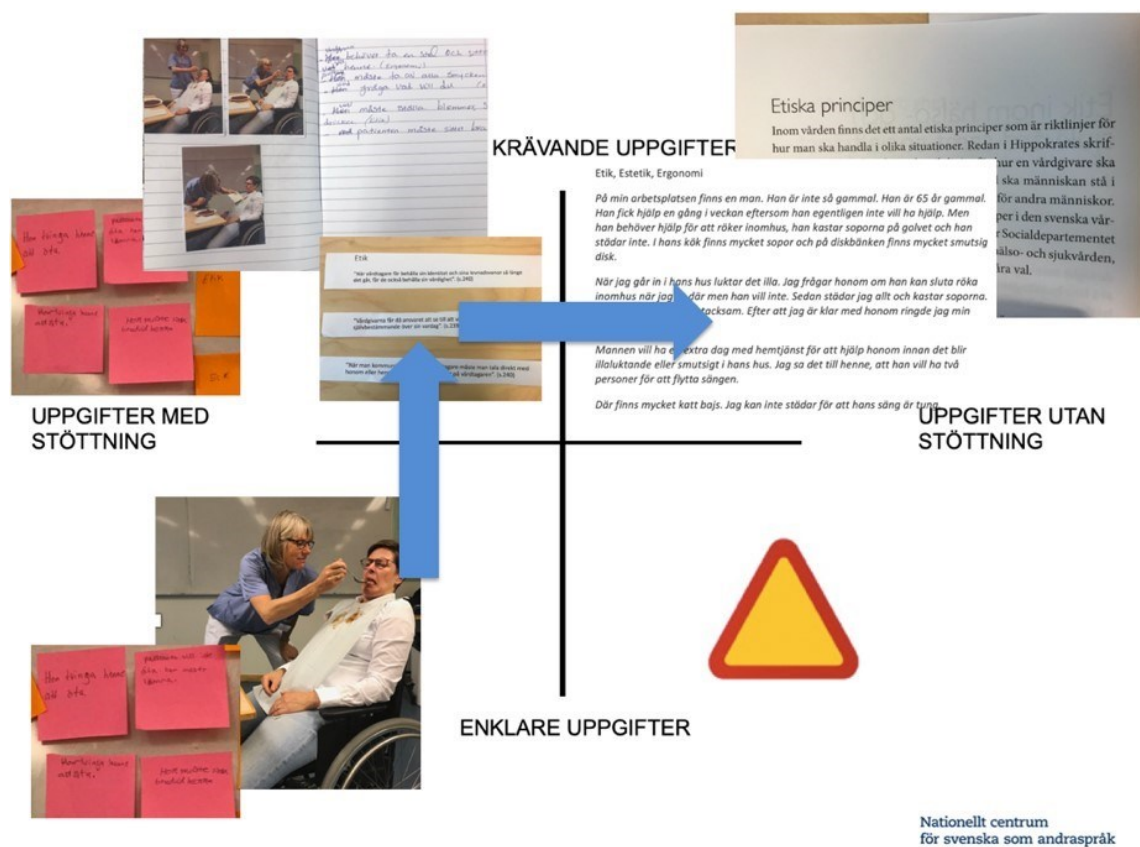
Kombinerat skapar linjerna fyra lärandezoner som symboliserar aktiviteter med olika grad av utmaning och stöttning. I *Greppa språket* skriver Skolverket:

³⁴ Cummins forskning fokuserar barn och grundskoleelevers kunskapsutveckling men de principer fyrfältaren åskådliggör är inte ålders- eller ämnesspecifika.

³⁵ Observera i den ursprungliga illustrationen av att Cummins fyrfältare är den vertikala axeln omvänd, det vill säga intellektuellt enklare uppgifter står överst och intellektuellt avancerade uppgifter nederst.

Enligt modellen bör de aktiviteter som andraspråkselever ställs inför följa pilarna – från zon A till zon C. Uppgifter i det nedre högra hörnet; zon D är varken särskilt språk- eller kunskapsutvecklande och bör undvikas. Det handlar om aktiviteter där elever kan plocka svaren direkt ur olika texter utan att förstå *sammanhanget*. (Skolverket *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*, s.61.)

Andraspråkselever bör största delen av undervisningstiden befinna sig i zon B, i det Cummins kallar utvecklingszonen, för att utmanas både i sitt tänkande och i sitt sätt att uttrycka sig. För att konkretisera hur vi använder Cummins fyrfältare visar jag exempel på hur några aktiviteter som jag redogjort för kan placeras i de olika zonerna i enlighet med arbetsgången från zon A via B till zon C.



Figur 10. Exempel på språk- och kunskapsintegrerande aktiviteter inom och mellan lärandezonerna i Cummins fyrfältare. Lärandeprocessen startar i zon A med en uppgift som stimulerar eleverna att uttrycka tankar och värderingar utan krav på avancerat språk. Därefter, i zon B ligger aktiviteter som syftar till att utmana eleverna att tänka och uttrycka alltfler och alltmer nyanserade tankar och slutligen zon C där eleverna tillägnar sig och uttrycker sig med hjälp av ett alltmer självbärande skriftspråk utan att behöva ha stöd av bilder och annat.

Zon A: En enkel uppgift med mycket stöttning

Det enda material vi gav eleverna inledningsvis var bilder från en matnings-situation och en fråga ”Vad är fel?”. För att besvara frågan krävdes att eleverna

aktiverade egna erfarenheter, tankar och värderingar. Instruktionen var kort och enkel och svaren vi efterfrågade krävde inledningsvis inte mycket språk. Ett kriterium på uppgifter i zon A är just att eleverna snabbt kommer igång, det vill säga själva instruktionen för uppgiften får inte utgöra ett hinder för elevernas deltagande och engagemang.

Zon B: Hög utmaning och mycket stöttning

Eleverna fick här koppla sina åsikter och erfarenheter till kunskapsbegrepp medan eleverna fortfarande avlastades språkligt genom att bilderna från zon A gav dem fortsatt stöd att utveckla sina tankar med egna ord muntligt och i skrift. Spretmeningarna från kursboken gav nytt tankegods till smågruppssamtal och tankekartor gav dem stöttning att bearbeta språket genom att relatera innehållet till egna erfarenheter. Största delen av tiden bör andraspråkseleverna befinna sig här.

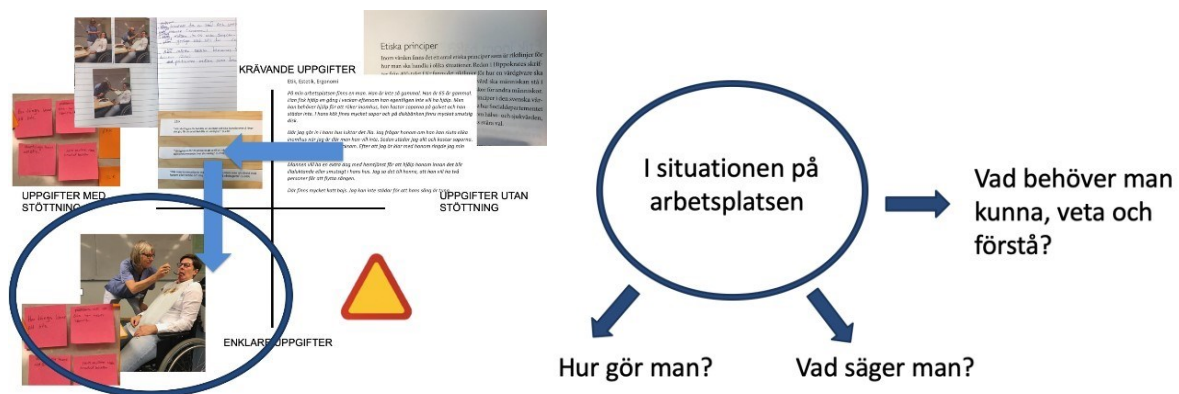
Zon C: Längre och mer självbärande text

Notera att ämnet är det samma i zon A, B och C, nämligen de centrala begreppen i Vård och omsorg 1. Eleverna var under den första terminen egentligen aldrig helt utan stöttning eftersom all läsning föregicks och understöddes av samtal och andra aktiviteter. Det viktigaste var att fortsatt öka kraven på elevernas tänkande och förmåga att uttrycka sig självständigt. Elevernas texter som de skrev om hygien, etik, estetik och ergonomi bottnade till exempel i deras konkreta erfarenheter från apl och kraven på att texterna skulle vara självbärande blev successivt högre i och med att de skulle förmedla mer information till oss lärare. Texterna de skrev låg nära de språkliga register eleverna behöver behärska i yrkeslivet som till exempel att återge skeenden och information till kollegor om omsorgsbehoven hos en vårdtagare. Mängden text de läste på egen hand ökade också.

Cummins framlänges och baklänges

Arbetsgången ovan kan tyckas antyda att det verkligt viktiga målet för språkundervisningen är att eleverna utvecklar förmåga att tillägna sig det kompakta och abstrakta skolspråket som representeras av zon C. Men som vi har varit inne på tidigare, är det en livsviktig del av yrkeskunnandet att klara av att kommunicera med vårdtagare, anhöriga och kollegor i vardagliga situationer. Detta språk kan ur ett lärarperspektiv framstå som så enkelt att man underskattar elevernas behov av explicit undervisning och träning. Men forskning visar att även då vuxna invandrare har kontakt med det omgivande samhället är det inte alltid de har tillfällen att använda och utveckla sitt språk på det sätt barn i grundskoleåldern ofta gör då de umgås med jämnåriga som talar målspråket. Det

finns också en mycket stor variation mellan individer vad gäller deras möjligheter att få använda det nya språket så mycket att det utvecklas.³⁶ Den arbetsgång för integrerande språk- och yrkesutbildning som vi förespråkar uppmärksammar därför inte bara tillägnandet av ett avancerat skolspråk/skriftspråk. Eleverna behöver rika möjlighet att bearbeta och tillägna sig ett språk som håller för olika händelser och situationer i det konkreta vardagsliv som arbetslivet till stor del består av. Den språk- och kunskapsutvecklande träningen kan och bör stundtals utgå från den kompakta facklitteraturen och landa i vardagliga ord och uttryck för att träna att kommunicera. Vikten av att kunna kommunicera vardagligt med många olika människor, gäller så klart inte bara vård- och omsorgsyrkerna. Vad säger man, vad gör man för att visa gott bemötande och omtanke i en matningssituation till exempel? Det är alltså viktigt att man som lärare inte stirrar sig blind på yrkesspråk i betydelsen ”svåra ord och begrepp” och läsning av facklitteratur. Eleverna behöver ord och fraser för att benämna, fråga, svara, be om förtydliganden och för att kunna omsätta begrepp som etik, estetik, hygien och ergonomi i vanliga social och yrkesmässig samvaro.



Figur 12. De vuxna andraspråkseleverna har vanligtvis stora behov av att utveckla ett funktionellt vardagsspråk för att fungera i yrkeslivets många skiftande situationer. Att bygga in träning av direkta repliker och att träna att ge uttryck för värderande språkhandlingar är något som behöver få ta tid i de språk- och yrkesintegrerande utbildningarna.

Maktförhållanden

När vi lyssnar till elevernas erfarenheter från olika arbetsplatser håller vi oss informerade om hur förutsättningar och villkor på arbetsplatserna skiftar, vilka olika utmaningar eleverna ställs inför och hur regler och rutiner fungerar. Alla apl-platser har inte utbildade handledare som förstår vilken central roll de har i elevens utbildning. Även om eleverna till övervägande delen hade goda

³⁶ Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Axelsson, Monika, Kenneth Hyttenstam & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5). Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 368-490.

erfarenheter av handledning under apl hamnade samtliga elever någon gång i situationer som var besvärliga för dem. Ur ett lärandeperspektiv är det naturligtvis viktigt att lyfta olika sorters erfarenheter som en utgångspunkt för undervisningen. Men det är även viktigt ur ett demokratiskt perspektiv; en av våra elever berättade till exempel att han vid några tillfällen förväntats ta instruktioner från personal som han tyckte handlade oetiskt och som hade mindre utbildning än han själv. [Här kan du höra honom själv berätta om sina upplevelser](#) och [läsa en transkription av hans berättelse](#).

Om vi lärare företrädesvis tar upp regler och principer för hur saker ska och bör vara på arbetsplatsen och i skolan, utan att lämna utrymme för elevernas stundtals motstridiga erfarenheter eller funderingar kan det försätta eleverna i en känsla av vanmakt. Vår erfarenhet är att det i förlängningen kan skapa ett passivt förhållningssätt till undervisningen och till skolan som sådan. Att ge utrymme även för elevernas mindre positiva erfarenheter är viktigt av ytterligare skäl; människor har ofta behov att dela erfarenheter som man upplevt som svåra. Att bli lyssnad till kan vara ett sätt att få bekräftelse på det man varit med om. Ibland kan det också finnas anledning för skolan att ta kontakt med handledaren på arbetsplatsen för att reda ut eventuella missförstånd eller problem.

När det gäller elevernas kommunikativa utveckling är det också gynnsamt att utgå från ett innehåll som väcker engagemang och vilja att uttrycka sig, det vill säga erfarenheter som på något sätt involverar deras känslor. När vi i efterhand lyssnade på elevernas inspelade skoluppgifter, var det tydligt att elevernas muntliga texter var mer omfångsrika och mer avancerade när de berättade om något de kände, tänkte eller hade tydliga uppfattningar om, än när de redogjorde för något utan koppling till dem själva. Vår uppfattning är att eleverna genom de erfarenhetsbaserade uppgifterna i högre grad utmanades att stretcha sitt språk och att de då ansträngde sig som mest att med olika kommunikativa strategier för att göra sig förstådda.

Att läsa en kursplan – Psykiatri 1

I syftesbeskrivningen för **Psykiatri 1** står att kursen ska bidra till ”att eleverna utvecklar förmåga att kommunicera och möta patienter och brukare med ett lyhört, respektfullt och empatiskt förhållningssätt”. Vidare ska eleverna ”utveckla förståelse av hur vården, omsorgen och omvårdnaden ska utformas för patienter och brukare med funktionsnedsättningar”. Det är en syftesbeskrivning som ligger nära den komplexa professionella roll eleverna utbildas för och vi lärare tänkte att rollspel kunde passa som lärandeaktivitet för att aktivera dessa förmågor. Men när vi undersökte kursens kunskapskrav kunde vi konstatera att det enda kunnande som efterfrågades där var förmågan att beskriva: ”Eleven beskriver hur man möter och kommunicerar med människor

som har olika psykiska funktionsnedsättningar. Dessutom beskriver eleven innebörden av ett respektfullt, lyhört och empatiskt förhållningssätt.”

Den ensidiga betoningen i kursplanen på att ”beskriva” försvårade för oss att formulera tydliga lärandemål som låg i linje med ämnesplanens syften. Vi uppfattade att ämnesplanens delar drog åt olika håll; det gör ju stor skillnad för elevernas lärande om de tränar på att *beskriva* god kommunikation och gott bemötande, eller om de visar rent konkret hur det ser ut när man bemöter någon med ett lyhört och empatiskt förhållningssätt. Problemet med kunskapskrav som endast riktar in sig på hur väl eleverna kan beskriva vad gott bemötande innebär, är att det kan få dem att tro att det viktiga är att lära sig några etiskt goda exempel att memorera, alltså att de lägger sina ansträngningar på fel saker.

Vi tyckte att rollspelet var en nödvändig aktivitet eftersom vi ville ge eleverna tillfälle att reflektera över, och värdera olika sätt att agera. Vi ville också ge eleverna tid att träna vardagliga repliker på ett sätt som rollspel möjliggör. Och vi kom fram till att verbet beskriva kan tolkas på en rad olika sätt; ett rollspel skulle kunna vara ett sätt att starta en beskrivning. Det viktiga var att eleverna skulle få visa, få feedback och själva reflektera över *förhållningssätt, kommunikation* och *bemötande* för att uppfylla kursens syftesdel. [Skolverkets allmänna råd med kommentarer om betyg och betygsättning](#) gav oss också stöd att forma aktiviteter med utgångspunkt i ett integrerande förhållningssätt som vi uppfattade låg i linje med ämnesplanens syfte och elevernas behov:

Även om läraren ska ge eleverna möjlighet att utveckla sitt kunnande utifrån hela kurs- eller ämnesplanen, har läraren kunnat välja att fördjupa undervisningen mer i relation till vissa delar av syftet eller vissa långsiktiga mål, till exempel utifrån elevernas behov och intressen. Läraren har även kunnat välja att fördjupa undervisningen mer utifrån vissa punkter i det centrala innehållet /.../ Läraren fäster då också större vikt vid sådant som har fokuserats i undervisningen och där eleverna fått möjlighet att särskilt fördjupa sina kunskaper. (Skolverkets allmänna råd om betyg och betygsättning s.34–35.)

Man kan argumentera för att apl är till för att träna elevernas handlingsberedskap och att den skolförlagda undervisningen kan överlåta feedback till handledare och kollegor på arbetsplatsen. Vår strävan var emellertid att undvika en strikt uppdelning mellan apl och skola för att möjliggöra en integrering och

komplettering av det lärande som sker på arbetsplatsen med det som sker i skolan.³⁷

Rollspel i kursen psykiatri

Psykiatrikursen innehöll till viss del diagnoser, symptom och behandlingar och olika former av bemötande. Eleverna delades in i grupper om tre och varje grupp skulle beskriva en situation som visade en undersköterskas bemötande av en psykiskt sjuk person. Varje grupp fick en psykiatrisk diagnos tilldelad sig och små textvinjetter som påminnelse om vad som är viktigt att tänka på vid bemötande av personer med respektive diagnos. De skulle komma överens om en plats där situationen skulle utspela sig och en avgränsad situation som rollspelet skulle gestalta. Sedan skulle de skriva en kort dialog mellan en undersköterska och den psykiskt sjuka och filma rollspelet. Rollerna undersköterska, patient och filmare skulle alterneras så att samtliga elever skulle få agera undersköterska. Eleverna använde sina egna telefoner och lade in filmerna på lärplattformen. De färdiga filmerna tänkte vi kunde utgöra ett underlag för att värdera och reflektera över bemötande av psykiskt sjuka.

Didaktisk reflektion

Att gemensamt (i grupper om tre) skapa en situation om en undersköterskas bemötande av en psykiskt sjuk person, blev mycket mer tidskrävande för eleverna än vi räknat med. Likaså var det en mycket stor utmaning för dem att hitta på dialoger tillsammans. När de efter en hel förmiddags arbete började spela in sina dialoger visade det sig dessutom att elevernas agerande mer liknade en (lite knasig) läkarroll än en undersköterskeroll. När vi hade bestämt oss för att arbeta med rollspel hade vi de tidigare erfarenhetsbaserade rollspelen efter apl i minnet. Men det här var annorlunda. De här situationerna kunde eleverna inte självklart ta från sin egen erfarenhetsbank och de blev tvungna att hitta på. Det påverkade inte bara val av situationer utan också deras val av repliker. Någon grupp inledde till exempel rollspelet med: "Hej vill du ha en kopp kaffe?" för att sedan snabbt övergå till att ställa intima frågor om vårdtagarens nära relationer och symptom. På så sätt kunde rollspelen snarast sägas visa motsatsen till gott bemötande med repliker som både var osannolika och till viss del olämpliga.

När vi frågade eleverna om hur de tänkte insåg vi att de hade varit mer angelägna att visa och använda ord och begrepp från psykiatrikursen, såsom

³⁷ Läs mer om integreringsuppgifter i kap 8 i: Sandwall, K. (2013): *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

diagnoser, symptom och behandlingar, än att gestalta bemötande av psykiskt sjuka i vardagliga vårdssituationer. De ”spelade teater” och dramatiserade psykisk sjukdom snarare än att visa lämpligt bemötande av psykiskt sjuka vårdtagare.

Enligt teorier om bedömning är det viktigt att vara tydlig med vad eleverna ska visa och lära sig genom olika aktiviteter. Vi hade misslyckats med att precisera tydliga lärandemål och eleverna saknade exempel på vad de skulle klara av och visa. Själva bemötandet av psykiskt sjuka som var det centrala lärandeobjektet, hade vi och eleverna tappat bort efter vägen. Rollspelen sa mycket lite om vad eleverna förstod och kunde om bemötande. Vi kan då och då behöva fundera över hur vi ska förhålla oss när en aktivitet inte ger den utdelning som vi hoppats. I stället för att lyfta elevernas prestationer synliggjordes här elevernas och våra egna tillkortakommanden; rollspelen var varken i närheten av autentiska situationer och representerade inte heller elevernas kunnande.

Feedback

Eleverna fick i alla fall titta på sin egna och en annan grupps filmer i mindre konstellationer och ge feedback på undersköterskans sätt att agera. Samtliga elever blev på så sätt involverade i många meningsutbyten. Det ledde till animerade diskussioner där många olika ståndpunkter kom till uttryck. I diskussionerna mellan eleverna framkom bland annat att några inte tidigare förstått vad vissa av de psykiska diagnoserna kunde innebära. En fördel med att eleverna filmat sina rollspel var alltså att de trots allt kunde användas som underlag för reflektion och diskussion. De synliggjorde också några få men viktiga och användbara handlingar som var bra att få belysta. Till exempel visade en film en undersköterska som halvsitter på kanten av ett bord och talar ovanifrån med en ”patient” som har ångest och svårt att finna ro. Ett annat exempel var en undersköterska som försökte avleda en vårdtagares uppmärksamhet genom att fråga om hennes smycke. I samband med det lyfter han halssmycket ur hennes halslinning och säger att han tycker det är fint.

När vi lämnar de traditionella proven, med skrivna provsvar, så förändras kraven på lärarens respons. Från att skriva lite bockar i kanten på ett papper och till exempel konstatera att eleven blandat ihop konsekvensetik med pliktetik så handlar kommentarer till rollspel om att ge eleverna feedback på direkta handlingar. Det blir ofta mer personligt - mer känsloladdat att ge respons på det någon gjort eller sagt än det någon skrivit. Samtidigt menar vi, är det en fördel att eleverna får just den typen av respons i en trygg skolmiljö, där elever och lärare på en film kan se och peka på det man talar om vilket samtidigt också möjliggör att feedbacken blir tydlig och saklig.

Uppföljningen av de inspelade rollspelen gav alltså eleverna rika tillfällen att kommunicera om en mängd relevanta saker. Däremot var det inte så att de tränat eller visat vad som är särskilt viktigt vid bemötande av psykiskt sjuka. I sina samtal refererade eleverna visserligen till filmer om psykisk sjukdom de tidigare sett gemensamt och jämförde vissa symptom men det skedde inte på något systematiskt sätt. Det främsta användningsområde för de här elevproducerade kortfilmerna var alltså som underlag för reflektion och kommunikation och även i viss mån som feedback till vårdläraren vad eleverna hade förstått och missförstått av psykiatrikursen.

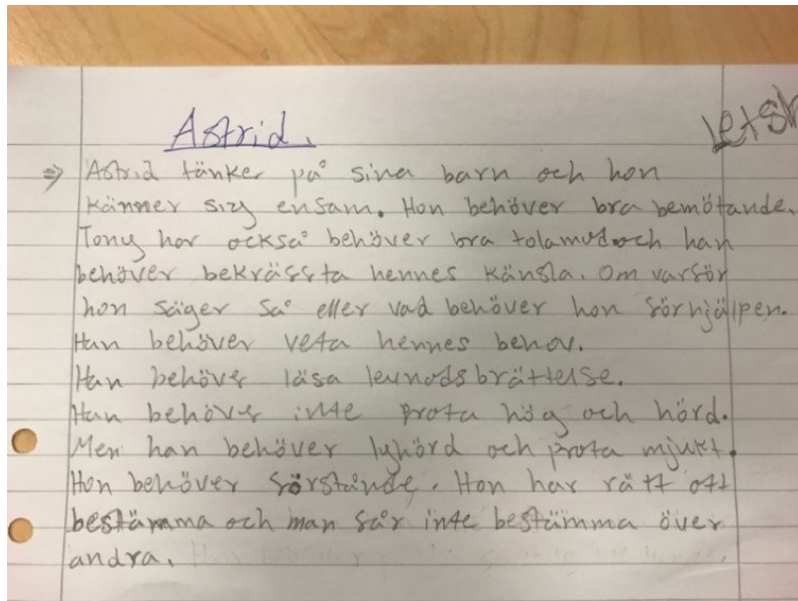
Rollspel - nästa försök

Eftersom vi ännu inte lyckats komma in på bemötande av vårdtagare med psykiska problem valde vi att veckan därpå pröva ett annat tillvägagångssätt: Vi lärare skrev om ett antal korta case som samtliga visade någon form av brist i en undersköterskas bemötande av en vårdtagare. Eleverna fick i grupper om tre i uppgift att gestalta ett av casen. Först skulle de gå igenom caset och ringa in vad "felet" bestod i och diskutera vad undersköterskans handlande skulle kunna leda till. Sedan skulle de utforma repliker till situationen och spela upp den. Men innan dess gick vi igenom begreppet bemötande tillsammans igen och hur bemötande märks, rent konkret i ansiktsuttryck, ögonkontakt, kroppskontakt, position, vad man säger, tonfall, och i andra tecken på reaktioner riktade mot vårdtagare, som till exempel tålamod.

Exempel på case som en grupp elever fick som utgångspunkt:

Astrid är 78 år och har en demenssjukdom. Hon bor på ett särskilt boende. Det är mörkt ute. Astrid sitter på en bänk i korridoren. Flera i personalen är på väg att gå hem. Astrid hör att Lisette, som jobbar på avdelningen säger hej då till sina kollegor. Astrid ser att Lisette går till hissen och åker ner. Nu blir Astrid orolig. Astrid tänker "Jag har glömt mina barn! De har kommit hem från skolan och är hungriga. Här sitter jag och gör ingenting. Nu måste jag skynda mig hem och laga mat till barnen!"

Astrid reser sig, går till hissen och trycker på alla knappar som hon ser på väggen. Hon bankar på hissdörren och ropar "Jag måste hem nu! Det är bråttom! Mina barn är hungriga!" Tony, undersköterskan som ska arbeta kväll har precis kommit. Han ställer sig framför hissen och säger till Astrid på skarpa "Så här kan du inte hålla på! Hissen kan gå sönder! Den kanske stannar mellan våningarna när du gör sådär. Har du tänkt på det?!" Astrid lyssnar inte utan fortsätter ropa "Mina barn är hungriga! Jag måste hem!" Tony som är stor och stark tar ett steg närmare Astrid och säger högt och tydligt "Nä, nu räcker det, du vet att dina barn är vuxna! Sluta nu genast!"



Den här gången gick det mycket fortare än veckan innan för eleverna att komma igång att diskutera undersköterskans bemötande och att spela in filmerna. Eleverna visade upp sina filmer för varandra och de diskuterade vilka konsekvenser undersköterskans agerande kunde få för de boende och även föreslå alternativa sätt att agera.

Texten visar exempel på en elevens tanke skrivande som de gjordes individuellt för att förbereda diskussionen om caset om Astrid.

Didaktisk reflektion

Det vi skrivit fram i casen aktiverade elevernas engagemang och vilja att uttrycka värderingar om bemötande och kunskaper om vårdtagares rättigheter. Vi såg flera fördelar med att tillhandahålla case som eleverna fick bearbeta och gestalta till skillnad från när eleverna själva skulle hitta på hela rollspel: Framförallt blev elevernas diskussioner om bemötande mer seriösa och mer relevanta, eftersom casen fick mindre drag av teater. För att knyta ihop säcken kring rollspelen fick de också skriva en kort text om bemötande två och två. Texterna blev nyanserade och självständiga så ur språkligt hänseende var det här arbetssättet en framgång. Men vi hade i stället fått ett annat problem och det var att innehållet i diskussionerna blev för allmänt hållna. Vi hade fortfarande inte på ett tydligt sätt integrerat psykiatrikursens aspekter på det sätt som varit vår intention.

Sammanfattning

Våra försök att arbeta med rollspel i psykiatrikursen kan illustrera att det inte alltid är enkelt att hamna rätt med integrerande språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Det finns sannerligen många didaktiska diken att glida ner i längs

vägen. Trots att vi inte alltid blev så nöjda med de aktiviteter vi planerat var vi ändå sällan uppgivna. Eleverna var hela tiden aktiva och meningsskapande även om just de lärandemål vi satt upp inte alltid uppnåddes direkt. I arbetet med rollspelen fick eleverna möjlighet att arbeta med flera språkliga register, såsom att planera scener och repliker, reflektera och värdera egna och andras handlande och i deras metareflectioner lyfte flera erfarenheter från apl de tidigare inte diskuterat.

Genom dessa exempel och tillfälliga nedslag i undervisning har jag försökt visa hur man som lärare kan reflektera över sin undervisning och de förutsättningar man ger sina elever att lyckas. Om en didaktisk reflektion ska vara meningsfull för eleverna bör den i första hand uppehålla sig kring frågor som vi lärare kan påverka. Som lärare har vi har makt, inte minst över hur vi hanterar framgångar och bakslag i undervisningen och genom att våga granska även våra dikeskörningar. Självklart är lärare också beroende av att ramfaktorer anpassas utifrån elevernas behov och för att man ska kunna genomföra vissa didaktiska förändringar. Ett didaktiskt utvecklingsarbete för språk- och yrkesutbildning gynnas eller hindras även av graden av samverkan, förändringsvilja, kunskap och motivation hos personalen på skolans administrativa funktioner. Schema-läggning, rutiner kring betygdatum, antagningsprocedurer och apl-placeringar, tillgång till datasalar och metodrum är exempel på pusselbitar som påverkar lärarnas handlingsutrymme. Dessa aspekter har inte behandlats i den här texten. Det är inte för att de är oviktiga utan för att de ofta ligger utanför lärarens direkta möjligheter att påverka.³⁸

Tillbaka till den inledande frågan: Hur kan vi undvika att ansvaret för elevernas lärande placeras enbart på elevernas eller lärarnas axlar? Det korta svaret lyder: Genom att vi möter eleverna med en stark tilltro till vad de kan åstadkomma och intresserar oss för vilka de är. Det är inte bara civiliserat utan ger oss lärare chansen att dela och fördela ansvar och förväntningar mellan oss och eleverna. Delat ansvar förutsätter öppenhet och ärlighet från både elev och lärarhåll. Elever måste våga säga ifrån när de inte förstår eller när något är för svårt. Vi lärare måste pröva att konkretisera utbildningens krav och vad som krävs av eleverna för att de ska nå målen. Regler ska diskuteras och syftet ska alltid vara med gruppens och individernas bästa för ögonen. Om vi inte är öppna för elevernas upplevelser och svårigheter finns det risk att de i stället försöker dölja sina problem för oss. Risker finns att de låtsas ha läst på eller genomfört det som ska göras. En sådan låtsasrelation kan bli grogrund för fusk och allmän

³⁸ I endast åtta av 34 granskade skolor ger skolans organisation och rektors ledarskap tillräckliga förutsättningar för samverkan mellan yrkeslärare och lärare i gymnasiegemensamma ämnen, bedömer Skolinspektionen i granskningsrapporten *Helhet i utbildningen på gymnasiet yrkesprogram*. (2017).

misstänksamhet mellan lärare och elever. Vårt jobb är att ge eleverna rätt förutsättningar att komma väl förberedda till lektionerna. Ju mer vi känner till om deras förutsättningar och förstår om deras förkunskaper desto bättre kan vi möta dem där de är och bygga en stabil grund för deras kunskapsprogression. Poängen med en integrerad utbildning är att yrkes- och språklärares huvudsakliga intresse sammanfaller i en gemensam fråga om elevernas behov: Vilket stöd och hjälp behöver våra elever just nu för att fortsätta röra sig mot ämnesplanernas och utbildningens mål? Att skapa gemensamma lärandemål för undervisningen innebär att lärare kan hjälpas åt att skapa uppgifter och aktiviteter som leder elever mot dessa mål. När elevernas möjligheter att lära är integrerade med och bygger vidare på tidigare lärande, i stället för uppdelade i olika fack, är det mer sannolikt att eleverna blir engagerade och lyckas.

Litteratur

- Bendz, M. & Widäng, I. (2001) "När examinationen synas i sömmarna." I: Svingby G & Svingby S (red.) *Bedömning av kunskap och kompetens. Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens 17–19 november 1999 Malmö Högskola*, Stockholm: Elanders Gotab
- Biggs, J. & Tang, C. 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. Oxford: Open University Press.
- Biggestans, A. (2015) *Utmaningar och möjligheter för utländska lärares som återinträder i yrkeslivet i Sverige*. Avhandling. Stockholms universitet
- Cummins, J. (2017), *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dahlström, M. & Gannå, L. (2018a) [En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfiundervisning inom YFI-projektet](#). Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms Universitet. (Hämtad 2021-02-05)
- Dahlström, M. & Gannå, L. (2018b) "En didaktisk arbetsgång för integrering av yrkes- och andraspråksundervisning" I: Aldén, K. & Biggestans, A.(red) *Litteraciteter & Flerspråkighet Symposium 2018*. Stockholm: Liber
- Dahlström, M. [Sfi med park och trädgård Boodla NC](#) Stockholm Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet
- Dysthe, O. (2007) Den første gang, I: *Muntlig Norsk* (2007) Roe, A. & Hertzberg, F. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (1998) *Det flerstämmiga klassrummet – Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, P. (2016:29). *Stärk språket stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Henning Loeb, I. m.fl. (2016). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i gymnasieskolans yrkesutbildning*. Rapport Kollegiet för yrkeskunnande. Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet
- Hirsh, Å. (2015) *Formativ undervisning – utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Natur & Kultur: Stockholm

Hoel, Løkensgaard, T.(2001) *Skriva och samtala – Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur (Hämtad 2021-02-05)

Hostetter, J & Fikic, A. Inväst – filmen om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inom yrkes-sfi <https://www.sfi.vast.se/arbetslag/yrke/film> (Hämtad 2021-02-05)

Huupponen, M. (2019) *Svenska språket - A och O inom äldreomsorgen*, Stockholm: Kommunal, https://www.kommunal.se/sites/default/files/attachment/svenska_spraket_a_och_o_inom_aldr_eomsorgen_webb_.pdfKommunal (Hämtad 2021-02-05)

Hyltenstam, K. & Kuyumcu, E 1991. *Språk – invandrare – arbetsmarknad – om språkets roll för invandrarnas situation på arbetsmarknaden*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

Jahnke, A Lundgren, B. & Rosén, J (2017) *15 års forskning om sfi – en överblick*. Ifous rapportserie 2017:3. Stockholm: Ifous

Jönsson, A. (2020) *Lärande bedömning*. Malmö: Glerups utbildning AB

Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion. Ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur

Molloy, G. (2007) *Skolämnet svenska- En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur

Norton, Bonny 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Channel View Publications.

Olofsson, M. & Sjöqvist, L. (2004, 2013:690) Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Pettersson, A. (2005, 2014). Bedömning – varför, vad och varthän? I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag

Rosén, J. & Wedin, Å. (2015) *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB

Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Avhandling. Göteborgs universitet

Sjöqvist, L. (2005, 2016) När tankarna springer före I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag

Skolverket (2012). *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2012/greppa-spraketamnesdidaktiska-perspektiv-pa-flersprakighet> (Hämtad 2021-02-05)

Svendsen Pedersen, M. (2017) *Arbeid og språk. Et samspill*. Oslo: Kompetanse Norge, <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring> (Hämtad 2021-02-05)

Skolinspektionen (2017) *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram. Granskningsrapport*. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/yrkesgymnasium/helhet-i-utbildningen-pa-gymnasiets-yrkesprogram_2017.pdf (Hämtad 2021-02-05)

Elever berättar om vald bild från utställning på Naturhistoriska

Transkriptionerna följer vanlig stavningskonvention, men när tydligt avvikande uttal från svensk standard, återges elevens uttal

ELEV 1: Okej.

Läraren: Då kommer det att spelas in vad ni säger.

ELEV 1: Okej... aaa jag ska prata med den bilden som jag har sett ut från min bilden.

ELEV 2: (Otydligt) Du vill prata eller.

ELEV 1: Aaa den här bilden ser jag ett e skelett ... den bilden handlar om för en giraff som död många år. Hans skelett låter mej identifiera honom. Jag ser två långa handerna och två långa fotter och .. en lång hals som inte samma med andra djur. Den har aaa eee aaa bilden som jag har se och att vill prata med den. Jag kan inte mycket identifiera och många pratar med den, men jag har lite pratat med den parti som inte har samma med annat djur.

Lärare: Mm

ELEV 1: Aa bara två tri som har mycket viktigt för mej att identifiera vem är giraff, vem är skelett till en giraff ... Jag klar.

ELEV 2: Jag heter Anela jag ska berätta om en zh en giraff. Giraffen är en stor djur som kan ... vara hög från ... ee från fyra komma fem till ee fem komma fem meter och tung ... till ett tusen tre hundra sexti kilon. Den bor i södra .. Afrika och den har fyra långa benen och stor hals som består av sju ee kotor. Halsen hjälper ee halsen hjälper giraffen att den kan äta med höga träden. Giraffen har också en svans som fungerar att djuren kan kommunitsera med den. Giraffen har några kruppsdelar som manen .. Det var allt.

ELEV 3: Ja, det var bra ja. På bilden det stor som en fotplaninin. Där finns den en liten liten bebi, för hur bebi gror upp när i magen. När bebi börjar i magen är en jätteliten ägg. Sen han den är varje månad blir stor, när bebin blir stor stor stor .. Efter nio månader fodd bebi .. Bebi kvar inte mer än nio månader i magen eftersom de i ... mamm ...mammor kan bli jättestor mage och obalans, det får inte (skrattar) vad det skrattar.

ELEV 1: Det är bra.

ELEV 3: Ja du vet eftersom efter nio månader om bebi är kvar man måste fick medicin, ska bli alltså lite kommer.

ELEV 1: Kommer.

ELEV 3: Ja det ska bli kommer ut eller man kan göra operation också.

ELEV 2: Ja.

ELEV 3: Man måste bli nio månader så här och barnen blir ... komm kommer, när barnet kommer gå ut, kommer från huvet, huvet först sen.

ELEV 2: Ja.

ELEV 3: Och barnen kan utmat (?) från mammor ... och dom är ... när kvinnor kvinnor öppnad boken (bäcken) kvinnor när bebi kommer den är bocken duvet kommer åppen där.

ELEV 2: Koftare (?)

ELEV 3: Koftare, men det heter ett backen, backen blir det öppnar också, bebi kommer. Men mannen öppnar inte den backen, därför mannen inte får bebi (skrattar).

ELEV 1: Mannen kommer att föda bebi.

ELEV 3: Ja, nej.

ELEV 1: Jo.

ELEV 3: Kanske operation, men det öppnar inte.

ELEV 1: Joo, Amerika det finns en masin som.

ELEV 3: Där i backen kolla kvinnorbacken är minste. Den är kvinnorbacken och där är mannenbacken.

Läraren: Nu är det dags för kaffe, kafferast.

ELEV 3: Och där är olika bebi men det är ju (otydligt) stort (?) storleken (?) och olika bilderna som står det här. Ja, det är klart.

ELEV 1: Det är klart.

Estetik, ergonomi, etik, bemötande – meningar med tydligt uttal

Transkriptionerna följer vanlig stavningskonvention, men när tydligt avvikande uttal från svensk standard, återges elevens uttal

Läraren: Ditt namn först. Prata högt!

Eleven: Ja, okej. Jag heter Elsa ee etik betyder bara bra mötande bemöta.

Läraren: Högre.

Eleven: Okej.

Läraren: Mycket högre! Börja om!

Eleven: Okej... Jag börjar... Okej... Jag heter Elsa ee etik e betyder e bra bemötande självbestämmande respekt och vårdighet (värdighet). På bilden ser jag att Ann-Christin ee tvingade Lisa att äta mat. Ann-Christin måste jobba med känslor och hon mmm läser inte Lisas anns ann annsiktuttryck. Ergonomi ergonomi ee behandlar om behandlar om att undersköterskan ee ska använda arbets arbets arbetsstillingen (ställningen) som inte ee skyddar (sk- uttalade separat) kroppen. På bilden ser jag att undersköterskan inte sitter bredvid Lisa. Ann-Christin måste sitta rätt när hon matat (matat) Lisa. Estetiks estetiks handlar om att ee skapa en bra miljön miljö och skapa en positiv och blivsel (trivsel? upplevelse?). Jag ser att bordet inte fint duka, det finns bara en bi bion bi bi bion bioner (bönor) bioner och mycket mat på tallriken. Det finns inte... dekoration på rummet och Lisa sitter obekvämt. Hygien hygien handlar om att reli relihet (renlighet) och... att ee undvika smitta. På bilden ser jag att Lisa har Lisas har ee haklapp hak... hak haklapp smitter smutsig och Ann-Christin använda armbandring och hennes hennes har inte uppsätt för att undersköterskan kan också sprida smitta patienten.

Läraren: Okej.

Två elever talar med läraren om etik och bemötande på apl

Transkriptionerna följer vanlig stavningskonvention, men när tydligt avvikande uttal från svensk standard, återges elevens uttal

Läraren: Det lät som du tyckte att det här problemet var ganska vanligt... det här tilltalet till äldre att du har hört det många gånger och du säger att du aldrig har hört det.

ELEV 1: Alla som dom som jag har aa ajobbade med dom aaa respekterar patienten.

Läraren: Ja.

ELEV 1: Och dom har stor tålamod.

Läraren: Ja.

ELEV 1: Dom aaa... aaa dom hela tiden aaa följer (följer) på bra sätt med patienten.

Läraren: Så att det är ganska olika... det beror på arbetsplatsen.

ELEV 1: Vilket plats ja.

ELEV 2: Det är olika.

ELEV 1: Ja.

ELEV 2: Ja, det är inte samma.

Läraren: Nej... Har du varit på nån arbetsplats där du tycker att det har bemött dom äldre bra hela tiden?

ELEV 2: Det är inte alla det finns som bemöta på bra sätt.

Läraren: Jaa.

ELEV 2: Också det finns också det är inte bra.

Läraren: Mm.

ELEV 2: Det finns båda två.

ELEV 1: Men vet du, vad det är bra också, eedu kan märka när du jobbar han har utbildning han har ingen utbildning det finns flesta som timanställd.

Läraren: Ja.

ELEV 1: Dom bara kommer och jobbar man man såg dom göra mycket fel.

Läraren: Ja.

ELEV 1: När jag pratar till exempel om jag vill prata med dom, dom accepterar inte dej. Dom säger jag jobbade kanske innan fem år sen och du kommer bli sist, nu du vill (skrattar till) det spelar ingen roll du kan göra så... eller... man kan märka

Läraren: Ja.

ELEV 1: Han gjorde fel han kanske han inte har rel han har inte ingen erfarenhet när han jobbar.

Läraren: Men du sa att han kan ha jobbat i fem år.

ELEV 1: Ja.

Läraren: Men då har han erfarenhet men han kanske.

ELEV 1: Han har erfarenhet på nån sätt men på andra sätt nej.

Läraren: Nej han har han har kanske erfarenhet men han har inte lärt sej.

ELEV 1: Han har att till exempel att eee eee att skö att ta hand om dom men han har ingen eee inte erfarenhet att ee prata med dom eller påverka dom, förstår du vad jag menar.

Läraren: Ja.

ELEV 2: Han vill skydda sej jag tror han vill skydda sej själv.

Läraren: Ja.

ELEV 2: Ja...

Läraren: Hurdå? ... Hurdå skydda sej själv?

ELEV 2: Han sa jag har fem år.

Läraren: Ja

ELEV 2: erfarenhet.

Läraren: Mm.

ELEV 2: Han vill inte visa till andra att han ... att han har gör fel eller nånting.

Läraren: Mm jag är bättre än dej.

ELEV 2: Ja han vill så.

ELEV 1: Det finns människor dom tänker jag är bäst jag är.

ELEV 2: Jag har träffat också.

ELEV 1: Alla vill bli chef (skrattar).

Läraren skrattar

ELEV 1: Ja på riktigt. Det var... mycket, dom vill bestämmer över allting...

Läraren: Okej.

ELEV 1: Och när man kollar på dom dom göra så mycket fel.

Läraren: Ja.

ELEV 1: Men ibland man vågar inte att säga till dom du gjorde det fel.

Läraren: Nej.

ELEV 1: Man måste respektera dom men i alla fall, när dom vill bestämma över, när dom klagar och gör nånting.

Läraren: Mm.

ELEV 1: Vänta! Du måste göra det och det och det, man måste alltid visa... dom, visa fel, jag tänker att det är bättre.