

En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning inom YFI-projektet

MALIN DAHLSTRÖM OCH LISA GANNÅ,
NATIONELLT CENTRUM FÖR SVENSKA SOM ANDRASPRÅK,
STOCKHOLMS UNIVERSITET



Nationellt centrum
för svenska som andraspråk

Innehållsförteckning

Projektet YFI och integreringen av utbildningarna	2
<i>Varför integrering av yrkesutbildning och sfi?</i>	<i>4</i>
Språk för deltagande i arbetsliv	6
Förutsättningar för samverkan	10
Modellen för undervisning inom integrerad yrkes- och sfi-utbildning	11
<i>Stöttning</i>	<i>11</i>
<i>Lärandemål</i>	<i>13</i>
<i>Undervisning i olika lärandezoner</i>	<i>14</i>
Lärandezon A. Se, höra och göra	15
Lärandezon B. Samtala och skriva för att utveckla förståelse	16
Lärandezon C. Läsa, skriva och samtala för att presentera förståelse	17
Lärandezon D. Lärande av isolerade ord	18
<i>Den bakomliggande teoretiska modellen</i>	<i>19</i>
Kompletterande didaktiska perspektiv på modellen	20
<i>Stöttning och utmaning</i>	<i>21</i>
Om vikten av rutiner	22
Fokuserat innehåll ger tid	23
Att skapa och återanvända utmanande och individanpassade uppgifter	25
Enkel och tillförlitlig lärobedömning, sambedömning och självbedömning	26
Tydliga strategier för delaktighet och lärande i utbildning, samhälle och arbetsliv	26
Avslutande ord	28
Referenslista	29

En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning inom YFI-projektet

**Av Malin Dahlström och Lisa Gannå, Nationellt centrum för svenska som andraspråk,
Stockholms universitet.**

Det här är en multimodal text som består av omväxlande skriven text och filmsekvenser. Den skriftliga texten förutsätter att läsaren följer länkarna eller QR-koderna och tittar på filmerna.

Den första delen av texten ger en bakgrund till den beskrivning av modellens arbetsgång som följer i den andra delen. Den tredje delen av texten ger kompletterande didaktiska perspektiv på modellen.

Projektet YFI och integreringen av utbildningarna

YFI (Yrkesutbildning för invandrare) är ett pedagogiskt utvecklingsprojekt som vuxenutbildningen och yrkesgymnasier i Stockholms stad driver i samverkan sedan 2015. Deltagarna börjar med en introduktionsperiod på 6 månader på utbildning i svenska för invandrare (sfi, kurs B och C inom studieväg 2) och får därefter möjlighet att påbörja gymnasiala yrkesutbildningar. Projektets huvudsakliga mål är att förkorta vägen från påbörjad sfi till etablering på arbetsmarknaden genom att häva behörighetskravet på godkända betyg i svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning för inträde i yrkesutbildning och istället erbjuda eleverna sfi-undervisning parallellt med yrkesutbildningen. Projektets primära fokus är att eleverna ska uppnå godkända betyg i yrkesutbildningarnas kurser. Efter introduktionsperioden följer sfi-läraren med in i yrkesutbildningen inom något av projektets yrkesprogram; bygg och anläggning, hotell- och restaurang eller vård och omsorg. Denna dubbelbemanning är tänkt att från utbildningens första dag möjliggöra ett nära samarbete mellan andraspråkslärare och yrkeslärare vilket är avgörande för en kvalificerad språk- och yrkesintegrerad utbildning.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) arbetade inom projektet YFI under 2015-2018 med uppdraget att genom kompetensutvecklingsinsatser och handledning ta fram en didaktisk modell för integrering av yrkes- och språkutbildning. Modellen beskriver en arbetsgång för integreringen, men är också en *samarbetsgång* för undervisningen, eftersom den fokuserar på och stödjer yrkes- och språklärares samverkan med gemensam utgångspunkt i elevens lärande, behov och förutsättningar (jfr SFS 2010:800). Detta sker genom en systematisk användning av film, foto och andra digitala verktyg.

Utvecklingen av modellen har skett i samverkan med lärare och skolledare på de tre olika enheterna. För framtagandet av modellen har vi gjort observationer av undervisningen och genomfört intervjuer med skolledare, lärare och elever. Hela arbetsprocessen har dokumenterats genom foto och film; vi har spelat in elevers, lärares, skolledares samt våra egna reflektioner över undervisningen och elevernas möjligheter att lära. I slutskedet agerade vi också sfi-lärare för att pröva ut arbetsmoment med fokus på elevernas respons.

All undervisning ska enligt Skollagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). För att säkerställa att modellen har en sådan gedigen bas har två vetenskapliga ledare medverkat under hela uppdraget; Aina Bigestans, doktor i utbildningsvetenskap med inriktning mot språk- och språkutveckling samt Karin Sandwall, doktor i utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora. I kontinuerliga samtal har arbetsprocessen granskats, diskuterats och kopplats till beprövad erfarenhet och forskning.

Eleverna ställs i projektet inför en dubbel utmaning; de lär sig andraspråket svenska samtidigt som de lär sig yrkeskunskaperna *på* svenska, det språk som inledningsvis är på helt grundläggande nivå. Den didaktiska modell vi beskriver nedan är avsedd att underlätta den dubbla utmaningen genom att visa hur integreringen av undervisningen kan ske. Modellen underlättar också för språk- och yrkeslärarna genom att konkretisera hur samarbetet för yrkeslärare och språklärare kan utformas. Den modell som beskrivs i den här texten ska ses som en prototyp, dvs som en första version av modellen, som kan prövas och utvecklas vidare.

Varför integrering av yrkesutbildning och sfi?

Nyanlända vuxna med kort utbildning har en lång väg till hållbar etablering på svensk arbetsmarknad givet samhällets höga krav på arbetstagares kritiska litteracitet och digitala kompetens. Sedan hösten 2015 har en rad nationella förändringar gjorts i syfte att korta vägen till nyanländas självförsörjning. Att sfi numera är en del av kommunal vuxenutbildning och inte längre en egen skolform kan underlätta tidigt kombinerande av sfi och andra kurser.

Vidare har kortutbildade nu tydligare rätt att fullfölja sfi till avslutande kurs D inom sin studieväg, dvs bl.a. rätt till läs- och skrivutveckling i samtliga kurser inom sfi.

Utbildningsplikten som infördes 1 januari 2018 ger nyanlända elever inom etableringen rätt och skyldighet till kombinerade heltidsstudier under etableringsperioden.

Förutom dessa strukturella förändringar på nationell nivå pågår i många kommuner projekt som på olika sätt syftar till att korta vägen till arbete genom yrkes-sfi-utbildningar och kombinationspaket till arbeten inom bristyrken.

När vi talar om att kombinera utbildningar/kurser är det viktigt att skilja på om dessa ges *parallellt* eller *integrerat*. I vissa kommuner erbjuds utbildningar *parallellt*, dvs eleverna deltar i flera kurser samtidigt, men dess innehåll och upplägg samordnas inte. Parallella utbildningar genomförs ofta av olika anordnare. I andra kommuner erbjuds *integrerade* kurser i t.ex. sfi/svenska som andraspråk på grundläggande nivå med yrkesutbildning, dvs utbildningarna ges inte bara samtidigt utan dess innehåll och upplägg samordnas och nyttjas för fokuserat lärande. För att detta ska kunna ske på ett effektivt sätt krävs samverkan mellan lärare i de olika utbildningarna.

Det finns ingen forskning som visar att parallella utbildningar med olika innehåll underlättar för eleven eller förkortar den totala utbildningsperioden. Enligt NCs erfarenhet kan komprimerade utbildningar med kombinerad yrkes- och språkutbildning medföra risker för eleven och utgöra en kortsiktig samhällsekonomisk investering. En risk för eleven är nämligen att det dubbla stoffet (i språkutbildningen och i yrkesutbildningen) som eleven ska tillägna sig under kort tid leder till ytligt lärande som inte kan omsättas i den kompetens som krävs för att eleven ska kunna hantera den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Detta kan leda till avhopp från utbildningen. En annan risk är att eleven visserligen lär sig att utföra de praktiska momenten i yrkesutbildningarna, men inte får möjlighet att utveckla ett språk som fungerar för att kommunicera i olika roller i vuxenlivet och inte heller utveckla ett språk som fungerar som ett tankeredskap och för fortsatt lärande efter utbildningen. Ett sådant

språk omfattar även ett utvecklat yrkesanknutet språk som gör det möjligt för individen att processa och bearbeta abstrakta yrkesaspekter som t.ex. ergonomi, miljömässiga hänsynstaganden eller teoretiska perspektiv om näringslära, byggnaders hållfasthet och etiska ställningstaganden. Både ur ett samhällsekonomiskt perspektiv och ett individperspektiv bör ett långsiktigt hållbart mål ställas: att utbilda nyanlända för såväl anställning som omställning för att ge förutsättningar att möta de krav på livslångt lärande som råder i arbetslivet idag. En viktig uppgift för både yrkes- och sfi-läraren i de integrerade utbildningarna är därför att tillsammans med eleverna utforska, utveckla och reflektera över det språk som används inom yrkesutbildningen och stärka det som en förutsättning för lärande inom och utanför utbildningen.

Med följande film vill vi illustrera den tidigare påpekade risken för att parallella utbildningar kan leda till en språkutveckling som är otillräcklig för sådana krav. I filmen möter vi eleven Almaz (fingerat namn) som går en kockutbildning inom hotell- och restauranginriktningen inom YFI. När inspelningen gjordes hade Almaz först läst sfi i sex månader och därefter följt yrkesprogrammets undervisning i fyra månader. För att se filmen, klicka på länken under fotot eller scanna QR-koden.



[Film 1. Om vikten av integrerad utbildning – en filmsekvens med Almaz \(ca 1,5 minut\).](#)

Inga långtgående slutsatser kan dras om Almaz språkbehärskning utifrån den utmanande situation som Almaz ställs inför i intervjun. Utmaningen består bl.a. i att samtalet sker samtidigt som hon på kort tid ska förbereda sitt praktiska arbete i köket där det råder full aktivitet och hög ljudnivå. Vidare är intervjuaren okänd för Almaz och hon är inte förberedd på att svara på frågorna. I de olika utbildningarna mötte vi dock många elever som efter tio månaders yrkesutbildning kommunicerade med liknande begränsade språkliga register.

Andra elever hade ett mer utbyggt språk och kunde med lätthet formulera sig om såväl matlagning som andra mer abstrakta ämnen kopplat till undervisningen. Det var också de språkligt mest avancerade eleverna som var mest benägna att svara på lärarnas frågor och som tog och fick större delen av den taltid som tilldelades eleverna.

I undervisningen utkristalliserades två mönster som bidrog till att samtliga elever inte erbjöds optimala lärandemöjligheter till vare sig funktionellt språk eller yrkeskunskaper:

- de elever som redan hade tillgång till ett funktionellt språk använde och utvecklade det i undervisningen, medan de elever som var i störst behov av språklig träning talade mycket lite.
- ju mer elevernas yrkesfärdigheter ökade, dvs deras förmåga att hantera redskap, livsmedel och utrustning i restaurangköket, desto mindre behövde de använda språket (t.ex. fråga läraren/varandra) för att klara de praktiska situationerna.

Men räcker då inte Almaz språk för att hon ska kunna jobba i ett kök? Utifrån den knappa ordväxlingen i filmsekvensen kan vi titta närmare på vilka språkliga resurser som Almaz förmodligen har tillgång till.

Språk för deltagande i arbetsliv

Almaz uttrycker sig med enstaka ord och fraser, främst substantiv och verb i infinitivform. I hennes yttranden finns varken pronomen, adverb, adjektiv eller konjunktioner och ordföljden är fritt organiserad. Det språkliga register som hon använder i filmen räcker gott för den funktionella kommunikationen med intervjuaren eftersom det finns gott om konkret stöd i situationen; hon kan svara på frågorna och göra sig förstådd bl.a. genom att titta på receptet och peka på kastrullen och skärbrädan.

Givetvis är det en stor utmaning för nyanlända elever med kort skolbakgrund att lära sig ett yrke på ett språk de ännu inte behärskar. Allt språk som är under utveckling inbegriper brister och språkliga misstag. Men ”nybörjarspråk” som utvecklas inom ramen för formell undervisning som syftar till att utveckla kommunikativ språkförmåga har vanligen andra kännetecknande drag än det vi ser i filmen. Det språkliga register som Almaz använder överensstämmer snarare med det andraspråksregister som kallas basvariet (*Basic variety*, Klein och Perdue 1997). Basvarieteteten är ett grundläggande men funktionellt språkligt

register som utvecklas av andraspråkstalare som inte deltar i formell språkundervisning. Basvarietetet räcker till för att utföra praktiska uppgifter (som att t.ex. tillaga en paella), men rymmer inte de språkliga redskap som krävs för att kunna processa och uttrycka tankar och kunskaper. Det räcker inte heller för att delta aktivt i situationer i samhälle och arbetsliv eller för vidare studier, vilket krävs i styrdokumentet för utbildningarna (se vidare nedan). Det är med andra ord en mycket begränsad och begränsande språkfärdighet som riskerar att bidra till en segregerad arbetsmarknad (Sandwall 2013).

Varje undervisningsaktivitet behöver därför både stödja eleverna i deras ansträngningar att gå från en basvarietet till ett mer utvecklats språk och även utmana dem kunskapsmässigt. Film 2 illustrerar detta. I den första delen av filmen ser vi en undervisningsaktivitet där uppgiften från läraren är att besvara slutna frågor vilket endast kräver enstaka ord som svar (jfr film 1 med Almaz). Elevens yttranden kan jämföras med elevinteraktionen i den andra delen av filmen där två elever fått i uppgift att komma fram till vilka utvalda livsmedel som håller längst i rumstemperatur. Den typen av uppgift kräver ett samtal mellan eleverna, ett samtal som kräver att de stödjer varandra med ord, men även med mer utvecklade fraser baserade i deras kunskaper om hållbarhet.



[Film 2. Slutna frågor och en språkutvecklande uppgift \(ca 4,5 minuter\).](#)

Den modell vi förespråkar ska ses som ett stöd för lärare att utforma den typ av språk- och kunskapsutvecklande undervisning som den andra delen av filmen ger exempel på. Givetvis tar modellen sin utgångspunkt i gällande styrdokument.

Språk och yrke - dubbla kursplaner

Vuxenutbildningen ska enligt läroplanen förmedla kunskaper och stödja eleverna så att de kan arbeta och verka i samhället. Den syftar också till att möjliggöra fortsatta studier (SKOLFS 2017:17).

Kursplanerna för yrkesutbildningar i Sverige ställer krav på såväl yrkesfärdigheter som språkliga färdigheter. Eleverna ska, utöver praktiska yrkeskunskaper, t.ex. kunna använda grundläggande fackterminologi, motivera val av arbetssätt, göra översiktliga beskrivningar av processer och kunna kommunicera med andra yrkesutövare.

Kursplanen för sfi (SKOLFS 2017:91¹) anger att sfi är en kvalificerad språkutbildning som ”ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt fortsatta studier”. Sfi -undervisningen ska vidare vara anpassad till individens behov och förutsättningar.

När målet med en integrerad utbildning är att korta elevernas väg till en hållbar etablering på arbetsmarknaden måste undervisningen förutom yrkeskunnandet också ge eleven förutsättningar att delta i alla aspekter av arbetslivet, t.ex. att delta i samtal på fikarasten eller möten, fortbilda sig inom yrket och utveckla en positiv yrkesidentitet.

På en arbetsplats/inom en yrkesutbildning behöver individen kunna kommunicera i jobbet (för att utföra en arbetsuppgift). Samtalsparter som kommunicerar i en praktisk, konkret situation behöver dock inte använda ”fullständiga” meningar eller betydelsebärande ord eftersom båda parter kan utnyttja och förlita sig på kroppsspråk samt stöttning i den fysiska omgivningen. Dessutom behövs, i tidspressade arbetssituationer, snabb kommunikation. Därför är följande dialoger funktionella i restaurangköket:

-Den?

-Nej, den andra.

-Lägg den där borta.

-Där?

-Ja.

¹ Trädde i kraft den 1 januari 2018.

-Lite till behövs.

-En minut?

-Två, tror jag.

Här behövs helt enkelt inte benämmande ord såsom specifika substantiv eller verb (stekpanna, köttfärs, bänk, steka). På arbetsplatser behöver dock arbetstagare även kunna kommunicera *om* arbetet (dvs. kommentera/planera/utvärdera utförandet på möten och i andra samtal). Det språk som behövs för ett yrke handlar alltså inte enbart om språkanvändning i samband med själva utförandet av en arbetsuppgift i en konkret situation – ”doing work with talk enabling it” – utan också om ”being, doing, and talking at work *about* work” (Iedema & Scheeres 2003:334, kursiv i original).

För att samtliga elever ska få möjligheter att kunna nå både sådana språkliga och yrkesmässiga mål är det avgörande att lärarna får förutsättningar att samordna sin undervisning och att båda lärarkategorierna ser det som sin uppgift att arbeta med att utveckla elevernas språk. Språkforskare (Cummins 2017; Baynham 2016; Sandwall 2013) betonar vikten av autentisk, meningsfull kommunikation som bas i all språkundervisning för att möjliggöra utvecklingen av ett funktionellt språk. Genom att nyttja innehållet i yrkesutbildningen som stoff för språkutveckling (i stället för allmänna teman som ”bostad” eller ”hälsa” som är vanliga i sfi-läromedel) kan utbildningarnas ”dubbla” innehåll (dvs stoffet i sfi- och yrkesutbildningen) fokuseras och sammanlänkas och bli till en relevant och meningsfull helhet för eleven.

Vår utgångspunkt i arbetet med att utveckla modellen har varit frågan om vad som krävs av undervisningen för att eleverna ska klara av att på ett andraspråk i utveckling tillgodogöra sig en funktionell yrkesutbildning. Parallella utbildningar utan samordning riskerar att inte ge de möjligheter till synergieffekter som integrerade utbildningar utgår från och som underlättar elevens lärande. Det språk som är relevant för yrkesutbildningen är också relevant för den kommunikativa språkförmåga som möjliggör ett aktivt deltagande i samhälls- och arbetslivet. Det finns därmed ingen anledning att bedriva separat språkundervisning med ett allmänt innehåll. Grammatiska strukturer och det språkliga systemet kan löpande belysas utifrån innehållet i yrkesutbildningen, dvs i de sammanhang där de uppkommer. Exempelvis kan imperativformer av verb tas upp i olika recept eller passiva verbformer i

konstruktionsbeskrivningar. Genom sådan integrering av innehållet blir det för eleven tydligare att språkundervisningen och yrkesundervisningen utgör en helhet.

Förutsättningar för samverkan

I YFI-projektets inledande fas utgick vi (NC) från att sfi-och yrkeslärarna kunde utgå ifrån målen i de olika kursplanerna och att de genom att diskutera kursplanerna skulle kunna hitta gemensamma beröringspunkter för integrering av språk- och yrkesundervisningen. Det visade sig dock att kursplanerna var alldeles för abstrakta för att fungera som en utgångspunkt för samarbete. Samtalen kring kursplanernas innehåll ökade inte samsynen och inte heller förståelsen för den andres kunskaper och perspektiv.

Att yrkeslärare och ämneslärare på gymnasieskolans yrkesutbildningar inte samarbetar är inte ovanligt visar Skolinspektionens rapport (2017) som också betonar vikten av att skolläda-re organiserar för lärares möjligheter till samverkan. Inom YFI-projektet förelåg ovanligt gynnsamma organisatoriska förutsättningar för lärares samarbete och kommunikation eftersom sfi-lärarna arbetade i yrkesutbildningens lokaler och hade rekryterats med målsättningen att samverka i undervisningen. Det blev dock tydligt att samarbetstid och gemensamma lokaler inte per automatik ledde till samverkan. På en av utbildningarna fungerade dock samarbetet mellan sfi-läraren och yrkeslärarna väl. Detta förklarades av lärarna själva, skolläda-re och projektledning med att dessa lärare hade ”en positiv personlighet” och ”rätt attityd” till sina kollegor och att ämnesövergripande samarbete redan var ett etablerat arbetssätt när YFI-projektet startade.

Det var uppenbart att förutsättningarna för samarbete mellan lärare i de olika utbildningarna varierade mycket. För att kunna utforma en generaliserbar modell övergick vi därför till att besöka de olika enheterna för att ta reda på vad lärarna gjorde och hur de tänkte kring arbetet med eleverna och sitt samarbete. I film 3 berättar elever, lärare och rektor om de positiva effekterna av samarbetet kring den integrerade utbildningen på Stockholms byggtekniska gymnasium i Kista.



 [Film 3. Om vikten av samverkan – en filmsekvens om YFI Kista \(ca 12 minuter\).](#)

Utifrån våra besök på de olika enheterna kom vi fram till att lärares samarbete kan beskrivas och förstås på ett annat sätt än som enbart ett utfall av olika personligheter hos inblandade lärare. På de enheter där samarbetet var problematiskt lyfte man i större utsträckning fram sina separata kunskapsområden och roller och att man saknade information om och insyn i den andra lärarens arbete. När de lärare som samverkade väl talade om sitt samarbete lyfte de istället fram eleverna och deras behov. Dessa lärare använde också tillsammans det man kan kalla didaktikens nyckelfrågor; *vad* (... är det som är knepigt för eleverna?), *hur* (... ska vi lägga upp arbetet i morgon?) och *varför* (... behöver vi upprepa innehållet). Den didaktiska modellen vi beskriver här nedan stödjer sådana samtal.

Modellen för undervisning inom integrerad yrkes- och sfi-utbildning

Efter att ha beskrivit bakgrunden till modellen är vi nu framme vid en beskrivning av modellens arbetsgång. Modellen är ett didaktiskt tankeverktyg för att möta lärares och andraspråkstalande elevers utmaningar inom en integrerad utbildning. Modellen beskriver en arbetsgång inom och mellan tre lärandezoner där *stöttning* är en central utgångspunkt. Därför inleds det här avsnittet med en kort beskrivning av begreppet. Därefter illustreras modellens arbetsgång i text och film.

Stöttning

Stöttning utgör en kärna i undervisning och lärande (Wood, Bruner & Ross 1976; Gibbons 2009:41ff, Gibbons 2016) och brukar liknas vid en byggnadställning för utveckling; i takt med att bygget utvecklas och expanderar ändras och flyttas byggnadsställningen och kan

slutligen plockas bort helt. Lärarens stöttning är alltså tillfällig och anpassad utifrån vad eleven behöver för att komma vidare i sin utveckling. Stöttnings funktion är huvudsakligen att tydliggöra *hur* eleverna ska göra något och att erbjuda stöd så att eleverna kan genomföra utmanande uppgifter samt rusta dem så att de kan genomföra liknande uppgifter på egen hand vid senare tillfälle.

Utgångspunkten för idén om stöttning är att utveckling sker genom samspel med andra människor i olika situationer och miljöer. Att lära ett yrke handlar då mycket om att utveckla yrkesgemensamma sätt att tänka, handla och samtala med andra yrkesverksamma.

Yrkesutbildningarna har fördelen av att äga rum i en konkret ”yrkes(utbildnings)miljö” där också praktiska yrkesaktiviteter genomförs. För förståelse och utförande finns i miljön saker att peka på, aktiviteter att studera och upprepa, skriftlig text att återgå till för kontroll osv (jfr film 1 med Almaz). Miljön och aktiviteterna där utgör helt enkelt en stöttning för samtal och därmed för lärandet. Elever i yrkesutbildning befinner sig under en stor del av utbildningstiden i sådana konkreta miljöer och behöver inte abstrakt *föreställa sig* hur t.ex. arbetet i verkstaden eller köket ska gå till, vilket kan stödja lärandet. Inom undersköterskeutbildningen är det också möjligt att med enkla medel konstruera vårdliknande miljöer och genom rollspel iscensätta relevanta situationer att kommunicera i och om.

Tänkande är i stor utstäckning ett resultat av att vi sätter ord på våra gemensamma erfarenheter och att vi reflekterar över något som har hänt. En förutsättning för lärande är att eleverna *engagerar sig tankemässigt* i de uppgifter som undervisningen omfattar. Det är centralt att eleverna möts av höga förväntningar och uppgifter med hög kognitiv utmaning, dvs uppgifter som kräver att eleverna bearbetar och uttrycker komplicerade tankar.

I modellen utgör kontexten, som tidigare nämnts, en resurs för stöttning. Det är kognitivt mindre krävande för en andraspråkstalarare att befinna sig i en miljö där det är möjligt att se de föremål som ska benämnas eller talas *om* än att självständigt frammana inre bilder av samma föremål. Jämför skillnaden mellan att knyta skorna och samtidigt stegvis berätta vad som görs och att redogöra för hur det går till att knyta ett par skor utan att göra det samtidigt.

Andraspråkselever behöver i en sådan situation, förutom att frammana momenten i knytandet, även samtidigt söka efter formuleringar på svenska. Att hålla två så krävande processer igång samtidigt innebär att stöttnings blir avgörande för om eleverna kan tillägna sig undervisningen och lära sig så mycket som möjligt av de uppgifter de utför.

Stöttning kan planeras i förväg eller uppstå interaktivt mellan lärare och elev eller mellan elever under arbetets gång. *Planerad* stöttning omfattar t.ex. att tydliggöra för eleverna vad målet för undervisningen är, att planera aktiviteter som bygger vidare på tidigare innehåll (t.ex. att förlägga språkträningen till miljöer med rikt stöd i kontexten) och att för- och efterarbeta aktiviteter i kontextrika miljöer samt att variera formerna för lärandet. *Interaktiv* stöttning omfattar att ta reda på vad eleverna redan kan och förstår om innehållet som ska bearbetas och låta elevernas erfarenheter vara utgångspunkt för undervisningens upplägg. Interaktiv stöttning innebär också att i undervisningen ställa öppna frågor med relevans för innehållet. Öppna frågor, där det finns flera möjliga svarsalternativ, erbjuder möjligheter till meningsfull kommunikation där eleverna kan resonera och bygga vidare på varandras yttranden. En viktig form av interaktiv stöttning är den som eleverna ger varandra i kommunikativa aktiviteter där de tillsammans reflekterar över kunskapsinnehållet, uttrycker sig språkligt och ”stretchar” sina yttranden. Stöttnen syftar till att skapa möjligheter för eleverna att uttrycka sig alltmer utvecklat och avancerat språkligt och yrkesmässigt.

Fokuserade och utmanande ansträngningar att kommunicera lägger alltså grunden för elevernas möjligheter att lära språket och ett yrke samtidigt i den snabba takt som förväntas av eleverna i den integrerade utbildningen – och som också kommer att krävas i samhälls- och arbetslivet.

Lärandemål

Innan arbetsgångens start formulerar lärarna integrerade lärandemål, dvs de *språkliga och yrkesmässiga handlingar* som eleverna senare ska uppvisa för att lärarna ska kunna avgöra om de uppnått kunskapskraven. Autentiska lärandemål (här avses situationer som eleven skulle kunna behöva hantera på en arbetsplats) är viktiga för att eleven ska uppleva utbildningen som relevant. Att eleverna redan inledningsvis, när ett nytt arbetsområde påbörjas, får veta vad de ska *kunna göra* och i vilken typ av situationer de ska *kunna kommunicera* för att uppnå godkänt ökar på ett avgörande sätt deras möjligheter att träna systematiskt och målmedvetet.

För att presentera lärandemålet för elever som lär på ett andraspråk kan en filmad situation vara ett tydligare verktyg än t.ex. skriftliga kriterier. I film 4 presenterar yrkesläraren och sfi-läraren gemensamt ett lärandemål för elever på hotell- och restaurangutbildningen genom ett rollspel. Lärandemålet var att eleverna skulle kunna laga en meny innehållande bland annat

skogssvampsoppa, älgfärsbiffar med rostade rotsaker och enbärssås samt crème brûlée.

Eleverna skulle också kunna servera och presentera maten i restaurangen som kökskolan höll öppen för allmänheten.



[Film 4. Om lärandemål, ett exempel \(ca 3,5 minuter\).](#)

I de följande avsnitten följer vi arbetet med detta lärandemål i de tre olika lärandezoner som ingår i modellen.

Undervisning i olika lärandezoner

Modellens arbetsgång rör sig inom och mellan tre olika lärandezoner; från A till B till C. Den teoretiska grunden för modellen är hämtad från Cummins (2001, 2017), vilken redogörs för längre fram i texten (se rubriken Den bakomliggande teoretiska modellen). Lärandezonerna skiljer sig åt utifrån hur mycket stöttning som erbjuds eleven och hur tankemässigt utmanande den aktuella uppgiften är.

Efter att yrkes- och språkläraren presenterat lärandemålet tar arbetsgången avstamp i lärandezon A i en gemensam erfarenhet i ett konkret praktiskt görande (t.ex. göra älgfärsbiffar) på vägen mot lärandemålet så att eleverna snabbt blir aktiva i sin lärandeprocess. Den praktiska uppgiften dokumenteras, t.ex. genom att utförandet filmas eller fotograferas. Med stöd i dokumentationen arbetar eleverna sedan vidare med språket och yrkeskunskaperna och utmanas successivt i lärandezonerna B och C att bearbeta muntliga och skriftliga texter med ökande abstraktionsgrad allt närmare lärandemålet.

Undervisningen rör sig i arbetsgången tämligen fritt inom och mellan de tre olika lärandezonerna där aktiviteter utformas och stöttning ges utifrån elevernas olika behov och förutsättningar. I följande avsnitt beskrivs arbetet i lärandezonerna översiktligt och illustreras också genom filmsekvenser.

Lärandezon A. Se, höra och göra

Arbetsgången inleds i lärandezon A med att **yrkesläraren och/eller språkläraren** åskådliggör lärandemålet, dvs visar och berättar eller på annat sätt konkretiserar det eleverna ska kunna göra och uttrycka. Detta dokumenteras (ljud/foto/film) och sparas så att lärandemålet finns att tillgå senare. Läraren berättar/beskriver så att eleverna ser vad det är de förväntas lära sig även om de ännu inte förstår hela eller ens en bråkdel av den vokabulär läraren använder.

Eleverna tränar därefter i par/mindre grupper på de konkreta handlingar som läraren visat. Eleverna kommer snabbt igång med uppgiften och språket utgör här inte ett hinder för deltagande i aktiviteten eftersom eleven i samtalet kan utnyttja t.ex. kroppsspråk och saker i den nära kontexten (jfr film 1). Även verktyg, material och arbetsprocess dokumenteras (ljud/foto/film) av eleverna medan de tränar på att utföra de handlingar som uppgiften kräver.

Film 5 illustrerar arbetet i lärandezon A.



[Film 5. Undervisningen och arbetet i lärandezon A \(ca 2 minuter\).](#)

Lärandezon B. Samtala och skriva för att utveckla förståelse

I lärandezon B utformar **yrkesläraren och/eller språkläraren** uppgifter som utmanar eleven att kommunicera på ett utförligare sätt och uttrycka alltmer komplexa sammanhang. Uppgiften kan vara att återberätta, förklara eller jämföra något eleverna eller läraren gjorde i lärandezon A. Som stöttning för språkanvändningen har eleverna tillgång till ljud/foto/film från aktiviteterna i lärandezon A.

Eleverna tränar i par/mindre grupper på att (sam-)tala med varandra om erfarenheterna från zon A. Här får varje elev möjlighet att träna på att uttala ord, att formulera sin förståelse samt att ställa frågor, och också att i samtalen stötta andra elever att utvecklas (se film 6 nedan). Eleverna noterar enskilda ord, begrepp och fraser som de märker att de saknar på svenska och/eller på sitt modersmål. Här har eleverna alltså fortfarande tillgång till omfattande stöttning för minne/tanke och för att uttrycka sig. För att träna inför nästa lärandezon kan eleverna pröva att tillfälligt ta bort stöttning, t.ex. lägga undan antecknade ord eller dölja en av bilderna i en bildsekvens och träna på att återberätta. Dokumentationen av de uttryck eleverna är osäkra på kan användas för systematisk repetition och utgör också en lärandestrategi att använda även i andra sammanhang, t.ex. på praktikplatsen. Skrivandet kan ske före, under eller efter samtalet.

Lärarna utnyttjar elevernas samtal som underlag inför kommande lektioner. Språkläraren lyssnar på elevernas samtal och noterar vilka begrepp eller språkliga strukturer som eleverna för tillfället saknar. Yrkeslärarna lyssnar och noterar yrkesrelaterade frågor; sådant eleverna redan verkar kunna samt det de ännu inte förstått. Så kan lärarna bli uppmärksamma på om undervisningen bör stanna en tid till i denna zon, alltså om uppgifterna ännu är tillräckligt krävande och om stöttningen ännu behövs, eller om eleverna är redo för arbete i nästa lärandezon.

Film 6 illustrerar arbetet i lärandezon B.



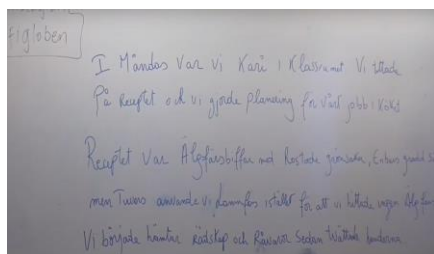
[Film 6. Undervisningen och arbetet i lärandezon B \(ca 3,5 minuter\).](#)

Lärandezon C. Läs, skriva och samtala för att presentera förståelse

Eleverna har genom de uppgifter de arbetat med i zon A och B förberetts för att möta och skapa texter med gradvis ökande krav på vokabulär, innehåll och struktur. Eleverna ägnar sig nu i zon C åt att läsa, skriva, tala och lyssna på texter som successivt ligger allt närmare lärobokstexter och andra texter som hör ihop med lärandemålen och kunskapskraven. När eleven är redo kan stöttningen (t.ex. ljud/foto/film från zon A, noterade uttryck från zon B) successivt tas bort. Eleverna presenterar slutligen för läraren det de tränat på muntligt och skriftligt inom zon C. När eleven vid presentationen inte har tillgång till stöttning i kontexten behöver språket vara utförligt och precist och därmed närma sig den språk- och yrkesfärdighet som lärandemålet och kunskapskraven anger. Elevernas ”presentationer” ska helst spelas in på ljudfil som sparas, t.ex. genom en gemensam molntjänst eller på annat sätt. Målet med aktiviteterna i den här lärandezonen är att varje elev inför läraren ska kunna presentera och uttrycka sig kring det lärandemål som eleven hittills har tränat på.

De uppgifter som **yrkes- och språkläraren** skapar för arbete i zon C inbegriper alltså allt mindre kontextuell stöttning och allt större krav på komplexitet. Detta synliggör för lärarna (och eleverna) vad eleverna behöver träna mer på eller få förklarat och därmed vad nästa steg i undervisningen är. Lärarna bedömer kontinuerligt enskilt och gemensamt elevens lärande (språkligt och yrkesmässigt) utifrån hens skriftliga eller muntliga produktion och ”presentationer”. Genom sambedömning diskuterar lärarna och eleven *vad och hur* eleven behöver träna ytterligare för att nå målet och kunskapskraven.

Film 7 illustrerar arbetet i lärandezon C.



[Film 7: Undervisningen och arbetet i lärandezon C \(ca 3 minuter\).](#)

Lärandezon D. Lärande av isolerade ord

Lärandezon D finns inte med i arbetsgången eftersom den i princip inte gynnar det integrerade lärande som eftersträvas. I denna zon får eleven enkla uppgifter som inte kräver tankemässig ansträngning och uppgifter utan tydligt sammanhang eller relevans. Ett exempel skulle kunna vara att **yrkesläraren/språkläraren** ger eleven i uppgift att lära en ordlista (jfr första delen i film 2). En annan uppgift här är att läsa eller skriva förenklade texter utan tydlig koppling till något som eleven kan behöva kommunicera om med någon annan individ. Svaren på läsförståelsefrågorna kan lätt hittas i texten och besvaras utan att eleven förstår innehållet på djupet. Ingen stöttning ges och eleven förväntas inte processa texten på annat sätt än att finna de rätta svaren. Det är oklart i vilket språkligt sammanhang eleven kommer att få visa eller tillämpa det som hen tränat på genom dessa uppgifter; läraren rättar och meddelar eleven resultatet. Undervisning i lärandezon D bör helt enkelt undvikas. Däremot kan eleven förstås ha behov av att träna ord/uttryck med stöd i listor, men listorna bör då bestå av de ord eleven stött på i meningsfulla sammanhang och som de anser kommer att bli användbara också i framtida situationer (jfr arbetet med ord/begrepp i zon B).

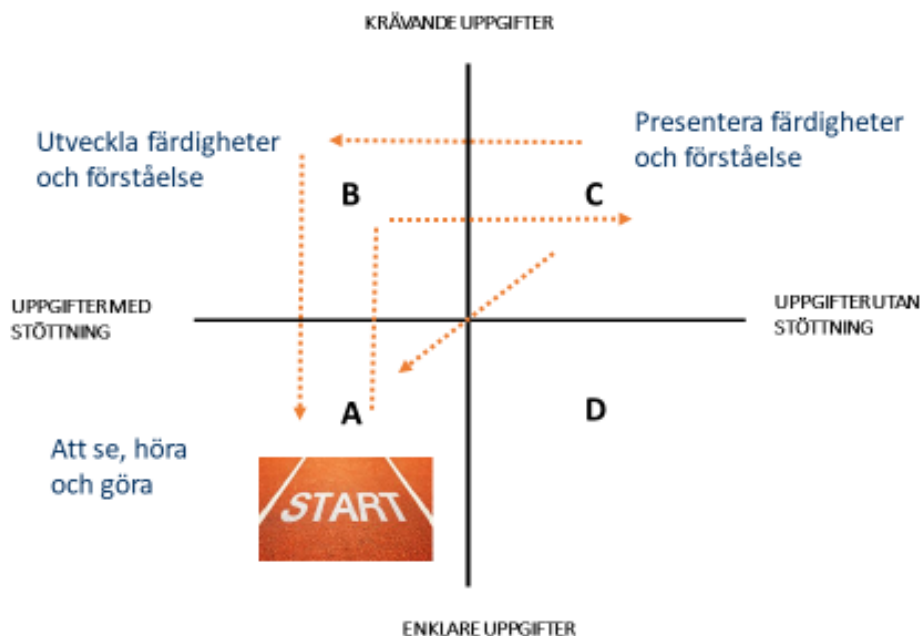
Den bakomliggande teoretiska modellen

Efter att ha beskrivit arbetsgången redogör vi i detta avsnitt för modellens teoretiska utgångspunkt. Jim Cummins (2001; 2017) har utvecklat en teoretisk modell för integrerad språk- och kunskapsutveckling som utgår från att all språkanvändning är situerad (dvs beror på i vilken situation/kontext/miljö den äger rum) och att undervisning ska vara erfarenhetsbaserad. Genom en modell med fyra zoner (se figur 1) visar han på en arbetsgång för hur elever som lär på ett andraspråk kan *stöttas* att kommunicera och *utmanas* i sitt tänkande *samtidigt* som deras läsande och skrivande, talande och lyssnande tas i anspråk och utvecklas. Här ses språket som sammanflätat med tänkandet; som ett verktyg för lärande (Vygotsky 1930).

En pedagogisk konsekvens av ett sådant synsätt är att eleverna i undervisningen behöver ägna mycket tid åt att kommunicera med andra för att pröva och ompröva sin förståelse och uttrycken för förståelse, dvs sin språkfärdighet. Vi har i vårt arbete anpassat Cummins modell för att illustrera det vi menar är en generaliserbar arbetsgång för integrerad yrkes- och andraspråksutbildning; från en basvarietet (jfr film 1 med Almaz) mot ett successivt alltmer utvecklat och funktionellt språk för deltagande i yrkesliv och samhällsliv.

För att eleverna ska få möjligheter att utveckla de yrkesmässiga och kommunikativa målen i den snabba takt som krävs i en integrerad utbildning behöver eleverna redan från utbildningens start få uppgifter som *utmanar* dem såväl språkligt som tankemässigt. Om eleverna redan behärskar det som undervisningen fokuserar på ligger undervisningen på för låg nivå. Modellen framhåller att elever som ännu inte har utvecklat förmågan att läsa sig till kunskap på svenska behöver ges andra möjligheter att snabbt komma igång med att röra sig mot utbildningens mål. En förutsättning för sådan undervisning är dock att olika former av stöttning (Cummins 2017) ges, t.ex. i form av fotografier och gemensamma erfarenheter.

I figur 1 nedan finns två axlar som delar in modellen i fyra zoner. Den vertikala axeln illustrerar skoluppgifters tankemässiga svårighetsgrad (enkel – mer krävande). Den horisontella axeln handlar om den stöttning som eleven har för språkanvändning i undervisningssituationen (en glidande skala från rikt visuellt stöd för språkandet mot ett alltmer presenterande/självbärande språk, dvs ett språk som fungerar för t.ex. återberättande för någon som inte var med i en situation).



Figur 1. (Sam-)arbetsgång för integrerade uppgifter inom och mellan lärandezoner (fritt efter Cummins 2001, 2017).

Figuren kan översiktligt förstås som följer: i zon A arbetar man med enklare uppgifter och med mycket konkret stöttning. I zon B är uppgifterna mer krävande och eleverna har ännu mycket stöttning för utförandet av uppgifterna och för sitt lärande. I zon C är uppgifterna fortfarande krävande och eleverna kan utföra dem utan någon mer omfattande stöttning.

Kompletterande didaktiska perspektiv på modellen

Undervisning inom modellens arbetsgång tar alltså avstamp i en praktisk uppgift/erfarenhet där eleverna får mycket stöttning genom deltagande i den konkreta situationen (i restaurangköket, byggverkstaden, den konstruerade vårdmiljön) i lärandezon A. Elevernas begränsade språkfärdighet utgör inte ett hinder. Det gemensamma arbetet – den gemensamma erfarenheten – dokumenteras av lärare eller elever. I det fortsatta arbetet kan eleverna sedan genom dokumentationen ”gå tillbaka” till den tidigare erfarenheten/situationen och använda dokumentationen som stöd för sin språk- och yrkesutveckling. I lärandezon B och C får eleverna uppgifter som ger dem möjligheter att träna och ”stretcha” språket utifrån ett tydligt lärandemål. Eleverna utgår ifrån sina praktiska erfarenheter och använder språket för att formulera hypoteser och frågeställningar om innehållet. Läraren får möjlighet att utforma undervisningen utifrån elevernas frågor och behov av förtydliganden. Det är således elevens *need to learn* som styr arbetsgången i modellen snarare än lärarens *need to teach*. Pilarna i modellen illustrerar att undervisningen rör sig mellan lärandezonerna A, B och C utifrån elevernas behov av träning och lärande. Att elevernas behov styr kan innebära t.ex. att läraren genom elevernas respons på en uppgift i zon C kan upptäcka att undervisningen behöver ”backa” tillbaka till zon A eller B.

Ett annat sätt att förtydliga arbetsgången är att betona att den *inte* startar med att läraren inledningsvis berättar allt, all fakta, som eleverna behöver lära sig. Istället börjar arbetsgången med att eleverna utför ett praktiskt moment och med stöttning aktivt direkt börjar arbeta med att utveckla och befästa språk, kunskap och förståelse samtidigt.

Den didaktiska modellen kan fungera som en vägledning för hur lärare tillsammans och stegvis kan lägga upp elevernas lärande kring frågorna:

Vad ska eleverna kunna göra och uttrycka?

Var befinner sig eleverna nu i förhållande till lärandemålet?

Vad är det som är knepigt för eleverna?

Hur ska vi lägga upp arbetet i morgon så att alla elever kommer vidare?

I kommande avsnitt förtydligar vi ytterligare arbetsgången och förklarar samtidigt några allmänna principer bakom språk- och tankeutvecklande arbetssätt.

Stöttning och utmaning

I andra delen av film 2 visades ett exempel på hur eleverna i samtal i mindre grupper kan stötta och hjälpa varandra på olika sätt, givet att de får en uppgift som bygger på samtliga elevers aktiva deltagande. Att eleverna stöttar varandra aktivt visar sig t.ex. genom att eleverna använder språkliga uttryck som samtalsparten använt och att eleverna bygger vidare på varandras yttranden. Genom samtalen och den språkliga bearbetningen bygger eleverna en bro mellan ofärdiga, obearbetade tankar och mer komplex kommunikation. Samtalsparterna åstadkommer, när det fungerar väl, ett meningskapande som ingen av dem skulle klarat av på egen hand.

Att ha foton av olika händelseförlopp och situationer i yrkesutbildningen kan vara en avgörande förutsättning och stöttning för eleverna att hålla igång samtalen; när orden tillfälligtvis tryter kan eleverna peka på bilderna (och kanske få ordet på svenska från samtalsparten) och därmed komma vidare i samtalet. Genom att eleven till språkundervisningen tar med sig bilder från praktiken eller yrkesklassrummet stöttas eleven också att kommunicera om någonting som hänt under praktiken långt efter att den konkreta situationen passerat.

En förutsättning för att eleverna ska kunna stötta och hjälpa varandra i lärandeprocessen är dock att uppgifterna eleverna får att samtala om är ”öppna”, dvs att svaren inte är givna utan snarare något som är öppet för förhandling. Om läraren ställer slutna faktafrågor till eleverna att samtala om finns en risk att den mest kompetente eleven i gruppen besvarar frågan och

utrymmet för interaktion försvinner. Då stärks endast de elever som redan kommit långt i sin kunskapsutveckling.

Utveckling förutsätter att man tänjer på gränsen till det man klarar av. Ett tecken på att eleverna får den utmaning som de behöver är att eleverna till att börja med begår språkliga och logiska misstag och att de ger uttryck för skilda uppfattningar under samtalen. Om däremot allt som eleverna säger i en situation är språkligt korrekt så kan det ses som ett tecken på att undervisningen ligger på för låg nivå och på att eleverna inte utmanas i sitt tänkande, dvs att man befinner sig i zon D. Ett annat tecken på fel uppgift och/eller fel eller otillräcklig stöttning är att elevens svar alltid är enstaviga eller väldigt kortfattade.

Att eleverna *först* (t.ex. om undervisningen startar i zon D) ägnar sig åt att lära in långa ordlistor av separata ord och först i ett senare skede sätter samman dem för att uttrycka sina tankar är alldeles för tidskrävande och stöttar inte eleverna att nå de högt ställda målen i kursplanerna. Vi har ofta sett exempel på att en arbetsgång startar i lärandezon C; läraren går igenom en lärobokstext eller visar en powerpoint – och först därefter får eleverna göra (laga maten, börja bygga huset). Att starta med så utmanande och abstrakta texter/uppgifter utan tillräcklig stöttning riskerar, som vi tidigare nämnt, att leda till att många elever finner undervisningen alltför svår och till att endast de som redan har goda färdigheter lyckas lära mer, kanske framför allt yrkesmässigt.

Om vikten av rutiner

Rutiner i undervisningen är en form av stöttning för eleverna eftersom arbetet blir förutsägbart och eleven är införstådd med vad som förväntas. Även för läraren kan rutiner spara tid och kraft. Här diskuteras rutiner som återkommande arbetsgång, regelbundet skrivande samt presentationer av resultat av gruppsamtal.

Andraspråkstalande elever behöver rutiner för att komma igång att lära den stora mängd ord, begrepp och uttryck som de behöver för att resonera och utveckla förståelse. En möjlig rutin kan vara att eleverna alltid förbereder samtalet genom att skriva till de bilder de kommer att samtala om. Beroende på uppgiften och elevens individuella behov kan eleverna då skriva om olika saker. Eleverna behöver inte skriva en ”hel text” utan avsikten är här att eleven ”samlar” begrepp, benämningar och fraser som kan vara användbara för att kunna uttrycka tankar i det nära förestående samtalet med kamraterna och med lärarna. Att kortskriva som

rutin även direkt efter samtalet kan stötta lärandet och utgöra en förberedelse inför nästa samtal.

Skrivandet utifrån bilder kan förstås som tillfällig stöttning för tanke och tal. Men det kan också förstås som en kontinuerlig nödvändig rutin för lärande. Innehållet i det skrivna kommer naturligtvis att skifta efterhand som elevens språk växer och fördjupas, men skrivandet i sig är ett viktigt redskap för elevernas systematiska arbete med sitt lärande och för att läraren ska kunna följa elevernas lärande.

Att läraren på något sätt tar del av samtalen behöver också vara rutin i klassrum som bygger på elevernas aktiva samtalande. När lärarna lyssnar till elevernas samtal om och förståelse av uppgiften får läraren en beställning: Vad är det jag behöver lägga tid på härnäst i min undervisning så att eleverna stöttas att ta nästa steg? Skilda uppfattningar och olika förståelser i gruppen är som sagt värdefulla för de kan i sin tur leda till formulering av frågor som behöver besvaras för att eleverna ska kunna komma vidare i sin förståelse. Av organisatoriska skäl kan läraren omöjligtvis vara med i varje gruppsamtal. Däremot behöver läraren be några grupper att inför hela klassen presentera vad de samtalat om så att läraren kan bemöta missförstånd och ge eleverna möjlighet att ställa frågor som dykt upp.

Ytterligare en fördel med rutiner, det vill säga ett återkommande sätt att förbereda och behandla nytt material, är att eleverna på så sätt får möjlighet att införliva dessa rutiner i sin egen uppsättning av lärandestrategier. Inte bara i klassrummet utan också på praktikplatsen och den kommande arbetsplatsen, finns skäl att ha rutiner för att komma ihåg och utveckla nya uttryck.

Fokuserat innehåll ger tid

Det är viktigt att elever som lär på ett andraspråk får utgå ifrån sina erfarenheter och förkunskaper och att de får möjlighet att sätta ord på de frågor och tankar som uppstår i konkreta situationer. För att lärandet ska kunna fördjupas är det också viktigt att uppehålla sig inom ett innehåll under längre tid istället för att byta innehåll innan eleven fått chansen att sätta ord på sin förståelse eller sina frågor. Den press att "hinna med" allt stoff i utbildningen på kort tid som lärare ofta upplever är förståelig, men riskerar att bidra till ytligt lärande. Därför är ett kritiskt urval samt integrering och fokusering av utbildningarnas innehåll nödvändigt.

Forskning visar att när man vill höja elevers aktivitet och delaktighet i lärandet är det mest effektivt att låta eleverna bearbeta *samma* ämne i en cykel av sammanlänkande och varierande aktiviteter (Lökenstam Hoel 2001). I arbetsgången fokuseras kontinuerligt samma lärandemål och innehåll under längre tid, men eleverna deltar i flera *olika* typer av kommunikativa situationer (såväl muntliga som skriftliga, såväl språkliga som yrkesmässiga) som länkas till varandra. Detta låter elevernas förståelse och sätt att uttrycka sig successivt förändras, fördjupas och expandera.

De uppgifter som lärarna väljer utgår i arbetsgången från gemensamma erfarenheter som ”fångats” på ljud/foto/film och elevernas individuella behov. Det ”fångade” materialet/stoffet (dvs ljud/foto/film) erbjuder möjligheter till *samtidig* utveckling av språk och yrkeskunskande och kan användas på olika sätt i olika lärandezoner och för elever med olika färdigheter: en bildsekvens som visar tillredningen av en maträtt kan användas för språkutveckling genom träning av kronologiskt berättande och för att utveckla en vokabulär för såväl vardagligt språk som yrkestermer och även vissa grammatiska fenomen. Språkläraren behöver alltså inte *lägga till* stoff. Sfi-läraren kan då fokusera på att utifrån de gemensamma erfarenheterna stödja eleverna att bygga ut sitt språk och utveckla sina tankar. Yrkesläraren kan också använda bildsekvensen från samma tillfälle för att motivera tillvägagångssätt i köket, eller tala om hygien, säkerhet eller hållbarhet.

När eleverna i en integrerad utbildning erbjuds ett yrkesinnehåll som fokus för både språk- och yrkesutveckling erbjuds de samtidigt koncentrerade möjligheter för lärande som är relevant för vardags- och samhällslivet. Ett exempel på det är när läraren i film 3 berättar att man i undervisningen diskuterar varför och hur man laddar batterier (dvs miljökunskap, som också ofta är ett tema inom sfi). Ett annat exempel är de språkliga handlingar som eleverna behöver lära och använda i samtal (jfr andra delen i film 2 samt filmerna från zon B och C), t.ex. för att argumentera för en åsikt, säga emot, ställa frågor. Detta är språkliga handlingar som behövs för såväl utbildning som samhälls- och arbetsliv. En integrerad undervisning innebär alltså inte att eleverna blir mindre förberedda för vardags- och samhällslivet.

Att skapa och återanvända utmanande och individanpassade uppgifter

Arbete enligt modellen underlättar hanterandet av en av de vanligaste utmaningarna lärare står inför när de undervisar heterogena grupper: att ge samtliga elever möjlighet att kommunicera och vara språkligt aktiva *samtidigt* oavsett vilken nivå varje elev befinner sig på i sin språk- och kunskapsutveckling. Figur 2 nedan visar en bildsekvens från arbetet i zon A i restaurangköket. Bildsekvensen kan bearbetas av eleverna genom skrivande och samtal i mindre grupper med utgångspunkt i t.ex. följande frågor:

- vad heter sakerna?
- vad gör personerna?
- återberätta vad du gjorde (i presens, i preteritum/dåtid)
- varför ska man ska göra just så?
- berätta om ett misstag
- jämför resultaten på bilderna (t.ex. biffarnas form och färg)
- utvärdera; hur blev resultatet av ditt arbete?



Figur 2. Bildsekvens älgfärsbiffar.

Frågorna ovan ställer krav på språkliga och yrkesmässiga färdigheter på olika nivåer och samma bildsekvens kan därmed användas för alla elever oavsett språklig och yrkesmässig färdighetsnivå. Genom samtal i klokt sammansatta smågrupper med bilder som stöttning kan vissa elever träna på att benämna ord och träna uttal medan andra berättar om vad de gjorde i köket. Andra elevgrupper kan träna på att diskutera eller motivera olika sätt att tillaga maten. Genom att lägga till andra foton från samma situation kan uppgiften ytterligare varieras. Uppgifter som baseras i gemensamma erfarenheter stödjer sålunda individanpassning genom

att erbjuda flexibel utmaning och svårighetsgrad. Det innebär också att lärarna inte behöver skapa olika uppgifter för olika elever.

Enkel och tillförlitlig lärarbedömning, sambedömning och självbedömning

Filmer eller ljudfiler kan vara stommen i ett gemensamt material som yrkes- och språklärarna använder för att bedöma elevens lärande relativt lärandemålen, t.ex. filmsekvenser från när elever tränar på att servera eller svara på frågor angående vad maten innehåller relaterat till kundens överkänslighet mot vissa födoämnen i maten eleven lagat. Yrkes- och språklärarna kan på det sättet tillsammans ta ställning till frågan i vilken grad eleven uppnått lärandemålen och kunskapskraven.

Att språk- och yrkeslärarna på förhand kommer överens om gemensamma, integrerade lärandemål kan också minska antalet enskilda examinationstillfällen eftersom språkliga och yrkesrelaterade frågor vävs samman i bedömningen. Därmed kan elevens och kanske även lärarnas arbetsbörda minska.

Samma filer kan också användas för att få elevens syn på sitt lärande och sina framsteg; vad eleven själv konkret vill utveckla/träna mera på för att nå lärandemålen. Om provsituationer filmas eller spelas in ökar också tillförlitligheten och rättsäkerheten i lärares bedömningar av elevers prestationer. Elever kan också ges möjlighet att ta del av hur lärare faktiskt bedömer prestationer, genom att tillsammans med läraren se filmen och ta del av lärarens kommentarer.

Tydliga strategier för delaktighet och lärande i utbildning, samhälle och arbetsliv

Elevens handlingsberedskap för delaktighet och lärande i olika situationer (se vidare nedan) kan stärkas genom att eleverna själva fotograferar eller spelar in lärandesituationer. Genom ett strukturerat arbetssätt med ett fokuserat innehåll byggt på autentiska situationer och autentisk kommunikation från yrkesutbildningarna (och praktikplatserna) erbjuds eleverna ökade möjligheter att få syn på och lära det språk de behöver för att kunna interagera i ett yrkesliv och strategier för att lära vidare. Att eleverna erbjuds en utbildning som utgår från deras erfarenheter, behov och intressen ökar vidare viljan att *investera* (Norton Peirce 1995) kraft och energi i utbildningen och ökar därmed också potentialen för faktiska studieframgångar.

Att eleverna själva tar ställning till vad som ska dokumenteras i zon A och B kan ytterligare öka engagemanget och lärandemöjligheterna. Att lärare och elever tillsammans diskuterar och planerar vilka arbetsuppgifter som ska filmas och vilka kommentarer som kan ges kan ge många olika möjligheter till yrkeslärande och till intensiv och autentisk språkträning utifrån elevernas förutsättningar och direkta behov.

När lärare och elever diskuterar de situationer som eleverna själva dokumenterat kan de också få syn på det *informella* lärandet, dvs lärandemöjligheter utanför utbildningens klassrum. YFI-utbildningen består förutom språk-, kunskaps- och färdighetsutveckling i undervisningen också av praktisk träning genom arbetsplatsförlagt lärande. Även praktikplatsens yrkesrelaterade kommunikation och andra handlingar kan ”fångas” och användas i arbetsgången. Elevernas dokumentation av erfarenheterna från situationer på praktikplatsen kan bli underlag för samtal mellan yrkeslärare, sfi-läraren och praktikhandledare och användas på olika sätt i såväl yrkesundervisningen som språkundervisningen. Den arbetsgång vi beskriver här handlar kort sagt om att ta tillvara och stimulera elevernas informella lärande genom en integrerad utbildning (Jfr. Sandwall 2013).

Inom vuxenutbildning ska eleverna få utveckla kompetenser för att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet (SFS 2010:800 skollagen). Inspelningar eller fotografier från yrkesrelaterade situationer, till exempel på praktikplatsen, kan också användas till att stärka ett kritiskt förhållningssätt och elevernas *agentivitet*, dvs deras vilja och beredskap att agera (*agency*, Ahearn 2001). Det handlar då både om att stärka elevernas professionellt analytiska och reflekterande förmåga (t.ex. kunna analysera varför något yrkesmoment blev fel) och deras agentivitet i förhållande till de yrkes- och livssituationer de kommer att ställas för (t.ex. kunna och våga säga ifrån och argumentera på ett möte på arbetsplatsen). I såväl yrkesklassrummet som i språkklassrummet kan inspelat material/foton från arbetslivet användas som underlag för att diskutera och ifrågasätta handlingar och tillvägagångssätt och utveckla språk för att kunna göra detta. Den språkintegrerade yrkesutbildningen ska ju ge elever möjlighet att kommunicera på ett sätt som förväntas av dem i yrkeslivet men samtidigt också en förmåga att kunna ifrågasätta och inta en självständig hållning till de situationer som de ställs inför – och möjligheter att fortsätta lära i kommande arbetsliv och studier. Ett viktigt underliggande mål för såväl sfi som för yrkesutbildningar är att elevernas förmåga att ta ansvar för och engagera sig i sitt eget lärande ska stärkas genom utbildningen. Elevernas

agentivitet stärks i detta avseende av att det är deras dokumentation, deras fotografier, deras frågor och deras prestationer som görs till underlag för den fortsatta undervisningen.

Sammantaget underlättar arbetssättet för eleverna att hantera ett lärande som hela tiden rör sig mellan kognitiva aspekter där de ska förstå och utföra handlingar som yrkesmän/-kvinnor – och språkliga aspekter, där de ska sätta ord på och utföra språkhandlingar både som yrkesmän och som kritiska, vuxna medborgare.

Avslutande ord

Vår förhoppning är att denna modell kan bidra till att utveckla undervisningen inom språk- och yrkesintegrerade utbildningar för nyanlända och flerspråkiga vuxna elever.

Avslutningsvis vill vi framföra ett stort tack till alla elever och lärare som vi har kommit i kontakt med inom YFI-projektet. Tack för alla spännande samtal under framtagandet av modellen – vi är så tacksamma för att vi fått ta del av era kunskaper och ert engagemang.

Referenslista

Ahearn, L. M. (2001) Language and Agency. *Annual Review of Anthropology* 30, s. 109–137.

Baynham, M. 2006. Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education* 17(1), s. 24–39.

Cummins, J. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2:a uppl.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2017) *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, P. (2009) *Lyft språket, lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016) *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Iedema, R., & H. Scheeres (2003) From doing work to talking work: Renegotiating knowing, doing, and talking. *Applied Linguistics* 24(3), s. 316–337.

Klein, W., & Perdue, C. (1997) The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13, s. 301–347.

Lökensgard Hoel, T. (2001) *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Norton Peirce, B. (1995) Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29(1), s. 9–31.

Sandwall, K. (2013) *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborgsstudier i Nordisk språkvetenskap. 20. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för svenska språket. Hämtad 2018-04-06:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf

SFS 2010:800 Skollag.

SKOLFS 2017:17 Läroplan för vuxenutbildningen.

SKOLFS 2017:91 Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare.

Skolinspektionen (2017) *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*. Kvalitetsgranskning 2017. Hämtad 2018-04-06:
https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/yrkesgymnasium/helhet-i-utbildningen-pa-gymnasiets-yrkesprogram_2017.pdf

Vygotsky, L. (1930) *The Instrumental Method in Psychology*. Text of a talk given in 1930 at the Krupskaya Academy of Communist Education. Hämtad 2018-04-06:

<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>

Wood, D. Bruner, J. & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal och Child Psychology and Psychiatry* 18 (2): s. 89-100

Youtube: Här är spellistan med samtliga filmer från YFI-projektet

[YFI-modellen NC 2018](#)

