



KOLLEGIET FÖR YRKESKUNNANDE,
UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA
FAKULTETEN

RAPPORT

SPRÅK- OCH KUNSKAPSUTVECKLANDE ARBETSSÄTT I GYMNASIESKOLANS YRKESUTBILDNING

En pilotstudie finansierad av Västra
Götalandsregionen 2016

Ingrid Henning Loeb¹, Ann-Sofie Holm, Per Holmberg, Lotta Olvegård

¹ Projektet har varit tvärvetenskapligt med två forskare från Utbildningsvetenskapliga fakulteten (Henning Loeb och Holm) och två forskare från Humanistiska fakulteten (Holmberg och Olvegård).
Kontaktuppgifter till projektledare: ingrid.henning-loeb@ped.gu.se

Inledning

Internationell forskning pekar på hur viktigt det är att lärare vet hur de ska stödja andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling (Cummins 2003; Gibbons 2006; Hajer & Meestringa 2014). Lärare som arbetar med andraspråkselever i allmänhet och nyanlända elever i synnerhet kan ofta själva bekräfta detta och många lärare känner ett stort behov av att lära sig mer om hur detta ska gå till i den egna praktiken. Med några undantag saknas det dock studier om yrkeslärares undervisning och elevers lärande i yrkesämnena och i yrkeslivet.² Vi har försökt minska detta forskningsgap genom att genomföra ett pilotprojekt, inriktat på yrkesutbildning i gymnasieskolans yrkesprogram och yrkesinriktade introduktionsprogram. Det är utbildningar som har allt fler elever med svenska som sitt andraspråk, av vilka många också vistats rätt kort tid i Sverige.

En utgångspunkt för projektet har varit de ofta förekommande föreställningarna bland utbildnings- och arbetsmarknadspolitiker att gymnasieskolans yrkesutbildningar är ”praktiska” utbildningar utan ”teoretiska” ämnen och att de här utbildningarna ställer lägre krav på kunskaper i svenska språket och därför är mer lämpade för elever som ”lättare lär med händerna”. Tvärtom är språk- och kunskapskraven för gymnasieskolans yrkeskurser höga, både vad gäller yrkesspecifikt språk och yrketeoretisk kunskap, exempelvis i form av manualer, handböcker, konstruktion och materialberäkning. Det är därför de didaktiska utmaningarna är så stora. Att utmaningarna är stora speglas också i utbildningsstatistiken: såväl studieresultat som genomströmning på yrkesprogrammen är betydligt lägre bland elever med utländsk bakgrund jämfört med elever med svensk bakgrund (Skolverket 2015).

I detta pilotprojekt har vi genomfört studier vid fyra gymnasieskolor i fyra kommuner i Västragötalandsregionen. Kontakten med skolorna underlättades av att vi hade kännedom om lärare och rektorer som var intresserade av att delta i forskningsstudier om detta tema. Vid samtliga skolor fanns lärare som uttryckte att det var angeläget att få ökad kunskap om undervisning av andraspråkselever. Det gällde såväl grupper av elever som bott i Sverige länge men som hade svårigheter med yrkestexter och facktermer, som elever som kommit till Sverige under senare år och höll på att lära sig svenska språket.

Tre av skolorna i pilotstudien har kommunal huvudman, en har fristående huvudman. Studierna genomfördes i dels nationella program där det också fanns elever som hörde till introduktionsprogrammet Programinriktat individuellt val, dels i introduktionsprogrammet Yrkesintroduktion. Olika metoder för fältstudier har använts (Czarniawska 2007). Vi har gjort lektionsobservationer i klassrum och i verkstäder, och genomfört formella och informella intervjuer med lärare och elever. Lektionsmaterial, läromedel och planeringar har också samlats in. För att möjliggöra samtalsanalys av undervisningsdialoger mellan lärare-elever bar yrkesläraren en inspelare (jfr Henning Loeb & Lumsden Wass 2014). Vid en del tillfällen skedde också dokumentation av yrkeslärandet med kamera och filminspelningar.

Syftet med detta pilotprojekt har varit att få ökad kunskap om villkor och möjligheter för andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling i några av gymnasieskolans yrkesutbildningar och i förlängningen att förbättra möjligheterna för andraspråkselever att tillgodogöra sig undervisningen och utveckla sina kunskaper och färdigheter i yrkesämnena.

² Ett undantag är Karin Sandwalls avhandling *SFI i praktiken* (Sandwall 2013).

Studien har varit begränsad men vi har fått ett gott underlag som utgångspunkt för fördjupande studier. Med denna rapport vill vi presentera några av resultaten och analys av dessa. Rapporten bygger på den presentation som vi hade vid Kollegiet för yrkeskunnande vid Göteborgs universitet i juni 2016. Där presenterades resultat och analys, bland annat med hjälp av utskrifter av lärares och elevers undervisningsdialoger och ljudinspelade analyser. Dessa används också här och länkar finns inbäddade i resultatdelen. Ibland följs dessa delar av reflektions- och diskussionsfrågor. Hela powerpoint-serien finns tillgänglig här och utgör ett bra komplement till denna rapport. Den kan användas vid lärarlagsdiskussioner och fortbildning:

<http://www.gu.se/forskning/publikation?publicationId=238010>

Relationen mellan språk- och kunskapsutveckling – några avstamp

Andraspråks elever i yrkesutbildning ska både lära sig det svenska språket och lära sig ett ämne och ett yrke med hjälp av det svenska språket. Varje skolämne består av sitt specifika språkbruk. Detta gäller även yrkesämnena. Exemplet nedan från ämnet hantverk och kursen Hantverk introduktion, visar exempel på det och hur det är många olika slags ord som en elev i ett yrkesämne behöver kunna.³

Kapa, klyva, rikta, hyvla!

Kapa, klyva, rikta och hyvla är den grundläggande processen när vi tillverkar produkter.

Kapa, att såga tvärs över träfibren.

Klyva, att såga längs med träfibren.

Rikta, att göra två sidor raka och i 90 grader mot varandra

Hyvla, att planhyvla ämnena så att de blir jämntjocka i det mått man önskar

Orden från detta (ganska korta) exempel ovan kan delas in i fyra kategorier (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007):

Ämnesneutrala ord. Detta är ord som inte är knutna till ett visst ämne. De är allmänspråkliga, frekventa ord (*göra, två, rak, önskar*)

Allmänna ord. Dessa är ofta abstrakta och ”skriftspråksaktiga” ord (*grundläggande, tillverkar, processen, produkter*)

Ämnesrelaterade ord. Dessa är ord som är knutna till ett visst (skol)ämne eller yrkesområde. Dessa ord är allmänna men också ämnesanknutna. (*längs med, tvärs över, jämntjocka,, ”i 90 grader mot varandra”*)

Fackord och fackuttryck. Dessa ord är ämnesspecifika, unika för ett ämne eller ett yrkesområde (*träfibrer, kapa, klyva, rikta, hyvla*)

Exemplet visar alltså bredden på det ordförråd eleverna i detta ämne förväntas behärska. Man ska dels förstå och kunna använda ämnesspecifika fackord, dels förstå och kunna använda mer allmänspråkliga men mindre frekventa i vardagsspråket som *tillverkar* och *grundläggande*.

³ Exemplet är hämtat från lärbloggen <https://eggsnickeriet.com/2013/03/05/kapa-klyva-rikta-hyvla/>

Ofta är det sådana allmänna abstrakta ord som bereder problem för elever, och ämnesrelaterade ord som *tvärs över*, *längs med*.

I språkvetenskapen används uttrycket ”språkliga register” (Halliday 1977/2002). Det kan jämföras med stil eller sätt att tala och skriva. Olika situationer kräver olika sätt att uttrycka sig. I en yrkesverksamhet är kraven på språkliga register stora. Ett exempel på det är att många yrkesutbildningar och yrkesverksamheter innefattar interaktion med kunder, patienter, och små barn. Här räcker det inte med att bara kunna det som står i ett läromedel eller hur man ’ska vara’ eller hur man pratar i klassrummet, utan här krävs en annan typ av socialt och professionellt register.

Teori och frågeställningar

För studien har vi kombinerat två olika teoribildningar. Den första är teorin om praktikarkitektur (Kemmis & Smith 2008; Kemmis m fl 2014) som har använts för att analysera hur olika arrangemang och aktiviteter begränsar eller möjliggör undervisningsprocesser och elevers lärande. Denna teori beaktar hur utbildningsverksamheter formas såväl av materiellt-ekonomiska, kulturellt-diskursiva och socialt-politisk arrangemang, som av de verkamma i praktiken. Den andra är teorin om systemisk-funktionell lingvistik (SFL), som har använts för att analysera de språkliga aktiviteterna. SFL är en teori för att förstå och undersöka hur aktiviteter realiserar språkligt, och vilka språkliga resurser man därmed som deltagare behöver kunna hantera för att delta och successivt lära sig aktiviteten (Holmberg & Karlsson 2006).

Några av de frågor som vi sökte svar på var:

1. Hur samarbetar lärargrupper, pedagogisk personal och handledare kring elever som lär på sitt andraspråk?
2. Vilka språkliga interaktionsmönster kan identifieras och vilket lärandestöd för dessa kan identifieras?
3. Vilket slags yrkeskunnande och yrkesidentitet är undervisningen riktat mot att utveckla och vilka metoder och artefakter används för att möjliggöra elevernas lärande?

I denna rapport är resultat och analys strukturerade med frågorna som delrubriker. Huvudsakligen behandlas fråga 2, med hjälp av powerpoints och inspelade analyser. I anslutning till dessa länkar finns reflektions- och diskussionsfrågor, som kan användas till exempel i lärarutbildning och fortbildning.

Resultat och analys

1. Hur samarbetar lärargrupper, pedagogisk personal och handledare kring elever som lär på sitt andraspråk?

Vid samtliga skolor samarbetade lärare och pedagogisk personal kring andraspråkselever, men det var påfallande att det skedde på olika sätt. Synen på språk- och kunskapsutvecklande undervisningsmetoder och arbetsformer skilde sig åt mellan skolorna men också mellan lärlagen i de olika skolorna. Det fanns skolor där läraren i svenska också hade behörighet i

svenska som andraspråk och samarbetade tätt med yrkeslärarna. Det fanns skolor där sådant samarbete var vanligt i vissa arbetslag men inte i andra. Det fanns skolor där sådana former av samarbeten inte förekom. På en skola hade specialpedagogen en viktig roll för andraspråkseleverna, samtidigt som det inte fanns någon stark kompetens rörande svenska som andraspråk. I flera fall verkade yrkeslärarna sakna kunskap om elevernas språknivå. En del lärare uttryckte att de tyckte det var mycket svårt med elever som inte 'kunde svenska' och att de inte kände att de hade kompetensen eller stöd från kollegor eller att rektor prioriterade frågan. Med teorin om praktikarkitektur som ramverk, kan man konstatera att villkoren för lärarna att stötta eleverna i deras språk- och kunskapsutveckling var olika. Konsekvensen av det är att villkoren för eleverna att utveckla sitt språk och sitt yrkeskunnande skilde sig mellan skolor och mellan olika läroplaner.

De observationsstudier vi gjorde i klassrum och verkstäder visade att det ofta var en positiv stämning under lektionerna. I informella samtal med oss talade eleverna om sina yrkeslärare i uppskattande ordalag. Något som vi dock konstaterade var att eleverna ofta inte verkade känna varandra särskilt bra i klasserna. Vi såg olika exempel på hur lärarna varierade lektionsuppläggningar och arbetssätt, vilket många elever uppskattade. Likväl var det ofta så att läraren upptog en stor del av talutrymmet. Interaktionsmönstret var då sådant att läraren frågade, någon elev gav ett kortfattat svar och läraren bekräftade, och fortsatte med nästa fråga. Detta interaktionsmönster går under benämningen I-R-E (initiation-response-evaluation) och det är omdiskuterat arbetssätt ur ett didaktiskt perspektiv⁴. Vi noterade också att eleverna ytterst sällan frågade om ords, frasers eller meningars betydelse.

Vår sammanfattande slutsats av hur lärare och pedagogisk personal samarbetade kring denna grupp elever var att det överlag rörde frågor om trivsel, frånvaro och personliga eller sociala frågor, än frågor om språk- och kunskapsutveckling i yrkesämnen. Det fanns dock också goda exempel, vilka vi kommer att redogöra för och visa nedan. När vi frågade om hur lärarna samarbetade med handledare kring dessa elever, förstod vi att dessa samarbeten ofta rörde praktiska frågor och hur det fungerat på praktiken eller det arbetsplatsförlagda lärandet (APL). Detta kunde handla om personliga aspekter eller att ha fokus på elevens yrkeslärande. Frågor om språkutveckling var inte framträdande.

2. Vilka språkliga interaktionsmönster kan identifieras och vilket lärandestöd för dessa kan identifieras?

Som vi påtalat var ett vanligt interaktionsmönster att lärare initierade en lärardominerad interaktion genom en fråga, att eleven svarade kortfattat och att läraren bekräftade eller korrigerade, och fortsatte därefter tala. Väntetiden, det vill säga den tid eleverna får på sig att tänka ut och formulera ett svar, var ofta kort. I dessa undervisningsmoment dominerade läraren starkt talutrymmet i klassrummet och elevernas möjlighet att pröva sin kunskap, ställa frågor, uttrycka sig och förhandla om betydelse var starkt begränsad. Ett sådant interaktionsmönster riskerar att begränsa hämma elevernas språk- och kunskapsutveckling.

I undervisningsgrupper där lärarna arbetade aktivt med såväl muntligt som skriftligt yrkesämnesspråk skiljde sig elevernas möjligheter att tillgodogöra sig sin utbildning avsevärt.

⁴ I Skolverket publikation *Greppa språket* kan du läsa mer om detta, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>, sidan 30.

Detta var undervisningsmoment när eleverna utmanades att använda språket aktivt och de stöttades i utvecklandet av ett såväl skolrelaterat och yrkes(ämnes)specifikt som ett funktionellt vardagligt språk. Med länkarna som följer visas två exempel på olika didaktiska strategier som är språk- och kunskapsutvecklande. En sådan didaktisk strategi är att läraren ställer följdfrågor till elever, som leder till utvecklade och omformulerade svar av eleverna. En annan är att läraren introducerar och repeterar begrepp inom yrkesspråket och leder en diskussion där såväl dessa begrepp som andra funktionella vardagsord lyfts upp. Den här didaktiska strategin innebär att läraren i dialogen går fram och tillbaka mellan vardagsspråk/ämnesneutrala ord, och yrkesämnesspråk/skolspråk. I denna strategi ingår att läraren uppmuntrar eleverna i interaktionen genom att ge positiv feedback på de svar som läraren får.

Dessa två exempel har vi lyft fram för att vi ser dem som goda. Utskriften visar interaktionen mellan lärare-elever. Analysen av aktiviteten är ljudinspelad. Exempelen kommer från två lärares undervisning vid Barn- och fritidsprogrammet.⁵

https://play.gu.se/media/t/1_daxhullp

https://play.gu.se/media/t/1_a7nczz9i

Reflektera/diskutera: Har du något snarlikt exempel från din egen undervisning (eller som du har sett vid din verksamhetsförlagda utbildning)? Vilka slags ord, termer, uttryck handlar ditt exempel om?

En annan didaktisk strategi är att göra muntliga kunskapskontroller med eleverna i mindre grupper, genom att elever får berätta och visa vad de kan. Läraren utnyttjar då gruppen som möjlighet för interaktion. Följande exempel synliggör ett gott exempel på en sådan interaktion. Det visar hur en fordonslärare i Yrkesintroduktion ställer öppna frågor, ger gott om tid och utrymme för elever att svara, bekräftar svaren, förtydligar svaren, och släpper in andra elever i interaktionen. https://play.gu.se/media/t/1_kfkt5zlm

Ytterligare ett exempel visar hur elever som vistats i landet några få år, ofta behöver få stöttning också i sitt vardagsspråk. Exemplet kommer från Yrkesintroduktion med inriktning Fordon. Det visar det sig att eleven är väl förtrogen med fackordet ”fälg”, men letar efter det ämnesneutrala och vardagliga ordet ”klistor”. https://play.gu.se/media/t/1_0eixz9d1

Reflektera/diskutera: Hur vill du beskriva lärarens didaktiska strategi?

Ovanstående fyra olika exempel har visat didaktiska strategier vid muntlig interaktion mellan lärare och elever. I detta sista exempel visas hur läraren kan stötta eleverna när de läser text,

⁵ I ljudinspelningen förekommer fel på programmets namn. Rätt term är *Barn- och fritidsprogrammet* och inget annat.

genom strukturerade textsamtal. Detta exempel följer en pedagogik som heter ”Reading to learn”.⁶ Lärarlaget har deltagit i en sådan kompetensutvecklingsåtgärning.⁷

https://play.gu.se/media/t/1_epadzs11

3. Vilket slags yrkeskunnande och yrkesidentitet är undervisningen riktad mot att utveckla och vilka metoder och artefakter används för att möjliggöra elevernas lärande?

Våra studier har genomförts såväl i klassrum som i verkstäder men vår tid för observationer var begränsad. För att få empiriskt underlag av undervisningsdialoger mellan yrkeslärare och elever, som skulle kunna vägleda oss i fördjupande och mer omfattande forskningsstudier, utrustades yrkesläraren med en inspelare under de lektioner då vi var där. (Metoden har utprovats tidigare, se exempelvis Henning Loeb & Lumsden Wass 2014). Detta kom dock att innebära att pilotstudien framför allt haft ett fokus på läraren i undervisningen.

Forskningsfrågan vilket slags yrkeskunnande och yrkesidentitet som undervisningen är riktad mot att utveckla och vilka metoder och artefakter som används för att möjliggöra elevernas lärande är omfattande. Vi behöver ett mycket större empiriskt underlag – mer omfattande och längre fältstudier – för att kunna besvara den frågan på ett tillförlitligt sätt. Det finns dock några iakttagelser och reflektioner som vi vill lyfta fram.

De exempel som vi har belyst och analyserat genom länkarna ovan, visar alla hur omfattande yrkeslärarens roll är, för att utveckla elevers språk och lärande i en allmän bemärkelse, och för att utveckla yrkeskunnandet och en yrkesidentitet. De exempel som har vi identifierat som goda, visar på olika sätt yrkeslärare med en medvetenhet om språkets betydelse för kunskapsutveckling och yrkeslärande, och som utifrån den medvetenheten har didaktiska strategier. Dessa lärare kan omsätta sitt eget yrkeskunnande till pedagogiska språkhandlingar. En sådan didaktisk kompetens kan ses som motsatsen till det som i yrkessammanhang ofta benämns som ”tyst kunskap” (Lundgren & von Schantz Lundgren 2012). Undervisningsexemplen ovan visar hur lärare använder sig av olika språkliga register vid olika tillfällen och att elevers yrkeskunnande och yrkesidentitet är avhängigt av en bred språklig repertoar.

Trots de ’goda exempel’ på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som vi har synliggjort ovan, vill vi påtala att våra observationer också visade undervisning som inte hade sådant fokus. Exempelvis har vi sett undervisningssituationer som fokuserade trivsel, eller var allmänt stödjande, eller hade en mer allmänt fostrande karaktär. Det handlade då om en slags arbetsfostran, snarare än utveckling av elevers yrkeskunskaper (jfr Berglund & Henning Loeb, 2013) och yrkesspråk. Det var också påfallande att lärare inom lärarlag eller mellan lärarlag kunde tala om elever på olika sätt. I våra lärarintervjuer uttryckte en del lärare exempelvis stort tvivel att elever som inte fått betyg i svenska (eller svenska som andraspråk) i årskurs 9 hade

⁶ Här är en länk till en film från URPlay, där denna pedagogik presenteras. <http://urskola.se/Produkter/182462-UR-Samtiden-Flersprakighet-i-fokus-Metodiken-Reading-to-learn-for-alla>

⁷ Det finns andra former av strukturerade textsamtal. Här är en länk till metoden Questioning the author. Exemplet är från ett yrkesprogram och hämtat från Skolverkets läs- och skrivportal. https://lasochskrivportalen.skolverket.se/#/moduler/7-Gymnasieskola/025_sprak-i-yrkesamnen/del_04/

förutsättningar att gå ett yrkesprogram. Andra såg inte detta som ett stort problem utan menade att man måste utgå från de elever som man har i klassen. Dessa olika sätt att resonera skapade olika praktikarkitekturer och eleverna hade på så sätt olika villkor att utveckla yrkeskunnande och yrkesidentiteter (jfr Korp 2012).

I grupperna och i klasserna fanns också elever som inte tyckte att yrkesinriktningen var intressant. Detta var exempelvis elever som inte lyckats komma in på sitt förstahandsval eller som ändrat sig under tiden för utbildningen. De uttryckte att de hellre ”ville gå ett annat program” eller ”skulle byta nästa år”. För sådana elever var yrkeslärandet inte sporrande eller roligt. Det kunde vara en stor utmaning för lärarna att stimulera eleverna, och de fick ägna tid och kraft åt kommunikation och att göra eleverna delaktiga, snarare än dessa elevers att fördjupa elevernas yrkeslärande. Lärarna uttryckte att det begränsade undervisningen och de andra elevernas lärande. Det är dock viktigt att påpeka att det inte alls rörde enbart elever med andraspråksbakgrund. Tvärtom fanns det lärare som uttryckte att de elever som varit kort tid i Sverige överlag var mycket mer engagerade och intresserade av yrkesämnet än många andra, och ’drog med sig’ klassen. Som vi påtalat ovan noterade att vi att stödstrukturerna (eller det som med vårt teoretiska ramverk benämns som praktikarkitekturen) var olika i olika skolor och i olika lärarlag. Vilket slags yrkeskunnande och vilket slags yrkesidentitet som undervisningen är inriktad mot att utveckla och villkoren för det, behöver undersökas närmre.

Projektet har varit begränsat och vi har inte genomfört några studier på elevers praktikplatser/deras APL-platser. I framtida forskningsprojekt är detta viktigt, eftersom yrkeslärandet och förandet av en yrkesidentitet har goda förutsättningar i en autentisk miljö. Detta behöver dock problematiseras - som Karin Sandwall visade i sin avhandling *SFI i praktiken* (Sandwall 2013) florerar föreställningar om att det är bra att lära sig svenska ”i verkligheten” eller ”i praktiken”. Sandwalls studier visar dock andraspråkselever som får väldigt få möjligheter att samtala på arbetsplatser, att de inte lär sig många nya ord utan att fraserna i samtalen ofta är korta och enkla. Det är alltså av stor vikt att undersöka hur andraspråkselever ges möjligheter att utveckla och fördjupa sitt yrkesspråk i den arbetsplatsförlagda delen av lärandet.

Några råd på vägen

När vi presenterar resultaten och analysen från denna studie får vi ofta frågan vad man som lärare eller skolledare kan göra för att stötta språk- och kunskapsutveckling. Här är några kortfattade punkter. Den första riktar sig framför allt till skolledare, de övriga till undervisande lärare. Referenserna visar var det finns mer att läsa.

- Skapa och säkra samarbeten mellan lärare i svenska som andraspråk och yrkeslärare. De exempel som vi har sett när svenskläraren medverkar på yrkeslektioner har visat goda stödstrukturer. Ett sådant samarbete handlar om kollegialt lärande. I Skolverkets publikation *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* kan du läsa mer om kollegialt lärande. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3095>
- Lämna talutrymme för eleverna och skapa tillfällen att interagera med varandra och dig. På det sättet får du som lärare kunskap om elevernas språkliga nivå och deras kunskaper. Eleverna får möjlighet att träna språk och förhandla om kunskap. Eleverna kan lära av varandra och av dig som lärare. Tala inte bara om praktiska moment i undervisningen utan tala även om skriftliga texter och deras språk och innehåll.

- När du ställer frågor till eleverna, ge dem längre väntetid än du tror. Det kan ta tid att formulera ett svar eller en fråga på ett andraspråk, och det är viktigt för eleverna att veta att de har den tiden.
- Ge öppna frågor till eleverna, eller frågor ”utan tak”, frågor som kräver att eleverna uppvisar djupa kunskaper inom ett område, snarare än kunskap om isolerade fakta (Gibbons 2010). Med öppna frågor kan också vad som helst hända i samtalet, vilket ger både lärare och elever mer material att utgå från. Det är viktigt att komma ihåg att även svar som är oväntade i sammanhanget grundar sig i något hos eleven. Den typen av oväntade svar kan leda till intressanta samtal om språk och innehåll.
- Lämna inte eleverna ensamma med läromedel. Det är ofta mycket kompakt text med många fackord och svåra abstrakta formuleringar. I denna powerpointinspelning kan du se ett sådant svårt exempel och få råd om didaktiska strategier. https://play.gu.se/media/t/1_bo3kzk49
- Förklara ord - och tänk på hur du använder de ord som du förklarar med. Det handlar inte om att förenkla, elevernas språk och kunskap utvecklas inte om man förenklar. Förenklingar leder till vad Hajer & Meestringa kallar för ”den nedåtgående spiralen” (Hajer & Meestringa 2014).

I den powerpointserie som vi presenterade för lärare och skollärdare vid Kollegiet för yrkeskunnande i juni 2016 finns länkar till litteratur om andraspråkslärande, om yrkeslärande och även länkar till olika kollegiala och professionella Facebook-grupper och nätverk.

<http://www.gu.se/forskning/publikation?publicationId=238010>

Referenser

- Berglund, I. & Henning Loeb, I. (2013). Renaissance or a backward step? Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET. *International Journal of Training Research*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.135>
- Cummins, J. (2003). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Malmö: Liber.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London/New York: Continuum.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hajer, M. & Meestringa (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (1977/2002). "Text as Semantic Choice in Social Contexts." I: Halliday, M.A.K. (2002) *Linguistic studies of text and discourse. Collected works of M.A.K. Halliday volume 2*. London & New York: Continuum. 23-81.
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2014). Synlig pedagogik och subtila interaktionsmönster. Fallstudier av framgångsrik undervisning vid IV och IM. *Utbildning och demokrati* 23(2). <https://doaj.org/article/67a9046c40b94647b5c1f9428196af30>
- Holmberg, P. & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Ord & Stil 37. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kemmis, S. & Smith, T.J..(2008). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer
- Korp, H. (2012). Identitetserbjudanden och lärar–elevrelationen. I: Henning Loeb, I. & Korp, H. (red): *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*, s. 95-112. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red.) (2007). *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2012). Synliggörande av tyst kunskap i gymnasial yrkesutbildning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2 (1). http://www.nordyrk.org/issues/2012/v2/i1/03/njvet_12v2i1a3.pdf
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32029>
- Skolverket (2012). *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. www.skolverket.se
- Skolverket (2013). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. www.skolverket.se
- Skolverket (2015). *Gymnasieskolan – elever – riksnivå*. Tabell 5a. www.skolverket.se