

## Om komvux, individanpassningar och stödstrukturer

Ingrid Henning Loeb, Göteborgs universitet, Lotta Oivegård, Göteborgs universitet

### Komvux – en överblick med några historiska nedslag

När komvux inrättades 1968 hade det svenska utbildningslandskapet förändrats radikalt. Grundskolan hade införts, och den sammanhållna gymnasieskolan höll på att ta form och studentexamen hade avskaffats. Komvux inrättades som ett parallellsystem till den nya gymnasieskolan och var riktat mot de många vuxna som inte hade fått tillgång till utbildning med studentexamen, men som ansågs ha studieförmåga att kunna tillgodogöra sig utbildning som gav tillträde till högre studier. Denna grupp benämndes ofta ”begåvningsreserven” och de bedrev ”kompletteringsstudier”, oftast på kvällstid.

Under 1970-talet, när arbetslösheten steg som en följd av den dåvarande industrikrisen, kom målen för komvux att förskjutas så att personer med kort utbildningsbakgrund prioriterades. Komvux byggdes ut med grundläggande vuxenutbildning, och med heltidsstudier på dagtid. Under denna period växte komvux så kallade jämlikhetspolitiska mål sig starka. Komvux har alltsedan dess haft ett brett uppdrag och fyller olika funktioner och haft många olika elevgrupper. Många av de vuxna som kommit till Sverige och fått uppehållstillstånd med asylskäl eller andra migrationskäl, har gått i komvux för att få kompetens för vidare studier eller yrkesutbildning.

Vid olika perioder har olika målgrupper prioriterats i särskilda statliga satsningar. En sådan var Kunskapslyftet, under åren 1997–2002, som tillkom som en följd av 1990-talets höga arbetslöshet. Gymnasieskolans linjer blev treåriga program 1992 och skulle ge samtliga elever grundläggande behörighet för högskolestudier. Kunskapslyftet var inriktat mot vuxna med tvåårig gymnasieutbildning och som skulle komplettera för att bli behöriga för högskolestudier. Ett särskilt utbildningsbidrag utgick till dem som läste inom Kunskapslyftet. Perioden efter Kunskapslyftet hade ingen sådan tilldelning av medel. Arbetslösheten hade sjunkit och utbildningsplatserna inom komvux minskade rejält. Åter kom utbildningsplatserna att prioriteras för studerande som stod längst bort från arbetsmarknaden och komvux verksamhet krympte rejält.

Det senaste årtiondet har yrkesinriktad utbildning kommit att bli en betydande del av komvux verksamhet. Detta har sin grund i samhällsförändringar med början i den tilltagande arbetslösheten 2009. Arbetsmarknadens parter efterfrågade gymnasial yrkesutbildning för vuxna som stod utan arbete och som en följd inrättades regionala yrkesvux. Sedan yrkesvux introducerades har specifika statsbidrag utgått och det har

också kommit att bli en politisk strategi för att skapa bättre förutsättningar för att stärka integration, ofta som yrkespaket i kombination med sfi och svenska som andraspråk.

Som framkommer ovan tjänar komvux olika syften, har haft olika prioriteringar över tid och verksamheten har flera gånger reglerats för att vara följsam mot förändringar som genomförts av gymnasieskolan. Ett exempel är gymnasiereformen 2011, då den grundläggande behörigheten till högskolestudier togs bort från yrkesprogram. Under senare år finns därför också i komvux ett antal unga vuxna som gått ungdomsgymnasiet utan att ha fått den grundläggande behörighet som de behövt för högskoleutbildning eller för utbildning inom yrkeshögskolan. De har enligt skollagen 20 kap. 20§ rätt att komplettera sin utbildning. Dessutom finns idag i komvux många unga vuxna som gått på något av gymnasieskolans introduktionsprogram och som inte fått någon gymnasieexamen. Vidare breddades komvux verksamhetsområde avsevärt 2016, när sfi blev en del av komvux. Syftet att göra sfi till en del av komvux var att det skulle bli enklare att kombinera sfi med kurser inom komvux och på så sätt underlätta vägen till arbete eller vidare studier. Sedan 2016 har många olika kombinationsutbildningar mellan sfi och yrkeskurser skapats inom komvux.

## **Undervisning av vuxna skiljer sig från undervisning av ungdomar**

Lärare i komvux möter elever med varierande livshistorier och utbildningserfarenheter. De organisatoriska villkoren och förutsättningarna för undervisning av vuxna skiljer sig från dem i gymnasieskolan på flera sätt. Verksamheten i komvux har på ett helt annat sätt än i gymnasieskolan formats av övergripande politiska strategier om flexibilitet och individualisering. Detta har till exempel inneburit att utbildningen ofta organiseras genom så kallad kontinuerlig antagning och genom olika former av distansstudier. Till skillnad från gymnasieskolan organiseras också utbildning i komvux ofta genom upphandling med anbud från olika aktörer, eller utbildningsanordnare, som det ofta kallas. Detta innebär att de utbildningsanordnare som vinner anbudet i regionen eller kommunen levererar utbildningen under en viss avtalstid fram till nästa anbudsomgång. Ytterligare en stor skillnad är andelen undervisningstid som eleverna har till förfogande. Till skillnad från gymnasieskolan har komvux inte haft några regleringar om garanterad undervisningstid. Den ryckighet som kan följa genom upphandlad utbildning och oreglerad undervisningstid och de svårigheter detta kan medföra har synliggjorts av bland andra Fejes och Henning Loeb (2021) i deras undersökning om skolutveckling inom komvux. I undersökningen fanns exempel på lärare som hade endast 15 timmars undervisningstid (en timme under femton veckor) att genomföra en kurs som inom gymnasieskolan skulle motsvaras av 30–60 timmars undervisningstid. Andra lärare hade helt andra förutsättningar genom stabilitet över tid, och med resurser, att skapa lärandesituationer anpassade till vuxna elevers erfarenheter.

Undervisning och lärande i komvux villkoras alltså av förutsättningar och organisering som är annorlunda än ungdomsgymnasiets. I en undervisningsgrupp kan det ingå vuxna som just fyllt 20 och vuxna över 50, i vuxenutbildningen finns ingen indelning efter ålder. Men skiljer sig vuxnas lärande från ungdomars lärande och i så fall, på vilka sätt? Det är en återkommande fråga och i diskussionen finns en del återkommande myter. En sådan är att vuxenstuderande tar mer ansvar för sin utbildning. En annan är att vuxenstuderande är mer motiverade än ungdomar. I Helene Ahls kunskapsöversikt om vuxnas lärande och motivation (Ahl, 2004) punkteras många av dessa myter. Inte sällan handlar det om föreställningar och beskrivningar om ”hur vuxna borde vara funtade”, istället för hur de faktiskt är. Många lärare som undervisat på både gymnasieskolan och på komvux kan nog intyga att det finns ”motiverade” elever både här och där (Hugo, 2020). Ahl påvisar hur etiketteringen av individer som motiverade eller inte är problematisk, och visar hur motivation bättre ses som något relationellt, och som något som alltid skapas i ett sammanhang.

Det finns dock en skillnad vad gäller vuxenutbildning och gymnasieskolan: Många vuxna har själva valt att studera. Men även frivilliga studier kan ställa krav som kan upplevas som höga, och kanske rentav oöverstigliga, och som gör att ens vilja utmanas. Då räcker kanske inte motivation för att kunna kämpa vidare. Den kanadensiska forskaren Bonny Norton (2000) visar hur en syn på utbildning och lärande som en *investering* för framtiden kan skapa bättre förutsättningar för elever att lyckas med sina studier när det känns särskilt utmanande. Investeringsbegreppet är kopplat till föreställningar om hur man ser på sig själv och var man ser sig i framtiden samt vilka grupper man ser sig kunna eller vilja ingå i. I likhet med Helene Ahl, visar Norton hur motivation inte är en pålitlig faktor för lärande eftersom den är föränderlig. Om man ser studierna som en investering som kommer att ge någon form av ”avkastning” i framtiden, som möjlighet till ett fast jobb, högskolestudier, självständighet etc, kanske låg motivation under en kortare period inte låter stoppa en. Som lärare kan man stötta synen på studier som en investering genom att i sin undervisning skapa möjligheter för samtal om mål och behov. Man kan även bjuda in skolans studie – och yrkesvägledare och tidigare elever som gått olika vägar efter utbildningen, diskutera utbildningsvägar till olika yrken och högskolestudier etc.

Att se på utbildning som en investering räcker dock för många elever lika lite som stark motivation för att klara studierna på egen hand. De här eleverna behöver inkluderande undervisning där de stötts utifrån sina förutsättningar och behov. Detta ser vi som en viktig aspekt att reflektera över, för lärare på komvux.

## Vuxendidaktik och aspekter att beakta i undervisning av vuxna

Det har över tid funnits olika idéer om vuxenundervisning eller utformning av vuxnas lärande och det finns olika termer som används. Ofta används termen vuxenpedagogik i bemärkelsen vuxenundervisning eller utformning av vuxnas lärande. Vuxenpedagogik är snarare ett brett forskningsfält som innefattar många frågor om det som villkorar undervisning och lärande, eller diskursstudier av livslångt lärande, eller utbildningssociologiska frågor som exempelvis relationer mellan klass och utbildningsbakgrund. Vuxendidaktik är ett bättre begrepp, då didaktik handlar om undervisningens innehåll och utformning. Vad, hur, varför och för vem är didaktikens grundfrågor. Staffan Larssons bok *Vuxendidaktik – Fjorton tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande* (Larsson, 2013) ger en gedigen översikt av idéer som varit centrala i olika sammanhang. En återkommande fråga har varit ifall vuxendidaktik är en särskild sorts metod eller om det inbegriper särskilda förhållningssätt. Här har det funnits olika trender. Under 1990-talet fanns till exempel i Sverige en trend mot att problembaserat lärande skulle vara utgångspunkten i vuxnas lärande. Det exemplet kan användas för att det inte finns några skarpa gränsdragningar mellan vuxnas lärande och ungdomars lärande. Ofta har ju även yngre elever inslag av ”problembaserat lärande” i sin skolgång.

Hur är vuxna? Hur lär vuxna? Det är frågor som diskuterats i många olika policytexter och i populärvetenskapliga böcker. Det enkla svaret är att elever på komvux inte är ”...individer med vissa egenskaper, utan de är som människor är mest, varierade” (Andersson & Karlsson, 2020, s. 189). Citatet kommer från Per Anderssons och Tobias Lasse Karlssons kapitel ”Den vuxne studiedeltagaren” i antologin *Om vuxenutbildning och vuxnas studier* (Fejes, Muhrman & Nyström 2020). Det är ett enkelt men kärnfullt konstaterande av dessa forskare. Precis som de, och som alla andra forskare inom vuxenutbildning, vill vi dock betona att en viktig aspekt att beakta vid undervisning av vuxna är att undervisningsinnehållet är relevant utifrån just vuxna elevers erfarenheter och behov, såväl innehållsmässigt som språkligt och kognitivt. Det finns många aspekter att fundera över, men en av de viktigaste är valet av läromedel.

För lärare inom komvux är det viktigt att beakta val av läromedel och annan litteratur och reflektera om de exempel som används riktar sig mot vuxnas erfarenhetsvärldar. Det händer till exempel att läromedel som är riktade mot yngre barn används i undervisning av vuxna som har haft begränsade möjligheter att lära sig läsa och skriva. Det är viktigt att undervisningsinnehållet utmanar de vuxna elevernas språkliga och kognitiva förmåga för att lärande ska ske. Forskning om läromedel och pedagogiskt material inom sfi indikerar inte sällan låga förväntningar på de vuxna elevernas förmåga till kritiskt tänkande (Mattlar 2008, Carlson 2002) och förmåga att tolka bilder (Franker 2007). Vi kommer att återvända till läromedel och annat undervisningsmaterial, och de förväntningar och krav som ställs på eleverna i del 2 i denna modul.

## Problematisering av flexibelt lärande och tidigare tankar om individualisering

Under 1990-talets andra hälft kom transnationella idéer från OECD och EU om livslångt och livsvitt lärande att få en stark spridning i Sverige. Flexibel utbildning och flexibelt lärande blev honnörord i föreskrifter för vuxenutbildningen. Det fanns en förväntan på att sådana organisationsformer effektivare skulle tillgodose vuxna individers lärande och individualisering blev ett mantra när kommunerna förnyade sin vuxenutbildning.

Propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*, som kom 2001, innehöll påståenden som

Individualisering handlar ... kanske främst, om att välja och organisera stoffet och anpassa studietakten så att alla deltagare får största möjliga utbyte av sitt kunskapsökande. (Proposition 2000/01:72, s. 33).

Det traditionella ställdes mot det nya i beskrivningar såsom:

Samma tid – samma plats, får representera den traditionella formen av en grupp, ett rum och en lärare, samma tid – olika plats, videokonferenser är ett exempel, olika tid – samma plats, är det som vi kallar öppen pedagogisk verksamhet. Den representeras ofta av begrepp som lärcentra, kunskapshus etc., samt olika tid – olika plats, är i princip en mycket individanpassad form. (Proposition 2000/01:72, s. 33)

Forskningsstudier visade dock att sådana ”öppna” lärandeformer inte nödvändigtvis skapade goda förutsättningar för vuxnas lärande (Wärvik, 2013). Tvärtom, behovet av lärarledd stödstruktur och interaktion med andra elever i klassrum visade sig nödvändigt för studieovana vuxna att nå sina studieresultat (Henning Loeb & Lumsden Wass, 2014). Stöttnings och interaktionens betydelse för lärande är två grundpelare inom pedagogik och didaktik (Wood, Bruner & Ross, 1976; Vygotsky, 1987) som båda kräver att elever och lärare har tillgång till varandra i både tid och rum. Stödstrukturer kan handla om ramar för lektionerna, tydliga och återkommande instruktioner och elevers möjlighet att i interaktion med andra elever och lärare ställa frågor och få ”prova” sin kunskap. Stödstrukturer av det här slaget skapar möjlighet för *alla* elever att lära, oavsett bakgrund och andra individuella förutsättningar.

Vuxenutbildningen tar idag emot många elever vars lärande inte gynnas av arbetssätt såsom självständigt arbete eller av distansundervisning med begränsad tillgång till personlig kontakt med lärare och andra elever (jfr Fejes, 2020). De senaste åren har också ett förändringsfokus av vad ”individpassad” kan innebära visat sig, samt hur det diskuteras. I Skolinspektionens tematiska granskningsrapport (Skolinspektionen, 2019) riktas exempelvis stark kritik mot att många av huvudmännens arbete med flexibilitet och individanpassning huvudsakligen kommit att röra sig om distansundervisning:

Distansundervisning beskrivs av både ansvariga och elever som en svår studieform som inte passar alla elever eftersom den ställer krav på både självständighet och hög studiedisciplin. Trots detta är distansundervisning många gånger det enda elever kan välja om de ska studera de teoretiska kurser de behöver, i en studietakt och på tider som passar dem. I vissa kommuner är distansundervisning den enda studieform som erbjuds. När distansundervisning blir det enda alternativet finns en betydande risk att elever kanske inte ens påbörjar studierna eller att de riskerar att misslyckas med sina studier på distans. (Skolinspektionen, 2019, s. 3).

Skolinspektionens granskningsrapport visar att de föreställningar om god individanpassning som rådde vid det senaste sekelskiftet, det vill säga en syn på läraren som ett slags ”kunskapsvägvisare” (Proposition 2000/01:72, s. 33) åt individer som ägnar sig åt eget arbete eller ”eget kunskapssökande” i egen takt i något slags öppen pedagogisk verksamhet, inte längre ses som vägen till att möta samtliga vuxna individers behov och förutsättningar. Sådana föreställningar tog inte heller sin utgångspunkt i forskning om individanpassning av vuxnas lärande.

## **Forskningsgrundade perspektiv på individanpassad undervisning**

Texterna i denna modul tar sin utgångspunkt i att lärares metoder och arbetssätt kan möjliggöra individanpassning på olika sätt i olika former av utbildning. Här är vuxenutbildning i fokus och vi knyter an till de tre övergripande strategierna för individanpassad undervisning som identifierats i Skolforskningsinstitutets forskningsöversikt *Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg* (Skolforskningsinstitutet, 2019), nämligen

- gruppering
- differentierad undervisning
- individuell handledning.

Gruppering innebär att elever delas in i grupper eller kurser utifrån sina förutsättningar och behov (vilket inom komvux exempelvis kan relateras till de olika studievägarna inom sfi, eller att kursen Matematik 1 kommer före Matematik 2). Differentierad undervisning innebär att lärare tar hänsyn till elevers olikheter inom ramen för en kurs eller undervisningsgrupp. Här kommer elevernas tidigare erfarenheter in i bilden (Larsson, 2013). Individuell handledning innebär att elever ges individuellt stöd av läraren.

I översikten konstateras också att forskningen inte ger några ”tydliga svar på frågan om vad som är den bästa generella metoden för att bedriva en lyckad individanpassad undervisning som möter vuxna elevers olikheter” (2019, s. 22). De presenterar dock tre så kallade översiktsfynd: Vikten av interaktion mellan lärare och elever och mellan

elever, vikten av att undervisningen knyts an till elevernas erfarenheter och möjligheten för elever med mindre studieerfarenhet att få kunna lära av andra mer erfarna elever. Förutom att elever lär av varandra när de talar med varandra så är andra exempel på situationer som frambringar lärprocesser hos elever med mindre studiefarenhet när de tar del av hur erfarna elever ställer frågor, hur de interagerar med läraren och hur de planerar sina studier.

## **Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt**

I denna modul är språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i fokus. Sådan undervisning kan knytas till de tre översiktsfynden ovan, och kan tillämpas oavsett de tre undervisningsformerna som identifierats, det vill säga gruppering, differentierad undervisning samt individuell handledning. Arbetssättet är gynnsamt för alla elever, men nödvändigt för flerspråkiga elever. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt handlar om kommunikativ undervisning, där språkets roll i alla ämnen fokuseras och explicit görs.

En av flera böcker som tar upp språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är Skolverkets *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (Skolverket, 2012). Där sammanfattas och presenteras slutsatser från internationell och svensk forskning. Här beskrivs den professionella läraren som "... ämneskunnig och ämnesdidaktiskt skicklig, och i dag med tillägget: en som också är medveten om språkets roll för elevers kunskapsutveckling i det egna ämnet" (Skolverket, 2012, s. 14). Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt handlar inte bara om flerspråkiga elevers möjlighet för lärande i alla skolämnen utan även om hur lärare kan stötta *alla* olika elever i deras språk- och kunskapsutveckling. I boken tydliggörs också att man kan "förvänta sig att den professionella skolledaren, som är ansvarig för skolans pedagogiska utveckling, är insatt i frågorna" (Skolverket, 2012, s. 14). Skolledarens betydelse bekräftas i en antologi om skolutveckling i den svenska skolans olika skolformer, där just skolutveckling inom komvux problematiseras (Fejes & Henning Loeb, 2020). Fyra olika fallstudier om hur lärare utvecklar sin undervisning visar mycket olika villkor för deras arbete och elevers lärande. Kapitlets slutsatser landar i att skolutveckling inom komvux behöver ses som en gemensam fråga för alla inblandade med möjlighet att skapa förändring: lärare, skolledare och lokala politiker.

## **Ämnes- och yrkesspråk**

Att undervisa språk- och kunskapsutvecklande i alla skolformer och i alla skolämnen handlar om att tydliggöra för eleverna hur språk och ämnesinnehåll är sammanvävt och inte går att skilja från varandra. Det räcker inte att ha kunskap om innehållet i ett skolämne utan som elev måste man också kunna uttrycka sin kunskap om innehållet på ett för ämnet förväntat sätt. Varje ämne, vare sig det handlar om fysik, värmeteknik,

barnomsorg eller samhällskunskap, karakteriseras av ett ämnesspecifikt språkbruk. Det rör sig i hög grad om skillnader i ordförrådet, det vill säga varje ämne är präglad av specifika ämnes- och fackord, men även om andra språkliga drag, som samspelet mellan bilder eller figurer och text, vilka texttyper som används i ämnet, vilka grammatiska strukturer som används etc. För att kunna ta till sig ämnesinnehållet i ett ämne och kunna producera de texter som förväntas i ämnet, behöver elever alltså lära sig hur olika ämnes- och yrkesspråk ser ut. För att detta ska ske och för att kunna arbeta språk- och kunskapsutvecklande måste läraren ha kunskap om hur språk och texter används i ”sitt” ämne, vilka typer av texter eleverna förväntas läsa och skriva i ämnet, vilka frågor eleverna förväntas svara på och hur eleverna förväntas svara på frågorna etc.

## **Språkliga register**

För att beskriva hur språk och texter varierar mellan olika situationer kan man använda begreppet *register*. I utbildningskontext brukar man skilja mellan vardagliga och skolrelaterade språkliga register. Vardagsregistret tillägnar man sig hemma och med vänner, medan de skolrelaterade registren lärs in i skolan och i olika skolämnen. Det vardagliga registret karakteriseras av vanligt förekommande ord, som affär, barn, mat, och rör sig om konkreta saker som att handla, att laga mat etc. I det vardagliga registret pratar man ofta med någon som är på samma plats om gemensamma saker som inte kräver några utvecklade resonemang. Det skolspråkliga registret, å andra sidan, kännetecknas av ett ordförråd som främst förekommer i skrift och som kan vara abstrakt och/eller tekniskt och behandlar ämnen utanför den vardagliga domänen. För att lyckas i skolan måste man som elev behärska såväl vardagliga som skolspråkliga register i olika skolämnen.

I yrkesutbildningar räcker det dock inte att behärska både vardagliga och skolspråkliga register, utan eleverna behöver också lära sig yrkesspråkliga register på svenska som varierar mellan yrken. Det kan handla om att lära sig olika facktermer men det handlar också om att kunna förmedla sitt yrkeskunnande till andra, som kunder, patienter, vårdnadshavare med flera och om att kommunicera i olika situationer på arbetsplatsen, som på fikaraster, på möten, i samtal med chefen eller facket. Man måste alltså både behärska olika språkliga register och veta hur man rör sig mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnes- eller yrkesspråk i olika situationer.

## Referenser

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber distribution. Hämtad 2021-04-01 från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:211500/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, P. & Karlsson, T.L. (2020). Den vuxne studiedeltagaren. I A. Fejes, K. Muhrman & S. Nyström (Red.), *Om vuxenutbildning och vuxnas studier: en grundbok*. (s. 187-207). Lund: Studentlitteratur
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Fejes, A (2020) Distansundervisning i en marknadsutsatt vuxenutbildning. I: Fejes, A. & Dahlstedt, M. (red.), *Perspektiv på skolans problem: vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur, s. 319-331.
- Fejes, A. & Henning Loeb, I. (2021). Om komvux och skolutveckling. I Å. Hirsh & A. Olin, (Red.) *Skolutveckling i teori och praktik*. (s. 221-234) Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Franker, Q. (2007). *Bildval i alfabetiseringsundervisning – en fråga om synsätt*. Rapporten om svenska som andraspråk ROSA 9. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutet för svenska som andraspråk.
- Henning Loeb, I., & Lumsden Wass, K. (2014). A Policy of Individualization and Flexibility. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 399–422.
- Hugo, M. (2020). *Motivationsskapande undervisning och lärmiljö*. Skolverkets moduler för kollegialt lärande. Hämtad 2021-04-01 från [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/129\\_Uppmarksamhet\\_samspel\\_kommunikation/del\\_01/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/129_Uppmarksamhet_samspel_kommunikation/del_01/)
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: fjorton tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande*. Stockholm: Natur & kultur.
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk*. Uppsala: Uppsala universitet
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education

Prop. 2000/01: 72. *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. Hämtad 2021-04-01 <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2001/02/prop.-20000172/>

Prop. 2019/20:105. *Komvux för stärkt kompetensförsörjning*. Hämtad 2021-04-01 <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/lagratsremiss/2020/01/komvux-for-starkt-kompetensforsorjning/>

Skolforskningsinstitutet (2019). *Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg*. Solna: Skolforskningsinstitutet. Hämtad 2021-04-01 från <https://www.skolfi.se/forskningssammanstallningar/publicerade-systematiska-oversikter/individanpassad-vuxenutbildning/>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2012). *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Hämtad 2021-04-01 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky Vol. 1 Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*. New York: Plenum P.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

Wärvik, G-B. (2013). The reconfiguration of adult education VET teachers: Tensions amongst organisational imperatives, vocational ideals and the needs of the students. *International Journal of Training Research*, 11(2), 122-134.