

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Verksamhetsförlagd SFI på skola och förskola
- en språkbehovsanalys

Anna Winlund

Specialarbete, 15 poäng
Svenska som andraspråk
Fördjupningskurs 1, 61–90 poäng
Vt 2008
Handledare: Roger Källström & Karin Sandwall

Innehållsförteckning

Sammandrag	3
1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställning	5
3. Tidigare forskning	5
3.1 Interaktion och situerat lärande i en praxisgemenskap	5
3.2 Sambandet mellan lärorum och användningsrum	6
3.3 Kritik mot teorierna om praktikplatsen som lärorum	7
4. Metod och material	9
5. Resultat	11
5.1 Dagen på Hanas praktikplats	11
5.2 Språkbehovsanalys för Hanas praktikplats	12
5.3 Mål för interaktionen och kompetenser som krävs	12
5.3.1 Att utvärdera tidigare och förbereda kommande lektioner ..	13
5.3.2 Att ge instruktioner	14
5.3.3 Att förhindra bråk eller att uppfostra barnen	17
5.3.4 Att samtala socialt med barnen	18
5.3.5 Att samtala socialt med andra vuxna	20
5.4 Dagen på Leylas praktikplats	23
5.5 Språkbehovsanalys för Leyla	24
5.6 Mål för interaktionen och kompetenser som krävs	24
5.6.1 Att instruera barnen i leken eller sysslan	24
5.6.2 Att förhindra bråk eller att uppfostra barnen	26
5.6.3 Att samtala med barnen om det aktuella ämnet	28
5.6.4 Att samtala med andra vuxna	30
5.7 Resultatsammanfattning	31
6. Diskussion	32
7. Sammanfattning och slutsatser	34
Källförteckning	37

Sammandrag

I föreliggande uppsats observeras två SFI-studerande på sina respektive praktikplatser, en skola och en förskola. Ambitionen med undersökningen är att beskriva och analysera några kommunikativa situationer som SFI-praktikanter kan ställas inför och bör behärska på sina praktikplatser. Jag frågar mig om deltagarna besitter de kompetenser som behövs på praktikplatsen och vilka situationer som bereder dem mest svårigheter. Slutligen undrar jag om de praktikplatser deltagarna placerats på är bra praktikplatser ur språkutvecklingssynpunkt och försöker se vilka faktorer som påverkar detta.

Jag kommer fram till att deltagaren som praktiserade på en grundskola ställdes inför många skiftande kommunikativa situationer och också ofta besatt de kommunikativa kompetenser som krävdes. Den andra deltagaren hade större svårigheter att klara av aktuella kommunikativa situationer på förskolan. Dessa olika situationer var färre än på den första platsen. Faktorer som brist på tillfällen till fördjupad interaktion med andra vuxna eller större barn gjorde att denna praktikplats fungerade sämre för elevens språkutveckling. Jag betraktar dock ändå bägge platserna som lämpliga för verksamhetsförlagd SFI då deltagarna där fick tillfälle att kommunicera i autentiska situationer och därmed möjlighet att utveckla språket.

Nyckelord: SFI, praktik, språkbehovsanalys

1. Inledning

I Skolverkets kursplan för svenskundervisning för invandrare (från 2007) betonas vikten av att hos eleven ”skapa språklig medvetenhet och förståelse för hur språket kan användas i olika sammanhang”. Man understryker också att det är ”mycket viktigt att eleven ges alla möjligheter att öva det svenska språket i arbetslivet och att SFI kan kombineras med andra aktiviteter, t.ex. arbetslivsorientering, validering, praktik eller annan utbildning” (Skolverket 2007).

Det senare tycks man ha lagt stor vikt vid i Göteborgs stad där deltagare på SFI-kurserna ska göra praktik på en arbetsplats 15 timmar, parallellt med att studera svenska hos en utbildningsanordnare 15 timmar i veckan. I praktiken försöker man matcha praktikplatserna så att deltagaren bereds plats inom ett område som den redan har erfarenhet av, där praktiken kan leda till anställning, eller åtminstone till referenser som kan gälla för en svensk arbetsmarknad. I en del fall kan det röra sig om en ren språkpraktik där praktikanten, genom att delta i aktiviteter och i gemenskapen på en svensk arbetsplats, inom en för deltagaren ny bransch, kan utveckla sitt språk.

Syftet med det verksamhetsförlagda lärandet för deltagaren inom SFI-utbildningen är, enligt riktlinjerna utfärdade av Vuxenutbildningsförvaltningen i Göteborgs stad, att: ”tidigt kunna använda svenska språket i ett meningsfullt sammanhang för att aktivt påskynda språkutvecklingen, få känna delaktighet i ett arbetslag, få tidig inblick i ett svenskt samhälls- och arbetsliv, bibehålla och utveckla ett branschintresse eller egen yrkesskicklighet, snabbare nå egen försörjning” (Vuxenutbildningen 2007).

Utbildningsanordnaren ska, i enlighet med uppdraget från Vuxenutbildningsförvaltningen, hitta en lämplig praktikplats åt deltagaren och därefter följa denne på praktikplaceringen för att, på arbetsplatsen eller i klassrummet, kunna vara ett stöd för deltagaren i hans eller hennes språkutveckling.

För att detta stöd ska bli effektivt förutsätts att läraren förstår vilka språkliga krav som ställs på praktikanten i verkligheten, vid sidan av de språkliga krav som eftersträvas i kursplanerna för SFI. Eftersom jag själv är SFI-lärare och dagligen arbetar med deltagare ute på praktik har jag sett ett behov av en kartläggning av just kommunikativa situationer på en arbetsplats. Med stöd av denna analys skulle man sedan kunna utarbeta språkutvecklande övningar i klassrummet. I föreliggande uppsats studerar jag därför två praktikplatser för att se vilka språkliga situationer en praktikant kan ställas inför. Jag undersöker också om

deltagaren på praktikplatsen verkligen ges en möjlighet att öva språket.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att beskriva och analysera några kommunikativa situationer som SFI-praktikanter kan ställas inför och bör behärska på sina praktikplatser. Jag frågar mig om deltagarna besitter de kompetenser som behövs på praktikplatsen och vilka situationer som bereder dem mest svårigheter. Slutligen undrar jag om de praktikplatser deltagarna placerats på är bra praktikplatser ur språkutvecklingssynpunkt och försöker se vilka faktorer som påverkar detta.

3. Tidigare forskning

3.1 Interaktion och situerat lärande i en praxisgemenskap

Inger Lindberg visar i sin redogörelse för forskning om samtal och interaktion (2004) hur forskare sedan 70-talet intresserat sig för samtalets roll för andraspråkutvecklingen. Hon avslutar genomgången med de sammanfattande orden:

En viktig uppgift för andraspråksundervisningen är att erbjuda deltagarna rika möjligheter att delta i språkutvecklande samtal i och utanför undervisningen inte minst som förberedelse för ett aktivt samhällsdeltagande i olika kommunikativa sammanhang och situationer i det sociala livet (s.493).

Det tycks idag vara en spridd uppfattning att människor lär sig bäst i ett socialt sammanhang genom samtal, interaktion och förhandling. Men dessa antaganden gäller inte bara språk. Viktiga inom den antropologiska och sociologiska forskningen på detta fält är Jean Lave och Etienne Wenger, vars studier utmynnat i teorierna om det situerade lärandet (2004). Dessa forskare menar att inlärning blir effektivast i ett autentiskt sammanhang där eleven blir en ”legitim perifer deltagare” och därigenom får en speciell roll i praxisgemenskapen tills den tillägnat sig språkbruk och arbetsmetoder och blivit en fullvärdig medlem av den. Johannes Wagner, språkforskare vid Syddansk Universitet, sammanfattar teorin på följande sätt:

Läring förstås som integration i praksisfællesskaber (communities of practice). Läring er den proces, hvormed man bliver medlem i et

praksisfællesskab. Et praksisfællesskab har fælles værdier, normer, sprog og måder at omgås verden på. Læring beskrives som et socialt fænomen. Under læringsprocessen bevæger den lærende sig fra legitimt perifer deltagelse i et praksisfællesskab til selv at indtage en central plads (2006:95).

Lave och Wenger (2004:84) menar att klassrumssituationen erbjuder en konstlad gemenskap och att den kunskap som tillägnas där inte främst är inriktad på att användas i ett verkligt sammanhang. Inläringen bör alltså helst ske på plats ute i verkligheten där man får direkt användning för sina kunskaper och också direkt kan se de konkreta behoven för att klara sig i sammanhanget. Wagner pekar på att denna modell senare använts inom andraspråksforskningen, då forskare lyft fram nyttan med att ge eleverna möjlighet att tillägna sig ett språk i en kollektiv gemenskap, t.ex. på en arbetsplats, i en s.k. praxisgemenskap.

Teorier som dessa kan ge stöd åt Göteborgs stads beslut att utforma en ny SFI-undervisning där man kombinerar språkinläring på en skola med praktik på en arbetsplats.

3.2 Sambandet mellan lärorum och användningsrum

Flera forskare pekar på vikten av att skapa ett samband mellan "lärorummet", d.v.s. klassrummet där det formella lärandet äger rum, och "användningsrummet" där kunskaperna kan prövas och befästas i praktiken, på arbetsplatsen. Inläring kan också ske i motsatt riktning, då ny kunskap inhämtas i användningsrummet för att därefter bearbetas och befästas i lärorummet tillsammans med läraren. I danska Integrationsministeriets rapport om vägen till ett nytt språk pekar författaren på sambandet mellan dessa två platser och lyfter fram lärarens roll:

Sprog-på-arbejde indebærer, at der skabes sammenhæng mellem sprogundervisningen og kursisternes hverdagserfaringer, og for at sikre denne sammenhæng må sproglærerne kunne forholde sig til mange forskellige dimensioner i kursisternes læreprocesser (Svendsen Pedersen, 2007:7).

Svendsen Pedersen menar alltså att språklärare idag inte bara ska vara pedagoger i klassrummet utan också måste känna till vilka former av kommunikation som äger rum på olika sorters arbetsplatser. Dessutom menar han att språkinläringen hänger ihop med en språksocialisering som läraren måste förhålla sig till. Arbetsplatsen utgör ju inte bara en

arena för elevens språkträning utan också ett socialt rum som rymmer både hinder och möjligheter för deltagaren att utveckla språket och få en plats i den sociala gemenskapen. För det tredje påpekar författaren att man också måste ta hänsyn till det större sammanhanget att eleven genom jobbet skapar en identitet och ett meningsfullt liv. Det rör sig om ”kursistens læreprocesser som led i en livshistorie og et livs-udkast” (Svendsen Pedersen 2007:7).

För att som lärare kunna bearbeta de kommunikativa situationerna som eleverna utsätts för krävs alltså att man har kännedom om vilka dessa situationer kan vara. Svendsen Pedersen föreslår här en modell för språkbehovsanalys från vägledningen ”Individuelle læringsplaner – kollektive arbejdsrum” som han skrivit tillsammans med Karen Lund år 2002. I detta schema analyserar man olika arbetsfunktioner. Man studerar: vem deltagaren talar med, vad man talar om, var man kommunicerar, genom vilket medium och vad målet för kommunikationen är. Dessa uppgifter förs sedan in i en tabell (Svendsen Pedersen 2007:17). Som en uppföljning av språkbehovsanalysen föreslås i rapporten att läraren senare i klassrummet tillämpar målinriktade kommunikativa problemlösnings-uppgifter, där hon eller han kan arbeta utifrån de behov som identifierats i analysen (ibid:19). Svendsen Pedersen pekar också på fördelarna med att genom dessa analyser göra deltagarna uppmärksamma på den egna inläringen, vilket kan bli ett redskap i den fortsatta språkutvecklingen (ibid: 27).

Karen Lund och Michael Svendsen Pedersen (2006) understryker vikten av att i klassrummet arbeta med autentiska kommunikativa situationer då man löser vissa autentiska språkliga problem. För att identifiera dessa verkliga problem föreslår de just att man gör en språkbehovsanalys och anpassar uppgifterna efter denna (Lund & Svendsen Pedersen 2006:21).

Jag tar i denna uppsats fasta på ovanstående förslag och använder den danska språkbehovsanalysmodellen för att analysera språkbehovet hos två deltagare. I förlängningen kan kanske analysen leda till att läraren kan lyfta fram konkreta kommunikativa situationer att arbeta vidare med i klassrummet.

3.3 Kritik mot teorierna om praktikplatsen som lärorum

Vikten av att elever bereds tillfälle att pröva och utveckla sitt språk i ett arbetssammanhang har betonats av många, men det hörs också en del kritiska röster mot praxis att använda praktiken som en del av språkundervisningen. Till kritikerna hör Elsie C Franzén och Lennart

Johansson som i en rapport ställer sig frågande till den gängse uppfattningen att praktik är fördelaktigt trots att ”några gemensamma teoretiska överväganden för dessa slags praktikåtgärder” inte finns och inte heller ”många studier av dess konsekvenser” (Franzén & Johansson 2004:7). Författarna pekar bland annat på att det finns ”en risk med att praktiken styr in människor med mycket varierande bakgrundskunskaper mot en ganska snäv sektor på den svenska arbetsmarknaden” (ibid:52ff.). Forskarna menar att också högt utbildade invandrare riskerar att låsas in på lågkvalificerade jobb, som lokalvårdare eller restaurangbiträden, eftersom det ofta är den sortens praktikplatser som finns att tillgå. I förlängningen varnar Franzén och Johansson för en etniskt segregerad arbetsmarknad. Språkligt är utvecklingsmöjligheterna på den sortens jobb begränsade och praktiken leder inte heller praktikanten vidare mot det yrke som den egentligen skulle ha förutsättningar för att få. Om man däremot ser praktiken som en språkträning kan den i vissa fall vara berättigad också inom okvalificerade yrken, så länge den är kort och eleven inte riskerar att förlora sina gamla kunskaper. En förutsättning för detta är då naturligtvis att det finns svenskar på arbetsplatsen och att praktikanten får tid att kommunicera med andra.

Karin Lund och Michael Svendsen Pedersen vill också de varna för en alltför ensidig syn på nyttan av att använda arbetsplatser som läroplats. De menar att man bör förhålla sig kritisk till en teori om språkutveckling som sammanfaller med samhällets ekonomiska intressen; praktiken ska ju, enligt målsättningen, leda till att den som invandrat så snabbt som möjligt kommer ut på arbetsmarkanden, bland annat för att inte ligga samhället till last (Lund & Svendsen Pedersen 2006:12). De menar även att det faktiskt går att arbeta på en dansk arbetsplats i flera år utan att för den skull tillägna sig mer än rudimentära kunskaper i språket. De påminner i detta sammanhang om att det funnits arbetskraftsinvandrare i landet sedan 70-talet och att dessa ofta inte utvecklats djupare kunskaper i danska. Men forskarna vill också poängtera att språkinläring på en arbetsplats kan vara möjlig, under rätt förutsättningar: det måste finnas utrymme för en autentisk kommunikation med interaktion, tillfällen för språkinläraren att processa de nya språkkunskaperna och att bli språkligt medveten, samt slutligen en motivation hos inläraren att lära sig språket (ibid:14-15f). Om det finns utrymme för förhandlingar kan eleven genom dessa utveckla en mening och en identitet, men bara då. Forskarna menar dock att också lärorummet är viktigt för en effektiv språkträning.

I ljuset av denna diskussion kan det vara intressant att studera om mina

observerade praktikplatser uppfyller dessa förutsättningar för att språkinläring ska kunna äga rum.

4. Metod och material

I min undersökning följer jag, under en arbetsdag, två av mitt studieförbunds deltagare som studerar verksamhetsförlagd SFI på en grundskola respektive en förskola. Jag valde att observera en deltagare som läser på d-kursen, den högsta nivån på SFI, och en annan som läser på c-kursen. Deltagarna ligger alltså på olika språkliga nivåer men gör praktik på liknande platser.

Den första deltagaren är en 36-årig kurdisk kvinna från Irak som jag kallar Hana. Hana kom till Sverige 1998, är gift och har fem barn. Hon har bara gått sex år i skolan sitt hemland, och har följaktligen ingen lärarutbildning. Däremot är hon duktig på att sy och skulle kunna tänka sig att i framtiden jobba som syslöjds lärare, om hon får möjlighet att utbilda sig. Hon läser på d-kursen på SFI och har sedan november 2007 haft praktik på en grundskola i en av Göteborgs nordöstra förorter. Skolan har en hög andel elever med svenska som andraspråk, men de flesta av lärarna har svenska som modersmål. Hana arbetar tätt tillsammans med sin handledare som är skolans enda syslöjds lärare.

Lokalen där syslöjdsundervisningen bedrivs är luftig med högt i tak. Borden är utplacerade i fyra öar om fyra bord där barnen kan sitta i fred med sina arbeten utan att störa varandra. I rummet finns en diskbänk och ett skåp där sybehören förvaras samt ett separat förråd för tygerna. Klasserna avlöser varandra i detta rum och under dagen får jag iaktta två särskoleklasser samt en tvåa och en femma.

Den andra deltagaren kom även hon från Irak, år 2000. Hon är född 1967 och har inte heller hon någon yrkesutbildning från sitt hemland, bara två års skolgång. Leyla, som jag kallar henne, är gift och har tre barn. Hon läser alltså på c-kursen på SFI och detta är hennes första praktikplacering. Hon har bara varit ute i några veckor när jag besöker henne. Också hennes förskola ligger i en norrförort och de flesta av de 19 barnen, i åldrarna 2-6, har sitt ursprung i andra länder. Två av de fyra lärarna på plats har svenska som modersmål. Under dagen kommer jag att följa Leyla i förskolans olika rum: i kuddrummet, matsalen och lekrummet.

Efter att ha fått deltagarnas samtycke, spelar jag in det som sägs genom att hänga en MP3-spelare om halsen på dem. En del barn på skolan reagerade på apparaten och kommenterade den, men verkade sedan inte störas av den. På förskolan noterades den inte alls eftersom

Leyla bar en tunn halsduk som täckte den. Deltagarnas handledare fick löfte om att de skulle få lämna sitt samtycke om jag också använde deras röster i mina transkriptioner. När min analys var färdig återvände jag därför till skolorna och fick ett skriftligt samtycke av de två aktuella lärarna.

Jag försökte att påverka samtalen så lite som möjligt och höll mig under inspelningen i bakgrunden. Vid några tillfällen valde jag t.o.m. att lämna inspelningsplatsen eftersom jag annars, av rena hövlighets skull, inte hade kunnat undvika att delta i konversationen, t.ex. under lunchpausen.

Arbetet resulterade i ett material på sammanlagt ca 12 timmars inspelning. Jag bearbetade detta enligt den danska modell som redovisats ovan genom att i en tabell inordna de olika kommunikativa situationer som informanterna befunnit sig i.

De kommunikativa situationerna utgjorde sedan grunden för en mer ingående analys där jag först försökte identifiera vad som rimligen krävs av en lärare eller förskolelärare för att kunna hantera de kommunikativa situationerna, för att uppnå målet för kommunikationen, på ett tillfredsställande sätt. Ett sådant mål kan exempelvis sägas vara ”att instruera ett barn i leken”. Jag har alltså, före en andra genomlysning, kategoriserat vilka färdigheter, språkliga likväl som andra, som behövs för att kunna uppnå målen och fyllt i dessa färdigheter i en tabell, en för varje mål. Om man t.ex. vill uppnå målet ”att instruera ett barn i leken” måste man troligen i språket behärska imperativformen av verben, men också veta hur man leker den aktuella leken och vad som förväntas av en pedagog i situationen. För varje kommunikativ situation försöker jag således sortera ut de färdigheter som jag menar krävs och det är denna sorts färdigheter jag analyserar i inspelningen. Jag lyssnar alltså återigen på utvalda exempel på de kommunikativa situationerna och analyserar språket. I situationerna skapar jag sedan en uppfattning om målet för kommunikationen kan sägas uppnås i situationen och om deltagaren gör sig förstådd och behärskar nödvändigt ordförråd och grammatik.

Jag visar i min uppsats, med exempel ur det inspelade materialet, hur informanterna behärskar de kommunikativa situationerna. Jag har transkriberat de replikskiften som jag uppfattar som illustrativa för situationerna. Av utrymmesskäl har jag inte redovisat alla sådana dialoger eller yttranden utan valt ut exempel som jag uppfattat som typiska och då visat vilka situationer som fungerar bra eller mindre bra. Jag redovisar först resultaten från inspelningen med Hana och jämför senare dessa med fynden från observationen av Leyla.

5. Resultat

Vid besöken på Hanas och Leylas praktikplatser kunde jag urskilja flera kommunikativa situationer, vilka presenteras i avsnittet nedan. Jag beskriver först respektive praktikants arbetsdag för att sedan visa de aktuella kommunikativa situationerna i en tabell.

5.1 Dagen på Hanas praktikplats

Arbetsdagen börjar med att handledaren och Hana sammanfattar och diskuterar förra veckans arbete. Hana vikarierade då under en dag och skötte på egen hand undervisningen. Snart ansluter ännu en praktikant, men från en gymnasieskola, och handledaren presenterar henne för Hana och instruerar dem om den första timmens arbete med en särskoleklass.

Strax efter halv nio kommer barnen tillsammans med sina assistenter, handledaren presenterar de vuxna i rummet för dem och arbetet kan sätta igång. Hana går runt och hjälper barnen med deras batiktryck, pratar med dem och också ibland med deras assistenter och med handledaren. Efter en timme har alla barnen fått hjälp med påklädning, sagt hejdå och gått med sina assistenter. Lärarna plockar i ordning under tystnad.

Klockan halv tio är det dags för kaffepaus i intilliggande personalrum och efter pausen fortsätter undervisningen i samma stil, denna gång med en stökig klass i årskurs 2. Ett tiotal barn deltar i undervisningen då den andra halvan av klassen har träslöjd.

Klockan halv tolv äter lärarna lunch vid samma bord som eleverna i en anslutande byggnad och lektionerna fortsätter klockan tolv, då ännu en särskoleklass med ett tiotal pojkar får undervisning med sina assistenter. Slutligen kommer de äldsta eleverna för dagen, femteklassare, som ganska trötta och pratsamma avslutar dagen med att virka och sticka.

Halv tre är dagen slut, lärartrion städar och säger hejdå. Inspelningen avslutas.

5.2 Språkbehovsanalys för Hanas praktikplats

Följande kommunikativa situationer kunde urskiljas under Hanas

arbetsdag. Under samtliga sker interaktionen ansikte mot ansikte:

Med vem kommunicerar hon	Om vad	Var	Mål för interaktionen
Handledaren	Förra veckans lektioner.	Klassrummet	Utvärdera och följa upp tidigare moment i undervisningen.
Handledaren	Kommande lektioner	Klassrummet	Förbereda dagens lektioner
Elever	Det aktuella hantverket	Klassrummet	Instruera barnen om arbetet.
Elever	Det aktuella hantverket	Klassrummet	Berömma och uppmuntra barnen
Elever	En pågående konflikt/”ett bus”	Klassrummet	Förhindra bråk/uppföstra
Elever	Personliga ämnen. Frågor från barnen	Klassrummet	Samtala socialt med barnen
Barnens assistenter och lärare	Personliga eller allmänna ämnen	Klassrummet	Samtala socialt med andra vuxna
Handledaren och andra lärare	Personliga eller allmänna ämnen	Personalrummet och matsalen	Samtala socialt med andra vuxna

Det är alltså dessa kommunikativa situationer som jag uppfattar att Hana skulle behöva behärska under sin arbetsdag. Jag försöker i följande kapitel att koncentrera mig på målen för interaktionen. Vad krävs för att nå målen och lyckas Hana med det?

5.3 Mål för interaktionen och kompetenser som krävs

Jag försöker alltså i detta avsnitt att närmare analysera de beskrivna kommunikativa situationerna genom att fokusera på målet för interaktionen. Dessa mål kan beskrivas som språkfunktioner och för att hantera funktionerna krävs kompetenser, både språkliga och andra. Jag tittar nedan närmare på vilka kompetenser som jag bedömer krävs och om deltagarna har dessa.

5.3.1 Att utvärdera tidigare och förbereda kommande lektioner

Då handledaren och Hana tillsammans undervisar i klasserna måste de bägge vara införstådda med vad som gjorts och vad som kvarstår i undervisningen. För att den informationen ska utväxlas effektivt anser jag att följande kompetenser krävs:

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Utvärdera och följa upp tidigare moment i undervisningen	Känna till kursplanen för ämnet syslöjd	Dåtiduttryck. Syslöjdstermer som <i>sticka</i> eller <i>batiktyg</i>	Kunna bedöma vad som varit bra eller mindre bra moment i undervisningen

En kommunikativ situation ägde rum i början av dagen då Hana och handledaren gick igenom förra veckans lektioner. Hana hade själv ansvarat för en lektion då hon hoppat in som vikarie. Hon berättade i dåtid om vad som hänt förra veckan, vilka moment som klarats av och vilka problem som uppstått i klassrummet. Däremot var genomgången för kort för att visa om hon också kunde sätta in lektionen i ett större kurssammanhang och de kom inte heller in på kvaliteten på de avklarade momenten.

Innan dagen börjar måste läraren förstås också förbereda lektionerna. Handledaren har skött planeringen och nu ska hon förmedla den till Hana. För att nå detta kommunikativa mål måste man kanske behärska följande färdigheter:

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Förbereda dagens lektion	Känna till kursplanen för ämnet syslöjd	Framtiduttryck. Syslöjdstermer	Ha kunskap om nödvändig tidsåtgång för olika moment

Inför varje lektion går handledaren och Hana hastigt igenom vad som ska göras under dagen och närmaste framtiden. Handledaren för mestadels ordet, men Hana kan fylla i med påståenden eller frågor i futurum. Inte heller här kommer de in på kursplaner utan bara närmast förestående moment. Hana tycks dock behärska de lite svårare ord som har med syslöjd att göra, som *att virka* eller *batik*.

Jag kan inte enbart ur dessa situationer utläsa om Hana besitter en vidare kunskap om vad som krävs i syslöjdens kursplan eller kriterier, men

märker att hon kan samtala i abstrakta termer om ämnet i sig.

5.3.2 Att ge instruktioner

En av pedagogens viktigaste uppgifter är att ge eleverna tydliga instruktioner och att uppmuntra dem att på bästa sätt klara sina uppgifter. En stor del av det inspelade materialet fångar just denna typ av kommunikativa situationer då Hana rör sig runt i klassrummet och hjälper barnen. Uppställningen nedan visar vad som kan tänkas vara nödvändiga kompetenser för att klara av dessa instruktiva kommunikativa situationer:

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Instruera barnen om arbetet	Veta hur man gör olika moment inom sysslöjden. Känna till pedagogens roll	Uppmaningar. Verb i imperativ. Uppmuntrande fraser. Ska + infinitiv	Våga ta initiativ. Vara tydlig, uppmuntrande och berömmande

Vid observationen märks att Hana veckor ha övat mycket på detta moment på sin praktikplats. Till synes obesvärat axlar hon pedagogens roll och tar egna initiativ för att hjälpa barnen. Den första klassen, som är en särskoleklass, konstruerar sina egna batiktyger som sedan ska klippas till. Hana hjälper en av eleverna.

Hana: - Titta. Vi ska göra så. Vi ska göra det här, sen vi ska klippa den....

Åh va fin.... Inte så, titta den här den ska komma här, de e inte så.

Eleven: - Jag är nästan klar

H: - Ja, nästan klar, du är halva väg. Du är på halva väg.... så.

Så..... så..... kan du ligga här, så, så.... vad duktig du är....så.

Nej andra halv.. andra vägen, här...ser du här... så den kommer om vi....

kommer så denna vägen...så

Dialogerna blir stundvis korthuggna och upprepas ofta enligt likartat mönster då Hana ju hjälper olika barn med samma uppgift. För den som bara lyssnar på situationen kan dialogen kanske bli svårtolkad, detta för att Hana ju handgripligen visar eleven hur den ska göra, istället för att bara förklara muntligen. Detta förklarar också att ordet *så* finns representerat ett flertal gånger, då det alltså förstärks av Hanas gester. Hana tycks också vara medveten om vilket språk hon använder, då hon

rättar sig själv och söker rätt uttryck, som *i halva väg. Du är på halva väg ovan.*

Hana verkar stödjande och uppmuntrande för eleverna i arbetet. En flicka vill inte visa sitt arbete för Hana som försöker övertala henne

Hana: Jag ska hjälpa dig. Nej titta? Varför nej titta? Varför? Varför? Jag ska hjälpa dig. Vill du? Ja kom! Kom vi ska göra tillsammans. Så..... så..... så..... så.....

Hon vänder sig till ett annat barn:

Nej Ahmed skrik inte

H: Vad gör du? Oj vad fin Får jag titta, får jag titta.... får jag titta.... snälla..... Kom.... Så.... skratt.... kom kom.

En assistent tar över arbetet med den trilskande flickan. Hana lämnar plats men försöker fortsätta hjälpa till. Hon tycks få svårare att uttrycka sig nu bredvid den svenska assistenten och lämnar dem snart för att gå till nästa barn.

Då nästa klass, en bråkig tvåa, börjar sin lektion får Hana ansvara för tillverkningen av handdockor. Hon instruerar barnen men måste också vid flera tillfällen tillrättavisa och sära på några som bråkar. Till slut får hon en flicka att börja jobba. De klipper till tyget som sen ska sys ihop.

Hana: Var är din plats. Du ska gå dit... ditt plats. Kom... Hämta saxen här. Hämta saxen... Hämta sax....

Eleven: Sax

H: Ja

Eleven hämtar saxen.

H: De e bättre..... Vänta lite, vi ska..... så... så... Hämta eh knappnålar...

De e samma eller... . de e samma

E: De e samma

H: Nej de e inte samma tyg men de e samma färg.

E: Bara färg men de blir tjockare

H: Du vill ha det. Ok. Gå din ditt plats jag kommer nu. Ok?

E: Ok. Hjälp mig!

H: Ok jag kommer Så.... så.... En till. Kan du hämta... knappnålar. En två tre fyra fem sex.. lägg här...

E: Så?

H: Nej inte så...så

E: De e andra sidan...

H: Så spelar ingen roll bara du ska klippa. Klipp så ok. [...]

E: Ok men kan du hjälpa mig.

H: Ja jag ska hjälpa dig.

Dialogen blir här längre, men Hanas repliker består fortfarande av korta yttranden, som dock tycks funktionella. Hon instruerar flickan i arbetet och uppmuntrar henne. Hon får också användning för den specifika syslöjdsvokabulären med ord som *tyg* och *knappnålar*.

Flickan blir efter ett tag otålig och vill avsluta arbetet. Hana återkommer till henne efter att ha hjälpt några andra barn:

Hana: Nej du är inte klar o de e fel också, titta. Du måste öppna den... eller hur. Ja. Klipp här. Kan du klipp här så o o öppna. Orkar du öppna här? Så..

Annan elev: - Du de bara rak.

H: Ja (skratt) o de här de är inte så.. o den också de är fel här.... Om du öppnar här jag ska visa dig. Öppna dem du också. Du ska göra en till.

E: Ska jag göra en till? Meeehh!

H: Joo! Om det blir så du kan inte lägga din hand så eller hur?

E: Så ska jag sy dem på dem

H: Ja

E: Kan man bli de hära på en dag klar

H: Nej, jag tror inte...om du kämpar dig du ska bli klar om du jobbar mer och springer inte.

E: Kolla hur min blev!

H: Ja du är jätteduktig

H: Ali! Kan du öppna här snälla!

E: Detta lätt att göra..

H: Ja de e lätt Om man jobbar det är lätt. Om man jobbar inte det blir inte lätt.

Flickan behöver mycket stöttning och ju mer tid hon och Hana tillbringar tillsammans desto mer avancerat tycks språket bli. I dialogen ovan hörs att Hana, när instruktionerna är avklarade, fortsätter att prata om arbetet i allmänna termer och om hur viktigt det är att försöka lära sig att jobba ordentligt.

Sammanfattningsvis är ”instruktioner” en språksituation som Hana behärskar, även om replikerna ibland tycks kortfattade. Hon instruerar med verb i imperativ och ska-fraser och använder syslöjdsvokabulären på ett korrekt vis. Hon törs ta initiativ att leda barnen i arbetet och

verkar också uppmuntrande och stödjande för dem.

5.3.3 Att förhindra bråk eller att uppfostra barnen

En annan viktig roll för läraren är den som den tillrättavisande eller fostrande vuxna i klassrummet. Då gäller det för läraren att säga ifrån på ett bestämt men samtidigt nyanserat vis som gör att eleverna känner förtroende för den vuxna. För någon med en annan kulturell bakgrund kan det kanske vara svårt att hitta rätt tonläge och veta vad ett barn kan tillåtas göra innan man tillrättavisar. Samtidigt kan säkert lärare i den svenska skolan uppfattas som mindre auktoritära än i många andra länder. Följande kompetenser kanske krävs för att klara av att förhindra bråk eller att tillrättavisa barnen:

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Förhindra bråk/ uppfostra	Känna till hur elever får uppträda i svensk skola, känna till pedagogens roll	Tillrättavisande fraser. Verb i imperativ. Indirekta talhandlingar (t.ex: <i>Kan du ta av dig?</i>)	Våga vara sträng

Hana har en mjuk framtoning i klassrummet, hon talar lågmält och höjer nästan aldrig rösten. Ibland blir hon dock provocerad av eleverna och säger då ifrån. Då andraklasseleverna stormar in i klassrummet får de syn på gymnasiepraktikanten och vill genast veta vem hon är. Hana verkar angelägen om att praktikanten inte ska känna sig utsatt och ingriper:

Elev 1: Vem är du. Du med svart hår

H: Nej, kom först!

E1: Vad heter du?

Praktikant: Maja

H: Maja

E1: Jag kan också sticka på den.

H: Du kan också sticka ok?

Elev 2: Vem är du?

H: Kan du ta av dig Niklas snälla, sen du ska säga.

E2: Vad heter du

M: Maja

H: Maja...

Elev 3: Hej!

M: Hej!

H: Om ni sitter hon ska presentera sig... för er. Ok?

Då Hana upplever att eleverna går över gränsen försöker hon alltså att tillrättavisa dem och berätta hur man ska uppföra sig. När samma klass ska avsluta lektionen ställer sig flera elever och trummar på stolarna som de nyss ställt upp på borden.

H: Sofia...Nej! Nej!

S: Det var inte jag!

H: Vems, nej gör inte så.

S: Nej sluta, det var Martin!

H: Nej, (skratt) kanske du

M: Aldrig det var hon.[...]

H: Det räcker Martin. Det räcker. Martin! Inte så. Ali... så! Martin! (irriterat).... Jag sa det räcker!

Hana skrattar med barnen men har ändå tillräckligt mycket auktoritet för att kunna säga åt dem när hon fått nog. Oftast använder hon dock ett mjukt tonläge för att tillrättavisa dem, och barnen tycks acceptera hennes förmaningar.

S: Fröken finns det vita hundar?

H: Ja det finns (suckar)

S: Ok. Kan du hjälpa mig?

H: Vad vill du? Du jobbar inte bara du skriker. Man får inte skrika. Eller hur? Kom jag ska hjälpa dig!

Mitt intryck under observationen är att Hana vågar säga ifrån när det behövs och också uppfattar vad som är tillåtet och inte i den svenska skolan. Hon hittar de ord som behövs för att säga ifrån, t.ex. verb i imperativ: *skrik inte!* eller fasta fraser: *det räcker nu!* Däremot använder hon ett annat tonläge än några av de andra lärarna och assistenterna, som oftare höjer rösten. Då jag frågar henne om hon känner sig bekväm i situationen, när hon måste säga ifrån, säger hon att hon inte vill skälla på barnen eftersom de kan bli rädda då. Hon tycks alltså göra ett medvetet val då hon inte agerar precis som de svenska lärarna.

5.3.4 Att samtala socialt med barnen

Det nära arbetet med barnen leder ofta till diskussioner om ämnen som sträcker sig utanför den professionella sfären. För läraren gäller här att kunna prata personligt med barnen utan att för den skull bli för privat.

Detta är en balansgång som kan vara svår också för en lärare med svenska som modersmål.

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Samtala socialt med barnen		Vardagligt språk. Återkopplingssignaler (t.ex: <i>jaha, jasanya</i>)	Känna till oskrivna regler för hur en lärare i Sverige talar med elever

Det händer ganska ofta att barnen vill prata med Hana om annat än det som rör arbetet. I exemplet nedan sitter hon och hjälper två flickor med handdockorna.

Elev 1: Varför vill du bli en symänniska?

H: Därför att jag gillar barn och jag gillar sy jag tycker int... mycket om sy jag gillar barnen också

Elev 2: Syr du också

H: Ja jag syr hemma också

E2: Mycket?

H: Ja, sådär

E1: Vad har du sytt hemma

H: Ja Jag syr hemma också

E2: Vad har du sytt hemma

H: Jag har sytt gardiner och jag sydde eh klänning... och byxorna

E2: [...]Min mamma kan inte sy en klänning

H: Jasanya!

E2: Men hon syr några saker såhär

H: Mhm. Så...så

E2: Jag vill inte klippa

H: Nej du måste klippa för du är duktig. Om du kan inte med den saxen hämta en liten sax

E2: Men jag vill ha en stor sax men jag tycker inte jag vill att du ska klippa.[...]

H: Du måste lära dig. Om du lära inte dig du kan inte göra nånting så... eller hur.

Hana pratar alltså vänligt med barnen och svarar med återkopplingssignaler som *jasanya* och *jaha* men försöker också att styra in samtalet på det aktuella arbetet. I slutet av dialogen uppmuntrar hon eleven att fortsätta lära sig.

En av pojkarne i särskoleklassen är särskilt intresserad av att prata med

Hana:

Elev: Hana! Vem är här idag?

Hana: Vem är här?

E: Ja? Hos dig?

H: Eh. Min lärare.

E: Hana! Hana! Jag syr hemma Hana.

H: Du syr hemma Du är duktig. Titta titta här Ahmed titta här! inte på mig (skratt) här...så

E: Hana var bor du?

H: X-gatan

E: Vilket nummer?

H: Elva

E: Elva? Är det bra i X-gatan?

H: Ja

E: Ingen bråkar?

H: Nej. Vi gillar inte bråk. Man måste bli snäll, eller hur?

E: Jah

H: Håll här jag ska hämta...

E: Hana vad heter din man?

H:Jobba här!

Hana svarar till en början på de privata frågorna men försöker också här styra in samtalet på allmänna frågor, t.ex. när hon säger att man ska försöka vara snäll. När eleven frågar henne om hennes man får hon nog och besvarar inte frågan. Hon tycks känna att hon är nära gränsen för vad man pratar med sina elever om. Då eleven ska klä på sig för att gå tar han upp ämnet igen och frågar också handledaren vad hennes man heter. Hon skrattar lite besvärat men svarar inte. Han försöker igen med Hana, och hon svarar till slut, liksom så småningom handledaren. Man märker av situationen att de bägge vuxna är osäkra på om detta är ett ämne att diskutera med den nyfikna eleven. Det är här inte språket som skapar svårigheter för Hana utan gränsdragningen, och den tycks lika besvärlig för den svensktalande läraren. Min bedömning är att Hana väl hanterar denna språkfunktion.

5.3.5 Att samtala socialt med andra vuxna

På Hanas praktikplats ges flera tillfällen till småprat med andra vuxna, framför allt med handledaren men också med andra assistenter och

lärare som deltar på lektionen. Kompetenser som krävs för att klara denna sorts samtal är kanske de som följer:

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Samtala socialt med andra vuxna	Känna till aktuella eller vardagliga händelser	Vardagligt. Kunna ställa och besvara frågor. Återkopplingssignaler	Kulturell kompetens. Kunna småprata. Våga ta ordet

I klassrummet jobbar ibland flera vuxna bredvid varandra. Deras fokus ligger då på barnen och de samtalar inte sinsemellan särskilt ofta. Vid något enstaka tillfälle frågar någon Hana om hennes praktikplacering eller var hon går i skolan.

Klockan halv tio är det dags för kaffepaus i personalrummet bredvid klassrummet. Till en början är jag, handledaren och Hana ensamma vid kaffebordet, även om jag inte deltar i samtalet. Handledaren och Hana börjar småprata om handledarens son som varit sjuk. Hana frågar:

- Hur gick med din son. Det gick bra med honom?

Handledaren berättar hur sonen varit sjuk men sedan blivit bra. Hana återkopplar med signalerna *hm*, *ja* och *mm* och de bäge jämför sjukdomsförloppen hos sina respektive barn. Därefter följer en kort tystnad innan handledaren introducerar nästa ämne:

Handledaren: Hur går det med körkortet då?

Hana: Ja de e på väg.

Hl: De är på väg. Ska du ut och köra idag?

H: Nej, Kanske nästa vecka

Hl: Jag tänkte på det när jag körde hit imorse såhär. Undrar om Hana ska ut och övningsköra. (de skrattar....)i snön.

H: Ja, igår jag körde två timmar och på lördag också tre timmar. I stan och i Hisingen.

Hl: Ja jättebra.

H: Ja men det gick lite bättre.

Hl: Precis.

H: Ja, jag läste tre lektioner med trafikskolan. De e fem kvar.

Om jag klarar de femman jag ska prova med uppkörning.

Hl: Jah.

H: Hoppas jag klarar det.

Hl: Jaaa.

H: De blir sista chansen.

Hl: Sista chansen? (de skrattar) Ja det är ju det här om de blir hårdare med reglerna...

H: Mycket hårdare.

Hl: ... vid uppkörning. Det känns ju.. Du är ju lite på gränsen så mellan skiftet nu ju.

H: Ja, förra terminen när man jag körde o jag gjorde provet för teori man får 52 de e godkänd, 51 de e inte godkänd, men nu man måste ha 54. De byter de också... om man får 53 de e inte godkänd.

Hl: Det är inte godkänt?

H: Nej de måste ha 54.

Hl: Och sen var det ju, du var ju tvungen att ta teorin och uppkörningen samtidigt nu ju.

H: Ja men på juni jag tror.

Hl: Ok i juni först.

H: Ja till juni de ska bli två tillsammans. Men det blir jättesvårt. Man hinner inte klara sig med en dag.

En manlig lärare sätter sig nu vid fikabordet tar över diskussionen. Han berättar skämt med anspelning på svenska tv-program som Hana inte verkar känna till och hon blir tyst. Efter ett tag vänder sig handledaren direkt till Hana igen och berättar om en friluftsdag. Hana kommer åter in i diskussionen och de tre lärarna pratar och skrattar tillsammans.

När fler kollegor kommer in börjar man diskutera andra kollegor och projekt okända för Hana. Hon plockar undan sin disk och det är dags att gå tillbaka till klassrummet.

Nästa tillfälle till längre samtal med andra vuxna kommer under lunchen. Handledaren och Hana diskuterar den senares eventuella framtida vikariat. Därefter följer ett långt samtal om situationen för kvinnorna i Irak, något som skildrats i ett TV-program kvällen före och som både Hana och handledaren sett delar av. Hana berättar om bakgrunden till programmet och hur det ser ut just nu i Irak. Hon är här den drivande i diskussionen och förklarar den komplicerade situationen med fundamentalister som feltolkat islam och förhindrar kvinnor att arbeta. Handledaren är intresserad av ämnet och frågar efter förtydliganden om problematiken. Hana förklarar långsamt och ibland trevande men har inga problem att göra sig förstådd trots att de talar om komplicerade frågor.

Också denna sista funktion, att samtala socialt med andra vuxna, tycks alltså Hana behärska under vissa förutsättningar. Då hon är ensam med handledaren tycks samtalet vara jämlikt mellan dem båda; ibland driver handledaren samtalet, ibland Hana. Hon vågar alltså ta initiativ till

samtal, men kan också stötta handledaren med återkopplingssignaler då denna berättar något. Dessutom understöds samtalet vid ett tillfälle av att de faktiskt sett samma TV-program kvällen före. Materialet visar dock att det är svårare för Hana att ta sig in i diskussionen då flera personer deltar och kanske inte anpassar ämne och talhastighet efter hennes språkliga förmåga, vilket handledaren tycks göra.

5.4 Dagen på Leylas praktikplats

Leylas dag börjar klockan 9 då hon hjälper till att ta emot de barn som lämnas av föräldrarna. Leyla talar inledningsvis kurdiska med några av barnen men växlar sedan till svenska. Den manliga läraren, som jag kallar Tom, uppmanar också alla barn att prata svenska med argumentet att de snart ska börja skolan, där de ju förväntas tala svenska. Barnen tycks mestadels följa dessa regler under resten av dagen.

Barnen börjar leka i väntan på morgonsamlingen. Klockan 10 har alla kommit och man städar undan leksakerna och flyttar över till soffan i matsalen för samling med de minsta. Förskoleläraren sjunger med barnen och Leyla försöker sjunga med. Sedan pratar man om olika djur utifrån bilder som läraren håller upp; även här deltar Leyla och upprepar de ord hon hör. En del av barnen kan orden på sina modersmål, men inte på svenska. Bara ett av barnen har svenska som modersmål.

När barnen tröttnat på att sitta stilla flyttar man över till matsalsbordet och börjar rita. Snart är det dags att sammanföra grupperna igen och man går ut i kuddrummet där barnen åker rutschkana eller bygger bilbana. Halv tolv är det lunch i matsalen. Jag blir tillfrågad om jag vill äta med gruppen, men jag väljer att inte göra det, för att inte påverka eventuell kommunikation, och lämnar rummet. Lärarna delar upp sig mellan borden och på inspelningen kan jag höra att de talar med barnen, men bara sporadiskt med varandra över borden. Leyla deltar inte i de vuxnas diskussion.

Efter maten delas barnen upp i olika rum där de ska vila på madrasser. De större barnen har svårt att komma till ro. Efter vilan fortsätter spelandet och pusslandet. Klockan 13 får Leyla och den manliga läraren sin första paus och jag väljer att gå på lunch. Efteråt får jag veta att Leyla gått hem på pausen och hör på inspelningen att hon inte pratat med någon.

När hon kommer tillbaka har en annan kurdisktalande kollega kommit, de växlar ibland några ord med varandra på kurdiska men fortsätter i övrigt att tala och leka med barnen. Klockan 15 är dagen slut,

Leyla säger hejdå till lärare och barn och går hem.

5.5 Språkbehovsanalys för Leyla

Följande kommunikativa situationer kunde urskiljas under Leylas arbetsdag. Liksom för Hana sker all kommunikation ansikte mot ansikte.

Med vem kommunicerar hon	Om vad	Var	Mål för interaktionen
Barnen	Det aktuella spelet, boken, leken eller teckningen	Lekrummet	Instruera barnen i leken eller sysslan
Barnen	En pågående konflikt/"ett bus"	Lekrummet	Förhindra bråk/uppfostra barnen
Barnen	Det aktuella spelet, boken, leken eller teckningen	Lekrummet	Samtala med barnen om det aktuella ämnet
De andra lärarna	Om barnen	Lekrummet	Diskutera hur arbetet med barnen ska genomföras
Föräldrarna	Om barnen. Allmänna ämnen	Farstun	Samtala socialt, diskutera hur man ska agera gentemot barnen

5.6 Mål för interaktionen och kompetenser som krävs

Liksom för Hana försöker jag här visa vilka kompetenser som Leyla bör besitta för att uppnå målen för interaktionen. Jag visar med exempel hur hon hanterar dem och jämför med de tidigare resultaten från inspelningen med Hana.

5.6.1 Att instruera barnen i leken eller sysslan

På förskolan, liksom i skolan, utgörs en stor del av lärarens uppgifter av att instruera barnen på olika vis. Följande kompetenser kan då krävas:

Mål för	Fakta	Språk	Andra kompetenser
---------	-------	-------	-------------------

interaktionen			
Instruera barnen om arbetet	Veta hur man t.ex. spelar olika spel eller lägger pussel. Känna till pedagogens roll	Verb i imperativ. Frågor. Uppmuntrande fraser. Speltermen som <i>din tur, kasta tärningen</i>	Våga ta initiativ, vara tydlig, uppmuntrande och berömmande

Liksom för Hana utgör instruktioner en stor del av Leylas taltillfällen. Hon sitter ofta tillsammans med något barn och leker eller behöver visa olika moment för barnen, t.ex. som nedan när de ska måla tillsammans.

Leyla: Ali. Du vill också måla?....(lyfter upp honom och ger honom kriter)...

Varsågod!

(Lång paus) Ett barn sträcker sig efter många kriter.

L: Bara en. Bara en inte .. treTitta ja också måla berg..de e ja.

Barnet: berg

L: sol...titta sol... solen skiner idag. Idag finns inte sol... berg? oh mycke fin!

(Lång paus)

L: Tack! De e inte din de e min, ja.

(Barnskratt och mumlande röster i bakgrunden)

L: Vad e det.. de e ingenting? Du kan måla.

Leyla försöker att visa, uppmuntra och berömma barnen, men hennes ordförråd är betydligt mer begränsat än Hanas. Ofta yttrar hon enstaka ord eller fraser men sällan längre sammanhängande sekvenser, som i exemplet nedan då hon pratar med ett barn som kör en leksaksbil:

Du leker? Du leker? Åh duktig du. Lägga där..... och där. Kom så inte för bilen och diit åka åka gå till stan

När hon ska instruera om städning eller andra praktiska moment har hon ibland problem med imperativformerna och överhuvudtaget vilka fraser hon ska använda för att instruera barnen.

Leyla: Nu städa. Nej Amir. Inte kasta.... nu städa..... Nu städa

Barnet: Städa

L: Ja kom nej nej kom! Lägga i! kom städa kom kom

Amir Amir Amir kan du städa? Amir Amir kan du städa nu!

Du kan gå o tvätta händerna nu nu äter mat.

Tack så mycket du e duktig. Ali Ali kan du plocka upp gå o tvätta händerna.

Nu äter mat.

Leyla: Ali kom sitt din plats! Nej inte din!

Ali! Kom du sitt här!

(Livligt i bakgrunden. Ali dröjer)

L: Ali! Kom du sitt

Tom: Säg till honom att lägga boken i lådan!

L: Ja eh.. lägga bok först i lådan. Lägga bok! Ali! Först lägga bok i lådan

I de olika situationerna ovan använder hon växelvis imperativ: *nu städa*, *inte kasta*, infinitivformen: *lägga i*, *lägga bok* och hjälpverb med infinitiv: *du kan gå och tvätta händerna*. Här visar hon alltså osäkerhet i formanvändningen, men kan däremot på ett korrekt vis använda indirekta talhandlingar i frågorna: *kan du städa nu?* eller *kan du plocka upp?*

Lite senare hör jag Leyla spela spel tillsammans med barnen och hon verkar då känna till fraser som *din tur!* eller *kasta!*

Sammanfattningsvis tycks det som om Leyla känner till sin roll som pedagog och vet att hon förväntas uppmuntra och hjälpa barnen. Hon tar ibland initiativ till att instruera dem själv, men blir också ibland tillsagd av den övriga personalen vad hon ska göra. Hon är ännu inte säker på korrekta verbformer eller uppmuntrande fraser. Hon säger *kom sitta här* eller *duktig du*, istället för: *vad du är duktig*. Barnen förstår ändå informationen och kanske spelar därför just dessa språkliga brister ingen större roll för hur hon behärskar själva funktionen ”att instruera”.

5.6.2 Att förhindra bråk eller att uppfostra barnen

På förskolan är barnen ännu små och kräver ofta tillrättavisningar då de bråkar med varandra eller gör andra saker som inte är tillåtna. Personalen spelar en viktig roll i barnens uppfostran och de kompetenser som är nödvändiga för detta ändamål kan vara följande:

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Förhindra bråk/uppfostra barnen	Känna till hur elever får uppträda i svensk förskola, känna till pedagogens roll	Tillrättavisande fraser. Verb i imperativ	Våga vara sträng

Leyla försöker, liksom Hana, tillrättavisa barnen då de handlar fel och hon vågar också vara sträng, men språket räcker inte alltid till för att

lägga kraft bakom tillsägelseerna. Precis som vid instruktionerna behöver Leyla ofta använda verb i imperativ. Hon säger t.ex. åt ett barn som kastar klossar: ”Ali inte kasta.... kan inte kasta” eller ”nej du inte kasta”. Vid rutschkanan går det vilt till och hon får förmana en pojke: ”Wow Mohammed nej inte så. Nu Mohammed stor. Inte putta henne”.

I ovanstående fall blir imperativformen korrekt, men däremot inte alltid meningsbyggnaden, som i ”nej du inte kasta”. Å andra sidan säger ju också de svenska lärarna ”inte kasta” istället för ”kasta inte”, kanske för att efterhärma barnens språk och därmed göra det lättare för dem att förstå uppmaningen.

Vid ett tillfälle på morgonen vaktar Leyla vid ytterdörren för att ta emot nyanlända barn. Ett av de större barnen passar på att springa ut och Leyla kallar förgäves på henne. Hon blir tvungen att springa efter den manliga läraren.

Leyla: Tom! Var är Tom? Tom! Nathalie inte lyssna på mig. Gå in eh...ut!

Tom hämtar in henne och säger:

Du måste lyssna på alla vuxna.

Barnet svarar något ohörbart.

Tom: Nathalie. Jo, alla vuxna. Alla vuxna ska du lyssna på!

Flickan tycks alltså inte acceptera Leylas tillsägelser och Tom får understryka att man måste lyda alla närvarande vuxna.

Lite senare ska barnen vila och Leyla få dem att ligga tysta och lugna, men hon lyckas inte nu heller. En tredje lärare får gripa in och hjälpa till medan Tom är på toaletten. Leyla beklagar sig senare inför Tom:

Leyla: De inte lyssna på mig

Tom: Då får du ryta till.

Leyla berättar senare för mig att hon har problem med att få barnen att lyssna på henne, och i denna funktion har hon onekligen svårt att uttrycka sig, även om hon känner till sin roll och också försöker vara sträng. I observationen av Hana kom jag fram till att hennes språk inte hindrade henne från att vara bestämd, och barnen lyssnade på henne. Det är dock svårt att veta om det är bristerna i språket som undergräver Leylas auktoritet, eller om det helt enkelt är så att dessa yngre barn

testar gränserna hos alla nya lärare. Leyla har varit kortare tid på dagiset än Hana varit på sin skola, och den senare har kanske hunnit skaffa sig en position på skolan som Leyla ännu inte intagit.

5.6.3 Att samtala med barnen om det aktuella ämnet

Då Hana talade antingen om det specifika sylvörksarbetet eller om rent privata sammanhang, ansvarar Leyla snarare för att barnen ska utveckla språket genom att diskutera den lek eller bok eller teckning som är aktuell. Barnen är för små för att vara nyfikna på hennes privatliv så hon ställs inte inför samma dilemma som Hana. Läraren bör kanske behärska följande:

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Samtala med barnen om det aktuella ämnet.	Känna till olika fakta.	Vardagligt. Återkopplingssignaler	

Längre samtal med barnen förekommer sällan i inspelningen då Leyla ofta tar hand om de yngre barnen som ännu inte har ett utvecklat språk. Oftast består dialogerna av lösryckta fraser där Leyla inte alltid får svar, som här då en flicka leker med en bil:

*Leyla: Åka bil? åka bil? gå till stan eeh du gå till stan köpa mat eller kläder eller leksakerna Tut...tutututut. Kom!
Kom kom kan du lek också. Titta Ali! Ali titta!*

Vid några tillfällen får hon emellertid en möjlighet att sitta enskilt med ett barn och småprata lite längre om någon aktivitet, t.ex. när hon läser en bok om dinosaurier tillsammans med en av de små pojkarna. Han har ännu inte lärt sig tala flytande och det är således mest Leylas röst som hörs i inspelningen.

*Leyla: Bara svenska! Va är den ...en dinosaur?
Barnet: Ja
L: Ja
B: Han är snäll
L: Ah du stor
B: Du stor ja
L: Har han vill äta dinosaurien*

B: Ja de måste äta (babbel)

L: Eeh ja

L: Titta en hon blod....Titta han tand

B: (Babbel) Han äta stor

L: Oh Titta han de jättstor dinosor

B: Ja han den här äta den här Här dinosaurien (.babbel)

L: Ja de också stor, titta! O här också..Eh Tom! Vad heter dinosor?

Tom: Ja dinosaurie, men vad de heter? Den heter det där konstiga.

...Titanossarius

L: Dinosor?

T: Ja, dinosaurie

L: Dinosor

T: Dinosaurie.

Leyla fortsätter att uttala ordet *dinosaurie* fel och den långa diskussionen om urtidsdjuret fortsätter. Leyla försöker förklara att djuret inte längre finns.

Leyla: Inte nu äta fisk den dinosor. Det va länge sen

Barnet framhärdar och säger att dinosaurien finns nu.

L: Du lyssna mig. Nu finns inte den dinosor. De för länge sen!

Leyla kan uppenbarligen småprata med barnen, men det finns brister i både ordförråd och grammatik. Eftersom barnen inte själva ännu pratar flytande kan de inte hjälpa henne att hitta rätt ord eller rätta hennes meningsbyggnad. Om det finns en annan lärare tillgänglig kan dock diskussionen leda till att hon lär sig nya ord och vändningar, som då hon försöker upprepa *dinosaurie* för att lära sig uttala rätt.

Leyla sätter själv fingret på problemet när hon sitter och leker med ett barn på golvet och jag och Tom sitter bredvid.

Leyla: Små barn inte så prata så mycket

Tom: Man får själv prata!

L: Jag själv prata?

T: Ja man får lära dem. Åh prata åh lära dem saker.

L: Ja

.....

L: Jag vill de lära mig! Skratt

5.6.4 Att samtala med andra vuxna

Jag kan, under min observationsdag, konstatera att det inte ges stort utrymme för socialt samtal med andra vuxna på Leylas praktikplats, till skillnad från på Hanas. Då föräldrarna lämnar barnen på morgonen hör jag bara Leyla säga något mycket kort om vädret. Detta gör att jag inte närmare fördjupar mig i analysen av funktionen ”Att tala med föräldrarna”. Vid ett annat tillfälle frågar Leyla en annan lärare om hon är ny på förskolan. Diskussionen leder dock inte vidare och vikarien frågar inte Leyla om något tillbaka. Under lunchpausen äter lärarna med barnen och är fullt upptagna med att passa och hjälpa dem. Under den halvtimmeslånga pausen tycks var och en sköta sitt och Leyla går hem till sig.

Det återstår bara en sorts situation då Leyla pratar med andra vuxna och det är då de planerar dagens arbete.

Mål för interaktionen	Fakta	Språk	Andra kompetenser
Diskutera med andra vuxna hur arbetet ska skötas	Känna till rutinerna på dagiset	Förskolerelaterade ord som: <i>byta blöja</i> , <i>mellis</i> , <i>samling</i> , o.s.v. Återkopplingssignaler	Våga fråga, våga ta initiativ

Leyla känner till orden för förskolans rutiner: som *blöjbyte*, *samling* och *mellanmål*, men då hon diskuterar med kollegorna får hon ofta en underordnad position, vilket inte är förvånande då hon bara är praktikant och dessutom ganska ny på förskolan. Det är de andra som vet och bestämmer och Leyla gör det hon blir tillsagd. Leyla vänder sig ofta till sin manliga kollega med frågor och funderingar, men rollerna är aldrig omvända.

Leyla: Tom! Han sa han vill andra.

Tom: Sadik

L: Eh Sadik ja.

T: Sadik?

L: Sadik ja

T: Vad vill han?

L: Han vill andra.

T: Han vill ha andra boken?

L: Ja

T: Det hinner vi inte nu. Vi ska ha samling nu.

Han vänder sig till barnet:

Sadik! Den andra boken får du efter samlingen.

Som i replikskiftet ovan leder dessa frågor sällan till en längre diskussion. Leyla frågar och får svar, men ingen fördjupad vuxen interaktion kommer till stånd, till skillnad från på Hanas praktikplats då denna ofta kom i samspråk med andra vuxna.

5.7 Resultatsammanfattning

Resultaten ovan visar att Hana och Leyla ställs inför en rad olika kommunikativa situationer på praktikplatsen. Besitter då kvinnorna de kompetenser som behövs på praktikplatsen och vilka situationer bereder dem mest svårigheter? Har de placerats på lämpliga praktikplatser ur språkinlärningssynpunkt?

Hana prövas på sin praktikplats på skolan i många olika kommunikativa situationer. Målen för dessa situationer var: att utvärdera och följa upp tidigare moment i undervisningen, att förbereda dagens lektioner, att instruera barnen om arbetet, att berömma och uppmuntra barnen, att förhindra bråk och uppfostra barnen, att samtala socialt med barnen samt att samtala socialt med andra vuxna. Hana tycks besitta tillräckliga språkliga, fackliga och sociala kompetenser för att nå samtliga mål för interaktionen. Hon får tillfälle att tala både med vuxna och med barn i sin roll som lärare, men också som privatperson. Hana prövar olika uttryck i samtalet med barnen och tycks alltså vara språkligt medveten. Handledaren har stor del i att denna miljö blir gynnsam ur språksynpunkt då hon tar sig tid att diskutera med Hana och också tycks anpassa sitt språk efter hennes förmåga. Hana vågade vara lärare på riktigt och barnen tycktes respektera hennes roll och auktoritet. Möjligen hämmades hon något i sitt språk i samtalet med andra vuxna där hennes position inte var lika tydlig, denna situation beredde henne mest svårigheter. Jag anser att Hanas praktikplats var väl fungerande som ”användningsrum”.

Leyla får hantera något färre kommunikativa situationer på sin praktikplats på förskolan, målen är: att instruera barnen i leken eller sysslan, att förhindra bråk eller att uppfostra barnen, att samtala med barnen om det aktuella ämnet, att diskutera med de andra lärarna hur arbetet ska genomföras samt att samtala socialt med föräldrarna. Leyla har inte alltid den språkliga kompetens som krävs för att uppnå målen för interaktionen. Hon har svårt att uttrycka sig när hon ska instruera

eller småprata med barnen och det ges få tillfällen till interaktion med andra vuxna. Den situation som tycks bereda henne mest svårigheter är då hon ska tillrättavisa barnen och inte finner orden som kan ge henne auktoritet.

En stor skillnad mellan platserna består alltså i att det på förskolan inte finns tid för samtal mellan vuxna, då personalen måste ägna all uppmärksamhet åt barnen och de endast har en halvtimmes egen paus. Denna praktikplats verkar vara något sämre för praktikanten ur språkutvecklingssynpunkt. Kanske hade detta varit en för Leyla lämpligare plats om hon fått fler tillfällen att tala med de äldre barnen. Nu är hon placerad i småbarnsgruppen och kan inte genom interaktionen med dessa barn, som ännu inte utvecklat talet, utveckla sitt eget språk. Däremot är också Leyla språkligt medveten och då hon är på en lägre språklig nivå än Hana, får hon också nytta av det enkla ordförråd som dessa barn lär sig, t.ex. när läraren går igenom vad olika djur kallas.

6. Diskussion

Under mina observationer fungerade inspelningen tekniskt sett bra, då man tydligt kan urskilja de bägge informanternas röster. I skolan hör man också tydligt barnen och de andra lärarna, men på förskolan är ju barnen lite mindre artikulerade och en del repliker försvann. Kanske hade en videoinspelning kombinerad med ljudinspelningen varit mest effektiv för observationen då det i så fall varit lättare att tolka de olika situationer som uppstod. Å andra sidan skulle kanske en kamera ännu mer ha påverkat det naturliga samtalet, då många blir nervösa när de spelas in.

Ett problem i detta sammanhang rör det obligatoriska samtycket från deltagarna i samband med ljudupptagningen. Det är nämligen inte alls säkert att de förstår vad det är de samtycker till då ord som *uppsats*, *forskning* och *avidentifierat material* ju är svåra begrepp, särskilt om man själv inte är akademiker. Möjligen accepterar kvinnorna att bli inspelade för att de känner mig som lärare och litar på att jag gör något som inte utlämnar dem, men jag kan inte vara helt säker på att de förstått vad inspelningen innebär eller vad jag ska använda materialet till.

I efterhand kan jag konstatera att jag, om möjlighet funnits, skulle ha valt att observera praktikplatser som liknar varandra ännu mer än dessa två. Det är visserligen liknande kommunikativa situationer som uppstår på skolan och förskolan, men det är trots allt ganska stor skillnad på de diskussioner som förs med två- till sexåringar och med skolbarn.

Resultaten i denna uppsats bygger alltså på mina uppfattningar om hur deltagarna klarat av att kommunicera i olika situationer. Ett problem med modellen är naturligtvis att själva urvalsgrunderna blir subjektiva: det är jag som har definierat vad möjlig kommunikation är i olika situationer, genom att tänka ut mål för kommunikationen. Jag har sedan försökt observera om deltagarna nått målen. Problemet med denna metod är just att kriterierna i sig är subjektiva, en annan person hade kanske funnit andra kriterier som verkat viktigare. Det hade varit allra bäst om det redan funnits en färdig modell med kriterier för hur en lärare eller förskolelärare ska kommunicera på ett fungerande sätt. En metod för att angripa problemet hade kanske varit att först observera svensktalande lärare i samma kommunikativa situationer och jämföra det språk de använder för att målet för kommunikationen ska uppnås med deltagarnas. Det är ändå rimligt att anta att de kriterier jag valt ut överensstämmer med de kompetenser som krävs för en lärares eller förskolelärares arbete.

Hana och Leyla får genom praktiken på skolan och förskolan delta i det som Lave och Wenger (2004) kallar en "praxisgemenskap" och kan kallas "legitima perifera deltagare" i denna gemenskap (se avsnitt 3.1). Hana tycks ha kommit långt i sin integrering i praxisgemenskapen och verkar bekväm i sin lärarroll; hon behärskar de språkliga situationer hon utsätts för och arbetar självständigt i klassrummet, jämte kollegan. Leyla, däremot, har nyss påbörjat sin praktik och inte kommit lika långt i sin språkutveckling, vilket kan bidra till att hon ännu befinner sig längre ut i periferin i gemenskapen.

Praktikplaceringen, deltagandet i en praxisgemenskap, tycks kunna bidra till en gynnsam språkutveckling för båda deltagarna. Lund & Svendsen Pedersens (2006) förutsättningar för språkinlärning, som jag pekat på i kapitlet om tidigare forskning (se avsnitt 3.3), verkar finnas på praktikplatserna. Det ges utrymme för en autentisk kommunikation med interaktion, även om det är betydligt större för Hana. Det finns tillfällen att processa språkkunskaperna, något som särskilt Leyla verkar använda sig av då hon kunde höras upprepa ord för sig själv eller fråga de andra lärarna om nya begrepp. Slutligen märks hos båda eleverna en motivation att lära sig språket i de sammanhang, som de bägge skulle vara intresserade av att verka inom. För Leyla skulle man däremot önska mer tid för kommunikativ interaktion och att hon får någorlunda jämbördiga samtalspartners. Hana och Leyla ligger, som sagt, på olika språkliga nivåer och detta märktes tydligt i inspelningen. Leyla hade större svårigheter med det grundläggande ordförrådet och grammatiken, och därmed större svårigheter att klara av de aktuella situationerna.

Hana däremot klarade av de flesta funktionerna, men skulle behöva träna mer avancerade samtal för att lättare kunna ta sig in i en diskussion med andra vuxna.

Ovanstående språkanalys skulle kunna ge underlag för konkret undervisningsmaterial i klassrummet; Leyla skulle kunna träna mer på verb i imperativ eller öva fraser för hur man tillrättavisar någon och Hana kunde öva diskussionssituationer med andra vuxna. Därmed upprättas det samband mellan lärorum och användningsrum som förespråkas bland andra av Svendsen Pedersen (se avsnitt 3.2).

De eventuella nackdelar med en praktikplacering som Franzén och Johansson (2004) vill varna för, att högutbildade riskerar att låsas in på lågkvalificerade jobb (se avsnitt 3.3), är inte aktuella i de observerade fallen. De båda praktikanterna saknar längre utbildning men tycktes, genom praktiken, bli motiverade att söka en väg in i yrket. De antydde båda två att de ville läsa vidare efter SFI för att kanske så småningom bli lärare respektive förskolelärare. De båda hade svenska kollegor att samtala med, något som också lyftes fram som en förutsättning för språkträningen. Däremot saknades alltså, under min observationsdag, tid för Leyla att samtala med kollegorna. Det tycks ändå som om bägge praktikplatserna är lämpliga användningsrum, i kombination med skolans lärorum.

7. Sammanfattning och slutsatser

I föreliggande uppsats har jag observerat två SFI-studenter på deras respektive praktikplatser. Ambitionen med undersökningen var att studera om deltagarna besatt de kompetenser som behövdes på praktikplatsen och vilka situationer som beredde dem mest svårigheter. Vidare ville jag se om dessa praktikplatser var lämpliga ur språkutvecklingssynpunkt, om de kunde fungera som ”användningsrum” för språk som förbereds eller senare bearbetas i ”lärorummet”.

Jag valde att, med en MP3-spelare, spela in allt som sades under en arbetsdag och analyserade därefter materialet. Jag ställde upp de kommunikativa situationer som jag uppfattat dem, i en tabell. Därefter lyfte jag ut ”målen för kommunikationen” i en ny tabell för att närmare analysera vilka språkliga, och andra, kompetenser som skulle krävas för att uppnå dessa mål. Jag visade sedan, med transkriberade exempel ur inspelningen, hur jag tyckte att eleverna hanterade dessa situationer. Den ena eleven, kallad Hana, gör praktik som assistent till en sylvärdslärare på en grundskola. Hon ställdes under sin arbetsdag inför

en rad olika kommunikativa situationer och klarade av de flesta av dessa. De situationer som beredde henne störst svårigheter var då hon samtalande med andra vuxna än sin handledare. Kanske är det här inte i första hand språket som brister, svårigheterna uppstår snarare i mötet med en arbetslivskultur där Hanas roll inte är helt tydlig. Jag fann att Hanas praktikplats gav henne många tillfällen till interaktion och till medvetandegörande om den egna språkutvecklingen och att den därför var mycket lämplig som praktikplats, även om hon inte kommer att kunna arbeta där förrän hon skaffat sig en längre utbildning.

Den andra eleven, kallad Leyla, praktikserar på en förskola för barn mellan 2 och 6 år. Leyla går c-kursen på SFI och ligger på en lägre språklig nivå än Hana, som går på d-kursen. På Leylas plats kunde jag urskilja färre kommunikativa situationer än på Hanas plats och Leyla hade större svårigheter att hantera dessa, kanske framför allt när det gällde att ”ge instruktioner” och ”att förhindra bråk” eller ”uppfostra barnen”. Dessa kommunikativa situationer skulle man kunna öva mer på i lärorummet, i en klassrumssituation. En faktor som gjorde att Leylas plats fungerade sämre som ”användningsrum” var att där inte gavs tillfällen till vuxen interaktion, då lärarna inte hade möjlighet att tala särskilt mycket med varandra under arbetet och inte heller hade gemensamma pauser. Dessutom skulle Leyla framför allt ta hand om de mindre barnen, som ännu inte talade flytande, vilket förstärkte förhindrade att någon mer utvecklad interaktion kom till stånd. Däremot kunde Leyla lära sig nya svenska ord, i takt med de minsta barnen och hon tyckte språkligt medveten då hon ofta hördes fråga om nya ord och för sig själv prova nya ord och fraser.

Sammanfattningsvis finner jag att dessa praktikplatser är godtagbara ur språkutvecklingssynpunkt även om Leylas plats vore bättre om hon fick tala mer med vuxna, och kanske interagera mer med de större barnen, snarare än med de mindre. Båda deltagarna får lära sig språk i ett socialt sammanhang, i en s.k. praxisgemenskap och det finns utrymme för en autentisk kommunikation med interaktion, om än mindre för Leyla. Det fanns också tillfällen för bägge att processa de nya kunskaperna och de var bägge motiverade att lära sig språket genom arbetet.

I ett nästa steg skulle man tydligare kunna utveckla kopplingen mellan användningsrummet och lärorummet (se avsnitt 3.2) och utforma målinriktade uppgifter som kan stödja deltagarna i deras språkutveckling, utifrån deras specifika behov. Det vore också intressant att i djupintervjuer undersöka hur deltagarna och de svensktalande lärarna själva uppfattade de kommunikativa situationerna. Kanske skulle

de se helt andra svårigheter och behov än de jag kunnat utröna i min undersökning.

Såvitt jag kan se är Göteborgs stads satsning på verksamhetsförlagd SFI en bra strategi, förutsatt att praktiken förläggs till platser som liknar de ovan studerade, där deltagarna får många tillfällen till en autentisk interaktion och många olika sorters kommunikativa situationer.

Källförteckning

Franzén, Elsie C & Johansson, Lennart 2004. *Föreställningar om praktik som åtgärd för invandrares integration och socialisation i arbetslivet*. Rapport 2004:5. Stockholm: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering.

Lave, Jean & Wenger, Etienne 2004. *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk – forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.461-499.

Lund, Karen & Svendsen Pedersen, Michael 2006. Can (a second) language be learned in the workplace? I: Frederiksen, Karen-Margrete, Sonne Jakobsen, Karen, Svendsen Pedersen, Michael & Risager, Karen (red.). *Second language at work*. (IRIS Publications 1.) Roskilde: Roskildes Universitet, s.11-36.

Svendsen Pedersen, Michael 2007. *På vej med sproget- arbejde, livshistorie og sproglæring*. Danskuddannelse till voksne udlæninge. København: Ministeriet for Flygtninge, Invandrere og integration.

Skolverket 2007. *Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi)*. <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/7700>. Hämtad 2008-08-05.

Søgaard Sorensen, Marianne & Holmen, Anne 2004. *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. København: Institut for Pædagogisk Antropologi Danmarks Pædagogiske Universitet.

Vuxenutbildningen 2007 = *Kvalitetssäkring av integrationsplatser inom verksamhetsförlags sfi. Riktlinjer för anordnare (SFI)*. Göteborg: Vuxenutbildningen Göteborgs stad (2007-09-10).

Wagner, Johannes 2006. Læring og integration. *Nordand* 2006/1: 89-104.