

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 20

# Att hantera praktiken

Om sfi-studerandes möjligheter  
till interaktion och lärande  
på praktikplatser

*(English Summary)*

av Karin Sandwall



GÖTEBORGS UNIVERSITET



TITLE: Handling practice – second language students’ opportunities for interaction and language learning at work placements.

SWEDISH TITLE: Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser.

LANGUAGE: Swedish (English summary)

AUTHOR: Karin Sandwall

## Abstract

The overall aim of this work is to explore and problematize adult second language students’ opportunities for interaction and language learning at work placements. The study is designed as four case studies where students enrolled in Sfi – the basic Swedish language programme for adult immigrants – were observed in school and at various work placements. Data from interviews, field observations, audio and video recordings were analysed from an ecological perspective (van Lier 2004a). Also, notions such as identity, agency, face, investment, and participation in (imagined) communities of practice have been used.

The quantitative and qualitative analyses, partially supported by a computer program, suggest that several factors influenced the students’ opportunities for interaction and language learning. These factors are related to aspects of interaction, workplace tasks and relations concerning participants, workplace practices and tuition. The quantitative analysis shows that three of the students interacted by means of verbal utterances, body language and/or artifacts to a very limited degree. An exception was a student placed at a preschool who was indeed involved in interaction to a higher degree, but almost exclusively with 2-3-year-olds. During the period observed, students talked, on average, between 30 seconds and 2 minutes each day. Further, the amount of interaction decreased significantly over time. The qualitative analysis shows that as the situated interaction was mediated by affordances, it generally worked well. Paradoxically, this reduced the students’ need to use and expand their linguistic resources. Also, students’ “simple” and solitary workplace tasks, as well as their limited tutoring and participation in social intercourse, contributed to the scarcity of interaction.

The analysis further suggests that the “school world” and the “work placement world” were perceived as two separate entities with no mutual relevance. One implication is that the learning potential of both contexts must be made visible, more fully exploited and strengthened. For implementing this, and for integration of (in-)formal learning within and between the contexts, pedagogical tools are proposed. The results are further related to short-term goals of labour market policy as well as to more long-term integration-policy goals concerning individuals’ further education and active participation in society.

KEYWORDS: (adult) language learning, ecological linguistic perspective, second language learning, Swedish, workplace learning, work placement.

© Karin Sandwall

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket  
Box 200  
405 30 Göteborg

OMSLAGSBILD: Lisa Åsberg

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-49-3

LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/32029>

SÄTTNING: Thomas Ekholm

TRYCKNING: Ineko, Göteborg 2013

Denna doktorsavhandling i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL  
Forskerskolan i utbildningsvetenskap  
Doktorsavhandling 20

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

[www.cul.gu.se](http://www.cul.gu.se)

## Förord

*I have learned much from my teachers, and from my colleagues more than from my teachers, but from my students more than from them all.*  
Babylonian Talmud, Tractate Taanit, 7a

Jaha. Då är avhandlingen nästan färdigskriven. Förutom det här förordet då, förstås. Så här sitter jag, så där lite lagom förvirrad, vid en korsväg i livet; i slutfasen (av avhandlingen) men samtidigt i startfasen (av livet efter avhandlingen). Två tankar smyger sig på: för det första att avhandlingen, trots att det bara står mitt namn på framsidan, inte alls är ett enmansjobb, och för det andra att avhandlingen inte alls påbörjades då jag blev antagen till forskarutbildningen. Detta, i relation till citatet ovan, får bilda utgångspunkt för det här förordet.

Ensam kunde jag självklart inte ha gjort den här avhandlingen, så först av allt: ett stort tack till alla som deltog i min studie för att ni så modigt lät mig vara på era praktik-/arbetsplatser och i era skolor och för att ni så generöst delade med er av spännande erfarenheter och smarta tankar.

Nu när det viktigaste tackandet är gjort kommer resten av förordet att ha något slags kronologisk ordning: Den här avhandlingen påbörjades nämligen egentligen när mamma fixade ett sfi-lärary jobb åt mig direkt efter gymnasiet (tack, mamma!). Det var där, i ett klassrum på AMU-center i Borås, med en grupp sfi-studerande som efter några få månader i Sverige (på svenska) försökte förklara det svenska verbsystemet för mig, som jag insåg att sfi-lärare är världens bästa jobb. Så tack till alla sfi-studerande som under många år lärt mig så mycket om språk och lärande men också om livet. Och tack till alla kollegor som jag arbetat med under alla år. Ni, studerande och lärare, är anledningen till att jag ville göra den här avhandlingen.

På lärarutbildningen arbetade kunniga lärare i svenska som andraspråk. Där lärde jag mig inte bara mer om svenska språket utan också om betydelsen av både hjärna och hjärta i undervisningen, dvs. om reflektion och engagemang som nödvändiga förutsättningar för lärande, både för inläring och ”utläring”. Genom Gunnar Tingbjörn insåg jag att utbildning är politik.

När man sedan, trots att man gått lärarutbildningen, undrar ”vad är en lektion?” var det skönt för oss kursare att arbeta på samma arbetsplats. Och vårt

gäng växte och till slut blev vi också en bokcirkel: Annette, Brita, Britt, Christina, Ingrid, Kerstin, Lena, Susanne och Åsa. Vårt samarbete och vår Bo Cirkel har under alla dessa år helt enkelt (!) varit och är för mig en ständig källa till glädje och en fantastisk kompetensutveckling kring såväl jobsaker som livets outgrundligheter.

Sedan kom Ingrid Skeppstedt och hade en kurs som gav mig anledning att börja analysera min undervisning på ett mer strukturerat sätt. Dessutom förmedlade Ingrid flera för mig avgörande kontakter. Ingrid, du personifierar omtanke, klokhet, värme och stor kunskap!

Medarbetarna på Nationellt centrum för svenska som andraspråk och på ISD vid Stockholms universitet har en stor del i avhandlingen. Ni gav mig förtroende och möjlighet att formulera och stöta och blöta mina tankar och idéer kring sfi-(lärar-)utbildning och praktik-/arbetsplatser med verksamma lärare, lärarstudenter, myndigheter och med alla er. Här började frågeställningarna och argumenten formas!

Ett annat duktigt och trevligt gäng är folket på ISA, Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Att arbeta med och lära av er har verkligen varit fantastiskt. En extra kram till Carina, världens raraste (och smartaste) kamrat i vått och torrt. Och extra tack till Tore, Margareta och Qarin Franker som betydde mycket redan under lärarutbildningen. Q, min qamrat, ditt arbete för sfi och qortutbildade är en aldrig sinande källa till qnskaper och inspiration!

Utan allt jag lärt mig tillsammans med alla er som jag räknat upp så här långt hade jag nog aldrig sökt in på forskarutbildningen och utan doktorandkamrater på CULs forskarskola hade jag kanske inte fortsatt på utbildningen. Viktig var temagruppen Lärande, text och språk, men särskilt tack till Lotta Ovegård. Våra diskussioner och skratt gjorde identitetskriser och kursinnehåll lättare att hantera. Nu kan du ta det där filosofilexikonet! En annan viktig doktorandkompis är Karin Sheikhi. Våra samtal och den strikta (nåja) kosthållningen på våra skrivarläger gav tänkandet en skjuts!

En stor skjuts kan man också säga att mitt arbete fått av Anne Burns. Anne, I am very grateful for your generous support and warm encouragement and I look forward to many more opportunities for fun and rewarding cooperation in the future!

Många människor, men också medel är viktiga för en avhandling... Tack till Stiftelsen Lars Hiertas minne för stipendiet som gjorde det möjligt att anlita tolkar till studiens intervjusamtal. Tacksam är jag också för de resestipendier från Adlerbertska stipendiestiftelsen och från Stiftelsen Paul och Marie Berghaus donationsfond som möjliggjorde deltagande i flera konferenser.

En viktig person för avhandlingens slutliga uppläggning är Marie Nelson, opponent på slutseminariet. På – och efter – slutseminariet gav Marie

ovärderliga och insiktsfulla kommentarer på manuset. Marie, du utförde ditt uppdrag med omsorgsfullhet och entusiasm långt utöver vad som kan krävas!

Till Helén Johansson vill jag rikta ett alldeles särskilt tack. Helén, du sa att du ångrade att du inte lyst mer, men för mig är du en ledstjärna som belyser viktiga vägval i jobbet och i livet.

Och så är vi framme vid slutfasen av skrivandet. Här vill jag tacka Ingrid Brandquist för korrekturläsning och sifferkoll och Carina Berglund för korrekturläsning. Skarpsynta och konkreta synpunkter från Tore Otterup, Elisabet Engdahl och Benjamin Lyngfelt liksom begreppsdiskussioner med Staffan Selander och Kenneth Hyltenstam förbättrade texten och gav sista-minuten-insikter. Och sist men inte minst stort tack till Sölve Ohlander för proffsig engelsk språkgranskning.

Avslutningsvis vill jag så tacka några personer som följt mig nära under hela avhandlingsarbetet (och också innan det). Först handledarna: Inger Lindberg och Anne Holmen. Inger, du är för mig så mycket mer än huvudhandledare. Tack för alla år som du fungerat som mentor och uppmuntrat och stöttat mig på så många olika sätt! Baserad i en otroligt bred kunskap, nyfikenhet och passion för ämnet har du med omtänksamhet, generositet och humor guidat mig genom doktorandtidens toppar och dalar. Och varje läsare kommer att bli tacksam för din förmåga att klä mina tankar i avhandlingsmässig språkdräkt. Även min bihandledare Anne Holmen har verkligen stått mig bi – tack, Anne, för inspiration och alla kloka tankar under åren!

Sedan vännerna och familjen ("friends" och "family" borde vara med i det där inledande citatet!): Tack till hela gänget av övriga vänner som uppmuntrat och trott på mig, ingen nämnd ingen glömd. Dock ett särskilt tack till Charlotte och Hans, de bästa och mest stöttande vänner man kan ha. För vem skulle inte känna stöd och få kraft att avsluta avhandlingen genom Charlottes empatiska uppmaning: "Det är bara att köra, puckotant!" Charlotte, det BLIR bättre nu!

Familjen: tack mamma för 52 års stöd! Tack Peter, Pernilla, Niklas och Fredrik för mysiga stunder i Stockholm och Onsala. Inga fler avhandlingssomrar - yipee! Och så min lilla familj: Per, Emma och Lisa. Ingen doktorand/kvinna/mamma kan ha en bättre stöd- och inspirationstrupp än den ni varit för mig. Tack för det ni givit mig precis när jag behövt det. Tack vare er vågade jag ta mig an den här utmaningen, tack vare er slutförde jag den.

Jaha. Det var det. Då är den färdigskrivna.

Göteborg, januari 2013  
Karin Sandwall





# Innehållsförteckning

1. Inledning, bakgrund.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar .....	3
1.2. Centrala begrepp .....	4
1.3. Sfi-utbildningen .....	7
1.3.1. En historia präglad av åtgärder och antaganden .....	8
1.3.2. Sfi:s ansvar och roll .....	11
1.3.2.1. Sfi som integrations- och/eller arbetsmarknadsinstrument .....	11
1.3.2.2 Sfi som kvalificerad språkutbildning.....	15
1.3.2.3. Lärare och lärarbehörighet för sfi.....	18
1.3.3. Bakgrund till praktik inom ramen för sfi i Göteborg .....	19
1.4. Disposition och innehåll .....	20
2. Teoretiska utgångspunkter och begrepp .....	23
2.1. Inledande bakgrund – forskningsfältet andraspråksinlärning .....	23
2.2. En ekologisk teoriram för interaktion och lärande .....	27
2.2.1. Potentiellt medierande resurser – kommentar.....	30
2.2.2. Valet av teoretiskt perspektiv .....	31
2.3. Samtal – om identiteter, agency, investeringar och vinster .....	31
2.3.1. Identitet .....	32
2.3.2. Agency .....	33
2.3.3. Motivation – investering.....	34
2.4. Samtalets roll – om mål och hänsyn i arbetslivet .....	36
2.4.1. Relationsskapande praktiker .....	37
2.4.2. Ansiktsarbete .....	39
2.5. Lärande – om deltagande och handledning i arbetslivet .....	40
2.5.1. Formellt, icke-formellt, informellt lärande.....	40
2.5.2. Situerat lärande.....	41
2.5.3. Förutsättningar för (andraspråks-)lärande på arbetsplatser .	43
2.6. Om autenticitet för aktivt deltagande i samhälls- och arbetslivet ...	46
2.6.1. Autenticitet i undervisningens texter .....	48
2.7. Sammanfattning.....	50

3. Arbetslivsrelaterad tidigare forskning .....	51
3.1. Kompetenser i samhälls- och arbetsliv .....	51
3.2. Att tala och lära i och för arbetslivet.....	54
3.2.1. Samtal mellan majoritets- och andraspråkstalare.....	54
3.2.2. Andraspråkstalare i arbetslivet .....	56
3.2.3. Att lära ett andraspråk på arbetsplatser.....	59
3.3. Sammanfattning.....	60
4. Metoder, genomförande och data .....	63
4.1. Genomförande .....	65
4.1.1. Urvalsprocessen .....	66
4.1.2. Deltagare.....	68
4.2. Insamlade data.....	69
4.2.1. Intervjusamtal .....	71
4.2.1.1. Tolkade samtal.....	72
4.2.1.2. Stimulated recall.....	73
4.2.2. Fältarbete i skolmiljö och på arbetsplatser .....	73
4.2.2.1. Deltagande observatör på verksamhetens villkor..	75
4.2.2.2. Audio- och videoinspelningar .....	76
4.3. Etiska frågor .....	77
4.4. Redovisning av data i samtalsutdrag och tabeller.....	78
5. Bearbetning av data .....	81
5.1. En cyklisk process.....	81
5.2. Analys av video- och audioinspelningarna .....	82
5.2.1. Indelningar i transaktionellt och relationellt tal på arbetsplatser.....	83
5.2.2. Arbetet med kategoriseringen i datorprogrammet.....	85
5.2.3. Studiens kategorier och markeringen av variabler.....	85
5.2.3.1. Interaktion .....	86
5.2.3.2. Interaktionsparter.....	88
5.2.3.3. Muntlig interaktion .....	88
5.2.3.4. Arbetsuppgift .....	91
5.2.4. Initiativ .....	91
5.2.5. Om markeringar, beräkningar och slutsatser.....	93
6. Praktikanternas deltagande i interaktion och lärande på praktikplatserna – analys och resultat .....	95
6.1. Inledande bakgrund.....	95

6.1.1. Syfte och utformning av praktik inom ramen för sfi i Göteborg.....	96
6.1.1.1. Möten inför praktiken .....	97
6.1.2. Studiens deltagare och praktikverksamheter .....	98
6.1.2.1. Merilinka – praktik på förskola, Minimi.....	98
6.1.2.2. Noor – praktik i livsmedelsbutiken Matik .....	101
6.1.2.3. Roya – praktik i klädbutiken Clothes .....	103
6.1.2.4. Toma – praktik på vaktmästeri i Höjdkyrkan ....	105
6.1.3. En modell för beskrivning av praktikerna .....	107
6.2. Interaktionen på praktikplatserna .....	109
6.2.1. Tid i interaktion.....	110
6.2.2. Transaktionellt och relationellt tal – omfattning och fördelning .....	112
6.2.3. Transaktionell interaktion .....	113
6.2.3.1. Transaktionellt tal – omfattning och innehåll ....	113
6.2.3.2. Transaktionell interaktion och potentiellt medierande resurser.....	116
6.2.3.3. Transaktionella förhandlingar .....	119
6.2.3.4. Transaktionell interaktion på ett gemensamt förstaspråk .....	122
6.2.3.5. Transaktionell interaktion med små barn.....	123
6.2.3.6. Sammanfattande diskussion.....	125
6.2.4. Relationell interaktion .....	129
6.2.4.1. Relationellt tal – omfattning och innehåll .....	129
6.2.4.2. Relationell interaktion under arbete och rast .....	132
6.2.4.3. Relationell interaktion – arbetsplatsanknutna vädersamtal .....	135
6.2.4.4. Relationell interaktion – om ord, begrepp och andraspråklärande.....	136
6.2.4.5. Relationella förhandlingar – om investeringsvilja	140
6.2.4.6. Relationell interaktion med kunder, besökare och barn .....	143
6.2.4.7. Relationsskapande praktiker över tid – om gemensamma erfarenheter.....	144
6.2.4.8. Humor, ironi och identitet.....	147
6.2.4.9. Sammanfattande diskussion.....	149
6.3. Arbetsuppgifterna på praktikplatserna.....	152
6.3.1. Arbetsuppgifter – omfattning .....	153
6.3.1.1. Inledning – förändringar över tid .....	156
6.3.2. Tidigare kunskaper och erfarenheter – och nya .....	157
6.3.3. Rutiner och system .....	159

6.3.4. Vilken uppgift och var; olika fysiska rum .....	160
6.3.5. Tidpunkt .....	162
6.3.6. Arbetsformer och handledning.....	163
6.3.7. Sammanfattande diskussion.....	164
6.4. Relationerna på praktikplatserna.....	168
6.4.1. Initiativ .....	169
6.4.2. Agency och motstånd .....	172
6.4.3. Merilinka – om agency, språklärande och vuxenidentitet .	175
6.4.4. Noor – om agency, självständighet och motstånd.....	177
6.4.5. Roya – om agency och strategier för jobb och språklärande.....	179
6.4.6. Toma – om agency och ansiktsarbete för professionell identitet .....	181
6.4.7. Sammanfattande diskussion.....	183
7. Undervisningens innehåll – analys och resultat .....	189
7.1. Utbildningsanordnarna och undervisningen .....	189
7.1.1. Merilinka – undervisningen på Conversera.....	190
7.1.2. Noor – undervisningen på Kommunicare.....	191
7.1.3. Roya –undervisningen på Interaktus .....	193
7.1.4. Toma –undervisningen på Conversera.....	195
7.2. Övergripande diskussion kring undervisningen och integreringen.....	197
7.2.1. Lärare och coacher som utförare .....	198
7.2.2. Undervisningens innehåll och integreringen.....	200
7.2.3. Två världar.....	204
8. Med praktiken som utgångspunkt – didaktiska implikationer .....	207
8.1. Kopplingsfrågor.....	209
8.2. Integreringsuppgifter .....	212
8.2.1. Arbete med språket och språket i arbete .....	214
8.2.1.1. Förberedelser – arbete med språket.....	215
8.2.1.2. Genomförande – språket i arbete.....	215
8.2.1.3. Efterarbete – arbete med språket .....	215
8.2.1.4. Integreringsuppgifter som pedagogiska verktyg och resurser .....	216
8.3. Utvecklad samverkan .....	218
8.3.1. Samtal inför praktikplaceringen .....	219
8.3.2. Samråd på praktikplatserna.....	220
8.3.3. Arbetsuppgifterna.....	221
8.3.4. Samtal som investeringar.....	222

8.4. Undervisning i med- och motrum.....	223
8.4.1. Medrum .....	223
8.4.2. Motrum .....	224
8.4.3. Förändrade roller och lärarkompetens .....	226
9. Studiens resultat i sammanfattning .....	229
9.1. Interaktion och lärande på praktikplatserna .....	229
9.1.1. Interaktionens omfattning och karaktär .....	230
9.1.2. Centrala faktorer för interaktion och lärande .....	231
9.1.2.1. Interaktion .....	231
9.1.2.2. Arbetsuppgifter .....	232
9.1.2.3. Relationer.....	233
9.2. Sfi-undervisningen – innehåll, arbetssätt, synsätt.....	234
9.2.1. Undervisningens innehåll .....	234
9.2.2. Kontexternas lärandepotential.....	235
9.2.3. Sfi-utbildningens ansvar och roll .....	237
10. Avslutande diskussion .....	239
10.1. Metodologiska reflektioner .....	239
10.1.1. Den ekologiska ansatsen och <i>potentiellt medierande resurser</i> .....	239
10.1.2 Övriga metodologiska reflektioner .....	242
10.1.2.1 Förförståelser, förväntningar och förtroenden...	242
10.1.2.2. Fältarbetet; observatörens paradox .....	246
10.1.2.3. Intervjusamtalen.....	248
10.1.2.4. Tolksamtalen .....	249
10.1.2.5. Användningen av datorprogram för kvantitativ analys.....	250
10.1.2.6. Om överförbarhet.....	252
10.2. Sfi-utbildningen i ett sociopolitiskt sammanhang.....	253
10.2.1. Mål, medel och möjligheter .....	255
10.2.2. Vidare forskning.....	259

Summary.....	263
Referenser.....	275
Bilaga 1. Ordlista.....	297
Bilaga 2. Samtalsunderlag.....	299
Bilaga 2.1. Underlag samtal praktikant.....	299
Bilaga 2.2. Underlag samtal coach.....	302
Bilaga 2.3. Underlag samtal sfi-lärare.....	304
Bilaga 2.4. Underlag samtal handledare/praktikansvarig.....	306
Bilaga 3. Samtycken.....	309
Bilaga 3.1. ....	309
Bilaga 3.2. ....	310
Bilaga 3.3. ....	310
Bilaga 4. Tabeller per deltagare.....	313
Bilaga 4.1. Tabeller Merilinka. ....	313
Bilaga 4.2. Tabeller Noor ....	316
Bilaga 4.3. Tabeller Roya ....	320
Bilaga 4.4. Tabeller Toma.....	324
Bilaga 5. Integreringsuppgifter.....	329
Kriterier för integreringsuppgift; checklista .....	329
Exempel på formulerad integreringsuppgift .....	330
Exempel på innehåll i integreringsuppgifter samt för- och efterarbete .....	330

## *Tabeller*

Tabell 1.1. Utdrag av målen för kurs B, C och D enligt SKOLFS 2006:28 .....	18
Tabell 4.1. Översikt av deltagande studerande/praktikanter och deras praktikplaceringar.....	71
Tabell 4.2. Översikt insamlade data, antal minuter.....	72
Tabell 6.1. Tid i interaktion under arbete och rast .....	113
Tabell 6.2. Transaktionell respektive relationell muntlig interaktion, andel av tid i interaktion och samtal .....	114
Tabell 6.3. Transaktionell muntlig interaktion .....	116
Tabell 6.4. Relationell respektive transaktionell muntlig interaktion, andel av tid i samtal.....	131
Tabell 6.5. Relationell muntlig interaktion.....	132
Tabell 6.6. Rast/privata ärenden.....	135
Tabell 6.7. Merilinka – arbetsuppgifter .....	155
Tabell 6.8. Noor – arbetsuppgifter .....	156
Tabell 6.9. Roya – arbetsuppgifter.....	157
Tabell 6.10. Toma – arbetsuppgifter.....	158
Tabell 6.11. Transaktionella och relationella initiativ. Antal och andel per praktikant, samtalspart och praktikplats. ....	172
Tabell 7.1. Antal observationstillfällen och antal observerade lektionspass.	192
Tabell B1.1. Merilinka – tid i interaktion under arbete och rast.....	303

Tabell B1.2. Merilinka – arbetsuppgifter och rast.....	303
Tabell B1.3. Merilinka – transaktionell muntlig interaktion.....	304
Tabell B1.4. Merilinka – relationell muntlig interaktion .....	304
Tabell B1.5. Merilinka – initiativ transaktionell muntlig interaktion.....	305
Tabell B1.6. Merilinka – initiativ relationell muntlig interaktion.....	305
Tabell B2.1. Noor – tid i interaktion under arbete och rast.....	306
Tabell B2.2. Noor – arbetsuppgifter och rast.....	306
Tabell B2.3. Noor – transaktionellt muntlig interaktion .....	307
Tabell B2.4. Noor – relationell muntlig interaktion .....	307
Tabell B2.5. Noor – initiativ transaktionell muntlig interaktion.....	308
Tabell B2.6. Noor – initiativ relationell muntlig interaktion. ....	308
Tabell B3.1. Roya – tid i interaktion under arbete och rast .....	309
Tabell B3.2. Roya – arbetsuppgifter och rast. ....	309
Tabell B3.3. Roya – transaktionellt muntlig interaktion. ....	310
Tabell B3.4. Roya – relationell muntlig interaktion.....	310
Tabell B3.5. Roya – initiativ transaktionell muntlig interaktion. ....	311
Tabell B3.6. Roya – initiativ relationell muntlig interaktion.....	311
Tabell B4.1. Toma – tid i interaktion under arbete och rast .....	312
Tabell B4.2. Toma – arbetsuppgifter och rast .....	312
Tabell B4.3. Toma – transaktionell muntlig interaktion .....	313
Tabell B4.4. Toma – relationell muntlig interaktion .....	314
Tabell B4.5. Toma – initiativ transaktionell muntlig interaktion .....	314
Tabell B4.6. Toma – initiativ relationell muntlig interaktion.....	315



# Figurer

Figur 1.1. Utbildning i svenska för invandrare, sfi. Studievägar och kurser.....	17
Figur 5.1. Datorskärm vid arbete med kategorisering av data i Videograph. ....	88
Figur 5.2. Översikt över skapade kategorier och variabler i Videograph .....	89
Figur 6.1. Verksamhetens praktik .....	110
Figur 8.1. Sfi-undervisning med praktiken som utgångspunkt .....	210
Figur 10.1. Sfi-utbildningen och omgivande metapraktiker .....	256



## Samtalsutdrag

Utdrag 1	<i>Så här gör vi.</i> Noor, tillfälle ett, audio. ....	118
Utdrag 2	<i>Ljungen.</i> Roya, tillfälle ett, video. ....	119
Utdrag 3	<i>Jag gissade.</i> Roya, intervjusamtal, audio. ....	120
Utdrag 4	<i>Chokladbulle.</i> Noor, tillfälle tre, audio. ....	121
Utdrag 5	<i>Mannagryn.</i> Noor, tillfälle ett, audio. ....	122
Utdrag 6	<i>Vi har begravning på torsdag.</i> Toma, tillfälle ett, video. ....	122
Utdrag 7	<i>Jag vill leka med dej.</i> Merilinka, observation. ....	124
Utdrag 8	<i>Köttfärsbiffar.</i> Merilinka, video. ....	125
Utdrag 9	<i>Det är nalle.</i> Merilinka, observation. ....	126
Utdrag 10	<i>Är det din?</i> Merilinka, video. ....	126
Utdrag 11	<i>Vill du sås lite?</i> Merilinka, observation. ....	130
Utdrag 12	<i>Affischer och Rom.</i> Toma, tillfälle tre, video. ....	137
Utdrag 13	<i>Två högar.</i> Roya, tillfälle ett, video. ....	138
Utdrag 14	<i>Vagn/pallyftare.</i> Noor, tillfälle ett, audio. ....	139
Utdrag 15	<i>Gris och tåg.</i> Merilinka, video. ....	140
Utdrag 16	<i>Mitt hjärta.</i> Roya, tillfälle tre, video. ....	140
Utdrag 17	<i>Jag är fönsterputsare.</i> Toma, tillfälle två, video. ....	142
Utdrag 18	<i>Vardags skjortor.</i> Roya, tillfälle tre, video. ....	144
Utdrag 19	<i>Pyjamas.</i> Roya, tillfälle två, video. ....	146
Utdrag 20	<i>Superblöt.</i> Merilinka, video. ....	148
Utdrag 21	<i>Organisation.</i> Merilinka, video. ....	149
Utdrag 22	<i>Annars du kunde inte?</i> Toma, tillfälle ett, video. ....	150

Utdrag 23	<i>Det finns ingen plats.</i> Noor, tillfälle ett, audio.....	160
Utdrag 24	<i>Om du sitter på bänken.</i> Merilinka, video.....	164
Utdrag 25	<i>Ge mej!</i> Toma, tillfälle ett, video. ....	174
Utdrag 26	<i>Jag kanske inte mycket städa.</i> Noor, tillfälle två, audio. ....	175
Utdrag 27	<i>Pratar de med dig?</i> Merilinka, observation skola. ....	193
Utdrag 28	<i>Exportera.</i> Toma, observation skola. ....	199
Utdrag 29	<i>Vad heter du?</i> Toma, observation skola.....	199

# 1. Inledning, bakgrund

Den här avhandlingen handlar om invandrares möjligheter att lära sig svenska på sådana praktikplatser som erbjuds inom ramen för sfi-utbildningen, dvs. inom den grundläggande utbildningen i svenska som andraspråk som vuxna invandrare i Sverige erbjuds.

I den offentliga debatten hävdas ofta att invandrare relativt enkelt kan lära sig svenska på arbetsplatser även om forskning som stöder sådana påståenden saknas. Som exempel kan nämnas dåvarande integrations- och jämställdhetsminister Nyamko Sabunis (2009) uttalande om människor som tidigare sökte sig till Sverige som arbetskraftsinvandrare: ”De lärde sig snabbt svenska och fick inblick i det svenska samhället via arbetskamrater” som kan tänkas grundas på en sådan föreställning.<sup>1</sup> Ytterligare ett exempel är ett uttalande från en tidigare ordförande i vuxenutbildningsnämnden i Göteborg som avfärdade en journalists fråga om inte kommunikationen med de majoritetsspråkstalande arbetskamraterna på praktikplatserna kunde vara problematisk för andraspråkstalande praktikanter med orden: ”Har du sett en ettåring börja på dagis som inte kan svenska? Det tar en fyra månader och sedan pratar de svenska” (Rundström 2006).

Antagandet att invandrare relativt enkelt tillägnar sig svenska genom att vistas på en arbetsplats och en starkt uttalad politisk målsättning att invandrare snabbt ska bli självförsörjande ligger till grund för att sfi-utbildningen numera i allt högre grad inriktas mot särskilda branscher eller yrken. Dessutom kombineras ”vanlig” sfi-utbildning ofta med olika former av praktik med motiveringen att detta leder till både effektivare andraspråkutveckling och

---

<sup>1</sup> Även följande citat av Sabuni som biträdande utbildningsminister i Ekot, P1, 2 oktober 2012: ”[Nyanlända analfabeter] lär sig svenska bäst genom att praktisera det, det vill säga genom arbetsintroduktion så ges de chansen att lära sig svenska.”

snabbare arbetsmarknadsinträde (Ullenhag 2011, Göteborg stad 2007). Huruvida sådana åtgärder faktiskt leder till anställning och/eller snabbare språkutveckling är emellertid oklart då empiriska studier av effekterna av dessa åtgärder hittills saknats.

Att sådana common sense-antaganden (Hyltenstam & Milani 2012) utan empiriskt stöd tillåts ligga till grund för förändringar av en så omfattande och ständigt växande verksamhet<sup>2</sup> som sfi-utbildningen, som dessutom utgör ett av de viktigaste integrationsinstrumenten, kan tyckas anmärkningsvärt. Icke desto mindre finns otaliga exempel på politiskt agerande i sfi-utbildningens historia (Dahlström 2004, Lindberg & Sandwall 2012) som visar att detta snarare är regel än undantag. Numera kan man dock med stöd i lag hävda vikten av seriösa och empiriskt förankrade beslutsunderlag även för denna verksamhet då den nya skollagen som även omfattar sfi anger att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skollagen 2010:800, 1kap, § 5).

Det övergripande syftet med denna avhandling är att bidra med ett empiriskt underlag som i förlängningen kan läggas till grund för politiska beslut rörande en samhälls- och arbetslivsrelevant sfi-undervisning.

Studien som fokuserar möjligheter att lära svenska på praktikplatser inom ramen för sfi-utbildningen genomfördes mellan november 2007 juni 2009 och utformades som fyra fallstudier av sfi-deltagare vars praktik genomfördes på en förskola, i en livsmedelsbutik, en klädbutik respektive på ett vaktmästeri i en kyrka. I avhandlingen redogörs för den interaktion som de studerande deltog i och vilka faktorer som påverkade praktikanternas möjligheter att delta i interaktion och därmed att lära. Dessutom behandlas frågan om hur praktikplatsernas potential för språklärande bättre kan tas tillvara. Detta sker bl.a. genom ett förslag på hur sfi-utbildningen genom olika pedagogiska verktyg kan utvecklas för att i högre utsträckning stödja de studerandes deltagande i interaktion och andraspråklärande på praktikplatser.

De flesta vuxna har erfarenhet av den stora utmaning det innebär att vara ny på en ny arbetsplats. Att komma underfund med och förstå vad som gäller på den nya arbetsplatsen både när det gäller själva arbetsuppgifterna och att få tillträde till den sociala gemenskapen är en tidskrävande och krävande process. Invandrare som får anställning på en ny arbetsplats – eller som påbörjar praktik på en praktikplats – ställs inför en dubbel utmaning (Li 2000, Roberts 2010). Dels genom att de, som alla nyanställda, är nybörjare på arbetsplatsen med de utmaningar som det innebär, dels genom att de är språkliga nybörjare vilket får konsekvenser för socialiseringsprocessen och möjligheterna till interaktion och

---

<sup>2</sup> År 2011 deltog drygt 102 400 elever i sfi. Jämfört med 2005 har antalet elever fördubblats (Skolverket 2012b).

lärande. Språkfärdigheter kan också vara avgörande för möjligheten att presentera sig själv som kompetent medarbetare och etablera nya relationer.

Studien behandlar praktikanternas möjligheter till interaktion i ljuset av denna dubbla utmaning. För att analysera relevanta aspekter av språklärande på arbetsplatser krävs ett perspektiv på andraspråklärande som omfattar interaktion och lärande i olika kontexter och för olika syften, dvs. på arbetsplatser kring arbetsuppgifter och sociala sammanhang och också i undervisningsmiljö. Därför utgår studien från ett ekologiskt lingvistiskt perspektiv (van Lier 2004a) kompletterat med begrepp hämtade från poststrukturalistisk forskning (t.ex. Norton Peirce 1995, Pavlenko 2002). Därutöver grundas studien på forskning kring situerat lärande (t.ex. Lave & Wenger 1991) och relevanta studier inom fältet arbetsplatslärande (*workplace learning*, t.ex. Billett 2004).

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utforska och problematisera sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Studien är utformad som fallstudier av fyra sfi-deltagare och behandlar praktik inom allmän eller s.k. ”vanlig” sfi. Följande frågeställningar, som kommenteras nedan, formulerades för studien:

1. Hur kan den interaktion som praktikanterna deltar i på praktikplatserna övergripande karaktäriseras i kvantitativa och kvalitativa termer?
2. Vilka faktorer framstår som centrala för praktikanternas (möjligheter till) interaktion och lärande på praktikplatserna?
3. I vilken utsträckning behandlar den under praktikperioden pågående sfi-undervisningen ett innehåll som har relevans för praktiken?
4. Hur kan lärandepotentialen i de båda kontexterna i högre grad tas tillvara och stärkas i relation till varandra?

Den första frågeställningen utforskas genom en övergripande kartläggning och analys av praktikanternas interaktion i kvantitativa och kvalitativa termer.

Den andra frågeställningen fokuserar individrelaterade faktorer såväl som faktorer i den lokala praktikverksamheten vilka i analysen framstår som centrala för den interaktion praktikanterna deltog i med avseende på deras möjligheter att lära andraspråk och hantera arbetsuppgifter.

Den tredje frågeställningen avser innehållet i den sfi-undervisning de studerande deltog i under praktikperioden. Här fokuseras huruvida

undervisningens innehåll kan sägas stödja praktikanternas aktiva deltagande på praktikplatserna.

Den fjärde frågeställningen fokuserar, med utgångspunkt i de observerade sfi- och arbetsplatsverksamheternas möjligheter och begränsningar för praktikanternas interaktion och lärande, den lärandepotential som kan sägas rymmas i tillgången till såväl sfi-undervisning som praktikplacering och hur denna i högre grad kan tas tillvara och stärkas. Frågeställningen riktas mot aktörernas subjektiva upplevelser av lärande och behandlas i relation till kursplanens målformuleringar om aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv.

För att ytterligare förtydliga och avgränsa frågeställningarna i denna studie vill jag betona att studien inte syftar till att ge en helhetsbild av den interaktion som sker på de fyra arbetsplatserna eller till att beskriva den kommunikativa kompetens (eller andra kompetenser/färdigheter) som krävs för att arbeta i en viss funktion på en viss arbetsplats. Studiens fokus ligger istället på den specifika interaktion som de fyra studerande i denna studie deltog i och de aktuella praktikplatsernas potential för språklärande.

## 1.2. Centrala begrepp

Begreppen *invandrare*, *praktik*, *praktikant*, *studerande* och *interaktion* är centrala i denna avhandling. Jag har därför sett det som angeläget att redan i inledningen definiera på vilket sätt de används i detta sammanhang.

Sfi uttolkas ”utbildning i svenska för *invandrare*” (min kursivering). Någon allmänt vedertagen definition av begreppet *invandrare* finns dock inte<sup>3</sup> men enligt Kulturdepartementet (2000) bör det endast användas som en beteckning på personer som invandrat från ett land och folkbokförts i ett annat. I Skollagens texter om utbildningen används ”vuxna invandrare” (2010:800, 22 kap., 3§), men i definitionen av vilka som har rätt att delta anges folkbokföring och behovet av språkkunskaper. Detta preciseras som personer över 16 år som är bosatta i landet och ”saknar sådana grundläggande kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar till att ge”. Rätten till sfi-utbildning är alltså inte avhängig om personen är flykting, kvotflykting eller anhöriginvandrare eller beroende på hur länge man varit folkbokförd i landet. Särskilt i samband med lagen om etableringsinsatser (SFS 2010:197) används dock ofta *nyanländ* eller *nyanländ invandrare* och betecknar då personer som invandrat för en relativt kort tid sedan, oftast inom en tvåårsperiod. I avhandlingen använder jag begreppet *invandrare* i enlighet med användningen av begreppet i officiella

---

<sup>3</sup> Enligt Migrationsverket: <http://www.migrationsverket.se/info/60.html#i>



dokument som rör skolformen/utbildningen. Här omfattas alltså de som har rätt till sfi.

Begreppet *praktik* har enligt Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien (2009) två innebörder:

- 1 praktisk övning i ett yrke som man vanl. håller på att lära sig el. förkovra sig  
i: /.../ praktikplats /.../ *göra* -/.../
- o äv. yrkeserfarenhet: *han har 10 års -*
- o äv. praktisk tillämpning: /.../ en hypotes som måste prövas i -en
- 2 yrkesutövning särsk. av läkare el. advokat: /.../ han har två års -på ett advokatkontor

Med praktik avses i avhandlingen den vistelse på en praktikplats som sfi-studerande omfattas av inom ramen för sin sfi-utbildning. Denna betydelse ligger nära Svensk ordboks beskrivning om att få ”praktisk övning” och erfarenhet; en ”praktisk tillämpning” i verkliga livet av den svenska man lär sig i sfi-undervisningen, men också av de tidigare kunskaper/erfarenheter som man tidigare i livet skaffat sig på olika sätt.

Det finns dock ingen vedertagen definition av den praktik som sker inom ramen för sfi-utbildningen. Att olika rapporter som rör sfi sällan definierar vad man avser med begreppet kan försvåra jämförelser och utvärderingar. I Skolverkets statistikredovisning innebär *praktik* att de studerande ”har deltagit i arbetslivsorientering/praktik”.<sup>4</sup> Praktik kan alltså här även inkludera lektioner där t.ex. representanter från myndigheter kommit på besök eller där arbetslivsorienterande moment förekommer. Av inskrivna studerande 2010 angavs att ca 6 % av de studerande deltog i någon form av praktik, en siffra som dock uppges vara osäker (Skolverket 2011, se även diskussion i SOU 2003:77).

I Skolverkets statistik finns heller inga mått på praktikens omfattning i tid. När man uppger att en sfi-studerande har praktik på arbetsplatser kan det alltså handla om en dag i veckan under en månad likaväl som om fem dagar i veckan under några månader. Praktiken kan även i olika hög grad vara ”matchad”, dvs. mer eller mindre nära relaterad till individens tidigare (yrkes-)erfarenheter och framtida mål. Ansvar och uppgifter för den handledare eller mentor som vanligtvis utses på praktikplatsen kan också variera stort.

Även vad som ska anses som syfte och mål med praktik varierar. Det kan handla om att individen ska få jobb på praktikplatsen, få referenser, få insikt i svenskt arbetsliv och det kan handla om att lära sig svenska. Ibland talas om *yrkespraktik*, *jobbpraktik*, *integrationsplats* eller *språkpraktik* för att förtydliga målet med den aktuella praktikvistelsen. En praktikperiod kan naturligtvis också ha flera av dessa mål samtidigt lika väl som olika aktörer, t.ex. den

---

<sup>4</sup> Se <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4402>

studerande respektive sfi-läraren, kan ha olika mål med en praktikperiod. Detta blir tydligt i en studie av Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, IFAU (2004), där olika yrkesgrupper (sfi-lärare, socialarbetare, arbetsförmedlare och praktiktjänstgivare) samt en grupp invandrare intervjuades om hur de såg på praktik i arbetslivet. Resultaten tyder på att det finns högst varierande och ibland även till synes oförenliga yrkesspecifika föreställningar om vad syftet med *praktik* för invandrare är och ska vara. För vad som avses med praktik för de studerande som deltog i föreliggande studie redogörs mer i detalj i avsnitt 6.1.1.

När begreppet praktik används i betydelsen yrkesutövning och yrkeserfarenhet omfattas även ofta det rutinmässiga, ”vanliga”, agerandet inom en specifik verksamhet, dvs. inom en verksamhet vedertagna sätt att agera. Därmed närmar man sig innebörden i begreppet *praxis*, enligt Svensk ordbok: ”vedertaget handlingsmönster ofta i juridiska el. mer formella sammanhang” (2009: 2391).

Termen används även inom forskning kring lärande i anslutning till professionella verksamheter inom både skola och yrkesliv, t.ex. praxisnära forskning.<sup>5</sup> Den motsvarande engelska beteckningen *practice* beskrivs av Wenger (1998:47) som vad som sägs och vad som görs med stöd av olika resurser i ett av själva verksamheten strukturerat historiskt och socialt situerat sammanhang:

The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice. Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid; what is represented and what is assumed. It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views. Most of these may never be articulated, yet they are unmistakable signs of membership in communities of practice and are crucial to the success of their enterprises.

I denna avhandling har jag valt att genomgående ansluta mig till Wengers definition av praktikbegreppet och att översätta *communities of practice* (Lave & Wenger 1991) med *praktikgemenskaper* (se vidare 2.5.2).

---

<sup>5</sup> Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté valde beteckningen *praxisnära* för forskning som bedrivs i nära anslutning till pedagogiska verksamheter (Vetenskapsrådet 2003, 2005).

De individer som studerar sfi kallas i kursplanerna för sfi för *elever* (SKOLFS 2006:28, 2009:2 och nu gällande 2012:13). Jag menar dock att det är relevant att göra en åtskillnad på elev, som betecknande barn och ungdomar i gymnasieskolan, och vuxenstudering som har andra förutsättningar att lära sig andraspråket svenska (se t.ex. Lindberg & Sandwall 2012). De individer som studerar sfi kallas därför i min studie för *studerande*. Samma individer betecknas här även som *praktikanter* i praktikplatssammanhang, vilket är det begrepp som även användes och används i sfi-verksamheten i Göteborg. Genom att växla beteckning mellan studerande och praktikant vill jag, i enlighet med Firth & Wagners (1997, 2007) anmodan, poängtera att vuxna individers olika roller och identiteter aktualiseras i olika samtal och kontexter.

Begreppsparet *kommunikation* och *interaktion* används inte alltid enhetligt i litteraturen. Kommunikation associeras ofta med med överföring av information, med att ge meddelanden och att få upplysningar, medan interaktion i högre utsträckning refererar till växelspel och samspel mellan samtalsparter. I avhandlingen används respektive begrepp i dessa olika betydelser. Huvudsakligen intresserar jag mig dock för interaktion eftersom det också inkluderar samspel med stöd av t.ex. kroppsspråk då det talade språket visade sig vara endast en av flera resurser som studiens deltagare utnyttjade för att interagera. Jag använder också *samtal* för muntlig interaktion.

### 1.3. Sfi-utbildningen

Utbildning i svenska för invandrare, sfi, är en egen skolform vars syfte är att vuxna invandrare ska få möjligheter att nå grundläggande kunskaper i svenska (SFS 2010:800, 22 kap., 3§). Utbildningen syftar också till att ge vuxna invandrare som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter möjlighet att förvärva sådana färdigheter. En studerande som inte är funktionellt litterat eller har ett annat skriftsystem än det latinska alfabetet ska få läs- och skrivundervisning inom ramen för utbildningen. Kommunerna är huvudmän och ansvariga för att anordna sfi vilket man kan göra i egen regi eller ge t.ex. studieförbund, privata utbildningsföretag eller folkhögskolor uppdrag att genomföra undervisningen. Folkhögskolor kan också av kommunen ges mandat att överta huvudmannaskapet.

Under 2010 organiserades sfi i 260 av landets kommuner, men sfi utgör ofta en liten verksamhet. I 78 kommuner var antalet studerande under 50, i 46 kommuner var antalet lägre än 25. Bara 132 kommuner eller kommunalförbund hade fler än 100 studerande (Skolverket 2011).

År 2011 deltog drygt totalt 102 400 studerande i sfi, vilket är det högsta antalet någonsin och en fördubbling sedan 2005<sup>6</sup> (Skolverket 2012b).

### 1.3.1. En historia präglad av åtgärder och antaganden

Sfi-utbildningens utveckling har ur olika perspektiv beskrivits av såväl enskilda forskare som i rapporter från olika myndigheter (t.ex. RRV 1989, Lindberg 1996, Skolverket 1997, SOU 2003:77, Tingbjörn 2004, Lindberg & Sandwall 2007, Hyltenstam & Milani 2012, Lindberg & Sandwall 2012). Här ges endast en kortare redogörelse med fokus på för studien relevanta aspekter.

Undervisningen startade i mitten av 1960-talet som en försöksverksamhet i form av studiecirkel med svenska som samhällsorientering och har sedan starten varit en ifrågasatt utbildning. Mycket av den kritik som sedan 1970-talet riktats mot sfi har tagit sin utgångspunkt i att studierna tar för lång tid, att för många/långa avbrott görs samt att den inte är tillräckligt flexibel och individanpassad (Dahlström 2004, Lindberg & Sandwall 2012). Denna upprepade kritik mot verksamhetens effektivitet har också legat till grund för ett flertal åtgärder och undersökningar.

Från mitten av 1990-talet fram till 2012 har sfi-verksamheten delvis omformats genom nya styrdokument (t.ex. nya kursplaner daterade 1994, 2003, 2006, 2009, 2012 samt ny skollag 2010:800). Under denna period har utbildningen vid ett flertal tillfällen utvärderats av olika myndigheter (t.ex. Riksrevisionen 2008, Statskontoret 2009, Skolinspektionen 2010a, b, 2011) och varit föremål för statliga utredningar: den s.k. Sfi-utredningen (SOU 2003:77) samt utredningar om tidsbegränsning (SOU 2011:19) och om individuell anpassning, valfrihet och sfi-peng (Dir. 2011:81). Därutöver har vid flera tillfällen avsatts medel för kompetensutveckling av sfi-lärare och nyligen för "kvalitetshöjande åtgärder" (Prop. 2012/13:1) samtidigt som andra åtgärder, t.ex. den s.k. sfi-bonusen (SFS 2010:538, 2010:1030), genomförts. Till dessa utvärderingar, utredningar och åtgärder ska läggas många kommuners omfattande satsningar för att inrikta sfi-utbildningen mot arbetslivet och en snabb egenförsörjning genom s.k. branschriktningar, yrkesspår eller yrkes-sfi med ökat fokus på s.k. yrkessvenska och olika former av praktik.

Förutom ovanstående har det under denna tid också genomförts utredningar och arbetsmarknadspolitiska åtgärder som indirekt berör sfi-utbildningens målgrupp och övriga förutsättningar, t.ex. rörande arbetsmarknadsetableringen

---

<sup>6</sup> Redogörelser av sfi-studerandes bakgrund och resultat finns i Skolverket (2011) samt Skolverket (2012b). Skolverket skiljer i sin statistik på "elev" (individ) och "kursdeltagare" (individ som deltar/deltagit i en eller flera kurser).

för nyanlända i Sverige (t.ex. Prop. 2009/10:60) och s.k. instegsjobb (Prop. 2006/07:89).

Trots alla dessa utvärderingar och åtgärder och trots organisatoriska förändringar som konkurrensutsättning genom upphandling, har resultaten inom sfi inte utvecklats i någon entydigt positiv riktning, sett till genomströmning. Med reservation för brister i Skolverkets statistikinsamling (Skolverket 2009a) visar tillgänglig statistik att kursdeltagare i genomsnitt studerade 242 timmar för att få betyg år 2007 medan motsvarande siffra för år 2011 var 279 timmar.<sup>7</sup> Vidare var andelen kursdeltagare som slutfört någon kurs 37 % år 2007 medan andelen som fortsatte studera var 42 %. Motsvarande uppgifter för år 2011 är 38 % medan andelen som fortsatte studera var 39 %.<sup>8</sup>

Dahlström (2004:170) menar att orsaken till att sfi-utbildningen inte utvecklats i någon genomtänkt riktning ligger i att ”kritiker varken i det offentliga samtalet eller i utvärderingar och utredningar har sett längre, kanske inte kunnat se längre, än ärendet för stunden” och att utvärderingarna enbart inriktats på hur effektiv utbildningen eller en viss åtgärd varit eller skulle kunna tänkas bli. En upprepad effektivitetskritik leder, enligt Dahlström, inte till principiella, långsiktiga förändringar utan enbart till krav på anpassning till kritikernas krav. Dahlström (2004) menar också att de åtgärder som riktats mot sfi från politikerns sida baserats på en vilja att visa handlingskraft och från sfi-ansvarigas sida på ett behov av att åtgärda den påstådda ineffektiviteten för att behålla sfi-utbildningens legitimitet snarare än på en vilja att i grunden förändra utbildningen. Dahlström (2004:169ff):

Det räcker /.../ inte att effektiviteten ifrågasätts för att tvinga fram en förändring av praktiken i principiella termer. Den legitimitetsförlust som ifrågasättandet av effektiviteten lett till har hela tiden kunnat repareras med hjälp av nya effektivitetsförstärkande förbättringar. /.../ Effektivitetsförändringar bär på löftet om en bättre morgondag och blotta försök till förändring stärker därmed legitimiteten för politiken. Någon egentlig förändring krävs inte, det räcker med något att hoppas på.

Eftersom undersökningarna enbart riktats mot effektivitetsfrågan har varje utvärdering också bidragit till att förstärka en allmän bild av en ineffektiv utbildning medan frågan om hur kvalitet i denna utbildning skulle kunna definieras mycket sällan varit föremål för en seriös diskussion.<sup>9</sup> Mot bakgrund av de brister som dokumenterats i organisation, innehåll och utförande av sfi i

---

<sup>7</sup> Uppgifter för studerande där uppgift om betyg finns. Tabell 1B: Betygsfördelning, elevtimmar mellan start- och slutdatum för kursdeltagare som slutfört kurs 2007-2011.

<sup>8</sup> Tabell 1A: Kursdeltagare 2007-2011 som slutfört, avbrutit eller fortsätter utbildningen.

<sup>9</sup> Förutom den definition av begreppen måluppfyllelse och kvalitet i relation till sfi som används i Skolinspektionen (2010a:10f).

samband med bl.a. ovan nämnda undersökningar kan det dock enligt Lindberg (1996) utan tvivel konstateras att sfi, liksom många andra verksamheter där en ständig anpassning till nya krav, direktiv och omständigheter är nödvändig, kännetecknas av brister och tillkortakommanden och är i behov av kontinuerlig utvärdering och översyn. Lindberg understryker dock att den kritik som riktas mot sfi i dessa sammanhang ofta är ytlig och dåligt underbyggd och att en seriös analys av måluppfyllelsen mot bakgrund av utbildningens mycket speciella karaktär och förutsättningar ofta lyst med sin frånvaro (Lindberg 1996, 2009). Även Hyltenstam (1996) instämmer i denna bedömning och menar att ordentliga underlag, vid de få tillfällen de funnits tillgängliga, inte alltid har beaktats i den politiska beslutsprocessen.

Hyltenstam & Milani (2012) menar att politiskt agerande kring sfi snarare bygger på vad de kallar common sense-antaganden baserade på en folkideologi, dvs. på allmänt rådande uppfattningar och förgivettaganden, än på forskningsbaserad kunskap. Exempelvis har antagandet att den dåliga genomströmningen i sfi beror på de studerandes bristande vilja och motivation att lära sig svenska (Björklund & Sabuni 2008, Björklund 2012) givit upphov till incitament och åtgärder (t.ex. s.k. sfi-bonus och förslag till tidsbegränsning) i syfte att höja deltagarnas prestationsvilja genom och därmed förbättra genomströmningen. Ingen vetenskaplig studie har dock visat att sfi-studerande i högre utsträckning än andra studerande utmärks av bristande motivation eller att orsaken till ”dålig genomströmning” i sfi” skulle ha sin orsak i studerandens bristande vilja att lära sig svenska. Tvärtom visar studier att invandrare nästan undantagslöst är motiverade att lära sig det nya språket eftersom man inser hur avgörande språkkunskaper är för det fortsatta livet både vad gäller privata och arbetsrelaterade mål (Cooke 2006, jfr SCB 2009).

Ett annat antagande som ofta kommer till uttryck i den offentliga debatten är att invandrare effektivt och i tillräcklig omfattning lär sig svenska på arbetsplatser (t.ex. Sabuni 2009) och att sfi tidigt och mer specifikt bör inriktas mot särskilda branscher eller yrken och kombineras med olika former av praktik (t.ex. Ullenhag 2011, Björklund, Ullenhag & Sabuni 2012). Detta antagande bör ses i relation till den s.k. arbetslinjen (se vidare 1.3.2.1). Huruvida sådan tidig specialisering, vistelser på arbetsplatser och/eller åtgärder som praktik faktiskt leder till anställning och/eller snabbare språkutveckling är dock inte klarlagt (Riksrevisionen 2008, Statskontoret 2009). Detta är frågor som problematiseras i föreliggande studie.

### 1.3.2. Sfi:s ansvar och roll

Ytterligare en förklaring till det läge som sfi-utbildningen befinner sig idag kan vara oklarheter vad gäller utbildningens uppdrag, ansvar och roll för integrationen i samhälle och arbetsliv.

Sfi är visserligen en utbildning inom utbildningsdepartementets ansvarsområde men berör, som föregående avsnitt antytt, genom sin nära koppling till integrations- och arbetsmarknadspolitik, flera olika politik-områden och utgör därigenom en central och angelägen verksamhet för många aktörer i samhället. Detta har stor betydelse för utbildningens förutsättningar, organisation och innehåll och kan leda till spänningar och konflikter till följd av att olika berörda aktörer inte minst i kommunerna (såsom t.ex. sfi-anordnare, arbetsförmedling, socialtjänst och flyktingmottagande) ser på sfi och dess roll utifrån skilda mål och prioriteringar.

I detta sammanhang kan tre synsätt kring vad som ska betraktas som sfi:s ansvar och roll urskiljas (SOU 2003:77, se vidare Lindberg & Sandwall 2012):

- Sfi som förutsättning för integration och delaktighet i det svenska samhället (integrationspolitiska mål)
- Sfi som verktyg för individens snabba inträde på arbetsmarknaden och egenförsörjning (arbetsmarknadspolitiska mål)
- Sfi som en kvalificerad språkutbildning (utbildningspolitiska mål/kursplanens mål)

Ett jobb kan naturligtvis spela en avgörande roll för möjligheterna till integration och egenförsörjning och det kan därför sägas föreligga en potentiell konflikt mellan sfi som integrations- och arbetsmarknadsinstrument å ena sidan och som utbildningsinstrument å andra sidan (jfr Bjerg Petersen 2010). Redan i den utvärdering av sfi-undervisningen som genomfördes i mitten av 1990-talet (Skolverket 1997) refererar man till sfi-undervisningen som ”en utbildning mellan två stolar” för att uppmärksamma denna motsättning.

#### 1.3.2.1. Sfi som integrations- och/eller arbetsmarknadsinstrument

Dahlström (2004) analyserar framväxten av en praktik kring den svenska invandrapolitiken (senare kallad integrationspolitiken) mellan 1964 och 2000 där sfi ingår som ett av flera invandrapolitiska instrument. Enligt Dahlström var sfi-undervisningen den moderna invandrapolitikens första statliga åtgärd och har sedan dess varit central för invandrar-/integrationspolitikens utformning. Få invänder idag mot att vuxna invandrares tillgång till en relevant, effektiv och högkvalitativ svenskutbildning är en av de viktigaste förutsättningarna för en framgångsrik integrationspolitik (Lindberg 2009).

Målen för och utformningen av en sådan utbildning är dock, utifrån olika synsätt, föremål för diskussion.

Riksdagen beslutade godkänna proposition 1997/98:16 vilket innebar att de första integrationspolitiska målen lades fast. Dessa justerades dock i budgetpropositionerna 2002 och 2003 till de integrationspolitiska mål som slutligen gällde 2008, nämligen:

1. lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund,
2. en samhällsutveckling som kännetecknas av ömsesidig respekt för olikheter inom de gränser som följer av samhällets grundläggande demokratiska värderingar och som alla oavsett bakgrund ska vara delaktiga i och medansvariga för, samt
3. ett samhälle fritt från diskriminering

I samband med att regeringen lade fram en s.k. ny integrationspolitisk strategi i budgetpropositionen 2009 (prop. 2008/2009:1) fastslog riksdagen att målen för integrationspolitiken skulle formuleras endast enligt punkt 1 ovan, dvs. ”lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund”. I och med de olika justeringarna av målen har fraser som t.ex. ”samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund”, ”ömsesidig respekt för olikheter” och fraser rörande delaktighet och diskriminering alltså tagits bort.

De tidigare målsättningarna att alla oavsett bakgrund ska vara delaktiga i och medansvariga för samhällsutvecklingen diskuteras av Lindberg (2002) som betonar majoritetsbefolkningens betydelse för invandrarnas möjlighet till integration och andraspråkstillägnande och framhåller vikten av att frågor kring kommunikation över språk- och kulturgränser ses som ett gemensamt ansvar för alla grupper i samhället och inte bara en angelägenhet för den invandrade befolkningen. Lindberg (2004b) menar vidare att samhällets förmåga att överbrygga kulturella och språkliga hinder i kommunikation och gemenskap mellan olika grupper är helt avgörande för dess demokratiska utveckling. I den allmänna debatten lyser detta ömsesidiga perspektiv emellertid ofta med sin frånvaro och bristfälliga språkfärdigheter förklaras uteslutande i termer av invandrarens och/eller undervisningens misslyckande.

Det kan finnas anledning att reflektera över huruvida revideringen av de integrationspolitiska målen gynnar en ömsesidig integrering mellan olika grupper i samhället eller om borttagandet av punkterna 2 och 3 ovan snarare tyder på en brist på långsiktiga visioner till förmån för en ensidig och budgetstyrd anpassning av integrationspolitiken till den s.k. arbetslinjens mer kortsiktiga mål.



Grund för en sådan reflektion kan vara den angivna anledningen till förändringen av de integrationspolitiska målen 2009, nämligen en önskan att ta bort en s.k. ”dubbelreglering” i budgeten: regeringen anger nämligen mål och inriktningar för det arbete som rör ”samhällsgemenskap samt samhällsutveckling och deltagande inom demokratiska ramar” inom andra utgiftsområden i statsbudgeten, t.ex. inom demokratipolitiken (Arbetsmarknadsdepartementet, personlig konversation november 2012).

Ytterligare grund kan hittas i det faktum att utgiftsområdet ”Integration och jämställdhet” numera mycket ofta behandlas tillsammans med – eller som inordnat i – utgiftsområdet ”Arbetsmarknad och arbetsliv” i regeringens politiska agenda. Exempel på detta är att integrationsfrågor numera hanteras inom Arbetsmarknadsdepartementet (innan 2011 behandlades integrationsfrågor, jämställdhetsfrågor och demokratifrågor av Integrations- och jämställdhetsdepartementet). I en beskrivning av sitt arbete skriver arbetsmarknadsdepartementet: ”Integration bygger på arbete och möjlighet till egen försörjning. Därför är regeringens arbetslinje också integrationspolitik”<sup>10</sup> och i en artikel i DN skriver Björklund m.fl. (2012): ”Integrationen är /.../ en av våra viktigaste samhällsutmaningar. I synnerhet gäller detta att få invandrare att komma i arbete”. Även i regeringens faktablad om den reform om nyanländas etablering som trädde i kraft 2010 betonas arbetslinjen och den nyanländes ansvar – inte det omgivande samhällets: reformen beskrivs som ”den största förändringen av integrationspolitiken på flera decennier” och målet om ”snabbare etablering ska åstadkommas genom att förstärka incitamenten både för att börja arbeta och för att aktivt delta i arbetsförberedande insatser” (Integrations- och jämställdhetsdepartementet 2010).

Genom betoningen av den s.k. arbetslinjen<sup>11</sup> kan målen och visionen om delaktighet, respekt för olikheter och samhällsgemenskap sägas ha begränsats till arbetsmarknadspolitiska mål i integrationspolitikens namn. Denna tendens är dock inte ny; enligt Dahlström (2004) kunde tendensen att snäva in integrationsmålen mot mål om snabb egenförsörjning iakttas redan under 1980- och 90-talen, då arbetsmarknadspolitiken i allt högre grad kom att forma invandrapolitiken.

Eftersom termen *integration* för många politiker, forskare och andra betyder ”invandrarnas sysselsättningsgrad” menar Lappalainen (2011) att begreppet numera saknar innehåll. Mantrat ”arbete är (enda) nyckeln till integration” har länge upprepats och förts fram av såväl höger- som vänsterpolitiker, menar Lappalainen (2011:82), eftersom båda läger har intresse av att avgränsa frågan

---

<sup>10</sup> <http://regeringen.se/content/1/c6/17/79/72/a752d7a4.pdf>

<sup>11</sup> Det ideologiska begreppet ”arbetslinjen”, med rötter i nationell social- och arbetslöshetspolitik, har dock tolkats och använts med olika politiska förtecken i svensk politik (Junestav 2004).

till ett område där de känner igen sig – sysselsättningspolitiken – och därmed slippa ”fundera alltför mycket på hur de ska påverka arbetsgivarna och fackföreningarna”. På liknande sätt innebär antagandet och betoningen på språket som den (enda) nyckeln till framgångsrik integration att ansvaret för misslyckad integration läggs på språkundervisningen och/eller den enskilda individen. Även här leds uppmärksamheten bort från andra brister i integrations- och arbetsmarknadspolitiken såsom diskriminering i arbets- och samhällsliv och bostadssegregering, dvs. problem av än mer komplex natur som visar på behovet av helt andra typer av politiska åtgärder (Lindberg & Sandwall 2007) som inte lika enkelt får stöd i ”gräsrotsantaganden”.

I takt med begränsningen av de integrationspolitiska målen och i enlighet med den s.k. arbetslinjen har sfi-utbildningen alltså alltmer kommit att ses som ett arbetsmarknadsinstrument. För sfi har arbetslinjen inneburit att såväl måluppfyllelse som effektivitet i allt högre grad kommit att utvärderas i relation till krav på snabb egenförsörjning för nyanlända och andra invandrare (Carlson 2002, Lindberg & Sandwall 2007, jfr Skolinspektionen 2010a). Enligt Lappalainen (2011) kan visserligen politikerna låga ambitionsnivå som kommer till uttryck i att individen måste ta vilket jobb som helst ses som en överlevnadsstrategi för individen, men detta kan inte betraktas som integrationspolitik.

Den marknadsanpassning som arbetslinjen är ett uttryck för har också resulterat i framväxten av en ”skolmarknad” inom det svenska utbildningsväsendet (Skolverket 2009b) som även påverkat sfi där upphandlingen av enskilda anordnare ökar.<sup>12</sup> Även om konsekvenserna av en sådan organisation av sfi ännu inte är tillräckligt undersökta, visar studier att motstridiga mål och konkurrerande upphandling kan medföra negativa konsekvenser för undervisningen och leda till konflikter mellan aktörerna (Sandwall 2010, Carlson & Jacobsson kommande). Studier visar t.ex. hur lärare och andra anställda kan tvingas följa kommunalt uppsatta mål och upphandlingskriterier som står i konflikt med utbildningens styrdokument och hur lärare ibland tvingas väga solidaritet för sin arbetsgivare (och sin egen anställningstrygghet) mot de studerandes intressen och långsiktiga mål (jfr Cooke 2006, Ramanathan & Morgan 2007, Akbari 2008). Systemet med konkurrerande anordnare kan också bidra till ett nedtystande av för kommunen obekväma åsikter och till låga incitament för samarbete anordnare emellan (Søderberg Arnfast 2007).

---

<sup>12</sup> Inom sfi har andelen studerande i kommunal regi minskat och andelen som läser hos andra anordnare ökat. Under 2010 studerade i genomsnitt 66 % av sfi-studerande i kommunal regi (Skolverket 2011), men andelen upphandlad verksamhet i storstäder jämfört med övriga kommuner varierar stort. I Malmö är drygt hälften av platserna i sfi upphandlad, i Stockholm närmare 70 % och i Göteborg över 80 %.

Den utveckling som beskrivs ovan speglar en global process med starka ekonomistiska drag där utbildning liksom andra verksamheter inom offentlig sektor anpassas efter ett snabbt och rörligt globalt kapital (jfr t.ex. Rubenson 2004). Enligt Chun (2009) ses individen utifrån en sådan marknadsanpassad agenda som en entreprenör som själv måste se till att kontinuerligt uppdatera/kompetensutveckla sig själv med sådana färdigheter och kunskaper som höjer individens attraktionsvärde på den kommersiella (arbets-)marknaden med dess krav på ständig anpassning och flexibilitet. Frågan om anställningsbarhet kan då överskugga mer långsiktiga och vittgående mål relaterade till demokrati och delaktighet (Rubenson 2004, Lindberg 2009). För sfi-utbildningen liksom för motsvarande utbildningar i andra kontexter (jfr Baynham 2006, Cooke 2006, Ramanathan & Morgan 2007) kan detta leda till att individens behov av språklärande för aktiv delaktighet i samhälls- och arbetsliv kommer att underordnas marknads kortsiktiga behov av snabba, flexibla och skräddarsydda utbildningar med en betydligt mer begränsad och nischad språklig kompetens som mål (se även Lindberg & Sandwall 2007).

#### 1.3.2.2 Sfi som kvalificerad språkutbildning

I Lindberg & Sandwall (2012) görs en granskning av läroplaner och kursplaner från 1970-talet till 2012 års kursplan samtidigt som denna utveckling relateras till forskningsområdena andraspråklärande och andraspråksundervisning. Redogörelsen i detta avsnitt är avgränsad till de styrdokument som gällde vid studiens genomförande och för 2012.

Enligt den nya skollagen ska sfi-utbildningen ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 1 kap., §5). Här anges också som övergripande mål för kommunal vuxenutbildning att vuxenstuderande ”ska stödjas och stimuleras i sitt lärande” och ”ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling” (SFS 2010:800, 20 kap., 2§).

Enligt Skollagen ska kommunen i samarbete med Arbetsförmedlingen verka för att studerande ges möjlighet att öva det svenska språket i arbetslivet och för att sfi ska kunna kombineras med bl.a. praktik och arbetslivsorientering (SFS 2010:800, 22 kap., 7§).<sup>13</sup> År 2010 hade dock endast 6 % av de sfi-studerande praktik, men detta är en osäker uppgift<sup>14</sup> (Skolverket 2011).

---

<sup>13</sup> Liknande lydelse fanns i kursplanen 2006:28.

<sup>14</sup> Det finns indikationer på att omfattningen av praktik är underskattad. För många kommuner är uppgifter om praktik svårapporaterade eftersom praktiken administreras via en annan förvaltning än utbildningsförvaltningen.

Trots denna typ av arbetslivsinriktning och de i den kommunala praktiska verksamheten ibland motstridiga målen är sfi-utbildningen enligt kursplanen ”först och främst en kvalificerad språkutbildning” (SKOLFS 2006:28, även SKOLFS 2012:13).<sup>15</sup> I den kursplan som gällde under studiens genomförande (SKOLFS 2006:28) fastslogs bl.a. att utbildningen skulle ”skapa språklig medvetenhet och förståelse hur språket kan användas i olika sammanhang” och språkets betydelse för att individen skulle bli ”delaktig i samhälls- och arbetslivet” (jfr 1.3.2 ovan). Enligt de två följande kursplanerna ska utbildningen ”ge språkliga redskap för kommunikation och *aktivt deltagande* i vardags-, samhälls- och arbetsliv” (SKOLFS 2009:2, 2012:13), min kursivering). Domänen ”arbetsliv” nämns dock först i målen/kunskapskraven för C-kursen (se vidare fig. 1.1 nedan). Det är viktigt att påpeka att sfi-utbildningen därmed ska behandla fler domäner än arbetslivet även om just andraspråkslärande i och för arbetslivet står i fokus i den här avhandlingen.

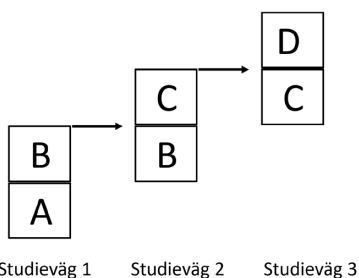
Vidare angavs i den då gällande kursplanen att svenskt vardags-, samhälls- och arbetsliv kunde ”utgöra utgångspunkter” för undervisningen.<sup>16</sup> Övergripande gällde också att undervisningens texter och samtal skulle utgå från den studerandes ”intressen, förutsättningar och behov”. Liknande lydelse återfinns även i de därpå följande kursplanerna (SKOLFS 2009:2, 2012:13) där det även anges att utbildningen ska anpassas till de studerandes ”långsiktiga mål”.

För att underlätta en anpassning av kursernas innehåll och arbetssätt till individernas varierande utbildningsbakgrund, förutsättningar och studiemål var och är utbildningen utformad i tre olika studievägar. Figur 1.1 illustrerar dessa studievägar och sfi-utbildningens fyra kurser.

---

<sup>15</sup> I den nu gällande kursplanen SKOLFS 2012:13 återfinns inte frasen ”först och främst”, vilket skulle kunna tyda på en försvagning av sfi:s språkliga mål relativt arbetsmarknadspolitiska mål.

<sup>16</sup> För kurs C och D även ”jämförelser med andra länder”.



FIGUR 1.1. *Utbildning i svenska för invandrare, sfi. Studievägar och kurser.*

Studieväg 1 (kurserna A och B) är ämnad för invandrare som är analfabeter eller kortutbildade medan studieväg 2 (kurserna B och C) och studieväg 3 (kurserna C och D) har en snabbare studietakt. De kurser (B och C) som återfinns inom två studievägar kan vara antingen nybörjarkurser eller fortsättningskurser. Oavsett detta är kurskraven för respektive kurs desamma men kursens utformning är beroende av den studerandes studieförutsättningar. Trots att en studerande kan avsluta sfi efter varje kurs är intentionen att alla ska ges möjlighet att studera till och med kurs D.

Studiens deltagare studerade mot mål som kursplanen angav för kurserna B, C och D. Nedanstående tabell illustrerar några av dessa mål<sup>17</sup> och den progression som fanns dem emellan. Notera till exempel den progression som tar sig uttryck i att den studerande efter avslutad kurs B skulle kunna kommunicera i vardagliga sammanhang medan en studerande efter kurs D skulle kunna kommunicera i såväl vardags-, samhälls- som arbetsliv.

<sup>17</sup> Språknivåerna i kursmålen och kunskapskraven för de olika kurserna kan relateras till den gemensamma europeiska referensramen för bedömning av språkfärdigheter i Europa (CEFR 2001). Kurs A motsvarar nivå A1-/A1, kurs B motsvarar nivå A1/A2, kurs C motsvarar nivå A2/A2+ och kurs D motsvarar B1/B1+.

TABELL 1.1. Utdrag av målen för kurs B, C och D enligt SKOLFS 2006:28.

Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs B. Eleven skall	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs C. Eleven skall	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs D. Eleven skall
kunna kommunicera muntligt och skriftligt i vardagliga sammanhang	kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer som är relevanta för eleven	kunna uttrycka sig relativt säkert, kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv som är relevanta för eleven
kunna förstå enkelt, talat språk och enkla texter	kunna förstå tal i olika situationer och texter av olika slag	
kunna beskriva egna kunskaper och erfarenheter	kunna beskriva egna kunskaper om och erfarenheter av språk, arbetsliv och kulturer	kunna jämföra egna och andras erfarenheter av språk, kulturer, samhälls- och arbetsliv
kunna pröva och kommentera olika sätt att lära sig svenska	kunna använda olika strategier för att lära sig svenska, kunna planera sitt lärande	

### 1.3.2.3. Lärare och lärarbehörighet för sfi

Antalet tjänstgörande lärare (exkl. korttidsanställda) i sfi uppgick år 2010 till 2800 personer (Skolverket 2011). Under perioden 2000/01-2010/11 har lärartätheten minskat från 5,4 till 4,1 lärartjänster per 100 studerande (Skolverket 2011).<sup>18</sup>

Andelarna sfi-lärare med pedagogisk examen respektive tillsvidareanställning har sjunkit under samma period (79,9 %-71,8 % respektive 90,4-78,9 %, Skolverket 2011). Andelen lärare med pedagogisk examen är högre hos kommunala utbildningsanordnare (76,4 %) än hos andra anordnare (58,1 %) (Skolverket 2011).

Den tillgängliga statistiken tyder på att sfi-lärarnas kunskaper i ämnet svenska som andraspråk generellt är låg; för några år sedan uppgavs att endast 8 respektive 5 % av de under år 2005 respektive 2007 tjänstgörande sfi-lärarna hade någon typ av pedagogisk examen med minst 60 högskolepoäng (hp) i svenska som andraspråk eller motsvarande (Statskontoret 2009).<sup>19</sup> I legitimationsförordningen 2011 fastslogs som behörighetsgrundande

<sup>18</sup> Som jämförelse var lärartätheten i gymnasieskolan läsåret 2010/11 8,1 och 82% av samtliga lärare hade pedagogisk examen (Skolverket 2011).

<sup>19</sup> Statistiken togs fram av SCB under 2005 och 2007. Statskontorets enkätundersökning pekar dock på att dessa procentsatser är underskattade (2009).

utbildning för legitimation som sfi-lärare en lärarexamen för år 7-9 eller gymnasiet om examen omfattar ämnet svenska som andraspråk eller en annan lärarexamen kompletterad med 30 hp i ämnet svenska som andraspråk (SFS 2011:326, 33§).<sup>20</sup>

### 1.3.3. Bakgrund till praktik inom ramen för sfi i Göteborg

Betoningen på sfi som arbetsmarknadsinstrument i den offentliga debatten kom också till uttryck i kommunala beslut i Göteborg en kort tid innan studien påbörjades. Under inflytandet av den s.k. arbetslinjen lade kommunstyrelsen i Göteborg under 2006 fast riktlinjer för en ny organisation av sfi. Bakgrunden var en bred politisk enighet om att sfi-undervisningen i alltför liten utsträckning ledde till arbete och egenförsörjning (Skrivelse 2006-06-21). Därför ville man skapa en ny kursstruktur för sfi där ”de allmänna SFI-utbildningarna” skulle ”utmönstras” och ersättas av ”SFI med arbets- och yrkespraktikinnehåll samt yrkesutbildningar” (Skrivelse 2006-06-21). Eftersom all sfi-verksamhet var upphandlad förutom ca 15 % som genomfördes i kommunens egen regi<sup>21</sup> kunde beslutet om den nya kursstrukturen implementeras och regleras genom avtal.

Inför budgetåret 2007 fattade kommunstyrelsen sedan beslut om att alla som deltog i sfi skulle ha rätt att delta i lärande på arbetsplatser, s.k. verksamhetsförlagt lärande eller VFL, som till största delen utformades som integrationsplatser (praktikplatser) där anordnarna ålades att erbjuda praktik till studerande inom såväl ”vanlig” som bransch- och yrkesinriktad sfi. Vuxenutbildningsförvaltningen (VUF) fick i samband med detta i uppdrag att inrätta minst 2 500 integrationsplatser under budgetåret 2008 (Göteborg Stad, vuxenutbildningen 2008). Praktikanskaffning och -placering ålades särskilda coacher anställda hos utbildningsanordnarna.

En bärande tanke bakom beslutet var antagandet att språkutvecklingen skulle påskyndas genom att praktikanterna använde språket på praktikplatserna och genom att praktikanternas erfarenheter från praktikplatsen integrerades i undervisningen (Skrivelse 2006-06-21).

---

<sup>20</sup> Behörig att undervisa i sfi är den som har avlagt 1. ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 eller med inriktning mot arbete i gymnasieskolan om examen omfattar ämnet svenska som andraspråk, eller 2. en äldre examen som är avsedd för undervisning i ämnet svenska som andraspråk, eller 3. en examen som ger behörighet att bedriva undervisning enligt SFS 2011:326 om man har fullgjort ämnesstudier om minst 30 hp eller motsvarande i ämnet svenska som andraspråk.

<sup>21</sup> Denna verksamhet genomfördes på villkor som motsvarade de som gällde för den upphandlade utbildningen.

För att öka tillgången till de praktikplatser som behövdes gav Göteborgs stad (2007a) ut en broschyr riktad till arbetsgivare och undertecknad av företrädare från (s) och (m). I texten uppmanades arbetsgivare att ställa upp för att bryta ”den pågående trenden mot ett allt mer segregerat Göteborg”:

Ställ upp du också! /.../ Vad får du ut av det? Självklart måste detta vara ett vinna-vinna-koncept. Här är några argument för ditt engagemang: Tillfredsställelse över att den egna arbetsplatsen är en integrationsarbetsplats. Ökad mångfald i företaget eller organisationen. Möjlighet att hitta en kommande ny medarbetare. Chans att pröva på och skola in utan ekonomiskt åtagande. Möjlighet att få möta en annan kultur, andra synsätt och erfarenheter. Goodwill.

Kommunens förväntade vinst formulerades i t.ex. Göteborgs stads budget och i Vuxenutbildningsnämndens budget för 2008 och 2009. Under rubriken ”Politikens övergripande viljeinriktning” (s. 6) sades: ”Flyktingar och nyanlända ska ha en arbetsinriktad introduktion och sfi-utbildning /.../. Målet ska vara egenförsörjning.”. Vidare angavs att en av de två stora uppgifterna under mandatperioden var att ”korta vägen för nyanlända personer till egen försörjning” (s. 7). Detta skulle ske genom att andelen sfi-studerande i VFL ytterligare skulle öka vilket antogs resultera i att ”lärsträcken” inom sfi skulle minska.

En närmare beskrivning av utbildningsanordnarnas arbete med utformningen av praktiken inom sfi-verksamheten ges i avsnitt 6.1.1.

## 1.4. Disposition och innehåll

Avhandlingen består av tio kapitel. Det första kapitlet har givit en bakgrund för resterande kapitel genom att presentera studiens syfte och frågeställningar och genom att behandla några för studien centrala begrepp och genom att övergripande placera sfi-utbildningen i ett nationellt historiskt och sociopolitiskt sammanhang.

I kapitel 2 och 3 redogörs för de teoretiska perspektiv, begrepp och tidigare forskning som arbetet vilar på och som används för analys och diskussion. Kapitel 4 ger en redogörelse för de metoder som använts samt för genomförande och datainsamling. Hur analysarbetet genomfördes, och särskilt hur audio- och videoinspelade data använts för kvantitativ och kvalitativ analys, redovisas i kapitel 5.

I kapitel 6, 7 och 8 redovisas studiens resultat. I dessa kapitel redovisas dock inte enskilda fallstudier efter varandra. Istället har såväl studiens design som dess frågeställningar och analysresultat påverkat strukturen och dispositionen, vilket innebär att vissa avsnitt fokuserar en deltagande praktikant/studerande



och att andra avsnitt utgår från en frågeställning och då omfattar samtliga fallstudier.

I kapitel 6 ges först en bakgrund för resultatredovisningen genom en närmare beskrivning av systemet med praktikplatser i Göteborg och en etnografiskt inspirerad presentation av varje praktikant och deras praktikplatser. I kapitlets resterande avsnitt behandlas studiens två första frågeställningar rörande interaktionen på praktikplatserna ur kvantitativa och kvalitativa aspekter samt centrala faktorer som påverkade praktikanternas möjligheter till interaktion och lärande. Avsnitten struktureras i enlighet med de tre centrala faktorer som i analyserna visade sig påverka möjligheterna till deltagande i interaktion och lärande, nämligen omfattning och kvalitet på *interaktionen* samt *arbetsuppgifterna* och *relationerna*. Kapitlets avslutande avsnitt om relationerna (6.4) kan även ses som en sammanfattande diskussion av respektive deltagares möjligheter att interagera och lära på praktikplatserna.

Även i kapitel 7 är innehållet inledningsvis strukturerat utifrån studiens deltagare då det inleds med en presentation och beskrivning av den undervisning respektive studerande deltog i vid några observationstillfällen under praktikperioden. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion och besvarar studiens tredje frågeställning rörande sfi-undervisningens relevans för interaktionen på praktikplatserna.

Det sista resultatkapitlet, kapitel 8, besvarar den fjärde frågeställningen kring lärandepotentialen på praktikplatserna och i skolmiljön. Här presenteras, baserad på resultat och analys i föregående resultatkapitel, en modell för ett arbetssätt som syftar till ett ökat tillvaratagande och stärkande av lärandepotentialen i de båda kontexterna i relation till varandra. Dessutom behandlas samverkan mellan de två lärandemiljöerna skola och praktikplats samt ansvar och roll för undervisningen.

I kapitel 9 sammanfattas studiens resultat i relation till frågeställningarna.

I kapitel 10 förs metodologiska reflektioner, inledningsvis av den valda teoriramen och därefter av övriga metodologiska frågor i relation till studien och den gjorda analysen. Kapitlet avslutas med en diskussion av sfi-utbildningen som en metapraktik omgiven av andra praktiker vilka i förlängningen kan vara avgörande för sfi-utbildningens möjligheter att stödja studerandes/praktikanterns interaktion och lärande.

En avslutande kommentar om avhandlingens relativt långa beskrivningar av praktikplatsverksamheterna (se 6.1.2), av undervisningen (7.1) och dess relativt många samtalsutdrag kan också vara på sin plats. Omfattningen kan motiveras på två sätt. För det första vill jag ge läsaren ett gott underlag för bedömning av den genomförda analysen som utgångspunkt för besvarandet av frågeställningarna. För det andra kan beskrivningarna och samtalsutdragen, mot bakgrund av att sfi-praktikanterns interaktion på praktikplatser inte tidigare

i några vetenskapliga studier utforskats i relation till förekommande undervisning, utgöra ett intressant underlag för för fortsatt forskning liksom för en mer empiriskt förankrad sfi-undervisning.

## 2. Teoretiska utgångspunkter och begrepp

I följande avsnitt ges en kort övergripande redogörelse av några relevanta aspekter av forskningsfältet andraspråksinläring.<sup>22</sup> Särskilt beaktas här olika synsätt på samtals, samtalspartens och kontextens betydelse för andraspråkslärande.

Denna översikt utgör en bakgrund till en mer detaljerad redogörelse av det ekologiskt lingvistiska perspektivet (van Lier t.ex. 2004a) som valts som teoriram för analyserna av praktikanternas möjligheter till interaktion och (andraspråks-)lärande på praktikplatserna. Detta perspektiv kan också ses som en övergripande ram till den forskning om deltagande och lärande i praktikgemenskaper som studien vilar på och som redogörs för i resterande avsnitt och i följande kapitel.

### 2.1. Inledande bakgrund – forskningsfältet andraspråksinläring

Andraspråksinläring (Second Language Acquisition, SLA) etablerades som ett eget forskningsområde i slutet av 1960-talet. 1960-talet (se t.ex. Corder 1967). Den tidiga forskningen inom fältet fokuserade den informella ”naturliga” utvecklingen av andraspråk inom ramen för det som i Sverige kom

---

<sup>22</sup> I enlighet med en social syn på lärande (se vidare senare i detta avsnitt) använder jag i avhandlingen *lärande*. Inledningsvis används dock även *inläring* i enlighet med de perspektiv som här behandlas. Forskningsfältet brukar också benämnas *andraspråksinläring* eller *-tillägnande* (i enlighet med ”A” i SLA; acquisition).

att kallas interimspråksforskning (Hammarberg 2004) efter det engelska begreppet *interlanguage* introducerat av Selinker (1972). Denna forskning karaktäriserades av en syn på inlärares andraspråk som ett eget system under successiv utveckling enligt vissa utvecklingsgångar som delvis var gemensamma för alla inlärare av samma andraspråk (Corder 1967). Denna utveckling studerades som en konstruktiv process i vilken inläraren i hög grad betraktas som som en aktiv bearbetare av språklig information om andraspråket ungefär på samma sätt som en dator bearbetar inkommande information (se t.ex. Lightbown & Spada 1999). Viss terminologi hämtades också från datorteknologin. Den språkliga information som inläraren antogs basera uppbyggnaden av det egna systemet på kom t.ex. att gå under beteckningen *inflöde* (eng. input) till skillnad från *utflöde* (output), dvs. inlärares egen produktion.

Krashen (1981) såg det naturliga tillägandet där inläraren utsätts för begripligt inflöde (*acquisition*) som nödvändigt och tillräckligt för språkinläring. Enligt Krashen kan enbart naturligt tillägnat språk nyttjas för naturlig flytande kommunikation. Språkundervisningen kan visserligen erbjuda inlärarna kontakt med målspråket på en för dem begriplig nivå, men i övrigt avfärdar Krashen språk som lärts i undervisning och betydelsen av en medveten språklig kunskap (*learning*). Även inlärares möjligheter till interaktion spelar enligt Krashen en underordnad roll för inläringen.

I enlighet med det interaktionistiska perspektivet ser man däremot interaktion och produktion som avgörande för möjligheter till andraspråksinläring. Long (1981, 1983) menar liksom Krashen att begripligt inflöde är avgörande för språkinläring, men han intresserar sig för hur inflödet blir begripligt. Long menar att det inte är förenklat inflöde, såsom till form och vokabulär förenklat s.k. *teacher talk* (Håkansson 1987) eller s.k. *foreigner talk* som gör inflödet tillgängligt för inläring, utan snarare inlärares möjligheter att med samtalsparten *förhandla* om språklig betydelse. Den modifiering av inflödet som sker genom att man t.ex. signalerar brist på förståelse eller ber om upprepningar och förtydliganden innebär en anpassning av kommunikationen till andraspråkstälarens nivå varvid inflödet görs tillgängligt för kognitiv bearbetning och inläring.

Swain (1985, 1995) menar dock att enbart anpassat inflöde inte är tillräckligt för att utveckla produktiva färdigheter i andraspråket. Hon hävdar att även egen produktion, utflöde, är en förutsättning för språkinläring, särskilt s.k. framtvingat utflöde (*pushed output*) då andraspråkstälaren är pressad att uttrycka sig så samtalsparten förstår. I sin uppdaterade interaktionshypotes instämmer Long (1996) i utflödets betydelse och betonar även vikten av att inläraren blir uppmärksam på (*notices*) skillnader mellan den egna produktionen och målspråksenliga formuleringar. Genom att målspråkstälaren omformulerar

andraspråkstalarens ”felaktiga” yttranden (*recasts*), ges möjligheter till jämförelse och uppmärksammande av språkliga drag.

Eftersom inläring betraktades som en kognitiv mental process, något som ägde rum ”i inlärarens huvud”, studerades inläringen med utgångspunkt i denna s.k. interaktionshypotes oftast isolerat från den sociala kontext där det ägde rum; ofta utifrån elicerade data i mer eller mindre experimentella studier. I den mån kontexten beaktades i dessa studier sågs den som stabil och som något som påverkade individens kognitiva bearbetning; ”a modifier of the internal activity /.../ in individual language learners” (Norton & Toohey 2001:308).

I slutet av 90-talet kritiserades den traditionella andraspråksforskningen allt oftare för att bygga på en reduktionistisk och statisk kommunikationsmodell som varken kunde redogöra för språklärandet eller det sociala samspelets roll för lärandet och meningsskapandet (t.ex. van Lier 1996, Firth & Wagner 1997).

Kritikerna menade vidare att man genom att se språklärande som en individuell kognitiv prestation istället för en social process reducerade individen till forskningsobjekt, ”andraspråkstalare” och ”inlärare” och att man därmed bortsåg från individens sammansatta sociala identitet och de omfattande resurser som aktualiseras vid språkanvändning i olika flerspråkiga kontexter i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Firth & Wagner (1997:290) kritiserade bl.a. det bristperspektiv som de ansåg vara förhärskande inom fältet; ”the learner-as-defective-communicator mind-set”. Firth & Wagner menade att de tvärtom i sina data (audioinspelningar av samtalande individer i olika flerspråkiga kontexter) såg individer som på ett kreativt och listigt sätt överbyggde eventuella språkliga hinder och som oavsett språklig nivå var oerhört skickliga på interaktionellt samarbete (Firth & Wagner 2007:801, kursiv i original):

Rather than depictions of interactional success in an L2, we found an overwhelming emphasis on and preoccupation with the individual's linguistic and pragmatic failure. Rather than *talk*, we found *input*. Rather than *achievement*, we found an abundance of *problem-sources*. Rather than collaboration, invention, and an extraordinary creative use of shared resources (which to us, was *learning-in-action*), we found references to *errors*, *input modifications*, *interference*, and *fossilizations*. Try as we might at first, our observations of people using English as a lingua franca /.../ just would not fit the theory and concepts of SLA.

Den kritik som Firth & Wagner framförde fick stor genomslagskraft och stor betydelse för den fortsatta diskussionen inom fältet (se repliker i *The Modern Language Journal*, 1997/81 samt fokusnumret 2007/91). Diskussionen fördes av företrädare för två forskningstraditioner där den ena anser att SLA bör fokusera *inläringen* av andraspråk (t.ex. Long 1997) medan den andra anser att även studier av *användningen* av andraspråk bör rymmas inom fältet (t.ex.

Rampton 1997). Skiljelinjen mellan språkinlärning och språkanvändning är dock inte självklart och tydlig (Firth & Wagner 1998) och kan sägas visa på en grundläggande ontologisk skillnad, nämligen huruvida man ser kognition som uteslutande individuell eller som socialt distribuerad.

Den senare synen är grundläggande inom sociokulturellt perspektiv (utifrån Vygotsky 1962, 1978, även Lantolf 2000, Säljö 2000). Inom denna teoriram menar man att en strikt uppdelning mellan individuella och sociala processer, mellan språklärande och språkanvändning, inte är möjlig eftersom individer ständigt lär och utvecklas i samspel med omgivningen. Istället för att betrakta lärande som en autonom och individuell aktivitet oberoende av kontexten förstår man inom detta perspektiv lärande, inklusive språklärande, som socialt och kulturellt betingat, dvs. som beroende av det sociala och kulturella sammanhang där lärandet äger rum (se 2.5.2).

Den sociala interaktionen anses här ha en *medierande* funktion genom att den stödjer inlärares aktiviteter och prestationer inom den s.k. *zonen för närmaste utveckling*. Inom denna zon kan inlärares med stöd av mer eller mindre erfarna samtalsparter och med hjälp av olika symboliska och/eller materiella artefakter, t.ex. språk och/eller dator, prestera något över det som man förmår prestera ensam. Här spelar alltså såväl kontexten som det egna aktiva deltagandet och samtalspartens bemötande en central roll för möjligheterna till språkutveckling (se även Lindberg 1999, Lindberg & Skeppstedt 2000, van Lier 1996).

Synen på språklärande som en komplex social praktik snarare än en abstrakt internaliserad process (Lindberg 2009) innebär ett behov att relatera individen och lärandemöjligheterna till den sociala omgivningen. Inom s.k. poststrukturalistiska perspektiv (t.ex. Norton 1997, Lantolf & Pavlenko 2001, Cook 2002, Pavlenko 2002) ser man möjligheterna att använda andraspråket i samhälls- och arbetsliv som socialt strukturerade och betonar betydelsen av maktförhållanden och språkets roll för (åter-)skapande av identitetsuppfattningar och relationer. Inom sådana perspektiv studeras bl.a. majoritetsbefolkningens attityder och de marginaliserings- och exkluderingsprocesser som många invandrare utsätts för och som kan påverka lärandesituationen.

Sammanfattningsvis kan forskningsfältets fokus under denna tidsperiod sägas ha skiftat från ett intresse för och förståelse av språklärande som något som äger rum "inne" i en (1) individs huvud till något som sker *genom* interaktion (med flera deltagare) för att slutligen betraktas som något som sker *i* interaktion "ute i världen" (se t.ex. Ellis & Barkhuizen 2005, Lightbown & Spada 1999). Begreppet *kontext* har samtidigt blivit alltmer komplext och ses i allt högre grad som en dynamisk faktor som påverkar språklärande/-användning.

Flera forskare argumenterar därför för att begrepp som *kommunikativ kompetens* och *interaktionell kompetens* bör relateras till samtalsparter och kontext (t.ex. Hymes t.ex. 1972, Leung 2005, Young 2007, Celce-Murcia 2008, jfr Bourdieu 1977). Etnometodologisk forskning betonar här att samtalsparter i en specifik situation behöver ha en (åtminstone delvis) gemensam förståelse av kontext och aktivitet för att tolkning och agerande ska vara möjligt (t.ex. Garfinkel 1967, Goffman 1981, Goodwin 2000). Denna forskning visar också på att ett samtal ofta innebär ett komplext samspel av muntliga yttranden, kroppsspråk och användning av tillgängliga artefakter, t.ex. på att gester kan komplettera yttranden och stödja tolkningen av det sagda (även Atkinson, Churchill, Nishino, & Okada 2007, Goodwin 2007, Olsner 2004).<sup>23</sup>

Ingen teori har hittills gjort anspråk på att kunna redogöra för alla aspekter av andraspråksutveckling men samexisterandet av olika teorier och perspektiv betraktas av många forskare inom fältet som möjligheter till ”berikande korsbefruktning” (Lindberg 2004d). Flera forskare visar också på tänkbara broar i form av olika perspektiv som kan överbrygga ”klyftan” mellan olika förklaringsmodeller av mer eller mindre kognitiv respektive social och kritisk art. Exempel på detta är t.ex. sociokognitivt perspektiv (Atkinson 2002), språksocialisation (t.ex. Schieffelin & Ochs 1986, Watson Gegeo 2004), kaos- och komplexitetsteori (Larsen Freeman 2002) och lingvistisk etnografi (Rampton, Tusting, Maybin, Barwell, Creese & Lytra 2004).

Ytterligare ett perspektiv som ser andraspråkslärande som något som sker både ”inne i huvudet” och ”ute i världen” mellan människor i ett socialt sammanhang är det ekologiska lingvistiska perspektivet (van Lier t.ex. 2004a), vilket är det perspektiv jag valt som utgångspunkt för analyser av studiens data.

## 2.2. En ekologisk teoriram för interaktion och lärande

Enligt van Lier (2004a) är det ekologiska lingvistiska perspektivet inte en övergripande teori om andraspråkslärande utan snarare ett synsätt; ett sätt att se på språk, lärande och undervisning.<sup>24</sup> Den ekologiska metaforen kan, menar van Lier, vara användbar för att förankra språkundervisningen i en förståelse av

---

<sup>23</sup> För en översikt och diskussion om användning av gester i relation till kommunikativ kompetens, se Gregersen m.fl. (2009).

<sup>24</sup> van Lier (2004a) benämner perspektivet ekologiskt *lingvistiskt* perspektiv. I avhandlingen kommer jag i fortsättningen att använda det kortare *ekologiskt perspektiv*.

vad språk är och gör, dvs. hur individer samspelar med varandra och sin omgivning genom språk men även med stöd av andra resurser. Huvudsakligen ligger fokus på interaktion med stöd av tal.

I ett ekologiskt perspektiv är språket inte ett statiskt, abstrakt och avgränsat system och inte heller en produkt. Snarare bör språket ses som en meningsskapande process mellan samspelande individer: ”a process of creating, co-creating, sharing, and exchanging meanings across speakers, time and space” (van Lier 2010a:599, kursiv i original). Perspektivet fokuserar huvudsakligen muntlig interaktion där både talare och lyssnare – oavsett om man är första- eller andraspråkstalare – ses som aktiva i skapandet av förståelse i situerad interaktion där man naturligt och kontinuerligt orienterar sig mot varandra och omgivningen.

Utifrån ett sådant synsätt är människors handlingar situerade i olika sociala praktiker, dvs. förankrade i olika regelmässiga verksamheter (se även Firth & Wagner 1997, Lantolf 2000, Atkinson m.fl. 2007). Vårt agerande – vad vi säger och vad vi gör – i olika praktiker beror alltså på vad vi medvetet eller omedvetet uppfattar att den specifika omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt och på våra tidigare inhämtade kunskaper och erfarenheter. Kontexten är alltså helt central och ses som en resurs för interaktionen.

För att delta i situerad interaktion behöver man tolka samtalspartens yttranden och kroppsspråk i relation till bl.a. den fysiska omgivningen och den aktuella aktiviteten. Att delta i situerad interaktion innebär utifrån ett ekologiskt perspektiv också att man skapar relationer till omgivningen och andra individer. Dessa relationer uppstår när individen är involverad i en aktivitet, t.ex. ett samtal eller en arbetsuppgift (t.ex. utplacering av varor på hyllor i en livsmedelsbutik). Det är nämligen bara en engagerad och aktiv individ som kan erfara de ”ledtrådar” i omgivningen som kan bli till en resurs för tolkningen och agerandet. Dessa ledtrådar benämns inom ramen för ett ekologiskt perspektiv för affordances (Gibson 1979). De fenomen som aktualiseras kan vara något som samtalsparten säger eller gör eller något individen uppmärksammar i omgivningen (t.ex. en artefakt: en hylla, en skylt). van Lier (2004a:62) uttrycker detta som att omgivningen avslöjar eller ger ledtrådar till hur den är relevant och användbar för just den agerande individen i just den situationen: ”The world around us reveals its relevance for us and begins to offer affordances because of who we are and what we are doing.”

Man tänker sig alltså att individen uppfattar *affordances* i situationen och utnyttjar dem som tolkningsstöd. Jag har valt att på svenska benämna dessa *potentiellt medierande resurser* (se vidare nedan). I situerad interaktion finns det ofta fler ledtrådar – ”clues and cues” – än enbart det muntliga yttrandet (van Lier 2009:283):



In situated language use, interpretation relies not only on linguistic information, but also on a variety of other semiotic clues and cues. /.../ In a particular activity space, action, perception and speech form one integral array of semiotic resources with numerous cues providing potential interpretive opportunities.

van Lier (2010a:599) menar att fenomenen i den fysiska och sociala världen såväl som i den symboliska världen samspelar i situerad interaktion:

/.../ the physical world of objects and spatio-temporal relationships, the social world of other meaning-making and meaning-sharing persons, the symbolic world of thoughts, feelings, cultural practices, values, and so on – in short, the whole mind-body-world complex of resources that is involved in any communicative act.

Det multisensoriska tolkningsarbete som samtalsparter gör i sådan situerad interaktion sker ofta snabbt och omedvetet. De olika ledtrådarna kan sällan urskiljas utan beskrivs som sammanlänkade i ett nätverk (Barab & Roth 2006, van Lier 2007). Den meningsskapande processen, tolkningen, kan därmed beskrivas som att man ”läser av hela situationen” på basis av det meningsskapande material (*meaning-making material*), dvs. de medierande resurser, som man uppfattat (van Lier 2004a:62).

I och med att potentiellt medierande resurser kan vara ett stöd för meningsskapande blir de, som ovanstående exempel visat, också ett potentiellt stöd för vidare agerande; en ”action potential” (van Lier 2004a:92). Tolkningen av ett yttrande och/eller uppfattat ett fenomen i den fysiska omgivningen blir, tillsammans med individens tidigare kunskaper och erfarenheter, en grund för fortsatt agerande. Det kan, som i exemplet, handla om att i samtalet formulera ett svar på en fråga om var en vara finns på basis av tidigare erfarenheter eller om att ställa varan på rätt hylla i livsmedelsbutiken. På så sätt, menar van Lier, skapar yttranden tillsammans med andra resurser relationer till individer och omgivning över tid och över plats.

*Affordances* kan också ses som potentiella resurser för lärande. Språklärande är i ett ekologiskt perspektiv en fråga om att lära sig att relatera till andra individer och sin omgivning på ett mer effektivt sätt. Språklärande uppstår som ett resultat av agerande i meningsfulla sammanhang, genom perception i interaktion (uppfattandet av potentiellt medierande resurser) och reflektion över agerandet; ”a result of these moments of perceiving, selecting, and evaluating the effect of language actions” (van Lier 2004a:57).

Ur ett ekologiskt perspektiv betraktas således inte språkliga yttranden som inflöde som processas av inlärare och eventuellt läggs till grund för eget utflöde. Istället ser man inflöde som lingvistiska, potentiellt medierande resurser, eller som tecken som får mening och relevans som ett resultat av individens deltagande i aktiviteter (van Lier 2007). I detta perspektiv är det som lagras i

hjärnan inte ett växande och komplext lingvistiskt system utan nycklar till att agera i omgivningen (2007:55):

/.../ what is stored in the brain is not an ever-growing and complexifying linguistic system, but an increasingly sophisticated array of action-schemata that incorporate linguistic, perceptual, bodily, affective and other real-world aspects of experiences as models for future activities that include repetitions with changes. Thus, we do not internalise grammar or a 'linguistic system', but we internalise the keys to acting in the world /.../

### 2.2.1. Potentiellt medierande resurser – kommentar

Föregående avsnitt har beskrivit potentiellt medierande resurser (affordances) som relationer, resurser och ledrådar – som "clues and cues" för meningskapande tolkning, vidare agerande och för lärande (van Lier 2009:283).

Begreppet introducerades av Gibson (1979) som definierade *affordances* i relation till visuell perception. Gibson menar att sådana potentiellt medierande resurser antingen finns eller inte finns, dvs. de kan betraktas eller inte, i en fysisk kontext. En viktig poäng är dock att de enligt Gibson existerar i relation till individen, i relation till dennes erfarenhet, värderingar, färdigheter och uppfattningsförmåga. Van Lier (2004a) introducerade begreppet inom andraspråksfältet i en betydelse som kan sägas ligga nära Gibsons ursprungliga innebörd, nämligen i den meningen att det är aktiva och engagerade individer som kan erfara potentiellt medierande resurser som, beroende på vem man är, kan användas som resurser för tolkning, vidare agerande och lärande.

Begreppet används dock på olika sätt i olika sammanhang vilket diskuteras av t.ex. McGrenere & Ho (2000), Stoffregen (2003) och Selander & Kress (2010). Ett vanligt användningsområde är inom människa-datorinteraktion (MDI<sup>25</sup>, t.ex. Norman (1988)). Även inom andraspråksfältet används begreppet på varierande sätt och inte alltid i samband med det ekologiska perspektivet (t.ex. Barab & Roth 2006, Atkinson m.fl. 2007, Svendsen Pedersen 2007, DaSilva Iddings & Jan 2008).

Den engelska benämningen *affordance* kommer från det engelska verbet *afford* i betydelsen "erbjuda", men är svåröversatt till svenska.<sup>26</sup> Mitt val av översättning, *potentiellt medierande resurser*, knyter an till sociokulturellt

---

<sup>25</sup> Forskningsområdet människa-datorinteraktion (MDI) är en del av området *människa-maskin-interaktion*, förkortat MMI. Den engelska beteckningen *human-computer interaction* (HCI) är också vanlig även i Sverige.

<sup>26</sup> Flera andra översättningar används, t.ex. meningserbjudanden, varseblivet erbjudande, tillhandahållande, beredskap, eller afordans.

perspektiv och visar på de potentiella resursernas medierande funktion i hanteringen av en socialt och historiskt situerad praktik. Användningen av ordet *potentiell* vill visa på att medierande resurser *kan* uppstå när en individ agerar, men om de uppstår och *vilka* relationer som uppstår beror på individ och situation. Begreppet används i avhandlingen för analysen av den interaktion som praktikanterna deltog i på praktikplatserna. En fördjupande diskussion av begreppet i relation till studiens analys och resultat förs i avsnitt 10.1.1.

### 2.2.2. Valet av teoretiskt perspektiv

I inledningen av forskningsprocessen övervägdes flera andra teoretiska ansatser för denna studie: sociokulturell teoriram (Lantolf 2000, Säljö 2000), sociokognitivt perspektiv (Atkinson 2002), språksocialisation (t.ex. Schieffelin & Ochs 1986, Watson Gegeo 2004) och lingvistisk etnografi (Rampton m. fl. 2004). Efter en första analys av den pilotstudie som föregick huvudstudien (se vidare 4.1) framstod dock ingen av dessa ansatser som lika användbara för redogörelsen av interaktionen på praktikplatserna i relation till studiens frågeställningar som den ekologiska. Flera av de andra teoriramarna omfattar visserligen en syn på interaktion och lärande som historiskt och socialt situerad. De betonar också behovet av etnografiska arbetssätt och longitudinella data. Det ekologiska perspektivets fokus på aktivitet, betoning av kroppsspråk och användning av artefakter i analysen blev dock avgörande för mitt val.

Jag övervägde också inledningsvis att göra en djupare analys av interaktionen på praktikplatserna, t.ex. med stöd av Conversation Analysis (CA, t.ex. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Traditionellt sett lägger CA dock mindre vikt vid kontextens betydelse för interaktionen även om CA inom andraspråksfältet (t.ex. CA-SLA, Pekarek Doehler 2010) i allt högre grad inkluderar kontextuella aspekter. Dessutom menar jag att analysen på den nivå jag valt fungerat tillfredsställande och på ett ändamålsenligt sätt besvarar frågeställningarna i denna avhandling. För en avhandling med utbildningsvetenskaplig inriktning ansåg jag dessutom det ekologiska perspektivets nära anknytning till undervisning vara en fördel.

### 2.3. Samtal – om identiteter, agency, investeringar och vinster

Ett ekologiskt perspektiv fokuserar individer och tar då individens historia, nuvarande situation och strävanden och även planer och framtida mål i

beaktande (van Lier 2007). Ett fokus på individen i dess sammanhang omfattar dock även individen i relation till omgivningen, till faktorer på individ-, grupp- och samhällsnivå. Begrepp som *identitet*, *ansiktsarbete*, *agency*, *motivation/ investering* och *föreställda gemenskaper* blir därför relevanta och centrala.

### 2.3.1. Identitet

Allt fler forskare (t.ex. Norton 2000, Lantolf & Pavlenko 2001, Cook 2002) ser andraspråkslärande som en del av en socialisationsprocess där strävan efter delaktighet i nya gemenskaper spelar en central roll. Denna process förutsätter en språklig, kulturell men också personlig omvandling, en omformning av identiteten som kan påverka och förändra individen i grunden (Lindberg 2004a, Wellros 2004). Utgångspunkten är att identiteten är dynamisk, mångfacetterad, motsägelsefull, kontextberoende och föränderlig över tid (Norton 1997, Wenger 1998, Pavlenko 2002, Lantolf & Pavlenko 2001, van Lier 2004a). En persons identitetsuppfattning kan alltså skifta över tid till följd av t.ex. förändrade ekonomiska och sociala förhållanden. Att byta språk och kultur innebär därför – åtminstone temporärt – att ge upp vissa delar av sin identitet men också att bygga upp nya identiteter (Hyltenstam 1993, jfr Ahlgren kommande).

Begreppet identitet används här övergripande för att beskriva hur individer uppfattar sina relationer med omvärlden, hur dessa (re-)konstrueras över tid och plats och hur individerna ser sina framtidsmöjligheter.

Norton (1997) diskuterar aspekterna *social identitet* och *kulturell identitet*. Den förstnämnda refererar enligt Norton till relationen mellan individen och den sociala omvärlden, så som den medieras genom institutioner som t.ex. familj, skolor och arbetsplatser. Kulturell identitet refererar enligt Norton till relationen mellan individer och en grupp som delar historia, språk och sätt att se på världen. Andra studier fokuserar individens *yrkesidentitet* eller *professionella identitet* (*working identity*, *professional identity*), ibland i relation till social identitet (Farrell 2000, 2001, Salling Olesen 2001, Iedema & Scheeres 2003). Farrell (2000) menar att tidigare beskrivningar av professionell identitet i termer av en yrkesbenämning, t.ex. lärare, svetsare, bussförare, ekonom eller säljare inte längre är gångbara. Istället bör professionella identiteter i likhet med sociala identiteter ses som föränderliga och som socialt konstruerade. För en andraspråkstalare kan praktikvistelsen och etableringen på det nya landets arbetsmarknad alltså innebära en rekonstruktion av såväl den sociala som professionella identiteten, något som kan vara både arbetsamt och smärtsamt.

I denna studie diskuteras individers sociala och professionella identitet för att visa på aspekter som kan påverka praktikanternas möjligheter att interagera

och lära på praktikplatserna. Begreppet professionell identitet får här innefatta de aspekter av individernas identitet som kan knytas till yrket, arbetsplatsen, arbetets utförande samt allmänt till förvärvsarbete och ”att ha ett jobb”.

Individen använder språket i samtal i vardags-, samhälls- och arbetsliv för att konstruera sin identitet, men språket konstruerar också identiteten, ibland i enlighet med individens vilja, ibland i motsättning till vad individen själv vill (Pavlenko 2002). Språkanvändning kan ibland innebära goda möjligheter att framställa sig själv och leda till medlemskap i en samhälls- eller arbetslivsgemenskap. Ibland kan dock tillskrivna roller som inlärare, andraspråkstalare, arbetslös eller praktikant upplevas som begränsande och som plötsligt överordnade alla de olika identiteter som man som vuxen individ är sammansatt av (jfr Blackledge 2000, Norton 2000, Carlson 2002).

Detta kan leda till en konflikt mellan en individs önskan att tillägna sig det nya språket och ett tvång att acceptera den begränsade identitet som man tilldelas på andraspråket (Norton Peirce 1995, Granberg 2001, Rydén 2007, Ahlgren kommande). Ett sådant ambivalent förhållande kan omfatta såväl andraspråket och undervisningen som praktikvistelsen och t.ex. leda till att individen avstår från att använda andraspråket eller till att man avslutar sina studier (jfr Pavlenko 2002).

Å andra sidan visar Norton Peirce (1995, även Norton & Toohey 2001) att andraspråkstalare kan få tillgång till arbetsplatsens gemenskaper genom att målmedvetet göra anspråk på andra identitetspositioner (t.ex. som ”mamma” eller ”flitig medarbetare”) än de som tilldelats dem och genom att utnyttja sina intellektuella och sociala resurser (t.ex. av arbetskamraterna positivt värderad kunskap om olika språk och länder samt de bidrag som make respektive vän gjorde för arbetet och det sociala sammanhanget).

Identitetsuppfattningar och möjligheter att delta i samtal kan, som tidigare noterats, relateras till maktförhållanden i samtal. Enligt Bourdieu (1977), som intresserade sig för samtals assymetriska maktrelationer, bör språk ses som både ett kommunikationsinstrument och som ett maktinstrument. En talares förmåga att få samtalsparten att lyssna är nämligen inte enbart beroende av vad man säger och hur man säger det utan också av vem som har makten och därmed tar sig rätten att göra en värdering av talaren och yttrandet. Begreppet kommunikativ kompetens bör därför enligt Bourdieu inkludera rätten att tala och bli lyssnad på; ”the power to impose reception” (1977:648).

### 2.3.2. Agency

Norton (1997:410) menar att frågan ”Vem är jag?”, inte kan förstås separat från frågan ”Vad kan jag göra?”. För att beskriva en individs möjligheter att

agera i relation till omgivning och individens förmåga används begreppet *agency*. Begreppet definieras ofta som ”the socioculturally mediated capacity to act” (Ahearn 2001:112) för att tydliggöra just att det handlar om ett samkonstruerat fenomen där individen, andra individer och omgivningen, såväl en fysisk omgivning som strukturella faktorer i samhället, kan spela in (Ahearn 2001, Pavlenko 2002). Agency innebär en uppfattad möjlighet att agera – men även ett val att *inte* agera kan beskrivas utifrån agency (t.ex. van Lier 2010b), t.ex. ett val att inte delta i samtal, undervisning eller praktik.

Ur ett ekologiskt perspektiv är agency ett centralt begrepp eftersom individens aktivitet ses som en förutsättning för lärande. Även poststrukturalistiska forskare som Norton Peirce (1995) och Pavlenko (2002) betonar vikten av individens agency för möjligheter till lärande. Ahearn (2001) och van Lier (2010b) beskriver också olika typer av agency, t.ex. individuell, social och baserad på rutiner. Individer kan alltså gå samman för att få agency som grupp och rutiner kan mediera agency i form av självbestämmande över t.ex. arbetsuppgifter.

### 2.3.3. Motivation – investering

Trots att inga studier har belagt brister i motivation hos vuxna andraspråksinlärare (Lindberg & Sandwall 2012) framhålls i den svenska mediadebatten ofta sfi-studerandes bristande vilja, motivation och ansträngning (t.ex. Björklund & Sabuni 2008) som en viktig orsak till utebliven framgång i språkstudierna. Utgångspunkten för ett sådant debattläge är synen på språklärande som helt och hållet avhängig individen och dennes vilja att lära sig språket.

Flera forskare framhåller i stället betydelsen av ojämlika maktrelationer mellan inlärare och målspråkstalare för andraspråksinlärarens språkutveckling (t.ex. Norton Peirce 1995, Pavlenko 2002). Norton Peirce menar att vilja och motivation inte kan betraktas som individuella fenomen utan måste ses som resultat av ett samspel mellan individen och de strukturer i omgivningen som stödjer och begränsar individens möjligheter till agerande, interaktion och lärande. För att understryka den socialt och historiskt konstruerade relationen mellan inlärare och målspråket och inlärares ofta ambivalenta inställning till att lära och använda språket föreslår Norton Peirce (1995) begreppet investering (*investment*). Med metaforen *investering* vill Norton också fånga andraspråksinlärarens behov av och förväntan på en rimlig utdelning på det engagemang och hårda arbete som språkstudier innebär. Även oavlönat arbete på en praktikplats kan förväntas ge utbyte i form av t.ex. språkutveckling eller anställning. Metaforen kan sägas vara särskilt relevant när det gäller vuxna andraspråksstuderande eftersom en vuxen individs investering i ett andraspråk

vanligtvis kännetecknas av ett mer omedelbart behov av och förväntan på en stor och snabb utdelning jämfört med studier i ett främmande språk som lärs in för senare användning på resor mm. Vuxna individer i ett nytt samhälle behöver relativt omgående kunna använda sitt andraspråk för allt från vardagliga behov till livsviktiga och högst komplexa frågor.

Inlärare kan vara mycket motiverade men ändå välja att inte investera i att delta i samtal i klassrummet eller på praktikplatsen om man anser att undervisningen eller praktikvistelsen inte ger tillräcklig utdelning. Istället för att döma en inlärare som "svag" eller "omotiverad" bör man enligt Norton & Toohey (2001) söka anledningar till uteblivna investeringar i omgivningen. Istället för att fråga *Är inläraren motiverad att lära sig språket?* eller *Vilken personlighet har inläraren?* (t.ex. blyg eller utåtriktad) bör man då ställa frågor som:

- *Vilken investering är inläraren villig att göra för att lära språket i det här klassrummet (eller på den här praktikplatsen)?* eller
- *Hur är inlärarens relation till målspråket socialt och historiskt konstruerad?*, dvs. hur ser inläraren på nödvändigheten av att lära just det här språket i en viss omfattning (jfr Norton 1997).

De föreställningar om vilken eller vilka identitetspositioner och gemenskaper man ser som åtråvärda i framtiden kan ha avgörande betydelse för investeringar i såväl undervisning som praktikvistelse. För att referera till praktikgemenskaper som individen kanske ännu inte har tillträde till, men som man ändå önskar, föreställer sig eller anser sig tillhöra använder Norton (2001, Kanno & Norton 2003) begreppet *föreställd gemenskap (imagined communities)* (jfr Anderson 1991). En sådan gemenskap kan vara t.ex. en specifik yrkesgemenskap, en praktikplatsgemenskap, en gemenskap bland modersmålstalare eller bland målspråkstalare.

Norton (2001) hänvisar här till Wenger (1998) som diskuterar individens föreställningsförmåga (*imagination*) som en viktig drivkraft för viljan till medlemskap i praktikgemenskaper. Sådana föreställningar – "images of possibilities, images of the world, images of the past and the future, images of ourselves" (Wenger 1998:174, fig.8.1) – kan upplevas som lika verkliga som de som man deltar i på en daglig basis. Det är enligt Kanno & Norton (2003) troligt att det sätt på vilket andraspråksinlärare ser sig själva, det vill säga som perifera medlemmar i en andraspråkstalande grupp i det nya hemlandet eller som legitima, multi-kompetenta och flerspråkiga medlemmar i föreställda gemenskaper, påverkar deras investering och agency och därmed möjligheterna till lärande och alternativa och positiva identitetskonstruktioner (se även Cook 1992, 1999, Pavlenko 2002, Ahlgren kommande).

## 2.4. Samtalets roll – om mål och hänsyn i arbetslivet

Människor som interagerar med varandra har minst ett mål med sin kommunikation. Lite förenklat kan man säga att man pratar på arbetsplatser av två anledningar: för att få arbetet utfört och för att ha trevligt. Gumperz (1964) gjorde tidigt en indelning i två grundläggande typer av interaktion; transaktionell (*transactional*) respektive relationell (*relational*). Transaktionell interaktion har transaktionella, affärsmässiga, mål och handlar om arbetsuppgifter och utförande. Hit räknas språkliga handlingar kring arbetsuppgifterna, såsom instruktioner och uppmaningar, givande och efterfrågande av information, rapportering och utvärdering. Huvudsyftet med relationell interaktion, t.ex. småprat, är däremot att skapa, upprätthålla eller förstärka relationer med samtalsparten.

I denna avhandling kommer jag att använda begreppet *transaktionell* respektive *relationell* för samtal och yttranden som är orienterade mot dessa två typer av mål. Ett alternativ hade varit *uppgiftsorienterat* respektive *relationsorienterat* tal, men jag menar i enlighet med Nelson (2010:131) att det förstnämnda begreppsparet är kortare och bl.a. därför mer användarvänligt.

Sammanfattningsvis kan sägas att kommunikation på arbetsplatser karaktäriseras av en balansgång mellan å ena sidan pressen att få arbetet gjort bra och effektivt och å andra sidan samtalsparternas emotionella hänsynstaganden till varandra. När anställda i olika eller samma funktion i organisationen t.ex. formulerar en uppmaning, ställer en fråga eller skämtar gör man det utifrån en bedömning av t.ex. arbetsuppgiftens brådska, egen och andras maktställning, hur väl man känner varandra och utifrån en allmän respekt och omtanke om den andra (se vidare 2.4.2). Även tolkningen av yttrandet beror på sådana aspekter; ett yttrande som ”Gör inte om det där!” kan, beroende på situation och samtalsparter, tolkas t.ex. som arg negativ kritik eller som en skämtsam kommentar.

Holmes & Stubbe (2003) har funnit att korta direkta uppmaningar, t.ex. imperativform, är vanligt förekommande i rutinmässiga instruktioner från överordnade till underordnade där relationerna inte ifrågasätts även om överordnade också använder strategier, t.ex. humor och modalitet, för att mildra sina uppmaningar. Man har också funnit att sådana strategier oftare används av underordnade som riktar frågor eller uppmaningar till sina överordnade eller efterfrågar information från dessa.



## 2.4.1. Relationsskapande praktiker

Samtidigt som parter i ett samtal t.ex. utbyter information, ger instruktioner eller ”bara” småprat är de oundvikligen också involverade i att konstruera, upprätthålla eller förändra sin relation och uppfattningen om den andre och sig själv (Norton Peirce 1995, Pavlenko 2002, Wenger 1998, Holmes & Stubbe 2003, Iedema & Scheeres 2003).

Gemenskapen på en arbetsplats omfattar såväl en professionell som en social samhörighet (Wenger 1998). Därför är anställdas arbete med sociala relationer, ”the work of community maintenance” (1998:74), viktigt både för verksamheten och för individen. För att utföra arbetet kan det, menar Wenger, vara lika viktigt att känna till och förstå det senaste skvallret som att känna till och förstå det senaste PM:et. Även andra forskare betonar den stora betydelse som relationella samtal har för såväl verksamheterna som för individens möjligheter att nå sina interpersonella och instrumentella mål (Holmes & Stubbe 2003, Koester 2006, Nelson 2010).

Ämnen för relationella samtal på arbetsplatser kan inkludera allmänt småprat om väder, nyheter, sport osv, skvaller och kommentarer om individer och verksamheten, berättelser av en händelse på eller utanför arbetsplatsen, hälsningar eller skämt.

Ett citat kan synliggöra aspekter av relationella samtal på arbetsplatser som är relevanta för min studie. Holmes (2000:57) poängterar här småpratets funktion att skapa, upprätthålla och förstärka de sociala relationerna inom praktikgemenskapen; att ”ha det trevligt”. Holmes menar också att småprat är enkelt att initiera, formulera, utveckla och avsluta.

*Small talk in the workplace functions like knitting. It can be easily taken up and easily dropped. It is a useful, undemanding means of filling a gap between work activities. Small talk oils the social wheels. /.../ Small talk is flexible, adaptable, compressible and expandable. It can be as formulaic or as personal as people wish to make it /.../ It expresses and reinforces solidarity; it is a way of 'doing collegiality'.*

I ett andraspråksperspektiv kan man dock ifrågasätta huruvida relationellt tal alltid är så ”enkelt” (se även Coupland, Coupland & Robinson 1992). Som Holmes & Stubbe (2003) också påpekar, kan alla samtal, och särskilt sådana där samtalsparternas behärskning av det gemensamma språket starkt varierar, relateras till aspekter som identitet, ansiktsarbete, makt och agency. Relationella samtal kännetecknas av en tydlig social dimension med konstruerande och upprätthållande av relationer och makthierarkier som centrala aspekter. Att inte (kunna/vilja) delta i denna typ av samtal kan därmed tolkas som en ovilja att delta i den sociala gemenskapen. Omvänt kan man känna sig som en ovälkommen gäst i gemenskapen om man inte bjuds in i relationella samtal.

Dessutom stöds relationella samtal inte alltid i lika hög grad av potentiellt medierande resurser i omgivningen som transaktionell situerad interaktion. Søgaard Sørensen & Holmen (2004) menar att andraspråkstalare kan ha svårare att delta i samtal med ett abstrakt innehåll än i samtal med ett mer konkret ”här-och-nu”-innehåll. Holmes & Stubbe (2003) har också funnit att kontextbundna skämt i arbetsplatskommunikation är betydligt vanligare än kontextfria. Kontextbundna skämt uppstår spontant i och ur samtalsparternas agerande i en specifik situation och kan därför ofta vara svåra att förstå för utomstående. Som kontextfria skämt räknas enligt Holmes & Stubbe (2003) t.ex. återberättandet av en rolig händelse utanför arbetsplatsen.

Relationella samtal inklusive skämt äger ofta rum i början eller slutet av en arbetsdag och under raster men även, när arbetsuppgifterna tillåter, under arbetsuppgifternas utförande (Holmes & Stubbe 2003, Koester 2006). Bortsett från vid den första kontakten på dagen anses småprat vanligtvis inte obligatoriskt (Holmes & Stubbe 2003). Småprat kan också ses som överflödigt i samtal som handlar om information eller hjälp, där agendan redan är satt i förväg eller i stressade situationer (Holmes & Stubbe 2003). Vidare beror småpratets omfattning och ämnen på individernas intresse av relationella samtal (Nelson 2010, Holmes & Stubbe 2003) och på hur väl samtalsparterna känner varandra (Eggins & Slade 1997, Koester 2006, Nelson 2010).

Skämt kan också ha många funktioner, vilket gör dem potentiellt riskabla att använda och svåra att tolka (Holmes & Stubbe 2003). Andraspråkstalare kan därför uppleva det som svårt att avgöra om ett yttrande är allvarligt eller skämtsamt menat och att formulera egna skämt så att de inte uppfattas som allvarliga inlägg. Deltagarna i Anderssons studie (2010) vittnade om en sådan osäkerhet trots en längre vistelse i landet och trots att analysen visade att de mycket väl klarade att både förstå och producera skämt och att de även skämtade uppåt i hierarkin.

Skämtets många funktioner beskrivs i en taxonomi av Hay (2000). Hay identifierar en allmän övergripande funktion (t.ex. roa, upprätthålla gemenskap, skapa en positiv bild av sig själv) som kan delas in i funktionerna *solidariserande*, *psykologiska* och *maktmarkerande*.<sup>27</sup> För den här studien är några av delfunktionerna inom den solidariserande funktionen relevanta: dela med sig (berättandet av en personlig upplevelse), *påpekande om samhörighet* (berättandel utnyttjande av gemensamma erfarenheter) och *reta* (reta vänskapligt för att visa solidaritet/skapa rapport). Inom den psykologiska funktionen blir delfunktionen *försvara* aktuell, dvs. att förekomma någon annans (förväntat negativa) kommentarer om något personligt eller något man sagt eller gjort.

---

<sup>27</sup> Jag använder här den översättning som Nelson (2010) gjort (jfr. Andersson 2010). Översättningen av delfunktionerna är min egen.

## 2.4.2. Ansiktsarbete

Trots en ständig press i arbetslivet att få arbetet snabbt och effektivt utfört strävar samtalsparter även i samtal på arbetsplatser normalt efter att inte själv ”tappa ansiktet” och att omvänt visa sin samtalspartner respekt och omtanke. Sådant *face-work* eller ansiktsarbete kan enligt Goffman (1967) uttryckas genom såväl talade yttranden som genom kroppsspråk och sker kontinuerligt under ett samtal. Brown & Levinson (1987) skiljer mellan *ansiktshotande* (som riskerar det egna eller den andres ansikte) och *ansiktsbevarande* handlingar (som avser att stödja/upprätthålla det egna eller andres ansikte). Ansiktshotande handlingar kan vara t.ex. instruktioner, råd, kritik, frågor, beröm, erbjudanden. Enligt Brown och Levinson (1978) är ansiktsbevarande strategier universella även om *vad* det är som gör att man kan riskera att förlora ansiktet och känna sig dum i olika situationer kan variera för olika individer, i olika kulturer liksom i olika grupper i samhället. För att avgöra om ett yttrande är ansiktshotande eller inte måste man därför alltid analysera det i sin kontext och ta hänsyn till parternas relation (Holmes & Stubbe 2003).

Samtal på praktikplatser kan ofta karakteriseras som asymmetriska på grund av samtalsparternas olika arbetsfunktioner, olika omfattande språkbehärskning, yrkeskunskap, erfarenhet av praktikverksamheten mm. Därför medför varje samtal en potentiell risk att tappa ansiktet, även om olika typer av samtal är riskabla i varierande grad.

Søgaard Sørensen & Holmen (2004) identifierar vad de kallar olika språkliga domäner i samtal mellan praktikanter och anställda på sju arbetsplatser: small-talk, social införståddhet, ritualiserat tal, kakafoni, historieberättande, instruktion, förhandling, problemlösning. Baserat på en analys av domänerna utifrån parametrarna ”yrkesmässigt innehåll” (fagligt inhold) och ”förhandling om social identitet” diskuterar de risken att tappa ansiktet (Goffman 1967) i olika samtal. Søgaard Sørensen & Holmen menar att förhandlingen av social identitet ständigt pågick oavsett graden av fokus på arbetsuppgifter (jfr Norton Peirce 1995, Wenger 1998, Holmes & Stubbe 2003). Samtidigt är deltagandet i interaktion i de olika domänerna olika krävande då det förutsätts olika grad av yrkeskunskap. Andraspråkstalaren måste därför ta ställning till om och när det är värt att riskera sin identitet och sitt ansikte för att få komma till tals och bli lyssnad på (jfr Bourdieu 1977).

Søgaard Sørensen & Holmen (2004) ser valet att delta – eller inte – i samtal på arbetsplatser som en avvägning mellan den yrkeskunskap som yttrandet kräver och risken att förlora ansiktet gentemot möjligheten till vinst (jfr *investering*, Norton Peirce 1995). Potentiell utdelning kan vara möjligheten att ge en positiv bild av sig själv och sitt yrkeskunnande eller en bättre relation till samtalsparten. Domänerna ”förhandling” och ”problemlösning” ses här som

de svåraste men samtidigt de potentiellt mest givande att delta i eftersom sådana samtal kräver kunskap om arbetskontexten och dessutom innebär en förhandling av såväl social som professionell identitet. Även deltagande i återberättandet av händelser/aneddoter är relativt svårt men kan ge såväl socialt som arbetsmässigt utbyte. Att få en ”instruktion” innebär i modellen inte någon större risk för den sociala identiteten även om det kräver förståelse av arbetskontexten medan småprat (small talk) i hög grad innebär en utmaning av den sociala identiteten. Norton (2001) diskuterar också ansiktsarbete i samband med tillträde till andraspråkstälarnas föreställda gemenskaper. Det kan nämligen vara just i förhållande till de som är medlemmar i (och dörrvakter till, *gatekeepers*, Bremer, Roberts, Vasseur, Simonot & Broeder 1996) de studerandes föreställda gemenskaper som de studerande känner sig mest obekväma (Norton 2001).

## 2.5. Lärande – om deltagande och handledning i arbetslivet

Som en bakgrund och inledning till det här avsnittet diskuteras här först begreppen formellt, icke-formellt och informellt lärande. Därefter redogörs för situerat lärande och möjligheter att lära genom deltagande i s.k. praktikgemenskaper på arbetsplatser. Slutligen redovisas forskning från fältet arbetsplatslärande (*workplace learning*) med relevans för beskrivning och analys av förutsättningar för praktikanternas interaktion och lärande på praktikplatserna.

### 2.5.1. Formellt, icke-formellt, informellt lärande

Lärande som uppstår ”naturligt” när en individ är engagerad i en aktivitet på praktik- och arbetsplatser eller i vardagssituationer omtalas ibland som *informellt lärande*. Begreppet beskriver då ett oavsiktligt, ofta spontant och omedvetet lärande som sker som en sidoeffekt av individens engagemang i någon annan aktivitet. Man menar då att sådant lärande på olika sätt skiljer sig från det *formella* lärande som äger rum inom ramen för det formella utbildningssystemet och som i högre grad är planerat och målinriktat. Även det informella lärandet kan dock till viss del vara planerat, som t.ex. lärande genom handledar-/mentorskap. Ibland talar man också om *icke-formellt lärande* och avser då lärande i en systematiskt organiserad verksamhet utanför de formella utbildningssystemen, t.ex. i studiecirkel eller intern och extern

personalutbildning, som också kan ske i olika miljöer och vara styrt och målinriktat i olika hög grad.

Som antyds ovan kan användningen av de olika lärandebegreppen och -termerna vara problematisk (Billett 2001c, Malcolm, Hodgkinson & Colley 2003). Malcolm m.fl. (2003) menar att det råder en närmast total avsaknad av överensstämmelse kring innebörd och användning av de olika termerna. Dessutom innehåller många lärandesituationer inslag av både informellt och formellt lärande (Colley, Hodgkinson & Malcolm 2003), vilket gör att skillnader och likheter mellan lärande på arbetsplatser och inom olika utbildningsinstitutioner inte kan beskrivas och förstås utifrån en klassifikation av lärande i åtskilda kategorier. Billett (2001a) påpekar också att arbetsplatser visserligen erbjuder lärandemöjligheter som är annorlunda till form och fokus jämfört med skolans, men att båda kontexterna ju har samma fokus på engagemang i aktiviteter och stöd. Därför bör man istället enligt Malcolm m.fl. (2003) se olika typer av lärande som ett kontextrelaterat kontinuum från ett styrt och strukturerat lärande som leder till formella kvalifikationer till ett öppet och mer ostrukturerat lärande där lärande uppstår som en sidoeffekt av oförutsedda erfarenheter och möten.

### 2.5.2. Situerat lärande

En syn på lärande som baserat i, eller bundet till, det sociala sammanhang där lärandet sker kallas också situerat lärande. Många forskare, bl.a. Hager & Halliday (2006), betonar kontextens betydelse för lärande. De båda forskarna föreslår en förståelse av informellt lärande som en växande förmåga att göra kloka kontextkänsliga bedömningar (*appropriate context sensitive judgements*) för agerande i specifika situationer. En sådan förståelse kan sägas innefatta individens erfarenheter samt samlade kommunikativa och yrkesrelaterade färdigheter och på så sätt motverka en syn på andraspråksinläraren eller praktikanten som okunnig eller maktlös.

I enlighet med ett ekologiskt perspektiv intresserar sig Lave & Wenger (1991) i sin teori om situerat lärande för individens lärandeprocess i relation till omgivningen och för de aktiviteter som individen är aktivt engagerad i. Här beskrivs informellt och situerat lärande som successivt ökat deltagande i s.k. *praktikgemenskaper* (Lave & Wenger 1991). Medlemmarna i en sådan gemenskap – t.ex. en grupp på en arbetsplats eller i en skola – samverkar i aktiviteter där gruppens gemensamma historia, olika kompetenser, tidigare erfarenheter och traditioner (åter-)skapas i samspelet mellan mindre erfarna medlemmar (noviser/lärlingar) och mer erfarna (experter/mästare/old-timers)

genom ”an evolving, continuously renewed set of relations” (Lave & Wenger 1991:50).

Lave & Wenger beskriver lärande som den aktiva och engagerade individens/novisens förflyttning från ett legitimt, det vill säga accepterat och berättigat, perifert deltagande i praktikgemenskapen – med ansvar främst för enkla och mer perifera aktiviteter – till ett alltmer självständigt deltagande i centrala aktiviteter som fullvärdig medlem i praktikgemenskapen. Lärande ses här alltså som synbart och över tid utvecklat deltagande i en praktikgemenskap (*trajectories of participation*<sup>28</sup>, Lave & Wenger 1991). Man betonar att *legitimt perifert* deltagande inte ska ses som en enkel struktur för deltagande utan som en interaktiv process där novisen engageras och experten stödjer deltagandet (jfr Billett, t.ex. 2000).

Genom tillträde till gemenskapen och deltagande i dess aktiviteter menar Lave & Wenger att novisen gradvis tillägnar sig praktikgemenskapens kunskaper, färdigheter, värderingar och språk. En förutsättning för lärande är dock att nykomlingen betraktas som legitim, t.ex. i kraft av sitt yrkeskunnande eller som anställd och att man blir behandlad som en potentiell fullvärdig medlem (Wenger 1998). Wenger skiljer också på en legitim perifer position, där medlemmen har möjlighet att lära eftersom han/hon har tillgång till gemenskapen, dess experter, vetande och praktik, och en legitim marginell position, där lärandet försvåras genom att tillträdet till gemenskapen begränsas av olika anledningar. Huruvida tillfälliga sfi-praktikanter uppfattas och uppfattar sig själva som legitima på praktikplatsen kan alltså avgöra möjligheterna till deltagande och lärande.

Enligt Lave & Wenger (1991:29) är begreppet *legitimt perifert deltagande* ett analytiskt perspektiv och ett sätt att tala om relationer och aktiviteter, identiteter, artefakter, gemensam kunskap och praktiker (jfr ekologiskt perspektiv, van Lier 2004a). Lave & Wenger har dock kritiserats för att inte i tillräcklig omfattning ta hänsyn till att möjligheter till utökat deltagande måste relateras till aspekter som makt, agency och identitet (t.ex. Billett 2001c, Barton & Hamilton 2005). Kritik har också riktats mot deras beskrivning av den situerade lärandeprocessen som alltför generell, linjär och oproblematiserad; för att inte ta hänsyn till individens resurser och mål och till specifika omständigheter i varje verksamhet (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young 2003, Fuller, Hodgkinson, Hodgkinson & Unwin 2005, Keating 2005).

---

<sup>28</sup> På svenska används ibland *lärbänor*.

### 2.5.3. Förutsättningar för (andraspråks-)lärande på arbetsplatser

Forskning inom andraspråksfältet har länge uppmärksammat vikten av andraspråksinlärarens tillgång till interaktion på andraspråket för möjligheterna att lära (se 2.1). Man redogör däremot inte för möjligheter att lära (andraspråket) på arbetsplatser i termer av vad arbetsplatsen i övrigt behöver erbjuda. Därför fokuserar detta avsnitt på relevant forskning hämtad från fältet arbetsplatslärande (*workplace learning*). Även här kan möjligheter att lära beskrivas som inom ett ekologiskt perspektiv, dvs. som beroende av relationer mellan omgivning och individer och som aktivt deltagande i situerad praktik.

Kyndt, Dochy & Nijs (2009:370) framhåller arbetsplatsens och individernas aktiva skapande av lärandemöjligheter i sin definition av förutsättningar för lärande (*learning conditions*). Utifrån en litteraturöversikt konstaterar författarna att det inte finns mycket forskning kring informella och icke-formella lärandemöjligheter. Litteraturöversikten visade dock att lärande på arbetsplatser kan stödjas av flera faktorer: dels av vad man kallar kontextrelaterade faktorer som kommunikation och interaktion, deltagande och samarbete och dels av s.k. lärandefaktorer: feedback, utvärdering, reflektion, coaching samt tillgång till kunskap och information. En enkätundersökning visade att det främst var faktorerna feedback samt information och kunskap som bidrog till ökade möjligheter för lärande.

Billett, Barker & Hernon-Tinning (2002, även Billett 2004) beskriver möjligheterna att lära på arbetsplatser utifrån socialt och historiskt situerade *deltagandepraktiker* (*workplace participatory practices*). Här betonas och förtydligas den mer erfarnes, expertens, roll i termer av handledning. Tydligare än hos Lave & Wenger (1991) beskrivs också lärandemöjligheterna som en dynamisk relation mellan å ena sidan arbetsplatsens erbjudanden om deltagande och stöd i de aktiviteter och den interaktion som är centrala för verksamhetens värderingar och mål och å andra sidan individens agency, mål och engagemang i verksamheten och lärandemöjligheterna.

Fördelningen av arbetsuppgifter och individens möjligheter att agera, interagera och få stöd styrs enligt Billett m.fl. (2002) av verksamhetens behov att upprätthålla verksamheten och nå sina mål och även av anställda individers eller grupperns intressen. Även andra aspekter som etnicitet, kön, anställningsförhållanden och uppfattningar om individens kompetens, inklusive språkfärdigheter (Billett 2001a, b) kan avgöra t.ex. vem som erbjuds nya uppgifter. Därför, menar Billett m.fl. (2002, Billett 2004), blir fördelningen av lärandemöjligheter ojämlik och avhängig olika motsättningar och maktrelationer på arbetsplatsen.

Även individens agency har stor betydelse för möjligheterna att lära. Huruvida individen uppfattar arbetsplatsens erbjudanden till deltagande och lärande som ”inbjudningar” och därmed väljer att engagera sig i aktiviteterna och i interaktionen – eller inte – är enligt Billett beroende av individens mål, erfarenheter och livshistorier (jfr Svendsen Pedersen 2007). Individerna behöver se en mening med aktiviteterna och värde i vad som erbjuds dem för att vilja delta och lära (Billett 2001b, jfr *investment*, Norton Peirce 1995). Sammanfattningsvis kan arbetsplatser därför ses som “a socially constituted and contested learning space whose participatory practices are key pedagogical devices” (Billett 2004:319).

Dessa lärandemiljöer förhandlas och konstrueras kontinuerligt av individerna. Av detta följer att lärande på arbetsplatser inte uppstår ”automatiskt” utan är avhängigt relevant och aktivt stöd och även att möjligheterna kan förändras över tid. Flera begrepp kan användas för att beteckna sådant stöd som omfattar en mer erfaren arbetskamrat eller mentor som stödjer och ledsagar novisens kunskaps- och färdighetsutveckling: *mentoring* (Lave & Wenger 1991), *guidance* eller *guided learning* (Billett t.ex. 2000), *guided participation* (Rogoff 1995) och *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross 1976, även van Lier 2004a, 2007).

Jag har valt att utgå från begreppet *guidance*, som kan översättas med (väg-) ledning, rådgivning eller handledning. I avhandlingen översätts begreppet med *handledning* dels på grund av att de personer som på praktikplatserna var ansvariga för praktikanterna i Göteborg benämndes handledare. Övriga begrepp ger konnotationer i andra riktningar; *mentoring* och *coaching* till de projekt som drivs i regi av Arbetsförmedlingen, s.k. yrkesinriktat mentorskap och jobbcoacher. Begreppet *stöttning* (jfr *scaffolding* i Wood, Bruner & Ross 1976) används oftast i samband med språk- och begreppsutveckling, något som i ytterst begränsad omfattning förekom i studien (se 6.2.4.4).

Handledning kräver en planerad struktur och bör ske kontinuerligt i situerad interaktion, dvs. äga rum under individens deltagande i den dagliga verksamheten (Billett 2000, jfr van Lier 2007).<sup>29</sup> Dessa aspekter ryms i de två former av handledning som Billett menar är nödvändig på arbetsplatser för att lärande ska uppstå, nämligen s.k. *indirekt* respektive *direkt handledning* (*indirect, direct guidance*, 2000, 2004).

Exempel på *indirekt handledning* är tillgång till möjligheter att observera arbetskamraters hanterande av situationer och deras utförande av

---

<sup>29</sup> Van Lier (2007) diskuterar stöttning i klassrummet. Han betonar att ”scaffolding must be seen as *both* a design feature *and* an interactional process (2007:59), eftersom såväl planerande, utförande och upprätthållande av stödet (inklusive ”handover and takeover”) som det situerade agerandet ingår i lärandeprocessen, se även van Lier (2004a).



arbetsuppgifter, t.ex. genom s.k. modellering där arbetsuppgiften konkret förevisas och viktiga aspekter av utförandet påpekas. Även de ledtrådar för agerande som den fysiska omgivningen och artefakter ger för arbetsuppgifters utförande räknas som indirekt stöd (Billett 2000, jfr *cues and clues, affordances*, van Lier 2004a). Hit räknas också respons på utförda uppgifter samt en plan för tilldelningen av allt mer komplexa arbetsuppgifter. I motsats till Lave & Wenger (1991) hävdar Billett (2000) att enbart deltagande i daglig verksamhet ger få möjligheter till lärande. Att enbart utföra rutinarbete kan, enligt Billett, visserligen finslipa och förstärka redan existerande kunskaper och färdigheter, men det är engagemang i *nya* aktiviteter och arbetsuppgifter och i *nya* former av interaktion som som möjliggör utveckling av nya kunskaper (Billett 2000, 2004, Billett m.fl. 2002).

*Direkt handledning* ger tillgång till kunskap som är en förutsättning för att förstå verksamhetens praktik men som kan vara mer ogenomskinlig och/eller dold, t.ex. information om verksamhetens mål och om grundläggande principer för arbetsuppgifternas utförande ("tricks of the trade") samt innebörder i arbetsplatspecifika begrepp och gemensamma arbetsplatshistorier (jfr *repertoar*, Wenger 1998). Sådan kunskap kan stödja såväl individens självförtroende och möjligheter att delta i transaktionella och relationella samtal och kan också stödja individens agency mot ett självständigt och kreativt utförande av arbetsuppgifter i enlighet med arbetsplatsens praktik. Handledningsstrategier kan här vara t.ex. frågor som uppmuntrar till reflektion eller råd om och förklaringar av olika tillvägagångssätt (Billett 2000). Även tillgång till arbetslagsmöten och avsatt tid för reflektion och problemlösning kan ses som direkt handledning (Eteläpelto 2008, jfr Kyndt m.fl. 2009).

Eftersom handledning är nödvändig för att lärande ska kunna uppstå betonar Billett (2000) vikten av arbetsplatsens beredvillighet och beredskap (*readiness*). Med begreppet *readiness* avses verksamhetens beredvillighet att främja möjligheter till lärande, t.ex. genom organisatoriska strukturer, värderingar, normer och ansvariga anställdas synsätt. Om verksamheten inte är "redo", om handledning inte erbjuds och om individen inte investerar i arbetet riskerar både verksamheten och individerna att bli besvikna (Billett 2001b). Flera av bidragen i Billett (2008) visar att det vanligaste hindret för arbetsplatslärande är brist på tid och rum för informell social interaktion och erfarenhetsutbyte. Wenger (1998) behandlar också den utmaning det kan vara för nybörjare att få uppmärksamhet och skapa nära relationer med upptagna mästare/old-timers för att få tillgång till praktikgemenskapen och dess praktik. Mästarna å sin sida, som förväntas lägga kraft och energi på att introducera nykomlingarna i verksamheten samtidigt som de är pressade av sina egna arbetsuppgifter, får sällan erkännande för sina ansträngningar. Därför behöver

arbetsplatserna en formell struktur för fler tillfällen till återkoppling och för ökat kunskapsutbyte (se även Kyndt m.fl. 2009).

Billett (2008) menar att de begrepp forskningen utgår från i stor utsträckning baseras på studier av arbetare på ”socialt rika” arbetsplatser med god tillgång på handledning. Många arbetare får dock bara tillgång till vissa typer av arbetsplats-erfarenheter eftersom de är fysiskt och socialt isolerade på sina arbetsplatser. Billett påpekar därför behovet av forskning kring hur deltagande i aktiviteter och interaktion på arbetsplatser formar möjligheterna till lärande och anställning för individer med svagare position på arbetsmarknaden, t.ex. icke fastanställda och icke målspråkstalande arbetare (se även Kyndt m.fl. 2009).

Till skillnad från den generella lärandeprocess som Lave & Wenger (1991) beskriver, belyser den närmast ovan relaterade forskningen hur samverkande mikro- och makroprocesser kan främja eller begränsa individers möjligheter att interagera och lära på olika arbetsplatser. Billett betonar också i högre grad än Lave & Wenger den avgörande roll individen spelar i lärandeprocessen inte minst i termer av de färdigheter och förmågor som individen har med sig till arbetsplatsen. Litteraturen inom fältet arbetsplatslärande behandlar dock inte lärande i perspektivet av den dubbla utmaning som invandrare ställs inför, som nybörjare både i språket och på en arbetsplats i ett nytt land (Li 2000, Roberts 2010). Språkets avgörande betydelse för tillträde till och lärande i olika praktikgemenskaper påpekas dock i detta sammanhang av flera andra forskare (Harris & Shelswell 2005, Keating 2005, Tusting 2005).

## 2.6. Om autenticitet för aktivt deltagande i samhälls- och arbetslivet

Sfi-undervisningen ska enligt nationella styrdokument (SKOLFS 2012:13, SFS 2010:800, 2§) utformas utifrån ett långsiktigt perspektiv på individens utveckling och aktiva deltagande och stärkta ställning i samhälls- och arbetslivsgemenskaper (se 1.3.2.2). En sådan målsättning innebär att utbildningen bör relateras till såväl de studerandes tillgängliga och aktuella studie- och målspråksgemenskaper som till deras framtida och föreställda gemenskaper (jfr Kanno & Norton 2003). Ett undervisningsinnehåll som rör samhälle och arbetsliv kan ses som ett led i att contextualisera undervisningen – att knyta den till förhållanden i omvärlden.

Baynham (2006) talar om språkundervisningens koppling till omvärlden i termer av ”bringing the outside in” (se även Simpson 2011, jfr van Lier 2007). Även om detta vanligtvis betraktas som lärarens pedagogiska ansvar diskuterar Baynham (2006) hur även de studerande kan bidra till att undervisningen

kontextualiseras genom att de i klassrummet ges möjligheter att återge samtal och diskutera upplevelser från vardags- och samhällslivet. En större studie (Baynham, Roberts, Cooke, Simpson, Ananiadou, Callaghan, McGoldrick & Wallace 2007:58) visar att när studerande talar ”from within”, det vill säga om för dem angelägna frågor, uttalar de avsevärt längre och mer komplexa yttranden och idéer jämfört med tal som produceras i samband med lärariniterade ämnen och förment autentiska aktiviteter som t.ex. rollspel.

Användning av autentiska texter<sup>30</sup> i undervisningen kan också ses som ett sätt att kontextualisera undervisningen i förhållande till omvärlden. Även om begreppet *autentisk* är omdiskuterat (Hutchinson & Waters 1987, Brown, Collins & Duguid 1989, Taylor 1994, Cook 1997, Widdowson 1997, Roberts & Cooke 2009) finns en samstämmighet om att en konstruerad dialog per definition inte bör kallas autentisk. Många menar också att en text som dekontextualiserats – tagits ur sin kontext – och som sedan rekontextualiseras i klassrummet, inte längre kan anses autentisk (Widdowson 1979, Hutchinson & Waters 1987, Brown, Collins & Duguid 1989). En texts autenticitet kan alltså inte fastställas *a priori* som en fast egenskap hos texten i sig utan bör ses som något som avgörs i interaktionen mellan texten och dess kontext och uttolkare (Widdowson 1979, Breen 1985).

I enlighet med en sådan syn pekar forskare (Breen 1985, Hutchinson & Waters 1987) på behovet av en ändamålsenlig definition av *autenticitet* i relation till texter som används i en lärandeprocess. Belcher (2006) föreslår att autenticitet för skriftliga texter som används för undervisning bör beskrivas utifrån ett kontinuum; från tydligt *autentiska* (originaltext i avsedd kontext), *semi-autentiska* (producerade av individer med förstahandskunskap om språkbruket i den aktuella kontexten) till tydligt *icke autentiska* (t.ex. massproducerade läromedel).

Det kan finnas anledning att anta att sfi-undervisningen i hög grad styrs av tillgängliga förlagsutgivna läromedel (jfr Carlson & Jacobsson kommande) även om andra för lärande tillrättalagda texter också används. Tillrättalagda texter kan naturligtvis ha sin plats i sfi-klassrummet men det är viktigt att påpeka att sådana texter, t.ex. skriftliga dialoger eller manusbaserade inspelningar, baseras på *antaganden* om ”autentisk” talspråksanvändning. Dessa antaganden utgår i stor utsträckning från en idealiserad skriftspråklig norm som i många avseenden skiljer sig från autentisk situerad kommunikation (Burns & Joyce 1997, Leung 2005, Roberts & Cooke 2009).

Exempel på språkdrag som är typiska för muntligt situerad interaktion men som ofta saknas i läromedel är ”ofullständiga meningar”, en vardaglig ofta

---

<sup>30</sup> I ”text” inkluderas här, i enlighet med ett vidgat textbegrepp (SKOLFS 2012:13) även muntliga samtal, film osv.

slangbetonad vokabulär och interaktionella drag som överlappningar, omstarter, avbrytanden och förtydliganden. Dessutom är förståelse i verklig situerad interaktion inte enbart beroende av de muntliga yttrandena eftersom sådan interaktion stöds av medierande resurser i den aktuella situationen som t.ex. artefakter och kroppsspråk (van Lier 2004a). Detta medför en mer frekvent användning av implicita och indexikala uttryck som olika typer av pronomen som får sin betydelse i den specifika situationen. I interaktion mellan samtalsparter som känner varandra präglas yttrandena också ofta av hänvisningar till delad, underförstådd kunskap och gemensamma erfarenheter (för skillnader muntligt/skriftligt språk, se Feez 1998, Goh & Burns 2012).

Det är dock viktigt att betona att även klassrummet är en autentisk kontext i sin egen rätt och att aktiviteterna, interaktionen och språkbruket där fyller sina specifika syften för att möjliggöra lärande och alltså i den meningen sker ”på riktigt” (se Taylor 1994).

I enlighet med ovanstående resonemang reserverar jag i detta sammanhang begreppet autentisk för texter som inte är producerade eller bearbetade för ett språkutvecklande syfte (t.ex. för texter från media och originaltexter från praktikplatser – såväl skriftliga som inspelade muntliga texter – oavsett överensstämmelse med målspråksnorm). För att relatera undervisning i klassrummet till autentisk interaktion använder jag också begreppet semi-autentisk. Begreppet används då<sup>31</sup> för yttranden som bedöms som adekvata av en individ med kunskap om och erfarenhet av ett situerat språkbruk, t.ex. handledare på en arbetsplats. Även samtal som upplevts av studerande (i eller utanför skolmiljön) och som återberättas ur minnet eller med stöd av anteckningar benämns semi-autentiska.

### 2.6.1. Autenticitet i undervisningens texter

En undervisning som ensidigt baseras på icke-autentiska texter där språkbruket snarare är knutet till normativa, ”målspråksliknande” regler än representerar naturligt talat språk riskerar att bli missvisande och vilseledande (Burns & Joyce 1997, Leung 2005, Roberts & Cooke 2009). Tillrättalagda och idealiserade läromedelsdialoger (rensade från talspråkliga drag, kontext och konfliktfyllda situationer) kan också stå i skarp kontrast till de studerandes egna erfarenheter av möten med olika myndighetsföreträdare. En undervisning baserad på tillrättalagda texter riskerar därmed att av de studerande upplevas

---

<sup>31</sup> Begreppet används också i andra sammanhang för autentiska texter som manipulerats för ökad tillgänglighet, för manusbaserade inspelningar och om aktiviteter som avser att ”likna” aktiviteter utanför klassrummet, t.ex. ett rollspel.

som icke förankrad i ”verkligheten”. Det innebär i sin tur att undervisningen inte stödjer de studerandes möjligheter att på egna villkor delta i (potentiellt livsavgörande) möten på andraspråket, t.ex. med företrädare för olika myndigheter eller på arbetsplatser (Norton 2000, Akbari 2008, Roberts & Cooke 2009).

Många forskare menar att det är nödvändigt att behandla autentiska dialoger i klassrummet för att förbereda andraspråksstuderande för interaktion utanför klassrummet (t.ex. Burns & Joyce 1997, Leung 2005, Newton 2007, Brouwer & Nissen 2009, Roberts & Cooke 2009, Holmes & Riddiford 2011). Invändningar som att autentiska samtal är svåra att använda i undervisningen eftersom de är komplexa och inte följer målspråksnormen avvisas av dessa forskare som visar på olika former av stöd som gör autentisk interaktion tillgänglig för lärande. Man visar t.ex. hur video- och audioinspelningar av autentiska samtal kan användas i undervisning med stöd av undertexter, förklarande kommentarer, transkriptioner och lärarstödda diskussioner.<sup>32</sup> Även en genrebaserad pedagogik (Halliday 1994, Gibbons 2002) kan stödja andraspråksstuderandes förståelse av autentiska samtalsdrag (Burns 2010).

Den hittills refererade undervisningen utgår från forskares urval av relevanta texter och språkliga drag snarare än från situationer som de studerande själva upplevt. Den undervisning som Brouwer och Nissen (2009) beskriver tar däremot sin utgångspunkt i audioinspelningar som studerande själva gjort av sitt deltagande i interaktion i vardagliga samtal. Forskarna menar att de som lärare genom att lyssna på samtalen och diskutera transkriptionen tillsammans med enskilda studerande fick ovärderliga redskap att både individanpassa undervisningen och direkt koppla den till omvärlden.

Enskilda studerandes språkliga behov står i fokus även i Svendsen Pedersens studie (2003). Genom att läraren utformar och i undervisningen utgår från en så kallad språkbehovsanalys av den studerandes kommunikativa behov på praktikplatsen får den studerande konkret stöd för deltagande i interaktion.

Forskning som menar att undervisningen bör ge utrymme för lärarstödd reflektion och analys av sociopragmatiska dimensioner<sup>33</sup> av språkliga yttranden på arbetsplatser utgör en av de trender som identifieras i en översikt över senare tids studier kring arbetslivsinriktad andraspråksundervisning (Newton & Kusmierczyk 2011). Här, precis som i den forskning som relaterades i

---

<sup>32</sup> Konkreta exempel på arbetssätt och övningar utifrån autentiska videosekvenser finns i det ”resource kit” som *Language in the workplace project* gett ut (Stubbe & Brown 2002) samt i *Workplace Talk in Action - An ESOL Resource* (Riddiford & Newton 2010).

<sup>33</sup> Benämns också sociolingvistisk förmåga (Bachman & Palmer 2006) och omfattar förmågan/färdigheten att uttrycka och tolka sociala betydelser i yttranden i interaktion, t.ex. i relation till parternas relation och social status.

föregående avsnitt, betonas att undervisningen, istället för att erbjuda ”lämpliga” fraser, behöver fokusera på språklig medvetenhet så att de studerande får analytiska verktyg att själva undersöka interaktionella drag av betydelse för framgångsrik interaktion (Yates 2010:110). Det handlar här om att hitta vägar att stärka de studerande i deras strävan att uppnå sina mål snarare än att försöka få dem att passa in (”to empower /.../ people, rather than attempt to make them fit”) (Newton & Kusmierczyk 2011:78).

## 2.7. Sammanfattning

Detta avsnitt inleddes med en kort översikt över olika perspektiv på samtalets, samtalspartens och kontextens betydelse för andraspråklärande som präglat andraspråksforskningen. Därefter behandlades mer i detalj det ekologiska perspektivet och begrepp som *potentiellt medierande resurser (affordances)*, *identitet*, *agency*, *ansiktsarbete (face)*, *investering* samt *(föreställda) praktikgemenskaper* som används för analyserna i denna studie. Här betonades individen som aktiv medskapare av sina möjligheter till interaktion och lärande och betydelsen av individens tidigare inhämtade kunskaper och erfarenheter som en resurs för agerande och vidare lärande.

Språklärande ses ur ett ekologiskt perspektiv som relaterande till andra individer, till omgivningen och som erövrande av ”nycklar” för ett ökat deltagande i praktikgemenskaper på arbetsplatsen. Även om omgivningen och andra individer i omgivningen kan ses som potentiella resurser för interaktion och lärande, betonas också de begränsningar av möjligheter till andraspråklärande som kan finnas i omgivningen och påverka individens motivation och vilja till investering.

Individens identitetsuppfattning, *agency* och vilja till investering ses som kontextberoende och föränderliga över tid. Samtidigt som tillskrivna identiteter kan begränsa individens handlingsutrymme, kan man genom deltagande i transaktionella och relationella samtal göra anspråk på mer positiva identitetspositioner.

Möjligheterna till interaktion och lärande ses alltså som (re-)konstruerade i transaktionella och relationella samtal mellan individerna på arbetsplatserna och som beroende av de möjligheter till olika former av handledning som arbetsplatsen erbjuder. För att stödja studerandes deltagande i interaktion i samhälls- och arbetsliv bör användningen av autentiska texter inte minst som underlag för lärarstött reflektion och analys utgöra ett centralt inslag i undervisningen.

## 3. Arbetslivsrelaterad tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning som är relevant för föreliggande studie. Inledningsvis behandlas begreppet *den nya arbetsordningen*, ett begrepp som jag ser som centralt för förståelse av det samhälls- och arbetsliv där studiens deltagare och verksamheter agerar. Till detta kopplas en beskrivning av projekt som har sökt beskriva de omfattande språkliga och andra kompetenser som behövs i dagens arbetsliv. Därefter redogörs för forskning som studerat samtal mellan majoritetsspråkstalare och andraspråkstalare samt mellan andraspråkstalare i olika kontexter med särskilt fokus på arbetslivet. Slutligen redovisas forskning som fokuserar möjligheterna för andraspråkstalare att lära (mera) svenska på praktik- eller arbetsplatser.

### 3.1. Kompetenser i samhälls- och arbetsliv

Sfi-utbildningen ska enligt kursplanen ”ge *språkliga redskap* för kommunikation och *aktivt deltagande* i vardags-, samhälls- och arbetsliv” (SKOLFS 2012:13, min kursivering) och mina forskningsfrågor rör sfi-studerandes/praktikanter möjligheter att delta i interaktion på praktikplatser. Det blir därför viktigt att inledningsvis behandla de övergripande strukturer som styr dagens samhälls- och arbetsliv för att identifiera de språkliga och andra kompetenser som kan behövas för aktivt deltagande i dessa sammanhang.

Dagens samhälls- och arbetsliv kan enligt bl.a. Gee, Hull & Lankshear (1996) beskrivas och diskuteras utifrån begreppen *den nya ekonomin* (*the new capitalism*) och *den nya arbetsordningen* (*the new work order*). Till skillnad från den ”gamla ekonomin” som huvudsakligen byggde på två typer av anställda – lågkvalificerade arbetare som utförde enkla uppgifter och mellanchefer som

övervakade och fattade nödvändiga beslut – kännetecknas den nya ekonomin enligt dessa forskare (1996:29) av färre mellanchefer och en ny typ av arbetare, s.k. ”committed ’partners’”. Dessa förväntas samarbeta aktivt i mer eller mindre självstyrande team och medvetet bidra till verksamhetens mål, bl.a. genom att anpassa produkter eller tjänster till den föränderliga marknaden i det kontinuerliga arbetet. Detta kräver att varje arbetstagare har en helhetsförståelse av verksamheten och kan reflektera kring sin arbetsplats, sin roll och sin arbetsinsats. I denna nya arbetsordning är individernas möjligheter att kommunicera helt avgörande; här krävs inte längre bara att kunna tala *i* jobbet (för att utföra en arbetsuppgift) utan även *om* arbetet (dvs. kommentera/planera/utvärdera utförandet). Arbetsrelaterad kommunikation handlar alltså inte enbart om språkanvändning i samband med själva utförandet av en arbetsuppgift i en konkret situation – ”doing work with talk enabling it” – utan också om ”being, doing, and talking at work *about* work” (Iedema & Scheeres 2003:334, kursiv i original).

Som Iedema & Scheeres (2003) också betonar äger arbetsrelaterad kommunikation dessutom ofta numera rum i andra kontexter och involverar andra samtalsparter än tidigare. I samtal utanför själva arbetssituationen deltar inte enbart de närmaste arbetskamraterna och cheferna – de som kan förväntas ha direkt kunskap om arbetsuppgifterna och arbetsförhållandena – utan även personer som kan behöva utförligare beskrivningar av arbetet, t.ex. administrativ personal eller kunder.

Även om företag är hierarkiskt organiserade i olika hög grad och även om varje anställd i olika stor omfattning deltar i sådana samtal och direkt kan påverka varje beslut fordrar alltså *the new work order* och *the new word order* (språkbruk i den nya arbetsordningen, Lankshear 1997) gedigna språkfärdigheter som även inkluderar förhandling om identiteter i avsevärt högre grad än tidigare, då den professionella identiteten var tydligare avgränsad till arbetsuppgiftens utförande (jfr Farrell 2000).

Flera nationella satsningar i Nya Zeeland, Kanada och Norge visar tydligt att det i de flesta yrken ställs krav på såväl mer generella som varierande skriftliga och muntliga produktiva och receptiva språkfärdigheter av både mer allmänt social och mer yrkesspecifik karaktär och dessutom på ett antal generella kompetenser. The New Zealand Centre for Workforce Literacy Development<sup>34</sup> har tagit fram s.k. *literacy profiles* som beskriver arbetsuppgifter samt de yrkesrelaterade språkfärdigheter som behövs i ett antal yrken. En motsvarande satsning har genomförts i Kanada där ett omfattande kartläggningsarbete och forskning inom departementet för Human Resources and Skills Development Canada har lett fram till identifiering och validering av nio grundläggande och

---

<sup>34</sup> [www.workbase.org.nz/knowledge-centre/downloads/literacy-job-profiles.aspx](http://www.workbase.org.nz/knowledge-centre/downloads/literacy-job-profiles.aspx)



nödvändiga färdigheter – *essential skills*<sup>35</sup> – som man menar att arbetstagare behöver ha och utveckla för att kunna möta olika förändringar i arbets- och samhällsliv. Utifrån dessa grundläggande färdigheter har man sedan kartlagt yrkesspecifika språkfärdigheter och upprättat yrkesprofiler i termer av språkliga färdigheter, s.k. *essential skills profiles*, för över 350 yrken. I Norge har man på Vox (Nasjonalt Fagorgan for kompetansepolitikk) skapat profiler över basfärdigheter för 16 yrken.<sup>36</sup> Profilerna är avsedda att ge såväl arbetsgivare som utbildningsanordnare en bild över vilka färdigheter arbetstagaren behöver behärska och/eller erbjudas kompetensutveckling inom.

Sammantaget anges färdigheter och kompetenser inom dessa projekt som *läsande* (inklusive lässtrategier), *skrivande*, *mundlig interaktion*, *räkneförmåga*, *samarbetsförmåga* och *förmåga till självständigt arbete*, *lärandestrategier*, *IKT-användningsamt tänkande* (problemlösning, beslutsfattande, kritiskt tänkande, hitta information, använda minnet).

PRIM-gruppen vid Lärarhögskolan i Stockholm och Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet har på Skolverkets uppdrag tagit fram en s.k. yrkesprovbank (Skolverket 2012a). Materialet kan även användas för validering av yrkeskunskaper. Här beskrivs tio generella kompetenser i relation till olika yrkessektorer såsom t.ex. omvårdnad, handel, bygg samt barn och fritid. De generella kompetenser som bedömts vara av betydelse inom alla yrkessektorer beskrivs under rubrikerna *utveckling*, *information*, *samarbete*, *utrustning*, *kvalitet*, *planering*, *kommunikation*, *estetik*, *genomförande* och *etik*. Här ses alltså *kommunikation* som en av flera nödvändiga kompetenser.

En kartläggning av språkliga färdigheter för arbetslivet behöver också ta hänsyn till att kommunikationen varierar inte bara mellan olika yrken utan även mellan olika arbetsplatser, olika grupper på samma arbetsplats och dessutom förändras över tid. Wenger (1998:82) uttrycker detta som att varje arbetsplats och arbetsgrupp har en gemensamt utvecklad *repertoar* som ständigt utvecklas genom samtal och samarbete. Denna för gruppen specifika repertoar består enligt Wenger av gemensamt skapade resurser som t.ex. ord, begrepp, gester, artefakter, anekdoter och rutiner. Dessa resurser används för att förhandla och skapa mening i samtal såväl i praktikgemenskapen (t.ex. fackuttryck, yrkesjargong och övriga direkt professionsinriktade uttryck) som om dess praktik (t.ex. genom referenser till individers och gruppens gemensamma historia och verksamhet). Inom de olika praktikgemenskaperna på en arbetsplats finns också olika ”tillåtna” respektive ”förbjudna” samtalsämnen och språkmönster (t.ex. i pauser, kring arbetsuppgifter och i möten).

---

<sup>35</sup> [www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/LES/profiles/profiles.shtml](http://www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/LES/profiles/profiles.shtml)

<sup>36</sup> [www.vox.no/no/Kompetansemaal/Profiler-for-basisferdigheter](http://www.vox.no/no/Kompetansemaal/Profiler-for-basisferdigheter)

Ovan gjorda beskrivning av arbetslivsrelevant språkbruk för aktivt deltagande i dagens arbetsliv står i stark kontrast mot den begränsade förståelse som ofta omfattas av begreppet ”yrkessvenska”. Begreppet används ofta i relation till sfi och invandrares språkfärdighet för att i enlighet med den s.k. arbetslinjens krav beskriva nödvändigheten i att sfi-utbildningen behandlar yrkesspecifika termer och fraser för utförande av enskilda arbetsuppgifter (Skolverket 2009c). En sådan snäv förståelse står inte enbart i motsats till ovan relaterade forskning utan även till utbildningens nationella styrdokument inklusive språklagen (SFS 2009:600, Lindberg 2009).

## 3.2. Att tala och lära i och för arbetslivet

Studier med fokus på olika typer av samtal mellan majoritetsspråkstalare och andraspråkstalare i miljöer som styrs av den nya arbetsordningen har mycket att tillföra analysen av sfi-praktikanternas deltagande i interaktion på praktikplatserna. Det bör dock noteras att man i den forskning som redogörs för i det följande inte explicit fokuserat de deltagande andraspråkstalarnas språkliga färdighetsnivå, vilket gör det svårt att jämföra aspekter av arbetsplatsinteraktionen och interaktionens potential för lärande i dessa studier.

### 3.2.1. Samtal mellan majoritets- och andraspråkstalare

Samtal mellan andraspråkstalare och myndighetsföreträdare, s.k. institutionella samtal, har studerats av bl.a. Erickson & Schulz (1982), Bremer m.fl. (1996) och Sarangi & Roberts (1999). Dessa forskare har funnit att sådana samtal ofta utmärks av en tydlig maktstruktur där den hjälpsökandes underläge ofta förstärks av bristande språklig kontroll över kommunikationen samt av bristande förståelse av situationen i fråga om samtalsparternas roller och möjligheter. Samtalen i dessa studier stördes också ofta av missförstånd på grund av skillnader i kulturella referensramar för hur man tolkar varandras intentioner. Eftersom missförstånden inte alltid reddes ut eller ens uppenbarades för samtalsparterna, var det inte ovanligt att såväl klienten som tjänstemannen upplevde stor frustration i dessa möten som härigenom kunde ge upphov till och förstärka fördomar om ”den andra” hos bägge parter.

Kulturspecifika samtalsnormer och skillnader i kommunikativa stilar leder dock inte nödvändigtvis till missförstånd. Shea (1994) visar att det inte är de kulturella skillnaderna i sig, utan snarare det sätt som de blir förstådda och

förhandlade i samtalet, som är avgörande för om kommunikationen blir ”framgångsrik”. Enligt Shea hittar samtalsparter med olika stilar normalt vägar att överbrygga eventuella olikheter förutsatt att de inte vill upprätthålla och poängtera dem. Ett ensidigt kontrastivt perspektiv med ”kulturella skillnader” som primär (och kanske enda) förklaring till eventuella missförstånd leder enligt Shea till ett reducerande av interkulturell kommunikation till en falsk dikotomi där olika maktförhållanden skymms och snarare förstärks. Svårigheter i interkulturell kommunikation beror enligt Shea inte primärt t.ex. på andraspråkstalarans brytning, icke målspråksenliga grammatik eller samtalsstil utan på att de av majoritetsspråkstalarans positioneras som ”outsiders” t.ex. genom att inte andraspråkstalarans samtalsinitiativ inte besvaras eller utvecklas. Det handlar alltså om makt snarare än om (olika) kulturellt betingade samtalsstilar. Shea (1994) förespråkar därför en mer dynamisk förståelse av interkulturell kommunikation där deltagandet ses som konstruerat i ett interaktivt samspel där förstaspråkstalarans bemötande spelar en avgörande roll för kvaliteten på och omfattningen av andraspråkstalarans deltagande.

Denna forskning pekar på det problematiska i att se olika kulturella referensramar som primär orsak till missförstånd och på att ansvaret för att förstå och göra sig förstådd i samtal över språk- och kulturgränser inte ensidigt kan läggas på andraspråksanvändaren (jfr även Lindberg 2004b, Sundberg 2004, Fogtman 2007, Tranekjær 2009). Snarare är det i stället samtalsparternas gemensamma ansträngningar, engagemang och vilja till förhandling som är avgörande för i vilken utsträckning förståelse och meningsskapande kontinuerligt uppnås i samtalet. Det framgår också tydligt att andraspråkstalarans å ena sidan behöver använda sina samlade språkliga resurser, sin förförståelse och sina erfarenheter av tidigare liknande situationer medan majoritetsspråkstalarans å andra sidan även kan behöva utveckla sina färdigheter i att kommunicera över språk- och kulturgränser för att kunna agera professionellt i mötet (Lindberg 2004b, Svennevig 2004, 2009). Bremer m.fl. (1996) föreslår därför en rad användbara strategier. Dessa handlar om att uppmuntra deltagande (t.ex. ge utrymme för andraspråkstalarans initiativ och ställa frågor), väcka rätta förväntningar om mötet och om att öka tillgängligheten och begripligheten i de egna yttrandena (se vidare Lindberg 2004b, jfr Svennevig 2004, 2009).

Det kan här vara viktigt att påminna om att samtal mellan första- och andraspråkstalarare inte på några avgörande punkter skiljer sig från samtal mellan samtalsparter med samma modersmål (Gardner & Wagner 2004). Även om vissa kommunikativa fenomen kan uppträda mer frekvent i samtal mellan första- och andraspråkstalarare, kan man alltså inte identifiera några språkliga drag som enbart förekommer i den ena eller andra typen av samtal. Vuxna första- och andraspråkstalarare kan därför generellt antas ha erfarenhet av de

interaktionella drag som karaktäriserar samtalen och även kunna utnyttja denna kunskap i samtal över språkgränser (t.ex. Kurhila 2004, Day & Wagner 2007).

Asymmetriska maktförhållanden kan vara i spel i samtal mellan majoritets- och andraspråkstalare även utanför institutionella sammanhang. Ett exempel är de samtal som Lindberg (2003, 2004c) studerade, nämligen samtal i skolmiljö mellan sfi-studerande och s.k. konversatörer som frivilligt anmält sig för att ge de studerande möjligheter att i smågrupper samtala med en ”vanlig” svensk. Lindberg fann att de infödda konversatörerna i dessa samtal antog en lärarroll och kontrollerade och dominerade samtalet bl.a. genom att själv initiera och avsluta replikskiften. Flera samtal påminde därför snarare om intervjuer eller förhör än om samtal. Detta resulterade i att de studerande gavs få möjligheter till egna initiativ och deras språkanvändning reducerades därför ofta till korta och syntaktiskt reducerade svarsyttranden. Samma studie visade dock att interaktionen kunde ge möjlighet till en mer jämbördig, ömsesidig och engagerad språkanvändning när samtalet styrdes in på ett gemensamt intresse eller problem (se även Goffman 1981, Erickson 2001). Lindbergs slutsats är bl.a. att engagemang, ömsesidig respekt och en gemensam orientering är en förutsättning för framgångsrik och äkta kommunikation där människor kan mötas som jämbördiga snarare än utifrån tillskrivna roller som målspråks- respektive andraspråkstalare.

### 3.2.2. Andraspråkstalare i arbetslivet

Under 1970-talet etablerades forsknings- och undervisningsområdet *English for Specific Purposes* (ESP).<sup>37</sup> Till skillnad från detta fält, som intresserar sig för mer tekniskt och formellt språk för specifika yrken eller professioner, handlar forskning om andraspråkstalare i arbetslivet idag allt oftare om den rutinmässiga, vardagliga interaktionen på arbetsplatser (Roberts 2010). Här anläggs ett vidare perspektiv där identitetsaspekter och maktförhållanden med relevans för de språkliga kompetenser som uppmärksammas i förhållande till den nya samhällsordningen spelar en central roll. Utgångspunkten är att verksamhetens utveckling och individens identitetsutveckling sker kontinuerligt och parallellt:

---

<sup>37</sup> Jfr ”yrkessvenska”. Se Belcher (2006) för en översikt. Inom ESP kan idag två grenar urskiljas; *English for Occupational/Vocational/Professional Purposes* (EOP/EVP/EPP) och *English for Academic Purposes* (EAP). Till det förra begreppet brukar huvudsakligen språkanvändning inom olika yrkesutövningar hänföras, medan EAP beskriver språkbruk och språkbehov för studenter och akademiker.

”practice entails the negotiation of ways of being a person in that context” Wenger (1998:74).

Kommunikationen i arbetslivet inom den nya arbetsordningen beskrivs konkret i publikationer baserade på data inom projektet *The Language in the Workplace Project*, LWP, på Nya Zeeland (t.ex. Holmes & Stubbe 2003, Vine 2004, Newton & Kusmierczyk 2011). Det omfattande materialet omfattar inspelade samtal mellan anställda i olika funktioner på en mängd arbetsplatser i Nya Zeeland. Projektet syftar till att identifiera karaktäristiska drag i arbetsplatskommunikation och visar, som påpekats tidigare, att sådan kommunikation är komplex och behöver beskrivas utifrån ett flertal perspektiv. Man har inom projektet närmare studerat kommunikationen utifrån skilda aspekter som makt, artighet, humor, makt, småprat samt samtal i möten, mejlkonversation och samtal ”på golvet”. Projektet har inte något uttalat andraspråksperspektiv, men inkluderar andraspråkstalare.

I Sverige har man i projektet *Den kommunikativa situationen för invandrare på svenska arbetsplatser*, KINSA<sup>38</sup>, sökt finna faktorer som påverkar anställda invandrades integration i arbetslivet på ett positivt sätt. De två avhandlingar som producerades inom ramen för projektet visar att de deltagande andraspråkstalarna väl behärskade arbetsplatskommunikation och att de vid behov också fick språkligt stöd av arbetskamrater. Avhandlingarna visar dessutom att kommunikationen på arbetsplatserna innefattade samtal kring såväl arbetets utförande som samtal med mer tydliga sociala mål.

Andersson (2010) studerade inom ramen för detta projekt professionella och sociala samtal på ett sjukhus mellan fem andraspråkstalare (en lokalvårdare, två sjuksköterskor och två läkare) och deras kolleger samt med patienter, anhöriga och andra personer. Tre fenomen i den muntliga kommunikationen fokuserades: andraspråkstalarnas kommunikationsstrategier, användningen av humor samt interaktionen på ronder. Andersson menar utifrån analysen att andraspråkstalarna var väl integrerade på arbetsplatserna och att de trots att språket inte alltid räckte till inte hade några problem att utföra sina arbetsuppgifter. De kommunikationsproblem som uppstod kunde lösas av andraspråkstalarna på egen hand eller genom gemensamma ansträngningar med de talare som hade svenska som förstaspråk.

Nelson (2007, 2010) analyserade den kommunikation som anställda andraspråkstalande tjänstepersoner och industriarbetare deltog i under en vanlig arbetsdag på ett större företag. Analysen gjordes utifrån två huvudtyper av kommunikativa aktiviteter, sociala<sup>39</sup> och professionella. *Professionella aktiviteter* som analyserades var t.ex. schemalagda möten och problemlösning i

---

<sup>38</sup> <http://www.nordiska.uu.se/forskning/projekt/kinsa/>

<sup>39</sup> Nelson 2010:132, jfr Nelson 2007: ”socialiserande” aktiviteter.

samband med uppgiftsrelaterade svårigheter. Nelsons slutsats är att deltagarna väl behärskade de kommunikativa aktiviteter de var involverade i och sina yrkesroller. Enligt Nelson (2010:165) tycks detta vara ”ett resultat av implicit inlärning och insocialisering”.

*Sociala aktiviteter* fokuserade bl.a. på skapandet av grupp känsla, t.ex. genom småprat, humor, berättande av historier och anekdoter, komplimanger och uppbackningar (Nelson 2008). Humor ses här som centralt för att skapa samförstånd och för möjligheten att skapa en positiv bild av sig själv (Holmes & Stubbe 2003, Andersson 2010) och därmed i förlängningen för integrering och avancemang på arbetsplatsen.

Industriarbetarnas och tjänstepersonernas kommunikation skiljde sig åt både vad gällde yrkesrelaterade uppgifter och samtal i sociala sammanhang. Analysen pekar på att andraspråkstalarnas kommunikation på företaget, vars koncernspråk var engelska, till stor del kan förklaras utifrån deras profession. Nelson pekar på att mer kvalificerade uppgifter inte nödvändigtvis innebär ett behov av större språkfärdighet i svenska. I den studerade verksamheten skulle nämligen tjänstemännen kunna sköta sina uppgifter utan någon omfattande språklig färdighet i svenska eftersom de kunde kommunicera på engelska. På industrigolvet hade man däremot inte tillgång till något annat gemensamt språk än svenska i samband med olika aktiviteter eller informationsutbyten. Oavsett arbetsfunktion visade sig en metaspråklig och kulturell medvetenhet stödja kommunikationen och integrationen i arbetsgemenskapen.

Användningen av engelska som lingua franca ger anledning att påminna om att arbetsplatser i allt högre grad är flerspråkiga och att även svenska i allt större utsträckning används som ett lingua franca mellan människor med svenska som andraspråk i svenskt arbetsliv.

Clyne (1994) har studerat muntlig s.k. interkulturell kommunikation i arbetslivet och menar bl.a. att olika sätt att uttrycka språkliga handlingar såsom ursäkter, uppmaningar eller klagomål och även benägenhet till småprat kunde relateras till andraspråkstalarnas språkliga och kulturella bakgrund (jfr Shea 1994). Clyne fann också att de fall där kommunikationen inte var framgångsrik snarare berodde på samtalsparternas misstolkning av situationen än på orsaker som t.ex. icke målspråksenlig ordföljd, fonologi eller vokabulär.

Day & Wagner (2007), som istället utifrån ett resursperspektiv fokuserade de funktionella och pragmatiska val som flerspråkiga kan göra för att nå samförstånd i samtal mellan flerspråkiga, har studerat affärsinriktade samtal mellan *bilingual professionals*, dvs. flerspråkiga anställda i olika internationella företag. Här valde samtalsparterna språk och samtalsstil efter samtalspart och samtals ämne och mål (jfr Shea 1994). För att nå samförstånd i sådana samtal formulerade man också sina yttranden utifrån informella språkliga normer som inte återfanns i förstaspråken (jfr *recipient design*, Sacks, Schegloff &

Jefferson 1974, Firth & Wagner 1997:293). En sådan samtalsstil kallar Day & Wagner 2007:398) för ”lingua franca interaction”.

Som Roberts (2010) påpekat är dock möjligheten att välja språk och bortse från språkliga normer förbehållet arbetstagare i globala internationella organisationer där samtalsparterna har mer eller mindre samma status och själva kan välja vilket språk de vill använda för en viss aktivitet. Andraspråkstalare i s.k. okvalificerade och lågbetalda jobb kan däremot sällan välja språk för samtal med arbetskamrater eller överordnade. Eventuell icke-målspråksenlig språkanvändning betraktas också här i större utsträckning som brister.

### 3.2.3. Att lära ett andraspråk på arbetsplatser

Tidigare forskning visar att invandrare som går direkt in i arbete utan tillgång till språkundervisning ofta utvecklar starkt förenklade versioner av andraspråket som kännetecknas av begränsad grammatik och ett mycket begränsat ordförråd (t.ex. Klein & Dittmar 1979, Klein & Perdue 1997, Lindberg 2002).

De danska forskarna Lund & Svendsen Pedersen (2006:24) ställer frågan om ett andraspråk kan läras på arbetsplatser. Ett av flera möjliga svar är att en praktikplats eller ett arbete inte automatiskt leder till möjligheter till språkanvändning av det slag som är nödvändig för att språkutveckling ska kunna ske. En anställning liksom en praktikplacering på en arbetsplats där uppgifterna inte ställer krav på interaktion på målspråket, kan snarare bli en barriär för vidare andraspråksutveckling (Clyne 1994, Schierup & Paulsson 1994, Pavlenko & Piller 2001, Duff, Wong & Early 2000).

Om arbetsplatsen inte erbjuder möjligheter till interaktion och språkanvändning på målspråket, vilket kan vara fallet i samband med t.ex. städjobb eller enklare industriarbete, kan den språkliga nivå man uppnått till och med sjunka efter en tid i arbetslivet (jfr Ahlgren 2003), då språkkunskaper är en färskvara som måste underhållas (Myrberg 2001).

Deltagande i arbetsplatsgemenskaper och lärande av andraspråk på arbetsplatsen stod i fokus för den danska studien *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis* (Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Studien visar på flera faktorer som försvårade interaktion och därmed språklärande för de praktikanter som deltog i studien. Såväl fysiska faktorer som ljudnivå (t.ex. buller och högt samtidigt tal) som tidspress och arbetsintensitet visade sig här ha stor betydelse för praktikgemenskapens möjlighet och vilja att omfatta och inkludera nya medlemmar. Vid hög arbetsbelastning och i akuta situationer löpte praktikanterna därför stor risk att hamna helt utanför gemenskapen. Studien visar också att handledares och arbetskamraters ibland missriktade solidaritet och omsorg kunde leda till att praktikantens deltagande begränsades

till alltför enkla och mekaniska arbetsuppgifter som erbjöd små möjligheter till språkutveckling. Att handledarna utgick från att praktikanten varken kunde eller ville delta i viss typ av interaktion medförde att praktikanten gick miste om möjligheter till språkanvändning och inte fick tillfälle att utveckla strategier för att hantera kundsamtal. Inte bara en beskyddande hållning utan även handledares och arbetskamraters bristande förståelse av praktikantens förmågor och behov kan enligt Søgaard Sørensen & Holmen bidra till sådana begränsningar (även Sandwall 2010, Ahlgren kommande).

Att man i samtalen på de olika arbetsplatserna ofta växlade mellan arbetsrelaterade och mer fritidsrelaterade ämnen (även Holmes & Stubbe 2003) resulterade för flera av praktikanterna i stora svårigheter att förstå och hänga med i samtalen (även Nelson 2010). Hellre än att riskera att tappa ansiktet och framstå som dum valde man då att koncentrera sig på sina arbetsuppgifter och att avstå från att försöka delta i samtalen. Flera praktikanter vittnade också om hur de av sina kollegor fräntogs rätten att tala och hur de upplevde att man talade över huvudet på dem på ett kränkande sätt. Även om praktikanterna i studien medvetet valde att prioritera arbetsuppgifterna framför den sociala gemenskapen för att öka sina möjligheter till fast anställning, upplevde de sig reducerade till arbetskraft snarare än sedda som ”hela personer”, dvs. som ansvarsfulla, socialt och politiskt medvetna medborgare och som individer med rika erfarenheter och intressen utanför arbetet (se även Pavlenko & Piller 2008).

Även i andra studier vittnar andraspråkstalare om svårigheter att komma till tals, att våga fråga på arbetsplatser och om rädslan att hamna utanför den sociala gemenskapen för att de inte klarar språket (Norton 2000, Ahlgren 2003, kommande, Berbyuk Lindström 2008, Sandwall 2010).

### 3.3. Sammanfattning

Inledningsvis konstaterades att faktorer i dagens allt mer komplexa samhälle och arbetsliv påverkar språkanvändningen i arbetslivet och att arbetslivsrelevant språkbruk inte låter sig beskrivas på ett enkelt sätt eftersom det varierar mellan olika yrken, arbetsplatser och grupper på samma arbetsplats och förändras också över tid. Dessutom behöver arbetstagare i den nya arbetsordningen aktivt kunna delta i samtal om såväl verksamheten som om sin egen roll och insats. Forskningen pekar därmed på varje arbetstagares behov av en bred språklig repertoar för att uttrycka såväl vad man gör som vem man är.

Tidigare forskning visar på att missförstånd visserligen kan uppstå i samtal mellan första- och andraspråkstalare men visar också på ett flertal strategier för



att reda ut och förebygga sådana missförstånd. Att nå förståelse i samtal kan därmed ses som ett ansvar hos alla parter. Därutöver visar studier på att andraspråkstalare kan klara sig väl i arbetslivet, både i samtal med första- och andra andraspråkstalare, och både i samtal som handlar om arbetsuppgifter och i mer sociala sammanhang.

Vidare pekar studier på att ett arbete eller en praktikplacering inte automatiskt leder till språkutveckling utan att en mängd faktorer som kan relateras till arbetsplatsen och individerna spelar in.

Kapitel 2 och 3 visar på forskning som ur olika aspekter är relevant för denna studie. Samtidigt visar kapitlen även på avsaknaden av forskning som behandlar grundläggande och allmän andraspråksundervisning för vuxna som inom ramen för sin utbildning har tillgång till praktik-/arbetsplatser. Föreliggande studie kan därför betecknas som i viss mening explorativ.



## 4. Metoder, genomförande och data

Trots att kvantitativ och kvalitativ forskning ibland beskrivs som två väsensskilda aktiviteter är denna dikotomi långt ifrån relevant i alla sammanhang. Forskning som är kvantitativt inriktad har ofta kvalitativa inslag likaväl som kvalitativt inriktade studier kan använda sig av kvantitativ information (Patel & Davidson 2011, Aspers 2011). Min studie är av det sistnämnda slaget och kan sägas ha en kvalitativ utgångspunkt samtidigt som den nyttjar kvantitativa data för analys och diskussion. Ett mer fruktbart sätt att beskriva denna distinktion i detta sammanhang är därför att reservera begreppen kvantitativ och kvalitativ för beskrivning av data snarare än för beteckningen av en hel studie eller en metod (Åsberg 2001).

Studien designades som fyra fallstudier. Målet med fallstudier kan beskrivas som att stimulera kreativt och explorativt tänkande och problematisera allmänna antaganden, bl.a. genom att beskriva det komplexa i enskilda verksamheter och därmed bidra med förklaringar till varför allmänna hypoteser om vad som är effektivt inte alltid stämmer överens med vad som fungerar i verkligheten (Roberts, Baynham, Shrubshall, Barton, Chopra, Cooke, Hodge, Pitt, Schellekens, Wallace & Whitfield 2004). Fallstudier bör alltså ses som mer än bara beskrivningar eller illustrationer av ett eller flera ”fall” och kan som Roberts m.fl. (2004) påpekat, bidra till förståelse inte bara av isolerade händelser utan till teoretiska samband mellan händelser.

Studiens utformning har inspirerats av etnografiska forskningsansatser och metoder som t.ex. lingvistisk etnografi (Rampton m.fl. 2004, Creese 2008), vilket oftast innebär användning av ett flertal metoder för datainsamling.<sup>40</sup> För

---

<sup>40</sup> Alvesson & Sköldberg (2008) och Alvesson (2011) diskuterar att användningen av ordet ”datainsamling” och ”inhämtande av data” kan avslöja ett förhållningsätt till forskningen där data läggs till data som därefter sorteras och relativt okritiskt ”kokas ihop” till ett resultat. Jag

studien har ett relativt omfångsrikt och varierat material bestående av såväl kvalitativa som kvantitativa data inhämtats, bl.a. genom observationer, audio- och videoinspelningar, intervjusamtal och en kvantitativ analys av inspelningarna.

De varierade insamlingsmetoderna speglar min strävan att öka studiens tillförlitlighet genom att utifrån olika infallsvinklar studera och diskutera individernas interaktion. Merriam (2009:229) beskriver olika strategier för att höja forskningens tillförlitlighet, som triangulering (användande av flera datakällor, datainsamlingsmetoder och analysmetoder för att bekräfta eller förkasta de resultat som uppstår) och en rik beskrivning av studiens kontext, så att läsaren kan avgöra resultatens validitet även i en annan kontext.

Trianguleringen ska dock inte ses som ett försök att uppnå ”sanning” eller ”objektivitet” utan används för att belysa data ur olika perspektiv (se t.ex. Cohen, Manion & Morrison 2007). Här har jag betraktat studiens material som en ”kritisk dialogpartner” (Alvesson 2011:80), en partner att försöka förstå, bråka med, försonas med och ta med som ”respektive” till t.ex. olika sammankomster som seminarier och intervjusamtal.

Under forskningsprocessen har studien presenterats och diskuterats i många olika sammanhang. Inom ramen för ett flertal föreläsningar, konferenser, studiedagar, seminarier och intervjusamtal har forskare och doktorander, flera av studiens lärare och coacher samt andra aktörer som inte varit direkt knutna till studien deltagit i diskussioner av studiens preliminära resultat och analyser. Dessutom har vissa i avhandlingen ingående resonemang refereegranskats.<sup>41</sup> Ett slags ”kommunikativ validering” (Carlson 2002:70) kan därmed sägas ha gjorts av det omgivande kunskapsområdet (jfr Kvale & Brinkman 2009).

Hela forskningsprocessen kan sägas primärt ha varit induktiv i den mening att jag inte arbetat utifrån en på förhand vald teoretisk ansats. Däremot har studien tagit sin utgångspunkt i en social syn på lärande (se 2.1). Det insamlade materialet har successivt bidragit till omformulering av forskningsfrågorna och även utgjort bas för valet av teoretiska utgångspunkter och analysbegrepp.

I följande avsnitt redogörs för studiens genomförande, dvs. urval, metoder för datainsamling liksom för studiens olika data. Avslutningsvis redogörs för hänsynstaganden vad gäller etiska frågor samt för hur data representeras i avhandlingens samtalsutdrag och tabeller. Delar av de metodologiska

---

använder snarare begreppen som en metafor för att beskriva mitt underlag för ett sådant reflexivt tolkningsarbete som dessa författare förespråkar.

<sup>41</sup> Gäller de resonemang som återfinns i avhandlingen och som samtidigt ingår i Sandwall (2010), Lindberg & Sandwall (2012) samt Sandwall (kommande). Den sistnämnda publikationen behandlar främst avsnitt från avhandlingens kapitel 7 och kapitel 8..

överväganden som varit aktuella i olika skeenden av forskningsprocessen utvecklas vidare i avsnitt 10.1.

## 4.1. Genomförande

Som tidigare nämnts genomfördes studien i två steg; en pilotstudie och en huvudstudie som tillsammans bidrar med underlag för utforskandet av studiens frågeställningar. Data för pilotstudien samlades in från november 2007 till mars 2008. Data för huvudstudien samlades in under september 2008 till juni 2009.

Utifrån min förförståelse formulerades frågeställningar inför den pilotstudie som föregick huvudstudien. Pilotstudien genomfördes på en förskola och guidades av relativt öppna frågeställningar där det huvudsakliga syftet var att pröva hur förskolelärares språkbruk kunde studeras och hur en förskolepraktikants kommunikativa behov kunde identifieras (Svendsen Pedersen 2007). Intresset var då riktat mot möjligheter att identifiera och i undervisningen arbeta med t.ex. den vokabulär, de autentiska fraser och de grammatiska strukturer som praktikanten behövde behärska för att bättre kunna hantera olika situationer på praktikplatsen. Pilotstudien genomfördes i princip på samma sätt som huvudstudien (se kommande avsnitt i detta kapitel), dvs. genom observation och videoinspelning på praktikplatsen, observation i skolan samt intervjuer med deltagarna.

Under pilotstudien blev det emellertid tydligt att praktikantens begränsade andraspråksfärdighet inte utgjorde någon svårighet; interaktionen med barnen fungerade och praktikanten upplevde inte att hon behövde lära sig några fraser i skolan för att kunna utföra arbetsuppgifterna. Dessutom skilde sig praktikantens arbetsuppgifter avsevärt från de anställda förskolelärares uppgifter. Det blev också tydligt att praktikantens möjligheter att samtala på svenska med de vuxna var ytterst begränsade. Slutligen var pilotstudien värdefull då den gav möjlighet att pröva ut teknisk utrustning för audio- och videoinspelningar. Utifrån erfarenheterna från pilotstudien omformulerades syfte och frågeställningar (se 1.1)

Data från pilotstudien har dock senare inkluderats i huvudstudien då dessa bedömdes kunna användas på samma sätt som data från övriga fallstudierna. Visserligen gjordes endast ett inspelningstillfälle på förskolan, vilket omöjliggjorde en longitudinell undersökning med möjlighet att studera eventuella förändringar i interaktionsmönstren över tid, men praktikperioden på förskolan utgör ändå ett exempel på en ”naturligt avslutad” praktikplacering om än över kortare tid. Pilotstudien redovisas även i Sandwall (2010).

#### 4.1.1. Urvalsprocessen

Valet att utforska och problematisera praktik inom allmän eller s.k. ”vanlig” sfi istället för praktik som genomförs inom ramen för s.k. bransch- eller yrkesinriktad sfi, motiverades av att inriktad sfi med praktik vanligtvis uppfattas som lättare att utforma. När en grupp studerande har gemensamma eller liknande mål, intressen och typer av praktikplats kan det upplevas som lättare att t.ex. fokusera relevant vokabulär, hitta lämpliga läromedel och annat material, att skapa meningsfulla praktikuppgifter och att på andra sätt knyta undervisningen till aktuella praktikplatser och kommande arbetsplatser. Utformningen av undervisning inom allmän sfi, där studerande oftast har helt olika typer av praktikplatser som lärarna dessutom har mycket begränsad kunskap om (se 7.2), blir en större utmaning. Eftersom sfi är en liten verksamhet i många kommuner finns dessutom långt ifrån alltid möjlighet att skapa sådana olika inriktningar vilket innebär att individanpassningen kan behövas göras inom en eller få sfi-grupper. Genom att välja att studera praktik och allmän sfi hoppades jag kunna bidra till en diskussion av relevant sfi-undervisning kopplat till praktik för denna större och ”svårare” målgrupp.

Beslutet att genomföra studien i Göteborg grundades främst på fördelarna med att jag då kunde utnyttja mitt kontaktnät inom vuxenutbildningen för att få kontakt med sfi-lärare, s.k. coacher (ansvariga för bl.a. praktikanskaffningen, se 1.3.3) och studerande.

För att besvara forskningsfrågorna ansågs tillgång till interaktion på olika typer av arbetsplatser och olika utbildningsanordnare viktig. I övrigt formulerades inga strikta kriterier för urval av deltagare i studien även om variation avseende de sfi-studerandes utbildningsbakgrund, förstaspråk, kön och arbetslivserfarenhet eftersträvades.

Urvalsprocessen för pilotstudien och huvudstudien skedde på liknande sätt. Inför höstterminerna 2007 (pilotstudien) respektive 2008 (huvudstudien) kontaktades tre sfi-lärare som jag tidigare träffat i olika sammanhang. Samtliga var intresserade av att veta mer om projektet och eventuellt delta och tre av anordnarna bjöd in till arbetslagsmöten (för den fjärde anordnaren ordnades istället möte med studerande, se nedan).

På arbetslagsmötena deltog sfi-lärare och coacher samt i ett par fall även studierektor/rektor. Inför pilotstudien presenterades studiens fokus som öppet men i huvudsak inriktat på förskolepraktikantens kommunikativa behov i relation till förskolelärarnas språkbruk och sfi-undervisningens möjligheter att arbeta med sådant språkbruk. Även inför huvudstudien formulerades studiens intresse som relativt öppet, men med fokus på praktikanternas möjligheter att delta i interaktion på praktikplatserna och sfi-undervisningens möjligheter att stödja interaktionen.

Under mötena fick jag en första värdefull inblick i anordnarnas verksamhet, en bas för fortsatta personliga kontakter liksom möjlighet att diskutera frågor om projektet med de aktuella aktörerna. Med utgångspunkt i lärares och coaches kännedom om de studerande och om de tillgängliga praktikplatserna diskuterades vilka studerande som skulle kunna tänkas samtycka till att delta i projektet, vilken typ av praktikplats som kunde vara aktuell för respektive studerande och huruvida den praktikansvariga där kunde antas samtycka till videoinspelningar.

I det inledande samtalet med den fjärde anordnaren föreslog den aktuella läraren att jag istället skulle besöka en lektion så att de studerande själva kunde träffa mig och bilda sig en uppfattning om projektet. På lektionen presenterades projektet och de studerande berättade om sina önskemål om praktikplatser. Under lektionen småpratade jag också med några av de studerande samtidigt som jag fick möjlighet att diskutera med coachen vilka studerande som skulle kunna bli aktuella för deltagande.

Coacherna hos respektive anordnare frågade därefter var sin studerande om de var intresserade av att träffa mig för att diskutera ett eventuellt deltagande i studien. Samtliga studerande sa ja till en första träff och coacherna arrangerade möten där jag kunde prata i enrum med de studerande.<sup>42</sup> För att beskriva syftet med studien och förutsättningarna för deras deltagande använde jag mig av ordlistor på svenska och de studerandes förstaspråk (se exempel i Bilaga 1). Här fanns ord som kunde vara okända för de studerande men viktiga inför beslutet om deltagande, t.ex. *anonym, tillstånd, forskare, observera, bandspelare*. De studerande använde också ordlistan för att ställa frågor. Samtliga studerande sa efter samtalet ja till att delta i studien.

Coacherna genomförde därefter s.k. praktiksamtal med de studerande. Dessa genomfördes på olika sätt (se vidare 6.1.1.1) och jag deltog i två av dem.

Coacherna kontaktade därefter praktikplatserna, berättade kort om projektet och frågade om jag kunde följa med coachen och praktikanten på ett första möte på praktikplatsen, s.k. introduktionsmöten (se vidare 6.1.1.1). Under detta möte beskrev jag projektet återigen. De ansvariga på praktikplatsen godkände att inspelningar genomfördes och ombads förklara syftet med min närvaro för samtliga anställda på arbetsplatsen.

Sammantaget bemöttes mitt projekt av en mycket positiv inställning hos såväl anordnare och studerande som praktikplatser. Den motivering som coachen hos pilotstudiens anordnare gav till att delta en andra gång i huvudstudien kan kanske sammanfatta utbildningsanordnarnas inställning till projektet: ”Det här är jätteviktigt för oss också”. Det var också förvånansvärt

---

<sup>42</sup> Samtalet ägde rum i skolans lokaler (Merilinka, Noor), i café nära praktikplatsen (Roya), på praktikplatsen (Toma).

okomplicerat att få tillträde och tillstånd att göra inspelningar och observationer såväl i skolmiljö som på praktikplatserna (jfr Roberts 2010:213). De farhågor som handledarna i de båda butikerna hade handlade om att min närvaro och inspelningarna skulle störa kunder, dvs. en oro för minskade intäkter. En enda person, en anställd på en annan avdelning i förskolan, var kritisk till videoinspelningen varpå jag flyttade kameran så att den inte fokuserade henne vid inspelning i det gemensamma lunchrummet.

Kontakten med en femte utbildningsanordnare ledde dock inte till någon ytterligare deltagare i studien. Anledningen var att den ansvariga för det café där den studerande erbjudits en praktikplats, valde att avstå från att delta i studien eftersom han var orolig för att inspelningarna skulle störa kunderna.

I samband med analysen av fallstudierna uppstod senare ett behov av att komplettera data varför jag under höstterminen 2010 återigen kontaktade anordnarna för att få kontakt med en praktikant vars språkfärdighet (1) kunde betecknas som motsvarande C-kursens nivå (se 1.3.2.2), (2) trivdes på sin praktikplats och (3) ansåg sig lära sig svenska där. Bakom detta försök att rekrytera ytterligare en deltagare till studien låg också en önskan att hitta en praktikplats av en annan typ än i de fyra övriga fallstudierna. Anordnarna uppgav sig dock inte hitta någon praktikant som uppfyllde dessa kriterier varför denna studie begränsats till fyra fallstudier.

#### 4.1.2. Deltagare

Tre sfi-anordnare, alla med lång erfarenhet av att anordna sfi-undervisning i kommunen, deltog i studien, varav en av anordnarna deltog både i pilotstudien och i huvudstudien. Sfi-lärarna, coacherna samt deras utbildning och erfarenhet beskrivs i 7.1.

Tabell 4.1 nedan ger översiktlig information om de deltagande praktikanterna och deras praktikplatser. Här framgår bl.a. att den yngsta deltagaren var 23 år vid studiens start medan övriga var drygt 40 år. Deltagarnas utbildningsbakgrund varierade mellan kortskolgång och universitetsutbildning. Även yrkeserfarenhet och typ av praktikplatser såg olika ut för olika deltagare även om två av praktikplatserna utgjordes av säljverksamheter; livsmedel respektive kläder. Studiens deltagande praktikanter och praktikplatsverksamheter presenteras mer utförligt i avsnitt 6.1.2. Samtliga namn är fingerade, såväl deltagande sfi-studerande, lärare, coacher, handledare, arbetskamrater och förskolebarn som sfi-anordnare och praktikplatser.



TABELL 4.1. Översikt av deltagande studerande/praktikanter och deras praktikplaceringar.

	<b>Merilinka, kvinna*</b>	<b>Noor, kvinna***</b>	<b>Roya, kvinna**</b>	<b>Toma, man***</b>
<b>Ålder start praktik</b>	23	41	44	45
<b>Språk förutom svenska</b>	Serbiska, något engelska	Dari, persiska	Persiska	Makedonska, serbiska
<b>Utbildningsbakgrund</b>	Universitet	Kortutbildad	Universitet	Gymnasium
<b>Yrkeserfarenhet</b>	Lokalvård i Sverige	Hemarbete	Statistik	Chaufför, väktare m.m.
<b>Start sfi, anordnare</b>	Juni 2007, Conversera	Feb 2004, Kommunicare	Juni 2006, Interaktus	Juni 2006, Conversera
<b>Godkänd nivå svenska vid start praktik</b>	B	C	C	B
<b>Start/slut praktik, veckor</b>	Dec 2007- feb 2008; 7 v.	Okt 2008- feb 2009; 20 v.	Sep 2008- jan 2009; 19 v.	Okt 2008- dec 2008; 10 v.
<b>Praktikplats</b>	Förskola, Minimi	Livsmedelsbutik, Matik	Klädbutik, Clothes	Vaktmästeri, Höjdkyrkan

*\*Pilotstudie, började hos annan anordnare. \*\* Började hos annan anordnare, ca 1 års uppehåll i studierna innan omstart. \*\*\*Haft andra praktikplaceringar innan denna.*

## 4.2. Insamlade data

I en strävan att inhämta varierade data har som tidigare nämnts ett flertal metoder använts. Dessa inkluderar observation, fältanteckningar, audio- och videoinspelningar, intervjusamtal samt insamling av material som foto och undervisningsmaterial. Audio- och videoinspelningarna har sedan analyserats med hjälp av ett datorprogram för en kvantifiering av data (se vidare 5.2).

I tabell 4.2 nedan ges en översikt över insamlade data och omfattning i minuter fördelat på respektive fallstudie. Totalt omfattar data ca 131 timmar (7869 minuter). I ett markerat fält i tabellen anges de data som utgör huvuddata för studien, nämligen de audio- och videoinspelningar som gjordes på praktikplatserna.

TABELL 4.2. Översikt insamlade data, antal minuter (2x = 2 tillfällen etc, annars ett tillfälle).

Data	Förskola, Merilinka	Livsmedels-butik, Noor	Klädbutik, Roya	Vaktmästeri, Toma	Totalt antal min
Obs./ant. samtal coach & praktikant: praktik, vägledning, schema	ca 30	ca 20	ca 20	ca 20	ca 90
Video introduktionsmöte praktikplats	32				32
Obs./ant. introduktionsmöte praktikplats		ca 15	ca 10	ca 30	ca 55
Obs./ant. praktikplats	ca 420		2x, ca 570	ca 275	ca 1265
Video praktikplats	251		2x, 517	3x, 478	1246
Audio/ant. praktikplats	96	3x, 867	52		1015
Foto praktikplats	ja	ja	ja	ja	
Intervju studerande	102	115**	120**	120	457
Intervju coach		32	60		92
Intervju sfi-lärare & coach	86			76	162
Intervju sfi-lärare		63	158		221
Intervju handledare			39	2x, 77	116
Intervju handledare & arbetskamrat	53				53
Intervju praktikansvarig praktikplats		35		ca 30	ca 65
Obs./ant. lektionspass	7x, ca 1115***	2x, ca 685*	3x, ca 1080	ca 120	ca 3000
Undervisningsmaterial obs.tillfälle	ja	ja	ja	ja	
<b>Totalt</b>	<b>2185</b>	<b>1832</b>	<b>2626</b>	<b>1226</b>	<b>ca 7869</b>

\*Varav 60 min utgjorde en samling för studerande som hade praktikplaceringar. \*\* Inklusiv Stimulated Recall, se 4.2.1.1. \*\*\* Varav 2x 275 min med Merilinka närvarande.

Förkortningar: Obs. = observation. Ant. = anteckningar. Video = videoinspelning. Audio = Audioinspelning. Intervju = intervjusamtal.

Tabellen kan sägas spegla en kronologisk ordning av inhämtandet av data så till vida att de metoder som i tabellen anges före audio- och videoinspelningarna också ägde rum före inspelningarna medan t.ex. alla intervjusamtal ägde rum efter inspelningarna. Data från observationer och intervjusamtal har

kontinuerligt använts för att stödja analysen av praktikanternas möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatserna.

De studerande/praktikanterna tillbringade 1-2 dagar/vecka på praktikplatsena och alltså 3-4 dagar/vecka i skolan (se vidare kapitel 6). För respektive fallstudie genomfördes observation, inspelning på praktikplatsen samt klassrumsobservation oftast inom samma vecka och under det antal tillfällen som anges i tabellen.

Utöver insamlingen av dessa data deltog jag i ett möte för alla utbildningsanordnare i Göteborg, anordnat av Vuxenutbildningen i Göteborg. Därutöver förde jag vid flera tillfällen samtal med företrädare från Vuxenutbildningen som generöst delat med sig av fakta, utvärderingar och synpunkter på sfi-verksamheten och min studie. Dessutom ordnades efter fallstudiernas genomförande möten och/eller studiedagar vid tre tillfällen där preliminära resultat från respektive fallstudie presenterades och diskuterades. Dessa fakta och synpunkter har beaktats och införlivats i studien.

#### 4.2.1. Intervjusamtal

Under hela forskningsprocessen har min strävan varit att anlägga ett s.k. emiskt perspektiv, dvs. att efterhöra deltagarnas tankar om aktuella händelser på praktikplatserna och i undervisningen samt övriga frågor relaterade till studiens frågeställningar (jfr t.ex. Watson-Gegeo 1988). Under observations- och inspelningstillfällena samtalande jag kontinuerligt med deltagarna om olika ämnen, något som i den mån jag funnit det relevant också bidragit till studiens data. För att få möjlighet att på ett mer systematiskt sätt inhämta deltagarnas synpunkter och kunna ställa frågor genomfördes även intervjusamtal.

Även om en intervjusituation kan betraktas som en komplex interaktion där samtalsparterna inte möts på lika villkor (t.ex. Patel & Davidson 2011, Alvesson 2011, Kvale & Brinkmann 2009), strävade jag efter att samtalen i så hög grad som möjligt skulle upplevas som samtal snarare än intervjuer, därav benämningen intervjusamtal. Som ett led i denna strävan användes ett halvstrukturerat intervjuunderlag med öppna inledningsfrågor (se bilaga 2 för exempel)<sup>43</sup>. Detta gav möjlighet till ett mer flexibelt samtal där deltagarnas svar och deras frågor kunde påverka samtalets inriktning (jfr Kvale & Brinkmann 2009, Merriam 2009). Liknande frågor ställdes till varje kategori deltagare: praktikanter, handledare, sfi-lärare respektive coacher. Dessutom ställdes vissa av frågorna enbart till en av kategorierna. Varje samtal spelades in på mini-disc och transkriberades.

---

<sup>43</sup> I bilagan är namnen fingerade.

I en strävan att öka förutsättningarna för att studiens deltagare skulle uppleva att de kunde påverka samtalen bad jag dem bestämma plats för intervjusamtalen som därmed kom att genomföras antingen på universitetet, hos utbildningsanordnarna eller på arbetsplatserna. Samtalen varade mellan drygt en och en halv timma och två timmar.

Vid samtalen på sfi-verksamheterna valde man vid två tillfällen att vara två under samtalen, nämligen den coach och den sfi-lärare som var ansvariga för praktikanten på förskolan och vaktmästeriet. Dessa samtal tog ca 80 minuter. Samtalen med övriga sfi-lärare varade drygt två och en halv timma respektive ca en timma. Dessa samtal fördes alla hos respektive utbildningsanordnare utanför lektionstid.

Handledarna i klädbutiken och vaktmästeriet intervjuades en respektive två gånger under ca 40 respektive ca 80 minuter. Anledningen till att det genomfördes två samtal med handledaren på vaktmästeriet var att det vid första tillfället var oklart huruvida praktikanten hade avslutat sin praktik. Förskolans handledare föredrog att delta i intervjusamtalet tillsammans en arbetskamrat. Dessutom fördes kortare samtal med praktikansvarig tillika handledare i livsmedelsbutiken samt praktikansvariga i kyrkan. Dessa samtal fördes alla på respektive arbetsplats under lunch eller arbetstid.

#### 4.2.1.1. Tolkade samtal

Eftersom de andraspråkstalande handledarna och arbetskamraterna uttryckte sig helt eller relativt obehindrat på svenska bedömde jag att tolkar inte var nödvändiga för de uppföljande intervjusamtalen med dessa deltagare.

För samtalen med studeranden/praktikanterna var dock tolkar nödvändiga. Samtalet med praktikanten i pilotstudien tolkades av en flerspråkig lärare anställd hos anordnaren. Intervjusamtalen med huvudstudiens praktikanter genomfördes med auktoriserade tolkar, vilket finansierades genom stipendiemedel. Som stöd för tolksamtal finns Kammarkollegiets föreskrifter och beskrivningar av hur tolkarbete bör ske (KAMFS 2004:1, Kammarkollegiet 2010), med t.ex. påpekanden om att tolken ska återge all information så exakt som möjligt, inte får ge uttryck för sina åsikter och värderingar och ska återge vad som sagts i första person (jag-form). Om tolken inte hinner med eller riskerar att tappa information kan den talande avbrytas på lämpligt sätt.

De tolksamtal som genomfördes inom ramen för studien diskuteras i avsnitt 10.1.2.4.

#### 4.2.1.2. Stimulated recall

*Stimulated recall*<sup>44</sup> är en metod för att generera data och kan beskrivas som ett samlingsnamn för olika tillvägagångssätt att via stimuli påminna en person om hur han eller hon tänkte eller handlade i en specifik situation (Alexandersson 1994, se Haglund 2003 för en översikt). Dessa stimuli kan utgöras av t.ex. inspelningar eller foto. Videoinspelningar kan här antas vara starkare stimuli eftersom de i högre grad matchar de stimuli som fanns tillgängliga i original-situationen (Keith 1988). Den grundläggande idén är att deltagaren genom att höra och/eller se sig själv agera får tillräckliga ledtrådar att erinra sig situationen och därmed relativt noggrant kan återberätta vad han/hon tänkte eller gjorde.

För föreliggande studie användes *stimulated recall* av två anledningar. För det första ville jag undersöka om deltagarna ansåg sig komma ihåg situationer från praktikplaceringarna. Sådan hågkomst är en förutsättning för sfi-undervisningens möjligheter att använda autentiska situationer på praktikplatserna för undervisning (se vidare kapitel 8). Dessutom ville jag undersöka hur praktikanterna uppfattade några situationer från sina praktikplatser och om eller hur de kunde verbalisera användandet av potentiellt medierande resurser (van Lier 2004a).

*Stimulated recall* används för en mängd forskningsintressen och är inte förenad med någon enhetlig metodik, design eller intervjuteknik (Haglund 2003).<sup>45</sup> I denna studie gick det helt enkelt till så att jag i slutet av intervjusamtalen med praktikanterna Roya och Noor<sup>46</sup> frågade om de skulle vilja ta del av några inspelade sekvenser från praktikplatserna<sup>47</sup> medan jag beskrev syftet som att jag ville veta om de mindes något från dessa situationer. Situationen kontextualiserades genom att jag först visade en stillbild från videosekvensen respektive ett foto från situationen. Efter uppspelningen ställde jag frågor som t.ex. *Kommer du ihåg?* eller *Vad tänker du nu när du lyssnar och tittar på bilderna?*

#### 4.2.2. Fältarbete i skolmiljö och på arbetsplatser

Vid observationer och inspelningar i ett klassrum rör sig forskaren inom ett mindre och begränsat utrymme och använder ofta stationär

---

<sup>44</sup> På svenska används ibland *stimulerad hågkomst*.

<sup>45</sup> Gass & Mackey (2009) behandlar *stimulated recall* för andraspråksstudier.

<sup>46</sup> För pilotstudien var *stimulated recall* inte påtänkt och för Toma ansåg jag inte detta förfarande vara lämpligt.

<sup>47</sup> Videoinspelningar för Roya och audioinspelningar för Noor.

inspelningsutrustning. Dessutom är skolmiljön och samtalsämnen oftast någorlunda välkända för forskaren.

För observationer och inspelningar av individers agerande på en arbetsplats är förutsättningarna för sådan datainsamling i hög grad annorlunda (se Holmes & Stubbe 2003 för en beskrivning). Även om praktikplatsernas miljöer till viss del var någorlunda bekanta – jag hade ju befunnit mig i livsmedelsbutiker, kyrkor, förskolor och klädbutiker tidigare – var ändå regionerna utanför de officiella rummen ofta obekanta för mig (jfr *backstage – frontstage*, Goffman 1974, Sarangi & Roberts 1999). Ett exempel är livsmedelsbutikens lager och klädbutikens bakre korridorer. Jag följde alltså individen i och mellan olika rum, inom- och utomhus, och behövde dessutom ständigt se till att hålla ett ”lagom” avstånd för att inte störa individen eller eventuella samtalsparter men så att jag ändå kunde uppfatta och/eller filma vad som sades och gjordes. Förfarandet påminner om det som Czarniawska (2007) kallar ”skuggning” (*shadowing*).

Vidare fokuserades för mig ofta relativt okända arbetsrutiner, arbetsuppgifter och samtalsämnen. Dessutom uppstod ofta plötsliga och oförutsedda samtal med mer eller mindre okända individer, t.ex. anställda eller kunder. Förutom studiens syfte och olika etiska spörsmål behövde jag också ta hänsyn till såväl praktikanternas individuella som verksamheternas mer övergripande mål. Här visade sig etablerandet av goda relationer med samtliga involverade mycket viktigt (Sarangi & Roberts 1999, Holmes & Stubbe 2003).

Sammanfattningsvis ställde fältarbetet stora krav på förberedelser och flexibilitet. Förutsättningarna för observation och inspelning var mycket olika på de olika praktikplatserna, vilket illustreras i avsnitt 6.1.2.

Observationerna på praktikplatserna hade två syften. Förutom att samla in data ville jag förbereda de förestående inspelningarna genom skapa en relation till deltagarna och undersöka huruvida t.ex. buller och utomhusvistelser kunde försvåra inspelningarna.

De observationer jag utförde kan karaktäriseras som ostrukturerade (Patel & Tebelius 1987) så tillvida att jag inte använde något observationsschema utan antecknade allt jag kunde uppfatta rörande praktikantens interaktion och handlingar under dagen på praktikplatsen. Fältanteckningarna gjordes i två fält där iakttagbara skeenden noterades i ett fält och spontana tankar i det andra. Anteckningar gjordes i möjligaste mån av såväl muntliga yttranden som kroppsspråk och användning av artefakter. Som stöd för minnet (och senare under intervjusamtalen även de studerandes minne) togs foton med en liten kamera och utan blix för att inte störa deltagarna. Anteckningarna renskrevs och kompletterades efter varje observationstillfälle.

För de observationer som gjordes i skolmiljö var tillvägagångssättet detsamma bortsett från att inga foton togs.

#### 4.2.2.1. Deltagande observatör på verksamhetens villkor

Labov formulerade 1972 observatörens paradox, dvs. det faktum att lingvistisk forskning bara kan undersöka hur människor talar när de inte blir systematiskt observerade, just genom systematisk observation. Labov diskuterade även hur denna paradox kan hanteras, t.ex. genom att deltagarna över tid blir mera vana vid forskarens närvaro som då blir mindre markerad och störande, och forskarens roll som deltagande observatör; att forskaren helt enkelt blir en del av situationskontexten. Man brukar i detta sammanhang göra en åtskillnad mellan icke deltagande observatör och deltagande observatör (t.ex. Patel & Davidson 2011).

När det gällde klassrumsobservationerna diskuterade jag i förväg mitt förhållningssätt med varje lärare. De hade emellertid oftast inga närmare synpunkter utan föreslog att de studerandes reaktioner skulle få guida mitt förhållningssätt. Vid inledningen av dagens lektioner förklarade jag därför kort min närvaro och relation till studiens deltagare. Därefter besvarade jag eventuella frågor och placerade mig sedan i närheten av den studerande. Även om jag själv inte tog några egna initiativ till deltagande i lektionens aktiviteter, ställde dock såväl studiens deltagare som andra studerande vid flera tillfällen under lektionspassen och framför allt utanför lektionstid flera frågor till mig om studien, grammatik, vokabulär, arbetslivet mm.

På praktikplatserna genomfördes de inledande observationerna efter att praktikanterna hade varit på sina praktikplatser mellan en och tre veckor för att praktikanterna skulle haft möjlighet att lära känna de anställda på praktikplatserna och miljön.<sup>48</sup>

Inledningsvis var min avsikt att under observationerna och inspelningarna på praktikplatserna fungera som icke deltagande observatör. Relativt omgående märkte jag dock att min närvaro blev mer iögonfallande när jag inte interagerade med individerna i omgivningen. Istället fann jag att de tycktes uppskatta att jag då och då i viss mån interagerade, t.ex. log, nickade, svarade på frågor och kommenterade någon händelse. Däremellan strävade jag efter att hålla mig i bakgrunden.

Därmed kan mitt förhållningssätt varken karaktäriseras som deltagande observatör eller icke deltagande observatör utan snarare placeras på ett kontinuum mellan dessa poler beroende på den aktivitet eller händelse som var aktuell och huruvida den ägde rum på praktikplatser eller i skolmiljö.

Eftersom inspelningsutrustningar blivit mindre skrymmande och (mobil-)kameror allt vanligare i den offentliga miljön kan människors ”vana” vid

---

<sup>48</sup> Ingen sådan inledande observation gjordes i livsmedelsbutiken då deltagarna menade att det inte behövdes.

tekniken bidra till att observatörens paradox inte i lika hög grad är giltig idag (jfr t.ex. Lindwall 2008). För att underlätta kontakten med de agerande individerna höll jag dessutom videokameran i brösthöjd och använde den utvikbara skärmen för att hålla individen i fokus. Särskilt för videoinspelningen i kyrkans vaktmästeri upplevde jag möjligheten till viss interaktion med individerna som viktig eftersom inga andra än vi tre (handledaren, praktikanten och jag) fanns i närheten. På de andra praktikplatserna fanns i princip alltid andra personer i närheten och min närvaro blev då inte så markerad. Dessutom underlättade tillvägagångssättet min möjlighet att uppfatta andra händelser i rummet.

Detta var av extra betydelse i de båda butikerna där jag strävade efter att inte dra till mig uppmärksamhet från kunderna och därför behövde ha uppsikt över om någon kund närmade sig. När kunder närmade sig spelade jag ibland rollen som kund samtidigt som jag sänkte kameran respektive anteckningsblocket och låtsades gå omkring och titta på varor.

Handledaren i klädbutiken hade flera önskemål vad gällde min närvaro. Till exempel gjordes inga inspelningar dagen innan en realisation började eftersom handledaren menade att hon då skulle vara mycket stressad. Inga inspelningar gjordes heller då handledaren var ledig eller när en inspektion genomfördes i butiken.

#### 4.2.2.2. Audio- och videoinspelningar

Audio- och videoinspelningar användes för att ge möjlighet att systematiskt och vid upprepade tillfällen studera individernas interaktion på praktikplatserna. Dessutom möjliggjorde inspelningarna produktion av kvantitativa data (se 5.2).

I livsmedelsbutiken gjordes endast audioinspelningar då man inte tillät videoinspelningar på grund av företagets negativa erfarenheter av övervakningskameror. För denna praktikplats finns det mest omfattande materialet, närmare 14 och en halv timmas audioinspelningar genomförda vid tre tillfällen. För vaktmästeriet i kyrkan gjordes videoinspelningar vid tre tillfällen omfattande totalt närmare 8 timmar. För förskolan och klädbutiken användes både video- och audioinspelningar. För pilotstudien på förskolan gjordes en inspelning på närmare 6 timmar varav ca 28 % är audioinspelning, bl.a. föranledd av utomhusvistelse i regn då kameran inte kunde användas. Från klädbutiken finns två inspelningar på totalt ca 9 och en halv timma varav ca 9 % är audioinspelade data.

Under pilotstudien användes en videokamera med inbyggd mikrofon som inte förmådde fånga upp alla yttranden. För säkerhets skull spelades dock interaktionen också in via en mini-disc som praktikanterna bar under tröjan i



en s.k. säkerhetspåse (sedelpåse) runt halsen. Dessa data har tillsammans med videoinspelningen använts för analysen. Praktikanten i livsmedelsbutiken, där enbart audioinspelningar gjordes, bar mini-discen på samma sätt. Till huvudstudien införskaffades en trådlös mikrofon till videokameran vilket avsevärt ökade kvaliteten på ljudinspelningen.

Inför pilotstudien på förskolan var studiens syfte riktat mot den verksamhetsrelaterade muntliga interaktionen, varför jag ibland stängde av videokameran när ingen muntlig interaktion ägde rum, t.ex. då praktikanten och ett barn tyst förflyttade sig mellan rum. Jag har dock valt att inte inkludera audioinspelade data från dessa avbrott i mina data, främst för att förenkla analysförfarandet. Det innebär att pilotstudiens data inte är direkt jämförbara med huvudstudien där gemensamma förflyttningar kategoriserats som interaktion. Filmavbrotten på förskolan är dock korta och jag bedömer det som att de inte i någon nämnvärd grad påverkar den bild som de kvantitativa data kan ge eller jämförbarheten med övriga praktikplatser. Dessutom gjordes ibland kortare uppehåll i alla inspelningar t.ex. då band behövdes bytas i mini-disc eller videokamera.

### 4.3. Etiska frågor

Projektet har följt Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2010) och har beaktat de fyra s.k. huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Som led i detta har samtliga sfi-studerande, coacher och handledare/praktikansvarig undertecknat samtycken. När det gällde förskolan beskrevs projektet i ett brev till barnens föräldrar och personal på alla avdelningar. Dessa samtycken samlades in av förskolelärarna. Dessutom informerades personal i kyrkans församling skriftligt om projektet. Exempel finns i bilaga 3.<sup>49</sup>

En strävan har varit att vid olika tillfällen och på olika sätt förtydliga för deltagarna, och särskilt praktikanterna, i vilket sammanhang studien genomfördes och förutsättningarna för deras deltagande. Exempel på detta är att coacherna blev ombedda att poängtera för de studerande att deltagandet var frivilligt och inte relaterat till deras studier eller till anordnaren. I det samtal jag hade med de studerande före praktikstarten betonades också frivilligheten att delta och deras möjligheter att avbryta deltagandet när som helst. Jag poängterade också att jag inte hade något samröre med någon officiell

---

<sup>49</sup> I bilagan är namnen fingerade.

myndighet eller med anordnaren. De tillfrågades dessutom vid flera tillfällen under studiens gång om hur de uppfattade min närvaro och inspelningarna samt om de ville avbryta deltagandet. Även vid det tolkade intervjusamtalet efter studiens slut togs dessa frågor upp och samtliga menade att de redan vid det första mötet förstått förutsättningarna för deltagandet och vad studien handlade om.

För att uppfylla konfidentialitetskravet är samtliga namn fingerade och jag har ibland avstått från att beskriva omständigheter som kunnat innebära risk för att en individ, anordnare eller praktikverksamhet skulle kunna identifieras.

Etiska frågor bör dock ses som något som bör uppmärksammas och reflekteras över under hela forskningsprocessen, vilket behandlas närmare i avsnitt 10.2.

#### 4.4. Redovisning av data i samtalsutdrag och tabeller

Varje samtalsutdrag benämns enligt följande mönster: "Utdrag 1, *Så här gör vi*. Noor, tillfälle ett, audio." Benämningen ska utläsas som följer: textens första samtalsutdrag ("1") som har rubriken "Så här gör vi" är ett utdrag med praktikanten Noor och är hämtat från det första audioinspelningstillfället ("tillfälle ett, audio") på praktikplatsen. Frasen "Så här gör vi" är hämtad från samtalet och är avsett att underlätta för läsaren att komma ihåg utdraget vid senare refererande i texten.

De samtal som återges i samtalsutdragen är "grovt" transkriberade och syftar alltså inte till att ge någon nära och detaljerad transkription där tal genomgående återges i talspråksform med t.ex. alla tvekljud, överlappande tal, grader av talstyrka och exakta pauslängder angivna. Transkriptionsnivån har i stället anpassats till att motsvara de krav på återgivande av samtalen som forskningsfrågorna ställer. Det innebär t.ex. att avvikelser från målspråksenligt uttal inte har återgivits om de inte ansetts vara av betydelse för interaktionen. Dessutom har normal ortografi även använts för att återge vanliga ord som *det*, *jag* och *vad* även då dessa ord uttalats som "de", "ja" och "va". För ord som *mig* och *dem* har vardaglig skriftlig form använts, dvs. "mej" respektive "dom". Talspråksreduktioner som *nån*, *sånt* och *sen* har också återgivits.

Följande markeringar har använts.

(2)	ungefärlig pauslängd i sekunder
xxx	ohörbart tal
yyy	tal på annat språk än svenska
(går iväg)	metakommentar, beskrivning av vad som händer
[	samtidigt tal inleds
?	frågeintonation
beTAla	stavelsen ("ta") sägs med emfas
De bra eller nej?[har jag ställt det rätt?]	inom hakparentes: (mitt) förtydligande av yttrande

I tabeller anges omfattning av tid i minuter (min) och sekunder (sek).

I texten hänvisas ibland till de tabeller som återfinns i Bilaga 4. Dessa tabeller utgör underlag för de tabeller som återges i avhandlingstexten och omfattar kvantitativa data per praktikant och inspelningstillfälle. Tabellerna är benämnda som t.ex. "B1.1.", dvs. tabell i bilaga ("B"), avsnitt 1, tabell nummer 1. "Tabell B3.2." innebär således tabell i bilaga, avsnitt 3, tabell nummer 2.



## 5. Bearbetning av data

Inledningsvis redogörs här övergripande för den cykliska arbetsprocess som utmärker bearbetningen av studiens data. Efter en kort redogörelse av hur inspelningarna använts i analysarbetet redovisas några andra studiers indelningar av olika typer av samtal. Slutligen redogörs för kategoriseringen av data i det datorprogram som använts som stöd för analyserna.

### 5.1. En cyklisk process

Analysarbetet kan övergripande betecknas som en cyklisk process med ett förhållningssätt till studiens data som kan benämnas reflexiv pragmatism (Alvesson 2011).<sup>50</sup> Reflexivitet står här för en medveten och konsekvent strävan efter att betrakta data ur olika synvinklar och pragmatism för en medvetenhet om att resurserna inte är obegränsade och att det även måste finnas en gräns för reflexiviteten.

Genomförandet av huvudstudiens tre fallstudier parallellt möjliggjorde kontinuerliga jämförelser av praktikanternas interaktion och av faktorer på praktikverksamheterna. Detta bidrog till att synliggöra relevanta fenomen som kunde jämföras med tentativa resultat från pilotstudien. Vidare har fältanteckningar kontinuerligt renskrivits, kommenterats och kompletterats, inspelningar studerats, transkriptioner genomförts och reviderats och preliminära resultat presenterats, diskuterats och omformulerats.

---

<sup>50</sup> Alvesson använder begreppet i relation till intervjusituationer.

Processen har inneburit ett ständigt prövande av nya teoretiska infallsvinklar och ett kontinuerligt förkastande och (om-)formulerande av svar på studiens frågeställningar. Sammantaget kan därför analysprocessen sägas ha varit ett ständigt växelspel mellan teori och empiri.

## 5.2. Analys av video- och audioinspelningarna

De video- och audioinspelningar som gjordes på praktikplatserna har använts för analys på följande sätt:

I ett första led har inspelningarna ett flertal gånger analyserats kvalitativt såväl i sin helhet som i kortare avsnitt. Här har fokus legat på praktikanternas situation på respektive praktikplatser på ett mer övegripande plan. Därutöver har olika typer av situationer och av den förekommande interaktionen noggrant studerats varvid jämförelser mellan interaktionen på de olika praktikplatserna och över tid varit av särskilt intresse. Som ett led i den kvalitativa analysen kategoriserades även interaktionen i det inspelade materialet med stöd av datorprogrammet Videograph. I ett andra led har audio- och videoinspelningarna legat till grund för en kvantitativ analys baserad på den kategorisering av materialet som gjordes i datorprogrammet.

Detta arbete redogörs för i avsnitten 5.2.2–5.2.5.

Studiens första frågeställning rör i vilken omfattning praktikanterna deltar i interaktion på sina praktikplatser och hur denna kan karaktäriseras. Valet att göra såväl en kvantitativ som kvalitativ analys med stöd av datorprogrammet Videograph kan behöva kommenteras.

Frågan hade möjligen kunnat besvaras även utan stöd av den kategorisering/kvantifiering av data som gjordes i datorprogrammet. Genom användningen av ett datorprogram som Videograph ville jag dock få stöd för såväl den kvalitativa som kvantitativa analysen och även öka möjligheterna till studiens genomslagskraft.

För det första ville jag använda programmet som ett verktyg för den kvalitativa analysen. De kategorier som skapades i programmet utifrån studiens data utgjorde härvidlag ett verktyg (se vidare 5.2.2). För det andra hoppades jag att kvantitativa uppgifter skulle kunna göra studiens resultat mer tydliga för läsaren. En tabell med siffror kan t.ex. enkelt ge en översiktlig bild av interaktionen. Dessutom avsåg jag att redovisa resultatet i ett format som kunde vara mer gångbart i samhällsdebatten. Exempelvis kan härvidlag en uppgift som att en praktikant deltog i interaktion under t.ex. ”12 % av tiden på praktikplatsen” istället för ”i relativt liten omfattning” uppfattas som tydligare och som mer tillgängliga och gångbara för argumentation.

### 5.2.1. Indelningar i transaktionellt och relationellt tal på arbetsplatser

En utgångspunkt för analysen av olika typer av interaktion i denna studie utgörs av Gumperz (1964:149) indelning utifrån samtalsparters transaktionella (*transactional*) respektive relationella (*relational*) mål med samtalet. Transaktionell interaktion handlar om arbetsuppgifter och utförande av dessa och riktas mot transaktionella, affärsmässiga, mål. Huvudsyftet med relationell interaktion däremot är att skapa, upprätthålla eller förstärka sociala relationer med samtalsparten. Andra forskare (McCarthy 2000:84, Koester 2006:26, Nelson 2010) som gör motsvarande indelning,<sup>51</sup> använder ibland begreppet *fatisk* (eng. *phatic communion*) för att beteckna relationell interaktion eller småprat. Jag kommer i studien att använda begreppen transaktionellt och relationellt tal.

Samtliga forskare betonar dock att en strikt indelning utifrån en sådan dikotomi är svår att göra i praktiken eftersom samtalsparter vanligtvis orienterar sig mot både transaktionella och relationella mål i sina samtal och eftersom relationellt tal regelbundet ”infiltrerar” det samtal som äger rum under arbetsuppgifternas utförande (Wenger 1998, Holmes & Stubbe 2003:93, se även Coupland 2000). Holmes (2000:38) menar därför att arbetsplatskommunikation snarare bör ses som ett kontinuum mellan rent affärsmässiga utbyten och småprat:

core business talk ----- work-related-talk ----- social talk ----- phatic communion

Kategoriseringen kompliceras också av att småprat utgör en väsentlig del av själva arbetsuppgiften inom arbetsområden som t.ex. vård och omsorg.

Med dessa reservationer i beaktande har jag ändå utgått från en övergripande indelning i transaktionell respektive relationell interaktion för min analys av studiens inspelade material. Analysen visar nämligen att de i huvudsak kortare samtal som ägde rum relativt enkelt lät sig placeras inom dessa kategorier och att den visar på tydliga skillnader, bl.a. i kvantitativa termer, när det gäller praktikanternas deltagande i de olika typerna av interaktion.

För den mer detaljerade indelningen har jag hämtat inspiration från andra forskares indelningar av tal på arbetsplatser, särskilt Koester (2006) och McCarthy (2000). Koester (2006) har i en korpus samlat in kommunikationsdata från åtta olika kontor i USA och Storbritannien med syfte att identifiera

---

<sup>51</sup> Nelson (2010) använder även begreppen *uppgiftsorienterande* respektive *relationsskapande* kommunikation.

olika typer av kommunikation som förekommer på samtliga dessa arbetsplatser. Koester tillämpar ett genre- och diskursanalytiskt perspektiv på data i korpusen och baserar sin klassifikation bl.a. på samtalsparternas orientering mot arbetsuppgift och samtalsroller. Den transaktionella interaktionen delas in i s.k. *kollaborativ* respektive *envägsinteraktion* (*collaborative* respektive *uni-directional*). I transaktionell kollaborativ interaktion bidrar samtalsparterna mer eller mindre i samma grad till att uppnå samtalets mål även om viss asymmetri kan finnas. I transaktionell envägsinteraktion däremot spelar en av talarna en tydligt dominerande roll, t.ex. genom att ge information som den andra inte har eller instruera den andra parten. Vidare baseras indelningen på målet med interaktionen. Inom envägsinteraktion urskiljs fem genrer: *briefing, service encounters, procedural and directive discourse, requesting action/permission/goods (or favour-seeking), reporting*. Inom kollaborativ interaktion urskiljs tre genrer: *making arrangements, decision-making, discussing and evaluating*.

Relationellt tal (Koester kallar detta *non-transactional*), vilket alltså inte fokuserar arbetsuppgifter, delar Koester in i två kategorier, nämligen kontorsskvaller och småprat (*small talk*, t.ex. prat om vädret, helgen, familj, berättande av anekdoter och skämt). Kontorsskvaller kan vara t.ex. ett samtal om ett inbrott i kontoret eller om en arbetskamrat. Koester (2006) identifierar också s.k. relationella sekvenser och turer (*relational sequences and turns*) som sker inom transaktionella samtal och som består av icke-obligatoriskt arbetsrelaterat tal med ett relationellt fokus (oftast kommentarer om arbetsuppgiften, t.ex. en skämtsam kommentar eller en positiv utvärdering av utförandet).

McCarthy (2000:104) identifierar fyra typer av interaktion hos en hårfrisör och under en körlektion: fatiska utbyten (hälsningar), transaktionellt tal (uppmaning/begäran, förfrågningar, instruktioner), transaktionellt-plus-relationellt tal (icke obligatoriska utvärderingar av uppgifter eller andra kommentarer) samt relationellt tal (småprat, anekdoter, bredare ämnen av gemensamt intresse).

För kategoriseringen har även de indelningar som Eggins & Slade (1997) och Vine (2004) gjort varit till stöd. Eggins & Slade (1997:265f) identifierar genrer i konversationer under kafferaster: berättelser (inklusive anekdoter), observerande/kommenterande, åsikter, skvaller samt skämt. Vine (2004) skiljer på olika uppmaningar (olika typer av *directives, requests*), bl.a. uppmaningar för att få någon att göra något respektive uppmaningar att ge information eller klarlägganden och betonar vikten av att skilja på form och funktion – ett yttrande formulerat som en fråga kan vara en uppmaning till funktionen – och att man vid bedömningen behöver ta hänsyn till den specifika situationen, till samtalsparternas roller och övriga omgivningen. Den indelning som gjorts av studiens data redovisas i följande avsnitt.



### 5.2.2. Arbetet med kategoriseringen i datorprogrammet

Video- och audioinspelningarna analyserades med stöd av datorprogrammet Videograph (framtaget vid IPN, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik i Kiel).<sup>52</sup> I detta program där inspelningar kan spelas upp för analys och enkel transkription möjliggörs skapandet av egna s.k. observationskategorier för t.ex. aktiviteter eller tal och också för s.k. variabler inom varje kategori. Dessa benämningar, kategorier och variabler, används därmed även i denna studie.<sup>53</sup>

Exempel på en kategori som skapades för denna studie är *Arbetsuppgifter* och exempel på några av de variabler som skapades inom denna kategori är *städa*, *hjälpa kunder*, *prismärkning*. För en förteckning över undersökningens kategorier och variabler, se figur 5.2 nedan.

När kategorierna och variablerna är skapade spelar man upp bild- eller ljudfilen i programmet och markerar t.ex. den tid som praktikanten ”städar” genom att klicka på variabeln ”städa” inom kategorin ”Arbetsuppgifter”. Endast en variabel inom varje kategori kan markeras samtidigt. Varje markerad variabel visas grafiskt i färg på en tidslinje. När kategoriseringen är gjord kan man få statistiska data i form av tids- och procentberäkningar för varje kategori och variabel. Figur 5.1 nedan visar hur datorskärmen kan se ut under arbete med kategorisering i programmet.

### 5.2.3. Studiens kategorier och markeringen av variabler

De kategorier och variabler som valdes för att utforska studiens frågeställningar utformades i datorprogrammet och prövades inledningsvis tentativt för en praktikplats i taget. Såväl kategorier och variabler som kriterier för kodning av varje variabel ändrades emellertid kontinuerligt vartefter fler situationer på alltfler praktikplatser studerades och behovet av andra och fler variabler uppstod.

Det cykliska arbetet med att utforma uteslutande kategorier och variabler som skulle avspegla praktikanternas vistelse på respektive praktikplats och fylla funktionen att besvara studiens frågeställningar var mycket tidskrävande. Arbetet innebar ett relativt detaljerat granskande av de fyra praktikanternas interaktion utifrån olika perspektiv, t.ex. utifrån en individ, en arbetsuppgift, en talhandling och utifrån jämförelser av sådana aspekter från olika

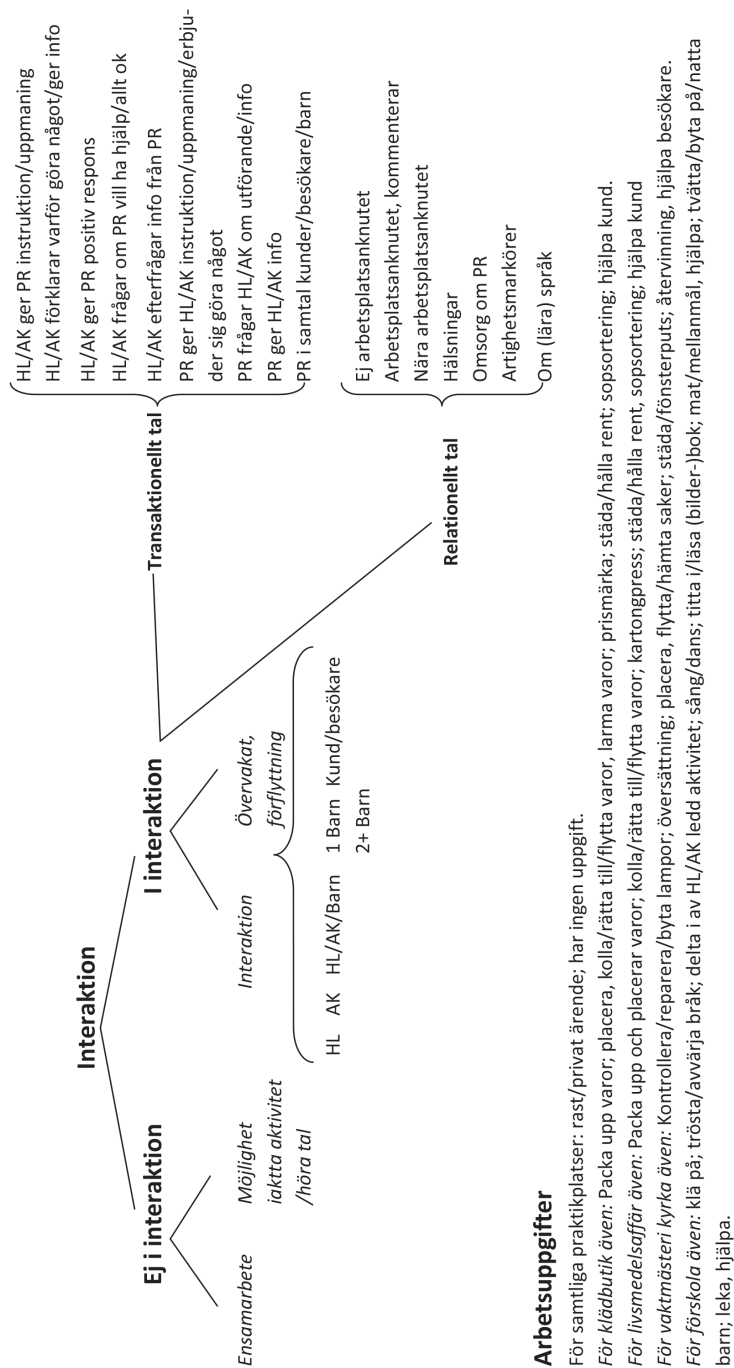
---

<sup>52</sup> Se vidare: <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/enhtmlStart.htm>

<sup>53</sup> Variabel betecknar dock egentligen en storhet som kan anta olika värden (Svenska Akademin 2009).



FIGUR 5.1. Datorskärmen vid arbete med kategorisering av data i Videograph.



FIGUR 5.2. Översikt över skapade kategorier och variabler i Videograph (HL = handledare, AK = arbetskamrat, PR = praktikant).

praktikplatser. Härvidlag utgjorde den tentativa analys som fältarbetet innebar en bas; fenomen jag uppfattat under fältarbetet kunde undersökas närmare genom datorprogrammet. De kvantitativa uppgifter som datorprogrammet genererade gav i sin tur anledning att gå tillbaka till inspelade sekvenser och fältanteckningar för att granska fenomen som inte framträtt så tydligt under fältarbetet. Att på detta sätt spegla data i varandra ökade möjligheterna att analysera och redogöra för interaktionen ur olika perspektiv (jfr Lindwall 2008:60ff).

Även om detta arbete visade sig bli mycket omfattande var det dock effektivt som ett konkret verktyg för den kvalitativa analysen, bl.a. eftersom färgmarkeringarna gav möjlighet att på ett enkelt sätt söka efter och jämföra inspelade sekvenser (se figur 5.1). Kategoriseringen låg också till grund för de kvantitativa mått som genererades av datorprogrammet.

Figur 5.2 ger en överblick över den slutliga utformningen av kategorier och variabler som använts för analys av video- och audioinspelningarna och som grund för studiens kvantitativa data.

I det följande beskrivs arbetet med att kategorisera aktiviteter och yttranden i datorprogrammet.

### 5.2.3.1. Interaktion

En första grundläggande indelning gjordes i variablerna ”ej i interaktion” respektive ”i interaktion” (se figur 5.2). Exempel på ”ej i interaktion” är när praktikanten ensam utför arbetsuppgifter, själv byter om inför att gå ut på promenad med barnen eller sitter ensam på lunchrasten. Här har också, genom variabeln ”möjlighet iaktta aktivitet/höra tal”, markerats tid då jag bedömt att praktikanten hade möjlighet att uppfatta något som hände och/eller sades i närheten utan att hon/han deltog i aktiviteten (praktikanten var här ofta själv upptagen av egna/andra arbetsuppgifter). Ordet ”möjlighet” motiveras av att det inte gick att avgöra om eller exakt vad praktikanten uppfattade.<sup>54</sup> Ett exempel är när en praktikant observerade hur förskolelärarna försökte få barnen att sitta ner till lunch och när en praktikant iakttog ett samtal mellan försäljare och kund.

Som ”i interaktion” markerades den tid då praktikanten var involverad i interaktion med andra individer. Markeringen innebär att parterna interagerade med stöd av tal, kroppsspråk och/eller artefakter – markeringen innebär alltså inte enbart *tal*. Den markerade tiden inkluderar därmed även tid då t.ex.

---

<sup>54</sup> För audioinspelade data används denna variabel enbart för möjligheten att uppfatta talad interaktion eftersom data från audioinspelningen och fältanteckningarna inte utgjorde tillräckligt underlag för att markera vad praktikanten iakttog.

praktikanten tyst gav handledaren ett verktyg eller när ett barn tyst bläddrade i den bok praktikanten höll i. Denna breda definition av interaktion motiveras av det faktum att långt ifrån all interaktion var muntlig.

Som separat variabel inom ”i interaktion” har också markerats ”övervakat” utförande av uppgift, dvs. tid då båda parter var fokuserade på samma arbetsuppgift och övervakade/iakttog den andres utförande utan att direkt interagera. Ofta turades man här om att utföra arbetet. Exempel är då handledaren iakttar när en praktikant byter en lampa eller när en praktikant skalar ett ägg åt ett barn som tittar på.<sup>55</sup> Denna separata variabel för tyst interaktion motiveras av parternas närhet och gemensamma fokus på utförandet av en arbetsuppgift och att denna interaktion ofta ackompanjerades av transaktionellt samtal i relation till uppgiften.<sup>56</sup> Även om sådant tal sällan förekom under gemensamma förflyttningar mellan byggnader/aktiviteter har sådan rörelse dock markerats som ”i interaktion” då även detta innebär närhet, koordination och gemensamt fokus (variabeln ”förflyttning” i figur 5.2).<sup>57</sup>

### 5.2.3.2. Interaktionsparter

Vem som interagerade med praktikanten och hur länge interaktionen varade markerades med flera variabler; i figur 5.2 syns dessa under klammern under ”i interaktion” (t.ex. handledare (HL), arbetskamrat (AK), kund/besökare). Då flera anställda agerade som handledare under olika inspelningstillfällen i livsmedelsbutiken innebär beteckningen HL inte en och samma person där. På samma sätt innebär AK samt ”kund/besökare/barn” olika individer på varje praktikplats. För förskolan, där praktikanten till skillnad från på de övriga praktikplatserna ofta interagerade med flera personer samtidigt, gjordes åtskillnad mellan de tre variablerna ”1 barn”, ”2 eller flera barn” samt ”handledare/arbetskamrat och barn samtidigt”.

### 5.2.3.3. Muntlig interaktion

För att få en uppfattning av praktikanternas möjligheter att delta och lära i muntlig interaktion har även omfattningen av talat språk markerats. Talade

---

<sup>55</sup> När sådant arbete utfördes utan att någon iakttog har det kategoriserats som ”Ej i interaktion” oavsett fysiskt avstånd mellan parterna.

<sup>56</sup> Så var däremot inte fallet med variabeln ”Möjlighet iaktta aktivitet/höra tal” (som kategoriserats som ”Ej i interaktion”).

<sup>57</sup> Förekom i störst omfattning i kyrkan och i avsevärt mindre omfattning på de andra praktikplatserna. För audioinspelade data användes inte denna variabel då det var svårt att avgöra exakt när förflyttning påbörjades/avslutades om den inte inramades av muntliga yttranden/ljud.

yttranden markerades inom transaktionellt tal respektive relationellt tal (se figur 5.2). Vid kortare, ”naturliga” pauser i samtalet har uppehåll i markeringen inte gjorts.

Yttranden markerade som *transaktionellt tal* handlar om arbetsuppgifters utförande (Koester 2006). Här skapades variabler för att kunna studera möjligheter att agera i och förstå verksamheten, t.ex. variabler som handledares/arbetskamraters och praktikantens instruktioner/uppmaningar och utbyte av information (se figur 5.2: ”HL/AK ger PR instruktion/uppmaning”, ”HL/AK förklarar varför göra något/ger info”, HL/AK efterfrågar info från PR” samt ”PR frågar HL/AK om utförande/info,”PR ger HL/AK info”, ”PR ger HL/AK instruktion/uppmaning/erbjuder sig göra något”).

I den sistnämnda variabeln ryms också praktikantens initiativ i form av muntliga erbjudanden att utföra en uppgift, t.ex. *”Jag tar sopor”*. Frågor då handledare erbjöd praktikanten sin hjälp, t.ex. *”Ska jag hämta mer [till dig]?”*, inkluderades i variabeln ”HL/AK frågar om PR vill ha hjälp/allt ok”.

De yttranden som markerats som ”HL/AK ger PR positiv respons” kan relateras till en kommentar/bedömning av utförandet av en arbetsuppgift, t.ex. *”Så fint det blir [när du städar].”* Tilläggsinstruktioner har kategoriserats som ”instruktion”. Ett exempel är handledarens rättelse om var prislappar skulle placeras: *”Nej, över det svenska priset, (visar med lillfingret på lappen) över det svenska priset sätter du dom”*.

Interaktionen med kunder/besökare/barn har genomgående markerats som transaktionella. En separat variabel ”PR i samtal med kunder/besökare/barn” har här använts. Inom denna variabel har endast markerats *tid* för varje yttrande, inte *vem* som talade eller *typ* av yttrande. Anledningen till detta är bl.a. den begränsade omfattningen av denna interaktion på samtliga praktikplatser förutom förskolan.

Yttranden som markerats som *relationellt tal* kan beskrivas som tal med ett huvudsakligt relationsskapande/-uppehållande syfte. Dessa yttranden ägde nästan uteslutande rum mellan praktikant och handledare eller arbetskamrat.<sup>58</sup> Även här har endast omfattningen av tal markerats, dvs. inte vem som talar. Däremot har samtalen kategoriserats efter samtalsämne eftersom dessa kan antas påverka möjligheterna till att delta i relationella samtal. Variabeln ”ej arbetsplatsanknutet” relationellt tal kan t.ex. vara yttranden om lunchmat eller familj.

Övriga variabler kan i olika hög grad relateras till den specifika arbetsplatsen. Variabeln ”arbetsplatsanknutet” innebär ofta kommentarer om saker eller

---

<sup>58</sup> I enstaka fall med kund/besökare. En jämförelsevis större del av den transaktionella interaktion som praktikanten på förskolan hade med barnen kan dock sägas inkludera ett relationellt syfte. Se vidare 5.2.5 och 6.2.4.6.

personer på arbetsplatsen, t.ex. att skjortan i klädbutiken ”*Ser ut som en pyjamas*”.

Som ”nära arbetsplatsanknutet” har markerats yttranden där ämnet ligger nära verksamheten och där vokabulären bedömts kunna användas i arbetsplatsanknutna samtal, t.ex. yttranden i ett lunchsamtal på förskolan om föräldrars behov av nattdagis.

De ”hälsningar” som förekom i materialet var företrädesvis mycket korta och bestod ofta av ”*Hej*” och responsen ”*Hej*”. Även variabeln ”artighetsmarkör” rymmer mycket korta yttranden som ”*Tack*”, ”*Ursäkta*” och ”*Varsågod*”, företrädesvis när man stod ivägen för varandra.

Variabeln ”omsorg om praktikanten” handlar om praktikantens fysiska välmående. Ett exempel här är arbetskamratens fråga till praktikanten som iförd t-shirt putsar fönster utomhus ”*Är det inte kallt?*”.

Slutligen har även ”om (lära) språk” förts till relationellt tal eftersom dessa samtal inte uppstod för att praktikanten skulle kunna utföra arbetsuppgifterna. Ett exempel är ”*Då ber du din man att ni pratar svenska hemma*” eller en lunchdiskussion om vad *lingon* heter på andra språk.

#### 5.2.3.4. Arbetsuppgift

Slutligen har även markerats vilka arbetsuppgifter praktikanterna var sysselsatta med under praktikvistelsen (se figur 5.2). Eftersom arbetsplatsernas verksamhet skilde sig åt är variablerna olika för de olika platserna. För tre av praktikplatserna är dock flera variabler gemensamma, t.ex. ”städar/håller rent”, ”sopsortering”, ”hjälper kund/besökare”. Gemensamma variabler för samtliga praktikplatser är tid för ”privat ärende/rast” (t.ex. mobilsamtal under arbetstid och lunch) samt tid när praktikanten inte hade någon uppgift (t.ex. letade efter/väntade på handledaren) under arbetstid. Tiden har markerats från och med en eventuell instruktion.

#### 5.2.4. Initiativ

Förutom det analysarbete som hittills redovisats har även de ”initiativ” som togs under samtalen vid inspelningsstillfällena analyserats kvantitativt och kvalitativt. Eftersom kommunikativa initiativ kan relateras till makt och dominans i samtal (Linell & Gustavsson 1987:27) kan en närmare studie av hur de kommunikativa initiativen fördelas i interaktionen på praktikplatserna möjliggöra en diskussion av maktasymmetrier och begrepp som *agency*, *identitet*, *ansiktsarbete* och *investering* i relation till individernas möjligheter till interaktion (jfr 2.3).

Med ”initiativ” avses här ett yttrande som initierar en ny aktivitet och/eller ett nytt samtalsämne som fordrar någon form av respons, dvs. muntligt svar och/eller agerande. Initiativet kan antingen inleda en ny interaktionssekvens eller äga rum inom ramen för det samtal eller den aktivitet (t.ex. uppgift eller rast) som praktikant och handledare/arbetskamrat eller kund/besökare/barn är involverade i. Denna definition inkluderar både det Linell & Gustavsson (1987) benämner *starka* och *svaga initiativ*<sup>59</sup>, men någon sådan åtskillnad görs inte i detta sammanhang. Här fokuseras samtalsdeltagarnas alla initiativ till införande av något nytt i relation till det pågående samtalet/aktiviteten då syftet är att relatera sådana yttranden till studiens frågeställningar kring möjligheter till interaktion.

Analysen av initiativ har begränsats till *muntliga* initiativ i samspel med en samtalspart och omfattar alltså inte sådana initiativ som sker individuellt eller i tyst samspel med stöd av endast t.ex. kroppsspråk och artefakter.<sup>60</sup> Denna avgränsning motiveras av att ”tysta initiativ” förekom i mycket liten omfattning jämfört med uttalade initiativ.

Initiativen har beräknats manuellt och i enlighet med kategoriseringen för transaktionellt respektive relationellt tal som redogjorts för i avsnitten ovan, alltså t.ex. som ”HL ger PR instruktion” respektive ”arbetsplatsanknuten kommentar”.

Dock har inte variablerna ”HL ger PR positiv respons” samt ”hälsningar och ”artighet” använts för analysen av initiativ. Data visar nämligen att yttranden som ”*Så fint det blir [när du städar]*” ytterst sällan verkade fordra/ge upphov till mer än minimal respons, t.ex. ett leende (jfr Linell & Gustavsson 1987). Exempelvis omfattade hälsningar och artighetsyttranden framför allt endast korta muntliga yttranden som t.ex. ”*Ursäktå*” (som besvarades med t.ex. ett leende eller kort yttrande) eller ”*Hej!*” (som besvarades med ”*Hej, hej!*”). Som initiativ har av samma anledning inte heller räknats de kommentarer om egna handlingar som de små barnen på förskolan ofta gjorde ”för sig själva” och/eller med oklar adressat, t.ex. ”*Inte gott*”, ”*[jag] hoppa[r] baklänges*”, ”*[det är] min bok*”.

---

<sup>59</sup> Linell & Gustavsson avser med initiativ en ”explicit uppmaning till respons” och gör en indelning i starka respektive svaga initiativ utifrån hur starkt explicit respons begärs. Huvudfunktionen för starka initiativ är att ”fråga, begära eller uppmana till en åtgärd” medan svaga initiativ innebär att ”informera, påstå, upplysa, hävda, lova eller framställa och underställa förslag” (Linell & Gustavsson 1987:33, understrykning i original).

<sup>60</sup> I denna analys ingår alltså inte en tyst instruktion, t.ex. när handledaren pekar på en kartong kläder som ska packas upp. Inte heller ingår praktikantens självständiga (”tysta”) beslut om att påbörja/avsluta en arbetsuppgift, t.ex. att övergå från att packa upp varor till att samla in tomkartonger och slänga dem.



I samtliga fall har endast ett enda initiativ registrerats även om flera olika, direkt på varandra följande instruktioner gavs för en arbetsuppgift (t.ex. i samband med uppgiften att hänga ut svarta kappor i klädbutiken, där instruktionerna behandlade vilka kläder som skulle hämtas var och var de skulle hängas). Det gäller även om en tilläggsinstruktion följde kort inpå den första (t.ex. ”*Och larma dom först*”). Endast ett initiativ har också registrerats i de fall samma instruktion upprepades (t.ex. ”*Ge mej, ge mej, ge mej!*”). Följaktligen gäller detsamma där praktikanten på förskolan med stöd av en bilderbok samtalande med barn om olika bilder och upprepade gånger under episoden frågade ”*Är det din ...?*”.

Detta innebär att en episod oftast innehåller ett enda initiativ, men att två på varandra följande initiativ också kan förekomma. Ett exempel på det sistnämnda är när en aktivitet just avslutats och praktikanten frågar handledaren: ”*Vad ska göra, Aram?*” och handledarens svarar ”*Ska vi byta lampor mer?*”. Här har således praktikantens fråga räknats som ett initiativ (”PR frågar HL/AK om utförande/info”) och handledarens svar som ett annat (”HL/AK ger PR instruktion/uppmaning”).

### 5.2.5. Om markeringar, beräkningar och slutsatser

Den interaktion som praktikanterna deltog i på praktikplatserna ryms på detta sätt inom de variabler som skapats för studien. Yttranden har markerats i variablerna efter den *funktion* jag bedömt att yttrandet har i varje specifikt samtal, inte efter om det till formen är ett påstående eller fråga (jfr Vine 2004). Det innebär att en praktikants yttrande (påstående) ”*Jag kastar dom där*” som sades med stigton och där handledaren svarade ”*Eh, där, ja, det blir bra*” kategoriserats som ”PR frågar HL/AK om utförande/info” (och inte som ”PR ger HL/AK info”).

Huruvida ett yttrande huvudsakligen har transaktionellt eller relationellt syfte har ytterst sällan varit svårt att bedöma och kategorisera. Ett exempel på ett svårbedömt yttrande är dock handledarens fråga ”*Vill du gå hem till din man nu?*” som kan ses som en tillåtelse/uppmaning att gå hem och/eller som en inbjudan till relationellt samtal. I det här fallet blev praktikantens respons: ”*Om du vill*”, varpå handledaren initierade en relationell sekvens genom att säga att praktikanten kanske kunde gå och handla julklappar till sin man. Tiden för handledarens första yttrande markerades därför till hälften som transaktionellt (”HL/AK ger PR instruktion/uppmaning”) och som hälften relationellt (”arbetsplatsanknutet”). Vidare har handledarens yttranden kategoriserats som två initiativ (”HL/AK ger PR instruktion/uppmaning” samt ”ej arbetsplatsanknutet”).

All interaktion med kunder/besökare/barn har kategoriserats som transaktionell eftersom sådan interaktion kan sägas ingå i de anställdas och praktikanternas arbetsuppgifter. Detta beslut kan dock diskuteras eftersom kunders/besökares yttranden i enstaka fall kan anses haft ett huvudsakligt relationellt mål. Sådana samtal förekom dock i ytterst begränsad omfattning på tre av praktikplatserna. På förskolan kan emellertid en större del av interaktionen med barnen sägas haft ett relationellt fokus. Eftersom praktikantens uppgift här formulerades som "att vara med barnen" och eftersom de små barnens mål med yttrandena ofta var svårt att avgöra har även denna interaktion genomgående kategoriserats som transaktionell (se vidare 6.2.4.6)

Markeringarna i Videograph gjordes på den mest noggranna nivå som programmet erbjuder, vilket är 1-sekunds nivå. Det innebär att en aktivitet eller ett yttrande inte kan markeras med närmare exakthet än 1 sekund. Det innebär också att de kvantitativa mått som i följande kapitel anges på basis av markeringarna ska ses som en god, men inte exakt, beräkning av den tid som praktikanterna spenderade i interaktion ("I interaktion", "Ej i interaktion") och med specifika personer samt tiden i olika arbetsuppgifter.

Den tid som kategoriserats som transaktionellt och relationellt *tal* ger inte heller en exakt bild eftersom programmet och de kategorier jag valt inte medger en mätning av samtliga yttranden, t.ex. när individer gör korta yttranden eller talar samtidigt. Kategoriseringen utifrån audioinspelningarna kan dessutom generellt sägas vara mindre exakt än videoinspelningarna eftersom jag inte hade visuellt stöd för de markeringar jag gjorde, och inte alltid av fältanteckningarna. Ett exempel kan vara att det var svårt att utifrån audioinspelningen i livsmedelsbutiken avgöra exakt när praktikanten bytte arbetsuppgift från "Packa upp och placera varor" till "Kolla/rätta till/flytta varor". Det är dock min bedömning att kategoriseringen ger en god övergripande bild av aktiviteter och muntlig interaktion på praktikplatserna och att denna bild fungerar väl som en grund för analys i enlighet med studiens frågeställningar (se vidare diskussion i se vidare 10.1.2.5).

## 6. Praktikanternas deltagande i interaktion och lärande på praktikplatserna – analys och resultat

Följande kapitel består av fyra delar; en inledning och tre resultat- och analysavsnitt. I det inledande bakgrundsavsnittet ges en övergripande beskrivning av sfi-utbildningen i Göteborg varefter studiens praktikanter presenteras inom ramen för en etnografiskt inspirerad beskrivning av de praktikplatser som ingår i studien.

Resultatredovisningen är strukturerad utifrån en modell över samverkande faktorer som påverkar verksamheternas praktik (Kemmis & Grootenboer 2008). Dessa faktorer utgörs av den *interaktion* praktikanterna deltog i, de *arbetsuppgifter* de utförde och de *relationer* som uppstod på praktikplatserna. Efter en kort beskrivning av modellen följer resultatredovisningens tre delar. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

### 6.1. Inledande bakgrund

Sfi-utbildningen har övergripande beskrivits i avsnitt 1.3, där även en kort historisk bakgrund till systemet med praktikplatser i Göteborg gavs. Här fokuseras på kommunalt uppsatta mål för praktikplatserna samt på de av utbildningsanordnarna organiserade möten som föregick praktikperioderna.

### 6.1.1. Syfte och utformning av praktik inom ramen för sfi i Göteborg

Studien genomfördes som tidigare nämnts mellan november 2007 och juni 2009. Under höstterminen 2009 fanns i Göteborg ca 1900 praktikanter inom ett omfattande system med verksamhetsförlagt lärande, VFL, inom ramen för sfi-verksamheten. VFL utformades huvudsakligen som integrationsplatser, i dagligt tal praktikplatser, där särskilda coacher anställda hos utbildningsanordnarna fick i uppgift att hantera praktikanskaffning och -placering. I de upphandlingsavtal, s.k. ramavtal, som reglerade utbildningsanordnarnas verksamheter angavs också att coacher och sfi-lärare skulle förlägga delar av sin arbetstid på praktikplatserna för uppföljning och stöd.

Syftet med verksamhetsförlagt lärande inom sfi-utbildningen formulerades som att deltagarna skulle:

- 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. (Göteborgs stad 2007b)

Här uttrycks tydligt praktikens dubbla syfte – den förväntades påskynda såväl språkutvecklingen som inträdet på arbetsmarknaden. Detta förväntades uppnås genom att utbildningsanordnarna skulle ”integrera” praktikanternas erfarenheter från praktikplatsen i undervisningen (Skrivelse 2006-06-21).

För att en arbetsplats skulle få användas som integrationsplats skulle följande krav vara uppfyllda (Göteborgs stad vuxenutbildningen 2007b, kursiv och fetstil i original).

1. **Syftet** [med praktiken] skall vara känt, förstått och accepterat av ledning och arbetskamrater samt av facket. Integrationsplatsen får inte undantränga ordinarie behov av anställning.
2. Skriftligt **integrationsplatsavtal** enligt fastställt formulär skall upprättas och utväxlas mellan arbetsplatsen, utbildningsanordnaren och den enskilde.
3. **Handledare** skall vara utsedd, ha påtagit sig handledaransvaret, fått en första information om uppdraget samt erbjudits handledarutbildning.
4. En **plan för introduktionen** skall finnas.
5. Goda tillfällen till **kommunikation** på svenska (minst lyssna och prata, gärna läsa samt skriva) som leder till språkinläring skall finnas kontinuerligt.
6. Officiell **namnbricka** skall bäras av integrationsplatsinnehavaren.
7. Platsen skall vara väl **matchad** mot innehavarens studieplanering.

8. Möjligheter för lärare och coach att förlägga delar av sin *arbetstid* på integrationsplatsen skall finnas.
9. Möjligheter till systematisk *uppföljning* av integrationsplatsen finns liksom acceptans att medverka i vuxenutbildningsförvaltningens *utvärdering*.

För att omgående kunna genomföra uppdraget om verksamhetsförlagt lärande tecknades under 2007 ett tilläggsavtal med de åtta anordnarna. På ett möte kring ”integrationsplatshantering” i oktober 2007 underströk företrädare från vuxenutbildningsförvaltningen att kommunstyrelsen inte ville ha lång planläggnings- eller förberedelseperiod för nyorganiseringen. ”Samhället förändras så fort”, sa en företrädare, och menade att man istället ”kör direkt och så lägger vi rälsen under tiden”. Att det skulle bli ”en del urspårningar”, dvs. att en del misstag skulle ske och svårigheter uppstå, fick man räkna med enligt företrädaren. Lärare och coacher uppmanades också att rikta undervisningens innehåll mot arbetslivet; att ”ha arbetslivsperspektiv hela tiden /.../ när vi planerar inslagen i sfi”.

I Göteborg fanns vid tiden för studien ca 6000 sfi-studerande<sup>61</sup> inom någon av de olika former av sfi som kommunen erbjöd. Studiens fyra deltagare läste alla s.k. allmän sfi med integrationsplats, där undervisningen och praktiken skulle vara på 15 timmar/vecka vardera. Det bör betonas att deras praktikplaceringar därmed inte primärt handlade om utveckling av yrkeskunskap; de var inte lärlingar.

#### 6.1.1.1. Möten inför praktiken

Hur de studerandes erfarenheter från praktiken konkret skulle integreras i undervisningen lämnades till utbildningsanordnarna att utforma, något som skedde på olika sätt. Varje anordnare genomförde dock s.k. praktiksamtal med de studerande för att diskutera individens mål för praktiken – att lära svenska och/eller få jobb – och lämplig praktikplacering. Dessa samtal utfördes av coacherna på mycket olika sätt. Ibland under 30 minuter i coachens rum, ibland under några minuter i korridoren eller under pågående lektion. Ibland noggrant dokumenterat, ibland fördes inga anteckningar. Att samtalen var längre eller kortare hade enligt coacherna flera anledningar, t.ex. deras tidigare kunskap om den studerandes bakgrund och önskemål samt coachernas arbetsbörda. Det kunde också bero på hur grundligt en coach ansåg sig behöva utreda den studerandes önskemål inför praktikplaceringen och på omfattningen av den studerandes frågor.

---

<sup>61</sup> Enligt uppgift från dåvarande rektor, studerande som var ”inne i systemet samtidigt under året”.

När coachen hade ordnat en praktikplats åkte man tillsammans med praktikanten till praktikplatsen för ett introduktionsmöte. Syftet var att handledare och praktikant skulle träffas för att bilda sig en uppfattning om varandra och acceptera eller säga nej till placeringen. Även dessa möten såg mycket olika ut. Vissa var mycket korta där huvudsakligen den blivande handledaren och coachen pratade medan andra möten mer liknade samtal där den blivande praktikanten ställde frågor och visades runt på platsen. På varje möte upprättades dock ett avtal (se krav för integrationsplatser 6.1.1). Anordnarna använde olika blanketter men på alla fylldes i kontaktuppgifter samt arbetsuppgifter och tider för praktikperioden.

## 6.1.2. Studiens deltagare och praktikverksamheter

Det här avsnittet introducerar studiens fyra sfi-studerande/praktikanter och de mål som formulerades för praktikperioderna. Därefter ges en kort övergripande presentation av varje praktikplats och dess verksamhet inklusive de individer som praktikanten mötte där.

### 6.1.2.1. Merilinka – praktik på förskola, Minimi

Pilotstudiens sfi-studerande Merilinka var med sina 23 år den yngsta deltagaren i studien. Hon hade studerat ekonomi i två år på ett universitet i Serbien och kunde lite engelska. Merilinka påbörjade i juni 2007 sina studier på studieväg 3, men kunde på grund av att hon arbetade som lokalvårdare parallellt med studierna inte hålla den höga studietakt som krävdes där. Därför bytte Merilinka till studieväg 2 och en grupp där alla skulle ha praktik. Inför praktikstarten i slutet av 2007 bedömdes Merilinkas andraspråkliga nivå som motsvarande godkänd på B-nivå (se 1.3.2.2).

Något längre samtal om vilken praktikplats som var lämplig för Merilinka förekom inte, men eftersom Merilinka enligt coachen Eric på utbildningsanordnaren Conversera uttryckt önskemål om att ”testa barnomsorg” föreslog han praktik på förskola.<sup>62</sup> Enligt Eric var syftet med praktik där dels att Merilinka skulle få ”pröva på” barnomsorg och dels ”ett sätt att börja med svenskan, /.../ det muntliga”. Eric menade vidare att ”dagis har ofta gett bra resultat med folk som inte kan prata mycket. De, för barn pratar ju hela tiden, och de kräver ju svar också i allmänhet”.

---

<sup>62</sup> Jag deltog inte vid detta, enligt Merilinka, ytterst korta samtal. Däremot deltog jag i introduktionsmötet.

Den förskola där Merilinka gjorde sin praktik hade fem avdelningar med totalt ca 100 barn. På avdelningen Minimi fanns 15 barn i åldrarna 2,5-3 år. Personalen arbetade på schema men tre anställda fanns på plats större delen av dagen. Handledaren Biljana hade arbetat som modersmåls lärare i makedonska och kunde hjälpligt samtala med Merilinka på serbiska. Förutom en annan förskolelärare, Senka, som hade serbiska som modersmål, hade övriga i personalen svenska som modersmål.

Handledaren Biljana beskrev varför Minimi ville ta emot språkpraktikanter: ”Vi hade också invandrarbakgrund så tänkte vi på oss själva när vi kom till Sverige hur nyttigt det hade varit om jag skulle komma på sånt praktikställe och kunna utveckla mitt språk mer och få kontakt med samhället/.../ Och då själva sa vi att vi tar emot såna elever /.../ om vi inte tar emot vem ska ta emot dem /.../ hjälpa dem att komma ut i samhället”.

Biljana menade att det var ”pluspoäng” om en praktikant var intresserad av att jobba med barn, men att det i första hand var språkutvecklingen man kunde hjälpa till med på förskolan. Biljana betonade på introduktionsmötet att ”det är inte att du ska *jobba* hos oss, det är bara att höra, lära sig språket” och berättade på introduktionsmötet hur de små barnen ofta pekar och säger något och att de upprepar detta yttrande många gånger, t.ex. *mer, mer!* ”och då har dom upprepat hundra gånger om dan och då lär sig man vad betyder *mer*”. Biljana och Senka menade att för en språkpraktikant som behöver lära sig ett ”konkret språk” var det bra att vistas i en barnverksamhet där man t.ex. på samlingar gick igenom siffror och också läste sagor på ”väldigt lätt språk”. Språkutvecklingen för barn och vuxna var ”samma”, menade man. På mötet lovade Biljana därför att de skulle lära Merilinka mycket svenska.

I det avtal som undertecknades beskrevs Merilinkas arbetsuppgifter som ”Delta i verksamheten i barngruppen” och de exempel som gavs muntligt var dels mer observerande som att ”vara med i det som händer i verksamheten” och ”vara med barna och ser vad de gör”. Men även mer aktiva uppgifter beskrevs, dels ”leka med barnen”, ”byta blöjor” och också vara med i personalens samtal: ”vi pratar mycket om barnen och då är du med”.

Avdelningen Minimi öppnade vid 6-tiden på morgonen, men Merilinka kom dit vid 8-tiden. I hallen fanns barnens kläder och tillhörigheter på krokar och hyllor och på väggarna fanns verksamheten dokumenterad genom foton med text. I hallen fanns också en stor whiteboard med meddelanden och även olika anslag som rörde verksamheten riktade till såväl föräldrar som personal. Där fanns också en bänk att sitta på vid på-/avklädning samt ingångar till ett rum med torkskåp och ett tvättrum.

Aktiviteterna under dagen följde mer eller mindre fasta rutiner: frukost, lek (ev. ateljé), utevistelse, lunch, tvätt/blöjbyte, vila/sova, uppvaknande, lek, mellanmål, lek, gå hem. Rutinerna styrde tydligt Merilinkas arbetsuppgifter

och hon gick på morgonen direkt in i det största rummet och satte sig ner vid ett lågt matbord för den pedagogiska frukosten, dvs. för att hjälpa barnen vid måltiden och äta tillsammans med de andra förskolelärarna. Vid några tillfällen bad förskoleläraren henne att göra något, t.ex. ”Lägger du i lite mjölk [till Nera (barn)]?” men oftast förstod Merilinka själv vad barnen ville, antingen de uttryckte sina önskemål genom kroppsspråk eller genom att de sa vad de ville ha, t.ex: ”Mös” (pekar på smöret).

När barnen ätit färdigt gick de, ofta självmant, och tvättade händerna vilket Merilinka hjälpte till med. Vid inspelningstillfället gick de därefter in i ett av de två lekrummen och satte sig på golvet där Biljana hade börjat läsa en flanellografsaga. Ett par barn kom dock fram till Merilinka med en bok, *Den lilla traktorboken*, och ville att hon skulle läsa: ”Läsa den!”. Särskilt ett barn, Isac, ville gärna vara tillsammans med Merilinka, och gav henne ofta uppmaningar, t.ex. om att leka, läsa i de personliga dokumentationspärmarna (text om och foton på ett barn) eller läsa en saga eller så ville han bara småprata. Andra barn sprang omkring och gjorde andra saker och ljudnivån var ganska hög. Barnens fokus i samtal och lek växlade plötsligt och ofta mellan fantasi och faktiska förhållanden och de kunde också plötsligt lämna samtalet eller aktiviteten för att göra något annat. Enligt Biljana baserades verksamheten på Reggio Emilia-pedagogik, som bl.a. innebar att barnens intresse skulle avgöra vilka aktiviteter som genomfördes.

Merilinka satt också med handledaren och flera barn i ateljén och tittade på när de målade. När barnen tröttnat på målandet spreds de över de olika rummen, men Merilinka såg efter ett tag att de var i hallen och att förskolelärarna höll på att ta på dem overaller och regnkläder. När hon fått på Isac kläderna fick hon av Senka på serbiska veta att alla skulle ut och gå i skogen trots att det regnade och var näst intill storm och hon fick låna ytterkläder av mig. När man kommit in igen deltog Merilinka med fyra barn i en av Senka ledd sång- och danslek; Gubben i lådan. Barnen var därefter lite trötta och det var svårt för förskolelärarna att få barnen att sätta sig ner vid borden. Jag upplevde det som en stressig och rörig stund, och under den här tiden satt Merilinka och iakttog förskolelärarnas försök att lugna barnen och hämta maten. Ljudnivån var stundtals mycket hög då barnens prat, rop och skrik blandades med personalens tal och porslinsskrammel. Efter lunch och tvätt hjälpte Merilinka till att dela ut nappar och filter och fick så en tjugo minuters paus i personalrummet med Biljana.

Efter pausen följde en av de lugnare stunderna under dagen då barnen kom ut från vilan allt eftersom de vaknade. Senka bryggde kaffe som Merilinka drack medan hon hjälpte ett barn att pussla. Därefter lekte Merilinka med Isac igen och läste *Lilla traktorboken* för Wilmer för att trösta honom. Vid 15-tiden gick hon hem.



### 6.1.2.2. Noor – praktik i livsmedelsbutiken Matik

Noor arbetade i hemmet i Afghanistan, men också som sömmerska. Hennes modersmål är dari. Noor kom till Göteborg 2003 med sin man och sina fem barn och började hos sfi-anordnaren Kommunikare i februari 2004. På höstterminen 2007 fick hon sin första praktikplats på ett äldreboende. Nästa praktikplats, en livsmedelsbutik, varade 4 månader.

När Noor ville ha en ny praktikplats kontaktade hon coachen John som kände henne sedan flera år och hade följt henne under de tidigare praktikplatserna. Johns upparbetade kontakter med livsmedelsbutiken Matik underlättade anordnandet av en praktikplats där och han hoppades att Noor hade goda möjligheter att få jobb där eftersom hon redan hade erfarenhet av sådant arbete.<sup>63</sup>

Inför höstterminen 2008, då Noor var 41 år, hade hon fått godkänt muntligt men inte skriftligt resultat på D-nivå. Hennes framtidsplaner var då att efter avklarad kurs D-prov gå kursen Sfi Business, en kurs som vände sig till studerande som t.ex. ville arbeta i affär. Hon var också intresserad av att få ett jobb på heltid eller deltid. Även om Noor hoppades lära sig svenska på praktikplatsen och kanske kunna få jobb där, gjorde hennes starka önskan att klara det nationella provets skriftliga D-prov och därmed bli godkänd på D-kursen, att hon ville göra praktik endast en dag i veckan och ägna en hel dag i veckan åt att arbeta med skriftlig framställning i skolan.

Livsmedelsbutiken Matik ingår i en stor dagligvarukedja som förutom matvaror även saluförde s.k. *non food*-varor t.ex. kläder och skor, elektroniska apparater, verktyg, leksaker och prydnadssaker. För butikschefen, tillika praktikansvarige, Elias, spelade Noors tidigare erfarenhet och hennes språkfärdighet inte någon roll för om han skulle säga ja till Johns förfrågan om praktikant. Det viktiga för honom var att ”det går att kommunicera, på nåt sätt” så att man inte ”står där som frågetecken bägge två”. Även Elias uttryckte ett dubbelt syfte med praktik för Noor; att det handlade om Noors språkutveckling *och* möjligheter till jobb; han såg det som ”väldigt positivt sett både för mig och sen för eleverna då att komma IN i jobbet, och man vill ju vara med och hjälpa till för dom, så dom får en chans till exempel om det inte finns nån eh, eh, ja om det inte finns nån möjlighet att få jobb HÄR just så har dom ändå fått en erfarenhet härifrån”.

Klockan 6 på morgonen kom de ansvariga till butiken för att sätta upp skyltar och gå igenom varor med utgångsdatum. Strax innan kl 9, då butiken öppnade, var det morgonmöte för de av de ca 12 anställda som hade tidiga

---

<sup>63</sup> Jag deltog vid såväl praktiksamtalet som introduktionsmötet.

arbetspass. På detta korta möte planerades vad som behövdes göras under dagen och vem som skulle göra det. Personalen hade visserligen olika ansvarsområden, men alla anställda förväntades utföra olika arbetsuppgifter vid behov, såväl plocka upp varor som stå i kassan. På morgonmötet gick man också igenom innehållet i aktuella reklamkampanjer och man fick information om gårdagens försäljning.

Vid inspelningstillfällena kom Noor till butiken strax efter nio, gick förbi kassorna och hälsade kort på de i personalen som hon mötte i butiken och på lagret på väg upp till omklädningsrummet. Där bytte hon om till butikens kortärmade t-shirt med butikens logga – samma klädsel som alla i personalen hade – och lösa ärmar som täckte hennes underarmar. Noor hade också på sig en namnskylt som angav att hon var praktikant på en integrationsplats, men denna skymdes ofta av hennes hijab.

I avtalet mellan Noor, Matik och utbildningsanordnaren Kommunicare beskrevs de arbetsuppgifter hon skulle utföra som: ”Varuplock, hålla rent och snyggt i butiken. Hjälpa kunder osv ”.

Efter att ha bytt om gick Noor ner i butiken och frågade vad hon skulle göra. Bl.a. eftersom man arbetade på schema hade Noor olika ansvariga handledare vid de olika inspelningstillfällena; butikschefen Elias, andra butikschefen Emma och biträdande butikschefen Lotta. Även arbetskollegan Lars hade handledarrollen under en del av tiden.

På morgonen skulle de levererade varorna ”plockas”, dvs. de skulle placeras ut i butiken så fort som möjligt. Att ”plocka” kunde innebära att Noor först körde ut pallen i butiken med hjälp av en pallyftare, tog bort plast och kartonglock från varorna, ställde varorna på rätt plats i butiken, la plast/kartong i en särskild vagn och slutligen sopsorterade på lagret; slängde plasten på anvisad plats och pressade kartongerna i en maskin.

Systemet för att placera varor liknade det som brukar finnas i livsmedelsaffärer, t.ex. fanns det avdelningar för mejerivaror, frukt och grönt, godis, bakning, bröd och sorterade frysdiskar med glass, fisk, grönsaker respektive färdiglagat mm. För vissa av varorna fanns skyltar som angav var de skulle placeras, t.ex. skyltar med varunamn, innehåll, vikt och pris ovanför frysdisken eller på en hylla. Men texten på skyltarna och varorna var inte alltid desamma eller ens på samma språk och beroende på t.ex. platsbrist, säsongvaror och tillfälliga erbjudanden skulle varor emellanåt placeras ut på ”ovanliga” ställen.

Var varorna skulle stå var därför inte alltid självklart, och Noor behövde därmed ofta fråga om placering av varor. Det var dock inte alltid lätt att hitta någon att fråga i gångarna mellan de höga hyllorna även om schemat innebar att cirka fem anställda var i butiken samtidigt en vanlig förmiddag. Under upplockningen av varor fick Noor relativt ofta frågor av kunder, frågor som hon oftast kunde hantera. Ett flertal av de kunder Noor hade kontakt med hade

svenska som andraspråk och även bland personalen fanns enligt det anslagna veckoschemat flera med annan bakgrund än svensk. Alla samtal fördes dock, vad jag kunde höra, på svenska.

Noor tog lunch när hon ville och om pallarna inte var färdigupplockade fortsatte hon efter lunchen med plockningen, annars ägnade hon eftermiddagen åt att ”hålla rent och snyggt i affären”, t.ex. städa runt pantmaskinen eller moppa golvet, flytta varor som hamnat fel eller ta bort tomma kartongflak och pressa dem. Moppvagnen och kartongpressen stod på lagret, där det emellanåt var skräpigt och bullrigt från maskinerna och ibland kom ganska hög musik från en radio. När klockan var 16 gick Noor fram till handledaren för dagen och sa att hon skulle gå hem.

### 6.1.2.3. Roya – praktik i klädbutiken Clothes

Roya, som vid tidpunkten för studien var 44 år, kom till Sverige 2006 för att gifta sig. I Iran hade hon studerat fyra år på universitet och arbetat som statistiker på ett telecomföretag i 17 år. Royals modersmål är persiska och hon kunde vid tiden för studien även lite engelska.

Roya började studera sfi i november 2006 men hade gjort ett uppehåll för att åka tillbaka till Iran. Vid praktikperiodens början hade hon godkänt muntligt och skriftligt resultat på C-kursen och hon ville gärna fortsätta studera på komvux och universitetet. Under det s.k. praktiksamtalen med coachen, Anders, framförde Roya att hon ville lära sig mera svenska, men betonade att hon ville ha en praktik som kunde leda till jobb eftersom hon behövde pengar. Anders förklarade då att ”praktik finns lite olika. Ibland finns praktik för träna språket – och då får man INte jobb. Ibland får man praktik för att träna där det KANSke finns jobb. Ibland på tredje gången får man jobb. Vi kan pröva en kort tid, kanske 4 veckor, 2 månader, 3 månader.” (ur fältanteckningar).<sup>64</sup> Roya sa ja till hans förslag om praktik i klädbutik bl.a. eftersom hon ibland hade hjälpt till i broderns klädbutik i Iran. Anders kallade därför praktiken i klädbutiken för en ”förstaplats”, en början på ”praktikkarriären” där kommande platser kunde leda till jobb. Roya förberedde sig hemma innan praktikstarten, bl.a. inför kundsamtal, genom att arbeta med materialet Safir handel.<sup>65</sup>

Utbildningsanordnaren Interaktus hade tidigare haft en praktikant i klädbutiken Clothes och Cecilia, butikschefen, sa ja till Anders förfrågan om att ta ännu en praktikant. Cecilia förklarade i intervjun att hon förstod syftet med praktikplaceringen som att praktikanten skulle ”LÄra sig, framför allt lära

---

<sup>64</sup> Jag deltog alltså vid praktiksamtalen och även vid introduktionsmötet.

<sup>65</sup> Se [www.skolverket.se/forskola-och-skola/vuxenutbildning/yrkesvux/stodmaterial-i-yrkessvenska-1.102096](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/vuxenutbildning/yrkesvux/stodmaterial-i-yrkessvenska-1.102096)

sig språket och då [ville jag] naturligtvis hjälpa till och så och så jag ja” (ur fältanteckningar). På ett mycket kort introduktionsmöte i butiken menade Cecilia också, kanske baserat på tidigare erfarenheter av den tidigare praktikanten som lärde sig svenska väldigt fort, att Roya skulle lära sig ”jättemycket” svenska i butiken.

Roya kom till butiken, som låg i ett stort affärscenter, vid halv tio, dvs. innan butiken öppnade. Butiken bestod av ett stort rum där damkläder tog upp större delen av utrymmet och herrkläderna ett mindre. Systemet för var olika plagg fanns var annars inte så tydligt. Provrummen fanns utplacerade på tre olika ställen. Vid ingången stod ett lågt stort bord där lockvaror, t.ex. varor med nedsatta priser eller säsongsvaror, placerades. Alla väggar var täckta med höga hyllor och klädstänger med kläder och det fanns även cirka 1.30 meter höga ställningar och flera stora, ganska låga, bord runt om i butiken. Här placerades plagg ut beroende på om de var av samma märke eller t.ex. efter ”användningsområde” (t.ex. festkläder) eller ”typ” (t.ex. jeans, tjocka tröjor, ytterkläder, skjortor) eller efter färg. Det fanns inte lika många skyltar som i livsmedelsbutiken och kläder placerades inte ut vid specifika skyltar. Däremot fanns skyltar om olika former av erbjudanden, t.ex. ”Strumpor 3 för 100:-”, ”Alla kappor halva priset”, ”Vi kan jeans, fråga oss!”.

På en av långsidorna i butiken fanns en längre disk med en dator/kassaapparat och bakom disken en ingång till ett relativt stökigt lager och ett litet lunchrum.

När Roya kom på morgonen började hon direkt dammsuga i butiken och städa i provrummen; putsa speglar och plocka ut kvarglömda klädesplagg ur provrummen. Förutom när det gällde denna dagliga rutin var det så gott som alltid Cecilias instruktioner som avgjorde Royas arbetsuppgifter. Om en ny sändning kläder hade kommit kunde hon därefter börja plocka upp plaggen ur kartonger och förbereda för utplacering, dvs. ta bort plastpåsar och nålar. Efter upppackningen var det dags att prismärka, larma, sätta galgar i (”galga”) och slutligen att placera ut kläderna i butiken.

Under förmiddagen kom allt fler kunder till butiken och särskilt under lunchtid var butiken välbesökt. Kunderna kunde gå långsamt omkring och ta upp kläderna för att titta på dem, prova dem och lämna butiken utan att ha gjort något inköp. Andra kunder gick målmedvetet in och frågade direkt eller letade själva upp det plagg de ville köpa. Äldre kunder, som ofta var mer frågvisa än yngre kunder, kom under förmiddagen och eftermiddagen, medan lunchkunderna ofta var yngre och hade mer bråttom. Det spelades hela dagarna ganska hög musik i högtalarna. Butikschefen Cecilia och den anställda i

butiken<sup>66</sup> var ständigt uppmärksamma på kunderna och frågade ofta om de kunde hjälpa till, vad kunderna letade efter, om plaggen passade. Cecilia hade ansvar för butiken och beskrev sig själv ”Jag är som jag är, jag är stressad och har mycket att göra”.

Lunch tog man ofta sent, när det var färre kunder i butiken. En gång åt Cecilia och Roya lunch tillsammans och småpratade. Cecilia bryggde också kaffe en eftermiddag, men kaffet dracks under arbete.

Efter lunch fortsatte Roya med samma arbetsuppgifter, men nu fanns också många tomkartonger och plastpåsar som skulle ner i sopsorteringen i källaren. En vanlig uppgift på eftermiddagen var att kontrollera om det fanns olika storlekar och färger av ett klädesplagg i högarna/på ställningarna i butiken. Inför rea och inför julen behövde kläder flyttas till andra platser och/eller läggas in på lagret. Enligt avtalet, där Royas arbetsuppgifter beskrevs som ”Affärsbiträde” slutade hon sin dag i butiken kl 16.

En kväll bjöd butiken in till VIP-kväll och Roya erbjöd sig att hjälpa till, vilket Cecilia uppskattade mycket. Roya skötte bordet med förfriskningar och fick en klänning som tack för hjälpen.

#### 6.1.2.4. Toma – praktik på vaktmästeri i Höjdkyrkan

Toma kom till Sverige 2005 med fru och tonårsdotter för att komma närmare sina vuxna barn och barnbarn. Efter gymnasiestudier i sitt forna hemland Makedonien hade Toma arbetat inom olika yrken, bl.a. som lastbilschaufför och som väktare. Tomas modersmål är makedonska, men han talar även lite serbiska och bosniska.

I juni 2006 började Toma hos utbildningsanordnaren Conversera på studieväg 2, men han flyttades senare till en grupp för semianalfabeter för mer fokuserad läs- och skrivträning och han fick också under en period modersmålsstöd 1 timma i veckan. Efter över 1000 timmars studier inför höstterminen 2008 hade Toma fått godkänt resultat muntligt på B-kursens nivå. Hans skriftliga färdighet bedömdes som B- och hans läs- och hörförståelse som knappt godkänd B-nivå.

Toma hade tidigare gjort praktik i två perioder, som lastbilsförare och även på vaktmästeriet i en kyrka, men ingen av dessa placeringar hade resulterat i ett jobb, vilket för Toma var det absoluta huvudsyftet med att ha praktik. Toma, som var 45 år, berättade i intervjusamtalet att han inte ville gå i skolan mera:

---

<sup>66</sup> Vid observationstillfällena och vid det första inspelningstillfället var Eva anställd. När hon slutade anställdes Johanna.

Jag är ju trött på skolan, och jag vill inte sitta i en skolbänk nu. När jag skulle läsa i skolan då gjorde jag det /.../ i Makedonien och nu vill jag inte /.../ förlora en massa tid. Jag har ingen lust till det, jag klarar inte av det helt enkelt, psykiskt, så jag vill gå ut och jobba /.../ Nu när man inte har ett arbete, från en frisk man så blir man till slut en sjuk människa.

Coachen på Conversera, Eric, var väl medveten om Tomas starka önskemål om jobb och letade kontinuerligt efter jobb eller andra åtgärder åt Toma. Han visste också att Toma inte ville studera och Toma gick under praktikperioden i skolan endast en dag i veckan. För att Toma skulle få ytterligare arbetserfarenhet men även möjlighet att lära sig mer svenska utanför skolan medan Eric letade efter arbete för honom föreslog han att Toma skulle göra en kortare praktikperiod på vaktmästeriet i Höjdkyrkan tre dagar i veckan trots att det inte fanns några lediga jobb i kyrkan.<sup>67</sup>

Höjdkyrkan låg i en invandrartät stadsdel och enligt informatören, tillika praktikansvarig, i kyrkan ville man gärna ta sitt ansvar för integrationen: ”vi vill ha praktikanter för vi vill, vi VILL utveckla och vara med i samhället” (ur fältanteckningar). I samråd med andra hade kyrkan utformat en kurs för handledare och verksamhetsansvariga, där innehållet bl.a. handlade om andraspråkslärande, integration och möten över språk- och kulturgränser. I dokumentet ”Mall för integrationsplats” angavs att ”Det är viktigt att det finns tillfällen för praktikanten att praktisera svenska i verksamheten. Men ännu viktigare är att praktikanten känner sig välkommen, inkluderad och behövd”. Tomas handledare, Aram, hade gått kursen och haft andra praktikanter. Han angav assyriska som sitt modersmål och hade gått i sfi.

På introduktionsmötet på Höjdkyrkan beskrevs syftet av Eric som att ”det handlar om att få upp språket, det är språkpraktik det här.” I avtalet mellan parterna formulerades Tomas arbetsuppgifter som ”Utearbete, plocka skräp, rengöring, fixa stolar, byta lampor och andra förekommande uppgifter” och arbetstiderna bestämdes till 8-16, tre dagar i veckan.

När Toma kom till kyrkan på morgonen ringde han på dörren för att bli insläppt i entrén. Här fick han antingen fråga om någon visste var Aram var, eller själv leta upp Aram, som kunde vara på olika platser i de två vidsträckta byggnaderna. Han kunde vara i köket eller i något av personalens arbetsrum, i sitt arbetsrum, i fika-/lunchrummet, inne i kyrkan, i något av mötesrummen, i något förrådsutrymme eller i källaren. Aram kunde också vara i kyrkans café eller i second hand-butiken.

På morgonen var det dock troligt att Aram höll på att dela ut posten. Annars styrdes det dagliga arbetet på vaktmästeriet inte av så många dagliga rutiner

---

<sup>67</sup> Jag deltog inte vid praktiksamtalen men däremot vid introduktionsmötet i kyrkan.

förutom att Aram med jämna mellanrum brukade läsa en lista som satt uppsatt i lunchrummet. Där hade personalen skrivit upp saker de ville ha hjälp med, t.ex. saker som gått sönder.

En arbetsuppgift som de utförde tillsammans var t.ex. att byta lampor i taket i kyrksalen. För att byta lamporna fick man stå på en hög stege, och de turades om att byta, damma lamporna och ge varandra nya lampor. Den som väntade stod nedanför och iakttog den andres arbete. Aram och Toma gav varandra korta instruktioner när man t.ex. ville ha en lampa eller dammvippa men man samarbetade också till viss del utan att samtala.

Arbetsuppgifterna på vaktmästeriet bestämdes även bl.a. av årstider och väder. I oktober skulle t.ex. utemöblerna ställas in, något som Toma inte kunde göra eftersom han inte fick sina arbetskläder från kyrkogårdsförvaltningen förrän i november. Även veckodagar och kyrkoåret bestämde arbetsuppgifterna, t.ex. gudstjänster, högtider, begravningar. Dessutom bokade olika föreningar ofta in möten i mötesrummen som skulle möbleras. Vid mötena och även till kyrkans sopplunch kom många besökare. Toma stannade dock inte kvar i kyrkan för lunch och han tog också egna pauser för att röka och ringa, bl.a. för att söka jobb. Arams uppgifter i andra kyrkor medförde ibland att Toma gick hem tidigare än vad avtalet angav, men ofta avslutades dagen med en pratstund mellan Aram och Toma.

Toma pratade nästan uteslutande med Aram, även om det fanns relativt många anställda i kyrkan. Dessutom fanns i lokalerna tre andra sfi-praktikanter och i olika perioder under dagen även ett flertal besökare. De sistnämnda var ofta lite äldre och verkade oftast ha svenska som modersmål, men besökare med annat modersmål kom också.

### 6.1.3. En modell för beskrivning av praktikerna

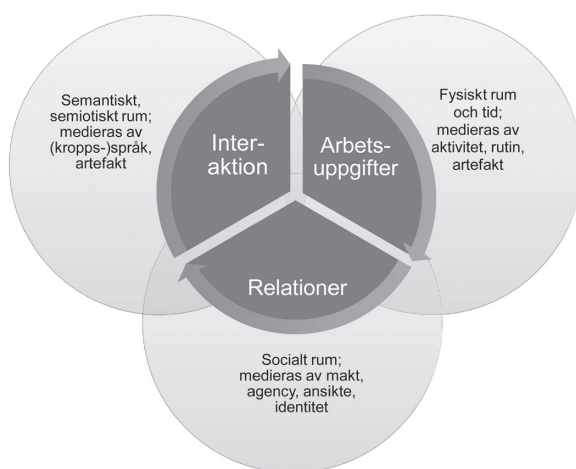
Analysen av interaktionen gav stöd för att att praktikanternas möjligheter att interagera och lära på praktikplatserna med fördel kan beskrivas utifrån tre övergripande dynamiskt samverkande faktorer, nämligen den *interaktion* praktikanterna deltog i, de *arbetsuppgifter* de utförde och de *relationer* som uppstod på praktikplatserna.

I kommande avsnitt redogörs för och analyseras praktikanternas möjligheter att delta i interaktion ur dessa tre perspektiv som beskrivs i en modell av faktorer som påverkar skapandet och upprätthållandet av en verksamhets praktik (*praxis*) av Kemmis & Grootenboer (2008). Även om dessa forskare diskuterar utbildningsverksamhetens praktik, går deras slutsatser att applicera på andra verksamheter. Liksom inom det ekologiska perspektivet fokuseras här aktiviteter, relationer och kontext. Kemmis & Grootenboer (2008) menar

nämmligen att verksamheters praktik är skapade och skapas dynamiskt av *vad som sägs* ("sayings"), av *vad som görs* ("doings"), och av *relationer* ("relatings") mellan människor som agerar i en kontext (2008:46):

*.../ meaningful, significant action more or less always occurs in ... three dimensions simultaneously, as 'bundles' of interrelated 'sayings', 'doings' and 'relatings'. Praxis, and 'practice' in any significant sense, is always composed in words, and oriented and accompanied by 'sayings' that are shaped within worlds of culture and discourses; it occurs in 'doings' that are shaped against backgrounds of previous actions and interactions and that unfold through new actions; and it occurs in 'relatings' that occur as moments in unfolding histories of relationships between people and groups, as well as in relation to organizations and institutions.*

I den anpassade modell jag använder, se figur 6.1 nedan, har "sayings" ersatts med "Interaktion", "doings" med "Arbetsuppgifter" och "relatings" med "Relationer".



FIGUR 6.1. *Verksamheters praktik (efter Kemmis & Grootenboer 2008).*

Modellen visar samverkande faktorer som kontinuerligt och dynamiskt påverkar skapandet av en verksamhets praktik och kan läsas i relation till min studie på följande sätt. Den transaktionella och relationella *interaktion* som äger rum påverkas och påverkar såväl förekommande arbetsuppgifter som samtalsparternas befintliga eller önskade relationer. Samtidigt påverkas utförandet av *arbetsuppgifterna*, dvs. vilka uppgifter som en individ utför och hur, av (möjligheterna till) interaktion och av relationerna mellan individerna. Slutligen påverkas *relationerna* mellan individerna (t.ex. deras uppfattning av maktförhållanden och av egna och andras professionella och sociala identiteter) av den förekommande interaktionen och av de arbetsuppgifter man utför.



På praktikplatserna medieras *interaktionen* av såväl talade yttranden som kroppsspråk och av artefakter (jfr potentiellt medierande resurser, van Lier 2004a). *Arbetsuppgifterna* utförs i ett rum där fysiska faktorer som lokalers utformning och artefakter påverkar utförandet (jfr potentiellt medierande resurser, van Lier 2004a). Utförandet av uppgifterna påverkas också av tidsfaktorer (tidpunkter för utförandet och tidsförlopp). *Relationerna* medieras i sin tur av agency, maktasymmetrier, identitetsuppfattningar och parternas ansiktsarbete.

Eftersom dessa faktorer påverkar praktiken på arbetsplatserna har de stor betydelse för de studerandes möjligheter till interaktion och lärande av såväl språk som arbetsrelaterade färdigheter vilket exemplifieras och diskuteras i avsnitt 6.2, 6.3 och 6.4.

Modellen används här för en beskrivning av faktorer på verksamhetens lokala mikronivå, men Kemmis & Grootenboer (2008) betonar att verksamheternas praktik inte bara påverkas av faktorer inom en verksamhet utan även av s.k. metapraktiker (*meta-practices*) ”utanför” verksamheten, t.ex. praktiken inom politikområden på nationell, regional och kommunal nivå (även Kemmis, Wilkinson, Hardy & Edward Groves 2009, Lave & Wenger 1991, Wenger 1998), van Lier 2004a, 2010a, Fuller m.fl. 2005).<sup>68</sup>

De metapraktiker som påverkar de i studien deltagande praktikplatserna behandlas inte inom ramen för den här avhandlingen. I flera avsnitt behandlas dock den nationella och kommunala metapraktik som påverkar sfi-verksamheten (se 1.3, 6.1.1 och 10.2). Dessutom nyttjas modellen för att utforma förslag till pedagogiska verktyg och arbetssätt genom vilka sfi-undervisningen kan stödja praktikanternas interaktion och lärande på praktikplatserna, bl.a. s.k. integreringsuppgifter (se kapitel 8). Dessa uppgifter föreslås i enlighet med modellen riktas mot *interaktion*, *arbetsuppgifter*, *relationer* och *lärande* på praktikplatserna.

## 6.2. Interaktionen på praktikplatserna

Detta avsnitt är det första av totalt tre som behandlar de samverkande faktorer som beskrevs ovan. Här redogörs i två delar först för den transaktionella och därefter för den relationella *interaktion* som de studerande deltog i på praktikplatserna.

---

<sup>68</sup> Denna redovisning av teorin är förenklad. Kemmis & Grootenboer (2008) och Kemmis m.fl. (2009) menar bl.a. att metapraktiker och övriga praktiker i sin tur ingår i s.k. *practice architectures*. Se vidare 10.2.

Varje del inleds med en kvantitativ analys av det förekommande transaktionella/relationella talets omfattning och innehåll. Analysen kommenteras kort och ska ses som ett underlag för den påföljande kvalitativa analysen och även för resonemang i följande avsnitt i detta och kommande kapitel. Den kvalitativa analysen redogör för några utmärkande drag i interaktionen och diskuterar några aspekter av praktikanternas möjligheter att delta och lära i sådan interaktion.

Som inledning ges i det följande en överblick över hur stor del av den inspelade tiden som praktikanterna befann sig i interaktion med någon på praktikplatsen och över omfattningen av transaktionellt respektive relationellt tal.

### 6.2.1. Tid i interaktion

För den kvantitativa analysen av praktikanternas interaktion som gjordes med stöd av datorprogrammet Videograph använde jag en bred definition av ”interaktion” som omfattar även ”tyst” interaktion (se 5.2.3.1). Detta innebär att allt interagerande med stöd av tal och/eller kroppsspråk och artefakter har kategoriserats som interaktion och även gemensam förflyttning mot/för ett gemensamt mål.

Den breda definitionen motiveras av att långt ifrån all interaktion skedde med stöd av muntliga yttranden. Ett exempel på detta kan vara när handledaren tyst pekade på en kartong vilket av båda samtalsparter sågs som en uppmaning (”Dags att börja packa upp kartongen med kläder!”).

Tabell 6.1 visar den sammanlagda inspelade tid som varje praktikant tillbringade ”i interaktion” och med vem. Tabellen anger även tid för ”ej i interaktion” (inklusive ensamarbete och möjligheter att observera, dvs. höra/iakttä interaktion utan att delta själva). Tabeller som visar dessa uppgifter för varje praktikant och inspelningstillfälle finns i bilaga 4. Där visas också att praktikanterna i större omfattning interagerade med handledaren än med olika arbetskamrater (tabellerna B1.1, B2.1, B3.1, B4.1).<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Tabellerna i bilaga 4 visar att Toma nästan uteslutande interagerade med sin handledare medan Royas interaktion med handledaren var fyra gånger så stor som med de olika arbetskamraterna. Tabellerna visar också att Merilinka och Noor interagerade i ungefär dubbelt så stor omfattning med sina handledare som med arbetskamraterna (Noor hade dock olika handledare vid olika tillfällen).

TABELL 6.1. *Tid i interaktion under arbete och rast (HL = handledare, AK = arbetskamrat).*

<b>Deltagare, praktikplats, tot. inspelad tid, antal tillf. Längd praktikperiod.</b>	<b>Interaktion</b>			<b>Ej interaktion</b>	
<b>Merilinka,</b> förskola (347 min 6 sek). Ett tillfälle, 7 veckor.	40,6 % (141 min)*			59,4 % (206 min 6 sek)	
	Varav HL/AK 10,7 % (15 min 7 sek)	Varav HL/AK + barn 3,9 % (5 min 28 sek)	Varav barn 85,4 % (120 min 25 sek)	Varav ensamt arbete 18,3 % (37 min 40 sek)	Varav möjl. höra/iakttat 81,7 % (168 min 26 sek)
<b>Noor,</b> livsmedelsbutik (867 min 8 sek). Tre tillfällen, 20 veckor.	4,2 % (36 min 29 sek)			95,8 % (830 min 39 sek)	
	Varav HL/AK** 60,4 % (22 min 1 sek)	Varav kund/övriga 39,6 % (14 min 28 sek)		Varav ensamt arbete 99,3 % (830 min 39 sek)	Varav möjl. höra/iakttat 0,7 % (6 min 12 sek)
<b>Roya,</b> klädbutik (569 min 17 sek). Två tillfällen, 19 veckor.	9,4 % (53 min 24 sek)			90,6 % (515 min 53 sek)	
	Varav HL/AK 89,7 % (47 min 56 sek)	Varav kund 10,3 % (5 min 28 sek)		Varav ensamt arbete 98,5 % (508 min)	Varav möjl. höra/iakttat 1,5 % (7 min 53 sek)
<b>Toma,</b> vaktmästeri (478 min 13 sek). Tre tillfällen, 10 veckor.	15,7 % (75 min 8 sek)***			84,3 % (403 min 5 sek)	
	Varav HL/AK 96,2 % (72 min 14 sek)	Varav besökare 3,8 % (2 min 54 sek)		Varav ensamt arbete 98,2 % (395 min 49 sek)	Varav möjl. höra/iakttat 1,8 % (7 min 16 sek)

\* varav 7,2 % övervakat \*\* olika handledare vid inspelningstillfällena \*\*\* varav 30,8 % övervakat/förflyttning

Tabellen visar att situationen för de tre praktikanterna skiljde sig åt på flera sätt. Tre av de studerande, Noor, Roya och Toma, tillbringade mellan ca 4 och 16 % av sin tid på praktikplatsen i interaktion. För Merilinka är motsvarande siffra närmare 41 %, men interaktionen på förskolan bestod till ca 85 % av interaktion med de små barnen. Toma interagerade nästan uteslutande (96 %) med sin handledare, medan Noors interaktion till nästan 40 % av bestod av interaktion med kunder.

Praktikanternas möjligheter att observera, dvs. lyssna på och iaktta aktiviteter i verksamheten undersöktes också. Tabell 6.1 ovan visar att dessa möjligheter var ytterst begränsade för Noor, Roya och Toma, medan Merilinka ägnade drygt 168 minuter, närmare hälften av den inspelade tiden, åt att observera verksamheten.

## 6.2.2. Transaktionellt och relationellt tal – omfattning och fördelning

I avsnittet ovan visades den tid som praktikanterna interagerade. För att avgöra möjligheterna till lärande är det också intressant att studera omfattningen av muntliga yttranden.

Tabell 6.2 ger en överblick över den tid som praktikanterna deltog i samtal med transaktionellt fokus, dvs. samtal som rörde arbetsuppgifternas utförande, respektive relationellt tal (se 5.2.3.3).

TABELL 6.2. *Transaktionell respektive relationell muntlig interaktion, andel av tid i interaktion och samtal.*

<b>Deltagare, praktikplats, totalt inspelad tid, antal tillfällen.</b>	<b>Totalt inspelad tid i interaktion</b>	<b>Total tid i samtal, min, (% av tid i interaktion)</b>	<b>Transaktionellt tal, (% av tid i samtal)</b>	<b>Relationellt tal, (% av tid i samtal)</b>
<b>Merilinka,</b> förskola, (347 min 6 sek), ett tillfälle.	141 min	47,7 % (67 min 14 sek)	94,6 % (63 min 36 sek)	5,4 % (3 min 38 sek)
<b>Noor,</b> livsmedelsbutik, (867 min 8 sek), tre tillfällen.	36 min 29 sek	58,7 % (21 min 26 sek)	90,8 % (19 min 28 sek)	9,2 % (1 min 58 sek)
<b>Roya,</b> klädbutik, (569 min 17 sek), två tillfällen.	53 min 24 sek	72,8 % (38 min 52 sek)	50,3 % (19 min 34 sek)	49,7 % (19 min 18 sek)
<b>Toma,</b> vaktmästeri, (478 min 13 sek), tre tillfällen.	75 min 8 sek	48,4 % (36 min 21 sek)	75,5 % (27 min 27 sek)	24,5 % (8 min 54 sek)

Tabellen visar att tre av praktikanterna sammanlagt under inspelningsstillfällena var involverade i samtal mellan totalt ca 21 och 39 minuter. På förskolan

samtalade dock Merilinka i ca 67 minuter, men cirka 60 minuter av dessa var med de små barnen (tabell B1.3).

Tabellen visar vidare att tal var en del av interaktionen i olika hög grad på de olika praktikplatserna (mellan ca 48 och 73 %). Störst andel muntlig interaktion återfanns i klädbutiken mellan Roya och hennes handledare/arbetskamrater (ca 73 %), medan övriga praktikanter samtalande under ungefär hälften av den tid de interagerade.

Tabellen visar vidare att samtalen i olika hög grad var transaktionella, dvs. handlade om arbetsuppgifternas utförande, respektive relationellt orienterade. På Merilinkas och Noors praktikplatser, förskolan respektive livsmedelsbutiken, handlade samtalen nästan uteslutande om arbetsuppgifternas utförande (över 90 % av interaktionen utgjordes av transaktionellt tal). Även Tomas interaktion bestod till övervägande del, ca 75 %, av tal om arbetsuppgifterna, medan hälften av Royas interaktion i klädbutiken kategoriserades som relationell.

### 6.2.3. Transaktionell interaktion

I det här avsnittet behandlas fortsättningsvis transaktionell interaktion, dvs. interaktion som handlade om arbetets utförande och som ägde rum huvudsakligen med handledare och arbetskamrater men även med kunder, besökare och barn. Relationell interaktion behandlas i avsnitt 6.2.4.

#### 6.2.3.1. Transaktionellt tal – omfattning och innehåll

Som föregående tabeller visat var praktikanterna alltså i relativt liten omfattning involverade i interaktion och de samtalande i än mindre omfattning.

Tabell 6.3 visar fördelningen av innehållet i de transaktionella yttrandena så som de kategoriserats i datorprogrammet Videograph (se figur 5.2 och avsnitt 5.2.3.3, variablerna för transaktionellt tal). För varje praktikant anges i tabellen tid samt procentandel för yttranden. De första fem raderna rör handledares/arbetskamraters yttranden. De tre följande raderna rör praktikantens yttranden medan den sista rör omfattningen av samtal mellan praktikant och kunder/besökare/barn. De kvalitativa måtten kommenteras här kort men behandlas mer utförligt i diskussioner i följande avsnitt och övriga kapitel.

TABELL 6.3. *Transaktionell muntlig interaktion.*

<b>Deltagare, plats, total tid, antal tillfällen.</b>	<b>Merilinka, förskola (63 min 36 sek)*.</b>	<b>Noor, livsmedelsbutik (19 min 28 sek). Två tillfällen.</b>	<b>Roya, klädbutik (19 min 34 sek). Tre tillfällen.</b>	<b>Toma, vaktmästeri (27 min 27 sek). Tre tillfällen.</b>
<i>Variabler</i>	<b>Ett tillfälle.</b>			
<b>HL instruktion</b>	1,9 % (1 min 9 sek)	25,4 % (4 min 57 sek)	55 % (10 min 45 sek)	29 % (7 min 57 sek)
<b>HL info</b>	1,3 % (51 sek)	5,8 % (1 min 8 sek)	5,9 % (1 min 9 sek)	21,2 % (5 min 49 sek)
<b>HL respons</b>	-	0,7 % (8 sek)	2,6 % (31 sek)	2,6 % (42 sek)
<b>HL ok?</b>	0 % (2 sek)	0,8 % (9 sek)	2,4 % (28 sek)	13,1 % (3 min 36 sek)
<b>HL fråga</b>	0,3 % (11 sek)	5,2 % (1 min 1 sek)	6,7 % (1 min 19 sek)	4,7 % (1 min 18 sek)
<b>PR instruktion</b>	-	0,9 % (11 sek)	0,9 % (11 sek)	6,7 % (1 min 50 sek)
<b>PR fråga</b>	0,3 % (11 sek)	11,6 % (2 min 15 sek)	7,6 % (1 min 29 sek)	4,7 % (1 min 17 sek)
<b>PR info</b>	0,4 % (16 sek)	7,5 % (1 min 28 sek)	5,4 % (1 min 3 sek)	11,2 % (3 min 6 sek)
<b>PR barn/ kund/ besökare</b>	95,2 % (60 min 32 sek)	42,1 % (8 min 11 sek)	13,5 % (2 min 39 sek)	6,8 % (1 min 52 sek)

\*här ingår även 24 sek (0,6 %) då Merilinka samtalade med HL/AK på gemensamt modersmål. Jag har bedömt innehållet som transaktionellt men inte kunnat avgöra variabel.

Variabler (se figur 5.2): I tabellen: HL instruktion = i figur 5.2: HL/AK ger PR instruktion/uppmaning. HL info = HL/AK förklarar varför göra ngt/ger info. HL respons = HL/AK ger PR positive respons. HL ok = HL/AK frågar PR om vill ha hjälp/allt ok? HL fråga = HL/AK frågar PR om info. PR instruktion = PR ger HL/AK instruktion/uppmaning. PR fråga = PR frågar HL/AK om utförandel/info. PR info = PR ger HL/AK info. PR kund = PR i samtal med kund.

Som framgår av tabell 6.3 skiljer sig situationen för de fyra praktikanterna åt på flera sätt även här. När det gäller tid för handledares/arbetskamraters instruktioner till praktikanten (se rad: *HL instruktion*) ser vi att dessa utgör en stor andel av praktikanternas transaktionella interaktion; 55 % för Roya, 29 % för Toma och ca 25 % för Noor. Ett undantag är dock praktikanten i förskolan där andelen instruktioner är knappt 2 % (övriga inspelade instruktioner riktade till henne yttrades av barnen, dvs. återfinns i raden *PR barn/kund/besökare*).

Yttranden kategoriserade som *HL info* innebär att handledaren/arbetskamraten erbjuder praktikanten förståelse av praktikplatsens verksamhet genom att förklara *varför* man gör något (eventuellt på ett specifikt sätt) eller

ger information. Här visar tabell 6.3 att Tomas handledare Aram använde avsevärt mer tid (närmare 2 minuter per inspelningstillfälle) för sådant innehåll än de andra handledarna som gav sådan information under *sammanlagt* ca 1 minut för de ett, två respektive tre inspelningstillfällena.

Arams talade tid omfattar även yttranden inom *HL respons* och särskilt inom *HL ok?* i avsevärt högre grad än de andra handledarna. Sådana yttranden speglar att handledaren/arbetskamraten riktar olika former av uppmärksamhet mot praktikanten, dvs. ger respons, frågar om allt är bra eller om praktikanten behöver hjälp. Merilinkas handledare och Noors olika handledare ger ingen respektive i ytterst liten omfattning sådan uppmärksamhet.

Hittills har redovisats omfattningen av yttranden där handledarens/arbetskamratens yttranden ger uttryck för kunskap och makt, dvs. ger instruktioner, information, bedömer eller erbjuder sin hjälp. Men handledarna/arbetskamraterna efterfrågade också information från praktikanten (*HL fråga*) om än i begränsad omfattning.

Praktikanterna ställde också frågor till handledarna och arbetskamraterna (*PR fråga*). För praktikanten i livsmedelsbutiken, Noor, utgör frågorna närmare 12 % av det transaktionella talet i butiken. Detta är en avsevärt större andel än för övriga praktikanter och visar på Noors många initiativ för att kunna utföra uppgifterna och förstå verksamhetens praktik (se vidare 6.4). Praktikanten i förskolan, Merilinka, ställde frågor till sin handledare i ytterst liten omfattning.

Toma gav sin handledare instruktioner (*PR instruktion*) i avsevärt högre grad än de andra praktikanterna. Även det faktum att Toma gav handledaren information (*PR info*) i högre grad än de andra praktikanterna kan relateras till deras inbördes relationer och till praktikantens agency (se vidare 6.4.6).

Omfattningen av samtal med kunder/besökare var betydligt större för Noor i livsmedelsbutiken än för de andra praktikanterna (*PR samtal barn/kunder/besökare*). Hon samtalade med kunder under ca 8 minuter eller ca 42 % av den totala tiden i transaktionella samtal. Roya och Toma hade få chanser att pröva sin svenska med andra än handledare/arbetskamrater; de samtalade sammanlagt under sin praktikperiod i ca 2 min–2 min 40 sek med kunder respektive kyrkobesökare. Däremot var Merilinka i förskolan ytterst lite involverad i transaktionella samtal med handledaren/arbetskamraterna; 95 % av det transaktionella talet var tillsammans med barnen.

En granskning av tiden för handledare/arbetskamraters sammanlagda yttranden (de första fem raderna) och praktikantens yttranden (de tre därpå följande raderna) visar att handledarna/arbetskamraterna, sett i tidsomfattning, i hög grad (ca 65–84 %) dominerade de transaktionella samtalen.<sup>70</sup> Det innebär att praktikanterna i genomsnitt per inspelningstillfälle själva talade i de

---

<sup>70</sup> Se tabellerna B1.3, B2.3, B3.3 och B4.3, kolumnerna till höger, överst.

arbetsorienterade samtalen med sina handledare/arbetskamrater i 27 sekunder (Merilinka), 1 minut 57 sekunder (Noor), 1 minut 22 sekunder (Roya) och 2 minuter 4 sekunder (Toma).<sup>71</sup>

### 6.2.3.2. Transaktionell interaktion och potentiellt medierande resurser

En kvantitativ analys behöver dock kompletteras med en kvalitativ för att ge ett underlag för en diskussion av praktikanternas möjligheter till interaktion och lärande. I följande avsnitt behandlas och exemplifieras därför några utmärkande kvalitativa drag som är relevanta för en sådan diskussion. Framst illustreras den stora betydelse som olika potentiellt medierande resurser<sup>72</sup> (van Lier, t.ex. 2004a) hade för förståelse, vidare agerande och lärande i den situerade interaktionen.

Utdrag 1 illustrerar situerad och transaktionell interaktion som sker med stöd av ett flertal medierande resurser. Utdraget är hämtat från livsmedelsbutiken där handledaren Emma och praktikanten Noor är involverade i en arbetsuppgift.

Utdrag 1, *Så här gör vi*. Noor, tillfälle ett, audio.

1. Emma: Ska vi se, jag ska plocka in i dom där bara
2. Noor: Ja. Det bra eller nej? [har jag ställt det rätt?]
3. Emma: Jag drar ut den bara, jag glömde säga det till dej. Ska vi se. Så här gör vi
4. Noor: Ah, ah okej
5. Emma: Så ska vi öppna, den då kan vi lägga in dom här, den och den och den, och så kan du
6. stänga och skjuta in den där bara. Okej?
7. Noor: Jah

Som framgår av utdraget är det omöjligt att förstå vad samtalet handlar om utan att känna till den omedelbara kontexten, något som var utmärkande för många av samtalen på praktikplatserna. I utdraget hade Noor just kört in ett stort tomt kylskåp på lagret, men ställt det så att dörren inte gick att öppna. Emma kom efter henne och tog upp några stora filter som låg på golvet. Hon ville nämligen lägga in (rad 1 ”plocka in”, rad 5 ”lägga in”) dem i skåpet (något hon glömt instruera Noor om) och drog därför ut skåpet igen (rad 3 ”så här gör vi”). När hon lagt in de tre filtarna (rad 5 ”den och den och den”) instruerade

---

<sup>71</sup> Observera att detta inte inkluderar samtal med kunder/besökare/barn och inte heller den tid praktikanten talade i relationella samtal. Vem som tog initiativ i transaktionella och relationella samtal redogörs för i 6.4.1.

<sup>72</sup> Enligt van Lier (t.ex. 2004a) kan artefakter utgöra sådana resurser. I den modell jag hänvisar till (Kemmis & Grootenboer 2008) återfinns ”artefakter” bland arbetsuppgifter. Eftersom artefakter spelar en avgörande roll även för interaktionen behandlar jag artefakter också här.



hon Noor att stänga dörren och ställa skåpet mot väggen: ”så kan du stänga och skjuta in den där bara”.

Utdraget ovan illustrerar att samtalsparter som är involverade i *triadisk interaktion* (individ – individ – artefakt, van Lier 2004a) sällan behöver använda ”fullständiga” meningar eller betydelsebärande ord eftersom båda parter uppfattar, utnyttjar och förlitar sig till potentiellt medierande resurser som finns i den fysiska omgivningen. Indexikala uttryck och fraser (i utdraget ovan t.ex. ”de bra?”, ”den”, ”där”, ”så här”) blir begripliga i den specifika situationen och ingen förhandling eller benämning av föremålen behövs. Explicit benämning ord/fraser som ”filtar”, ”skåp”, ”mot väggen”, ”drar ut”, ”dörren” blir därmed överflödiga.

Det andra exemplet, från klädbutiken, illustrerar även det situerad transaktionell interaktion och triadisk interaktion. Exemplet inleds med att handledaren Cecilia ropar på Roya eftersom hon vill ha hjälp med något vid det bord, fullt med kläder, där hon står. I vänstermarginalen visas i detta utdrag tidsangivelser för handlingar för att visa på de tysta pauser som förekom emellan yttrandena.

Utdrag 2, *Ljungen*. Roya, tillfälle ett, video.

- 0.00 1. Cecilia: (ropar) Roya!  
2. Roya: (går tvärsöver butiken till bordet där Cecilia står)
- 0.09 3. Cecilia: Ta ner allt som är, eh, ljungen, ljungfärgen (tittar/gest mot  
4. hörn/hylla) och galga det till mej så är du snäll allting  
5. Roya: - (går till hyllan, tar ner en hög ljusrosa tröjor, går iväg och hämtar  
6. galgar bakom disken, går tillbaka till bordet, sätter galgar i tröjorna)
- 1.21 7. Cecilia: (till kund) Hej vill du ha hjälp?  
8. Kund: Jag bara undrar om det var rea på den här  
9. Cecilia: Ja halva priset också
- 1.29 10. Roya: (går till hyllan igen, tar ner en hög ljusrosa tröjor, ser en rosa tröja som  
11. hänger på galge, lägger en hand på tröjan, tar ett steg framåt, nickar  
12. mot/tittar på Cecilia)
- 1.39 13. Cecilia: Ja-a  
14. Roya: (går tillbaka till bordet med klädhögen och den galgade tröjan,  
15. sätter galgar i tröjorna. Cecilia tar bort galgar ur andra tröjor, lägger på  
16. bordet)
- 2.41 17. Roya: (lägger en hand på klädhögen, nickar mot/tittar på Cecilia)  
18. Cecilia: Ja dom tar vi  
19. Roya: (fortsätter galga, går till disken med överblivna galgar)
- 3.03 20. Cecilia: (lägger en hand på klädhögen, tittar på Roya) Dom ska på lagret. Lägg  
21. dom på samma plats som dom andra så är du snäll  
22. Roya: - (tar klädhögen och går mot lagret)

Att Roya, som inte var bekant med ”ljung”, förstod Cecilias instruktion ”Ta ner allt som är, eh, ljungen, ljungfärgen” (rad 3, 4), dvs. att hon skulle gå och hämta en hög ljusrosa tröjor på en viss hylla kan tyckas märkligt<sup>73</sup>, även mot bakgrund av att Cecilias kroppsspråk ackompanjerade yttrandet (hon tittade mot, och gjorde en gest mot, den hylla där tröjorna låg (rad 3, 4) och ”guidade” Royas uppmärksamhet (Olsher 2004). I blickens/gestens riktning, i hörnet, fanns nämligen en mängd hängande kläder och på hyllorna låg såväl ljusrosa som svarta tröjor. I intervjusamtalet där jag visade videosekvensen för Roya frågade jag därför hur hon förstod vad hon skulle göra.

Utdrag 3, *Jag gissade*. Roya, intervjusamtal, audio.

1. Karin: Hur visste du vilka saker du skulle hämta till bordet? / .../
2. Roya: Hon hade själv, hon hade själv, sa resten du kan hämta den
3. Karin: Tittade du på vad Cecilia gjorde?
4. Roya: Jo, och det är vissa ord som jag förstod och vissa som jag gissade själv /.../ Vissa
5. ord som, vissa situationer som jag förstår inte jag gissade /.../ För mesta det var
6. rätt när jag gissade (småskrat) Det kanske är gud som talade om för mej
7. Karin: Var det något annat än gud som hjälpte dig att gissa tror du?
8. Roya: (skrat) (tvekar) Det kanske är nån upplevelse på nåt sätt
9. Karin: Tänker du att det kan ha varit så här i andra situationer också? /.../
10. Roya: (skrat) För mesta jag bara gissar utan att tänka

Det Roya gav uttryck för här skulle kunna ses som att hon omedvetet tycks ha ”läst situationen”; hon såg vilka tröjor Cecilia höll på med, ”gissade” att hon ville ha flera och gick då och hämtade de som var av samma färg. Tolkningen av, eller ”läsandet” av situationen och det omedvetna utnyttjandet av de yttranden och andra potentiellt medierande resurser som hon uppfattade, sammanfattade Roya som att hon ”gissade”, hade ”nån upplevelse” och att hon för tolkningen fick stöd av en högre makt. Även Noor tycktes mena att det kunde finnas något i specifika situationer som är till hjälp vid tolkningen. I intervjusamtalet då jag spelade upp en lång och komplex instruktion och frågade hur hon förstod handledarens yttrande svarade hon: ”Just nu jag vet inte vad han säger, men under tiden [i situationen på praktikplatsen] jag visste vad han säger till mig.”

Genom att utnyttja kontextuella resurser kunde samtalsparterna till och med kommunicera helt utan tal i situerad interaktion. I utdraget *Ljungen* visade Cecilia enbart med gest och blick var tröjorna fanns (rad 3-4) och vilka som skulle på lagret (rad 20) och Noor ställde ett par tysta frågor (rad 11-12, 17). Noor svarade genom handlingar och Cecilia med korta yttranden.

---

<sup>73</sup> Okänd vokabulär eller yrkesrelaterat språk (”ljungfärgad”) innebar här inte några svårigheter för Roya att förstå.

Medan Emmas, Noors och Royas yttranden i utdragen här ovan stöttades av synliga artefakter i den omedelbara omgivningen, formulerade Cecilia sina instruktioner ibland också utifrån sin kunskap om Royas språkfärdighet och om hennes kunskap om arbetsmoment och systemet i butiken. Cecilia visste t.ex. att Roya förstod innebörden i det arbetsplatspecifika ordet ”galga” och att hon visste var rätt galgar fanns – sådana förklaringar behövde inte uttryckas i instruktionen (se vidare 6.3).

Även skriven text på praktikplatserna utgjorde för alla praktikanter, utom för Toma i kyrkan, medierande resurser för samtal, t.ex. medierade de text- och bilderböcker som fanns på förskolan Merilinkas läsning och samtal med barnen. I de båda butikerna utnyttjades också emellanåt olika former av text för (tolkning av) yttranden. I utdraget nedan från matbutiken tar Noor stöd i texten på en förpackning för att svara på en äldre kunds fråga om innehållet.

Utdrag 4, *Chokladbulle*. Noor, tillfälle tre, audio.

1. Kund: Du, du vad är det här för nåt? (håller fram förpackning) /.../
2. Noor: Jag vet inte (tar förpackning, läser) sockerkaka (lämnar tillbaka)
3. Kund: Och den då, vad är det? (pekar på annan förpackning)
4. Noor: Den?
5. Kund: Vad är det för nåt? (ger Noor förpackning)
6. Noor: (tar förpackning, läser långsamt) Den är (1) chok, chokladbulle, chokladbulle
7. Kund: Choklad, chokladkaka?
8. Noor: (läser långsamt) Chokladbulle, ja (lämnar tillbaka förpackning)
9. Kund: Jahaja.

Sammanfattningsvis formulerade samtalsparterna alltså sina yttranden i beaktande av omgivningen; man bedömde samtalspartens förståelse av situationen och dennes möjlighet att uppfatta och utnyttja de medierande resurserna (såväl artefakter som fysisk omgivning).

### 6.2.3.3. Transaktionella förhandlingar

Hittills har avsnitten behandlat situerad transaktionell interaktion där tillgängliga potentiellt medierande resurser, talade yttranden och andra, stöttat förståelsen och gjort vidare agerande möjligt utan att parterna behövde fråga eller förhandla om betydelse. I enstaka situationer tycks dock inte alltid ledtrådarna vara ”tillräckliga”. Trots att de inte utgör typfallen vill jag illustrera sådana situationer eftersom jag senare, i avsnitt 10.1.1, vill diskutera begreppet *affordance* (van Lier, t.ex. 2004a) då detta inom det ekologiska perspektivet används i samband med situationer där de ”framgångsrikt” leder till tolkning.

I livsmedelsbutiken fick Noor relativt ofta frågor om sortimentet, om t.ex. diskmedel, fisk, yoghurt eller ägg. Dessa var relativt vanliga varor som Noor

behärskade på svenska och inte behövde fler ledtrådar än det muntliga yttrandet för att förstå. Men vid några tillfällen var kundernas frågor svårare att förstå. Följande exempel där en kund frågar Noor om mannagryn illustrerar detta och att ingen förhandling om ord ägde rum. Noor och en kund står i en gång där bl.a. butikens drycker är placerade.

Utdrag 5, *Mannagryn*. Noor, tillfälle ett, audio.

1. Kund: Vet du om ni har mannagryn, mannagryn, eh?
2. Noor: Mannagryn, jag vet inte, jag jobbar som praktikant
3. Kund: Va?
4. Noor: Praktikant, jag jobbar
5. Kund: [Jaså du är praktikant, okej (ler, går iväg)]
6. Noor: (småskratt)

Noor *uppfattar* här yttrandet; hon upprepar ”mannagryn” (rad 2). Hon sa dock efteråt att hon inte förstod ordet ”mannagryn”, men att hon inte ville ”störa” kunderna genom att fråga vad de menade. Att hänvisa till att hon var praktikant (och därmed inte så bekant med butikens sortiment) upplevde Noor som en mer legitim anledning än alternativet att säga att hon inte förstod ordet ”mannagryn” (se vidare 6.4.4). Det vardagliga sättet att uttrycka att Noor ”inte förstod/kunde ordet” kan i ekologiska termer formuleras som att den lingvistiska ledtråden *mannagryn* var ”otillräcklig” – hon skulle behövt fler ledtrådar (t.ex. en pekande gest mot den tomma hyllan där mannagryn brukade stå) för att kunna ”gissa” vad i butikens sortiment kunden sökte. Relationen mellan det lingvistiska yttrandet och en kartong med mannagryn var i den här situationen inte uppenbar för Noor (jfr utdrag 2, *Ljungen*).

Vid några tillfällen bemödade sig dock samtalsparterna att nå gemensam förståelse, huvudsakligen gällde detta Toma och Aram i kyrkan. Samtalen handlade då om det som Koester (2006) kallar för ”göra upp planer” (”making arrangements”), samtal som medför ett behov att tala om mer abstrakta fenomen.<sup>74</sup> Aram och Toma sitter i lunchrummet.

Utdrag 6, *Vi har begravning på torsdag*. Toma, tillfälle ett, video.

1. Aram: Och sen på torsdag
2. Toma: Torsdag
3. Aram: På torsdag när du kommer hit klockan nio, klockan tio vi har begravning (en
4. hand/arm upp i taket)

---

<sup>74</sup> ”Making arrangements” ska inte förväxlas med en instruktion i en specifik kontext (ev inklusive artefakt) om framtida individuell arbetsuppgift som ska utföras i samma kontext och med samma artefakt, t.ex. ”Sedan kan du lägga dem där”. Denna typ av instruktion har i studien kategoriserats som instruktion.

5. Toma: Ah ah ah (nickar)
6. Aram: I Tallbacken [stadsdel]
7. Toma: Aha, okej
8. Aram: Du tar kavaj (visar på sin mage) fint
9. Toma: Fint
10. Aram: Okej
11. Toma: Ja jag har
12. Aram: [På torsdag, torsdag]
13. Toma: Ja torsdag, vilken dag torsdag [vilket datum är det]
14. Aram: Torsdag den tjugotredje
15. Toma: Tjugotredje
16. Aram: Ja, torsdag
17. Toma: Bestäm [är det säkert]? Var är kalender, tjugotredje
18. Aram: (nickar) Jag vet, i huvudet (pekar flera gånger på sitt huvud)
19. Toma: Ja, okej, tjugotredje
20. Aram: Det är...
21. Toma: [Jag kommer klockan nio här först]
22. Aram: Ah, och sen klockan tio
23. Toma: [Ska gå tillsammans]
24. Aram: [Gå tillsammans till Tallbacken (gest bortåt)]
25. Toma: Till Tallbacken
26. Aram: Och det tar ungefär, du vet, från klockan tio till klockan ett
27. Toma: (nickar)
28. Aram: Vi ska vara där (gest bortåt). Klockan ett, vi kommer tillbaka hit (gest ”tillbaka”)
29. Toma: Tillbaka, okej.
30. Aram: Eftersom begravningen börjar klockan tolv
31. Toma: Klockan tolv
32. Aram: Och jag måste dit innan, två timmar
33. Toma: Ah, okej, okej
34. Aram: För att, ja, (yviga gester med armarna) bredd, bredd [förberedd]
35. Toma: Ja ja
36. Aram: Du är med för att du kollar, kyrkan, den gamla kyrkan
37. Toma: [Kyrkan. Tjoh. Okej. ...]
38. Aram: Bra Toma?
39. Toma: Bra
40. Aram: Ah, bra. Okej.

Aram använde här, liksom i många andra samtalssekvenser, en mängd gester för att förklara (t.ex. klädsel, plats och orsak, rad 8, 24, 34), men det är svårt att avgöra i vilken utsträckning de stödde förståelsen. Klart är dock att Toma

förstod och att han visade sin förståelse av instruktionerna om tid och klädsel genom att upprepa Arams fraser och genom kroppsspråk (nickningar).

Utdraget illustrerar det omfattande arbete samtalsparter i denna typ av interaktion kan behöva lägga ner för att vara säkra på att man förstått varandra. I sådana samtal är kontextuella resurser inte tillgängliga och det är nödvändigt att nå förståelse för att inte arbetet ska bli lidande.

Dessa två samtalsutdrag kan jämföras med den situerade interaktion som beskrivits i t.ex. avsnitt 6.2.3.2 där man genom att förlita sig på och utnyttja tillgängliga medierande resurser t.ex. kunde ge korta, odetaljerade eller till och med tysta instruktioner eller frågor och ändå effektivt förstå varandra.

Aram talar också om varför de ska vara i den andra kyrkan kl 10 (rad 30, 32, 34) och varför Toma ska med dit (rad 36), vilket är ett exempel på Arams arbete med att sätta instruktionerna och uppgifterna i ett sammanhang (se omfattning av *HL info*, tabell 6.3).

#### 6.2.3.4. Transaktionell interaktion på ett gemensamt förstaspråk

På samtliga praktikplatser användes, så vitt jag kunde höra, enbart svenska som samtalspråk. Den svenska som livsmedelsbutikens butikschef talade skiljde sig inte hörbart från en modersmålstalande svensks. Den svenska som handledaren Aram (kyrkan) samt Senka och Biljana (förskolan) talade var helt obehindrad men innehöll, som tydliggjorts i tidigare samtalsutdrag, avvikelser från målspråksnormen när det gäller såväl uttal som grammatiska strukturer.

På förskolan hade Merilinka och arbetskamraten Senka samma förstaspråk medan Merilinka och handledaren Biljana kunde kommunicera på serbiska/makedonska, men möjligheten att tala förstaspråket utnyttjades endast undantagsvis. Handledare/arbetskamrater använde det gemensamma språket för att förklara fenomen, t.ex. vad ”Hacke hackspett” var, och för att snabbt, i stressade situationer, ge en instruktion.

Följande utdrag är ett exempel på att även Merilinka några gånger använde förstaspråket för att fråga efter en fras hon behövde för att hantera en situation. Förskoleläraren Senka leder en danslek, Merilinka och flera barn står i en ring och ska hålla varandra i hand. Ett barn vill inte ta Merilinkas hand.

Utdrag 7, *Jag vill leka med dej*. Merilinka, observation.

1. Barn: (till Merilinka) Gå bort gå bort gå bort
2. Merilinka: (står tvekande kvar)
3. Senka: (på serbiska till Merilinka) Yyy
4. Merilinka: (till barnet) Varför?
5. Barn: –
6. Merilinka: (tittar på Senka)
7. Senka: (på serbiska till Merilinka) Yyy

8. Merilinka: (till barnet) Jag vill leka med dej. Vill du leka med mej?  
9. Barn: Nej (men tar Merilinkas hand)

Utdraget visar att Merilinka redan kunde de svenska fraser som hon behövde; *Varför?, Jag vill leka med dej, Vill du leka med mej?* (rad 4, 8), men att hon inte insåg att dessa var användbara i den specifika situationen för att få barnet att ta hennes hand så de kunde fortsätta med leken.

#### 6.2.3.5. Transaktionell interaktion med små barn

Coachen Eric betecknade förskolor i allmänhet som ”språktäta” i betydelsen av att det förekommer mycket tal där, en uppfattning som kan leda till slutsatsen att en sådan praktikplats därför automatiskt erbjuder goda möjligheter till interaktion och språklärande. Studiens data bekräftar den mer omfattande interaktionen jämfört med de andra praktikanterna; Merilinka tillbringade vid det enda inspelningstillfället avsevärt mer tid i interaktion och samtal än de övriga praktikanterna vid två eller tre tillfällen (tabell 6.1, 6.2). Därmed blir frågan om vilken *typ* av interaktion förskolans praktik kunde erbjuda viktig att ställa.

Som tidigare angivits (tabell 6.1) tillbringade Merilinka närmare hälften av den inspelade tiden i observation av verksamheten<sup>75</sup> vilket troligen innebar att hon hade möjligheter att uppfatta hur förskolelärarna, muntligt och fysiskt, hanterade händelser och även flera ord och fraser. Eftersom förskolan ska bidra till barnens språkutveckling benämnde förskolelärarna i avsevärt högre omfattning än de andra handledarna olika fenomen och man upprepade också betydligt oftare olika ord och fraser. Ett exempel är när handledaren Biljana presenterar lunchmaten innan man börjar ta av den och äta:

Utdrag 8, *Köttfärsbiffar*. Merilinka, video.

Biljana: (håller fram, visar maten): Vet ni vad jag har för mat idag? Vad är det? Vill ni inte äta potatis? Har ni sett vad vi har? Vad är det här? Köttfärsbiffar, vill ni ha köttfärsbiffar? Isac, köttfärsbiffar, jaha. Och vad är det här för något? Sås. Den är jättevarm. Här får ni också. Den är jättevarm, aj. Här är också. Också varm, ajaj. Vad är det här för något?

Merilinkas interagerande begränsades dock nästan uteslutande (ca 85 %, tabell 6.1) till de 2-3 år gamla barnen. Även om barnen benämnde fenomen var deras språk i utveckling vilket bl.a. innebar en språkanvändning som kännetecknades av övergeneraliseringar. Till exempel kunde ett barn säga ”korv!” och peka på

---

<sup>75</sup> I tabell 6.1 kolumnen ”Varav möjl. höra/iakttas” (ca 168 min av totala tiden ca 347 min).

en tallrik med skinka. Vidare kunde barnens användning av ordet "hoppa" innebära såväl *lyft mig, jag hoppar* eller *slår*. Detta innebar visserligen inga problem för Merilinkas förståelse av den aktuella situationen, men barnens yttranden kan inte sägas otvetydigt ha stöttat hennes lärande av ordens innebörder. Att barnens användning av ord inte stämde överens med de som användes i en bok kunde också vara förvirrande, vilket illustreras i följande utdrag där Merilinka och Isac läser ur boken *Lilla Björn*:

Utdrag 9, *Det är nalle*. Merilinka, observation.

1. Merilinka: (pekar) Ah det björn?
2. Isac: -
3. Merilinka: (fortsätter läsa högt i boken där "björn" förekommer många gånger)

En liten stund senare, i ett samtal om en annan bok, ställde Merilinka en s.k. pseudofråga, möjligen för att både använda ordet och initiera ett samtal med Isac.

4. Merilinka: Är det björn?
5. Isac: Nej det är nalle
6. Merilinka: (skakar på huvudet, ser förvånad ut)

Förutom läsandet ur textböcker bestod Merilinkas egna yttranden i interaktionen med barnen i mycket hög grad av frågor, vid inspelningstillfället över 200 frågor. Följande utdrag är ett exempel på detta. Merilinka läser *Lilla traktorboken* med Wilmer.

Utdrag 10, *Är det din?* Merilinka, video.

1. Wilmer: Det MIN bok
2. Merilinka: DIN bok, jaah
3. Wilmer: Det min traktor (pekar)
4. Merilinka: Ja, det är din traktor (småskratt) (2)
5. Merilinka: Jaaa, jaaa, vilken färg är din traktor?
6. Wilmer: Röd
7. Merilinka: Ah? Röd, aah, röd, ja
8. Wilmer: En grön traktor, den är också min
9. Merilinka: Ah också din, ah du har två traktor
10. Wilmer: Det alla traktor
11. Merilinka: (skrattar) Är det din hund, Wilmer, är det din hund?
12. Wilmer: Ja
13. Merilinka: Också, (småskratt) du har två traktor och eh, hund
14. Wilmer: Jahaaa (småskratt)
15. Merilinka: Är det DIN Wilmer?
16. Wilmer: Jahaaa (småskratt)



17. Merilinka: Aahaa (skrattar)
18. Wilmer: Min pappa, min mamma kommer sen
19. Merilinka: Ja (småskratt)
20. Wilmer: (går och hämtar leksakstraktor) Här, titta här, en jättejättestor
21. traktor, den är också min
22. Merilinka: Ah stor traktor
23. Wilmer: Den är också min
24. Merilinka: OCKSÅ din? Åh Wilmer, du är rik, (skratt) du är rik, ja?
25. Wilmer: Nej inte rik
26. Merilinka: Inte rik? Du har TRE traktor, oj!
27. Wilmer: (går fram mot Merilinka, gör brummande/svischande
28. ljud, tittar ”busigt” på Merilinka, ler)

Merilinka upprätthöll i utdraget interaktionen med hjälp av frågor som *Vilken färg är?*, *Är det din?* (rad 5, 11, 15). Andra exempel på ofta förekommande frågor i hennes samtal med barnen under inspelningstillfället är *Vad gör/du/[namn]?* (28 gånger), *Vill du ha/mer/mat?* (29 gånger) och *Vad är/den [Vad heter den/Vad är det]?* (33 gånger). Sammanlagt har jag bedömt över hälften av Merilinkas frågor till barnen under tillfället som pseudofrågor och ser frågorna som ett verktyg för Merilinka att upprätthålla interaktionen med barnen – att utföra sin arbetsuppgift, formulerad i avtalet som att ”vara med barnen”. Att frågorna ofta var ja/nej-frågor och andra frågor som krävde korta svar kan ses som en anpassning till situationen och barnens (och Merilinkas) språkfärdighet. Barnen kan ses som kompetenta samtalsparter när det gällde turtagning, men utdraget visar också att barnens fokus ofta skiftade (rad 18, från traktor till pappa/mamma samt rad 27, börjar busa), vilket kan ses som exempel på skillnader mot samtal mellan vuxna parter där sådana byten av fokus inte skulle vara acceptabla. Utdraget visar vidare på förekomst av gemensam humor (rad 16, 17), vilket diskuteras i avsnitten 6.2.4.7 och 6.2.4.8.

#### 6.2.3.6. Sammanfattande diskussion

De kvantitativa och kvalitativa analyserna av den transaktionella interaktion som praktikanterna deltog i på praktikplatserna visar på flera aspekter som stödjer respektive begränsar möjligheterna att delta i sådan interaktion och till lärande. Dessa aspekter sammanfattas och diskuteras här.

De fyra praktikanter som deltog i studien hade, om än i olika hög grad, som mål att träna och lära svenska på sina praktikplatser. Den omfattning som de var involverade i interaktion under inspelningstillfällena, 4-16 % måste mot den bakgrunden anses som liten (praktikanten på förskolan var dock i interaktion under ca 41 % av tiden, men hon interagerade nästan uteslutande

med barnen). Analyserna visade vidare att mellan ca 48 och 73 % av interaktionen bestod av tal, resterande interaktion var alltså ”tyst”. Detta innebär att praktikanterna i genomsnitt var involverade i samtal med vuxna mellan knappt 7 och drygt 19 minuter per inspelningstillfälle/praktikdag.<sup>76</sup> Analysen visar också att praktikanterna själva talade ytterst lite i de samtal som rörde arbetsuppgifterna; mellan en halv och ca 2 minuter per inspelningstillfälle.<sup>77</sup> Detta innebar naturligtvis begränsade möjligheter till lärande av såväl svenska som arbetsuppgifter.

Den kvalitativa analysen av den transaktionella interaktionen visar att den muntliga interaktionen utmärktes av språkdrag som är typiska för muntligt situerad interaktion som avbrutna meningar, omstarter, tvekan och pauser samt frekvent användande av implicita och indexikala uttryck (t.ex. pronomen istället för betydelsebärande ord, för skillnader muntligt/skriftligt språk, se Burns & Joyce 1997, Feez 1998). Här förekom också otydligt och/eller icke målspråksnära uttal, avvikande ordföljd samt övergeneraliserad, arbetsplats-specifik eller för praktikanterna okänd vokabulär (jfr *repertoar*, Wenger 1998). Dessutom hade handledare, arbetskamrater och kunder/besökare ofta högt taltempo. Inget av dessa språkliga drag utgjorde dock några hinder för förståelse eller för praktikanternas utförande av arbetsuppgifter. Behovet av språkligt stöd var därför ytterst litet (jfr Nelson 2010). Studien visar därmed på några viktiga skillnader mellan situerad interaktion på praktikplatserna och institutionella samtal där missförstånd mellan andra- och förstaspråkstalare enligt tidigare forskning är vanliga och där ett omfattande arbete för att nå samförstånd därför kan krävas av båda parter (t.ex. Erickson & Schulz 1982, Bremer m.fl. 1996, Sarangi & Roberts 1999, Sundberg 2004, Svennevig 2004, 2009, Tranekjær 2009).

Den kvalitativa analysen visar att samtalsparternas formuleringar av sina yttranden samt deras goda förståelse och adekvata tolkningar av varandras yttranden kan förklaras utifrån ett ekologiskt perspektiv och begreppet potentiellt medierande resurser, dvs. tillgängliga ledtrådar och resurser (t.ex. yttrande, kroppsspråk, artefakter och fysisk omgivning). Även parternas förståelse av varandras kontextuella kunskap och de tidigare eventuella gemensamma erfarenheter man hade utnyttjades som resurs, såväl för

---

<sup>76</sup> Detta påstående bygger på ett räkneexempel baserat på tabell 6.2: Noors 21 min 26 sek i samtal delat på tre inspelningstillfällen innebär drygt 7 minuter i samtal per tillfälle. Enligt samma uträkning blir Tomas genomsnittliga tid i samtal per tillfälle 12 min 7 sek och Royas 19 min 26 sek. Merilinka samtalade med vuxna under 6 min 42 sek (se tabell B1.3 och B1.4).

<sup>77</sup> Uträknat genom att lägga ihop tid för praktikanternas yttranden (se tabellerna B1.3, B2.3, B3.3, B4.3).

formuleringar som för tolkning (jfr *recipient design*, Sacks, Schegloff & Jefferson (1974, Firth & Wagner 1997:293).

Sådant tolkningsstöd medgav att samtalsparternas yttranden, t.ex. instruktioner och frågor, kunde vara oprecisa och korta – ”effektiva” (jfr Holmes & Stubbe 2003). Praktikanternas situerade yttranden skulle alltså, oavsett i vilken grad de var målspråksenliga, kunna ses som manifestationer av en ”förmåga att anpassa språket till olika mottagare och situationer” (SKOLFS 2006:28, jfr Firth & Wagner 1997, 2007, Kurhila 2004, Hager & Halliday 2006). Analysen tyder också på att det för praktikanterna sällan var handledarens/arbetskamratens muntliga yttrande som var den enda, eller viktigaste, ledtråden för förståelse utan att man i en specifik situation läste av de samlade resurserna och agerade därefter. I ekologiska termer beskrivs gissandet och avläsandet, den situerade helhetsförståelsen, i termer av en samlad uppfattnings- och tolkningsförmåga hos individer som är engagerade i en aktivitet (van Lier 2010a:598):

*.../ perception is not purely visual or auditory (etc.), rather, it is multisensory, involving all the senses. Gesture, movement and speech go hand in hand, and the body is holistically and organically involved in perceptual activity .../ language .../ involve[s] not only words and syntax, but also all other sources of meaning making that are available in the environment.*

De studerandes återberättande av specifika situationer – verbaliseringen av användandet av potentiellt medierande resurser – stödjer en sådan analys.

Samtalsparternas nyttjande av medierande resurser stödde alltså tolkningen av yttranden i samtal och även vidare agerande, dvs. utförandet av arbetsuppgifterna. Men huruvida de medierande resurserna även kan sägas ha fungerat som lärandepotential (se 2.1) kan ifrågasättas. Analysen visar nämligen tillgången till medierande resurser och de språkliga drag som dessa tillät, medförde att möjligheterna till lärande av nya ord och fraser reducerades. Det uppstod dock enstaka situationer då en praktikant inte förstod ett ord, men betydelsen av dessa ord reddes sällan ut, antingen på grund av att praktikanten inte ville fråga kunden om betydelsen eller på grund av barnets ointresse (eller begränsade förmåga) att förklara. De enstaka samtal om ords betydelse och innehåll som förekommer i materialet hade inte någon direkt relation till utförandet av arbetsuppgift (se 6.2.4.4).

På förskolan användes det gemensamma förstaspråket av praktikant, handledare och en arbetskamrat för att lära nya ord på svenska, för att förklara aktiviteter och för att ge instruktioner i stressade situationer. Studien tyder på att denna närmast strategiska användning av det gemensamma förstaspråket snarare stödde än begränsade möjligheterna till såväl interaktion som lärande, inte minst genom att praktikanten enligt egen utsago kände sig ”mindre dum”

eftersom hon kunde använda sitt modersmål. Ingen av studiens deltagare på praktikplatser där handledarna hade svenska som andraspråk ansåg att detta faktum innebar några svårigheter i samtalen eller för praktikantens möjligheter att lära svenska.

I detta sammanhang kan det också vara intressant att diskutera de farhågor som flera coacher och lärare uttryckte när det gällde att placera praktikanter på arbetsplatser där handledare/arbetskamrater hade svenska som sitt andraspråk och kanske samma förstaspråk som praktikanten. Studien tyder på att annat/samma modersmål inte begränsade utan snarare var en resurs för möjligheterna till lärande på praktikplatserna. Sådana farhågor bör också diskuteras i relation till hur deltagande i samhälls- och arbetsliv idag ser ut: de flerspråkiga förskollärarna i studien hade arbetsgivares och föräldrars förtroende att bidra till barnens språkutveckling och den flerspråkiga vaktmästaren ansvarade ensam för skötseln av flera svenska kyrkor. Sist men inte minst bör man hålla i minnet att många arbetsplatser idag är flerspråkiga och att vistelser på flerspråkiga praktikplatser därmed kan erbjuda praktikanterna den ”inblick i ett svenskt samhälls- och arbetsliv” som var ett av kommunens syfte med praktikplaceringarna (Göteborgs stad 2007).

Praktikanten på vaktmästeriet interagerade nästan uteslutande med sin andraspråkstalande handledare och praktikanten på förskolan tillbringade nästan all sin tid med 2-3-åringar och i viss mån med andraspråkstalande förskolelärare. Huruvida de olika icke målspråksenliga dragen (hos andraspråk och ”barnspråk”) påverkade möjligheterna för praktikanterna att lära sig (målspråksenlig) svenska är dock svårt att uttala sig om. Det är dock intressant att notera att praktikanten på förskolan inte direkt påverkades av handledaren icke målspråksenliga fråga till ett barn under lunchen:

Utdrag 11, *Vill du säs lite?* Merilinka, observation.

Biljana: (till barn) Vill du säs lite?

(ca 2 min)

Merilinka: (till barn) Vill du ha säs?

En anledning till att praktikanterna inte tog efter icke målspråksenliga yttranden kan ha varit att de var fokuserade på att utföra arbetsuppgifterna – inte på att uppmärksamma vokabulär eller grammatisk struktur. Detta fokus fick också konsekvenser för den relationella interaktionen som behandlas i följande avsnitt.

## 6.2.4. Relationell interaktion

Föregående avsnitt har behandlat den transaktionella interaktion praktikanterna deltog i på sina praktikplatser. Det här avsnittet belyser praktikanternas deltagande i relationell interaktion, dvs. interaktion med ett relationsskapande eller -uppehållande syfte.

Avsnittet inleds med en kvantitativ analys av av praktikanternas relationella samtal. Den därpå följande kvalitativa analysen redovisar vad samtalen handlade om och när de ägde rum. Dessutom visas exempel på deltagande i relationsskapande praktiker baserade på gemensamma erfarenheter och humor. Avsnittet avslutas med en sammanfattande diskussion av praktikanternas möjligheter att delta i relationella samtal.

### 6.2.4.1. Relationellt tal – omfattning och innehåll

För att ge en överblick inför och en bakgrund till diskussionerna i följande avsnitt ges här två tabeller. Uppgifterna i den första tabellen återfinns även i tabell 6.2 men återges här för att underlätta läsningen. Tabell 6.4 visar sammanlagd tid i samtal samt omfattningen och andelen av denna tid som kategoriserats som relationell respektive transaktionell.<sup>78</sup>

TABELL 6.4. *Relationell respektive transaktionell muntlig interaktion, andel av tid i samtal.*

<b>Deltagare, praktikplats, antal tillfällen.</b>	<b>Total tid i samtal, min</b>	<b>Därav relationell, min, (% av tid i samtal)</b>	<b>Därav transaktionell, min, (% av tid i samtal)</b>
<b>Merilinka,</b> förskola, ett tillfälle.	67 min 14 sek	5,4 % (3 min 38 sek)	94,6 % (63 min 36 sek)
<b>Noor,</b> livsmedelsbutik, tre tillfällen.	21 min 26 sek	9,2 % (1 min 58 sek)	90,8 % (19 min 28 sek)
<b>Roya,</b> klädbutik, två tillfällen.	38 min 52 sek	49,7 % (19 min 18 sek)	50,3 % (19 min 34 sek)
<b>Toma,</b> vaktmästeri, tre tillfällen.	36 min 21 sek	24,5 % (8 min 54 sek)	75,5 % (27 min 27 sek)

<sup>78</sup> Den kategorisering som använts för analysen av de relationella samtalen ger inte uppgifter på vem som talade och i vilken omfattning.

Tabellen visar att praktikanterna var involverade i relationella samtal i avsevärt mindre omfattning än transaktionella samtal. Relationella samtal utgjorde ca 5, 9, 24 respektive 50 % av praktikanternas sammanlagda inspelade tid i samtal. I minuter blir detta mellan ca 2 och 19 minuter.

Per inspelningstillfälle var praktikanterna involverade i sådana samtal i genomsnitt mellan ca 40 sekunder (Noor), 3 minuter (Toma), 3 minuter 40 sekunder (Merilinka) och 9 minuter 40 sekunder (Roya).<sup>79</sup> Störst andel och omfattning återfanns klart i klädbutiken, där ca hälften av tiden i samtal var relationell. Jag återkommer till dessa skillnader och även hur de relationella samtalen utvecklades över tid i kommande avsnitt men ger först en överblick över vad de relationella samtalen handlade om.

De relationella samtalen rörde ämnen som låg såväl innanför som utanför praktikplatsens väggar, och såväl saker som individer.<sup>80</sup> Tabell 6.5 visar fördelningen av de relationella yttrandena så som de kategoriserats i datorprogrammet Videograph (se figur 5.2 och avsnitt 5.2.3.3, variablerna för relationellt tal). De första tre raderna rör samtalsämnets anknytning till arbetsplatsen. De därpå två följande raderna handlar om om "artighet" medan nästa rad omfattar omtanke om praktikanten. Den sista raden handlar om samtal om ord/begrepp och om språklärande. De kvantitativa måtten kommenteras här kort men återkommer i diskussioner i följande avsnitt och i övriga kapitel.

---

<sup>79</sup> Beräknat från tabell 6.4, t.ex.: Noor 1 min 58 sek/3 tillfällen = ca 40 sek.

<sup>80</sup> Även yttrandena som kategoriserats som transaktionella, som *HL respons* (t.ex. "Fint det blir!") och *HL ok?* (t.ex. "Går det bra?") i tabell 6.3 kan sägas handla om att ge uppmärksamhet och som varandes relationella. Jag har ändå bedömt innehållet som relaterat till arbetsuppgifterna och därför kategoriserat yttrandena som transaktionella.

TABELL 6.5. *Relationell muntlig interaktion.*

Deltagare, plats, total tid, antal tillfällen.	Merilinka, förskola, (3 min 38 sek)*.	Noor, livsmedelsbutik, (1 min 58 sek). Tre tillfällen.	Roya, klädbutik, (19 min 18 sek). Två tillfällen.	Toma, vaktmästeri, (8 min 54 sek). Tre tillfällen.
Variabler	Ett tillfälle.			
<i>Utom arbetet</i>	14,2 % (31 sek)	-	71,8 % (13 min 52 sek)	29 % (5 min 15 sek)
<i>Arbetsanknutet</i>	34,4 % (1 min 15 sek)	11,9 % (14 sek)	9,1 % (1 min 45 sek)	9,6 % (51 sek)
<i>Nära arbetet</i>	8,3 % (18 sek)	-	1,3 % (15 sek)	6,2 % (33 sek)
<i>Hälsningar</i>	4,6 % (10 sek)	21,2 % (25 sek)	0,8 % (9 sek)	11,4 % (1 min 1 sek)
<i>Artig</i>	2,1 % (5 sek)	28,8 % (34 sek)	0,9 % (10 sek)	3,7 % (20 sek)
<i>Omsorg</i>	6 % (13 sek)	10,2 % (12 sek)	2,8 % (33 sek)	8,8 % (47 sek)
<i>Språklärande</i>	20,6 % (46 sek)	27,9 % (33 sek)	13,3 % (2 min 34 sek)	1,3 % (7 sek)

\*Här ingår även 9,6 % (21 sek) på gemensamt modersmål som jag bedömt som relationellt, men inte kunnat avgöra variabel.

Variabler: *Utom arbetet* = ej arbetsplatsanknutet. *Arbetsanknutet* = arbetsplatsanknutet, kommentarer. *Nära arbetet* = nära arbetsplatsanknutet. *Hälsningar* = hälsningsfraser. *Omsorg* = HL uttrycker omsorg om PR. *Artig* = artighetsfraser. *Språklärande* = om (lära) språk.

Praktikanterna deltog i samtal med ett innehåll som låg utanför arbetsplatsen, t.ex. mat och familj (se rad: *Utom arbetet*) i mycket varierande grad. Klart störst omfattning återfanns i klädbutiken (närmare 14 minuter eller ca 72 % av total tid i relationella samtal) men över 12 minuter av dessa ägde rum under den enda gemensamma lunch som där förekom. Även på vaktmästeriet handlade största delen av samtalen om ämnen utanför praktikplatsen (29 %, drygt 5 minuter), medan Noor inte deltog i några sådana samtal i livsmedelsbutiken.

Sociala kommentarer om saker eller individer på arbetsplatsen (*Arbetsanknutet*) gjordes också i varierande omfattning men även här i störst omfattning i klädbutiken. För Merilinka utgjordes de relationella samtalen till störst delen (ca 34 %) av kommentarer om t.ex. om barnen och miljön. Några få kommentarer kategoriserades som *Nära arbetet*, där samtalens innehåll bedömdes ligga nära verksamhetens inriktning, t.ex. arbetskamratens komplimang i klädbutiken: "Har du nya stövlar? jättesnygga".

Hälsningar och artighetsmarkörer som "hej" och "ursäkta mig", (*Hälsningar* och *Artig*), yttrades främst av handledare/arbetskamrater och praktikanter,

men även av kunder.<sup>81</sup> Dessa yttranden var korta och förekom i störst omfattning i livsmedelsbutiken där personal och kunder ständigt kom och gick och där gångarna var trånga. Även fönsterputsning i kyrkan gav upphov till sådana korta dialoger, främst med arbetskamrater. I övrigt har artighet och respekt inte markerats särskilt i datorprogrammet.

Yttranden som speglade anställdas omsorg om praktikanten skedde i begränsad omfattning, mellan ca 4 och 16 sekunder per inspelningstillfälle och praktikant (*Omsorg*, totalt mellan 12 och 47 sekunder). Yttrandena speglade fysisk omsorg; om mat ("Är du hungrig?", "Vill du ha ost?"), klädsel/kylligt väder ("Är du kall?", "Bra att du hade byxor") samt uppmaning till försiktighet ("Var försiktig med den [stegen]", "Försiktig dina ögon") eller vila ("Du kan vila lite"). I sekunder räknat förekom sådana yttranden mest i klädbutiken och i vaktmästeriet, även om sådana yttranden i utgjorde en större andel av det relationella talet i livsmedelsbutiken.

Samtal om ord, svenskt uttal, svenska grammatiska strukturer och om språklärande, dvs. yttranden som kategoriserats som *Språklärande*, förekom vid enstaka tillfällen men var relativt långa. Även sådana samtal förekom i klart störst omfattning i klädbutiken och diskuteras i avsnitt 6.2.4.4.

#### 6.2.4.2. Relationell interaktion under arbete och rast

I detta avsnitt redogörs för *när* och *var* de relationella samtal som praktikanterna deltog i fördes. Här ges också en närmare beskrivning av några samtalsämnen.

Som tidigare diskuterats prioriterades verksamheternas mål och därmed transaktionellt tal; man pratade helt enkelt när man behövde det för uppgifternas utförande. En gemensam arbetsuppgift eller att arbeta nära varandra gav dock ibland, men inte alltid, upphov till relationella samtal (t.ex. utdrag 2, *Ljungen*). I kyrkan ledde gemensamt arbete<sup>82</sup> till visst småprat under arbetets utförande. I det inspelade materialet förekommer relationellt tal dock till största delen vid dagens slut och vid de få raster handledare och praktikant hade tillsammans (jfr Holmes & Stubbe 2003).<sup>83</sup>

Med andra ord: när man arbetade så arbetade man. Flera sfi-lärare och coacher var medvetna om det höga tempot i arbetslivet, men man antog ofta att

---

<sup>81</sup> Man kan argumentera för att *Hälsningar* och *Artig* till/av kunder och barn borde hänföras till transaktionell interaktion eftersom samtal med dem ingår i arbetsuppgifterna. På grund av den ringa omfattningen och för att få en överblick av omfattningen av denna typ av yttranden har dock alla sådana yttranden förts till relationell interaktion.

<sup>82</sup> Variabeln "övervakat" utförande.

<sup>83</sup> Sådana samtal kan också ha förekommit i början av dagen i högre grad än vad som förekommer i det inspelade materialet eftersom praktikanterna kom till praktikplasten tidigare än jag gjorde vid några tillfällen.



praktikanterna skulle kunna delta i relationella samtal under rasterna, att man under fika och lunch kunde småprata med varandra om t.ex. väder, nyheter, sport, språklärande eller om gemensamma intressen. Vad jag kunde se tog dock inga anställda regelrätta fikaraster då man gick iväg från arbetet och fikade även om det på förskolan och i klädbutiken förekom att man tog en stående kopp kaffe under tiden man arbetade.

Lunchrast hade man dock oftast (se tabell 6.6). På förskolan hade Merilinka och de anställda bestämda tider för lunch, men anställda på de andra praktikplatserna tog rast när det var lämpligt med hänsyn till verksamheten, t.ex. när kunderna var färre. Praktikanterna i butikerna uppmanades däremot att ta lunch när de var hungriga, medan handledaren i kyrkan anmodade Toma att ta rast när han själv tog lunch. Som syns i tabellen nedan varierade praktikanternas tid i rast mellan ca 7 och 20 % av den inspelade totala tiden.

TABELL 6.6. *Rast/privata ärenden.*

Deltagare, plats, totalt inspelad tid	Inspelningstillfälle 1	Inspelningstillfälle 2	Inspelningstillfälle 3	Totalt antal min i rast, % av inspelade min
<b>Merilinka</b> , förskola (347 min 6 sek)	29 min 35 sek (8,5 %)			29 min 35 sek (8,5 %)
<b>Noor</b> , livsmedelsbutik (796 min 59 min)	39 min 38 sek (14,2 %)	18 min 52 sek (6,8 %)	11 min 45 sek (3,8 %)	70 min 15 sek (8,1 %)
<b>Roya</b> , klädbutik (569 min 17 sek)	40 min 22 sek (13,4 %)	(ingen rast)		40 min 22 sek (7,1 %)
<b>Toma</b> , vaktmästeri (478 min 13 sek)	9 min 19 sek (12,9 %)*	47 min 58 sek (17,6 %)	38 min 47 sek (29,1 %)	96 min 4 sek (20,1 %)

\*Ingen lunchrast, slutade tidigt.

I det följande beskrivs övergripande de samtal som jag iakttog i lunchrummen under praktikanternas lunchraster, vilket för Merilinka och Noor inte enbart innebär en beskrivning av de samtal de deltog i utan även av de anställdas samtal. Syftet är att ge ett underlag för en senare diskussion om praktikanternas möjligheter att delta i samtal med liknande ämnen och former av deltagande.

De två observerade luncherna på förskolan såg mycket olika ut, varför både lunchen från observationstillfället och inspelningstillfället beskrivs. Vid observationstillfället hade Merilinka, efter den pedagogiska lunchen, rast tillsammans med ca åtta förskolelärare från olika avdelningar. Här hade samtalen omväxlande arbetsplatsanknutet och icke arbetsplatsanknutet innehåll,

såväl allvarligt som humorinriktat: t.ex. om en personals barn som blivit opererat, ifall någon mejlat chefen om prenumeration på en tidskrift följt av en diskussion om tidningar man kunde ta med hemifrån, om ett barn som var ledset för att hennes mormor var sjuk, om sporthändelser på TV, om personalmötet på kvällen och om avdelningarnas dokumentationspärmar. Förskolelärarna talade samtidigt och relativt högt i smågrupper och man pratade tvärsöver lunchrummet och avbröt ofta varandra. Merilinka satt under sin 20-minuters rast och läste tidningen; hon fick inga frågor och tog inga egna initiativ att delta i samtalet. Det enda yttrande som riktades till henne var att hon skulle vänta med att ta kaffet tills det hade runnit igenom.

Under den pedagogiska lunchen vid inspelningsstillfället deltog Merilinka i en diskussion med de vuxna om vad *lingon* hette på serbiska och serbokroatiska.<sup>84</sup> Därefter hade hon drygt 20 minuters rast ensam tillsammans med handledaren.<sup>85</sup> Detta samtal, och även det som fördes av Noor och hennes handledare under hennes första lunch, präglades av långa tysta sekvenser och av att man försökte reda ut praktiska saker kring praktiken, om avtalens längd, om praktikantens tider och närvaro. Merilinka och hennes handledare tog härvid hjälp av sitt gemensamma modersmål, medan samtalet i livsmedelsbutikens lunchrum fördes på svenska. Vid Noors övriga, allt kortare, lunchraster var hon till största delen ensam i lunchrummet, och varken handledaren eller de enstaka anställda som kom dit satte sig vid hennes bord. Istället pratade personalen med varandra om bl.a. födelsedagar, speciella skor som behövdes på arbetsplatsen, om det jobbige i att hacka grönsaker, om vem som (inte) tog ut soporna från lunchrummet.

I klädbutiken hade Roya en gång lunch samtidigt som handledaren och Roya bjöd vid detta tillfälle på efterrätt (jfr strategin ”den goda arbetskamraten”, Sogaard Sørensen & Holmen 2004:32). Här var talet tydligt relationellt och icke arbetsplatsanknutet. Samtalet följde en tydlig associationstråd; det inleddes med prat om ingredienserna i Royas efterrätt, bl.a. rosenvatten, och fortsatte med en diskussion om möjligheterna att göra sådant vatten själv, om att Royas mor gjorde det, om Royas övriga släktingar, om Royas giftermål som var anledningen till att hon kom till Sverige, om hennes möjligheter att prata svenska med sin man. Detta samtal utgjorde en bas i kommande samtal och spelade stor roll för deras relation (se vidare 6.2.4.2 och 6.2.4.7).

Toma deltog inte i några samtal under sina raster; han gick iväg från kyrkan när det var dags för lunchrast och tog kortare raster när han ville under arbetstid. De relationella samtalen ägde istället i viss omfattning rum med arbetskamrater

---

<sup>84</sup> Variabeln *Språklärande*.

<sup>85</sup> Förutom denna rast talade Merilinka i mobiltelefon vid flera tillfällen.

i samband med fönsterputsning<sup>86</sup> eller med handledaren under de gemensamma arbetsuppgifternas utförande. Främst förekom dock relationella samtal med handledaren vid dagens slut. Innehållet var då t.ex. julklappar, billiga affärer i stadsdelen, allmänt om stress i Sverige, väder i ”varma länder”. Inte heller Toma hade svårigheter att genomföra samtal som byggde på egna erfarenheter.

#### 6.2.4.3. Relationell interaktion – arbetsplatsanknutna vädersamtal

Praktikanterna i de båda butikerna deltog inte i några samtal om väder på sina praktikplatser. I förskolan och vaktmästeriet hade vädret konkret betydelse för arbetsuppgifterna och deras utförande och de vädersamtal som förekom där behandlade därför oftast vädret i relation till verksamheten; det man skulle göra eller det man nyss gjort. Ett exempel från förskolan på sådana arbetsplats-specifika väderyttranden är handledarens kommentarer som fälldes under lunchrasten respektive under en målaraktivitet: ”Inte roligt för barnen när det är sånt väder” och ”Regnar det fortfarande? Men regnkläderna är för små på overallerna. OM det inte regnar går vi en sväng.” Efter utepromenaden kommenterade förskoleläraren vädrets påverkan: ”Åh vad kalla ni är, vad kalla ni är. Det var ruggigt ute, va?”. Merilinkas svar på båda dessa yttranden var ”Mmm”.

Även i vaktmästeriet påverkade vädret arbetsuppgifterna. I följande utdrag har handledaren Aram kommit in i lunchrummet där Toma suttit och läst tidningen. Aram beskriver inledningsvis (rad 1) hur han ibland behöver sätta upp affischer om kyrkans verksamhet på samma plats flera gånger eftersom regnet förstör dem.<sup>87</sup>

Utdrag 12, *Affischer och Rom*. Toma, tillfälle tre, video.

1. Aram: Så jag sätter såna affischer där (gest arm ”bortåt”), i affären, till söndag, och till,
2. till program, folk läser, ja reklam. Men om det regnar, jag sätter två gånger.
3. Jag satte här i måndags en affisch, men så om det regnar, försvinner. Som om det
4. regnar det blir två gånger.
5. Toma: Ja regnar, sommar regnar, vinter regnar, varje dag. (2,5) Aram
6. Aram: Hah?
7. Toma: Roma [Rom]
8. Aram: Ja Roma
9. Toma: Roma
10. Aram: Roma. Fint
11. Toma: Nej inte fint. Sommar regnar, inte sol, fyrtio grader, fyrtiofem. Bara tjugo grader

---

<sup>86</sup> Kategoriserade som *Hälsningar*, *Omsorg* respektive *Artig*.

<sup>87</sup> Detta yttrande är kategoriserat som transaktionell variabel *HL info*.

12. Aram: Ja, ingenting mer
13. Toma: Ja (2) fyrtiofem grader, oooh, det bra, det bra på kroppen
14. Aram: Men du vet, i våras land [i våra länder], solen också, det är ljust
15. på fyrtiofem, men inte så stark när det blir trettio, eftersom den ligger nära, solen

Tomas respons (rad 5) innebar en växling från Arams arbetsplatsanknutna väderkommentar till ett allmänt, icke arbetsplatsanknutet, yttrande. Detta kan ses som en strategi för hanterande av en svårighet som praktikanterna hade vid flera tillfällen, nämligen besvarandet av arbetsplatsanknutna kommentarer (se även kommande utdrag 21, *Organisation*).

Utdrag 12 illustrerar också Arams kontinuerliga försök att besvara och utveckla Tomas initiativ till relationellt tal; man fortsatte här att ”småprata” om vädret i Rom och Aram bekräftade båda deras erfarenheter av varmt väder i tidigare hemländer (rad 11-12). Även i klädbutiken var handledaren och arbetskamraten noga med att ta fasta på Royas (få) initiativ till samtal (se kommande utdrag 18, *Vardags skjortor*).

#### 6.2.4.4. Relationell interaktion

– om ord, begrepp och andraspråklärande

Knappt fyra minuters samtal kring språk och språklärande förekommer i det inspelade materialet från språkpraktikplatserna.<sup>88</sup> Detta kan tyckas lite, men kan förklaras av den situerade interaktionen där bl.a. potentiellt medierande resurser medförde att man inte behövde fråga om enstaka ord för att kunna utföra arbetsuppgifterna. Som följande utdrag illustrerar uppstod samtalen om språk och språklärande istället av andra orsaker.<sup>89</sup>

En anledning var att praktikanten ville lära sig ett ord, vilket illustreras i följande utdrag 13 från klädbutiken. Utdraget utgör slutet av en längre instruktion om vad vad Roya skulle göra med nyligen uppackade tröjor.

Utdrag 13, *Två högar*. Roya, tillfälle ett, video.

1. Cecilia: Så lägger du dom på andra sidan här (hand på bordet), i TVÅ högar (dunkar två
2. gånger bredvid varandra på bordet), i två högar
3. Roya: (nickar, tyst) [Två högar
4. Cecilia: Förstår du?
5. Roya: Ja, eh, två hög? Två ?

<sup>88</sup> Samtal som i materialet kategoriserats som *Språklärande*. Jfr dock de transaktionella samtal som Merilinka förde med barnen, se t.ex. kommande utdrag 15, *Gris och tåg*.

<sup>89</sup> Dessa orsaker är anledningen att sådana samtal kategoriserats som relationella (inte transaktionella).

6. Cecilia: (långsamt, tydligt) Två HÖgar  
 7. Roya: [Högar, högar, ja  
 8. Cecilia: Högar, högar  
 9. Roya: [Högar, högar, ja

En mängd medierande resurser (Cecilias kroppsspråk, bordet, de andra högarna som finns där redan, yttrandet ("lägger") som Roya förstår) stödde här Royas förståelse av "högar". Betydelsen av "högar" var troligtvis klar redan på rad 3 då Roya tysta upprepade ordet. Cecilia ville dock försäkra sig om att Roya förstått ordet och vad hon skulle göra och frågade därför (rad 4). Royas yttrande med stigton (rad 5) uppfattade Cecilia som en önskan om upprepning och bekräftelse ordet ("högar"); hennes respons blev att långsamt och med tydlig betoning upprepa ordet (rad 6) vilket därefter upprepades av båda. Ordet användes dock aldrig igen under inspelningstillfällena.

Roya var involverad i samtal om språk/lärande oftast och i störst omfattning av alla praktikanter, drygt två och en halv minuter (tabell 6.5) fördelat över sex episoder. Till största delen utgjordes dock denna tid av två relationella samtal under sista inspelningstillfället, dels av Royas försök att förklara ett ord och dels om förståelsen av begreppet *vardagsskjorta* (se kommande utdrag 18).

Noors enda samtal om ord uppstod inte för att hon själv undrade om ett ord utan för att jag frågat henne vad "pallyftare" hette på svenska. Efter min fråga stannade Noor en arbetskamrat och frågade, se utdrag 14.

Utdrag 14, *Vagn/pallyftare*. Noor, tillfälle ett, audio.

1. Noor: Ursäkta, vad heter den? (pekar på pallyftare) Den (pekar, arbetskamrat tittar mot väggen där många saker står). Nej, nej, där? (tar ett steg mot pallyftaren)  
 2.  
 3.  
 4. Arbetskamrat: Den?  
 5. Noor: Nej den, den (pekar). Vagner? (småskratt)  
 6. Arbetskamrat: (långsamt) Vad den heter?  
 7. Noor: Ja  
 8. Arbetskamrat: Kallar den vagn xxx  
 9. Noor: Jag vet inte (småskratt)  
 10. Arbetskamrat: Kallar den för vagn  
 11. Noor: Kanske vagn (småskratt) kanske andra namn  
 12. Arbetskamrat: (långsamt) Varför behöver du en sån?  
 13. Noor: Hon fråga mig, jag måste fråga dej  
 14. Arbetskamrat: Aha

Det är värt att notera att inte heller den anställda kunde benämna detta vanliga arbetsredskap i livsmedelsbutiken. Intressant är också att arbetskamratens fråga om varför Noor behöver "en sån" (rad 12) implicerar antagandet att Noor

frågade om ordet eftersom hon behövde pallyftaren för en arbetsuppgift snarare än att hon ville veta – och lära sig – vad apparaten hette på svenska.

På förskolan var samtal om ord tydligt relationella. På lunchen på förskolan serverades köttfärsbiff med lingon och Merilinka frågade efter att det varit tyst en lång stund vid bordet handledaren om vad ”lingon” hette på det gemensamma modersmålet. Samtal om ord utnyttjades alltså här som ett neutralt samtalsämne vid ett lite obekvämt tillfälle (Holmes & Stubbe 2003). Lite senare sa ett barn (ungefär) ”babaluba”<sup>90</sup>, vilket blev en anledning för de vuxna att diskutera vad ”mormor/morfar” heter på olika språk.

Merilinka frågade vid flera tillfällen med mindre framgång ett barn om något ord (utdrag 9, *Det är nalle*). Det fanns dock även tillfällen då barnen genom att ge ord och rätta uttal bidrog till Merilinkas möjligheter att lära. I följande utdrag bladdrar Merilinka och Isac i en bilderbok.

Utdrag 15, *Gris och tåg*. Merilinka, video.

1. Merilinka: Är det pig? (pekar på en gris)
2. Isac: Nej gris
3. Merilinka: Gris, gris. Vad gör pig, eh gris? Vad gör gris?
4. Isac: -
5. /.../
6. Merilinka: Är det ett TAK?
7. Isac: Ett TÅG
8. Merilinka: Ett TÅG, jah, titta!
9. Isac: Ett tåg. Ett tåg!
10. Merilinka: Ett tåååg, ja

Med stöd av att Merilinka pekade på en bild på en gris i boken förstod Isac Merilinkas fråga och kunde erbjuda henne det svenska ordet (rad 2), men han svarade inte (rad 4) när Merilinka använde det nya ordet frågan på rad 3. På rad 7 respektive 9 rättade och bekräftade Isac Merilinkas uttal. Merilinka kan haft flera anledningar att fråga, dels lära sig ord/uttal och dels utföra sin arbetsuppgift, dvs. samtala med barnen.

Vid ett par tillfällen uppstod samtal om språk eftersom handledaren ville rätta praktikantens yttrande eller ge tips om språklärande. Det enda samtalet om språk som Toma deltog i förekom inom ramen för samma samtal som utdrag 12, *Affischer och Roma*. Handledaren försökte här rätta Tomas uttal av namnet på ett bostadsområde (trots att förståelsen inte utgjorde ett problem).

---

<sup>90</sup> *Mormor* heter *baba* på serbiska.

Inte heller i den enda andra rättelse som förekommer i materialet föranleddes handledarens rättelse av svårigheter att förstå. Cecilia rättar här Royas ordföljd med anledning av Royas svar på frågan om hon vill ha kaffe.

Utdrag 16, *Mitt hjärta*. Roya, tillfälle tre, video.

1. Cecilia: Roya vill du ha kaffe, vill du ha kaff-
2. Roya: [nej]
3. Cecilia: Vill du inte ha kaffe?
4. Roya: Nej tack
5. Cecilia: Tycker du inte om kaffe
6. Roya: Nej
7. Cecilia: Varför inte det?
8. Roya: Lite, lite (småskratt) jag lite tycker om kaffe
9. Cecilia: Jag tycker om kaffe väldigt lite
10. Roya: (långsamt) Jag (1) tycker om
11. Cecilia: [jag tycker om
12. Roya: Kaffe, lite?
13. Cecilia: Litegrann
14. Roya: Litegrann, jag tycker om kaffe litegrann
15. Cecilia: [Finns pepparkaka, vill du ha pepparkaka, xxx
16. dom är goda, här (öppnar burken), här får du ta ett hjärta, här!
17. Roya: Ja, hjärta (gest mot bröstet) mitt hjärta, mitt
18. Cecilia: Ja, MITT hjärta (gest mot bröstet, småskratt)
19. Roya: [Småskratt)
20. Roya: Tack (går därifrån)

Cecilias beslut att rätta (rad 9) ordföljden i Royas yttrande kan här kanske relaterats till att de för stunden inte var upptagna av arbetsuppgifter. Royas ”rättade” yttrande (rad 14) blev godkänt genom att Cecilia bytte samtalsämne till pepparkakor (rad 15). Utdraget illustrerar även en ”kafferast” på stående fot under arbetstid och att olika innehåll (kaffe, språk/ordföljd, skämt) i relationella samtal kunde växla inom samma samtal.

Förutom i introduktionssamtalet på förskolan förekommer i det inspelade materialet endast ett samtal om *hur* praktikanterna kunde lära sig svenska. Även detta samtal ägde rum i klädbutiken och under den gemensamma lunchen. Handledaren Cecilia föreslog då att Roya skulle prata svenska hemma med sin man. Cecilias förslag visade sig dock vara svårt för Roya att genomföra – mannen ville inte prata svenska hemma. I intervjun var Cecilia bekymrad för Royas språklärande: ”Alltså om hon inte får hjälp av sin man och sen inte går i skolan så mycket, hur ska hon då kunna lära sig svenska, och sen inte har några svenska vänner”. Hon berättade att hon vid upprepade tillfällen sagt till Roya att hon ”MÅSTE” lära sig svenska fort. Jag har visserligen inga inspelade data

på diskussioner om språklärande från kyrkan, men handledaren i kyrkan, Aram, sa i intervjusamtalet att han tipsat Toma om att använda bildlexikonet Lexin för att lära sig ord, något som Aram själv gjorde när han började lära sig svenska. Också på förskolan hade man enligt Senka pratat om språklärande utifrån sin egen erfarenhet. Senka berättade i intervjun att hon beskrivit för Merilinka hur hon själv kände när hon lärde sig svenska och att hon sagt till Merilinka att inte vara så stressad över att språklärandet gick långsamt: ”[jag sa] åh jag var sån när jag kom till Sverige lite xxx, men det kommer, bara ta emot mer och mer, och börja och prata så det kommer snart”. Butikschefen/handledaren i livsmedelsbutiken sa att han inte pratat med Noor om språklärande, men menade att ”kontakt med kunder och kassatjänst” var mest språkutvecklande.

#### 6.2.4.5. Relationella förhandlingar – om investeringsvilja

I avsnitt 6.2.3.3 diskuterades transaktionella samtal där de potentiellt medierande resurserna var ”otillräckliga” eller ”ledde fel”. Studien visar att även relationella samtal kan stödjas av sådana resurser, t.ex. i utdrag 16, *Mitt hjärta* där pepparkakshjärtat och kroppsspråk stödde samtalet.<sup>91</sup> Flera av de relationella samtalen kan också ha stöttats av att de tog sin utgångspunkt i den händelse eller den aktivitet som praktikanten var involverad i, vilket ytterligare illustreras i utdrag 17 och 18 nedan.

Äldre besökare i kyrkan tog gärna tillfället i akt till småprat med anställda men även med Toma, vilket följande samtalsutdrag mellan en äldre kvinna och Toma illustrerar<sup>92</sup>. Toma håller på att putsa fönster vid en entré och öppnar dörren åt kvinnan som är på väg ut. Besökaren kommenterar inledningsvis Tomas öppnande och hans arbete (rad 2, 3) men associerar därefter till en annan stadsdel (rad 5).

Utdrag 17, *Jag är fönsterputsare*. Toma, tillfälle två, video.

1. Toma: (öppnar dörren)
2. Dam: Då behöver jag inte låsa (stannar utanför dörren) Här är du och putsar utsikten
3. utsikten
4. Toma: Ja
5. Dam: Har du sett Tallbacken [stadsdel] centrum?
6. Toma: Tallbacken, centrum?
7. Dam: Ja Tallbacken centrum – nej, jag bara frågade, där är ju gjort alltihopa i glas

---

<sup>91</sup> Även desserten i lunchsamtalet och samtalen om språklärande (utdrag 13, *Två högar*, utdrag 14, *Vagn/pallyftare*, utdrag 15 *Gris och tåg*).

<sup>92</sup> Yttranden i samtalet är kategoriserat som transaktionell interaktion, se 5.2.5.



8. Toma: Jaa (3)
9. Dam: Så där har du mycket att göra och städa där
10. Toma: Jaha
11. Dam: Ja, tror jag. Men är du i svenska kyrkan, så du är inte i glas-, du är inte
12. fönsterputsare
13. Toma: Aha, jag är fönsterputsare
14. Dam: Fönsterputs. Så du har många kyrkor då eftersom du har på tröjan
15. Toma: På tröjan?
16. Dam: Det står ju svenska kyrkan [på tröjan finns logotype "svenska kyrkan"]
17. Toma: Ah, svenska kyrkan
18. Dam: Ja. Så du har ju, du är ju, för kyrkorna och putsar fönster
19. Toma: Ja.
20. Dam: Ja, ja, ja. Det är du ja. Nu förstår jag. Då går du inte till Tallbacken centrum.
21. Toma: Tallbacken centrum?
22. Dam: Nej
23. Toma: Nej e xxx
24. Dam: Kan du göra det också?
25. Toma: Ja
26. Dam: Jaha. Ja, där har jag tittat
27. Toma: Ja, okej
28. Dam: Ja, hej
29. Toma: Hej

Besökarens försök att småprata om Tomas anställningsförhållanden, arbetsuppgifter och om ett bostadsområde bemöttes endast med korta svar och flera gånger genom att Toma upprepade det besökaren nyss sagt (rad 6, 12, 14, 16, 20). Även om Toma ofta svarade "ja" går det att ifrågasätta hurvida han förstod besökarens yttranden (rad 4, 8, 18, 24) trots att han förstod de betydelsebärande orden (t.ex. Tallbacken, fönsterputsare, kyrka). Utdraget exemplifierar därmed att muntliga ledtrådar, om de inte stöds av potentiellt medierande resurser, ibland vara "otillräckliga" för förståelse även i relationella samtal. När samtalet övergick till att handla om mer abstrakta fenomen blev det svårare för Toma att förstå och ge utvecklad respons. Utifrån utdraget går det också att diskutera i vilken mån Toma uppskattade att småprata med besökaren. Stöd för en sådan fråga är att han under samtalet fortsatte att putsa fönstret och endast vid några tillfällen tittade på henne. Tomas svårighet och/eller eventuella ovilja att småprata med besökaren diskuteras vidare i avsnitt 6.4.6.

Följande utdrag 18 från klädbutiken illustrerar det faktum att medierande resurser i omgivningen, som i det här fallet en skjorta, i vissa fall även kan försvåra förståelse. Här är det nyanställda butiksbiträdet Johanna som vid flera

tillfällen genom småprat investerade i relationen med Roya. I samband med interaktionen i utdraget nedan står Roya vid ett bord och packar upp nyinkomna skjortor då Johanna går fram till bordet och tittar på skjortorna innan hon vänder sig till Roya för att inleda småpratet genom att fråga om det kommit något ”roligt” i dagens varusändning.<sup>93</sup>

Utdrag 18, *Vardagsskjortor*. Roya, tillfälle tre, video.

1. Johanna: Kommer det nåt skoj?
2. Roya: Vad sa du?
3. Johanna: Kommer det nåt skoj?
4. Roya: Kommm...?
5. Johanna: Några fina, några fina saker? (hand på den hög Roya håller på med, Roya tittar ner på högen)
6. Roya: Nej, inte fina (småskratt)
8. Johanna: (tittar på bordet) Cottonfield
9. Roya: (tyst) Cottonfeld
10. Johanna: (lutar sig lite fram och tillbaka, börjar gå)
11. Roya: Fina?
12. Johanna: Ah?
13. Roya: Fin? Det fin? Jag tror inte
14. Johanna: (lyfter upp skjorta, tittar på den) Vardagsskjorta
15. Roya: Vardags...?
16. Johanna: Till vardagar, måndag till fredag
17. Roya: Nej, bara måndag och tisdag
18. Johanna: (ler) Ah nej titta (pekar på skjortan i handen)
19. Roya: Ah, skjorta...
20. Johanna: Vardagsskjorta som man har på jobbet och så
21. Roya: Förstår inte (småskratt, lutar sig framåt mot skjortan)
22. Johanna: Eh, ingen finskjorta utan en vardagsskjorta som man har på jobbet och sånt
23. Roya: Ja (småskratt)
24. Johanna: [småskratt] Aahh (tittar upp) pröva nåt annat, eehmm. En jobbskjorta?
25. Roya: Jobbskjort...?
26. Johanna: Ingen finskjorta?
27. Roya: (skakar lite på huvudet) Ingen fin
28. Johanna: [Neh!]
29. Roya: Neh, jag tror
30. Johanna: (småskratt, går iväg)

---

<sup>93</sup> Denna situation ägde rum innan utdrag 19, *Pyjamas*, och involverar samma skjortor.

Johanna initierar småpratet (rad 1) genom att fråga om det kommit några ”skoj” saker i dagens sändning (rad 1) en fras som Roya behövde fråga om (rad 2 och 4) och som Johanna försökte förtydliga på rad 5 (”nära fina saker?”). Yttrandet ”fin” förstod Roya, och med stöd av Johannas kroppsspråk (rad 5, handen på högen) tolkade Roya Johannas inledande fråga som ”tycker du att skjortorna i högen är fina?”. Hon svarade nekande (rad 7) med ett skratt som kan tolkas som osäkerhet i det lämpliga i att hon uttryckte en sådan bedömning. Johanna noterade därefter skjortornas märke (rad 8), ett ord som Roya uppfattade och upprepade (rad 9), men som inte följdes upp. När Johanna började gå därifrån tog så Roya initiativ till en fortsättning på samtalet och sa igen att hon inte tyckte de var fina (rad 11, 13). På rad 14 besvarade Johanna Royas åsikter om skjortorna genom att säga att hon klassade skjortan som en ”vardagsskjorta”, dvs. den kunde vara lämplig att bära i vardagssammanhang, och detta begrepp är därefter i fokus för återstoden av samtalet. Här avses ett abstrakt fenomen, *kategorin vardagsskjortor*, medan praktikanten i sitt tolkningsarbete fokuserade relationen mellan det muntliga yttrandet och den konkreta ledtråden (skjortan på bordet). Dessutom kan samtalets inledande användning av ordet *fin* ha bidra till samtalsparternas svårigheter att reda ut begreppet; ordet *fin* användes i inledningen i motsats till *ful*, men i begreppet *finskjorta* innebär ordet ”festfin”, dvs. tillräckligt flott för att vara lämplig i ”finare” sammanhang; på fest. På så sätt kan även den lingvistiska ledtråden sägas ”leda fel” i detta sammanhang. Det ekologiska begreppet *affordance* diskuteras vidare i avsnitt 10.1.1.

Även om man kan ifrågsätta om parterna når förståelse (rad 26-28) kan det relationella samtalet ändå betecknas som framgångsrikt; parterna hade trevligt och arbetade gemensamt på – investerade i – sin relation.

#### 6.2.4.6. Relationell interaktion med kunder, besökare och barn

Praktikanternas samtalsparter i relationella samtal var handledare och arbetskamrater. Analysen ger dock exempel på att praktikanternas samtal med besökare, kunder och barn kan sägas haft ett primärt relationellt syfte och innehåll.<sup>94</sup> Ett exempel är utdrag 17, *Jag är fönsterputsare*, där Toma samtalade med en äldre kvinna.

Liksom i kyrkan tog äldre människor även i livsmedelsbutiken ibland tillfället i akt för småprat, ofta genom att kommentera den vara de nyss frågat praktikanten om, t.ex. ”Tyckte det såg ut som popcorn först”, något som Noor besvarade med ett leende eller ett ”Mm”. Hälften av Noors relationella samtal

---

<sup>94</sup> Dessa samtal har kategoriserats som transaktionella eftersom interaktion med kunder, besökare och barn ansågs ingå i de anställdas och praktikanternas arbetsuppgifter, se 5.2.5.

bestod dock av utväxlandet av korta hälsningsfraser och artighetsutbyten (tabell 6.5) ofta som inledning till en fråga eller för att man stod i vägen eller ville komma förbi.

Samtalen i kyrkan och livsmedelsbutiken fördes med människor som praktikanterna inte hade någon tidigare relation till och som de troligtvis inte skulle träffa igen, men i förskolan hade flera av Merilinkas samtal med barnen ett relationellt innehåll och Merilinka tog också initiativ till sådant småprat som ofta stöddes av medierande resurser.

#### 6.2.4.7. Relationsskapande praktiker över tid – om gemensamma erfarenheter

Omfattningen av relationella samtal beror enligt flera forskare bl.a. på hur väl samtalsparterna känner varandra (Eggins 2000, Koester 2006, Nelson 2010). Det var därför intressant att studera huruvida omfattningen av sådana samtal ökade över tid i min studie.

Vid det första inspelningstillfället i klädbutiken noterades, förutom under lunchen, ca 1 minuts relationellt tal. Om man räknar bort det ca 12 minuters relationella talet under lunchen” vilket kan vara ett motiverat räkneexperiment eftersom de enligt Roya aldrig annars åt lunch tillsammans – ökar andelen relationellt tal över de båda inspelningstillfällena (från 11,8 % till 51,8 %<sup>95</sup>). En närmare analys kan belysa en aspekt av hur den relationsskapande praktiken i klädbutiken utvecklades.

Vid den gemensamma lunchen berättade och skämtade Roya öppenlydligt om sig och sin familj, uppmuntrad av Cecilias uppenbara intresse och att hon avsatte tid för samtalet trots att hon, som Roya visste, hade mycket att göra. Redan strax efter lunchen utnyttjade Cecilia lunchens småprat för relationskapande och maktmildrande skämt (jfr Hay 2000, Holmes & Stubbe 2003) i en instruktion om rengöringsmedel i vatten för dammtorkning; hon kallade vattnet för ”rosenvatten” och anspelade därmed på deras samtal under lunchen om ingredienserna i Royas medtagna efterrätt (se 6.2.4.2). Vid nästa inspelningstillfälle utspelade sig följande tre dialoger. I den första dialogen står Roya vid ett bord och packar upp varor när Cecilia kommer fram med prismärkningsapparaten.

Utdrag 19, *Pyjamas*. Roya, tillfälle två, video.

1. Cecilia: Roya, här! (går mot Roya, vickar med märkapparaten i brösthöjd, räcker fram den)
2. Roya: Ja (tar apparaten) tack.
3. Cecilia: (hand på skjortorna, ler) Ser ut som en pyjamas

---

<sup>95</sup> Uträknat genom uppgifter i tabellerna B3.3. och B3.4.

4. Roya: Jaaa (ser varandra i ögonen) lite (skratt)
5. Cecilia: (ler, nickar, går därifrån)

Cecilias skämtsamma yttrande stöds av medierande resurser; artefakter och Cecilias kroppsspråk (hand på skjortorna och leende, rad 3).<sup>96</sup> Genom kommentaren om ”pyjamas” (rad 3) och Royas respons (rad 4) etablerades en gemensam förståelse och en kategorisering av de nyinkomna skjortorna. Detta utnyttjade Cecilia i en transaktionell interaktion cirka 40 minuter senare för att förklara vilka skjortor hon avsåg:

6. Cecilia: Vart tog dom andra skjortorna vägen?
7. Roya: (tittar tyst på Cecilia) -
8. Cecilia: Dom pyjamasarna
9. Roya: Ja, ligger där (pekar ut i butiken, båda går iväg till bord)
10. Roya: (pekar) Där och där
11. Cecilia: Ja men det var väl jättebra (tummen i luften, går iväg)

Den gemensamma förståelsen av *pyjamas-skjortorna* gjorde det möjligt för Cecilia att använda *pyjamas* som ”verbal shorthand” (Holmes & Stubbe 2003:123), dvs. som ett snabbt och enkelt sätt att kommunicera vilka skjortor hon menade (rad 8). Samtidigt refererade hon genom användningen av begreppet till en trevlig gemensam erfarenhet och befäste därmed deras relation (jfr *påpekande om samhörighet*, Hay 2000). Cirka 15 minuter senare använde Cecilia återigen *pyjamas* för en skämtsam kommentar om de skjortor som låg på bordet där Roya stod (rad 17 och eventuellt 15).<sup>97</sup>

12. Cecilia: Ojoj, en i varje storlek bara [lägg bara fram en skjorta i varje storlek på
13. bordet]
14. Roya: Mm
15. Cecilia: (tyst) Xxx
16. Roya: Eh?
17. Cecilia: (tyst, långsamt) Pyjamas
18. Roya: Oojj! (småskratt)
19. Cecilia: (ler, går därifrån)

---

<sup>96</sup> Persiskans uttal av ”pyjamas” liknar det svenska uttalet och kan därmed också utgöra en lingvistisk ledtråd för Roya.

<sup>97</sup> Roya förstod här Cecilias inledande komplexa instruktion (rad 12): anledningen att endast lägga fram en skjorta i varje storlek (och lägga de andra på lagret) var att Cecilia antog att de inte skulle sälja så bra (de såg ju ut som pyjamasar). Cecilia utformade sin instruktion på basis av sin kunskap om Royas kunskap om arbetsplatspecifika förhållanden, om systemet för varuplacering, om arbetsuppgifterna och om kommunikationen i butiken (jfr 6.2.3.2).

Även på förskolan kunde liknande uppbyggnad av relationell förståelse genom gemensamma erfarenheter iakttas och även här var det ett ord som utgjorde stommen i den relationsskapande praktiken, här som en del av en anekdot från verksamheten. Grunden för Merilinkas möjlighet att delta i den relationskapande praktiken var att handledaren Biljana efter promenaden översatte orden ”blöt”, ”pisseblöt” och ”jätteblöt”. Senare på dagen, se utdrag 20, berättade arbetskamraten Senka för Merilinka om ett barn, Sara, som visat sin blöta tröja för Senka när de kommit in efter promenaden.

Utdrag 20, *Superblöt*. Merilinka, video.

1. Senka: När vi kommer och hon kommer med en plagga och hon sa den var super
2. super blöt (låtsas hålla fram en tröja, skrattar)
3. Merilinka: (skrattar)

Den gemensamma erfarenheten av den blöta promenaden, Merilinkas förståelse av barnets språkliga nivå och av ”blöt” och ”super” (Merilinka kunde engelska) möjliggjorde här en förståelse av det komiska i barnets språkanvändning. Samma historia återberättades senare under dagen av Biljana för flera av personalen och Merilinka kunde än en gång delta i det gemensamma skrattet.

4. Biljana: Sara sa så här idag när vi var ute och vi var blöta och så när vi kom in så bara
5. blötte hon sej så här, jag är super super blött (alla skrattar)

Merilinka kommenterade i intervjun denna händelse som ”en bra situation”, där hon hade möjlighet att delta i den för henne så eftersträvsvärda sociala gemenskapen på praktikplatsen (jfr Sjøgaard Sørensen & Holmen 2004).

Liknande situationer förekom dock inte under inspelningarna på de andra två praktikplatserna. I vaktmästeriet refererade man inte till tidigare samtal, men Tomas andel tid i relationella samtal ökade ändå (från ca 1 minut (10 %) vid första tillfället till runt 4 minuter (30 %) de båda sista tillfällena).<sup>98</sup> Nästan 8 minuter av de närmare 9 minuters relationella samtal Toma deltog i ägde rum under de två sista på varandra följande inspelningsdagarna och tre av dessa minuter vid avslutandet av dagen vid det sista tillfället. Den ökade omfattningen kan istället i hög grad relateras till att handledaren vid det sista tillfället avsatte – *investerade i* (Norton Peirce 1995, 2000) – tid för samtal om vad praktikanten gjort på lunchen eftersom man ätit lunch på skilda håll.

I livsmedelsbutiken förekom däremot ingen tydlig investering i relationella samtal och omfattningen minskade (från ca 1 minut till ca en halv minut till 13

---

<sup>98</sup> Uträknat genom uppgifter i tabellerna B4.3 och B4.4.

sekunder, se tabell B2.4). Noor fick inga frågor om sin person eller sina erfarenheter och inga skämt berättades. Hennes småskrott i flera samtal kan snarare ses som uttryck för osäkerhet än glädje (Holmes & Stubbe 2003), se utdrag 5, *Mannagryn* och utdrag 14, *Vagn/Pallyftare*.

#### 6.2.4.8. Humor, ironi och identitet

Det föregående avsnittet har visat på att investeringar i form av tid och intresse gynnade förekomsten av relationella samtal på praktikplatserna och på att fenomenet humor kunde ingå som en viktig aspekt i de relationsskapande praktikerna. I de ovan beskrivna episoderna var det handledarna som använde humor i en solidaritetsskapande funktion (Hay 2000). Studien tyder dock på att samtal innehållande humor och ironi kunde vara olika svåra för praktikanterna att delta i. Detta illustreras av följande utdrag från förskolan respektive kyrkan.

I utdrag 21 från förskolan har Biljana och Merilinka just kommit in efter utepromenaden och Biljana kommenterar ironiskt barnens klädesplagg som ligger huller om buller på golvet i hallen.

Utdrag 21, *Organisation*. Merilinka, video.

1. Biljana: (tittar mot klädesplaggen) Titta så ser ut, det kallar jag organisation (skrattar)
2. Merilinka: (skrattar) Jag ska säga till Eric [coachen]
3. Biljana: (småskrott)

För Merilinkas tolkning fanns flera potentiellt medierande resurser tillgängliga; den synliga röran på golvet samt Biljanas skratt, kroppsspråk (blicken på kläderna) och yttrande (orden ”titta”, som Merilinka kunde, och ”organisation” som är liknande på serbiska och engelska). Med sådant utförligt stöd för uppfattandet av ironin och det komiska i Biljanas kommentar (rad 1) vågade Merilinka svara i samma skämtsamma ton; att hon skulle rapportera ”röran” till sin coach, sin ”överordnade” (rad 2), ett skämt som Biljana genom sitt skratt (rad 3) visade att hon uppskattade. Det är inte troligt att Merilinka hade vågat initiera en kommentar om oordningen eftersom yttrandet hade kunnat tolkas som kritik mot Biljanas organisation av verksamheten. I egenskap av verksamhetsansvarig och handledare hade Biljana dock makt och därmed möjlighet att använda ironi för att skämta om den egna verksamheten.

Humors maktmarkerande funktion (Hay 2000) illustreras med utdrag 22 från vaktmästeriet i kyrkan där Toma står på en stege och skruvar ur en lampa i taket medan Aram står nedanför och ”servar” med nya lampor.

Utdrag 22, *Annars du kunde inte?* Toma, tillfälle ett, video.

1. Aram: Försiktig dina ögon
2. Toma: Jag vet, jag vet, Aram, jag jobbade två år elektrik – jag kan
3. Aram: Annars du kunde inte? (ler)
4. Toma: Va?
5. Aram: Hade inte jobbat tidigare, du kunde inte öppna? [skruva ur/byta lampor]
6. (ca 3)
7. Aram: Förstår du?
8. Toma: Ja förstår förstår

Toma svarade relativt ofta ”jag vet” på Arams uppmaningar och här la han till förklaringen att han bemästrade lampbyten eftersom han haft elektriskt arbete i två år (rad 2). Arams kommentar om att det inte krävs erfarenhet av elektriskt jobb för att byta lampor (rad 3, 5) kan ses som skämtsamt självvironisk, dvs. riktad mot hans egna inte så omfattande yrkesutbildning och nuvarande (enkla) arbetsuppgifter (jfr humorfunktionen *försvara*, Hay 2000). Men kommentaren kan också, med tanke på att den fölls i början av praktikperioden och på Tomas ständiga påpekanden om den egna gedigna yrkeserfarenheten, ses som skämtsamt retande i en maktmarkerande funktion (Hay 2000). Aram markerade genom kommentaren sin roll som handledare – och därmed Tomas roll som praktikant och icke anställd – och att Tomas arbetserfarenhet inte spelade någon roll i den här situationen.

Det kan finnas flera anledningar till att Toma inte svarade (rad 6) på Arams kommentar. För Toma, som upplevde att hans professionella identitet var ifrågasatt genom det faktum att han inte fått jobb i Sverige, kunde en kommentar som devalverade yrkeserfarenhet – oavsett om den var skämtsamt menad eller inte – varit svår att uppskatta (eller förstå). Dessutom tittade Toma upp i taket och såg inte Arams leende, något som kunde mildrat effekten av en potentiellt ansiktshotande kommentar. En annan anledning kan vara att Toma uppfattade Arams kommentar som maktmarkerande (Hay 2000) och att det kan vara språkligt utmanande att bemöta sådana kommentarer på ett acceptabelt sätt (Holmes & Stubbe 2003). Tomas tvekan kan också bero på en ovilja att erkänna att han inte förstod Arams fråga på rad 5 (jfr utdrag 17, *Jag är fönsterputsare*). Oavsett anledning påstod han att han förstod Arams kommentar och avslutade därmed dialogen.

Däremot hade Toma inte några svårigheter att initiera relationellt tal och skämta om sig själv utanför arbetssammanhanget. Ett exempel är när de befann sig i en second hand-butik och Toma småskrattande påpekade sina problem att hitta tillräckligt stora kläder eftersom: ”jag har en stor mage”.



#### 6.2.4.9. Sammanfattande diskussion

De kvantitativa och kvalitativa analyserna av den relationella interaktion som praktikanterna deltog i på praktikplatserna visar på flera aspekter som stödjer respektive begränsar möjligheterna att delta i relationell interaktion. Dessa aspekter sammanfattas och diskuteras här. En närmare diskussion av relationerna mellan praktikant och övriga på praktikplatsen förs i avsnitt 6.4.

Den kvantitativa analysen visar att praktikanterna deltog i relationell interaktion i liten och varierande omfattning (i genomsnitt mellan ca 40 sekunder och närmare 10 minuter per inspelningstillfälle) och att de relationella samtalen utgjorde olika stor andel av praktikanternas sammanlagda tid i samtal (5-50 %). Förekomsten av relationella samtal på de olika praktikplatserna kan på några av praktikplatserna förefalla liten men även andra studier visar att omfattningen av relationellt tal kan variera på olika arbetsplatser och att individer är olika benägna att delta i sådana samtal (Holmes & Stubbe 2003, Nelson 2010).

De relationella samtal som förekom på praktikplatserna bestod ofta av kortare relationella utbyten under arbetsdagen när arbetsuppgifterna tillät. Några längre samtal ägde rum i slutet av dagen och under de enstaka lunchraster praktikanterna hade tillsammans med handledare och arbetskamrater (jfr Holmes & Stubbe 2003). Inga kafferaster förekom.

Förutom om mat och familj förekom inte alls några samtal om mer allmänna samtalsämnen, såsom t.ex. nyheter, sport eller kultur eller allmänt om väder.<sup>99</sup> De relationella yttranden som förekom var istället ofta arbetsplatsanknutna kommentarer om saker, verksamheten, individerna på praktikplatsen eller om vädret i relation till arbetsuppgifterna. Analysen visade att praktikanterna ytterst sällan besvarade handledares kommentarer annat än med enstaka ord.

Anledningarna till detta kan ha varit flera. En första övergripande förklaring kan vara att yttranden i relationella samtal som handlar om ämnen och saker som inte är tillgängliga i situationen kan vara svårare att formulera och förstå (Søgaard Sørensen & Holmen 2004, jfr Koester 2006), vilket i ekologiska termer kan uttryckas som att relationella samtal ofta inte i lika stor omfattning stöds av medierande resurser. Därmed behöver samtalsparterna i högre grad förlita sig på lingvistiska ledtrådar och parternas språkliga färdighet kan därmed bli mer avgörande. Avsnittet gav exempel på att praktikanterna kunde ha svårigheter att uppfatta samtalsämnen, vokabulär, begrepp samt humor och ironi i relationell interaktion. Studien visar dock att medierande resurser kan utnyttjas för tolkning även i relationella samtal.

---

<sup>99</sup> Om väder dock vid ett par enstaka, korta, tillfällen i vaktmästeriet.

Att handledarens korta kommentarer ofta yttrades under en arbetsuppgifts utförande, och inte under rast, kan ha också ha bidragit till att de var svårare att uppfatta och besvara (Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Det kunde också vara svårt att uppfatta vad som sades i lunchrummets "kakafoni" (Søgaard Sørensen & Holmen 2004), dvs. när många anställda i lunchrummet talade samtidigt, ibland högt och avbröt varandra och när samtalsinnehåll plötsligt och ofta växlade mellan transaktionella och relationella ämnen (jfr Eggins & Slade 1997). Dessutom blev ingen av praktikanterna inbjudna i lunchsamtalen när flera anställda vistades i lunchrummen. Detta kan bero på att man prioriterade att tala om något man behövde med någon annan som man bara träffade under lunchen eller på nonchalans gentemot praktikanten. Men det kan också bero på att man var osäker på sin egen eller praktikantens förmåga att samtala på "enkel" svenska, för att det skulle bli obekvämt (jfr Hyltenstam & Kuymcu 1991) eller för att man skulle riskera praktikantens ansikte (Goffman 1967). Studien ger exempel på att det kan vara lättare för praktikanten att delta aktivt i längre samtal med en enda person där förståelse av växlingar i ämnen stöds av en gemensamt skapad samtalstråd.

För att bryta in i samtal, att ta sig talrätt (Bourdieu 1977), krävs både en vilja till investering (Norton Peirce 1995) och en acceptans av risken att förlora ansiktet (Goffman 1967, jfr Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Ett utvecklat svar på handledarens arbetsplatsanknutna kommentarer kunde också riskera att utmana maktförhållanden då det kunde uppfattas som kritik av handledarens agerande eller av verksamheten.

För ett initiativ i samband med arbetsplatsanknutna kommentarer krävs också en kunskap om sammanhanget, något som praktikanterna ofta saknade, dels eftersom handledarna gav sådan information i begränsad omfattning (tabell 6.3, *HL info*) och dels eftersom praktikanterna endast tillbringade enstaka dagar på praktikplatserna och då ofta arbetade ensamma.

Praktikanternas möjligheter till deltagande och lärande i de relationella samtal som förekom kan sammanfattningsvis anses vara begränsade (jfr Søgaard Sørensen & Holmen 2004, jfr Norton & Toohey 2001). Analysen visar dock att omfattningen av de relationella samtalen kunde öka över tid på de praktikplatser där handledare och praktikant investerade tid och engagemang i relationella samtal, där de i någon mån lärde känna varandra (Holmes & Stubbe 2003, Koester 2006). Men kunskapen kan betecknas som ensidig; det var handledarna som frågade om praktikanternas personliga förhållanden – praktikanterna ställde inga personliga frågor (jfr Lindberg 2003, 2004c).<sup>100</sup> Praktikanterna kan ha gjort bedömningen att sådana frågor riskerade att

---

<sup>100</sup> Utifrån intervjusamtalen och utdrag 12, *Affischer och Roma*, förstod jag dock att Aram och Toma talat om sina hemländer.

uppfattas som nyfikna och som en utmaning av maktförhållandena dem emellan.

Avsnittet visar också två exempel på att praktikanterna kunde delta i det kontinuerliga skapandet av arbetsplatsens *repertoar* (Wenger 1998). Gemensamma erfarenheter fungerade här som potentiellt medierande resurser för praktikanternas deltagande och förståelse i såväl transaktionella samtal som i de relationsskapande praktikerna och gjorde därmed dessa situationer mindre riskabla och svåra att delta i. Det bör dock påpekas att praktikanternas förståelse av praktikplats-*repertoaren* var av receptiv karaktär; de producerade inte själva yttranden med den specifika vokabulären.

De få språkrelaterade episoder (Swain 1998), dvs. samtal om ord, grammatik och fraser, som förekom i det inspelade materialet uppstod inte på grund av att samtalsparterna hade svårigheter att förstå varandra utan för att praktikanten (i början av perioden) ville lära sig ett ord, att handledaren eller barnen ville rätta praktikantens yttrande (även om inga missförstånd uppstått) eller ge tips samt som samtalsämne i en obekväm situation.

I de enstaka samtal om andraspråkslärande som förekom betonade handledaren/arbetskamraterna vikten av att praktikanten snabbt lärde sig svenska och man fokuserade praktikantens möjligheter att lära svenska på fritiden och i skolan, inte på praktikplatsen. Ingen handledare frågade praktikanterna om hur de lärde sig svenska, men de handledare som hade egen erfarenhet av andraspråkslärande berättade om hur de själva gjort, antingen att man tagit "skolvägen" eller att man hade lärt sig genom att börja prata. Praktikanten på förskolan förde samtal om ord och uttal med barnen och utdragen visar på varierande möjligheter till lärande i dessa samtal.

Att så få samtal om språklärande fördes på språkpraktikplatserna kan ha flera anledningar. Det kan alltså bero på att sådana samtal inte behövdes för arbetet, men det kan också bero på individernas bristande kunskap om hur informellt lärande på arbetsplatser kan ske och på att sådana samtal kan upplevas som riskabla att initiera. Att erkänna att man inte kan ett ord på svenska eller att tala om vad något heter eller rätta ett yttrande innebär att man påtalar och/eller befäster roller som andraspråkstalare/-inlärare respektive modersmålstalare. Sådana samtal handlar därmed om maktasymmetrier, ansiktsarbete och identiteter (Goffman 1967, Norton Peirce 1995, Pavlenko 2002, Søgaard Sørensen & Holmen 2004, se vidare 6.4).

Humor och ironi förekom i olika omfattning på praktikplatserna (jfr Holmes & Stubbe 2003) och användes huvudsakligen i en solidariserande funktion (Hay 2000), dvs. som ett verktyg för att påvisa gemenskap, för att skapa och upprätthålla goda relationer. Eftersom handledarnas/arbetskamraternas skämt utgick från konkreta situationer och gemensamma erfarenheter var de oftast inte svåra för praktikanterna att förstå och uppskatta.

Att ett skämt kunde uppfattas som både ironiskt och humoristiskt kunde dock innebära en svårighet (Hay 2000, Holmes & Stubbe 2003, jfr Andersson 2010, Nelson 2010). Svårigheten kunde vidare ligga i att uppfatta medierande resurser, i identitetsuppfattningen och också handla om maktasymmetrier.

De relationella samtal som diskuteras i litteraturen omfattar samtal mellan anställda. Samtliga samtal med individer som verksamheten riktas mot, såsom kunder, anses ha ett verksamhetsinriktat mål och ingå i de anställdas arbetsuppgifter. Exempel är att småprat om väder och varor med kunder har som primärt mål att få kunden att trivas och göra inköp och att samtal med barn på förskolan har barnens välmående och (språk-)utveckling som mål. Studien visar dock att även vissa samtal med besökarna, kunderna och barnen kan sägas haft ett primärt relationellt syfte och innehåll.<sup>101</sup> Inget av de längre samtalen med kunder och besökare initierades dock av praktikanterna, vilket kan bero på att det var än svårare att delta i samtal med okända personer om okända ämnen.

Forskningen betonar relationella samtals betydelse dels för verksamhetens möjligheter att nå sina mål, men även för individens möjligheter att nå sina mål och trivas på arbetsplatsen (Holmes & Stubbe 2003, Søgaard Sørensen & Holmen 2004, Nelson 2010). Att praktikanterna deltog i relationella samtal i mycket liten omfattning kan ha fått konsekvenser för deras möjligheter att känna sig som och upplevas som medlemmar i såväl den sociala som professionella praktikgemenskapen på praktikplatserna (se vidare 6.4).

Däremot tyder studien på att handledarna uppskattade och bemödade sig om att besvara praktikanternas initiativ till relationella samtal (jfr Shea 1994). Det kan alltså finnas en potential till en ökad omfattning av relationella samtal på praktikplatserna (se kapitel 8).

### 6.3. Arbetsuppgifterna på praktikplatserna

Föregående avsnitt fokuserade interaktionens betydelse för praktikanternas möjligheter att interagera och lära. Detta avsnitt sätter arbetsuppgifternas betydelse i fokus och fortsätter därmed genomgången utifrån de samverkande faktorer (*interaktion, arbetsuppgifter, relationer*) som analysen visat påverkar verksamheternas praktik och därmed praktikanternas möjligheter till interaktion och lärande (Kemmis & Grootenboer 2008, se 6.1.3).

---

<sup>101</sup> I klädbutiken var anställdas kommentarer om varor vanligare än i livsmedelsbutiken. I kyrkan samtalande anställda ofta om sociala ämnen med besökare. I förskolan var samtal en del av varje arbetsuppgift som rörde barnen.

Avsnittet inleds med en kvantitativ översikt som redogör för vilka arbetsuppgifter praktikanterna utförde och i vilken omfattning. Översikten kommenteras kort och ska ses som ett underlag för den därpå följande kvalitativa analysen. Här redogörs för uppgiftsrelaterade faktorer som påverkade praktikanternas möjligheter till lärande på praktikplatserna. Avsnittet avslutas med en sammanfattande diskussion.

### 6.3.1. Arbetsuppgifter – omfattning

Inför en redogörelse av de arbetsuppgifter praktikanterna utförde är det viktigt att påminna om att målen med de olika praktikplaceringarna inte handlade om att praktikanterna skulle lära sig ett yrke; de var alltså inte lärlingar. De arbetsuppgifter praktikanterna skulle utföra formulerades i de praktikavtal som upprättades mellan praktikplats, praktikant och utbildningsanordnare (se 6.1.1).

Genom att i de tabeller som följer nedan ange den tid som varje praktikant var sysselsatt med olika arbetsuppgifter vid varje inspelningstillfälle (och inte enbart sammanlagt) vill jag ge ett underlag för en diskussion av samband mellan specifika arbetsuppgifter och interaktion och därmed möjligheterna att lära. De följande tabellerna 6.7-6.10 om arbetsuppgifter redovisar praktikanternas arbetsuppgifter så som de kategoriserats i datorprogrammet Videograph (se figur 5.2 och avsnitt 5.2.3.4, variablerna för arbetsuppgifter). För varje arbetsuppgift anges tid samt procentandel per inspelningstillfälle. På förskolan gjordes dock endast en inspelning och den första tabellen 6.7 visar därför de arbetsuppgifter praktikanten Merilinka var sysselsatt med under en dag.

TABELL 6.7. *Merilinka – arbetsuppgifter.*

Arbetsuppgift	Totalt (317 min 31 sek)
Mat	26,4 % (83 min 56 sek)
Tvätta	3,5 % (11 min 14 sek)
Klä på	7 % (22 min 8 sek)
Leka	33,8 % (107 min 14 sek)
Läsa	13,4 % (42 min 26 sek)
Sång/dans	1 % (3min 8 sek)
Trösta	1 % (3min 18 sek)
Delta	13,9 % (44 min 7 sek)

Variabler: Mat = mat, mellanmål, hjälpa barn. Tvätta = tvätta/byta blöja, natta, hjälpa. Klä på = klä på. Leka = leka, hjälpa. Läsa = titta illäsa (bilder-)bok. Sång/dans = sång/danslek. Trösta = trösta/avvärja bråk. Delta = delta i av HLI/AK ledd aktivitet. Samtal ingår i alla variabler.

Verksamheten på förskolan styrdes tydligt av fasta rutiner och tabellen visar att ca 26 % av Merilinkas praktiktid spenderades vid matbordet med att hjälpa barnen äta (se rad *Mat*). Utöver aktiviteterna i anslutning till de fasta aktiviteterna (tvätta, byta på eller klä på barnen; *Tvätta, Klä på*) tillbringade Merilinka över en tredjedel av praktiktiden i lek med barnen och en stor del (ca 13 %) med att läsa och samtala kring böcker (*Leka, Läsa*). De få tillfällen då hon deltog i en aktivitet ledd av handledare eller arbetskamrat (*Delta*) bestod av deltagande i sagoläsning och i dans-/musiklek.<sup>102</sup>

Till skillnad från de andra praktikanterna arbetade Merilinka i princip aldrig ensam utan var ständigt tillsammans med ett eller flera barn; hon deltog ”i verksamheten i barngruppen” i enlighet med praktikavtalet. Noor i livsmedelsbutiken arbetade däremot i mycket hög grad ensam med de arbetsuppgifter som angavs i hennes avtal; ”varuplock, hålla rent och snyggt i affären” och ”hjälpa kunder”, se tabell 6.8.

TABELL 6.8. *Noor – arbetsuppgifter.*

	Arbetsuppgift	Okt (239 min 30 sek)	Nov (259 min 58 sek)	Feb (297 min 30 sek)	Totalt (796 min 58 sek).
Varuplock, rent, snyggt i affären	<b>Packa upp</b>	59,1 %	21,8 %	51,5 %	44 % (351 min 20 sek)
	<b>Kolla</b>	25,6 %	14,5 %	31,5 %	24,2 % (192 min 30 sek)
	<b>Kartong</b>	12,9 %	27,8 %	13,3 %	18 % (142 min 52 sek)
	<b>Städa</b>	-	32 %	-	10,4 % (83 min 9 sek)
	<b>Kund</b>	2,4 %	0,8 %	2,6 %	2 % (15 min 40 sek)
	<b>Ingen</b>	-	3,1 %	1,1 %	1,4 % (11 min 27 sek)

Variabler: *Packa upp* = Packa upp och placera varor. *Kolla* = Kolla/rätta tillflytta varor. *Kartong* = kartongpress. *Städa* = städa/hålla rent. *Kund* = hjälper kund. *Ingen* = har ingen uppgift.

Tabellen visar att vid inspelningsstillfällena i oktober och februari tillbringade Noor över 80 % av arbetstiden ute i butiken med att ensam plocka upp varor och placera dem på rätt plats (*Packa upp, Kolla*). I november städade hon mycket; hon moppade bl.a. golvet i över 80 minuter (32 %, *Städa*) och tillbringade också mycket tid på lagret med att pressa tomkartonger (*Kartong*).

Även om den tid som Noor hjälpte kunder, närmare 16 minuter eller 2 % av arbetstiden, kan tyckas liten, var det Noor som var mest involverad i samtal

<sup>102</sup> Variabeln *Delta* innebär att Merilinka deltog i aktiviteten utan att ”leda den”, dvs. på liknande villkor som barnen. Under de ca 3 minuter som kategoriserats som *Sång/dans* ledde Merilinka aktiviteten.

med kunder/besökare av samtliga praktikanter i studien. De flesta av de 28 samtalen var dock korta (se t.ex. utdrag 5, *Mannagryn*).

I praktikavtalet för klädbutiken angavs de arbetsuppgifter Roya skulle utföra som ”butiksbiträde”. Som tabell 6.9 visar samtalande även Roya med kunder men under avsevärt mindre tid än Noor, ca 6 minuter (*Kund*), och till största delen vid det första inspelningstillfället.

TABELL 6.9. *Roya – arbetsuppgifter.*

Arbetsuppgift	Nov (261 min 26 sek)	Dec (267 min 30 sek)	Totalt (528 min 56 sek).
<b>Städa</b>	18,9 %	3,8 %	11,3 % (59 min 35 sek)
<b>Packa upp</b>	8,3 %	21,6 %	14,9 % (79 min 18 sek)
<b>Larma</b>	3,4 %	9,1 %	6,3 % (33 min 8 sek)
<b>Prismärka</b>	9,3 %	5,4 %	7,3 % (38 min 34 sek)
<b>Placera</b>	53,9 %	55,2 %	54,5 % (288 min 25 sek)
<b>Kund</b>	2 %	0,3 %	1,2 % (6 min 14 sek)
<b>Sopor</b>	4,2 %	4,6 %	4,5 % (23 min 42 sek)

*Variabler: Städa = städa/håll rent. Packa upp = packa upp. Larma = sätta larm i plagg. Prismärka = prismärka plagg. Placera = placera ut/kolla på rätt plats. Kund = hjälpa kund. Sopor = sopsortering.*

Precis som Noor utförde Roya i princip samma uppgifter under hela praktiktiden och även hon tillbringade största delen av sin tid ensam ute i butiken med att hantera klädesplaggen, dvs. hon packade upp (*Packa upp*), förberedde plaggen för utplacering (*Larma*, *Prismärka*) och placerade ut dem på rätt plats och prydligt ordnade (*Placera*). Hon gick även vid båda tillfällena ner i källaren för att sortera bl.a. plast och kartong i olika behållare (*Sopor*).

Förutom den städning av provrum som Roya rutinmässigt började dagen med, dammtorkade hon hyllor i november (*Städa*). I december hade det kommit många varor som skulle packas upp (*Packa upp*) inför julhandeln.

Även verksamheten på Tomas praktikplats, kyrkan, påverkades av den stundande julen och även hans tid i december ägnades i hög grad åt städning. Han julputsade ensam alla fönster i lokalerna, även fönsterrutor i de olika dörrarna (*Städa*), tabell 6.10. Totalt arbetade Toma med fönsterputsning under mer än 60 % av den inspelade tiden på praktikplatsen. Fönsterputsningen utfördes under båda decembertillfällena, men vid det sista tillfället åkte Toma och handledaren också till en återvinningscentral (*Återvinning*). I oktober arbetade Toma och hans handledare tillsammans med att flytta möbler (*Placera*) och kontrollera, byta och damma lampor i kyrksalen (*Lampor*). Tabellen visar vidare att Toma interagerade med besökare i ytterst liten utsträckning (ca 2 minuter, *Besökare*) samt att han vid ett tillfälle blev ombedd att översätta en lapp som en kyrkobesökare skrivit (*Översättning*).

TABELL 6.10. *Toma – arbetsuppgifter.*

Arbetsuppgift	Okt (63 min 5 sek)	Dec (224 min 41 sek)	Dec (94 min 22 sek)	Totalt (382 min 8 sek)
<b>Städa</b>	-	81,2 %	57,6 %	62 % (236 min 56 sek)
<b>Placera</b>	11,1 %	-	-	1,8 % (7 min 1 sek)
<b>Lampor</b>	50,2 %	-	-	8,3 % (31 min 37 sek)
<b>Återvinning</b>	-	-	29,5 %	7,3 % (27 min 49 sek)
<b>Besökare</b>	-	0,9 %	-	0,5 % (2 min 4 sek)
<b>Översättning</b>	-	-	5,5 %	1,4 % (5 min 12 sek)
<b>Ingen</b>	38,7 %	17,7,ell 9 %	7,4 %	18,7 % (71 min 29 sek)

*Variabler: Städa = Fönsterputsning. Placera = Flytta/ hämta/placera saker på rätt plats. Lampor = Kolla/reparera/byta lampor. Återvinning = återvinningscentral. Besökare = Hjälper besökare. Översättning = översättning. Ingen = har ingen uppgift.*

Tabellen visar också att Toma under nästan en femtedel av sin praktiktid inte hade någon uppgift (*Ingen*) – en stor skillnad jämfört med de andra praktikanterna. Ytterligare en skillnad är att Toma i högre grad gjorde *olika* uppgifter under inspelningstillfällena; hans arbetstid styrdes inte av dagliga rutiner.

Efter denna översikt av praktikanternas arbetsuppgifter är det dags att närmare diskutera vilka möjligheter till interaktion och lärande som de olika arbetsuppgifterna erbjuder.

### 6.3.1.1. Inledning – förändringar över tid

Genom att studera den tid som kategoriserats som interaktion och de arbetsuppgifter praktikanterna utförde vid de olika inspelningstillfällena kan samband mellan interaktion och arbetsuppgifter synliggöras (se tabeller i fg avsnitt och Bilaga 4).

Ett intressant resultat är att inspelad tid i interaktion tydligt minskade mellan inspelningstillfällena för de tre praktikanter där fler inspelningar gjordes. För Noor, i livsmedelsbutiken från 7,5 % till 3,1 % till 2,2 % och för Roya i klädbutiken från 13,4 % till 4,8 %. Även för Toma i vaktmästeriet var interaktionen klart störst i omfattning vid första tillfället, 53 %, jämfört med de två sista tillfällena; 6 % respektive 15,1 %.<sup>103</sup>

<sup>103</sup> Mellan de tre inspelningstillfällena i livsmedelsbutiken förflöt fyra respektive 11 veckor, mellan de två inspelningstillfällena i klädbutiken förflöt tre veckor. Mellan det första och andra inspelningstillfället på vaktmästeriet i kyrkan förflöt sex veckor, medan den andra och tredje inspelningen skedde dagarna efter varandra. På förskolan gjordes endast en inspelning och det går därför inte att studera förändringar över tid.



Även omfattningen av det transaktionella talet minskade för Noor mellan inspelningstillfällena (från närmare 10 minuter till ca 5 minuter vid de sista tillfällena) och Roya (från drygt 14 minuter till närmare 5 minuter), medan omfattningen var oförändrad för Toma (ca 9 minuter). En anledning till minskningen är att handledarens instruktioner, som utgjorde den i omfattning största delen av det transaktionella talet, minskade över tid; av tiden för instruktioner till Noor och Toma respektive Roya har 50 % respektive 85 % kategoriserats vid det första inspelningstillfället.<sup>104</sup> Andra orsaker till dessa förändringar är att Noors och Royas frågor till handledare/arbetskamrater minskade i omfattning över tid. Anledningar till detta kan sökas i de aspekter som diskuteras i kommande avsnitt.<sup>105</sup>

### 6.3.2. Tidigare kunskaper och erfarenheter – och nya

Enligt praktikanterna fick ingen av dem vid praktikstarten någon mer omfattande introduktion till praktikplatsen eller till arbetsuppgifterna. Toma visades dock runt i kyrkans lokaler, Noor fick viss information om var varorna fanns och om hanterandet av kartongpressmaskinen och handledaren berättade för Merilika hur man nattade barnen och hur måltiderna gick till.

Efter detta påbörjade praktikanterna arbetet direkt utifrån handledarens ofta korta och odetaljerade instruktioner (se 6.2.3.2). För utförandet av arbetsuppgifterna kunde praktikanterna dock ofta dra nytta av den privata erfarenhet de, som vuxna individer, hade av de uppgifter som de nu skulle utföra, t.ex. dammsuga, moppa golv, putsa fönster, vika kläder, läsa sagor, klä på barn, sortera sopor eller hitta i olika affärer och hålla snyggt på hyllor och bord. Merilinka hade barnvaktserfarenhet men ingen tidigare erfarenhet av förskoleverksamhet, Roya hade viss erfarenhet från en klädbutik i sitt forna hemland och Noor och Toma hade erfarenheter från livsmedelsbutik respektive vaktmästeri på kyrka genom tidigare praktikperioder. Toma menade också att han hade tidigare yrkeserfarenhet av samtliga av de arbetsuppgifter han utförde i vaktmästeriet.

Det faktum att det var någorlunda välbekanta uppgifter som praktikanterna fick sig ålagda och att handledarna antog att deras ”vuxenkunskap” innebar att de kunde utföra uppgifterna bidrog till att det inte behövdes några omfattande och detaljerade instruktioner och att praktikanterna inte heller behövde ställa frågor om utförandet. Några exempel är att Roya inte fick några instruktioner

---

<sup>104</sup> För Roya gavs 85 % av instruktionerna vid det första av två inspelningstillfällena, för Noor och Toma gavs 50 % vid första av tre tillfällena.

<sup>105</sup> Förändringarna i de relationella samtalsens omfattning är inte entydig, se 6.2.4.7.

om *hur* hon skulle dammtorka hyllorna, bara *att* hon skulle damma dem: ”Så kan du ta dom hyllorna”, att Aram aldrig sa hur olika rengöringsmedel, trasor, papper och fönsterskrapor skulle användas för fönsterputsningen och att Merilinka inte fick instruktioner om *hur* man kan läsa och prata om böcker med 2-3-åringar. Även för hanteringen av kunder i livsmedelsbutiken fick praktikanten använda sig av egna erfarenheter – inga instruktioner eller tips var nödvändiga menade butikschefen: ”det har hon löst själv” och ”språkkunskaper i butik spelar absolut ingen roll”. Däremot var språkkunskaper i svenska avgörande för kundsamtalet i klädbutiken enligt handledaren där, Cecilia: ”om någon frågade någonting så försökte hon [Roya] ju svara och då tröttnade kunden för kunden har bråttom idag”. Cecilia var alltså orolig för att utebliven försäljning skulle bli resultatet om Roya samtalade med kunderna.

Noor arbetade alltså självständigt, men som diskuterades i föregående avsnitt behövde hon ofta fråga handledare och arbetskamrater om arbetsuppgifterna (tabell 6.3, *PR fråga*). Trots att hon samtalade i minst omfattning av alla praktikanter (tabell 6.3, 6.4) var hennes andel av det transaktionella talutrymmet störst av alla praktikanter; nästan 35 %.<sup>106</sup> Här ryms Noors frekventa frågor om vad hon skulle göra, men också frågor om var saker fanns, var de skulle placeras.<sup>107</sup> I utdrag 23 nedan har Noor problem med ett kartongflak med kaffepaket som hon ska placera ut, men det är fullt på alla hyllorna och hon frågar, med kartongflaket i handen, en arbetskamrat vad hon ska göra.

Utdrag 23, *Det finns ingen plats*. Noor, tillfälle ett, audio.

1. Noor: Det finns ingen plats för dom
2. Arbetskamrat: Okej (går iväg tillsammans till ”kaffehyllorna”)
3. Arbetskamrat: Tror vi kan ställa BAKom kanske
4. Noor: BAKom?
5. Arbetskamrat: Ja
6. Noor: Aha, okej. Jag tar dom
7. Arbetskamrat: Vi putter IN dom (skjuter kaffepaket längre bak på hyllan), så ställer du dom
8. andra framför bara
9. Noor: Okej

Genom att fråga fick hon tillgång till arbetskamraternas sätt att lösa de problem som uppstått; är det ont om plats prövar man att skjuta undan befintliga varor.

---

<sup>106</sup> Andel av talutrymmet innebär andel av handledares/arbetskamraters och praktikants sammanlagda transaktionella taltid. För Noor, se tabell B2.3.

<sup>107</sup> Se tabell 6.3, *PR fråga*.

På detta sätt kompengserade Noor för det faktum att personalen inte i någon större omfattning förklarade olika arbetsuppgifter.<sup>108</sup>

Praktikanterna behärskade alltså ofta i grunden arbetsuppgifterna men ”finslipade” över tid utförandet i enlighet med arbetsplatsens specifika krav, t.ex. insåg man hur kläderna skulle hängas, hur mycket mjölk som kunde hållas upp i ett barns glas (utan att barnet spillde ut), hur lampor enklast byttes i speciella lampor, vilka delar av golvet som inte behövdes moppas, hur man rengjorde en pantmaskin.

Att behovet av och omfattningen av instruktioner kunde minska i takt med att praktikanterna lärde sig utföra arbetsuppgifterna på ett arbetsplatsspecifikt sätt kan illustreras genom ett exempel från klädbutiken. Vid praktikstarten handlade Cecilias instruktioner till Roya om enstaka moment, t.ex. hämta galgar, sätta larm i ett plagg, eller om var i butiken ett plagg skulle hängas. Vid sista inspelningstillfället var Cecilias 5 sekunders korta instruktion: ”Roya, sen kan du fylla på på Odd Molly, se om du kan fylla på på Odd Molly” tillräckligt för att Roya visste att hon skulle: gå till hörnan där alla klädesplagg av märket hängde, kontrollera att det fanns 1 small, 2 medium, 1 large av varje klädesplagg, om inte gå till lagret och hämta, ta bort ev. plast/nålar och slänga det på rätt plats vid disken, larma varje plagg (sätta larmet på rätt plats på plagget), prismärka varje plagg (ta reda på rätt pris, hantera apparaten), sätta i galge (hämta rätt galge) eller vika på rätt plats, hänga eller lägga ut i hörnan i rätt ordning (small-medium-large).

### 6.3.3. Rutiner och system

Även verksamheternas fasta rutiner och tydliga system främjade självständigt arbete men begränsade samtidigt behovet av interaktion. Arbetsuppgifter på förskolan och i de båda butikerna var relativt fasta; de styrdes av dagliga rutiner och praktikanterna utförde i princip samma uppgifter under praktiktiden. När de identifierat rutinen och lärt sig de arbetsplatsspecifika utförandena kunde de själva avgöra vad de skulle göra – inga instruktioner eller frågor behövdes. Merilinka ”tyckte det var mer intressant i början, nu är det samma.” och Roya förklarade att hon tyckte att hon lärde sig arbetsuppgifter under ”första två-tre veckorna men sen det var blir vana, jag nästan kunde allt”.

Till exempel visste Roya efter en tid att hon alltid skulle börja med att dammsuga och putsa fönster i provrummen, Merilinka visste att hon efter varje måltid behövde hjälpa barnen att tvätta sig och Noor visste eller kunde räkna ut var varorna skulle stå i matbutiken. Det var först när en ny arbetsuppgift

---

<sup>108</sup> Se tabell 6.3, *HL info*.

behövde introduceras eller när praktikanterna inte visste vad som skulle göras som behov av (transaktionell) interaktion uppstod (utdrag 23, *Det finns ingen plats*). Svårigheter att hitta i butikerna och otydliga förpackningar gynnade också interaktionsmöjligheter med kunderna eftersom också de emellanåt hade svårt att hitta eller förstå varornas innehåll och därför behövde fråga personalen.

”Otydligheter” på arbetsplatsen gynnade alltså interaktionen med såväl handledare och arbetskamrater som kunder. Även enstaka händelser som bröt mot de dagliga rutinerna på praktikplatserna kunde medföra förändrade möjligheter till interaktion. Några exempel är när chefen på huvudkontoret respektive en granskare från konsumentverket kom på besök och när kartongpressmaskinen respektive kassaapparaten (datorn) gick sönder. Besöken begränsade visserligen möjligheten till interaktion med handledarna men ökade kundinteraktionen; när handledare och anställda var upptagna med besökare eller reparationer fick praktikanten ta hand om kunderna (vid chefsbesöket i december var Noors kundkontakt som mest omfattande; ca 70 % av interaktionen (tabell B2.1) och nästan 4 minuters samtal (tabell B2.3).

#### 6.3.4. Vilken uppgift och var; olika fysiska rum

Som framgått kunde den arbetsuppgift praktikanterna var sysselsatt med generera olika omfattande och olika typer av interaktion. Sambandet arbetsuppgift – interaktion kan belysas genom Noors kundinteraktion i livsmedelsbutiken som visserligen varierade i omfattning mellan inspelnings-tillfällena, men klart visar att hon interagerade med kunder i minst omfattning vid det andra inspelningsstillfället (tabell B2.3). Anledningen var att Noor då moppade golvet under drygt en tredjedel av arbetstiden, och under den tiden ställde inga kunder några frågor till henne, vilket de däremot gjorde när hon packade upp eller ställde iordning varor.

Men samma arbetsuppgift kan också i olika verksamheter innebära varierande möjligheter till interaktion: i motsats till Noor fick Roya sällan frågor när hon plockade upp kläder. Orsaker till denna skillnad kan möjligen sökas i verksamhetsinriktningen och konsumenternas förväntningar på butiksbiträdena. Många av kunderna i klädbutiken verkade vilja strosa runt i butiken och frågade först om man inte hittade ett särskilt plagg medan kunderna i livsmedelsbutiken visste vad de ville ha och frågade första bästa biträde. Möjligen bidrog också det faktum att Noor hade samma kläder som de anställda, en t-shirt med företagets logotype, till att hon fick kundfrågor. Roya bar däremot privata kläder.

Ett annat exempel är sagoläsningen som för Merilinka medförde fler och längre samtal än när hon hjälpte barnen vid matbordet där endast relativt få och korta fraser vanligtvis användes.

Det fysiska rummet spelade också roll för möjligheterna till interaktion och lärande. Att *var* på arbetsplatsen arbetsuppgiften utförs kunde påverka omfattningen av interaktionen blev tydligt i Tomas fall, där i princip den enda interaktionen med besökare och arbetskamrater ägde rum då han vid det andra inspelningstillfället putsade entrédörrarnas glasrutor. Eftersom besökare och arbetskamrater ofta, under tiden Toma putsade, gick ut och in genom dörrarna var det naturligt att växla några ord med honom. Under tiden Toma putsade de andra fönsterrutorna, t.ex. inne i ett tomt café eller utomhus, var kontakten mycket liten. När Noor pressade kartonger på lagret och när Roya gick ner i källaren för sopsortering uppstod heller ingen interaktion. Att förflytta sig utomhus kan dock leda till andra typer av interaktion: För Toma ledde utflykten till en återvinningscentral till interaktion med en anställd där; i övrigt var Tomas interaktion i mycket hög grad endast med handledaren. Ett annat exempel är den promenad som förskolan gjorde i stormen, den långsamma vandringen innebar en av de få möjligheter till interaktion med förskolelärarna som Merilinka hade eftersom hon då ”gick bredvid” medan förskolelärarna ansvarade för barnen. Promenaden möjliggjorde samtal om barnen och att Merilinka frågade om fraser på svenska.

Verksamheternas lokaler var utformade och möblerade på olika sätt. I klädbutiken och på förskolan kunde man se varandra hela tiden; handledaren kunde se vad praktikanten gjorde och kunde ge respons, och praktikanten hade också viss möjlighet att iaktta de anställdas arbete. I livsmedelsbutiken försvårade de höga hyllorna sådana iakttagelser. Kyrkans lokaler var utspridda och handledaren Aram var dessutom ibland i en annan kyrka. Det var därför emellanåt svårt för Aram och Toma att hitta varandra när en uppgift var utförd och eftersom Toma inte hade fasta uppgifter som skulle utföras varje dag kunde han inte ta egna initiativ till uppgifter så som de andra praktikanterna. Toma var därför beroende av att handledaren talade om vad han skulle göra och han tillbringade mycket av tiden ”utan uppgift” i väntan på Aram (tabell 6.10, *Ingen*). En stor del av den här tiden satt Toma ensam i lunchrummet och läste tidningar, men han ringde också privata samtal, bl.a. ringde han och sökte jobb. Arbetsplatsernas fysiska förutsättningar kan alltså vara en bidragande förklaring till interaktionens omfattning.

Tidigare, i avsnitt 6.2, visades att de artefakter som fanns tillgängliga i den fysiska miljön stöttade interaktionen och arbetsuppgifternas utförande. Den fysiska miljön kunde även stötta interaktionen genom att erbjuda potentiellt medierande resurser som begränsade tolkningsmöjligheterna av ett yttrande och därmed stöttade arbetsuppgifternas utförande. I följande utdrag från

förskolan uppmanar förskoleläraren Elisabeth Merilinka att sitta ner när hon tar på ett barn kläderna i hallen.

Utdrag 24, *Om du sitter på bänken*. Merilinka, video.

1. Elisabeth: Merilinka, om du sitter på bänken där borta (vrider huvudet åt höger, tittar
2. ner på bänken) så blir det lättare för dej när om du tar på Isac (pekar med
3. handen mot Isac) kläderna
4. Merilinka: Ja. Isac kom! (går och sätter sig på bänken till höger om Elisabeth)

Att Merilinka kunde ordet *sitter* men inte ordet *bänk* var inget problem eftersom den fysiska miljön i hallen endast erbjöd ett logiskt ställe att sitta på. Miljön begränsade därmed de möjliga tolknings- och valmöjligheterna och stöttade arbetsuppgiften ”påklädning”. Andra former av begränsningar i den fysiska miljön, t.ex. de trånga gångarna i livsmedelsbutiken, kunde medföra att viss interaktion med kunder uppstod; såväl kunder som Noor behövde be om ursäkt när de ville komma förbi med sina vagnar eller stod i vägen för varandra (se tabell 6.5, *Artig*).

Det finns också anledning att understryka handledarnas aktiva användning av den fysiska miljön och av tillgängliga artefakter för att stötta praktikantens utförande av arbetsuppgifter (jfr Billett 2000). Till exempel menade Aram att han använde sig av kyrkans fysiska miljö samt av artefakter, gester och upprepningar för att förtydliga sina yttranden: ”För att han vet att på plats han ser att vilket området vilken sak jag vill ha. Ibland när jag säger för att jag vill att han förstår /.../ jag kan gå med honom och visa /.../ och jag gör så jag säger två tre gånger.”

Ytterligare en fysisk aspekt, ljudnivån i lokalerna, kan ha påverkat interaktionen. På förskolan var ljudnivån emellanåt mycket hög och i klädbutiken spelades ständigt bakgrundsmusik i högtalare, vilket kan ha påverkat praktikanternas möjligheter att uppfatta yttranden även om ingen av dem menade att ljuden var störande (Søgaard Sørensen & Holmen 2004).

### 6.3.5. Tidpunkt

Tidpunkten för arbetsuppgiftens utförande hade också betydelse för interaktionen på två sätt. Dels kunde tidpunkt på *dagen* ha betydelse för vilka arbetsuppgifter man gjorde och därmed för vilka möjligheter till interaktion som fanns. På förskolan påverkade dagliga rutiner möjligheter till olika omfattande samtal med olika personer: föräldrar kom och hämtade och lämnade barnen vid arbetsdagens början och slut och när barnen sov en timma tog man rast. I livsmedelsbutiken skulle varor placeras ut på morgonen då det också fanns färre kunder i butiken medan klädbutiken hade många kunder vid

lunchtid. Dels hade tidpunkt på *året* betydelse; kring jul var det många kunder i klädbutiken och man storhandlade i livsmedelsbutiken. Dessutom innebar högtider och årstider att det fanns speciella tidsbundna varor i butikerna som kunderna kunde fråga om (t.ex. under höst-vinter: halloweentillbehör, tjockare tröjor, julmat, julklappserbjödanden) och kunskap om dessa behövdes för att kunna besvara frågor och placera ut på rätt plats i butiken. Under året kunde också tidsbundna arbetsuppgifter behöva utföras, i vaktmästeriet t.ex. ställa ut respektive undan utemöbler och adventsljusstakar.

### 6.3.6. Arbetsformer och handledning

Inte enbart arbetsuppgifterna utan också arbetsformerna och den tillgång till handledning i olika former som praktikplatsen erbjöd påverkade möjligheterna till interaktion och lärande av svenska och arbetsrelaterade färdigheter (se Billett 2000, 2004). Ingen av de deltagande handledarna kunde dock beskriva någon plan för hur praktikanterna skulle lära arbetsuppgifterna eller mera svenska.

Praktikanterna utförde, som tidigare diskuterats, i mycket stor omfattning sina arbetsuppgifter ensamma även om några uppgifter utfördes tillsammans med handledaren (tabell 6.1). Det gemensamma utförandet gav möjligheter till lärande, dvs. till samtal, observation och modellering under utförandet. I kyrkan arbetade Toma t.ex. tillsammans med handledaren då de bytte och dammade lampor i kyrksalen och då de åkte till återvinningscentralen. Vid ett tillfälle arbetade Noor nära handledaren Lotta med att packa upp från ett stort kylskåp, placera ut varor i frysboxarna och pricka av på en s.k. plocklista. Eftersom listan var relativt svårförståelig och de arbetade relativt nära varandra i samma del av i affären behövde och kunde de fråga varandra om vilka varor som lagts ut och prickats av. Sådana arbetsformer medförde också visst stöd av utförandet i form av positiv respons, även om respons var ytterst sällan förekommande.<sup>109</sup>

Praktikanterna hade i mycket liten omfattning möjlighet att observera verksamheten och andras agerande (tabell 6.1). Den tid som kategoriserats i tabell 6.1 visar huvudsakligen oplanerade, ofta korta, stunder då jag bedömde att praktikanten kunde observera ”vad som händer” i verksamheten, oftast under tiden de arbetade ensamma med en arbetsuppgift. Ett undantag är dock praktikanten på förskolan som observerade verksamheten under närmare

---

<sup>109</sup> Som tidigare noterats ingår dock viss respons i form av rättelse/tilläggsinstruktion även i *HL info*, t.ex. då handledaren återkom till Roya och sa: ”Nä, över det svenska priset (pekar på prislapp), över det svenska priset sätter du.”

hälften av inspelningstiden, bl.a. i en ca 13 minuter lång något stressig situation då förskolelärarna var upptagna med att få barnen att sitta ner vid matborden. Avsiktlig, planerad observation, då praktikanten i syfte att lära ”gick bredvid” eller ”skuggade” en anställd utan att utföra arbetsuppgiften förekom inte.

Däremot förekom oftare att en handledare eller arbetskamrat konkret visade ett moment (se utdrag 1, *Så här gör vi*). Ett exempel på sådan s.k. modellering som en del av en instruktion är när handledaren Cecilia själv satte fast röda prislappar på klädesplaggets artikeletikett för att visa Roya exakt var lappen skulle sitta och sedan bad henne fortsätta och göra likadant. Ett annat exempel är när förskoleläraren Senka först ledde dansleken ”gubben-i-lådan” fyra gånger och därefter bad Merilinka att själv leda leken eftersom hon plötsligt blev tvungen att gå iväg och byta kläder på ett barn.<sup>110</sup>

Information om verksamheten och förklaringar till varför man gör en arbetsuppgift (ev. på ett visst sätt) kan också ses som en form av stöd/handledning (Billett 2000, tabell 6.3, *HL info*) eftersom en helhetsbild och förståelse för verksamheten kan stödja praktikanternas agerande och självförtroende. I butikerna gavs sådan information under endast 1 minut vardera (ca 6 % av transaktionella talet), medan Aram ägnade nästan 6 minuter (ca 21 %) åt att förklara (tabell 6.3, *HL info*, t.ex. utdrag 6, *Vi har begravning på torsdag*). Merilinka visste t.ex. inte om att maginfluensa gick på förskolan och inget om det pedagogiska synsätt som styrde verksamheten och som bl.a. innebar att barnens intressen styrde påbörjande/avslutande av en lek. Inte heller fick Noor någon information om aktuella extraerbjudanden, något som kunde stöttat hennes interaktion med kunder.

Även användningen av gemensamt förstaspråk för arbetsuppgifternas utförande kan ses som en form av handledning för utförande av arbetsuppgifter (se utdrag 7, *Jag vill leka med dej*, och 6.2.3.4).

### 6.3.7. Sammanfattande diskussion

Analysen tyder på att de arbetsuppgifter praktikanten utförde kunde vara avgörande för möjligheterna till interaktion och lärande. Därmed blir det intressant att diskutera vad som avgjorde vilka arbetsuppgifter som praktikanterna tilldelades och vilka möjligheter till interaktion och lärande som olika uppgifter erbjöd.

Studien tyder på att de arbetsuppgifter som relativt oreflekterat angavs i de praktikavtal som upprättades vid praktikstarten i hög grad följdes och inte förändrades under praktiktiden. De angivna arbetsuppgifterna baserades dock

---

<sup>110</sup> Modellering har kategoriserats som *HL instruktion* i datorprogrammet Videograph.



på praktikverksamheternas behov och på en uppfattning av vilka uppgifter praktikanten vid praktikstarten bedömdes kunna utföra språkligt och arbetsmässigt. Uppgifternas potential för språkutveckling diskuterades inte.

Analysen visar vidare att praktikanterna i hög grad utförde sådana arbetsuppgifter som de, som vuxna individer, antogs ha tidigare erfarenhet av, t.ex. rengöring/städning, hantera klädesplagg, klä på barn och varuplacering i affärer. Dessutom kunde praktikanterna dra nytta av sina generella kompetenser som t.ex. lässtrategier, samarbetsförmåga och förmåga till självständigt arbete, tänkande, lärandestrategier och planering (jfr *literacy profiles, essential skills*, Skolverket 2012a i avsnitt 3.1). Praktikanternas kompetenser, tidigare kunskaper och erfarenheter medierade relativt snabbt utvecklingen av den arbetsplatspecifika kunskap praktikanterna behövde (jfr Billett 2004, Hager & Halliday 2006), t.ex. hur golvet i affären skulle rengöras, hur ett klädesplagg skulle vikas i klädbutiken, hur man klädde på barn på förskolan och systemet i livsmedelsbutiken.

För tre av praktikanterna styrdes arbetsdagarna i hög grad av dagliga rutiner, vilket medförde att de i princip utförde samma arbetsuppgifter, om än i olika omfattning, under praktiktiden. Ett dagligt utförande av rutinmässiga uppgifter kan visserligen finslipa och förstärka tidigare kunskaper (Billett 2000, Billett m.fl. 2002, även Lave & Wenger 1991) och stödja individens agency för självständigt arbete (jfr Ahearn 2001, van Lier 2010b). Analysen visar dock att praktikanternas tidigare och nyförvärvade kunskaper över tid bidrog till ett minskat behov av interaktion eftersom de redan från start eller efter några veckor kunde utföra uppgifterna självständigt. Därför behövde handledarna snart inte instruera så mycket och praktikanterna behövde inte heller fråga så mycket. Avsnittet gav dessutom exempel på att praktikanternas ökade förståelse för arbetsplatspecifika sätt att utföra uppgifter medgav att en mycket kort formulerad instruktion i slutet av praktikperioden kunde vara tillräcklig för att praktikanten skulle vara sysselsatt med flera arbetsmoment under längre tid.

Tidigare och nyförvärvade kunskaper och erfarenheter, dagliga rutiner och tydliga system inom verksamheterna underlättade alltså själva utförandet av arbetsuppgifterna men bidrog till att interaktionen minskade i omfattning. Ett otydligt system eller från rutinerna avvikande händelser kunde däremot medföra behov av information och frågor och därmed ge möjlighet till lärande (jfr Billett 2004).

Analysen visar vidare att olika arbetsuppgifter kunde påverka omfattning och typ av interaktion och leda till samtal med personer som praktikanterna inte pratade så mycket med under andra arbetsuppgifter. Ett exempel är att rengöring/städning upptog stor del av praktikanternas arbetstid men innebar få möjligheter till interaktion (jfr Norton & Toohey 2001). Avsnittet gav även exempel på att den fysiska miljön (även Billett 2004, jfr van Lier 2004a), t.ex.

olika lokaler och möblering, samt tidpunkten (tiden på dagen/året) då uppgiften utfördes kunde såväl stötta som begränsa möjligheterna till interaktion.

Möjligheterna till interaktion och därmed språklärande begränsades också av den tydliga prioriteringen av verksamhetens mål och kontinuitet (Billett m.fl. 2002), ofta på bekostnad av möjligheterna till språkutveckling. Trots att samtliga inblandade visste att målen för praktiken handlade om språkutveckling tyder studien på att både handledare och praktikanter prioriterade utförandet av de arbetsuppgifter som behövde göras och att praktikanterna ständigt skulle vara sysselsatta med egna uppgifter.<sup>111</sup> Vidare samtalande man huvudsakligen när arbetsuppgifterna krävde det – och inte mer än vad som behövdes. Dessutom ville praktikanterna inte heller avbryta arbetet för att fråga varken handledare, arbetskamrater eller kunder om något ord man inte förstod. Verksamhetens mål och de värderingar och synsätt som fanns där kunde också påverka tilldelningen av arbetsuppgifter (Billett m.fl. 2002, Billett 2004): den oro som handledaren i klädbutiken hade för att praktikantens andraspråkfärdighet skulle störa kunderna och leda till utebliven försäljning bidrog t.ex. troligen till att hon inte uppmuntrade praktikantens kundkontakt medan butikschefen i livsmedelsbutiken inte ansåg att språkfärdighet hade någon betydelse.

Prioriteringen av verksamhetens mål kan också indirekt ha bidragit till avsaknaden av en gedigen handledning. Den begränsade handledning som praktikanterna fick rörde närmast uteslutande utförandet av arbetsuppgifter i enlighet med verksamhetens praktik och inte språkutvecklingen, som man närmast förmodade skulle uppstå ”automatiskt” genom utförandet av arbetsuppgifterna. Forskningen tyder dock på att såväl indirekt som direkt handledning genom mer erfarna arbetskamrater krävs för att möjligheter till lärande ska uppstå (Billett t.ex. 2004, Lave & Wenger 1991). Praktikanterna i studien hade dock få möjligheter till indirekt handledning (Billett 2004), t.ex. till att utföra arbetsuppgifter tillsammans med handledaren, till modellering av arbetsuppgifter och till planerad observation (t.ex. att ”gå bredvid”, tabell 6.1).

Observationsmöjligheterna var i princip oplanerade, mycket korta och spridda och ägde dessutom ofta rum under utförande av egen arbetsuppgift. Sådan observation kan antas ge mindre möjligheter till lärande än när praktikanten får möjlighet att ”gå bredvid” och fokusera på handledarens agerande utan att utföra någon egen arbetsuppgift. Dock kan mycket väl de längre, om än oplanerade, perioder då praktikanten på förskolan observerade

---

<sup>111</sup> Praktikanten på vaktmästeriet i kyrkan är dock ett undantag här, mycket beroende på den fysiska miljön, se avsnitt 6.3.4.

utan att direkt själv utföra en uppgift ha lett till insikter i hanteringen av situationer på förskolan.

I ett andraspråksperspektiv är det dock intressant att notera att den i livsmedelsbutiken sparsamt förekommande handledningen medförde behov av interaktion; praktikanter behövde fråga för att kunna fortsätta arbeta.

I litteraturen inom fältet arbetsplatslärande behandlas inte andraspråksfärdighet. Inte heller behandlas ett gemensamt förstaspråk som en resurs för handledning, men analysen ger flera exempel då förklaringar på ett förstaspråk bör ses som en resurs i handledningssituationer. Även handledares, arbetskamraters och praktikanter aktiva utnyttjande av den fysiska omgivningen kan ses som en sådan resurs (Billett 2000).

I indirekt handledning inkluderas också en planering för nya och allt mer komplexa arbetsuppgifter (Billett 2004), något som saknades på praktikplatserna. Att praktikanterna i hög grad utförde ”enkla” och samma arbetsuppgifter under hela praktikperioden bidrog, som tidigare nämnts, till att interaktionen och därmed möjligheterna till lärande minskade, men också till en begränsad inblick i och förståelse av arbetsplatsen (jfr Billett 2004). Enligt Lave & Wenger är det just utvecklingen av individens deltagande – i arbetsfördelningen, i praktikverksamheten och i relationerna (jfr Kemmis & Grootenboer 2008) – som erbjuder en ”utsiktspunkt” från vilken man kan förstå verksamheter:

Viewpoints from which to understand the practice evolve through changing participation in the division of labor, changing relations to ongoing community practices, and changing social relations in the community. (Lave & Wenger 1991:96)

Till praktikanternas ofullständiga bild av arbetsplatsen, av dess verksamhet och av den språkliga kompetens som där behövdes för olika arbetsuppgifter, bidrog också den mycket begränsade direkta handledning som förekom vad gällde information och förklaringar av verksamhetens mål, principer och olika tillvägagångssätt samt att de inte deltog i arbetsplatsmöten. En mer utvecklad förståelse av praktikplatsen och språkliga behov för olika arbetsuppgifter kan också vara viktig för praktikanternas investering i språkstudierna (Norton Peirce 1995, Norton 2000). Ett exempel är praktikanter i vaktmästeriet som, baserat på den begränsade del av vaktmästarens arbetsuppgifter som han fick se, ansåg att hans andraspråkskompetens var tillräcklig för jobbet, vilket bidrog till att han hävdade att vidare språkstudier inte var nödvändiga (jfr *new work order talk*, Iedema & Scheeres 2003). Utan en mer komplett bild av praktikverksamheterna kan alltså en praktikplacering bidra till en lägre motivation för vidare språkstudier.

I detta sammanhang är det intressant att notera att den situerade interaktionen i ytterst liten omfattning inbegrep det som ibland benämns *yrkessvenska*, dvs. yrkesspecifika termer och fraser för utförande av enskilda arbetsuppgifter. Som tidigare visats (t.ex. utdrag 14, *Vagn/pallyftare*) var sådana specifika ord inte heller alltid kända av de anställda majoritetsspråkstalarna. Praktikanterna behövde snarare kunna utnyttja tillgängliga medierande resurser för att förstå den arbetsplatsspecifika repertoaren än kunna förstå och använda en yrkesspecifik vokabulär på praktikplatserna. Undervisning i s.k. *yrkessvenska* hade alltså troligtvis inte direkt stöttat dessa praktikanter möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatserna.

Sammantaget ledde de aspekter som behandlats i detta avsnitt, som alla kan härledas till de arbetsuppgifter som praktikanterna fick sig tilldelade, till att praktikanterna upplevde lärandemöjligheterna på praktikplatserna som ytterst begränsade (jfr Lave & Wenger 1991, Billett 2004, 2001b). Min bedömning är dock att praktikplatsernas lärandepotential inte utnyttjades till fullo vilket diskuteras kapitel 8.

## 6.4. Relationerna på praktikplatserna

I detta avsnitt, som avslutar genomgången av de samverkande faktorer som påverkar verksamhetens praktik (Kemmis & Grootenboer 2008) och praktikanternas möjligheter att delta och lära i interaktion, fokuseras den roll som relationerna mellan individerna hade för den transaktionella och relationella interaktion som praktikanterna deltog i liksom för de arbetsuppgifter man tilldelades och utförde.

Dessa relationer diskuteras genom en analys av samtalsparternas initiativ samt genom begreppen *identitet*, *investering* och (*föreställda*) *praktikgemenskaper* och de därtill relaterade begreppen *agency* och *ansiktsarbete* som behandlades i avsnitt 2.3 och 2.4 (Ahearn 2001, van Lier 2004a, 2010b, Goffman 1967, Brown & Levinson 1987, Norton 1997, 2001, Kanno & Norton 2003, Lave & Wenger 1991, Wenger 1998). Även individens möjlighet att få tala och bli lyssnad på ("the power to impose reception", Bourdieu 1977) behandlas här. Samtliga dessa begrepp omfattar en social och en dialogisk sida och betonar härigenom att individens handlingar i en specifik situation inte enbart beror på individen själv utan även på vad omgivningen kräver och erbjuder för handlingsalternativ liksom på om/hur individen uppfattar dessa (van Lier 2010b). Individens (såväl praktikanternas som t.ex. handledarnas) möjligheter att agera på praktikplatsen ses därmed som å ena sidan påverkade av historiskt

och socialt situerade praktiker och å andra sidan även, åtminstone delvis, som öppna för förhandling i en aktuell situation.

Utformningen av det här avsnittet skiljer sig något åt från de två föregående då det behandlar relationerna med stöd av nyss nämnda begrepp ur tre perspektiv: 1) en analys av de initiativ som samtalsparterna tog, 2) exemplifiering av dessa initiativ genom ett par samtalsutdrag samt 3) fyra diskussionsavsnitt som sammanfattar var och en av praktikanternas möjligheter att interagera och lära under sina praktikplatsvistelser.

### 6.4.1. Initiativ

Tidigare forskning (se t.ex. 2.3 och 2.4, 3.2) visar att ansvaret för att förstå och göra sig förstådd i samtal över språk- och kulturgränser inte enbart kan läggas på andraspråkstälaren utan handlar om ett ömsesidigt arbete där ett flertal aspekter (t.ex. som de som kan relateras till begreppen ovan) är i spel. Ett beslut att yttra sig, t.ex. att ta ett muntligt initiativ, innebär därmed en avvägning av om och när det är värt att riskera sin sociala/professionella identitet och sitt ansikte för att komma till tals. Det handlar alltså om att ta ställning till huruvida man vågar och vill tala, huruvida man väljer att investera för att nå ett kort- eller långsiktigt mål. Sådana avvägningar inkluderar även en helhetsbedömning av den aktuella situationen samt av den egna och samtalspartens roll och ansvar i situationen. En analys av samtalsparternas initiativ kan därför visa på sådana aspekter av interaktionen på praktikplatserna.

Med ”initiativ” avses här, vilket närmare redogjorts för i 5.2.4, ett muntligt yttrande som innebär initierande av en ny aktivitet och/eller ett nytt samtalsämne som fordrar någon form av respons.

Nedanstående tabell 6.11 visar antal och andel initiativ per praktikant, samtalspart och praktikplats. Mer detaljerade tabeller för varje praktikant (uppgifter om initiativ per variabel och för varje inspelningstillfälle) finns i bilaga 4, tabellerna B1.5-6, B2.5-6, B3.5-6, B4.5-6.

TABELL 6.11. *Transaktionella och relationella initiativ. Antal och andel per praktikant, samtalspart och praktikplats.*

Praktikplats, antal tillfällen, totalt antal initiativ	Initiativ, antal transaktionella/relationella initiativ*	Samtalsparter	Antal och andel initiativ	
Förskola, ett tillfälle (132)	Transaktionella (105)	HL/AK	21	(84 %)
		Merilinka	4	(16 %)
		Barn	36	(45 %)
		Merilinka	44	(55 %)
	Relationella (31)	HL/AK	27	(87,1 %)
		Merilinka	4	(12,9 %)
Livsmedelsaffär, tre tillfällen (98)	Transaktionella (91)	HL/AK	32	(53,3 %)
		Noor	28	(46,7 %)
		Kund	27	(87,1 %)
		Noor	4	(12,9 %)
	Relationella (7)	HL/AK	5	(71,4 %)
		Noor	2	(29,6 %)
Klädbutik, två tillfällen (153)	Transaktionella (123)	HL/AK	90	(81,8 %)
		Roya	20	(18,2 %)
		Kund	12	(92,3 %)
		Roya	1	(7,7 %)
	Relationella (30)	HL/AK	26	(87 %)
		Roya	4	(13 %)
Vaktmästeri, tre tillfällen (160)	Transaktionella (132)	HL/AK	88	(68,2 %)
		Toma	41	(31,8 %)
		Besökare	2	(66,7 %)
		Toma	1	(33,3 %)
	Relationella (28)	HL/AK	22	(78,6 %)
		Toma	6	(21,4 %)

\* Som tidigare redogjorts för har barns/kunders/besökares yttranden kategoriserats som transaktionella även då dessa kan anses haft ett huvudsakligt relationellt mål (se 5.2.5).

Tabell 6.11 bekräftar i stort den analys som gjorts i kapitlets tidigare avsnitt där handledares/arbetskamraters dominans av interaktionen framkommit. Övergripande visar tabellen att handledares/arbetskamraters andel initiativ var betydligt högre än praktikanternas vilket i synnerhet gällde relationella initiativ.

Tabellen visar även att praktikanterna tog ytterst få initiativ till samtal med kunder och besökare, dvs. ”externa” aktörer. Att ta initiativ till samtal med obekanta individer är rimligen förenat med en stor risk att förlora ansiktet och ingen av praktikanterna fick heller hjälp med eller råd om hur sådana samtal skulle kunna inledas på ett lämpligt och arbetsplatsrelevant sätt. I samtalen mellan praktikant och barn på förskolan är fördelningen av initiativ jämnare. Att praktikanten troligtvis upplevde risken att förlora ansiktet som mindre i interaktion med barnen än med de vuxna är en trolig förklaring till praktikantens förhållandevis höga andel initiativ här. Initiativen på förskolan bestod dock

ofta av upprepningar av fraser, t.ex. sådana som användes återkommande vid de olika måltiderna (se 6.2.3.5).

Tabellen visar vidare att handledaren/arbetskamrater i klädbutiken tog flest transaktionella initiativ per inspelningstillfälle (45 st), vilket tyder på att handledaren här styrde praktikantens arbete i högre grad än övriga praktikanters och/eller att varje arbetsmoment/-uppgift här tog kortare tid att utföra.

Fördelningen av transaktionella initiativ i livsmedelsbutiken är relativt jämnt fördelade mellan handledare/arbetskamrat och praktikant (45 % - 55 %) jämfört med fördelningen på övriga praktikplatser. Bilaga 4 (tabell B2.5) visar dessutom att praktikantens antal frågeinitiativ (*PR fråga*) dessutom överskrider handledares/arbetskamraters antal instruktionsinitiativ (*HL/AK instruktion*). Detta bekräftar den tidigare bilden av Noors relativt stora agency på praktikplatsen och hennes behov att ställa frågor (se vidare 6.4.4).

Fördelningen av transaktionella initiativ är inte lika jämn på vaktmästeriet i kyrkan, men tabell B4.5 visar en intressant aspekt av relationerna mellan praktikant och handledare i detta sammanhang. Över hälften av praktikantens initiativ bestod nämligen av instruktioner till handledaren varav de allra flesta yttrades vid det första inspelningstillfället. Detta kan tyda på att praktikanten ville positionera sig i relation till handledaren, att denne tillät detta och/eller att möjligheterna till/behovet av interaktion vid detta tillfälle var stora (se exempel i 6.4.2 och vidare 6.4.6).

Även om omfattningen av interaktionen i livsmedelsbutiken och klädbutiken minskade över tid (se 6.3.1.1) visar bilaga 4 att praktikanternas andel av de transaktionella initiativen här ökade. En närmare granskning visar dock att detta främst hade sin grund i en kraftig minskning av handledares/arbetskamraters initiativ medan praktikanternas initiativ låg på ungefär samma nivå vid de olika inspelningstillfällena. Det innebär att resultaten från tidigare analys som visar på ett minskat behov av t.ex. instruktioner över tid bekräftas här. I klädbutiken ökade dock handledarens antal relationella initiativ kraftigt (från 2 till 12 st, se vidare 6.4.5). Det bekräftar i sin tur att det i hög grad var handledarna/arbetskamraterna som styrde interaktionen på dessa praktikplatser och att praktikanterna inte heller senare under sina praktikvistelser upplevde möjligheter och/eller behov av att ta fler initiativ. Ökningen av handledarens relationella initiativ i klädbutiken skulle dock även kunna ses ett tecken på att handledaren tog ett allt större ansvar för en god relation med praktikanten över tid.

En granskning av motsvarande förhållande på vaktmästeriet i kyrkan visar att praktikantens andel av transaktionella och relationella initiativ är stabilare över tid; ingen tydlig förändring av andelen kan här noteras.

Tabell 6.11 visar också att handledare/arbetskamrater på förskolan tar flest relationella initiativ per inspelningstillfälle (27 st) och att dessa är fler än de

transaktionella initiativen. Ungefär hälften av dessa initiativ togs dock av handledaren under den lunchpaus då de var ensamma i lunchrummet, en stund som praktikanten Merilinka upplevde som obekvämt (se 6.2.4.2). De flesta övriga initiativ togs av handledare/arbetskamrat i samband med promenaden och rörde kommentarer om väder och kläder som ofta riktades till Merilinka och barnen samtidigt.

Avslutningsvis är det viktigt att notera att tysta initiativ, t.ex. ett tyst överräckande av en prismärkningsapparat (*HL instruktion*), inte ingår i denna delanalys. Sådana handlingar kunde dock, även om de var få till antalet, spela en viktig roll för interaktionen. Ett exempel är när Roya under lunchen erbjöd handledaren dessert genom att tyst hålla fram den, en handling som gav upphov till ett relativt långt relationellt samtal och kan ha bidragit till handledarens många relationella initiativ vid följande inspelningstillfälle.

## 6.4.2. Agency och motstånd

I avsnittet om relationella samtal (se 6.2.4.8) diskuterades samtalsutdrag 22, *Annars du kunde inte?* utifrån Tomas och Arams yrkeskunskaper och Tomas uppfattning av sin professionella identitet.

Även utdrag 25 är hämtat från vaktmästeriet i kyrkan. Det illustrerar Tomas benägenhet att i kraft av bl.a. sin yrkeserfarenhet ge handledaren uppmaningar (tabell 6.3, *PR instruktion*) och samtidigt Arams beredvillighet att låta Toma ta initiativ. Här håller Aram och Toma tillsammans på att byta och damma taklampor i kyrksalen. Aram står på en stege och dammar en av de fyrkantiga glaslamporna medan Toma står nedanför och tittar på. Toma har dock synpunkter på Arams dammande.

Utdrag 25, *Ge mej!* Toma, tillfälle ett, video.

1. Toma: Det andra sida, Aram [du behöver damma andra sidan av lampan]
2. Aram: Va?
3. Toma: Det andra sida (pekar mot lampan)
4. Aram: Ja
5. Toma: Ge mig
6. Aram: Va, här?
7. Toma: Ja ge mej, ge mej, ge mej! (sträcker upp handen) Aram! (Aram ger Toma
8. dammvippan, Toma tar den, klättrar upp på en bänk och börjar damma den
9. andra sidan på lampan)
10. Aram: Aha. Det bra
11. Toma: (går ner från bänken, ger tillbaka dammvippan)
12. Aram: Tack (fortsätter damma)



Tomas initiativ innebar ett påpekade (rad 1) av att även den andra sidan av lampan behövde dammas. Sedan riktade han även en direkt uppmaning till Aram (ge mig, rad 5) för att slutligen insistera (Aram!, rad 7) på att Aram skulle ge honom dammvippan, vilket Aram också gjorde. Toma dammade sedan av den lamsida som han ansåg behövde dammas och Aram gav positiv respons och tackade (rad 10, 12).

Tomas direkta uppmaningar *Ge mej!* och insisterande tilltal *Aram!* skulle i ett annat sammanhang kunna uppfattas som oartiga. Aram uppfattade dock, enligt vad han sa i intervjusamtalet efteråt, inte Tomas uppmaningar som respektlösa eller ifrågasättande. Möjligen kan det faktum att han menade att Toma "hade stort problem" med språket ha bidragit till att han accepterade Tomas direkta yttranden. Arams positiva värdering av Tomas arbete (rad 10) och tack (rad 12) kan tillsammans med Tomas uppmaningar (rad 1, 3, 5, 7) också ses som en gemensam ansträngning att bevara Tomas ansikte. Det handlingsutrymme och den agency som Toma uttryckte genom att t.ex. ge uppmaningar och ta initiativ understöddes alltså av handledaren (jfr Ahearn 2001, Pavlenko 2002, van Lier 2010b).

I livsmedelsbutiken behövde dock Noor anstränga sig mer för att få handlingsutrymme, vilket utdrag 26 nedan illustrerar. Här står Noor och Lars, handledaren, i lagret och Lars berättar att han har några uppgifter till henne. Samtalet återges i sin helhet för att även visa på Lars flitiga användning av medierande resurser (hand/gest, blick och t.ex. pantmaskinen, listerna, moppvagnen).<sup>112</sup>

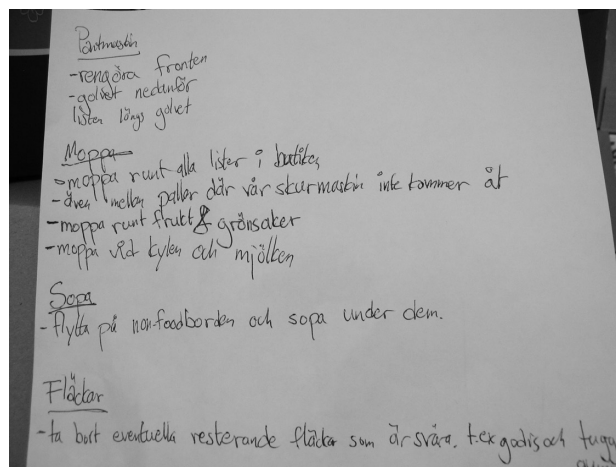
Utdrag 26, *Jag kanske inte mycket städa*. Noor, tillfälle två, audio.

1. Lars: Så har jag lite pyssel till dej här, vore jättebra om du kan städa lite för det är sånt
2. som vi inte hinner med i vanliga fall
3. Noor: Eh, städa den?
4. Lars: Eh, jag ska visa, ta den här (pekar på moppvagnen<sup>113</sup>), ta du den, så tar du MED den
5. (Noor tar moppvagnen, de går tysta iväg ut i butiken till pantmaskinen, Lars visar
6. en lapp han skrivit, se foto)
7. Lars: Så jag har skrivit lite uppgifter till dej här (visar snabbt lappen)

---

<sup>112</sup> Lars antog också att Noor behärskade själva utförandet (t.ex. hur man blandar/använder rengöringsmedel och hur man använder en mopp och moppvagn) trots att Noor inte gjort detta tidigare på praktikplatsen. Han antog också att Noor förstod texten på lappen - han lämnade den till henne utan någon förklaring.

<sup>113</sup> "Moppvagn" är ett städredskap för golvmoppning; vagnen har hjul, en hink och en svabbpress (för att vrida ur svabben/moppen). Med "städmaskin" (rad 19) avser Lars en åkbar golvstädmaskin (kallas också golvskur eller skurmaskin). Detta är ytterligare ett exempel på att anställda inte alltid kände till/anhände specifika ord (jfr utdrag 14, *Vagn/pallyfiare* och utdrag 13, *Två högar*).



8. Noor: Hmm
9. Lars: Här, det här är pantmaskinen (hand nära pantmaskinen)
10. Noor: Mmm
11. Lars: Om du kan städa inte här inne (visar inne i pantmaskinen)
12. Noor: Ja
13. Lars: Men här och på utsidan och på väggen (visar med handen bredvid pantmaskinen)
14. Noor: Hmm
15. Lars: Så har du handskar och medel och så där. Och sedan om du kan moppa golvet här nedanför med den där (pekar på moppvagnen)
16. Noor: Ja
18. Lars: Och sen fortsätta längs alla dom här här (visar på listerna) i hela butiken för där kommer vi inte åt med våran städmaskin. Så längs här (visar på listerna) och så in emellan (visar mellan pallarna)
21. Noor: Aha
22. Lars: Och så fortsätta runt här det står här på lappen även vad du ska göra (ger lappen till Noor)
24. Noor: Jag kanske inte mycket eh, städa, för att jag har ont i ryggen, jag kan inte
25. Lars: Du har ont i ryggen
26. Noor: Lång tid ja, ja
27. Lars: Okej
28. Noor: Ja
29. Lars: Men om du börjar med det så ska jag höra om det finns nåt annat du kan göra
30. Noor: Okej

Noor uppfattade troligtvis ordet *städa* i Lars inledande yttrande (rad 1) men inte *vad* hon skulle städa. Lars svar på Noors fråga blev en uppmaning att ta moppvagnen och komma med ut i butiken. Lars indirekta instruktion ("Så jag har skrivit lite uppgifter till dej här", rad 7) besvarades av Noor med ett

avvaktande ”Hmm” (rad 8) varpå Lars med stöd av kroppsspråk och artefakter förklarade städuppgiften medan Noor med enstaka yttranden visade att hon förstod (rad 9-23). Noor invände dock mot den tilldelade uppgiften<sup>114</sup> eftersom hon, som hon sa, hade ont i ryggen (rad 24) och hade haft det under en längre tid (rad 26). Genom användningen av ordet *kanske* mildrades kraften och utmaningen i invändningen. Lars tycktes godta invändningen och erbjöd sig höra med de andra i personalen om alternativa uppgifter (rad 27, 29).

Han kom dock inte tillbaka med någon ny uppgift. Noor moppade golvet i över 80 minuter, slängde lappen efter att snabbt ha läst den och gick senare hem utan vidare kontakt med Lars. Hon tyckte inte att hon behövde prata med honom om lappen och moppandet: ”Jag kunde fråga honom men /.../ det är bra att jag ska göra mitt arbete så jag ska inte fråga honom.”

Utdraget visar på den prioritering av arbetsuppgifter som både Noor och Lars gjorde och på brister i handledningen/uppföljningen. Det visar också på skillnader i Noors möjligheter att förstå muntliga, med potentiellt medierande resurser kompletterade instruktioner, jämfört med skriftliga instruktioner och på Lars omedvetenhet om textens svårighetsgrad.

Toma är den enda praktikanten i studien som ifrågasatte handledarens utförande av en uppgift och Noor är den enda som försökte anföra skäl till att inte att utföra en tilldelad arbetsuppgift. Med detta som utgångspunkt är det dags att avsluta resultatredovisningen med fyra sammanfattande avsnitt – ett för varje praktikant.

### 6.4.3. Merilinka

#### – om agency, språklärande och vuxenidentitet

Merilinka<sup>115</sup> kom till Sverige efter universitetsstudier i det forna hemlandet och arbetade som lokalvårdare i Sverige. Hon hade ingen erfarenhet av arbete på förskola och inte heller som mål att få ett sådant arbete. Hennes framtidsplaner omfattade istället sfi som ett led i ytterligare studier och därefter en yrkeskarriär i Sverige. Hennes föreställda praktikgemenskap skulle därmed kunna beskrivas som en gemenskap bland svensktalande studerande och/eller arbetande vuxna. Merilinkas mål med praktiken var därför att lära mera svenska – vilken typ av praktik-/arbetsplats hon fick var därmed av mindre betydelse.

Att Merilinka ville träna svenska med de vuxna på Minimi och gärna, som hon sa, samtala om ämnen som låg ”utanför” förskolearbetet, blir därmed

---

<sup>114</sup> Räknat som ”initiativ”.

<sup>115</sup> Pilotstudien redovisas även i Sandwall (2010).

förståeligt; för Merilinka var rollen som språkinlärare och den sociala identiteten central – inte den professionella identiteten.

Merilinka insåg dock relativt snart att hon genom engagemanget i arbetsuppgiften ”att vara med barnen” i princip endast hade tillgång till barnens begränsade språk och gemenskap. Upptagenheten med barnen medgav få möjligheter att försöka få tillträde i förskolelärarnas sociala gemenskap (jfr Norton & Toohey 2001).

En annan orsak till de begränsade möjligheterna till språk- och identitetsutvecklande samtal med de vuxna var att det, vad jag kunde se, förekom få längre relationella utbyten mellan förskolelärarna under arbetstid. Även de var upptagna med barnen och hade endast tid för kortare relationella kommentarer och enstaka anekdoter (se utdrag 20, *Superblöt*). De längre relationella samtalen förekom istället under lunchrasten, men här fann Merilinka det svårt att bryta in och blev heller inte inbjuden i samtalen. Merilinka sa att hon upplevde luncherna som ”tung” och att hon kände sig utanför och osäker när de andra hela tiden pratade med varandra. Försök att delta hade inneburit ett stort risktagande av hennes sociala ansikte och hon var osäker huruvida de anställda skulle stödja ett sådant risktagande.

Handledares/arbetskamraters relativt många relationella initiativ (se tabell 6.11) bestod till stor del av kommentarer under lunchen då Merilinka och handledaren strävade efter att hålla igång samtalet. De initiativ som förekom i samband med promenaden riktades också ofta till både Merilinka och barn samtidigt och ledde inte heller till det längre småprat som kunde inneburit den typ av språkträning som Merilinka önskade på praktikplatsen.

Merilinkas sociala identitet och ansikte utmanades och stöttades på olika sätt av olika personer på förskolan. Hon uppgav att hon kände sig bekväm tillsammans med arbetskamraten Senka vilket bl.a. tog sig uttryck i att hon flera gånger frågade Senka vad något hette på svenska. Senka visade också Merilinka förtroende bl.a. genom att ge information om barnen (utdrag 20, *Superblöt*) eller be henne utföra uppgifter (t.ex. utdrag 7, *Jag vill leka med dej*). Däremot upplevde Merilinka samtalen med övriga förskolelärare som svåra. Handledaren Biljanas frågor ”Förstår du?” och påföljande översättningar upplevdes som ansiktshotande och Merilinka svarade alltid att hon förstod (jfr Søgaard Sørensen & Holmen 2004).

Som ung vuxen kan det också ha varit extra viktigt för Merilinka att bli sedd och behandlad som en kompetent vuxen och hon kände sig dum – kanske som ett barn – när hon trodde att hon inte kunde prata ”korrekt” svenska: ”På dagiset där pratar dom perfekt svenska /.../ [jag] skäms ibland för att fråga för [jag] vet att inte det blir rätt /.../ kan känna sig lite dum ibland /.../ det känns olustigt”. Att Merilinka ofta kände sig obekvämt i samtal med de vuxna blir förståeligt om man betraktar förskolelärarna som dörrvakter (*gatekeepers*,

Bremer m.fl. 1996) till Merilinkas föreställda gemenskap. I egenskap av målspråkstalande vuxna var det förskolelärarna som kunde bedöma om Merilinka kunde anses som legitim medlem i den sociala gemenskapen.

Handledare och arbetskamrater uppfattade dock inte Merilinkas behov av vuxenkontakt och ”vuxenspråk”. De liknade i intervjusamtalen hennes andraspråksnivå med 2-3-åringarnas förstaspråksnivå och ansåg att hon kunde lära sig språk i samtal med barnen. Denna syn kan också ha bidragit till att de inte var mer aktiva kring Merilinkas arbets- och lärandesituation på förskolan utan att de, precis som när det gällde barnen, väntade på att hon skulle säga till dem vad hon ville. Men denna avvaktande position kom också till uttryck som uteblivna inbjudningar till gemenskapen och som utebliven handledning (Billett 2000, 2004). Merilinka fick ytterst lite respons på det arbete hon utförde och mycket få instruktioner/förklaringar rörande arbetsuppgifternas utförande (tabell 6.3, *HL ok?*, *HL info*). Detta kan ha bidragit till en ond cirkel där Merilinka kände sig osäker och utanför och inte vågade fråga eller säga vad hon ville. På så sätt begränsade arbetsuppgifterna och förskolelärarnas förhållningssätt Merilinkas agency när det gällde att tala och bli lyssnad på i praktikgemenskapen.

När Merilinka upplevde att det inte fanns möjligheter att lära sig mer svenska på förskolan, varken i barngruppen (där det var ”mest upprepningar bara”) eller i vuxengemenskapen, valde hon att avsluta sin praktikperiod i förtid utan att säga något till handledare/arbetskamrater.

Att istället enbart gå i skolan såg Merilinka som en mer lönande investering i linje med hennes föreställda gemenskap. Hon ansåg helt enkelt att hon lärde sig mer i skolan och hade fler möjligheter att samtala med vuxna där. Därmed kan praktikens avslutande ses som utövande av agency och som ett sätt att göra motstånd mot en oönskad tilldelad identitet som medlem i barngemenskapen. Hon föredrog den för henne välkända, trygga identiteten som vuxenstuderande (jfr Baynham 2006): ”Här på skolan är det ingen som skrattar om [man] säger fel”.<sup>116</sup>

#### 6.4.4. Noor

##### – om agency, självständighet och motstånd

Noor visste inte om det fanns lediga jobb i livsmedelsbutiken Matik. Hon såg istället praktikvistelsen som ett led inför en framtida anställning: ”att jag skulle

---

<sup>116</sup> Jag uppfattade dock inte att förskolelärarna eller barnen i någon situation log eller skrattade åt Merilinka eller hennes språkfärdighet. Tvärtom uppfattade jag dem som vänliga mot Merilinka.

i framtiden ta ett arbete /.../ spelar ingen roll vilken affär”. Noors föreställning om en framtida gemenskap var alltså inte direkt knuten till Matik utan inkluderade även andra alternativ, andra affärer. Eftersom hon ansåg att hon behövde kunna mera svenska för att få ett jobb i framtiden omfattade hennes mål med praktikplaceringen även språkutveckling.

Av samtliga praktikanter var Noor den som var minst involverad i interaktion och i samtal med personalen (tabell 6.1, B2.3 ). Även om hon, enligt vad hon sa, hade velat prata mera, svarade hon nej på frågan om hon själv eller personalen kunde gjort större ansträngningar för att prata mera: ”Nej. Alla hade sina uppgifterna och jag tror om jag går fram till dom kanske jag störa dom”. Noors uppfattning att hon deltog i relationella samtal i ytterst liten omfattning (”en gång eller två gånger”) stämmer också med min analys. Ändå sa hon att trivdes och att hon uppfattade personalen som snäll och hjälpsam.

Just ”fråga” kan vara ett nyckelverb i relation till Noors identitetsuppfattning och agency när det gällde agerandet på praktikplatsen. Även om Noor samtalade i liten omfattning var hon ändå den praktikant som ställde frågor – tog frågeinitiativ – till handledarna i störst omfattning (tabell 6.3, jfr tabell 6.11). Detta kan visserligen tyda på att Noor accepterade rollen som inlärare och praktikant, både med kunder (utdrag 5, *Mannagryn*) och med handledare och arbetskamrater (utdrag 23, *Det finns ingen plats*), men frågandet upplevdes ändå som riskabelt; hon sa att hon ofta var rädd och nervös. Att Noor trots detta ställde frågor kan ha flera anledningar. Dels var det, som konstaterats i avsnitt 6.3, nödvändigt att fråga för att kompensera det faktum att personalen sällan tog initiativ till information och förklaringar och eftersom systemet i livsmedelsbutiken inte var helt genomskinligt. Dessutom var Noor accepterad som en legitim nybörjare inom ett begränsat antal arbetsuppgifter och hon fick varje gång svar av vänlig personal som ansåg att hon var duktig och intresserad av att lära sig butiksjobbet. Men att fråga var också nödvändigt för Noor på ett mer personligt plan. Hennes övergripande mål var nämligen ”att klara sig” i Sverige, hon ville bli självförsörjande och svensktalande. Därför hade hon, sa hon, helt enkelt bestämt sig för att våga pröva att arbeta och för att våga pröva sitt andraspråk i olika situationer. Hennes beslutsamhet att investera på detta sätt lönade sig med indirekt stöd från situationen på praktikplatsen; hon blev självständig och uppskattad på arbetsplatsen. Däremot fick den lyckade investeringen som bieffekt att hon interagerade allt mindre på sin praktikplats (tabell B2.1).

Noors målmedvetenhet riktades inte på något uttalat sätt mot den sociala gemenskapen på praktikplatsen, möjligen för att hon inte tänkte sig en framtida anställning där (jfr Roya). På samma sätt som för Merilinka begränsades möjligheterna till social gemenskap även av prioriteringen av arbetsuppgifter och att personalen inte bjöd in till samtal på (de få gemensamma) rasterna.

Noors självkänsla och målmedvetenhet och det faktum att hon inte såg sin framtid som självförsörjande som knuten till just Matik, kan ha bidragit till att hon vågade ”störa” personalen i avsevärt större omfattning än de andra praktikanterna. Hon avbröt t.ex. ett möte mellan handledaren/butikschefen Elias och huvudkontorets chef (jfr *impose reception*, Bourdieu 1977) och försökte, som tidigare illustrerats, säga nej till arbetsuppgifter (utdrag 26, *Jag kanske inte mycket städa*).

Noor var den enda av praktikanterna som inte kände sig utnyttjad på praktikplatsen. Att hon trivdes trots sitt slit och den mycket ringa interaktionen kan kanske förklaras med att hon upplevde att hennes investering i studier och praktik gav avkastning, att hon hade nått målet ”att klara sig” språkligt och på en arbetsplats. Noors sfi-lärare Lena uttryckte detta som att hon under praktikperioden sett att Noor hade ”rest sig i sig själv, som att hon har fått bekräftelse på att hon klarar att jobba”, även om hon var tveksam till att Noors andraspråksfärdighet utvecklats under perioden.

Noor menade att hon inte lärde sig mycket språk på Matik. Däremot sa hon att hon förstod mer i slutet än i början när personalen pratade med henne eftersom ”i slutet man blir mycket van /.../ man känner mer varandra och vet vem som är vilken sätt”. Butikschefen Elias hade svårt att bedöma om Noors svenska utvecklats: ”sen vet jag inte om det [användningen av svenska] har blivit bättre eller om hon var BLYG i början, det vet man ju inte, men det känns som hon kommer fram och pratar”.

Att Noor avslutade praktikperioden berodde på att hon skulle börja på en kurs.<sup>117</sup> Hennes sammanfattning av erfarenheterna från praktikplatsen är även en slutsats i min analys: ”Båda jag tänkte på att jag skulle lära mig jobb och samtidigt använda språket. Men nu som jag praktisera, jag vet att under tiden när man jobbar det finns inte så mycket samtal /.../ När man går på praktik det går inte att man kan lära sig mycket språk, men istället man lära sig mycket jobb där. Hur man hanterar jobbet, inte så mycket med språket.”

#### 6.4.5. Roya

##### – om agency och strategier för jobb och språklärande

Roya hade haft en relativt lång professionell karriär som statistiker i det forna hemlandet, ett yrke som inte hade några beröringspunkter med praktikplaceringen som biträde i klädbutiken. Vid praktikstarten hade Roya ett akut behov av pengar och därmed av att ta vilket jobb som helst och hon såg Clothes

---

<sup>117</sup> Av anonymitetsskäl kommenteras inte detta ytterligare.

som den enda platsen där hon kunde få jobb. Därmed riktades hennes ansträngningar mot att få tillträde till praktikgemenskapen på Clothes – inte mot någon mer okänd föreställd gemenskap – och mot såväl arbetsuppgifterna som mot den sociala gemenskapen i butiken.

Roya förberedde sig hemma för praktiken genom studier av fraser i kundsamtal. Hon arbetade även hårt under dagarna och erbjöd sig att arbeta en kväll då butiken var öppen för VIP-kunder. Hennes agency vad gällde arbetsuppgifterna ökade över tid; hon arbetade alltmer självständigt och fick uppskattning av handledaren som menade att Roya var ”helt fantastisk” när det gällde de uppgifter hon utförde.

Roya investerade också i relationerna bl.a. genom att öppenhjärtligt berätta om sig själv och bjuda på efterrätt (jfr Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Att handledaren därefter initierade alltfler relationella utbyten (tabell B3.6) innebar att Royas sociala identitet stöttades i allt högre grad; hon trivdes och upplevde handledaren som ”snäll”. Handledaren menade i sin tur att Roya hade ”ett fantastiskt hjärta”. Möjligen bidrog deras goda relation till att Roya i slutet av praktikperioden frågade om hon kunde få jobb i klädbutiken. Svaret blev nej med motiveringen att hennes språkfärdigheter (motsvarande C-kursnivå) var otillräckliga.

Att Roya inte kunde få jobb på Clothes hade dock varit tydligt för handledaren, sfi-läraren och coachen redan tidigt under praktikperioden. Man ansåg att hennes språkfärdighet var för låg och man såg dessutom Roya som för blyg och möjligen lite för gammal för arbete i butiken. Coachen kommenterade: ”[att det inte fanns jobb där] förstod jag utan att det var utsagt, ja, när man ser hur, vilka andra som jobbar i affären, var unga tjejer, 20-25-årsaldern kanske”.

Handledarens allt tydligare fokus på relationella utbyten kan möjligen vara föranlett av att hon helt enkelt tyckte om och kände med Roya i hennes svåra personliga situation. Dessutom kan handledarens fokus kanske också förklaras med att det var den form av stöd hon kunde ge; eftersom det inte var aktuellt att erbjuda Roya jobb var en investering i yrkesinriktad handledning kring t.ex. kundsamtal och kassaarbete inte aktuellt.

Eftersom Roya inte kunde få jobb på Clothes och eftersom hon inte ansåg att hon lärde sig svenska där valde även Roya att avsluta sin praktikperiod. Royas mål och kanske även hennes privata situation hade under tiden förändrats och hon var stressad över den uteblivna språkutvecklingen. Därför ville hon nu ha en ny praktikplats som verkligen gav möjlighet till språkanvändning och istället ha ett jobb några timmar i veckan. Roya förebrådde sig själv för att inte ha lärt sig svenska trots att hon menade att praktiken i klädbutiken var till ”två, tre procent språk” och att resten handlade om att utföra arbetsuppgifter. Hennes känsla av att ha blivit utnyttjad bör ses i relation till den uteblivna utdelningen (anställningen) av de stora investeringar hon gjort i den



professionella och sociala gemenskapen såväl som i arbetet med att lära sig svenska.

Inte heller handledaren tyckte att Roya hade lärt sig så mycket svenska och menade att Roya ”skulle behöva prata ännu mer. /.../ Jag tyckte inte hon lärde sig så mycket, hon hade väldigt svårt att förstå språket”. Handledaren sa vidare att hon hade dåligt samvete för att hon kanske inte hade engagerat sig ”till hundra procent”. Sfi-läraren Kerstin instämde i att Royas muntliga språkfärdighet inte hade utvecklats under praktikperioden.

#### 6.4.6. Toma

##### – om agency och ansiktsarbete för professionell identitet

Toma hade utan framgång sökt jobb under lång tid. Svårigheten att få jobb innebar att han, som diskuterades i 6.2.4.8, upplevde att den för honom så viktiga professionella identiteten var starkt ifrågasatt av arbetsmarknaden och av arbetsgivare. Han accepterade inte de tillskrivna rollerna som studerande/ andraspråksinlärare/praktikant vilka han tycktes anse både onödiga och förminskande (jfr Blackledge 2000, Norton 2000, Pavlenko 2002). Han tyckte att han var för gammal för att gå i skola och att vidare språkutbildning var onödig eftersom han, som han sa, inte ville ”bli finansminister”. Toma visste att det inte fanns några lediga jobb i Höjdkyrkan och hans föreställda gemenskap kan därför snarare betecknas som en odefinierad självförsörjande gemenskap på en, i hans ögon, svårtillgänglig och avogt inställd arbetsmarknad som ställde onödigt höga språkliga krav.

Tomas handlingar på praktikplatsen speglade denna uppfattning och kom till uttryck som ett behov av att stärka den professionella identiteten genom att framställa sig som kompetent yrkesmänniska, både inför handledare (t.ex. utdrag 22, *Annars du kunde inte?* och utdrag 25, *Ge mej!*), inför arbetskamrater och inför besökare. Toma tillstod t.ex. inte att han var praktikant eller att han inte förstod (utdrag 17, *Jag är fönsterputsare*, jfr Noor ovan). Genom att gå iväg vid lunchdags undvek han också att utsätta sig för samtal med de anställda, dvs. samtal där hans roll som praktikant och språkinlärare riskerade att komma i fokus.

Såväl sfi-lärare och coacher som handledaren uppfattade dock Tomas strävan och stöttade hans professionella identitet på ett flertal sätt. Dels gjorde coachen mycket omfattande ansträngningar, liknande en arbetsförmedlars, för att hitta yrkeskurser, entreprenörskurser, instegsjobb, jobb och praktik utifrån Tomas tidigare yrkeserfarenhet. Dels tonade man ner rollen som språkinlärare genom att Toma bara gick i skolan en dag i veckan under praktiktiden. Toma var mycket nöjd med utbildningsanordnarens bemödanden, men

var ändå mycket frustrerad över sin situation: ”Just nu så ser jag bara tiden som går förbi och mitt mål just nu är det bara för att jag ska ha ett jobb. /.../ mina år går och det händer ju ingenting och det är DET jag är rädd för.”

Även handledaren Aram bemödade sig om att bevara Tomas ansikte och poängtera hans yrkeskunnande på flera sätt. Dels försökte han jämna ut maktasymmetrier dem emellan genom att formulera instruktioner som frågor och använda ett inkluderande ”vi”; ”Ska vi byta lampor?” och även genom att be om Tomas hjälp: ”Kan du hjälpa mig, bär till förråd?” Arams känslighet för Tomas ansiktsbevarande var vidare en anledning till att han bad Toma utföra uppgifter på egen hand. Han ville att Toma skulle ”känna att han kan”. Känsligheten kan också varit en anledning till att Aram undvek att avsiktligt utsätta Toma för transaktionella och relationella situationer där Tomas svenska riskerade att inte räcka till.

Precis som hos utbildningsanordnaren fokuserades alltså även på praktikplatsen Tomas professionella identitet samtidigt som hans roll som inlärare tonades ned. Frågan är dock om en sådan från språkliga utmaningar beskyddande attityd gynnade språklärandet och Tomas förståelse för den relativt stora språkliga kompetens som behövdes för vaktmästarjobbet. Å andra sidan är det möjligt att en sådan förståelse inte hade gynnat Tomas psykiska hälsa.

Kyrkan skulle prioritera att ”praktikanten känner sig välkommen, inkluderad och behövd” snarare än att skapa tillfällen för att ”praktisera svenska i verksamheten” (se 6.1.2.4). Ändå var det just Toma, som kanske för sin identitet hade störst behov av alla att känna sig inkluderad och behövd på praktikplatsen, som arbetade minst självständigt och som tillbringade mest tid ensam utan uppgift och i rast (tabell 6.10). Som beskrivits tidigare (6.3.4) var kyrkans fysiska miljö och organisation en orsak till detta, även om Arams välmenande, beskyddande, omsorg också kan ha spelat in.

Däremot fick och tog Toma i kraft av sin professionella identitet stort utrymme vad gällde arbetsuppgifternas utförande. Trots att Tomas muntliga språkfärdighet var liten jämfört med övriga praktikanter visade han kanske störst agency i interaktionen med handledaren. Han ifrågasatte inte Arams instruktioner (jfr Noor ovan), men han gav relativt ofta Aram uppmaningar när de arbetade tillsammans (se tabell 6.3, avsnitt 6.4.1, utdrag 25, *Ge mej!*).

Det var alltså viktigt för Toma att framställa sig som kompetent både yrkesmässigt och språkligt. Detta kan ha bidragit till att han ytterst sällan ställde frågor och inte ville delta i relationella samtal, t.ex. lunch tillsammans med de anställda. Detta tolkades av informatören/praktikansvariga och handledaren som ett markerat ointresse av både vaktmästarjobbet, av det sociala sammanhanget och även av språklärande. De tyckte helt enkelt att Toma, med informatörens ord där möjligen en synpunkt på Tomas långa raster

framskyftar: ”inte kändes så intresserad och initiativtagande på jobbet, /.../ lite dålig koll på tider /.../ lite slentrian som jag tolkar som [inget] engagemang i att vilja göra något”. Toma uppfyllde inte den omsorgsinriktade verksamhetens implicita förväntningar på motprestation för att man tog emot honom som praktikant (jfr Søgaard Sørensen & Holmen 2004).

Informatören var dock självkritisk och menade att man borde styrt upp praktiken mer. Hon funderade på om praktik i vaktmästeriet hade passat bättre för en praktikant som kunde språket och som skulle ut i arbetslivet. Hennes bedömning var alltså att Toma inte var en sådan person. Hon framhöll dock att personalen respekterade Toma för hans arbetsinsatser. Han ”hjälpte till, han var en [som var] med Aram”.

Även om anställda på kyrkan inte såg att Tomas språk utvecklats menade sfi-läraren Mirza han blivit ”mer verbal och /.../ lite mer realistisk” sett över Tomas tre praktikperioder. Liksom Roya och Merilinka valde dock Toma själv att avsluta praktikperioden. Han fann ingen anledning att investera mer tid och kraft där eftersom det ju inte fanns lediga jobb och eftersom han inte tyckte han lärde sig svenska. Även Tomas val kan ses som ett sätt att utöva agency, att göra motstånd mot den oönskade rollen som praktikant, vilket var det handlingsutrymme som stod honom till buds (jfr Cooke 2006). Även Toma kände sig utnyttjad: ”Karin, jag jobbar tre månader här, jag jobbar tre månader andra kyrka, jag jobbar chaufför till /.../ andra firma /.../ bara jobbar gratis. Vad ska göra? Praktisera praktisera praktisera praktisera?”.

#### 6.4.7. Sammanfattande diskussion

Flera forskare betonar vikten av goda relationer mellan individer på arbetsplatser såväl för verksamheten som för individens möjligheter att nå sina interpersonella och instrumentella mål (Holmes & Stubbe 2003, Koester 2006, Nelson 2010, Wenger 1998). För att relationer ska kunna etableras och upprätthållas behövs dock investeringar i form av avsatt tid och engagemang.

Som tidigare påpekats var man på de olika praktikplatser som deltog i studien positiva till praktikplatssystemet och villiga ”ställa upp” och hjälpa till (jfr Göteborgs stad 2007, avsnitt 1.3.3). Praktikplatserna kan dock, utifrån studiens resultat vad gäller lärandemöjligheter, knappast sägas ha varit redo (jfr *readiness*, Billett 2001b), dvs. man hade inte den beredskap som skulle krävts

för att stödja andraspråkstalande praktikanter i deras språkutveckling på ett mer ändamålsenligt och systematiskt sätt.<sup>118</sup>

Arbetsplatsernas bemötande av sfi-praktikanterna skulle kunna liknas vid arbetsplatsers mottagande av praktikanter från grund- och gymnasieskolan, dvs. man erbjöd full sysselsättning med ”enklare” arbetsuppgifter. Man reflekterade här alltså troligtvis inte i någon större utsträckning över sambandet mellan interaktionsmöjligheter, arbetsuppgifter och goda relationer och praktikanternas möjligheter till språkutveckling utan utgick ifrån antagandet att språkutvecklingen skulle ske mer eller mindre automatiskt bara praktikanterna var närvarande och aktiva på praktikplatsen (jfr Sabuni 2009). På arbetsplatserna hanterade man dock säkerligen situationen efter bästa förmåga när man trots knappa resurser tog sig an praktikanterna. Man ska dock samtidigt naturligtvis vara medveten om att praktikplatserna härigenom fick tillgång till gratis arbetskraft 1-2 dagar i veckan och en ”chans att pröva på och skola in utan ekonomiskt åtagande” (Göteborgs stad 2007a).

Praktikanterna befann sig på praktikplatserna under en begränsad tid; en eller två dagar i veckan under 7-20 veckor innan placeringen avslutades.<sup>119</sup> Detta kan ha varit en anledning till att relationerna mellan praktikanterna och handledare/arbetskamrater tycks ha utvecklats i mycket liten omfattning under praktikperioden,<sup>120</sup> något som enligt Lave & Wenger (1991) är en förutsättning för och ett tecken på lärande i praktikgemenskapen. Dessutom bidrog prioriteringen av verksamheten, som ofta tog sig uttryck i att praktikanterna arbetade ensamma, till begränsade möjligheter att utveckla relationerna.

I analysen av samtalen aktualiserades ofta maktasymmetrier och ansiktsarbete. De handledare och arbetskamrater som inte hade kunskap eller erfarenhet av samtal med andraspråkstalare kan ha känt sig osäkra inför att prata ”enkel” svenska med praktikanterna och därför avstått från att fokusera sociala relationer. Att instruera kring arbetsuppgifter kan ha uppfattats som enklare, mer konkret (Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Att båda parter kunde känna sig osäkra i samtalen medför att samtalen inte enbart bör ses ur ett ensidigt makt- och dominansperspektiv utan att man här bör beakta även förstaspråkstalarens eventuella ”obekvämheter” och försök att rädda såväl det egna som samtalspartens ansikte. En dominans vad gäller initiativ kan också bero på ett upplevt behov av att ta ansvar för interaktionen, relationerna och

---

<sup>118</sup> Begreppet *readiness* avser här verksamhetens beredvillighet att främja möjligheter till lärande, t.ex. hur organisatoriska strukturer, värderingar, normer och ansvariga anställdas synsätt kan anses bidra till att lärandemöjligheter uppstår.

<sup>119</sup> Viss frånvaro på grund av sjukdom och privata ärenden är inte medräknad här.

<sup>120</sup> Ett undantag är dock praktikanter och handledare i klädbutiken vars relation kan sägas ha utvecklats över tid.

verksamheten – ett ansvar som man i kraft av förstaspråkstalande handledare kan vara beredd att ta på sig.

Språklärande är enligt ett ekologiskt perspektiv (van Lier 2004a) en fråga om att lära sig att relatera till andra individer och omgivningen på ett mer effektivt sätt. Lave & Wenger (1991) ser lärande som ett över tid synbart utvecklat deltagande i en praktikgemenskap (Lave & Wenger 1991). Deltagandet och därmed lärandet bygger på att man uppfattas och uppfattar sig själv som en åtminstone *potentiell* legitim deltagare i såväl den sociala som den professionella praktikgemenskapen (Wenger 1998).

Även om praktikanterna i kraft av praktikavtalet hade en formellt legitim roll på praktikplatserna tyder studien på att detta inte automatiskt gav tillträde till fullt legitimt deltagande i praktikgemenskapen. Legitimitet handlar här både om den position och identitet man kan ha som erkänd nybörjare och rätten till stöd för att uppnå delaktighet i gemenskapen.

Vid praktikstarten kan praktikanterna betecknas som potentiellt legitima *perifera* medlemmar/noviser i den professionella praktikgemenskapen. De fick t.ex. viss introduktion och stöd i form av instruktioner att utföra enklare uppgifter som de snart utförde alltmer självständigt. Men eftersom uppgifterna i hög grad innebar ensamarbete utan respons från handledare/experter avstannade rörelsen mot fullt medlemskap; efter en tid kan praktikanterna snarare sägas varit *marginella* medlemmar (jfr Wenger 1998).<sup>121</sup> Med undantag för praktikanten i klädbutiken som möjligen sägas ha betraktats som en perifer medlem i den sociala gemenskapen, kan övriga praktikanter, självvalt<sup>122</sup> eller till följd av anställdas uteblivna inbjudningar, inte anses ha betraktats som medlemmar i praktikplatsernas sociala gemenskap.

Flera studier understryker vikten av att uttrycka sig nyanserat i enlighet med bl.a. parternas inbördes relationer och sociala status för att bli lyssnad på och accepterad på arbetsplatsen (t.ex. Holmes & Stubbe 2003, Holmes & Riddiford 2011, Newton & Kusmierczyk 2011). Att handledarna och arbetskamraterna inte, enligt egen utsägo, uppfattade praktikanternas direkt formulerade frågor eller uppmaningar (t.ex. utdrag 25, *Ge mej!*) som oartiga står i viss mån i motsats till dessa studier. En sådan uppfattning kan vara ett uttryck för att man tycktes inse att praktikanternas språkfärdighet i svenska ännu inte medgav nyanserade formuleringar och att de betraktades som *legitima andraspråkstalare/noviser* i praktikgemenskaperna.

---

<sup>121</sup> Här kan jag inte uttala mig om praktikanten på förskolan, Merilinka, eftersom en enda inspelning gjordes.

<sup>122</sup> Praktikanten i vaktmästeriet, Toma, valde att t.ex. inte delta i de gemensamma luncherna.

Däremot kan man ifrågasätta huruvida praktikanterna sågs som *legitima andraspråksinlärare*<sup>123</sup> på praktikplatserna eftersom man inte mer aktivt organiserade för arbetsuppgifter och/eller andra sammanhang som involverade samtal på svenska med vuxna.

Eftersom praktikanterna hade begränsad kontakt med handledare och arbetskamrater fanns ytterst få möjligheter att förhandla andra, alternativa identitetspositioner än de ovan nämnda. Den roll som erbjöds var i princip den som ”flitig arbetare” (jfr Norton Peirce 1995, Norton & Toohey 2001).

Studien tyder vidare på att vistelsen på praktikplatserna aktualiserade olika och ibland motstridiga identitetskonstruktioner (jfr t.ex. Norton 1997, Pavlenko 2002) vilket kan relateras till praktikanternas varierande framtida mål och föreställda gemenskaper (jfr Norton Peirce 1995, Norton 2001, Kanno & Norton 2003). För några av praktikanterna var den sociala identiteten och rollen som språkinlärare i fokus och också en accepterad del av den aktuella identitetskonstruktionen. För en av praktikanterna var det istället den professionella identitetsuppfattningen som var avgörande för agerandet på praktikplatsen. Här tydliggörs den betydelse praktikanternas livshistoria och mål kan ha för deras agerande på praktikplatserna (Svendsen Pedersen 2007, Ahlgren kommande). I detta sammanhang kan också frågan ställas om handledarnas oreflekterade agerande emellanåt placerade dem i en position snarare som dörrvakter (jfr Bremer m.fl. 1996) än som handledare.

Praktikanternas möjligheter att få tillträde till gemenskaperna – och därmed till utvecklade möjligheter att lära – kan också ha begränsats av att handledarna redan innan praktikperioden inletts eller relativt snart visste att de inte skulle kunna erbjuda praktikanterna jobb. Detta kan ha bidragit till att anställda varit mindre benägna i att investera tid och engagemang vad gäller såväl lärande av nya arbetsuppgifter som i en utveckling av relationerna. Härigenom skiljer sig föreliggande studie från studier som behandlar ”vanliga” anställda på arbetsplatser. Denna skillnad kan motivera behovet av en sfi-anordnare som stödjer praktikanterna att utnyttja lärandepotentialen på sina praktikplatser.

Praktikanterna i studien kan alltså sägas ha haft en svag position på arbetsplatserna, något som studien pekar på hade betydelse för möjligheterna till interaktion och lärande. Därmed instämmer studien i den kritik som riktats mot Lave & Wengers (1991) relativt oproblematiske beskrivning av den situerade lärandeprocessen (Billett 2001c, Barton & Hamilton 2005). Kritiker

---

<sup>123</sup> Sociala perspektiv på (andraspråks-)lärande gör inte denna distinktion (språkanvändning – språklärande), bl.a. eftersom man anser att man lär språk genom att använda dem i olika syften och kontexter (t.ex. Firth & Wagner 1997, 2007, även van Lier 2004a). Här gör jag distinktionen för att visa på hur jag förstod handledarnas/arbetskamraternas uppfattning av praktikanternas roller på praktikplatsen.

menar här att hänsyn även bör tas till aspekter som makt, agency och identitet och specifika omständigheter i verksamheterna (jfr t.ex. Billett 2001a, Tusting 2005). Föreliggande studie tyder på att till dessa aspekter kan fogas (nivån på) praktikantens andraspråksfärdighet och positionen som arbetssökande, icke anställd/praktikant få dagar i veckan under en kortare period.

För goda relationer brukar tydlighet och uttalade förväntningar vara viktiga. Målen för varje praktikplacering formulerades muntligt i allmänna termer, t.ex. ”få jobb”, ”lära svenska” eller ”språkpraktik” (jfr kommunens syften, 6.1.1) vid det första mötet på praktikplatsen (i praktikavtalen angavs endast t.ex. arbetsuppgifter och arbetstider). I kommunens broschyr (Göteborgs stad 2007) sades att praktiken ”självkänt måste /.../ vara ett vinna-vinna-koncept”. Vid praktikstarten uttryckte coacher och handledare en tro på praktikplatsens möjligheter att bidra till praktikantens språkutveckling (se 6.1.2) och man kan anta att handledarna även hade förväntningar på praktikanternas arbetsinsats. Efter praktikperiodens slut uppgav tre av praktikanterna<sup>124</sup> att de kände sig besvikna på sig själva för att de inte förmådde lära sig svenska på praktikplatsen. De kände sig också utnyttjade som oavlönad arbetskraft eftersom de hade inte ansåg sig ha fått utdelning på sina investeringar mot språkutveckling och/eller anställning. Handledarna var dock nöjda med sin investering vad gällde praktikanternas arbetsinsats även om även de var besvikna över den uteblivna språkutvecklingen. I intervjusamtalen var de självkritiska (dock i olika grad) och villrådigast inför vad man kunde gjort (mer) för att stödja språkutvecklingen. Två av handledarna och en praktikansvarig var därför ytterst tveksamma till om de skulle vilja ta emot en sfi-praktikant igen. Samtliga handledare menade dock, som svar på min fråga, att man hade kunnat avsätta cirka 15 minuter varje dag för enskilda samtal med praktikanterna. En eventuell uppfattning av handledarna som enbart inriktade på praktikanterna som arbetskraft är bl.a. därför enligt min mening inte berättigad. För detta talar också praktikanternas uppskattning av handledarna och det faktum att handledarna i intervjusamtalen på ett engagerat sätt frågade mig om språklärande och diskuterade alternativa arbetsuppgifter.

Sammanfattningsvis tyder studien på att praktikanterna, även om de uppskattades för sin flit, dvs. i egenskap av arbetskraft, samtidigt låstes fast i arbetsfunktioner där de i ytterst begränsad omfattning fick möjlighet att utveckla tidigare yrkes- och språkkunskaper och inte heller fick tillgång till språk, förståelse, arenor och uppgifter som hade kunnat stötta deras delaktighet i verksamheternas professionella och sociala praktikgemenskap (Lave & Wenger 1991, Billett 2000, Søgaard Sørensen & Holmen 2004, Ahlgren kommande).

---

<sup>124</sup> Roy, Toma och Merilinka.





## 7. Undervisningens innehåll – analys och resultat

Kapitel 6 har huvudsakligen behandlat studiens frågeställningar 1 och 2 rörande i vilken omfattning praktikanterna deltog i interaktion på praktikplatserna och interaktionens karaktär samt vilka faktorer på praktikplatserna som påverkade praktikanternas möjligheter till interaktion och lärande. Följande kapitel behandlar frågeställning 3 och redogör för innehållet i den observerade sfi-undervisning praktikanterna deltog i under sin praktikperiod, särskilt vad gäller dess relevans för praktiken.

Kapitlet inleds med en presentation av utbildningsanordnarna samt de anställda lärarna och coacherna och följs av en redogörelse för innehållet i den undervisning som de studerande deltog i vid de lektionspass jag observerade under praktikperioden. Tillsammans med analysen i kapitel 6 utgör denna redogörelse underlag för ett antal förslag på hur man i högre grad kan tillvarata och stärka lärandepotentialen i de båda kontexterna i relation till varandra. Dessa presenteras i kapitel 8.

De muntliga yttranden som återges som citat eller i samtalsutdrag i detta kapitel är hämtade från fältanteckningar om inget annat anges.

### 7.1. Utbildningsanordnarna och undervisningen

Undervisningen observerades i olika omfattning hos de berörda anordnarna, vilket framgår av översikten av insamlade data i tabell 4.2. I tabell 7.1 återges antal observationstillfällen (olika dagar) samt det antal lektionspass som observerats hos de olika utbildningsanordnarna. Det bör här påpekas att de observerade lektionspassen var av varierande längd.

TABELL 7.1. *Antal observationstillfällen och antal observerade lektionspass.*

	Merilinka, Conversera	Noor, Kommunicare	Roya, Interactus	Toma, Conversera
Antal observationstillfällen	2*	2	3	1
Antal lektionspass	3	4**	8***	2

\* här observerades undervisningen vid fler tillfällen än dessa som Merilinka deltog i, se tabell 4.1.  
\*\*varav 1 tillsammans med andra lärare. \*\*\*varav 2 samhälls- och arbetslivsinformation med annan lärare.

### 7.1.1. Merilinka – undervisningen på Conversera

Merilinkas utbildningsanordnare, Conversera, hade lång erfarenhet av att anordna sf i kommunen. Vid tiden för klassrumsobservationerna, januari-februari 2008, prövade man en ny organisation med tre olika typer av lektionspass. Förutom pass för den ”praktikgrupp” man placerats i, där avsikten var att lektionerna skulle behandla samhällsinformation samt förbereda och efterarbeta praktiken, fanns även pass på olika nivåer som fokuserade färdigheterna läsning respektive skrivning. På ett möte gav coachen Eric Merilinka ett s.k. individuellt schema med olika lektionspass, ”skriv” respektive ”läs”, på medelnivå. Lärarna angav två skäl till att man inte hade några lektionspass med fokus på muntlig färdighet, dels klarade nästan alla studerande ändå den muntliga delen i nationella provet medan de ”fallerar på skrivavsnittet” och dels räknade man med att ”praktiken själv tar hand om det muntliga”. Undervisningen var förlagd till två heldagar (9-15.45) och en halvdag (12-15) där det emellanåt var flera lärare samtidigt i grupperna. Eric, som också arbetade som sf-lärare, var behörig lärare i historia, samhällskunskap och religion och hade arbetat som lärare i cirka 10 år men hade inga högskolepoäng (hp) i svenska som andraspråk. Eric hade arbetat med coaching sedan 2004. Den andra sf-läraren, Daniel, hade lärarexamen och 60 hp i svenska som andraspråk. Daniel hade arbetat som lärare sedan 2006.

Till det första observationstillfället i praktikgruppen delade Eric ut text från den lättlästa tidningen *8 sidor*. De studerande valde en artikel och arbetade därefter individuellt med ett lärarproducerat uppgiftsblad med frågor som: *Vad handlar den [artikeln] om?, Varför valde du den artikeln?, Skriv upp några ord som du lärde dig.* Merilinka läste en artikel om en serbisk tennisstjärna.

Till eftermiddagens lektionspass, ”skriv”, kom ca 20 studerande från olika grupper och läraren Daniel gjorde först en genomgång av verbformer. De studerande fyllde därefter i verbformer för ”svåra verb”, t.ex. *få, gå, göra, ha, i*

ett verbschema och skrev sedan meningar med andra enstaka verb, t.ex. *läser, förstår, kan, pratar, städar, talar, pratar*, hämtade från lärarproducerade kopior. Nästa uppgift var att individuellt skriva en text utifrån angivna fakta om en person, t.ex: *ogift, 32 år, Solna, snickare, en katt, spelar gitarr, en syster*. Slutligen delade Daniel ut listor med de 200 vanligaste verben.

Det andra observationstillfället ägde rum två dagar innan videoinspelningen gjordes på förskolan. Till detta lektionspass, ”läs”, kom ca 28 studerande till ett litet rum. Daniel förklarade att ”det här är en grupp där man tränar läsning, tränar på att läsa och förstå text”. En studerande i taget läste högt ur en text kopierad från ett läromedel. Texterna handlade om olika jobb, bl.a. handlade en text om en förskolelärare. Ett avsnitt i texten lyder:

Jag läste två och ett halvt år på förskollärlinjen direkt efter gymnasiet. Sedan fick jag några olika vikariat innan jag fick fast jobb på ett dagis som heter Sörgården. Jag tycker att det är roligt att arbeta med barn och jag har trevliga arbetskamrater.

Daniel tog upp ”svåra ord”, men texternas innehåll kommenterades inte.

Därefter delade Daniel ut text från 8 *sidor*. Merilinka valde en artikel om den storm som härjat stora delar av landet och arbetade därefter med samma uppgiftsblad som på förmiddagen. Även under detta pass arbetade de studerande intensivt, men det fanns utrymme för småprat om praktiken; en studerande frågade Merilinka vilket dagis hon var på och hon berättade att barnen var två år gamla.

Utdrag 27, *Pratar de med dig?* Merilinka, observation skola.

Studerande: Pratar dom med dej mycket?

Merilinka: Sådär

Under samtliga lektionspass uppmanades de studerande att samarbeta, använda lexikon och att använda rummets dator och smartboard. Man arbetade intensivt – Merilinka och över hälften av de studerande satt kvar över rasten och arbetade – och man talade tyst med varandra på svenska och andra språk. Merilinka var nöjd med lektionerna: ”Jag tror jag lär mera när skriver. /.../ Daniels klass är bra för mig, jag lär mig. Bättre skola [än praktik] för mig. Idag var jätteintressant”.

### 7.1.2. Noor – undervisningen på Kommunicare

Utbildningsanordnaren Kommunicare hade relativt lång erfarenhet av att anordna sfi i kommunen. Man arbetade i arbetslag och den lärare som Noor oftast hade, Lena, hade cirka 15 års erfarenhet av sfi-utbildning och ca 30 hp i

svenska som andraspråk förutom en lärarexamen. Flera av de anställda hade annan bakgrund än svensk.

Flera i personalen på Kommunikare arbetade som coacher på olika procent av sin tjänst och Noor fick hjälp av de två coacherna Bengt och John. Båda hade över 20 års lärarerfarenhet och arbetade även som sfi- respektive datorlärare på skolan. Bengt hade 60 hp medan John hade 15 hp i svenska som andraspråk. John, som arbetade cirka 50 % som coach, hade ansvar för ungefär 30 studerandes praktikplatser.

Noor var i skolan fyra dagar i veckan. Skoldagen var indelad i olika pass med delvis olika sammansatta grupper som ägnades t.ex. åt att öva inför sfi-provet, besök från myndigheter/studiebesök, arbete i studiehall, datorarbete. Noor började 8.30 och slutade mellan 13.45 och 16.30 olika dagar. Arbetet i arbetslag underlättade en flexibel utformning av arbetet i olika pass och grupper med fokus på aktuella händelser, inbjudna gäster osv.

Innan Noor började på praktiken på Matik deltog hon i ett lektionspass för studerande som redan hade praktikplatser. Coacherna Bengt och John inledde med att visa kommunens mål med VFL (se 6.1.1) och förklara dem. Coacherna berättade också hur de arbetade för att hitta praktikplatser och betonade vikten av att de studerande ställde frågor på sina praktikplatser: ”man måste försöka vara aktiv när man inte förstår, man måste fråga”. Därefter berättade några studerande om några situationer som uppstått på deras praktikplatser, bl.a. att de anställda i olika hög grad och på olika sätt talade med dem, att några i personalen var ”snälla”.

Observationerna av undervisningen på Kommunikare gjordes vid två tillfällen. Det första lektionspasset inleddes med att de studerande delades in i par genom att de parade ihop bilder med utskrivna yrkesbenämningar. Därefter berättade Lena om dagens program, vad man skulle göra och vad syftet var med de olika aktiviteterna. Syftet med den diktamen som följde var att arbeta med vokabulär och grammatisk form, men man gjorde inte en ”traditionell” diktamensövning där läraren läser och de studerande skriver. Här stod istället en studerande framför gruppen och dikterade en mening för sina klasskamrater. Meningarna var baserade på tidigare lektioner, t.ex. *Vad åt du till middag igår?*, *Jonas kan inte spela ikväll för han är sjuk*. De studerande avbröt och skojade med varandra och frågade, förklarade och hjälpte varandra. Läraren gick också in och förklarade, t.ex. att ”åt” kunde vara både preposition och verb.

Under nästa pass övade man på att genomföra nationella provets hörförståelse. Lena förklarade varför man tränade att göra test och berättade utförligt hur testet var utformat, t.ex. hur bilderna kunde ge ledtrådar till svar på frågor, och vilka regler som gällde och varför.

Efter lunch hade Noor ett vägledningssamtal med coachen Bengt för att diskutera den närmaste framtiden. Man diskuterade hennes chanser att klara

D-provet efter de tre terminer hon gått på D-kursen. Noor trodde hon behövde en termin till och Bengt lovade att kontakta Vuxenutbildningsförvaltningen för att söka extra timmar för en extra termin. Man diskuterade också olika alternativ om hon inte klarade provet, såsom olika yrkeskurser inom sfi och vad hennes ryggproblem spelade för roll för hennes reella valmöjligheter. Med anledning av FN-dagen var det därefter var det dags för en tipspromenad om FN och storgruppssamling om dess verksamhet.

Vid det andra observationstillfället samlades flera grupper för att lyssna på den inbjudna chefen för socialtjänsten i en stadsdel. Han inledde med att berätta om socialtjänstens verksamhet och regler och därefter följde en diskussion främst om individers rättigheter och skyldigheter. Noor ställde frågor om möjligheten för stora familjer att få större lägenheter.

Nästa lektionspass handlade om skrivträning. Noor fick tillbaka en rättad text som skulle skrivas om, men Noor ville skriva ny text istället eftersom hon bedömde att det var bättre träning inför nationella provets skriftliga del. Läraren sa ja.

I Noors grupp, en C/D-kurs, användes s.k. praktikdagböcker som en ”brygga” mellan skola och praktikplats genom att den studerande i boken skriftligt besvarade ett antal frågor efter att man varit på praktik och fick kommentarer av läraren. Noor skrev så här i sin dagbok om det första inspelningstillfället:

*Hej Lena! 23,10,2008*

*I dag hade jag praktik i Matik. Från början jobbad jag med Emma Vi plockade varor i frys. Klockan halv tio kom en kvinna från Skolvarket som heter Karin. Hon var där tills klockan tre. Hon kollad på mig när jag jobbade och sedan åt vi lunch, prata och läsa tidning  
Tillsammans.*

Noor var mycket nöjd med undervisningen och menade, som den enda av studiens deltagare, att hon på praktikplatsen hade användning för det hon gjorde i skolan: ”Allt som jag gjorde i praktik jag lärde genom skolan.”

### 7.1.3. Roya –undervisningen på Interaktus

Utbildningsanordnaren Interaktus hade mycket lång erfarenhet av att anordna sfi i kommunen. Man arbetade inte i fasta arbetslag, men det förväntades att sfi-lärare, uttalsresurslärare, coach, datalärare och lärare i samhälls-/arbetslivsinformation skulle utbyta information med varandra. De fem coacherna arbetade däremot i ett arbetslag där Royas coach, Anders, hade ansvar för 23 praktikanter på 60-70 % av sin arbetstid eftersom han även var dataansvarig hos anordnaren. Anders hade arbetat som coach i cirka ett och ett

halvt år och innan dess med bistånds- och utbildningsprojekt och som vikarie på mellan- och högstadiet. Hans utbildningsbakgrund bestod bl.a. av en fil. kand. i humaniora, studier i lingvistik och ett par kortare fortbildningskurser i coaching. Royas sfi-lärare, Kerstin, hade arbetat i över 25 år som sfi-lärare och även som lärare i svenska som andraspråk på gymnasienivå. Hon hade 60 hp i svenska som andraspråk.

Schemat för Royas tre dagar i skolan var indelat i lektionspass med språkstudier på C/D-nivå, data och samhälls-/arbetslivsinformation från kl 8.30 till 14 eller 15.

Vid det första av de tre observationstillfällena arbetade de studerande ensamma och i par med liknande uppgifter som i Merilinkas grupp, t.ex. arbetade man individuellt med den s.k. *Nyhetsidan*, dvs. färdigproducerade korta nyhetsartiklar på lätt svenska. Artiklarna handlade t.ex. om *Kungaparet i Ukraina*, *Cancerfonden startar sin kampanj Rosa bandet*, *Volvo lastvagnar säger upp*. Till varje artikel fanns anvisningar som t.ex. *Läs, Svara på frågorna, Skriv en förklaring eller en mening till orden i ordlistan*. Roya arbetade ensam men pratade ofta med de andra i sin grupp. Borden var placerade i grupper och Royas placering var medveten. Enligt Kerstin hade hon ”försökt skydda henne genom att sätta henne i en grupp så att hon ska få prata mycket. Och känna sig bekväm med andra”.

I passet om samhälls- och arbetslivsinformation handlade det om att söka jobb; läraren gick igenom ett exempel på ett personligt brev och meritförteckning. Vidare fyllde man i en lucktext om ett CV.

Vid det andra observationstillfället ledde läraren Kerstin en diktamen. Texten var hämtad från tidningen *8 sidor* och handlade om övervakningskameror på ett gymnasium. Efteråt kontrollerade de studerande själva vad de skrivit mot tidningsartikelns text. Därefter träffade några studerande en representant från arbetsförmedlingen medan andra, däribland Roya, övade muntlig interaktion med representanter från en ideell förening. Kerstin hade föreslagit att de två äldre männen från föreningen skulle prata om hur man får jobb i Sverige, men samtalet kom istället att handla om sambolagstiftning innan en av männen uppmanade de studerande att berätta ”vad ni gör på praktiken”. De studerande berättade dock snarare om svårigheter att få arbete inom det fält som de ville, t.ex. menade en kvinna att hon inte kunde arbeta som laboratorieassistent i Sverige eftersom hon inte ville ha korta ärmar. En av männen sa att han skulle kolla upp det och samtalet avslutades med ett råd: ”Det gäller att kämpa på / / hoppas ni pratar med era arbetskamrater när det är kafferast och så, blir man kompisar också”.

Tillbaka i klassrummet läste och diskuterade man en nyhetsartikel om skadegörelse på skolor i *8 sidor*. Kerstin skrev på tavlan och man övade uttal för ord som *klotter*, *hållplatser*, *spottar*, *fimpar*. Man diskuterade hur man kan

stoppa skadegörelse, nersmutsning och droger och många av de studerande, även Roya, berättade om egna erfarenheter i Sverige och i sitt forna hemland. Roya antecknade och var aktiv både i parsamtal och i klassamtal. Efter detta arbetade man ensamma med valfri artikel ur tidningen och slog upp ord, skrev frågor och meningar. Kerstin gick runt med närvarorapporten till socialtjänsten. Gruppen fick också besök från Vuxenutbildningsförvaltningen som genomförde en kommunal utvärdering av sfi i kommunen. De presenterade sig: ”Vi är här för att se om ni har det bra ni som läser här. Har ni alla praktik?”. Representanterna gick runt i klassrummet och småpratade med några studerande i ca 15 minuter.

Vid det tredje observationstillfället, mellan de två videoinspelningarna, övade man på att göra nationella provets skriftliga del. Kerstin inledde med att konkretisera bedömningen av provet och prata om lässtrategier: ”om man läser en text och inte förstår så kan man gissa /.../ det är en jättebra metod”.

Därefter berättade en studerande om sin praktik i ett byggvaruhus medan de andra lyssnade. Läraren ställde frågor och hjälpte honom berätta genom att ge ord som hon skrev på tavlan: *elavdelning, en namnskytt, en delägare, öronproppar, timanställd, snus, lyfta, en truck, en hammare, en spik, en skruv, en skruvmejsel, en kabel, verktyg, en bormaskin*.

Därefter deltog Roya i ett gruppsamtal med kommunens utvärderare som bl.a. ställde frågan *Har ni det bra på praktiken?* som Roya besvarade: ”Ganska bra [med praktik] för att man träffar andra människor”. I det lektionspass om samhälls- och arbetslivsinformation som följde gick man igen igenom kopiorna om personligt brev och meritförteckning eftersom många varit frånvarande föregående tillfälle. Eftersom Roya redan hade fyllt i blanketten läste hon tidningen Metro. Förutom vid detta tillfälle var Roya påfallande aktiv och arbetade intensivt under alla observationstillfällen. Under praktikperioden fick Roya också en gång i uppgift att skriva en kort text om sin praktikplats.

#### 7.1.4 .Toma –undervisningen på Conversera

Tomas utbildningsanordnare, Conversera, var densamma som Merilinkas, men klassrumsobservationen i Tomas grupp genomfördes i december 2008, alltså nästan ett år senare. Nu hade man gått ifrån systemet med ”individuella” scheman organiserade efter färdigheter och Toma gick därför istället en dag i veckan i en ”vanlig” grupp, i kurs B.

Även Toma hade kontakt med coachen/läraren Eric och hade dessutom undervisning med sfi-lärarna Mirza och Katarina. Mirza hade arbetat med sfi i två år och hade 90 hp i svenska som andraspråk, hade lärarbehörighet för grund- och gymnasieskola och som modersmåls lärare i bl.a. bosniska.

Dessutom hade Mirza en magisterexamen i litteratur- och kulturhistoria och hade läst flera universitetskurser, bl.a. lingvistik. Katarina var folkskollärare och speciallärare och hade arbetat som lärare i 47 år, mestadels i grundskolan men 15 år i sfi. Katarina hade förutom ca 30 hp i svenska som andraspråk även 90 hp i pedagogik och 60 hp sociologi.

Vid det enda observationstillfället, som ägde rum efter videoinspelningarna i kyrkan, kom ca 20 studerande och man började med att skriva namnskyltar och kontrollera närvaron. I början på december var det, precis som i kyrkan, märkbart att julen närmade sig. Katarina spelade julmusik och visade en julkalender, virkade röda dukar, mossa, kottar och tallris och berättade: ”Sen brukar vi ta in sånt här [tallris] /.../ man får inte bryta [gest, visar hur man bryter], man kan köpa på torget”. Därefter läste Katarina högt några meningar i taget från en egenproducerad text om advent, varav ett avsnitt återges här: ”I december är det advent. Advent betyder ankomst. Den som ska komma är Jesus Kristus. /.../ I advent gör vi fint hemma. Vi har en el-ljus-stake och en advents-stjärna i fönstren. Vi har en ljus-stake med fyra ljus. Den är en avlång låda med mossa, kottar o små ”svampar”. /.../ Vi lägger jul-dukar på borden. Vi sätter upp jul-gardiner i fönstren. De brukar vara röda, gröna, bruna eller vita”.<sup>125</sup> Katarina frågade om de förstod orden och förklarade dem.

När Katarina gått igenom adventstexten fortsatte man jobba med ett kopierat arbetshäfte: ”Sju dagar, Lördag”, men många studerande hade inte häftet utan fick titta tillsammans med en studiekamrat. Häftets huvudpersoner var Sara och Martin som brukade gå och handla mat på lördagar. På lektionen gick Katarina igenom betydelse och uttal av de olika exempel på skyltar i en matbutik som fanns i häftet, och hon ledde också samtalet om var i matbutiken de varor som fanns på Saras och Martins inköpslista kunde finnas. I häftet fanns också ett konstruerat kvitto från matbutiken och Katarina ledde ett samtal om svaren på häftets frågor, t.ex. ”Vad kostade köttet?”. De studerande skulle skriva svaren i häftet, men under de båda textgenomgångarna hade Toma bara skrivit ”mat-lista” på ett papper. Han bläddrade lite i häftet och skrev några sms. Ett par studerande blev tillsagda av Katarina att ”prata svenska istället”.

Under pausen träffade Toma läraren Mirza som frågade om han vid ett annat tillfälle kunde berätta för en annan grupp studerande om ”hur det gick för dig med jobb och så”. Toma sa ja. Efter pausen ledde Katarina läsandet av en dialog i häftet som handlade om att Martin inte kunde laga maten eftersom han skulle hjälpa en kollega som hade kontakt med ett företag som exporterade frukt. På lärarens fråga om vad *exportera* betyder talade Toma högt för första och enda gången i helklass under observationen:

---

<sup>125</sup> I originalet var blanksteg utelämnade i den sista meningen.



Utdrag 28, *Exportera*. Toma, observation skola.

Toma: Kan exportera till Tyskland och franska  
Katarina: Man säljer  
Toma: Säljer

Efter genomgången läste de studerande dialogen två och två. Efter läsningen frågade den andra studerande Toma:

Utdrag 29, *Vad heter du?* Toma, observation skola.

Studerande: Vad heter du?  
Toma: Toma  
Studerande: (skriver: "Toma") Vad kommer du?  
Toma: Makedonien. Jugoslavien  
Studerande: (ser frågande ut)  
Toma: Makedonien ligger i xx  
Studerande: (letar i ordlista, visar med gest att han vill att Toma skriver)  
Toma: (skriver: "Makedonska") Kom här en kart, jag visa dig (visar på kartan på väggen var hans hemstad ligger och säger vad den heter).

I intervjusamtalet efter avslutad praktikvistelse formulerade Toma sin syn på undervisningen:

Hon [läraren] skriver där på tavlan, du skriver av där [på pappret]. Förstår du eller du inte förstår, det spelar ingen roll, och /.../ man lär sig inte så mycket av att man har skrivit ner på ett papper /.../ det finns ju ingen kommunikation i skolan /.../ Det är bara att skriva ner allting och sen är det klart. Det är så hela tiden.

## 7.2. Övergripande diskussion kring undervisningen och integreringen

Kursplanernas skrivelser om språkfärdigheter för delaktighet/aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv (SKOLFS 2006:28, 2009:2, 2012:13, jfr tabell 1.1) och kommunens krav på "integrering" av lärandet i skol- och praktikplatskontexterna bildar utgångspunkten för denna diskussion. Här problematiseras kort anordnarnas möjligheter att relatera undervisningen till praktikplatserna. Vidare diskuteras huruvida det undervisningsinnehåll som observerades kan sägas stödja delaktighet/aktivt deltagande i praktikplatsverksamheterna. Detta utgör även en grund för förslag till arbetssätt och innehåll i en undervisning med ett sådant mål. Detta presenteras i kapitel 8.

### 7.2.1. Lärare och coacher som utförare

Att utbildningsanordnaren Converseras organiserade undervisningen på olika sätt vid de två observationstillfällena kan illustrera det kontinuerliga arbete som under observationsperioden bedrevs hos alla fyra utbildningsanordnare för att anpassa verksamheten i enlighet med kommunens och arbetslinjens krav (se 1.3.2.2, 6.1.1). Dessa krav och utbildningens nationella styrdokument upplevdes av lärarna och coacherna som i hög grad motstridiga och uppgiften att utforma undervisningen blev därför en stor utmaning.

En lärare uttryckte sin tjänstemannaroll så här: ”Man sitter i en rävsax som lärare, vi har dom här styrdokumentet där det står väldigt tydligt att /.../ sfi är en kvalificerad språkutbildning punkt. Och sen har vi då kommunpolitikerna, vi är en kommunal skola, de betalar oss och dom helt tydligt säger i sina dokument *arbete, bort med försörjningsstödet*.”

Kommunens krav på integrering, dvs. på att undervisningen ska kopplas till praktikplatserna t.ex. genom att erfarenheter gjorda på praktikplatsen används i undervisningen, var relativt nytt för anordnarna och hur integreringen skulle kunna utformas var under utprovande och ett ämne för ständig diskussion.

De hinder för integrering som framfördes var av både organisatorisk och didaktisk art som t.ex. stora grupper, att inte alla studerande hade praktikplaceringar, att praktikplatserna rörde olika branscher/yrken. Hur skulle man, i grupper med uppemot 35 studerande, förbereda och efterarbeta interaktion som såg så oerhört olika ut på de studerandes olika praktikplatser? Eftersom alla i gruppen inte hade praktik ansåg man dessutom att undervisningens fokus inte kunde ligga på interaktion på praktikplatserna. Ett annat hinder för integrering ansågs också vara en oklar ansvarsfördelning mellan coacher och sfi-lärare kring förberedelser inför och uppföljning av praktikplatserna. Flera av lärarna menade att man också hade svårt att hitta möjligheter att förmedla och diskutera praktikanternas situation sinsemellan.

Samtidigt som man diskuterade utformningen av integrering och undervisning hade man dessutom den dagliga verksamheten att hantera, dvs. att bedriva undervisning enligt kursplanens mål, att ordna praktikplatser samt hantera ökande krav på dokumentation för kommunens återkommande utvärderingar av anordnarens verksamhet.

Praktikplatserna skulle enligt de kommunala styrdokumentet vara matchade mot praktikantens studieplanering (se 6.1.1). Mot sådana krav på kvalitet och individanpassning ställdes enligt coacherna en tydlig prioritering av kvantitativa mål: ”Den viktigaste frågan är inte hur bra [våra] praktikplatser är utan hur många [vi] har ute i praktik”. Denna prioritering signalerades genom kommunens utvärderingar och ekonomiska incitament som, som en

coach uttryckte det, innebar att ”ju fler man får ut desto mer pengar blir det ju”. Även skolledning kunde ge uttryck för sådant fokus på kvantitet.

Denna prioritering avspeglades i flera av coachernas och några lärares utsagor riktade till studerande som handlade om att praktikplatser var ”(enda) sättet att få jobb” och att ”du kommer att lära dig jättemycket svenska där”. För att uppmuntra studerande att ha praktik pryddes väggarna hos flera anordnare med foton på praktikanter med en kort text om att man trivdes bra på sin praktik och att man lärde sig mycket där. Prioriteringen av de kvantitativa målen medförde också att man slog ihop grupper för att frigöra tid för en coach/lärare att ringa och söka praktikplatser eller genomföra praktiksamtal med studerande på undervisningstid. Coacherna var inte nöjda med detta, och inte heller med att ordna praktikplatser åt studerande som man ansåg inte borde ha det, t.ex. sfi-studerande med låg språkfärdighet eller de flyktingar som introduktionsenheterna fordrade skulle ha praktik trots att de mårde dåligt fysiskt och/eller psykiskt. Prioriteringen på praktikplaceringar ”för alla” motverkade målet om snabbt arbetsmarknadsinträde eftersom dessa studerande inte hade förutsättningar att göra sig själva rättvisa på arbetsplatserna, menade coacherna: ”Vi som coacher sitter i kläm – vi är utförare på fältet, av den giv som ges av politiker /.../ den ekonomiska verkligheten är ju sån”.

Arbetet med praktikplatsanskaffning tog mycket tid och varje praktikplats innebar också mycket administration i form av dokumentation till utbildningsförvaltningen. Detta innebar mindre tid för planering av undervisningen:

Vi måste ju mata den här vuxenutbildningen med information för att de ska ha nånting att göra egentligen, det känns så ibland /.../ och det är ju egentligen kvalitetsfrågan då, vad hjälper det våra deltagare framåt? /.../ [de studerande] förlorar kvalitet i undervisningen, jag hinner inte planera och genomföra mina lektioner i den utsträckning jag skulle vilja. Jag kopierar mycket mer papper än jag producerar egna uppgifter och det är inga genomtänkta saker för jag hinner inte, tyvärr. Det är det man förlorar mest. (Lärare, intervjusamtal)

Flera av coacherna och lärarna klandrade sig själva för att man, som en lärare uttryckte det, ”av överlevnadsskäl” såg sig tvungen att sätta kursplanens krav på kvalificerad, individanpassad språkundervisning först ”i tredje hand”.

Fokuseringen på att skaffa praktikplatser ledde också till att man inte ansåg sig kunna prioritera besök på praktikplatserna, något som ingick i kommunens åläggande kring integrering. Ingen av de fyra praktikanterna fick besök av sin coach eller lärare under praktikperioden. Coacherna ansåg sig inte ha tid för besök och lärarna menade att de inte hade utrymme för detta i sin tjänstgöring. Ett par coacher ringde dock korta samtal till handledarna och fick besked om att ”allt var bra”.

Ytterligare hinder för integreringen var att många coacher/lärare tvivlade på praktikplatssystemets effekter och på dess konsekvenser och därmed på det arbete man utförde. En lärare uttryckte det så här i intervjusamtalet:

Jag tycker de är jättejättefrustrerade det här att man egentligen inte vet någonting /.../ vilken effekt har [praktiksystemet], hur mycket svartarbete är det bakom detta, när kommer Janne Josefsson och gör ett uppdrag granskning, och river ner brallorna på alla,<sup>126</sup> och då är man en del av detta och det känns JÄTTEhemskt. För jag vill bara vara en sfi-lärare som hjälper mina elever att lära sig svenska, varsomhelst eller hursomhelst, det spelar ingen roll men /.../ är det så att vi håller på och ser var Göteborgs näringsliv med gratis arbetskraft och ser till så att arbetslösa människor inte får jobb? Det är den stora frågan.

Flera lärare/coacher upplevde därutöver att skolledningarna inte uppskattade att de uttryckte sin oro över de prioriteringar man upplevde sig vara tvungen att göra; man skulle ”ligga lågt” och ”gilla läget”. Inte heller ansåg man att man kunde diskutera sin undervisning och arbetet med praktikplatserna med företrädare/utvärderare från vuxenutbildningsförvaltningen eftersom anordnaren behövde visa att man uppfyllde det man åtagit sig i upphandlingen. Denna balansgång mellan delvis oförenliga krav tog alltså mycket energi och tid och gav upphov till stor frustration som huvudsakligen handlade om att man inte upplevde sig kunna utföra sitt arbete på det sätt man ansåg bäst.

### 7.2.2. Undervisningens innehåll och integreringen

Som redogörelserna från anordnarnas undervisning visat förekom få konkreta exempel på den ålagda integreringen av praktik och undervisning. Exempelen utgörs av den s.k. praktikdagboken (Noor) samt uppgiften att skriva uppsats om praktikplatsen och uppgiften att berätta om praktiken där fokus var på nya ord (Roya). De studerandes texter om praktiken kan ha givit läraren en viss inblick i en praktikdag och lärarens kommentarer kan möjligen indirekt ha stöttat praktikantens deltagande på praktikplatsen. Berättelsen under halvklasstimman engagerade dock inte övriga studerande, kanske på grund av att varken berättaren eller övriga studerande kunde se något användningsområde för de ord som skrevs på tavlan (jfr de få betydelsebärande ord som förekom i interaktionen på praktikplatserna, se 6.2). Förutom dessa uppgifter följdes praktikvistelserna upp i form av enskilda, korta, samtal mellan coach/lärare och studerande när man stötte på varandra i korridoren eller tog sig tid i

---

<sup>126</sup> Janne Josefsson är en journalist som gjort flera uppmärksammande undersökande reportage.

klassrummet. Dessa samtal bestod, enligt studeranden, ofta av korta och ytliga utbyten som t.ex. *Är det bra på praktiken? Ja.* eller *Trivs du? Ja.*

Sfi-lärarna och coacherna hade alltså ytterst begränsade kunskaper om de studerandes praktikvinstelser och motiverade i intervjusamtalen innehållet i undervisningen med att urvalet speglade vad man ansåg var lämpligt på de studerandes språkfärdighetsnivå och vad man antog att de studerande allmänt behövde och kunde använda på sina praktikplatser, t.ex. i samtal på raster, eller för att få jobb. Avgörande för urval av material var också den begränsade tid man hade till förfogande för förberedelser, vilket bidrog till att man ofta använde färdigproducerat, tillrättat material.

Det färdigproducerade och tillrättatlagda skriftliga material som användes i undervisningen hade få likheter med den autentiska interaktion som praktikanterna deltog i på sina praktikplatser (se kapitel 6). Därmed kan det finnas anledning att ifrågasätta huruvida de använda texterna direkt stödjer deltagande i situerad interaktion på andraspråket på praktikplatserna (jfr Goh & Burns 2012, Norton 2000, Leung 2005, Akbari 2008, Roberts & Cooke 2009).

Det huvudsakliga innehållet i den undervisning som de fyra studerande deltog i vid observationstillfällena kan sammanfattas som "förmodat användbart allmänt generellt innehåll" respektive "förmodat användbart generellt arbetslivsinnehåll". Även lärares och coaches beskrivning av innehållet i den övriga undervisningen under praktikperioderna rymms inom dessa rubriker.

Ett vanligt förekommande "förmodat användbart allmänt generellt innehåll" var, som beskrivits ovan, arbete med nyheter. Lärarna angav också att man ofta arbetade med allmänna samtalsämnen som väder, TV-program, aktuella högtider och samhällsorientering. Man antog också att praktikanterna skulle få många instruktioner och behöva kunna berätta om sin fritid och sitt liv, vilket motiverade arbete med grammatiska strukturer (olika sätt att ge instruktioner, ställa och besvara frågor) och, som beskrevs ovan, allmänt arbete med verbformer.

Som framgår av redovisningarna från praktikplatserna i kapitel 6 var praktikanternas möjligheter att delta och lära i såväl transaktionella som relationella samtal (t.ex. om nyheter och väder) på praktikplatserna dock begränsade och den interaktion som förekom var inte i någon högre utsträckning beroende av målspråksenliga grammatiska strukturer och betydelsebärande ord. Roya sammanfattade i intervjusamtalet sin syn på undervisningens innehåll: på följande sätt:

I skolan man får nån artikel som med jättesvåra ord som vi ska prata, vi ska jobba med det /.../ men det är såna ord som förekommer aldrig [utanför skolan].

Inte heller de andra studerande (förutom Noor) ansåg sig kunna använda det man gjorde i skolan på praktikplatsen.

Det starka kravet på arbetslivsinriktning (se 1.3.3, 6.1.1) motiverade också vad som kan kallas ett ”förmodat användbart generellt arbetslivsinnehåll”. Några av utbildningsanordnarna hade särskilda lektionspass där coacherna undervisade om den allmänna arbetsmarknaden, ”dolda arbetsplatskoder”, om hur man skriver ett CV eller om frågor på jobbintervjuer. Hos andra utbildningsanordnare sköttes även ett sådant innehåll av sfi-läraren. Ett allmänt arbetsliv var också ofta närvarande i klassrummet genom att man t.ex. löste korsord samt läste och skrev texter som handlade om yrken och/eller arbetslivet i Sverige. Inte heller detta innehåll var dock för de studerande tydligt relevant för interaktionen på praktikplatserna även om man ansåg det relevant inför jobbsökande någon gång i framtiden.

Undervisningen kan snarare sägas ha handlat om att ge ”lämplig” vokabulär, grammatiska strukturer och fakta för att prata på svenska om ett generellt samhälls- och arbetsliv än om vad de studerande behövde kunna uttrycka på svenska för att interagera på sina praktikplatser i enlighet med kursplanens formuleringar om ”aktivt deltagande” och för att nå de kommunala och individuella målen med praktikplaceringarna, t.ex. att ”påskynda språkutvecklingen” eller ”känna delaktighet i ett arbetslag” (se 6.1). Ett generellt undervisningsinnehåll kan naturligtvis, precis som tillrättalagda texter, användas i sfi-undervisningen och även komma till användning på en praktikplats. En undervisning som inte upplevs som relevant riskerar dock att ha en negativ inverkan på de studerandes vilja att investera i studierna, vilket citaten av Toma (se 7.1.4) och Roya (ovan detta avsnitt) illustrerar.

Även individens och utbildningsanordnarens<sup>127</sup> behov av godkända resultat på de nationella slutproven styrde såväl undervisningsinnehåll som de studerandes deltagande i undervisning och praktik.<sup>128</sup> Avsevärd tid lades ned på testträning för att öka de studerandes möjligheter att klara testet även om lärarna menade att de kunde bedöma de studerandes färdigheter utan testen (jfr Skolverket 2005). De studerande uppfattade inte heller detta arbete som tydligt kopplat till språkfärdigheter med tydlig relevans för interaktionen på praktikplatserna. I detta sammanhang är det dock intressant att notera att de

---

<sup>127</sup> Här avses betydelsen av att utbildningsanordnaren kan uppvisa bra resultat i samband med kommunala upphandlingsförfaranden.

<sup>128</sup> Noors och Tomas val att delta i praktik respektive undervisning en dag i veckan illustrerar den avvägning mellan jobb respektive att klara provet som de gjort. Deras val speglar också deras bedömning av den andraspråksfärdighet de uppskattade skulle behövas i deras respektive *föreställda gemenskaper* (se 6.4.4 och 6.4.6): Noor valde att gå en dag i praktik för att öka chanserna att klara det skriftliga D-kursprovet medan Toma valde en dag i skolan eftersom han ansåg sig inte behöva studera mer svenska.

strategier som lärarna rekommenderade i samband med testträningen – ”gissa betydelsen av ord” och att ”bilderna kan ge ledtrådar” – användes av praktikanterna (se t.ex. utdrag 2, *Ljungen*) på praktikplatserna.

Noterbart är även avsaknaden av övrigt innehåll som påbjuds av kursplanen. Enligt kursplanen ska den studerande utveckla såväl lärande- och kommunikationsstrategier som ”ett gott uttal” (SKOLFS 2006:28, 2009:2, 2012:13). Klassrumsobservationerna och lärarnas utsagor pekar på att även om de studerande visserligen hade viss uttalsundervisning och talade i par, smågrupper och ibland i helklass på lektionerna, förekom ytterst sällan någon strukturerad explicit träning i muntlig interaktion som t.ex. olika kommunikationsstrategier (jfr Goh & Burns 2012). Flera av lärarna menade att eftersom de studerande nu hade praktik behövde undervisningen i mindre omfattning fokusera muntliga färdigheter. De studerande menade däremot att den muntliga färdigheten borde övas i skolan och i större omfattning.

Strukturerad reflektion över egen språkanvändning och språkliga uttryck och strukturer kan främja andraspråkutvecklingen (van Lier 2004a, Swain 1995, 1998, Lindberg & Skeppstedt 2000, Goh & Burns 2012) men ytterst lite explicit arbete för att främja språklig medvetenhet förekom. De moment som fokuserade på grammatisk form var till övervägande delen kopplade till skriftlig text och till presentationer av ett grammatiskt fenomen. Några diskussioner kring språkanvändning förekom ytterst sällan förutom vid några tillfällen då studerande diskuterade vokabulär och/eller form med en studiekamrat, t.ex. i de meningar man formulerade i de färdigproducerade nyhetsövningarna.

Inte heller lärandestrategier, varken formella eller informella, diskuterades under klassrumsobservationerna.<sup>129</sup> Under introduktionsmötena och vid en praktikantsamling gavs praktikanterna dock råd om hur de kunde lära på praktikplatserna.<sup>130</sup> Dessa råd kan sammanfattas som fyra uppmaningar:

1. Var aktiv - ta initiativ!
2. Delta i verksamheten!
3. Fråga mycket!
4. Prata (nästan bara) svenska!

Med bakgrund av redogörelsen och analysen av praktikanternas interaktion, arbetsuppgifter och relationer och omfattningen av det lärande som ägde rum (kapitel 6) kan dessa uppmaningar ses som välmenande men otillräckliga.

---

<sup>129</sup> I Royas klass hade man dock, enligt läraren, samtalat om detta och gett varandra tips.

<sup>130</sup> På introduktionsmötena för alla praktikanter utom Roya som däremot fick liknande råd vid praktikantsamlingen.

### 7.2.3. Två världar

Sfi-lärarnas och coachernas begränsade kunskaper om interaktionen på praktikplatserna innebar alltså dels att man tvingades bygga för praktiken förberedande undervisning på antaganden om interaktionen och lärandemöjligheterna på praktikplatserna och dels hade svårt att motivera användbarheten av det man gjorde i klassrummet på praktikplatserna. Därmed var det också svårt för lärare och coacher att för sig själva och för de studerande förklara hur praktikvistelsen kunde bidra till uppnående av kursplanens mål. Denna osäkerhet vad gäller de olika kontexternas ömsesidiga relevans för varandra utgjorde därför ett hinder för den ”integrering” som anordnarna var ålagda att genomföra.

Analysen tyder på att avsaknaden av en explicit koppling mellan ”skolvärlden” och ”praktikvärlden” bidrog till att de studerande upplevde praktiken och undervisningen som två åtskilda och väsensskilda världar (jfr Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Denna åtskillnad befästes genom att antagna skillnader mellan de två kontexterna – de två ”världarna” – också direkt fokuserades vid upprepade tillfällen. Ett exempel är att skillnader i språkbruk beskrevs för de studerande av en coach på följande sätt:

En del säger att det finns två sorters svenska, som lärarna pratar, långsamt, och så finns det vanlig svenska med konstiga ord och snabbt. På praktiken ska ni träna den vanliga svenskan. Alla vet att på praktiken pratar alla snabbt.

Liknande åtskillnad gjorde en lärare genom en motivering av varför man tränar nationella provets hörförståelse: ”Jag pratar långsamt för vi har lektion. När du går ut så pratar de samma som på bandet. Det är därför ni måste förstå det här för ni ska kunna prata där ute.”

Skillnader och eventuella likheter mellan ”klassrumssvenskan”, dvs. studerandes, lärares och läromedlens tillrättalagda svenska (jfr Håkansson 1987) och ”den vanliga svenskan” på praktikplatser och ”ute i samhället” gjordes dock inte till föremål för någon diskussion i klassrummet. Inte heller motiverades ”klassrumssvenskans” i pedagogiskt hänseende, dvs. som ett medel för att underlätta språklärande.

Ytterligare en bidragande orsak till skapandet av en åtskillnad mellan praktikplatser och utbildning utgjorde återkommande kommentarer om att man lär på olika sätt i de olika miljöerna. Följande uttalande av en coach riktat till en praktikant vid ett introduktionssamtal exemplifierar detta: ”Det är också bra på praktiken att här måste man förSTÅ, annars så fungerar det inte. I skolan kan man nicka och ja (nickar upprepade gånger)”. Genom liknande påpekanden om vikten av att vara aktiv, ta initiativ, delta och fråga för att lära *på praktikplatserna* och om vikten av att passa tider *på arbetsplatser* – inte i skolan



– upprätthölls alltså ett fokus på (påstådda) olikheter snarare än på att dessa fenomen var viktiga i båda kontexterna.

I redogörelserna för de olika anordnarnas undervisning i avsnitt 7.1.1–7.1.4 förekommer dock exempel på koppling till samhällslivet, något som kan beskrivas som ”bringing the outside in” (Baynham 2006), dvs. som ”inhämtande av omvärlden” (se 2.6). I redogörelserna förekom exempel på att nyhetsartiklar och möten med inbjudna myndighetsföreträdare gav upphov till angelägna frågor om och diskussioner av studerandes erfarenheter av samhällsliv i olika länder.

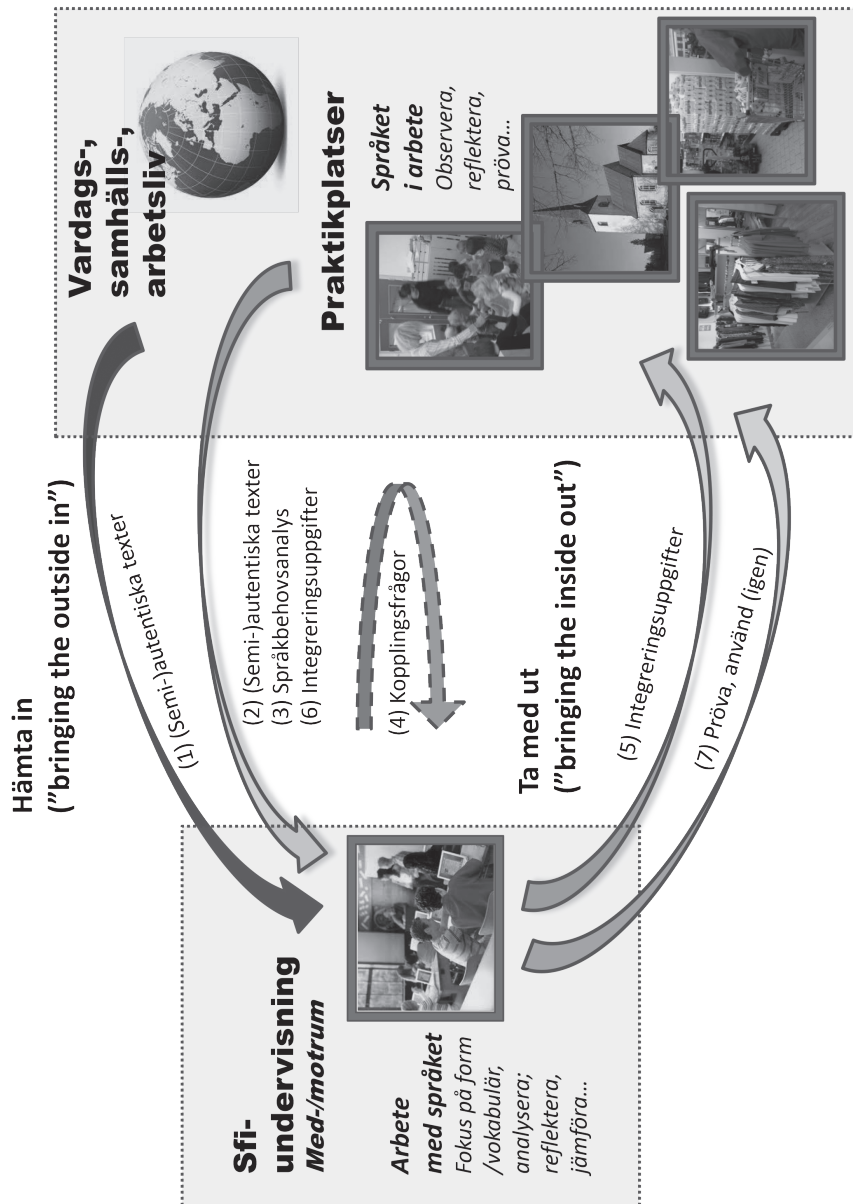
Baynham (2006) använder begreppet *contingency* för att diskutera lärarens beredskap inför och förmåga att oplanerat, ”i stunden”, tillvarata de studerandes egna initiativ och kontinuerligt stödja det fortsatta samtalet. Begreppet omfattar bl.a. lärarens snabba avgörande om en studerandes kommentar om t.ex. ett barns lärare eller om ett upplevt möte på vårdcentralen bör vidareutvecklas i någon riktning, t.ex. genom en följdfråga eller grammatisk förklaring. Observationerna i klassrummen gav många exempel på lärares utövande av *contingency* när det gällde att ”lyfta” en studerandes kommentar om t.ex. samhällsfenomen, om en erfarenhet från ett möte i samhällslivet eller fråga om språkbruk till en för hela gruppen angelägen och relevant frågeställning. Här kom de studerandes individuella erfarenheter att utnyttjas som en tillgång och som grund för gemensam diskussion och jämförelser. Det är därför intressant att notera att lärarna fann det svårare att göra samma professionella bedömning när det gällde studerandes erfarenheter av praktik och arbetsliv. Här angavs praktikanternas olika erfarenheter eller brist på erfarenheter i stället ofta som ett hinder för att ta upp ett fenomen eller språkbruk till allmän diskussion.



## 8. Med praktiken som utgångspunkt – didaktiska implikationer

Min studie tyder alltså på att en systematisk och kontinuerlig koppling inte etablerades trots politiska direktiv och pedagogiska intentioner. Studien tyder också på att en koppling mellan skolan och omvärlden skulle kunna vara betydelsefull för att i högre grad göra sfi-undervisningen engagerande och relevant för de studerande mot bakgrund av deras aktuella situation och långsiktiga mål (SKOLFS 2012:13, se även Svendsen Pedersen 2007). I detta kapitel har jag därför valt att presentera en modell för ett arbetssätt som möjliggör en närmare koppling och integrering av två av de kontexter som de studerande har tillgång till, nämligen skolan och de olika praktikplatserna. I samband med modellen behandlas samverkan mellan utbildningsanordnare och praktikplatser. Kapitlets avslutande avsnitt behandlar sfi-undervisningens ansvar och roll samt lärares och studerandes roller inom en på det föreslagna arbetssättet baserad utbildning.

Det arbetssätt som modellen lägger grund för kan relateras till beprövad erfarenhet och forskning (SFS 2010:800, Skollagen) om vuxnas andraspråksutveckling i och utanför klassrummet. Ett utforskande och reflekterande förhållningssätt till ett funktionellt, autentiskt och situerat språkbruk utgör här en grundläggande princip. Vidare beaktar modellen sfi- och praktikverksamhetens reella möjligheter och begränsningar för interaktion och lärande genom att den baseras på de observerade sfi- och arbetsplatsverksamheterna (se kapitel 6 och 7). Arbetssättet syftar till att synliggöra, tillvarata och stärka lärandepotentialerna i båda kontexterna.



FIGUR 8.1. Sfi-undervisning med praktiken som utgångspunkt.

Modellen som utifrån nyckelord *aktivt deltagande, erfarenheter, reflektion* och *jämförelser*<sup>131</sup> illustreras i figur 8.1 redogör för en sfi-undervisning som tar sin utgångspunkt i ”praktiken”, dvs. i språkanvändning i omvärlden. Figuren visar hur undervisningskontexten (till vänster), genom ett systematiskt användande av pedagogiska strategier och verktyg (pilarna och siffrorna inom parentes, (1), (2), etc.) kan utforma en tydlig koppling till ”världen utanför” – praktikplatser och andra samhällskontexter (till höger).

## 8.1. Kopplingsfrågor

I tidigare avsnitt har undervisning som använder s.k. (semi-)autentiskt innehåll från samhälls- och arbetsliv och praktikplatser (t.ex. studerandes berättelser om möten och enskild praktikplatsvokabulär, inbjuden myndighetsföreträdare, tillrättalagd nyhetsrapportering) redovisats. Detta illustreras i figur 8.1 som (1) och (2). Studien tyder på att sådant arbetssätt visserligen kan anses relevant men att det utan en tydlig koppling till ”världen utanför” kan upplevas som irrelevant för språkbruket på praktikplatserna och/eller som oengagerande.

I avsnitt 2.6.1 redogjordes för tidigare forskning som beskriver olika arbetssätt utifrån (semi-)autentiskt undervisningsmaterial från praktikplatser (t.ex. audioinspelningar, språkbehovsanalys). Sådana arbetssätt har illustrerats i figur 8.1 som (2) och (3). Gemensamt för sådana inslag i undervisningen är att de förutsätter lärare med stor kunskap om hur autentiska samtal i denna typ av kontexter är uppbyggda och kan analyseras. Det bör i detta sammanhang påpekas att sådana arbetssätt även kan kräva noggranna och tidskrävande förberedelser även om forskningen inom detta angelägna fält förhoppningsvis framöver kan ge lärarna alltmer stöd i detta avseende.

Men även utan omfattande förberedelse kan lärare – med hjälp av de studerande och med stöd i nuvarande forskning – i högre grad utgå från autentiska situationer som direkt knyter an till de studerandes verklighet oavsett om/vilka praktikplatser man har tillgång till. I Sandwall (2010) ges exempel på uppgifter som fokuserar potentiellt medierande resurser på

---

<sup>131</sup> Utbildningen ska ge de studerande ”språkliga redskap för /.../ *aktivt deltagande* i vardags-, samhälls- och arbetsliv” och de studerande ska ”*reflektera* över egna kulturella *erfarenheter* och *jämföra* dem med företeelser i vardags-, samhälls- och arbetsliv i Sverige” (SKOLFS 2012:13, mina kursiveringar). I den läroplan för vuxenutbildningen som börjar gälla 1 januari 2013 (SKOLFS 2012:101) anges också att personal inom vuxenutbildningen ”i undervisningen [ska] utnyttja kunskaper och erfarenheter från arbets- och samhällsliv som eleverna redan har eller skaffar sig under utbildningens gång”.

praktikplatser och som kan ”hämtas in” från praktikplatsen och användas ungefär på samma sätt som tidigare exemplifierats i avsnitten 7.1.1–7.1.4 då studerandes berättelser från upplevelser i samhället behandlas i undervisningen. Det kan t.ex. handla om att den studerande får i uppgift att rita av en skylt eller att ta med en text från praktikplatsen. I figur 8.1 illustreras sådant ”inhämtande” och även studerandes spontana återgivande av yttranden de hört på praktikplatserna som (2).

Klassrumsaktivitetens relevans kan också synliggöras genom lärares frågor och studerandes redogörelser för specifika förhållanden på olika praktikplatser utifrån vad jag här kallar *kopplingsfrågor* (jfr *teacher-led contingency*, Baynham 2006), se (4) i figur 8.1. Detta illustreras i följande exempel som hämtats från avsnitten om praktikplatserna (6.1.2) och undervisningen (7.1).

I förskolan var Merilinka vid ett tillfälle ute och promenerade med barnen i (nästintill) storm varefter hon senare i skolan läste en tidningsartikel om den storm som härjat i landet. Om läraren Daniel hade ställt kopplingsfrågor som *Har stormen haft några konsekvenser för verksamheterna på praktikplatserna? Kommenterade handledarna stormen?* hade hon kunnat berätta om promenaden och andra i gruppen hade kanske kunnat berätta om andra väderkonsekvenser. Här kunde de studerande möjligen också ha bidragit med eventuella relationella arbetsplatsanknutna väderkommentarer (se 6.2.4.3) från praktikplatserna som kunnat ge underlag för en diskussion av möjliga fraser för initierande och/eller besvarande av sådana kommentarer.

Vidare läste Merilinka i helklass i skolan en text om förskoleläraryrket. Om läraren ställt kopplingsfrågor som *Stämmer texten med hur det är på Minimi? Vill du bli förskolelärare?* hade Merilinka med stöd av erfarenheterna från Minimi fått tillfälle att utveckla texten om förskoleläraryrket. Det hade också givit gruppen tillfälle att på ett mer generellt plan diskutera för- och nackdelar med de olika yrken man fått inblick i via praktikvistelserna. Man hade också kunnat jämföra de studerandes erfarenheter av förskoleverksamhet i Sverige och andra länder och därmed möjligheter att problematisera sociala och/eller professionella identiteter som föräldrar och/eller pedagoger i olika kontexter.

Vid ett av observationstillfällena i Royas klass läste man en artikel i materialet *Nyhetsidan* om att ”Cancerfonden startar sin kampanj Rosa bandet”. Samtidigt fanns i Royas klädbutik en skylt med texten: ”Var med och stöd Rosa bandet, sött underkläderpaket fr. InWear 500:-”. Om läraren Kerstin i anslutning till läsningen av artikeln hade ställt kopplingsfrågor som *Har ni sett reklam för kampanjen någonstans?* hade Roya kanske kunnat göra kopplingen till skylten och berättat om erbjudandet i butiken. På så sätt skulle de rosa band som många kanske köpt eller sett andra ha på jackan kunnat bidra till en aha-upplevelse hos deltagarna som bidragit till att närmare knyta undervisningen till egna

erfarenheter. Detta hade också kunnat ge underlag för en diskussion av den roll ideella organisationer spelar i det svenska och andra samhällen.

Royas grupp ägnade vidare två lektionspass åt att skriva ett personligt brev och CV. Här kunde en kopplingsfråga som t.ex. *Vad tror du att din handledare anser vara viktigast för att anställa någon?* formulerats. En sådan fråga hade möjliggjort en diskussion om hur denna typ av dokument kan utformas utifrån olika autentiska arbetsgivare och arbetsplatser (istället för utifrån fiktiva arbetsplatser).

I det arbete med diktamen som ägde rum i Noors klassrum användes vanliga fraser i olika språkliga funktioner, t.ex:

- Leda samtal (*Vad sa DU, Ana? Tyst! Nu pratar jag. Jag säger en gång till. Ja, det är du nu*)
- Avbryta (*Får jag säga nåt? Jag vill prata nu.*)
- Neka (*Nej jag vill inte. Inte igen! Det räcker nu, inte fler gånger.*)
- Förhandla om förståelse (*Nej, jag sa/menade..., Sa du...?*)
- Ge uppmaningar (*Ge mig lappen! Du är klar nu!*)
- Ställa frågor (*Var det läxa? Är det min tur? Är det namn?*)
- När man inte förstår (*Säg det igen! Igen! VA? Vad sa du?*)
- Fråga om andra förstår/är färdiga (*Har ni skrivit det? Färdig? Förstår du mig*)
- Säga att man förstår (*OK. Det räcker. Ja, NU förstår jag.*)
- Ge/ta respons/kritik/beröm (*Det var bra. Jobbigt! Du skriver fint. OK. Bra!*)

Om läraren Lena hade ställt kopplingsfrågor som: *Vad sa ni nyss till varandra? Skulle ni kunna säga så på er praktikplats? Till en arbetskamrat? Till kunder? Om inte, varför?* hade aktivitetens eventuella relevans utanför klassrummet synliggjorts för både läraren själv och de studerande och man hade kunnat jämföra möjliga yttranden på olika praktikplatser och arbetsplatser i Sverige och i andra länder.

Under observationen i Tomas grupp berättade läraren Katarina om julen i Sverige och gav många exempel på t.ex. julpynt. Om hon hade ställt kopplingsfrågan *Har något förändrats på era praktikplatser nu inför julen?* hade Toma (och andra studerande) kunnat ge konkreta exempel från sin praktikplats, t.ex. reklam och pynt, sändningar med livsmedel och (röda julklapps-)kläder inför julen, något som med all säkerhet bidragit till en mer mångsidig beskrivning av det svenska julfirandet och en mer engagerande lektion.

Exemplen ovan visar att lärarna genom att ställa kopplingsfrågor relativt enkelt kan synliggöra länkar och samband mellan språkundervisningen och de olika praktikplatser som representeras i gruppen. Genom att relevantgöra klassrumsaktiviteter i relation till de studerandes kommunikativa behov på

olika typer av praktikplatser kan frågorna också bidra till ett större engagemang hos de studerande. Exempelen visar vidare att avståndet mellan det som brukar behandlas i sfi-klassrummet och det som händer på praktikplatsen inte alltid behöver vara så stort (jfr ”klassrumssvenska”/”riktig svenska”, ”yrkessvenska”).

I avsnitt 6.4 diskuterades vikten av att de studerande trots eventuell oro för att förlora ansiktet ställde frågor på sina praktikplatser för att få tillgång till interaktion och lärande. Ovanstående exempel visar på vikten av och möjligheten i att läraren vågar ”riskera ansiktet” och ställa frågor till de studerande även om det innebär ett erkännande av att de studerande kan mer om praktikplatserna och arbetsplats-specifik interaktion än läraren själv (se vidare 8.4.3). Exempelen visar dessutom att man kan använda befintligt material och kopplingsfrågor för att aktualisera de studerandes olika roller och identiteter i olika föreställda gemenskaper (Norton 2001, Kanno & Norton 2003). Grundläggande läromedel kan ofta utgå från den studerande som konsument av välfärd/tjänster/produkter i olika vardags- och samhällsdomäner, t.ex. som ”frågande (okunnig)”, kund eller jobbsökande. Användning av kopplingsfrågor ger möjlighet att behandla språkbruk i ett vidare register av roller, dvs. inte bara med ett ensidigt fokus på vad en *kund/förälder/jobbsökande/studerande* behöver kunna säga utan också med tanke på vad en *expedit/förskollärare/anställd/medlem i organisation* osv kan behöva uttrycka (jfr Simpson 2011).

## 8.2. Integreringsuppgifter

I diskussioner om lärande avses oftast lärande *inom* ramen för en enstaka kontext, t.ex. i skolan *eller* på en arbetsplats. För lärande *mellan* kontexter, t.ex. för att beskriva en engångs- och enkelriktad övergång av något som lärts in i en ”lärandekontext” (skola) till en ”användningskontext” (arbetsplats), används ofta begreppet *transfer*.<sup>132</sup> I sådana sammanhang betraktas många gånger skillnaderna mellan kontexterna som problematiska, något som ska undvikas eller överbyggas (Akkerman & Bakker 2011) och forskare visar på svårigheten att använda det man lärt sig i skolan i olika kontexter utanför skolan (Lave & Wenger 1991, Säljö 2000).

Inom aktivitetsteori (se bidrag i Tuomi-Gröhn m.fl. 2003, Lantolf & Pavlenko 2001) ser man istället de olikheter och utmaningar som individer kan uppleva i olika praktikgemenskaper som positiva, avgörande och utlösande för

---

<sup>132</sup> Innebörden i begreppet *transfer* beror på vilken teori man utgår från. Greeno (1994:12) definierar lärande som ”improved participation in interactive systems” och redogör för transfer ”in terms of transformations of constraints, affordances and attunements”.



utveckling och förändring. För att referera till kontinuerligt deltagande och agerande i interaktion i och mellan olika kontexter används inom teorin begreppet *boundary-crossing* (Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995, Wenger 1998).

Olika möjligheter till lärande som uppstår genom regelbundet gränsöverskridande beskrivs utifrån en litteraturöversikt av Akkerman och Bakker (2011). Man menar här att *boundary-crossing* ger ökade möjligheter att förstå och agera i olika praktiker bl.a. eftersom man konkret kan jämföra dem. Dessutom kan samverkan och rutinmässiga utbyten över gränserna främja jämförelsen och lärandet som i sin tur kan stödjas genom s.k. *boundary objects*. Med detta begrepp avses artefakter<sup>133</sup> som på ett systematiskt sätt används i båda kontexterna och som bidrar till synliggörande av och reflektion kring de olika praktikerna.

En sådan artefakt kan vara en uppgift som formuleras och förarbetas i skolan, tas med till praktikplatsen för behandling och som sedan hämtas med tillbaka till skolan för vidare bearbetning. Sådana uppgifter går här under beteckningen *integreringsuppgifter* (se (5), (6), (7) i figur 8.1), vilket syftar på deras viktiga roll för att i båda kontexterna ge ökade möjligheter till aktivt deltagande i interaktion och för integrering av (in-)formellt lärande inom och mellan kontexterna.

För att uppfylla denna roll måste integreringsuppgifterna vara flexibla (Star 1989, Star & Griesemer 1999) på så sätt att de ska kunna fungera som informations- och samtalsunderlag i båda kontexterna med hänsyn tagen till verksamheternas och samtalsparternas förutsättningar. På praktikplatsen kan uppgiften användas som ett underlag för ett 10-15 minuters samtal med handledaren medan den i skolan kan användas som underlag för olika former av redovisning/återberättande och för jämförelser av språkbruk i olika kontexter (i skolan, olika praktik-/arbetsplatser i Sverige och i andra länder).

Forskningen pekar på handledarens avgörande betydelse för praktikanternas möjligheter till lärande (se 2.5.3) men min studie tyder på att handledarna kände sig otillräckliga och emellanåt obekväma i samtal med praktikanterna. Integreringsuppgifter är därför tänkta att kunna involvera och stödja handledaren genom att erbjuda konkreta samtalsämnen som även kan utgöra grund för framtida interaktion (jfr utdrag 19, *Pyjamas* och 20, *Superblöt*). Uppgifterna kan också utgöra ett viktigt stöd för de studerande i deras behov av och möjligheter till samtal (jfr *impose reception*, Bourdieu 1977), eftersom det då är en ”tredje part” – skolan – som kräver samtalet och anger samtalsämnet. Det kan nämligen vara just i förhållande till medlemmar (och även dörrvakter,

---

<sup>133</sup> Även internaliserade kognitiva artefakter, såsom koncept/termer och idéer, kan enligt Engeström m.fl. (1995) utgöra *boundary-crossing objects*.

Bremer m.fl. 1996) i de studerandes föreställda gemenskaper som de känner sig mest obekväma (Norton 2001).

För att öka möjligheterna till interaktion och lärande riktas integreringsuppgifterna mot de samverkande faktorer som analysen visat påverka verksamheternas praktik och därmed möjligheterna till lärande däri (jfr Kemmis & Grootenboer 2008), nämligen *interaktionen*, *relationerna* (aspekter som identitet, agency, legitim perifer/marginell medlem i praktikgemenskapen) och *arbetsuppgifterna*. Dessutom riktas integreringsuppgifterna direkt mot att synliggöra möjligheter till *lärande* i de båda kontexterna.

Integreringsuppgifter som riktas mot *Interaktion* syftar till att ge upphov till samtal kring arbetsplats-specifikt språk i kontext och "hämta in" autentiskt *transaktionellt* och *relationellt* språkbruk (se 5.2.1) för analys/reflektion. Eftersom lärandepotentialen ligger just i möjligheterna till jämförelser av språkbruk i *olika* kontexter är syftet med integreringsuppgifter inte att förändra det ändamålsenliga språkbruket i skolan eller på praktikplatsen.

Integreringsuppgifter som riktas mot *Arbetsuppgifter* avser att synliggöra strukturer som styr tilldelning av arbetsuppgifter och arbetsplatsers verksamhet. Frågor som t.ex. *Vilka arbetsuppgifter på praktikplatsen gör du inte? Varför?* kan också vara känsliga att ta upp på praktikplatser, men ett samtal kan öka möjligheterna till varierade och mer centrala (språkutvecklande) arbetsuppgifter och en förståelse för vilka (andraspråks-)färdigheter som behövs för olika arbetsuppgifter på arbetsplatser.

Integreringsuppgifter som riktas mot *Relationer* avser att synliggöra arbetsplats-specifika koder och relationer för att stödja tillträde till och delaktighet i praktikgemenskaper.

Slutligen avser integreringsuppgifter som riktas mot *Lärande i olika kontexter* att stödja handledares, studerandes och lärares förståelse av hur vuxnas lärandeprocess kan se ut och stöttas på olika sätt i olika kontexter.

I bilaga 5 konkretiseras principerna för integreringsuppgifter ytterligare: där finns också en checklista och kriterier för integreringsuppgifter. Där finns också formulerade exempel på uppgifter samt förslag på för- och efterarbete.

### 8.2.1. Arbete med språket och språket i arbete

I det följande beskrivs kortfattat beskrivs möjlig arbetsgång kring integreringsuppgifter med utgångspunkt från *arbete med språket* i klassrummet och *språket i arbete* på praktikplatsen (se figur 8.1). Exempelvis skulle en integreringsuppgift som riktas mot *Interaktion* kunna innehålla frågor som: *Hur brukar instruktioner uttryckas? Hur brukar man svara? Vad skulle man kunna säga istället?* (se bilaga 5).

### 8.2.1.1. Förberedelser – arbete med språket

I klassrummet förbereds integreringsuppgiften genom *arbete med språket*. Här utformas aktiviteter som syftar till att ge förförståelse inför samtalet med handledaren, t.ex. genom ett tydliggörande av syftet med uppgiften och genom arbete med grammatiska strukturer och vokabulär som kan användas för språkhandlingarna *instruktion* och *respons på instruktioner*. Här kan man tillsammans aktualisera liknande situationer från andra kontexter, t.ex: *Hur brukar instruktioner uttryckas i klassrummet?* osv. Även tillgängliga läromedel och försök att rekonstruera handledares tidigare instruktioner kan vara en resurs här. De studerande tar med uppgiften till praktikplatsen (se (5) i figur 8.1).

### 8.2.1.2. Genomförande – språket i arbete

På praktikplatsen sätts *språket i arbete*. Här får handledarna genom samtalet kring uppgiften en inblick i skolarbetet samtidigt som de tillsammans med den studerande gör antaganden om autentiska instruktioner och autentisk respons i relation till specifika arbetsuppgifter.<sup>134</sup> De av praktikanten nedskrivna exemplen på semi-autentisk situerad interaktion tas sedan med till klassrummet (6).

### 8.2.1.3. Efterarbete – arbete med språket

I klassrummet redovisas uppgiften som sedan jämförs med det som framkom under förarbetet och med (semi-)autentiska exempel från andra praktikplatser. Syftet med efterarbetet är att uppmärksamma språkbruk i relation till specifika kontexter – inte att använda ”inhämtade” yttranden som målspråksmodeller som direkt ska läras in (Roberts & Cooke 2009). Här kan utvärderande frågor som *Fungerade det som sades i den kontext där det användes?* ställas, dvs. rörande i vilken omfattning syftet med yttrandet uppnåddes (jfr Brouwer & Nissen 2003). Sådan reflektion kan bidra till uppmärksammande av sociopragmatiska drag samt icke-verbala signaler och skillnader mellan skriftlig och muntlig text (Newton 2007, Holmes & Riddiford 2011, Goh & Burns 2012). I relation till den aktuella integreringsuppgiften om instruktioner skulle t.ex. följande frågor kunna stödja behandlingen av sådana språkliga drag: *Vilka av de olika sätt att uttrycka instruktioner som vi hittat (våra gissningar, i klassrummet, i läromedlen, på olika praktikplatser) tror du att man (inte) skulle kunna använda på din*

---

<sup>134</sup> I projektet Bite size (Arakelian 2008) valde studerande ut inplastade ”samtalskort” för 15-20 minuters samtal med sin handledare när tid gavs i verksamheten.

*praktikplats? Varför (inte), i vilka situationer, av vem? Hur kan man ge instruktioner/svara när man är mer eller mindre artig/stressad/ny på jobbet/irriterad?*

En kontinuerlig tillgång till praktikplatser ger också möjlighet att pröva det man reflekterat över i klassrummet och på praktikplatsen i nya situationer (7), vilket är viktigt för lärandet (Tuomi-Gröhn m.fl. 2003, Newton 2007, Svendsen Pedersen 2007, Holmes & Riddiford 2011). Det gäller naturligtvis särskilt för studerande som har få möjligheter att använda andraspråket utanför skolkontexten. En sfi-undervisning som tar sin utgångspunkt i verksamheter och aktiviteter utanför skolan handlar alltså inte enbart om ”bringing in” utan även om ”bringing out”.<sup>135</sup>

#### 8.2.1.4. Integreringsuppgifter som pedagogiska verktyg och resurser

Integreringsuppgifter kan ses som ett verktyg för att koppla och spegla kontexter och aktiviteter för att öka möjligheterna till interaktion och olika former av lärande (jfr Malcolm m.fl. 2003) i båda kontexterna. Uppgifterna kan därmed ses som potentiellt medierande resurser för *såväl* interaktion som lärande (jfr van Lier 2004a, Sandwall 2010).

Arbetsättet tar, som sagt, sin utgångspunkt i återgivandet av inhämtat (semi-)autentiskt språkbruk och situationer från praktikplatserna. Att studerande efter en tid förmår komma ihåg och återberätta specifika situationer blir därmed avgörande för arbetsättet. Att studerande kan ha en sådan förmåga får stöd i studiens klassrumsobservationer där studerandes ”inhämtade” situationer från samhällslivet utgjorde underlag för undervisningen (se 7.1.1–7.1.4). Stöd för detta kan också hämtas från resultaten av studiens SRI-samtal där video-/audioinspelningar och foton användes för att stödja deltagarna att minnas en tidigare situation och återberätta vad de tänkte och gjorde i den situationen (se 4.2.1.2).

I litteraturen anges ingen maxtid för den tid som kan ha förflutit mellan originalsituation och SRI-samtal för att deltagarna ska ha möjlighet att minnas och kommentera, men kortare tid kan antas ge bättre förutsättningar för hågkomst (Haglund 2003). För denna studie förflöt dock lång tid mellan inspelningarna och intervjun, närmare bestämt mellan ca tre veckor och fyra månader. Trots detta kunde deltagarna minnas specifika situationer. Exempel på Royas och Noors kommentarer till uppspelade stimuli, audio-/videosekvenser, gavs i samtalsutdrag 3, *Jag gissade*, där Roya sa att hon förstod instruktioner i utdrag 2, *Ljungen*, genom att hon gissade, hade ”nån upplevelse” och fick stöd av en högre makt.

---

<sup>135</sup> För begreppet *med-/motrum* som återfinns i figur 8.1, se avsnitt 8.4.

Med Merilinka och Toma gjordes dock inga SRI-samtal, även om jag i intervjusamtalen beskrev några situationer från praktikplatsen. Beskrivningarna kan möjligen ses som en typ av ”muntlig stimuli” och deltagarna menade att de mindes situationerna och kommenterade olika aspekter av sitt tänkande och av vad som hänt.

Att praktikanterna oavsett typ av stimuli kom ihåg de situationer jag beskrev (utom ett kundsamtal) och kunde kommentera sitt agerande pekar på att de länge kunde minnas och återberätta vad de varit med om. Deltagarnas kommentarer kan naturligtvis ändå ifrågasättas i termer av reliabilitet och validitet; vad är det egentligen som deltagarna ger uttryck för i sina kommentarer (Keith 1988)? Är det hågkomsten som stimuleras eller konstruerar deltagaren svar till nya och andra (dekontextualiserade) ledtrådar i inspelningarna? Noors kommentar, som återgavs i anslutning till ovan nämnda utdrag, kan stödja ett påpekande om att de medierande resurserna uppfattas på olika sätt i original- respektive intervjusituationen: Noor menade nämligen att hon inte just då, i SRI-samtalet, förstod vad handledaren sa i audiosekvensen, men att ”under tiden [i situationen på praktikplatsen] jag visste vad han säger till mig”.

Men om det som deltagarna berättar inte är exakta återgivanden av vad de tänkte i en viss situation och varför – vad är det då? Keith (1988) menar att kommentarerna i så fall kan vara exempel på de strategier och tekniker som deltagaren behärskar för användning i liknande situationer. Detta kan vara värdefull information för en lärare som ska utforma undervisning för eller bedöma muntlig interaktion och även en kompetens som läraren kan uppmärksamma den studerande på. Oavsett hur kommentarerna betraktas kan de enligt ett ekologiskt perspektiv ses som deltagarens (omedvetna) kunskap om interaktionella resurser för tolkning, dvs. som medierande resurser.

Det ska här påpekas att en fras eller en dialog från en praktikplats som återberättas av en studerande är inte alltid är *autentisk* i strikt mening eftersom återgivningen inte nödvändigtvis blir exakt. *Semi-autentiska* dialoger är dock med stor sannolikhet *i högre grad* autentiska (Belcher 2006) än de som vanligtvis återfinns i läromedel. Det är också troligt att studerande *upplever* en återberättad dialog som i högre grad autentisk (Widdowson 1979, Breen 1985), något som förstärks av att berättaren också kan återge ett flertal av de medierande resurser som stöttade förståelse och agerande i situationen. Även om ett *autentiskt* yttrande dekontextualiseras i klassrummet, kan det alltså delvis rekontextualiseras så tillvida att det kan relateras till originalkontexten, vilket ökar dess relevans för en undervisning som har aktivt deltagande i kontexter utanför skolan som mål (SKOLFS 2012:13).

I detta sammanhang är det också viktigt att påminna om nödvändigheten att skilja på ”doing talking” och ”teaching/learning talking”; vuxna lär sig inte

att tala på sitt andraspråk genom att ”bara prata” (Goh & Burns 2012). Det didaktiska ramverk och pedagogiska modell för undervisning av muntlig produktion och interaktion som presenteras i boken *Teaching Speaking* (Goh & Burns 2012) kan stödja utformandet av integreringsuppgifter och andra arbetssätt som utgår från (semi-)autentiskt material och samtidigt stödjer inlärarens metakognitiva kunskap samt uppmuntrar dem att planera, övervaka och utvärdera sitt eget lärande.

De råd som de studerande fick om informellt lärande på praktikplatserna var inte tillräckliga för att praktikplatsernas lärandepotential skulle kunna utnyttjas och råden tenderade också att lägga hela ansvaret för lärande ensidigt hos de studerande. Genom att integreringsuppgifterna konkret stödjer ett strukturerat och utforskande arbetssätt som involverar såväl handledare som lärare och andra studerande kan samtliga inblandade få en tydligare bild av hur lärande i olika kontexter kan ske och integreras för ett effektivt språklärande (jfr SKOLFS 2012:13<sup>136</sup>).

### 8.3. Utvecklad samverkan

Studien visar alltså att möjligheterna att tillvarata praktikplatsernas lärandepotential vad gäller språkutveckling inte kan tas för givna på praktikplaceringar där studerande och handledare/arbetskamrater inte erbjuds stöd av utbildningsanordnarens personal, företrädesvis coacherna (vars uppgift det var att hålla kontakt med handledarna). Det arbetssätt som beskrivits ovan kan betecknas som ett slags samarbete mellan sfi-läraren, handledaren och praktikanten/den studerande.

Min bedömning är dock att även åtgärder som sätter coachernas och handledarnas samarbete i fokus kan behövas för ökat utnyttjande av lärandepotentialen. Dessa åtgärder bygger på en utvecklad samverkan mellan företrädare för utbildningen och praktikverksamheterna. Coacherna menade dock att de inte hade resurser, dvs. tid, att göra besök på praktikplatserna, handledarna uppgav sig inte ha reflekterat över möjligheterna till samverkan/samtal och praktikanternas agency omfattade inte sådana initiativ (jfr Billett m.fl. 2002, Billett 2004). De åtgärder som diskuteras nedan förutsätter att tillräckliga resurser avsätts för t.ex. tid för samråd och reflektion (se vidare 10.2). Det är min bedömning att utan sådana investeringar kan praktikvistelser riskera att inte ge den förväntade utdelningen i form av språkutveckling.

---

<sup>136</sup> Den studerande ska ”utveckla sin medvetenhet om hur språkinläring går till och sin insikt i det egna lärandet” (SKOLFS 2012:13).

Förutom sådana resurser är det de berörda individerna själva och deras kunskaper och kreativitet som är avgörande för praktikvistelsernas kvalitet. Till syvende och sist handlar möjligheterna till interaktion och lärande på praktikplatser om i vilken grad individerna väljer att sträva efter att hitta och ta tillvara möjligheterna inom det handlingsutrymme som verksamheternas förutsättningar medger. Min bedömning är att de handledare, arbetskamrater och praktikanter som deltog i studien i de allra flesta fall gav uttryck för en sådan strävan och gjorde sitt bästa för att hitta goda lösningar. Studien visar dock på några möjliga utvecklingsområden inom systemet med praktikplaceringar där samverkan mellan berörda aktörer kan vara avgörande.

### 8.3.1. Samtal inför praktikplaceringen

Enligt kommunen skulle praktiken ”matchas” mot praktikantens studieplanering (Göteborgs stad vuxenutbildningen 2007-09-17). Vid de praktiksamtal som ägde rum mellan coach och praktikant innan praktikplaceringen formulerades dock praktikanternas egna långsiktiga mål och deras föreställda gemenskaper varken tydligt eller iskrift. Praktikplaceringens syfte kunde t.ex. sägas vara att ”komma igång med språket” eller att ”få jobb”. Mer detaljerade målformuleringar i enlighet med praktikanternas mål och föreställda gemenskaper, t.ex. ”öva svenska i sociala sammanhang med vuxna som ett led inför vidare studier” (för praktikanten på förskolan) eller ”2å anställning på praktikplatsen” (för praktikanterna på vaktmästeriet och klädbutiken), hade möjligen inneburit andra praktikplaceringar än de som praktikanterna i studien tilldelades. Sådana förtydliganden kunde också på praktikplatserna ha lett till en mer ändamålsenlig handledning och därmed till andra relationer liksom möjligheter till större investeringar i deltagande och lärande. Här skulle också frågor i förhållande till vilken investering inläraren är villig att göra för att lära i klassrum och på praktikplatsen och i vilken omfattning – och för vad – inläraren anser sig behöva lära sig språket kunna utgöra ett viktigt stöd (jfr Norton 1997, se 2.3.2).

Kunskap och medvetenhet om praktikanternas föreställda gemenskaper och aktuella identitetskonstruktioner är alltså viktiga för möjligheten att hitta en praktikplats som praktikanten helhjärtat kan investera i. Sådan medvetenhet kan också vara avgörande för handledarens möjligheter att erbjuda engagerande och språkutvecklande arbetsuppgifter i linje med såväl verksamhetens behov som praktikantens kort- och långsiktiga mål. Utan ett sådant ömsesidigt beaktande av olika mål riskerar det ”vinna-vinna-koncept” som enligt Göteborgs stad (2007) utgjorde grunden för systemet med praktikplatser att

bli till ett ”vinna-koncept” enbart för praktikplatserna på bekostnad av praktikanternas värdefulla lärandetid.

### 8.3.2. Samråd på praktikplatserna

På det introduktionsmöte som coach, handledare och praktikant deltar i inför praktikplaceringen kan flera frågor än de som diskuterades vid studiens möten behöva avhandlas. Om de ovan beskrivna detaljerade målformuleringarna tas med och diskuteras och om praktikanten fått stöd i att förbereda frågor kan en viktig grund för lärandemöjligheterna läggas vid detta möte.

För det första behövs arbetsuppgifterna diskuteras med hänsyn till deras språkutvecklingspotential. Detta innebär, för att travestera JF Kennedys berömda ord, att man behöver samtala inte enbart om vad praktikanten kan göra för praktikplatsen utan även om vad praktikplatsen kan göra för praktikanten.

För det andra kan förutsättningarna för vistelsen behöva tydliggöras och diskuteras. Här kan frågor som rör arbetsuppgifter, arbetsformer och synsätt tas upp: *Är tiderna flexibla? Har praktikanten fysiska möjligheter att utföra alla uppgifter? Vill/vågar praktikanten tala med kunder redan vid starten? Vilka uppgifter har praktikanten redan erfarenhet av? Vilka uppgifter behövs mindre/större språkfärdighet för? Vilka uppgifter anser handledaren vara språkutvecklande? Vilka uppgifter kan praktikanten möjligen göra längre fram? Kan praktikanten ”skugga” en anställd? Delta i möten? Praktikanten måste själv säga till om hon vill ha andra uppgifter. Finns det möjlighet att få jobb här? etc.*

Ett öppet samtal kring dessa och liknande frågor kan vara avgörande för möjligheterna att hitta för praktikanten ”lagom utmanande” arbetsuppgifter och ge handledaren förståelse för om praktikanten kan behöva stöd i vissa språkligt eller på annat sätt utmanande situationer. Samtalen är också viktiga för att coacherna ska få en inblick i de verksamhetsrelaterade värderingar och uppfattningar som kan avgöra vilka uppgifter praktikanten får sig tilldelade. Vikten av detta kan illustreras av att den coach som placerade en praktikant i klädbutiken hyste en förhoppning om att praktikanten skulle ”komma igång med språket” genom att tala med kunder medan handledaren å andra sidan var ängslig för utebliven försäljning om praktikanten gavs ansvar för kundkontakt och därför inte aktivt uppmuntrade sådana samtal. Butikschefen i livsmedelsbutiken menade däremot att språkkunskaper inte spelade någon roll.

Eftersom samtal som dessa kräver kunskaper om såväl andraspråksutveckling som om praktikantens och verksamhetens förutsättningar kan arbetsuppgifterna kontinuerligt behöva diskuteras av coacher, handledare och



studerande. Det gäller här att hitta en balans mellan verksamhetens och individens behov så att praktikanten kan betraktas som såväl legitim perifer medlem som legitim andraspråksinlärare i praktikgemenskapen. Här kan ingå att erbjuda perifera former av deltagande som kan anses legitima utan att praktikanten uppfyller alla krav för fullt medlemskap. t.ex. vara med på möten utan att tala och att ”gå bredvid”.

En kortare konkret utformad broschyr skulle också kunna utgöra ett stöd för handledare och arbetskamrater. Här skulle kunna ges information om vuxnas andraspråkslärande i olika kontexter inklusive de faktorer som studien visar är av betydelse för möjligheterna till interaktion och lärande (se kapitel 6). Här skulle också kunna ges konkreta exempel på hur handledare och arbetskamrater kan stödja praktikanten i att ta tillvara möjligheterna till interaktion och lärande och korta råd om vad som majoritetsspråkstalare kan tänka på i samtal med andraspråkstalare.<sup>137</sup> En sådan text skulle kunna ses som ett stöd för ömsesidig integration på lång sikt.

### 8.3.3. Arbetsuppgifterna

För att man på praktikplatserna ska se det som meningsfullt att ta emot praktikanter är det viktigt att de arbetsuppgifter som tilldelas praktikanterna utförs snabbt och effektivt, vilket innebär att möjligheterna till längre samtal under arbetets utförande kan bli begränsade. En möjlighet till utvecklad interaktion är dock att praktikanterna successivt får nya och mer komplexa uppgifter. Detta skulle nämligen med stor säkerhet innebära behov av instruktioner och frågor och samtidigt ge en utförligare bild av praktikplatsen vilket, enligt studien, kan stödja deltagande i interaktion. På de praktikplatser som observerades i studien identifierades ett antal arbetsuppgifter som praktikanterna inte tilldelades men som de troligtvis hade kunnat utföra, t.ex. slå in paket, kontrollera sändlistor (klädbutik), hämta matvagn och presentera maten för barnen (förskolan), sätta upp skyltar, prismärka varor (livsmedelsbutiken), postrunda, iordningställa möteslokaler (vaktmästeriet).

För andra uppgifter hade man behövt erbjuda en kortare internutbildning, t.ex. för kassaarbete och användning av golvstädmaskin och eltruck, vilket i sig hade kunnat erbjuda möjligheter till språklärande. Enligt handledaren i livsmedelsbutiken hade praktikanten, trots att hon inte var anställd, kunnat få sådan introduktion – förutsatt att praktikanten hade varit längre sammanhängande tid på praktikplatserna än den enda dag i veckan hon var där. Att stå

---

<sup>137</sup> Inspiration till sådan text återfinns i en broschyr från Sprogcenter Skive (2011) i Danmark.

i kassan i klädbutiken hade dock inte varit möjligt enligt handledaren eftersom det ”inte får bli fel”.

För tillgång till andra uppgifter krävdes alltså att praktikanten var närvarande på praktikplatsen under andra tider och perioder än de som bestämts i praktikavtalet. Detta gällde även för deltagandet i möten. Om praktikanten i livsmedelsbutiken t.ex. hade kommit bara tio minuter tidigare på morgonen hade hon kunnat delta i det morgonmöte där dagens arbetsuppgifter fördelades och information om aktuella erbjudanden gavs.

En diskussion som behöver relateras till sfi-anordnarnas möjlighet att erbjuda undervisning på flexibla tider är den om antalet praktikdagar och längden på praktikperioden. Att praktikanterna tillbringade 1-2 dagar varje vecka på praktikplatserna gav, åtminstone i praktiken, möjligheter att i skolan relativt direkt följa upp händelser på praktikplatserna och/eller integreringsuppgifterna. Å andra sidan föreföll de studerande kunna komma ihåg händelser under lång tid (se s.k. SRI-samtal, se 8.2.1.4), vilket kan peka på även längre praktikvistelser vore möjliga att följa upp i skolan. Längre sammanlagd tid på praktikplatserna kunde, som tidigare diskuterats, även ge ökade möjligheter till deltagande i internutbildning. Att interaktionen på studiens praktikplatser minskade över tid kan utgöra skäl till att överväga ett byte av praktikplats efter en kortare period. Om praktikanterna inte har möjlighet att få varierande arbetsuppgifter och stöd för deltagande i relationella samtal kan detta vara ett klokt beslut ur språkutvecklingssynpunkt.

### 8.3.4. Samtal som investeringar

Samtal mellan coacher, handledare och praktikanter rörande förutsättningar som t.ex. detaljerade målformuleringar, tider, synsätt och arbetsuppgifter skulle alltså kunna bidra till ökade möjligheter till interaktion och lärande av såväl andraspråk som arbetsrelaterade färdigheter. Sådana samtal kan kanske också bidra till att handledares och praktikanter besvikelse och självföreläsa över utebliven språkutveckling och uteblivna jobberbjudanden kan undvikas eller minimeras.

Det är intressant att notera att sådana samtal skulle kunna ses som ett exempel på den typ av reflektiva och reflexiva samtal som Iedema & Scheeres (2003:335) menar aktualiseras av den nya arbetsordningen, dvs. samtal kring arbete som även omfattar förhandlingar om identitet och självuppfattning – där identitetskonstruktioner blir till ”objects for intervention and invention”. Sådana samtal kan betecknas som riskabla men potentiellt givande för alla parter (jfr Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Ett fokus på vad man gör och hur man gör kan visserligen riskera eget och andras ansikte och

identitetsuppfattningar, men kan samtidigt innebära ett synliggörande av praktiken och egna eventuellt kontraproduktiva ageranden och leda till positiva förändringar. Investeringar i sådana samtal skulle kunna ge utdelning vad gäller såväl den sociala som den professionella gemenskapen på praktikplatsen och därmed stödja praktikanternas möjligheter att lära såväl språk som nya arbetsuppgifter och att göra anspråk på eventuellt önskade alternativa identitetspositioner (jfr Norton Peirce 1995, Norton & Toohey 2001).

## 8.4. Undervisning i med- och motrum

Det arbetssätt som föreslagits i detta kapitel, dvs. baserat på kopplingsfrågor, integreringsuppgifter och en närmare samverkan mellan sfi-anordnare och praktikplatser har sin upprinnelse i studiens empiri. Analysen tyder på att sfi-utbildningen i högre grad kan behöva ”öppna dörren” mot omvärlden och samtidigt fokusera grunduppdraget, nämligen att erbjuda en individanpassad och långsiktig ”kvalificerad språkutbildning” för aktiv delaktighet i samhälls- och arbetsliv. För att förtydliga det ansvar och de roller som är förknippade med en sådan sfi-undervisning – och även för att strukturera undervisningens innehåll – kan en metafor där verksamheten beskrivs försiggå i två imaginära rum, *med-* och *motrum*, vara till stöd (Svendsen Pedersen 2007, se figur 8.1).

### 8.4.1. Medrum

Det faktum att de flesta vuxna invandrare strävar efter att arbeta för sin försörjning och också inser hur avgörande språkkunskaper är för deras framtida liv både vad gäller privata och arbetsrelaterade mål (Cooke 2006, jfr SCB 2009) är en avgörande drivkraft som en sfi-utbildning med tillgång till praktikplatser väsentligen kan stödja.

Det kan ske genom att sfi-verksamheten omfattar praktikplaceringar och genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i (semi-)autentisk interaktion på praktik-/arbetsplatser, vilket möjliggör att sfi-utbildningen kan fungera som ett imaginärt *medrum* till den s.k. arbetslinjen (jfr Svendsen Pedersen 2007). Via de pedagogiska verktygen kopplingsfrågor och integreringsuppgifter (se 8.1 och 8.2) kan såväl studerande som lärare få syn på och tillgång till t.ex. de arbetsplats-specifika historier, det situerade språk, den kunskap och de implicita antaganden och rutiner som styr och konstruerar språkhandlingar, aktiviteter och praktikgemenskaper i och utanför skolan (se även Auerbach 2000, Kumaravadivelu 2003, Morgan 2004). Exempel på integreringsuppgifter som

kan sägas utföras inom ett medrum kan vara (hämtade från bilaga 5, riktade mot 1) interaktion, 2) relationer respektive 3) arbetsuppgifter):

- 1) *Beskriv de arbetsuppgifter som du/praktikanten gör på praktikplatsen. Vilka moment ingår?*
- 2) *Berätta om något roligt/spännande/hemskt som har hänt här!*
- 3) *Vad är viktigt att tänka på när en kund/besökare/barn frågar/vill något? Hur kan jag svara/agera?*

Undervisningen bidrar genom ett sådant arbetssätt och behandlande av sådana frågor till att aktivt stödja de studerandes inträde på arbetsmarknaden och tillträdet till arbetsplatsgemenskaper.

Samtidigt bör man dock uppmärksamma att de praktikplatser som finns att tillgå, särskilt under tidigare delen av sfi-utbildningen, ofta erbjuder enkla och okvalificerade uppgifter (jfr föreliggande studie). Om utbildningen utvärderas i relation till antalet praktikanter som får jobb (jfr Skolinspektionen 2010a) kan det finnas en ökad risk att anordnaren fokuserar praktikplatsens möjligheter att erbjuda arbete snarare än språkutveckling, dvs. att coachen snarare agerar arbetsförmedlare än arbetar i enlighet med sitt bredare uppdrag (se 6.1.1). Ett sådant fokus kan visserligen innebära att fler praktikanter får arbete. Men då det troligtvis i hög grad kommer att handla om okvalificerade och lågavlönade arbeten kommer de samtidigt att erbjuda mycket begränsade möjligheter till språkutveckling och vidare karriär. Ett ensidigt fokus på sfi som redskap för snabbast möjliga etablering på arbetsmarknaden kan alltså innebära att sfi-utbildningen genom praktikplatssystemet riskerar att bidra till en inlåsning och etnisk uppdelning av arbetsmarknaden (jfr IFAU 2004, Lindberg 2004, Roberts 2005, Cooke 2006, Söderberg Arnfast 2007) och att individens mer långsiktiga språkliga behov för delaktighet i arbets- och samhällsliv åsidosätts.

## 8.4.2. Motrum

För att i ett vidare och mer långsiktigt perspektiv bidra till de studerandes möjligheter till delaktighet i samhälls- och arbetsliv bör sfi-utbildningen alltså i högre utsträckning verka även för integration i termer av lika rättigheter och möjligheter och i enlighet med vad Lappalainen (2011:82f) förespråkat tänka ”större än arbetslinjen”, dvs. ifrågasätta arbetslinjens ensidiga krav på snabb egenförsörjning oavsett individens tidigare erfarenheter och framtida mål:

Förhoppningsvis menar politikerna egentligen att alla individer ska ha möjlighet att sträva efter att bli allt de kan – helt bortsett från ovidkommande faktorer som kön, etnicitet och religion – och oavsett konjunktur.

Det bör här betonas att sfi-utbildningens övergripande styrdokument också ger uttryck för en sådan vidare målsättning: Skollagen fastslår att utbildningen ska bidra till de studerandes möjligheter att ”stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet” och ”främja sin personliga utveckling” (SFS 2010:800, kap 22, 2 §). Men för att värna detta mål i relation till kommunens/arbetslinjens mer kortsiktigt och ensidigt formulerade mål behöver sfi även fungera som ett *motrum* (jfr Svendsen Pedersen 2007), vilket denna studie visat på.

I motrummet kan lärarens och studerandes samlade kunskap nyttjas för att granska fenomen i samhället och på praktikplatsen som kan vara viktiga för de studerandes identitet och agency, t.ex. dolda koder och upplevelser av särbehandling. För att stödja de studerandes möjligheter att delta aktivt på sina egna villkor i olika gemenskaper synliggörs och diskuteras alltså i motrummet olika språkliga strukturer och sociopragmatiska aspekter kring språkliga handlingar som t.ex. ifrågasättande, begäran/önskemål, argumentation (jfr Morgan 2004).

Exempel på integreringsuppgifter som kan sägas utföras inom ramen för ett motrum kan vara (hämtade från bilaga 5, riktade mot 1) interaktion, 2) relationer respektive 3) arbetsuppgifter):

- 1) *Berätta om en situation där det var svårt att gelförstå instruktioner. Hur kan det bli bättre?*
- 2) *Kan man säga nej till en arbetsuppgift? Om man behöver säga nej, hur kan man säga?*
- 3) *Vilka andra arbetsuppgifter vore möjliga att göra? Vad skulle behövas för att jag/ praktikanten kan göra dem (språkligt, kunskap, byte arbetstider)?*

Baynham (2006:38) menar att ett sådant, mot omvärlden mer öppet klassrum som utgår från de studerandes erfarenheter, erbjuder studeranden nödvändiga möjligheter att uttrycka åsikter och önskemål på det nya språket i en inte alltid välvilligt inställd omgivning:

*.../ a more open-ended classroom environment .../ [provides] opportunities for students .../ to develop strategies for claiming space in ongoing talk, an apprenticeship in “speaking out” which may prove of use in other contexts as well as for bringing into classroom discussion and into the curriculum precisely those challenging encounters which have the potential to block their life chances.*

Motrummet möjliggör också fokus på form för språkbruk i olika kontexter – inte enbart i och för arbetsliv (SKOLFS 2012:13). Samtalen kring kopplingsfrågor och integreringsuppgifter aktualiserar språkbruk för reflektion och analys av autentisk arbetsplatspecifik situerad interaktion såväl som ett metaspråk för språklig medvetenhet och lärande. För genomförande av de

föreslagna pedagogiska verktygen behöver studeranden bl.a. kunna beskriva och jämföra men också utvärdera (språk-)handlingar (jfr Kramsch 1986, van Lier 2004a, Svendsen Pedersen 2007). Sådan medvetenhet kan stödja lärande i såväl formella som mer informella miljöer. När det gäller domänen arbetsliv kan ett sådant undervisningsinnehåll relateras till språkbruk för att tala *i* en praktikgemenskap och *om* den (Lave & Wenger 1991) liksom för "being, doing, and talking at work *about* work" (Iedema & Scheeres 2003:334, kursiv i original).

Studien har visat att de deltagande praktikanterna befann sig i en relativt utsatt position på sina praktikplatser. Bland annat därför var den trygghet som anordnarens personal och klasskamrater utgjorde av avgörande betydelse för såväl deras studiesituation som privata situation. Utbildningen behövs helt enkelt även som en trygg praktikgemenskap och för erfarenhetsutbyte (jfr Baynham 2006, Svendsen Pedersen 2007, Cuban 2009).

Att inom utbildningen ta hänsyn till socioaffektiva faktorer som påverkar möjligheterna till vuxnas språklärande (se även Abrahamsson & Hyltenstam 2004) ska alltså inte ses som ett utslag av en "omhändertagandementalitet" (Ullenhag 2011) utan som en del av en "kvalificerad språkutbildning" (SKOLFS 2012:13).

### 8.4.3. Förändrade roller och lärarkompetens

När undervisningen utformas som ett gemensamt och reflexivt utforskande av språkbruk i och för deltagande i reella såväl som tänkta gemenskaper behöver lärares och studerandes roller omdefinieras. I sådan undervisning är det inte självklart enbart lärarna som är "språkexperter" och enbart de studerande som är "noviser", eftersom det är de studerande som har förstahandskunskap om det situerade språkbruket genom sin tillgång till och konkreta erfarenheter från båda lärandekontexterna.<sup>138</sup> Så till vida kan de studerandes roll liknas vid en gränsöverskridande "etnograf" (Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street 2001, Leung 2005, Norton 2006).

Ett system med praktikplaceringar inom ramen för utbildningen ställer höga krav på sfi-lärarna att utforma en undervisning som är relevant för de studerandes interaktion utanför klassrummet eftersom systemet ger dem möjligheter att på praktikplatserna direkt pröva undervisningsinnehållet. Studerande som inte har tillgång till autentisk interaktion på andraspråket har

---

<sup>138</sup> Även lärare/coacher och s.k. språkstödjare, språkombud eller språkmentororer som regelbundet besöker praktikplatser kan anta denna roll. Se projekten Stockholms stad (2012), Stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum (2012) och Sprogcenter Skive (2011).

inte sådana kontrollmöjligheter och kan därmed ha svårare att avgöra undervisningens relevans och aktivt ställa krav på förändringar.

En undervisning i med- och motrum som i enlighet med ett ekologiskt perspektiv ser aktivitet och deltagande i till stor del oförutsägbara och situerade interaktioner (i och utanför klassrummet) som en förutsättning och utgångspunkt för lärande behöver hantera dynamiken (och spänningen) mellan å ena sidan det planerade och förutsägbara och å andra sidan det improviserade och oförutsägbara (van Lier 2007:53, jfr *contingency*, Baynham 2006). Ett strukturerat arbetssätt baserat på integreringsuppgifter kan bidra till en synlig och förutsägbar och därmed trygg struktur. Samtidigt ger ett sådant arbetssätt utrymme för de studerandes "voices and choices", det vill säga gott om utrymme och möjligheter för de studerande att vara delaktiga i utformning och innehåll (jfr SKOLFS 2012:13), vilket på ett positivt sätt kan leda lektionen i olika (ibland oförutsägbara) riktningar.

Integreringsuppgifterna föreslås riktas mot de faktorer som formar praktikverksamheternas praktik (*praxis*, Kemmis & Grootenboer 2008) vilket kan öka uppgifternas och samtalsparternas möjligheter att tillvarata och utveckla kontexternas lärandepotential. Kress & Selander (2012) diskuterar vikten av att i klassrummet uppmärksamma studerandes agency och det semiotiska arbete, det meningsskapande arbete, som de kontinuerligt gör i interaktion i klassrum och omvärld. Man bör, menar Kress & Selander (2012:268), se klassrummet som "a culture of recognition of agency and semiotic work" där studerandes förståelse och agerande i olika situationer utgör ledtrådar till vad de just nu kan eller inte kan. Arbete med integreringsuppgifter kan, i enlighet med Kress & Selander (2012), ses som att studerande och lärare designar sin egen lärandepraktik där de studerandes önskemål, förhoppningar och förslag i högre grad än i läromedelsstyrd undervisning kan stå i centrum.

Lärarens ansvar kan då sägas vara att utforma en undervisning där målen, strukturen, innehållet och aktiviteterna är tydliga och relevanta för de studerande. *En synlig pedagogik (visible pedagogy*, Bernstein 1990, 1996, även Burns & de Silva Joyce 2008),<sup>139</sup> blir alltså än viktigare i arbetssätt som det som här diskuteras.

Men undervisningens utformning är beroende av verksamhetens förutsättningar inklusive lärarens erfarenhet och kunskap om språk, målspråk och didaktik. Med ett arbetssätt som det beskrivna blir lärarens kunskaper om vuxnas andraspråksutveckling, om vuxnas lärandeprocesser i olika kontexter och en insikt i autentisk interaktion i olika kontexter, än mer avgörande. Lärare

---

<sup>139</sup> Mycket kortfattat används begreppet för en undervisning där lärarens intentioner är tydliga och uttalade så att inlärarna är klara över mål och mening med de olika aktiviteterna, över vilka färdigheter som tränas vid varje given tidpunkt och över vad som förväntas av dem.

och coacher behöver därför kontinuerligt besöka olika typer av praktik-/arbetsplatser och, precis som de studerande, fungera som "etnografer". Studien tyder på att sådana besök "i verkligheten" är nödvändiga för att relatera utbildningen till arbetslivet och utforma relevanta integreringsuppgifter på det sätt som här föreslagits. Betydelsen av såväl teoretisk förståelse som beprövad erfarenhet bör i detta sammanhang betonas:

*/.../ just förmågan att se vad en situation innebär och möjliggör i termer av lärande (och även om den äger rum utanför undervisning) är något som utmärker den som har tillgång till teoretisk förståelse och beprövad erfarenhet av hur kunskaper kommuniceras. (Säljö 2011)*

Detta aktualiserar behovet av en hög och specialiserad sfi-lärarkompetens, vikten av en specifik sfi-läroutbildning och nödvändigheten av en omfattande kompetensutveckling för verksamma lärare. Den behörighetsgrundande utbildning som föreslagits i legitimationsförordningen (SFS 2011:326, 33§), dvs. en (ämnes-)läroexamen samt 30 hp i ämnet svenska som andraspråk, är bl.a. därför helt otillräcklig. Det kan närmast ses som en paradox att samtidigt som sfi-utbildningen tillskrivs en avgörande roll för integrationen ska sfi-lärarna genomföra sitt uppdrag med en en ämneskompetens som ligger långt under vad man kräver för andra språklärare (Lindberg 2012).



## 9. Studiens resultat i sammanfattning

Studiens syfte har varit att utforska och problematisera sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser som organiserades inom ramen för sfi-utbildningen. Frågeställningarna rörde interaktionen på praktikplatserna, sfi-undervisningens innehåll (avseende relevansen för praktiken) samt stärkandet av lärandepotentialen i de båda kontexterna. I detta kapitel sammanfattas studiens resultat i relation till frågeställningarna.

Målet för en grundläggande andraspråksutbildning för vuxna är – ur ett individ- såväl som ur ett demokratiskt samhällsperspektiv – ett aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv. Övergripande visar studien, i motsats till antaganden i den offentliga debatten (t.ex. Sabuni 2009, Björklund m.fl. 2012, Göteborgs stad, vuxenutbildningen 2007), att vistelser på praktikplatser parallellt med sfi-utbildning inte obetingat leder till snabbare språkutveckling och/eller egenförsörjning.

Trots att ingen av studiens deltagare – varken praktikanterna själva, deras lärare eller handledare – menade att praktikanterna lärde sig svenska i någon nämnvärd omfattning på praktikplatserna tyder studien ändå på att samtidig tillgång till de båda kontexterna skola och praktikplats rymmer en potential för långsiktig språkutveckling som kan främja målet om aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv.

### 9.1. Interaktion och lärande på praktikplatserna

Studiens två första frågeställningar rörde (1) kvantitativa och kvalitativa aspekter på praktikanternas interaktion på praktikplatserna och (2) centrala

faktorer för praktikanternas möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatserna. Dessa frågeställningar behandlas huvudsakligen i kapitel 6.

### 9.1.1. Interaktionens omfattning och karaktär

Studiens första frågeställning rörde en övergripande karaktärisering i kvantitativa och kvalitativa termer av den interaktion praktikanterna deltog i på sina praktikplatser. Frågeställningen behandlades huvudsakligen i kapitel 6. Inledningsvis är det viktigt att påpeka att den övergripande kartläggning som lades till grund för den kvantitativa och kvalitativa analysen här bör ses i ljuset av studiens syfte, nämligen att utforska och problematisera de fyra studerandes möjligheter till interaktion och lärande på sina praktikplatser – inte att genomföra en detaljerad, språkvetenskapligt grundad analys av interaktionen.

Den kvantitativa analys som genomfördes utifrån video- och audioinspelningarna på praktikplatserna visar att praktikanterna deltog i interaktion i ytterst begränsad omfattning under den tid de tillbringade på praktikplatserna.<sup>140</sup> Som ”interaktion” räknas i studien även tid då parterna interagerade med stöd av tal, kroppsspråk och/eller artefakter. Här inkluderas alltså även de ca 48-73 % av interaktionen som ägde rum utan muntliga yttranden.

Tre av praktikanterna deltog i sådan interaktion mellan ca 4 och 16 % av den totala inspelningstiden på praktikplatserna, dvs. under ca 7 till 19 minuter/praktikdag. Resterande tid arbetade praktikanterna ensamma med anvisade arbetsuppgifter. Ett undantag utgjordes av praktikanterna på förskolan som var involverad i interaktion under ca 41 % av den inspelade tiden. Denna interaktion skedde dock nästan uteslutande med 2-3-åringar och bestod i hög grad av upprepande av fraser.

Analysen visar vidare att den talade interaktionen i hög grad rörde arbetsuppgifternas utförande, s.k. transaktionella samtal, som t.ex. instruktioner eller frågor om arbetsuppgifter. Dessa samtal dominerades av handledare/arbetskamrater, vilket begränsade praktikanternas egna bidrag till interaktionen i dessa samtal till mellan ca 30 sekunder och 2 minuter/praktikdag. Relationella samtal, som t.ex. småprat, fördes alltså i än mer begränsad omfattning och dominerades dessutom i ännu högre grad av handledarna/arbetskamraterna. Studien visar vidare att förekomsten av relationella samtal varierade stort på praktikplatserna; mellan 5 och 50 % av den sammanlagda samtalstiden utgjordes av relationella samtal.

---

<sup>140</sup> Dvs. inspelad tid under en praktikdag.

Studien visar vidare att inspelad tid i interaktion tydligt minskade mellan inspelningstillfällena för de tre praktikanter där flera inspelningar gjordes.

### 9.1.2. Centrala faktorer för interaktion och lärande

Studiens andra frågeställning rörde vilka faktorer som framstod som centrala för praktikanternas (möjligheter till) interaktion och lärande där under praktikvistelsen. Även denna frågeställning behandlades huvudsakligen i kapitel 6.

Genom den kvalitativa analys av interaktionen som genomfördes med utgångspunkt från ett ekologiskt perspektiv (van Lier t.ex. 2004a) framstår ett flertal centrala faktorer som bidragande till den begränsade omfattningen av (talad) interaktion på praktikplatserna och därmed till de relativt få lärandemöjligheterna. Denna analys kan också förklara den variation i interaktionens omfattning som kunde iaktas över tid och även ge underlag för en fördjupad diskussion av lärandepotentialen i den förekommande interaktionen.

De faktorer som genom analysen framträtt som centrala kan relateras till sfi- och praktikverksamheterna och samverkan dem emellan såväl som till de individer som deltog i studien. Dessa faktorer redovisades i avhandlingen under rubrikerna *interaktion*, *arbetsuppgifter* och *relationer* (jfr Kemmis & Grootenboer 2008).

#### 9.1.2.1. Interaktion

Den interaktion praktikanterna deltog i kan karaktäriseras som en i hög grad situerad interaktion där muntliga yttranden rörande konkreta fenomen tillgängliga i den direkta kontexten dominerade. Detta visade sig ha stor betydelse för praktikanternas möjligheter att delta i interaktionen liksom för deras möjligheter till språk- och arbetsrelaterat lärande.

De språkdrag som utmärkte den muntliga, situerade interaktionen på praktikplatserna<sup>141</sup> medförde i allmänhet emellertid inga svårigheter för förståelsen trots praktikantens begränsade andraspråkskompetens. Det gjorde enligt studien inte heller samtalsparternas olika språkliga och kulturella bakgrunder (Shea 1994, Day & Wagner 2007, jfr Clyne 1994). Att samtalsparterna i så stor omfattning förstod varandra kan förklaras av att de för

---

<sup>141</sup> Till exempel implicita och indexikala pronomen istället för betydelsebärande ord, icke målspråksnära uttal och ordföljd, arbetsplatsspecifik eller för praktikanten okänd vokabulär, snabbt taltempo samt ospecifika instruktioner/frågor.

såväl produktion som tolkning inte behövde förlita sig på enbart de muntliga yttrandena utan även i sin interaktion kunde utnyttja en mängd olika tillgängliga resurser/ledtrådar, s.k. *potentiellt medierande resurser* (*affordances*, van Lier 2004a). Sådana resurser för tolkning och vidare agerande kunde vara t.ex. kroppsspråk och artefakter, verksamhetens rutiner och system, ett gemensamt förstaspråk, den fysiska miljön samt generella kompetenser, kunskaper och tidigare (eventuellt gemensamma) erfarenheter. Individerna utnyttjade här en samlad uppfattnings- och tolkningsförmåga till situerad helhetsförståelse för att snabbt ”läsa av” situationen och agera.

Den goda tillgången på och utnyttjande av sådana potentiellt medierande resurser för förståelse och agerande innebar att aktiv förhandling för att uppnå ömsesidig förståelse mellan parterna var ytterst sällan förekommande på praktikplatserna. Det ringa behovet av sådan förhandling bidrog naturligtvis även till interaktionens begränsade omfattning och de få lärandemöjligheterna.

Den situerade interaktionen och användningen av medierande resurser utgjorde alltså ett viktigt stöd för samtalsparternas yttranden, förståelse och agerande. Samtidigt utgjorde detta dock en – ur såväl kvantitativa som kvalitativa aspekter – avgörande begränsning för interaktionen som stöd för praktikanternas andraspråksutveckling.

#### 9.1.2.2. Arbetsuppgifter

Möjligheterna till interaktion och därmed språklärande begränsades också av en tydlig och ömsesidig prioritering av praktikverksamhetens mål och kontinuitet. Samtalen på praktikplatserna sågs således av såväl praktikanter som handledare primärt som ett arbetsinstrument; man talade när det behövdes för att få jobbet gjort – inte för att öva svenska eller för att lära känna varandra. I detta sammanhang framträdde de arbetsuppgifter som praktikanterna utförde som ytterligare en faktor av avgörande betydelse. Möjligheterna att interagera och lära begränsades nämligen genom att praktikanterna oftast tilldelades ”enklare” arbetsuppgifter som de, i egenskap av vuxna individer, hade viss tidigare erfarenhet av att utföra, som t.ex. rengöring/städning och placering av varor i en livsmedelsbutik. Tillgången till sådana ”vuxenkompetenser” innebar att instruktioner ofta var överflödiga och till att det för arbetsplatsspecifika utföranden av uppgifter, t.ex. hur och med vilka medel man i klädbutiken rengjorde provrumsspeglar, behövdes få instruktioner och frågor. Att man i hög grad utförde samma och rutinartade uppgifter under hela praktikperioden bidrog också, särskilt för två av praktikanterna, till ett över tid minskande behov av interaktion.

Praktikanternas arbetsuppgifter baserades på praktikverksamheternas behov och på en uppfattning av vilka uppgifter praktikanten vid praktikstarten

språkligt och arbetsmässigt bedömdes kunna utföra. Coacherna menade att de av rädsla för att förlora praktikplatserna varken kunde eller vågade ställa krav t.ex. vad gällde variation, progression vad gällde arbetsuppgifter eller samtalstid. Praktikanterna i studien hade få möjligheter till indirekt handledning (Billett 2004), t.ex. till att utföra arbetsuppgifter tillsammans med handledaren, och till planerad observation (t.ex. att ”gå bredvid”). Praktikanterna hade också mycket begränsade möjligheter till övergripande förståelse av verksamheten; tre av handledarna ägnade totalt ca 1 minut till att förklara varför man gjorde något (på ett visst sätt).

Den ytterst begränsade handledningen och det faktum att praktikanterna i hög grad utförde samma arbetsuppgifter under hela praktikperioden bidrog också till en begränsad inblick i och förståelse av arbetsplatsens verksamhet och de språkliga färdigheter som behövdes för olika uppgifter. Detta begränsade i sin tur möjligheterna till såväl transaktionella som relationella samtal. Dessutom bidrog den bristande förståelsen till lägre motivation för fortsatta språkstudier för åtminstone en av praktikanterna. För praktikanternas investering i studierna och för initiativ till interaktion på praktikplatserna hade också deras mål och föreställda gemenskaper och de därtill relaterade sociala/professionella identitetsuppfattningarna stor betydelse (Norton 2001, Kanno & Norton 2003).

Prioriteringen av utförandet av arbetsuppgifterna och på att hålla praktikanten i ständig sysselsättning bidrog också till den begränsade förekomsten av relationella samtal. Ytterligare en anledning till den begränsade förekomsten av socialt småprat var den sparsamma samvaron med arbetskamraterna, då gemensamma lunchraster och kafferaster ytterst sällan förekom. Bortsett från samtal om mat och familj förekom inga samtal kring mer allmänna samtalsämnen, såsom t.ex. nyheter eller allmänt om väder. Det småprat som förekom utgjordes istället huvudsakligen av kommentarer om verksamheten.

### 9.1.2.3. Relationer

Även relationerna mellan individerna framträdde som en central faktor som påverkade den transaktionella och relationella interaktion som praktikanterna deltog i liksom de arbetsuppgifter man tilldelades och utförde. I analysen diskuteras dessa i termer av maktasymmetrier och begrepp som *identiteter*, *investering* och (*föreställda*) *praktikgemenskaper* samt de därtill relaterade begreppen agency och ansiktsarbete.

Exempelvis visar studien att besvarandet av relationella kommentarer utgjorde en svårighet för praktikanterna. Analysen tyder på att detta ibland kunde bero på att innehållet i sådana samtal i mindre omfattning stöddes av

medierande resurser. Även maktasymmetrier bidrog till att i synnerhet skämt och ironi kunde vara svåra för praktikanten att uppfatta, förstå och besvara.

Studien visar exempel på hur handledarna med hänsyn till praktikantens ansikte försökte skydda dem från språkligt krävande arbetsuppgifter och ”krävande” sociala situationer, men även på att handledarna – oavsett om svenska var deras första eller andraspråk – kunde känna sig osäkra i samtalen med andraspråkstalaren. Man kan ha varit osäker på sin egen eller praktikantens förmåga att samtala på ”enkel” svenska, för att det skulle bli obekvämt eller för att man skulle riskera praktikantens ansikte.

Analysen visar vidare att de samverkande faktorerna fick konsekvenser för praktikanternas möjligheter att känna sig som och upplevas som medlemmar i såväl den sociala som professionella praktikgemenskapen på praktikplatserna (jfr Lave & Wenger 1991, Holmes & Stubbe 2003, Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Praktikanterna betraktades – och betraktade sig själva – visserligen i början av praktikperioden som legitima perifera andraspråkstalande medlemmar/noviser i praktikgemenskapen. Senare under perioden kunde de dock snarare betecknas som marginella medlemmar med mycket begränsade möjligheter till lärande (jfr Wenger 1998). Vid de ytterst få tillfällen man talade om språklärande handlade det inte om hur man kunde lära på praktikplatsen – utan i skolan eller på fritiden. Såväl handledare som praktikanter förebrådde sig själva för den uteblivna språkutvecklingen och var osäkra på hur de kunnat agera istället. Tre av praktikanterna kände sig utnyttjade som gratis arbetskraft.

## 9.2. Sfi-undervisningen – innehåll, arbetssätt, synsätt

Studiens tredje frågeställning rörde innehållet i den sfi-undervisning som praktikanterna deltog i under praktikperioden, närmare bestämt dess relevans för praktiken. Denna frågeställning behandlas huvudsakligen i kapitel 7.

### 9.2.1. Undervisningens innehåll

Samtliga utbildningsanordnare som deltog i studien bedrev ett kontinuerligt arbete för att anpassa verksamheten till nationella styrdokument som föreskrev en kvalificerad, individanpassad språkutbildning såväl som till kommunens och arbetslinjens krav på praktikplaceringar och snabbt arbetsmarknadsinträde. Att lärare och coacher såg dessa mål som delvis oförenliga och att man kunde tvivla på praktiksystemets fördelar men inte ansåg sig kunna diskutera detta med skolledning och/eller kommunala företrädare gjorde uppgiften att

utforma undervisning till en stor utmaning. Anordnarnas förutsättningar att utforma undervisningen diskuteras vidare i avsnitt 10.2.

Trots att anordnarna av kommunen ålagts att ”integrera” praktikanternas erfarenheter från praktikplatsen i undervisningen, visar studien att mycket lite av sådan integrering ägde rum under de undervisningstillfällen som observerades under praktikperioden. Studien visar dessutom att det förutom de organisatoriska och didaktiska orsaker som lärarna angav även fanns andra förklaringar. Lärarnas bristande kunskaper om den autentiska språk-användningen och lärandemöjligheterna på praktikplatserna liksom det faktum att språkbruk och förhållanden från praktikplatserna inte utnyttjades i undervisningen bidrog också till den uteblivna integreringen. Detta medförde att man i undervisningen i stället utgick från antaganden om språk-användningen på praktikplatserna och om lärandemöjligheterna där.

Undervisningens innehåll kan därför sammanfattas som dels ett ”förmodat användbart allmänt generellt innehåll” (t.ex. nyheter samt grundläggande vokabulär och grammatiska strukturer) och dels ett ”förmodat användbart generellt arbetslivsinnehåll” (t.ex. skriva cv, ”dolda koder” på arbetsplatser).

Den begränsade tid man hade till förfogande för reflektion och förberedelser bidrog också till att man ofta använde färdigproducerat, tillrättalagt skriftligt material som hade få likheter med den autentiska situerade interaktion som praktikanterna deltog i på sina praktikplatser.

Eftersom praktikanterna antogs samtala mycket på praktikplatserna förekom inte heller någon explicit träning av färdigheter viktiga för muntlig interaktion som t.ex. olika kommunikationsstrategier. Inte heller behandlades (in-)formella lärandestrategier under de observerade lektionerna.

Studien tyder på att det innehåll som observerades visserligen kan anses delvis relevant men att avsaknaden av en tydlig koppling till ”världen utanför” kunde leda till att innehållet upplevdes som irrelevant för de behov som aktualiserades på praktikplatserna.

### 9.2.2. Kontexternas lärandepotential

Studiens fjärde frågeställning rörde hur lärandepotentialen i de båda kontexterna i högre grad kunde tas tillvara och stärkas i relation till varandra. Denna frågeställning behandlades i kapitel 8.

Trots praktikanternas begränsade möjligheter till deltagande i interaktion och lärande på praktikplatserna visar studien på en outnyttjad potential för detta. Denna potential, som rymms i praktikanternas tillgång till såväl skola som praktikplats, skulle i högre grad kunna utnyttjas genom arbete i enlighet med en modell som presenteras i kapitlet. Modellen (figur 8.1) beskriver arbetssätt

där s.k. (semi-)autentisk interaktion på praktikplatser bildar utgångspunkt för undervisningens innehåll. Modellen, som syftar till att synliggöra, tillvarata och stärka lärandepotentialen i de båda kontexterna skola och praktikplatser, är baserad i studiens resultat och i skollagens krav på en undervisning baserad på beprövad erfarenhet och forskning.

Studien tyder, som tidigare nämnts, på att avsaknaden av en explicit koppling mellan ”skolvärlden” och ”praktikvärlden” kunde bidra till att de studerande upplevde praktiken och undervisningen som två åtskilda och väsensskilda världar. En systematisk och kontinuerlig koppling mellan skolan och omvärlden skulle i högre grad kunna göra sfi-undervisningen engagerande och relevant för de studerandes aktuella situation och långsiktiga mål (SKOLFS 2012:13, även Svendsen Pedersen 2007).

För att utnyttja denna lärandepotential föreslås i avhandlingen två pedagogiska verktyg inom ramen för undervisningsmodellen.

För det första visas på möjligheterna att koppla de båda kontexterna genom s.k. kopplingsfrågor. Genom att läraren via denna typ av frågor till de studerande uppmuntrar dem att relatera den aktuella klassrumsaktiviteten till förhållanden på de praktikplatser som representeras i gruppen kan undervisningens relevans synliggöras och dessutom kan den upplevas som mer engagerande. Därutöver bidrar sådana frågor och svar till att utveckla lärarens kunskap om autentiskt språkbruk och omständigheter som kan påverka lärandet på praktikplatserna.

Till sådan förståelse kan även det andra verktyget, s.k. integreringsuppgifter, bidra. Dessa uppgifter utgår från en positiv syn på de olikheter och utmaningar som de studerande/praktikanterna kan uppleva i olika kontexter. Uppgifterna syftar till ökade möjligheter till aktivt deltagande i interaktion i båda kontexterna och till integrering av (in-)formellt lärande inom och mellan kontexterna.

Integreringsuppgifter är en av läraren formulerad uppgift som förarbetas i skolan, tas med till praktikplatsen för behandling och som sedan tas med tillbaka till skolan för vidare bearbetning. På praktikplatsen utgör uppgiften ett underlag och stöd för 10-15 minuters samtal med handledare/arbetskamrat. Tillbaka i skolan utgör uppgiften ett underlag för olika former av redovisning/återberättande och för jämförelser av språkbruk i olika kontexter (i skolan, olika praktik-/arbetsplatser i Sverige och i andra länder).

Uppgifternas innehåll riktas mot de samverkande faktorer som analysen visat påverkar praktikverksamheternas praktik och därmed möjligheterna till lärande: interaktionen, relationerna, arbetsuppgifterna (jfr Kemmis & Grootenboer 2008) samt mot att synliggöra möjligheter till lärande. I bilaga 5 finns en checklista och kriterier för integreringsuppgifter, formulerade exempel på uppgifter samt förslag på för- och efterarbete.



Förutom förslaget till sådant arbetssätt betonar studien vikten av att tillräckliga resurser avsätts för samverkan mellan coacher, handledare och praktikanter. Samtal mellan dessa parter rörande olika slags förutsättningar för praktikplaceringen som t.ex. detaljerade målformuleringar, tider, arbetsuppgifter och vuxnas andraspråkslärande skulle kunna bidra till ökade möjligheter till interaktion och lärande av såväl andraspråk som arbetsrelaterade färdigheter.

Med ett sådant arbetssätt aktualiseras även behovet av en hög och specialiserad sfi-lärarkompetens där den behörighetsgrundande utbildning som föreslagits i legitimationsförordningen (SFS 2011:326, 33§), dvs. en (ämnes-)lärarexamen samt 30 hp i ämnet svenska som andraspråk, måste anses helt otillräcklig.

### 9.2.3. Sfi-utbildningens ansvar och roll

Utifrån studiens resultat och omgivningens ibland ensidiga syn på sfi som ett arbetsmarknadsinstrument föreslås i studien ett alternativt synsätt på sfi-utbildningens ansvar och roll i samhället. Här föreslås att utbildningen betraktas som försiggående inom två imaginära rum; dels inom ett *medrum* till den s.k. arbetslinjen och dels inom ett *motrum* (Svendsen Pedersen 2007). I medrummet företas aktiviteter som stödjer de studerandes inträde på arbetsmarknaden och tillträdet till arbetsplatsgemenskaper.

För att inte bidra till en etniskt segregerad arbetsmarknad samt för att värna styrdokumentens föreskrifter om den studerandes stärkta ställning i arbets- och samhällslivet och för att stödja den personliga utvecklingen i mer långsiktiga termer behöver utbildningen även fungera som ett motrum. Utifrån studerandes och lärares samlade kunskap och erfarenheter utformas här undervisning med syfte att språkligt och på andra sätt stödja de studerandes möjligheter att delta aktivt på sina egna villkor i såväl samhälls- som arbetsliv.

Det utforskande arbetssätt och den syn på utbildningens ansvar och roll som föreslås i avhandlingen innebär att lärares och studerandes roller behöver omdefinieras. De studerandes roll kan då liknas vid en gränsöverskridande "etnograf" (Roberts m.fl. 2001, Leung 2005, Norton 2006) med första-handskunskap om autentisk situerad språkanvändning medan läraren i detta sammanhang kan ses som novis. Även läraren behöver dock besöka arbetsplatser för att kunna utforma en undervisning där målen, strukturen, innehållet och aktiviteterna är tydliga och relevanta för de studerandes interaktion såväl inom som utanför klassrummet. Därmed kan både lärare och studerande sägas behöva arbeta som "etnografer".



## 10. Avslutande diskussion

Detta avslutande kapitel inleds med en reflektion kring metodologiska frågor. Kapitlet avslutas med en diskussion av sfi-utbildningen som en metapraktik omgiven av andra praktiker (jfr Kemmis m.fl. 2009) som i förlängningen kan vara avgörande för sfi-utbildningens möjligheter att stödja studerandes/ praktikanters interaktion och lärande.

### 10.1. Metodologiska reflektioner

I denna avhandling tillämpas det ekologiskt lingvistiska perspektivet (van Lier 2004a) enligt min kännedom för första gången för forskning kring interaktion och andraspråkslärande i en svensk kontext. I engelskspråkig andraspråksforskning har det dock i viss omfattning använts tidigare (se t.ex. bidrag i Leather & van Dam 2003, Barab & Roth 2006, DaSilva Iddings & Jan 2008). Det kan bl.a. därför vara intressant att motivera användningen av detta perspektiv och kommentera dess användbarhet i relation till studiens syfte och frågeställningar.

#### 10.1.1. Den ekologiska ansatsen och *potentiellt medierande resurser*

I enlighet med van Lier (2004a:224) har jag i avhandlingen använt det ekologiska perspektivet som ett övergripande sätt att se på, redogöra för, analysera och diskutera interaktion, språkanvändning, lärande och undervisning – snarare än som en heltäckande teori. Övergripande menar jag

att den ekologiska ansatsen varit ett stöd för besvarandet av mina frågeställningar, men att empirin, i enlighet med van Liers pragmatiska inställning, pekat på behov av att "låna" förståelse och begrepp även från andra perspektiv. Jag har t.ex. använt begrepp som *agency* och *identitet* från poststrukturalistiska perspektiv samt *in-/direkt handledning* från fältet arbetsplatslärande. Sammantaget menar jag att min tidigare erfarenhet rörande sfi, kombinationen av kvalitativa och kvantitativa data samt en bred tolkningsrepertoar (Alvesson & Sköldberg 2008) har möjliggjort en bred belysning av empirin och därmed bidragit till ett mer nyanserat och tillförlitligt besvarande av frågeställningarna.

Analysen av interaktionen på praktikplatserna har vidare aktualiserat behovet av en mer ingående diskussion av begreppet *affordance*, som jag i avhandlingen benämner *potentiellt medierande resurser*.

I avhandlingstexten utgår jag från van Liers (t.ex. 2004a) förståelse av begreppet och menar att det har en stor förklaringspotential vad gäller praktikanternas (möjligheter till) deltagande i den situerade interaktionen på praktikplatserna. I kapitel 6 visas t.ex. de medierande resursernas betydelse för praktikanternas förståelse av komplexa men ofta oprecisa instruktioner (t.ex. utdrag 2, *Ljungen*). Att indexikala, icke målspråks-/skriftspråksenliga uttryckssätt eller fackuttryck användes utgjorde i allmänhet ingen svårighet för samtalsparterna som med stöd i en samlad uppfattnings- och tolkningsförmåga "läste av" situationen. Utifrån ett ekologiskt perspektiv ses andraspråkstalare, liksom förstaspråkstalare, som aktiva utforskare av tillgänglig information; man ser sig omkring, samlar information, bedömer och agerar: "the perceiver is an actor within a landscape ("looking around" rather than "looking at")" (van Lier 2004b:87).

I ett sådant snabbt "vidvinkel-" och multisensoriskt tolkningsarbete kan de potentiellt medierande resurserna sällan urskiljas separat utan beskrivs som sammanlänkade i ett nätverk (Barab & Roth 2006, van Lier 2007). En synpunkt som framkommit på seminarier i olika faser av forskningsprocessen är att begreppet saknar förklaringspotential eftersom potentiellt medierande resurser kan vara "allting" och därmed är "ingenting": vilka medierande resurser som uppfattas varierar mellan individer och situationer och det går inte heller att identifiera exakt vilken/vilka resurser som stödjer en individs tolkning.

Med stöd i praktikanternas återberättade upplevelser och mina övriga data menar jag dock att det varken för interaktionens eller för lärandepotentialens skull nödvändigtvis exakt behöver fastställas om det t.ex. var det muntliga yttrandet eller artefakten eller gesten som ensam eller i högre grad än övriga potentiellt medierande resurser ledde till förståelse. Poängen är istället att samtalsparter i situerad interaktion inte enbart, och kanske i mindre omfattning än vad språkforskare och -lärare vill tro, förlitar sig på lingvistiska ledtrådar för tolkning och agerande.

Ytterligare en poäng som framkommer i analysen, men som van Lier inte uttrycker explicit, är att tillgängliga medierande resurser inte bara stödjer tolkning utan även *formulerande* av yttranden, vilket kan underlätta andraspråkstalararens möjligheter att interagera. Även här kan samtalsutdrag 2, *Ljungen*, där praktikanten tyst ställer frågor till handledaren genom att lägga handen på tröjorna och söka ögonkontakt med handledaren utgöra ett exempel. Ett annat exempel är utdrag 1, *Så här gör vi*, där praktikantens formulering av yttrandet "Det bra eller nej?" är tillräckligt för att handledaren direkt ska kunna tolka yttrandet som "Har jag ställt skåpet på rätt plats?".

Van Lier beskriver i princip enbart sådana situationer, dvs. situationer där individen uppfattar medierande resurser i situerad interaktion och där resurserna är "tillräckliga" och stödjer individen att göra "rätt/avsedd" tolkning och handling. Även i denna studie bidrar sådana resurser till att interaktionen fungerar väl i de allra flesta situationer på praktikplatserna. Som illustrerats genom samtalsutdrag förekom dock även några situationer där förståelse inte uppnås (utdrag 5, *Mannagryn*, utdrag 17, *Fönsterputsare* samt utdrag 18, *Vardags skjortor*). Dessa ger anledning att diskutera det ekologiska perspektivets tillämpning av begreppet och hur sådana situationer kan beskrivas (på svenska).

I kommentarerna till samtalsutdragen beskrevs praktikantens tillgängliga medierande resurser som "otillräckliga" för förståelse, ett ord som van Lier inte använder även om ett resonemang om behovet av fler ledtrådar vid något tillfälle förs (2004b:88f). I vissa fall fanns fler ledtrådar "inom konkret räckhåll", t.ex. om samtalsparterna förflyttat sig. I andra fall fanns inga ytterligare resurser för förståelse i den närmaste omgivningen – att "se sig omkring" hade då inte givit några ytterligare ledtrådar för att läsa av situationen.

Utdragen visar också att uppfattande av konkreta ledtrådar och förståelse av betydelsebärande ord inte alltid var tillräckligt för förståelsen av yttranden, något som inte heller diskuteras av van Lier. I samband med samtalsutdragen diskuterades även att konkreta ledtrådar kan "leda fel" och snarare försvåra tolkning.

Dessa samtalsutdrag tyder på att användningen av begreppet *potentiellt medierande resurser/affordances* behöver relateras till huruvida det som avses/avhandlas i samtalet behandlar "här och nu" eller "utanför samtalssituationen", dvs. till olika aspekter av abstraktion och konkretion. I vissa situationer hjälper det så att säga inte om individen efterfrågar eller "ser sig omkring" i den närmaste omgivningen efter fler ledtrådar. Samtalsutdragen visar också att missförstånd och utebliven förståelse ibland kan förklaras i termer av "avsaknad av" eller "otillräckliga" ledtrådar. Detta kan vara en konsekvens av att begreppet inom det ekologiska perspektivet tillämpas på än mer komplexa situationer än de som Gibson (1979) ursprungligen relaterade begreppet till, dvs. situationer

där fysiska artefakter/objekt alltid fanns tillgängliga och där muntliga yttranden inte var inkluderade.

Med inspiration från Selander & Kress (2010:39), som diskuterar begreppet utifrån ett multimodalt perspektiv på undervisning och lärande i digitala miljöer, kan ett möjligt sätt att uttrycka missförstånd och/eller utebliven förståelse formuleras på följande sätt: när ett yttrande formuleras i ett specifikt syfte har det en situerad *meningspotential*, där flera olika tolkningar är möjliga (även van Lier 2009:283). Potentialen omfattar såväl en *erbjuden* mening (talarens mening) som en *uppfattad* mening (tolkarens mening). I de situationer som refererats ovan skulle den erbjudna meningen alltså inte ha uppfattats.

### 10.1.2 Övriga metodologiska reflektioner

En studies tillförlitlighet beror till stor del på forskarens öppna redogörelse av hur man tänkt ”kring premisserna för sitt eget tänkande, observerande och språkanvändande” (Alvesson & Sköldberg (2008:487). Tillförlitlighet handlar därmed om forskaren och dennes subjektivitet/förförståelse, men även om hela forskningsprocessen.

Min strävan att medvetet och kontinuerligt betrakta studiens data ur olika tillförlitlighetsaspekter har kort beskrivits i olika avsnitt i avhandlingstexten, t.ex. i kapitel 4 samt i sammanfattande diskussioner i kapitel 6 och 7. Detta avsnitt fördjupar dessa resonemang och behandlar även några av de reflektioner och överväganden som gjorts i olika faser av forskningsprocessen men som inte behandlats i tidigare text; reflektioner som kan behöva explicitgöras för en bedömning av studiens och resultatens tillförlitlighet och för en tydligare inplacering av studien i sitt sammanhang.

#### 10.1.2.1 Förförståelser, förväntningar och förtroenden

Varje forskare är positionerad i ett historiskt och socialt sammanhang. Därför är det viktigt att reflektera över den påverkan på resultaten som kan vara en följd av den egna förförståelsen samt av relationerna mellan forskaren och studiens deltagare. En sådan reflektion är en del av forskarens etiska kapacitet vilken påverkar studiens tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann 2009).

Studien har givetvis följt gällande forskningsetiska principer t.ex. i fråga om samtycken och konfidentialitet (se 4.3). Etiska frågor bör dock inte ses som något som kan lösas och avklaras inledningsvis eller i slutredogörelsen, utan snarare som osäkerhetsområden, dvs. potentiella problemområden som ständigt bör uppmärksammas i olika forskningsstadier (Kvale & Brinkmann 2009:85ff).

Oftast har jag under min forskarutbildning uppmanats att se min tidigare kunskap och erfarenhet som en resurs för studien. Vid några tillfällen har jag dock uppmanats att bortse från min lärarerfarenhet som då ansetts som ovidkommande och som störande av den ”objektivitet” som ansågs utmärka forskares arbete. Jag menar dock att min erfarenhetsbaserade kunskap såväl som forskarutbildningen och fältarbetet bidragit till synliggörandet av olika aspekter i relation till frågeställningarna. Jag har t.ex. kunnat ställa frågor där forskar- och lärarperspektiv sammanförs till utbildningsvetenskapligt relevanta frågor som ”Vilket teoretiskt begrepp kan sammanfatta dessa fenomen – och ”kan detta begrepp vara användbart för sfi-aktörer?”.

I detta sammanhang vill jag också betona det stöd för kritiskt perspektivtagande som inspelningarna utgjort; möjligheten att upprepade gånger kunna titta och lyssna på interaktionen har underlättat såväl distansering som uppfattandet av olika aspekter av interaktionen på praktikplatserna.

Det kan här vara av vikt att reflektera över forskarens position och roll som en retoriker i ett större samhälleligt och politiskt sammanhang (jfr Baker 1990, Alvesson & Sköldberg 2008) där sfi-verksamheter och berörda aktörer befinner sig i ett fält fullt av potentiella målkonflikter (se vidare 10.2). Det nätverk jag byggt upp under min tid som lärare underlättade kontakten med såväl kommunala företrädare som utbildningsanordnarna och därmed möjligheten att hitta studerande som ville delta i studien. Å andra sidan kan det faktum att personal hos kommunen och hos anordnarna kan ha känt till mitt tidigare arbete som lärare och som utredare och författare i samband med offentliga utredningar – och därmed min ibland kritiska inställning till olika myndigheters agerande i frågor som rör sfi – också ha spelat in. Såvitt jag kan bedöma påverkade detta dock inte deltagarnas beslut att medverka i studien på något negativt sätt. Samtliga deltagare har medverkat på ett öppet och mycket tillmötesgående sätt.

Som en aktör i både forsknings- och verksamhetsfältet kan min dubbla relation och roll beskrivas som ”an insider, an outsider, as a resource, as an expert, as a target audience, as an agent of change” (Roberts & Sarangi 1999:475). Lärarnas och coachernas villighet att medverka kan ha grundats i en förhoppning om att jag skulle skildra verksamheterna och deras situation på ett seriöst och relevant sätt. Mot bakgrund av deltagarnas (såväl coacher/lärare som studerande) begränsade möjligheter att göra sina röster hörda i mediala och andra samhällspolitiska sammanhang där deras synpunkter och erfarenheter sällan efterfrågas hoppades man möjligen att man genom att delta i studien kunde bidra till att verksamheten och dess förutsättningar skildrades ur ett mer komplext perspektiv än det strikta effektivitetsperspektiv som ofta används för att värdera sfi (se 1.3, Lindberg & Sandwall 2012).

Ett annat motiv för att delta i studien kan ha varit en önskan att reflektera över sin verksamhet. När jag tackade lärare/coacher för deras medverkan sa en av dem: ”Du har kompenserat oss mer än väl med din genomgång av Merilinkas praktikplats och med att vara bollplank.” En annan lärare utvecklade detta på följande sätt: ”när man pratar igenom man får en tankeställare, vad har man gjort, man tänker på det ur en annan synvinkel och du har en erfarenhet jag respekterar och inser är bra, så jag måste tänka ok, hur tänker jag om det.” Detta illustrerar dels sfi-lärares behov och möjligheter till kvalificerad reflektion och dels fördelarna med att som forskare kontinuerligt under forskningsprocessen diskutera tentativa resultat.

För mig var återkopplingen till anordnarna under forskningsprocessen en etisk fråga; dels ville jag göra processen genomskinlig för deltagarna så att de visste vad de medverkade till, dels ville jag höra deras åsikter. Dessutom ville jag visa vad jag sett på praktikplatserna för att tidigt – inte först efter avhandlingens publicering – eventuellt kunna bidra till en utveckling av verksamheterna. Uppföljande kontakter med anordnarna efter observationsperioden tyder också på att undervisningen då i högre grad var kopplad till praktikplatserna, även om omfattningen varierade mellan anordnarna.

Handledarnas motiv till att ha praktikanter och delta i studien formulerades som att de ville hjälpa till med integrering och jobb (se 6.1.2) även om det naturligtvis inte går att bortse från att verksamheterna genom praktikplaceringarna fick arbetskraft. Även praktikanterna ville hjälpa andra. Roya formulerade sitt motiv att medverka i studien som följer: ”På nåt sätt alltså det är bra kanske i framtiden, först och främst om jag kan hjälpa till på nåt sätt dom andra /.../ det är självklart att jag är jätteglad att jag kunde göra något”.

Det finns dock tecken på att även de studerande kan ha ställt upp i studien för att försöka påverka systemet, för att göra sina röster hörda. Ett exempel är Tomas resonemang i intervjusamtalet där det blev tydligt att studiens frågeställningar rörande om (hur) man kan lära sig svenska på praktikplatser för honom var irrelevanta. Däremot hoppades han att studien skulle skildra hans uppgivenhet vad gällde systemet med praktikplatser och svårigheterna att få jobb i Sverige, dvs. hans uppfattning om att han blivit utnyttjad på praktikplatserna.

Lärarnas/coachernas förhoppning om att få göra sina röster hörda och reflektera, liksom Tomas att studien skulle skildra hans utsatthet och Royas och handledarnas att ha kunnat hjälpa till aktualiserar den etiska frågan om undersökningens eventuellt goda effekter (Kvale & Brinkmann 2009), om den kan bidra till att förbättra situationen för deltagarna eller för de grupper i samhället där de kanske ser sig som medlemmar och/eller kategoriseras. Deltagarnas förhoppningar lägger ett stort ansvar på forskaren, något som jag ofta känt under hela forskningsprocessen. Jag har strävat efter ett emiskt



perspektiv, dvs. att ge uttryck för och skildra deltagarnas insikter och åsikter, men är samtidigt medveten om att jag som forskare har tolkningsföreträde vad gäller analys och presentation av analysen. Min förhoppning är att deltagarna och andra läsare ändå upplever att deltagarnas tankar, åsikter och förhoppningar i relation till frågeställningarna behandlas på ett för dem godtagbart sätt.

Forskaren har också en skyldighet att reflektera över relationer mellan deltagare och forskare, t.ex. över den personliga närhet som kan växa fram då man vistas tillsammans en längre tid. Goda relationer kan verka "förföriska" i en forskare-deltagare-situation så tillvida att de t.ex. kan leda deltagaren att avslöja känslor och erfarenheter som man kanske senare ångrar. Detta gäller både för intervjusamtal och fältarbete. I den mån jag uppfattat att det handlat om sådana förtroenden har dessa givetvis inte tagits med i studien.

När det gäller fältarbetet upplevde jag tydligt vikten av goda relationer för att deltagarna skulle känna förtroende för mig, känna sig bekväma och i möjligaste mån agera som de brukar, "som om jag inte var där". Som tidigare beskrivits (4.2.2.1) strävade jag efter att verka som (icke) deltagande observatör beroende på individ, aktivitet och miljö. Härvidlag tänkte jag på min roll som en allmänt social och respektfull gäst(-forskare) på andras arbetsplatser. Även om jag allmänt strävade efter att hålla mig i bakgrunden använde jag alltså vid behov flera verktyg för att skapa och upprätthålla goda relationer, t.ex. att initiera allmänt småprat, ge positiva kommentarer om saker i kontexten, visa intresse genom frågor samt visa att jag "var med", t.ex. le/skratta när något hände. Kameran i brösthöjd underlättade sådant "perifert deltagande". Här kan man reflektera över om dessa "verktyg" och yttranden, som inte redovisas genom utdrag, på något sätt påverkat interaktionen. Min bedömning är att småpratet möjligen kan ha bidragit till en god stämning och goda relationer mellan praktikanten och övriga, vilket indirekt möjligen kan ha lett till en något ökad omfattning av interaktionen.

Eftersom jag upplevde handledaren i klädbutiken som något avvaktande i början beslöt jag att inledningsvis nöja mig med audioinspelning och observation där. Efter två observationstillfällen upplevde jag dock att de farhågor rörande min vistelse som handledaren haft blivit stillade och jag "vågade" därför be om tillstånd för videoinspelning. Detta förfarande kan dock ifrågasättas utifrån den tidigare nämnda "förförelseaspekten"; kan handledaren haft svårare att säga nej när vi etablerat en relation? Handledaren bad mig dock att inte spela in vid några tillfällen (se 4.2.2.1).

Vissa etiska dilemman uppstod dock. Ett exempel är att jag i intervjusamtalet med Toma avstod från att spela upp videosekvenser eftersom jag utifrån hans berättelser om sin fysiska och psykiska hälsa bedömde att det inte var lämpligt att med videostöd diskutera hans agerande. Ett svårare beslut var dock att inte agera vid det tillfälle då Noor fick i uppgift att moppa delar av golvet i

livsmedelsbutiken trots att hon sa att hon hade ryggsbesvär (se samtalsutdrag 26, *Jag kanske inte mycket städa*). Borde jag ha ingripit när handledaren inte kom tillbaka med andra uppgifter? Ett annat exempel är att jag visste att Roya hoppades få jobb i klädbutiken men att handledaren inte övervägde det. Borde jag, vilket jag alltså inte gjorde, ha berättat för Roya att hon inte hade någon chans att få jobb där så hon hade kunnat byta praktikplats tidigare?

#### 10.1.2.2. Fältarbetet; observatörens paradox

Man skulle kunna hävda att deltagarnas agerande och interaktion påverkades av att de kände till syftet med studien, att de var medvetna om att deras interaktion observerades och/eller spelades in samt av närvaron av en okänd person med anteckningsblock/(video-)kamera. Vilket värde har då studiens empiriska data och kan de över huvud taget ses som autentiska?

Mitt val att relativt öppet presentera studiens syfte för deltagarna (se 4.1.1) kan naturligtvis ha påverkat urval och datainsamling. Det faktum att deltagarna var införstådda med att studiens fokus var interaktion på praktikplatser och sfi-undervisningens möjligheter att stödja deltagandet i interaktion skulle t.ex. kunnat bidra till att deltagarna i högre grad strävade efter att interagera på praktikplatserna och att undervisningens innehåll riktades mot arbetslivet i större utsträckning än vanligt. Det skulle i så fall kunna innebära att studiens kvantitativa resultat avseende interaktionen på praktikplatsen och bilden av undervisningens inriktning mot ett ”förmodat användbart generellt arbetslivsinnehåll” (se 7.2.2) skulle vara något missvisande. Mot detta talar praktikplatsernas fokus på utförandet av arbetsuppgifter – inte på interaktion och lärande – och deltagarnas åsikter om att man vid observationstillfällena gjorde ”som man brukar”.

Däremot kan övriga led i presentationen av studien med större sannolikhet haft konsekvenser för hur aktörer agerade. Det var anordnarnas coacher som presenterade studien för de studerande och frågade om de var intresserade av att delta. Man kan naturligtvis ifrågasätta hur coacherna framställde såväl studiens syfte som frågan om deltagande. Upplevde de studerande att de hade möjlighet att säga nej? Trodde de att ett nekande skulle påverka deras studier på något sätt? Denna i hög grad etiska fråga försökte jag bemöta genom att flera gånger påtala min, gentemot anordnaren, oberoende roll och att deltagandet var frivilligt. När jag i intervjusamtalen frågade om de ansåg att de hade kunnat avstå från deltagande, menade alla att detta hade varit möjligt.

Vid introduktionsmötena på praktikplatserna fick jag möjlighet att för handledarna presentera och eventuellt förtydliga det coacherna sagt till dem om studien och min närvaro. Dock vet jag inte hur handledarna på praktikplatserna presenterade min närvaro på arbetsplatsen för övriga anställda

även om alla jag mötte av allt att döma var positivt inställda. Det är därför svårt att avgöra huruvida presentationsförfarandet påverkat studiens resultat.

Vid de första inspelningstillfällena tittade deltagarna, främst praktikanterna, emellanåt in i kameran och runt i rummet för att se var jag befann mig. Sådant beteende blev dock betydligt mindre frekvent vid de senare inspelningstillfällena. Handledarna menade också tidigt, efter observationstillfället eller efter det första inspelningstillfället, att jag inte behövde höra av mig innan jag kom nästa gång, vilket kan tyda på att min närvaro var accepterad och inte föranledde förberedande åtgärder. Jag kontaktade dock alltid praktikanterna och lärarna/coacherna före varje observation/inspelning.

Man kan ställa frågan om interaktionens högre omfattning vid de första inspelningstillfällena (se 6.3.1.1) delvis kan ha berott på deltagarnas kunskap om syftet med studien och på min – och inspelningsutrustningens – närvaro. Enligt min bedömning och deltagarnas utsagor är den eventuella påverkan inte betydande bl.a. eftersom deltagarna, som tidigare beskrivits, var så starkt fokuserade på arbetsuppgifternas utförande. Handledaren och en arbetskamrat på förskolan uttryckte detta på följande sätt: ”Och sen när vi är inne i verksamheten så är det som att man bara kopplar ifrån dig, som att du är där och du gör ditt jobb så vi gör våran jobb”. Min närvaro kunde också visserligen innebära lite positiv omväxling, men att detta ändå innebar viss förändring i rutinerna uttrycks i följande yttrande: ”Det är bra att det händer nåt nytt för barnen också, inte monotoni, varje dag likadant, utan åh, där kommer en tant med kamera (skratt)”.

Praktikanten på förskolan, Merilinka, menade inte heller att min närvaro störde henne eller barnen, men att personalen möjligen pratade mer med henne när jag var där. Ändå är Merilinka den som är minst involverad i muntlig interaktion med handledare/arbetskamrater (tabell 6.3).

Även praktikanten Roya kunde ge ett exempel på handledares och arbetskamraters förändrade beteende i klädbutiken; hon menade att de, när jag var närvarande, visade mer fysisk omsorg, t.ex. uppmanade de henne att vara försiktig på en steg. Handledaren i klädbutiken menade att hon talade ”lugnare” med praktikanten än vad hon normalt gjorde med förstaspråkstalare. Ändå visar data att hon talade relativt snabbt även vid första tillfället.

Praktikanten Toma menade att videofilmningen inte var något ”svårt eller jobbigt på nåt sätt”. Jag upplevde dock min närvaro och inspelningen i kyrkan som påtagligt mer markerad än på övriga praktikplatser eftersom jag ofta var ensam med Toma även om handledaren Aram ibland också var närvarande. På de andra praktikplatserna var fler personer alltid i närheten. I ett försök att hantera situationer som jag upplevde som något obekväma, t.ex. tysta längre förflyttningar inom kyrkans lokaler, inledde jag oftare allmänt småprat här än på andra praktikplatser.

Inte bara handledarna och jag som forskare utan även praktikanterna kunde oro sig över ifall min medverkan skulle störa. Noor berättade i intervjusamtalet att hon inledningsvis oroade sig mer över om personalen eller kunder stördes än huruvida hon själv blev störd i sitt arbete/interaktion: ”Jag tänkte att kanske det är affären personalen tänker så att det kommer en invandrare bara för praktik och det kommer en annan kontrollant och kontrollerar var /.../ saker är det organiserat eller inte. Kanske det är någon slags kontroll och de tycker att det är inte så bra för deras skull (småskrätt)”. Noors farhåga kan naturligtvis ha inneburit att hon, även om hon själv inte tillstår det, agerade annorlunda när jag var där. Sådana farhågor är naturligtvis viktiga att ta upp i inledande samtal med potentiella studiedeltagare eftersom sådan oro kan påverka deras deltagande och agerande på praktikplatsen. Detta kan förstås vara negativt särskilt om deras mål är att få ett jobb på praktikplatsen.

### 10.1.2.3. Intervjusamtalen

Maktasymmetrier är förmodligen oundvikligt i intervjusamtal; det är forskaren som inleder och avslutar intervjun och som sätter agendan och initierar de flesta frågorna.

Sammanfattningsvis upplevde jag intervjusamtalen – såväl med som utan tolk – som relativt avspända, trevliga och givande, en åsikt som även de flesta av intervjupersonerna spontant gav uttryck för. En anledning till detta kan vara den relation som skapats under den tid som vi tillbringat tillsammans på praktikplatser och/eller skola. I samtalet kunde vi utgå från och referera till gemensamma upplevelser och samtal om praktik- och undervisningsrelaterade ämnen som vi redan haft. Denna gemensamma utgångspunkt och referensram underlättade såväl deltagarnas aktiva medverkan i den gemensamma kunskapskonstruktionen under intervjun (Kvale & Brinkmann 2009) som mitt formulerande av de olika intervjuunderlagen.

Intervjuer kan ses som ett hantverk som man lär sig genom att utföra det (Alvesson & Sköldberg 2008). Vid genomlysning av intervjusamtalen är det tydligt att jag emellanåt ställer ledande frågor och avbryter, men också att jag åtminstone ibland försökte justera sådana ”snedsteg” senare i samtalet. Det är också tydligt att jag inte alltid ställer de följdfrågor jag borde ha gjort, men i vissa fall kontaktade jag personerna igen för kompletterande frågor efter intervjun. De senare genomförda samtalen blev ofta mer givande än de tidigare, både för att jag själv blev bättre som intervjuare och för att jag fått en bredare insikt och kunde formulera skarpare frågor mot bakgrund av de svar som de andra deltagarna givit. På så sätt främjades intervjuernas kvalitet av såväl närhet (goda relationer, gemensamma erfarenheter) som av distans (olika perspektiv t.ex. från olika praktikplatser och teorier).

Intervjusamtalen varade under olika lång tid (se tabell 4.2). Det innebär även att intervjupersonernas möjligheter att samtala och framföra sina åsikter under intervjusamtalen, liksom för övrigt under observationstillfällena och inspelningarna, varierade. Det är dock min bedömning att jag i möjligaste mån beaktat varje deltagares insikter och åsikter i relation till studiens frågeställningar.

#### 10.1.2.4. Tolksamtalen

Övergripande menar jag att användningen av tolkar var en förutsättning för de studerandes möjligheter att uttrycka sina åsikter och upplevelser på ett nyanserat sätt. På så sätt var tolkningen ett viktigt led i min strävan efter ett emiskt perspektiv. Jag vill också framhålla att även om jag vid flera tillfällen under praktikperioden samtalat med de studerande om t.ex. studiens syfte, deras roll och möjligheterna att avsluta sitt deltagande när som helst, upplevde jag det som oerhört värdefullt att kunna samtala om dessa frågor via tolk för att verkligen kunna försäkra mig om att detta var tydligt för de studerande.

Jag har själv ingen utbildning i att samtala via tolk, men hade tidigare erfarenhet av sådana samtal med sfi-studerande. Även om också de studerande hade erfarenhet av tolkade samtal inleddes samtalen med en kort information om bl.a. konfidentialitet och tolkens roll.

Användningen av den flerspråkiga läraren som tolk i pilotstudien fungerade enligt vad jag förstod tillfredsställande. Läraren påtalade dock själv sin oerfarenhet av att tolka, vilket blev tydligt i samtalet där läraren t.ex. inte använde jag-form i den studerandes yttranden. I återgivande av detta samtal har jag ändrat *hon* eller *hennes* till *jag* respektive *mig*, *min/mitt/mina*. Även om läraren inte undervisade den studerande var denne dock troligtvis medveten om att läraren kände hennes undervisande lärare. Detta kan naturligtvis ha bidragit till att den studerande undanhöll vissa fakta även om hennes yttranden och kroppsspråk inte gav anledning att tro det. Jag har heller ingen anledning att tro att läraren inte återgav den studerandes yttranden i detalj.

Även det tolkande som utfördes av auktoriserade tolkar kan i vissa delar diskuteras. Dels behövdes ibland vokabulären förhandlas mellan mig och tolken (tolken använde t.ex. *sorgheten* istället för *svagheten*, och en tolk visste inte vad *ljung* var). Dessutom märkte jag att tolkarna ibland, då de upprepade sitt tolkade yttrande, justerade utsagan något. I samtalssituationen uppfattade jag inte alltid, kanske till och med sällan, sådana förändringar, men i de få citat med denna problematik som återges i avhandlingstexten har jag använt de uttryck som jag bedömer bäst skildrar praktikantens avsikt i relation till samtalskontexten och den samlade kunskap jag har om praktikantens situation, upplevelser och åsikter.

Exaktheten i översättningar av längre yttranden och återgivandet i texten av vissa emotionella yttranden kan också diskuteras. Exempelvis talade Toma vid några tillfällen länge och engagerat och gjorde, trots tolkens försök att stoppa honom, inte några pauser. Här bör det ha varit svårt eller näst intill omöjligt för tolken att återge exakta fraser och tolkens översättning kan snarare här beskrivas som sammanfattande än som en direktöversättning (Nyberg 2000). Dessutom tyckte jag mig höra att Toma ibland tvekade och upprepade en fras vilket tolken inte återgav. Vidare använde praktikanterna vid några tillfällen vad jag uppfattade som förstärkande kroppsspråk och de skrattade även vid flera tillfällen under sina yttranden. Sådana fenomen var svåra att koppla till de tolkade utsagorna och är därmed inte återgivna i samtalsutdragen.

Tolkarnas ibland inte helt målspråksenliga utsagor illustreras i utdrag 3, *Jag gissade*. Jag har valt att återge tolkarnas yttranden utan justeringar och har t.ex. inte ändrat felaktig ordföljd (jfr utdraget ovan). Motiveringar till detta är min strävan att ge en nära skildring av samtalsituationen samt att de icke-målspråksenliga dragen inte försvårade förståelsen.

Att samtala via tolk är naturligtvis en speciell samtalsituation där relationen till den tredje parten, tolken, är viktig. Samtliga tolkar var kvinnor och jag upplevde samtalsituationen med Toma som något annorlunda, mera känslig. Huruvida detta kan härledas till att Toma var man och vi andra kvinnor och/eller på att Toma hade mycket bestämda åsikter som uttrycktes i långa resonemang som emellanåt var svåra att följa samt att han utförligt berättade om hur dåligt han mätte psykiskt och fysiskt är dock svårt att avgöra.

#### 10.1.2.5. Användningen av datorprogram för kvantitativ analys

Den kategorisering av audio- och videoinspelat material som gjordes med stöd i datorprogrammet Videograph motiverades i kapitel 5 men kan i vissa delar diskuteras. Andra val kunde ha gjorts och resultaten kunde ha framställts på annat sätt i tabeller och text. Några exempel är:

- handledare och arbetskamrater kategoriserades som (HL) respektive (AK) men dessa beteckningar rymde på några praktikplatser flera olika individer. I tabeller har också dessa ofta slagits samman till HL/AK. En mer detaljerad kategorisering och redovisning med uppgifter per person istället för kategori (HL eller AK) kunde ha givit mer individrelaterade uppgifter om interaktion och relationer för varje praktikant, handledare och arbetskamrat.
- en annan och mer detaljerad indelning av olika typer av yttranden hade kunnat göras, t.ex. av olika typer av instruktioner (såsom direkt/indirekt uppmaning, verbformer) och arbetsplatsanknutna

- kommentarer hade kunnat kategoriseras t.ex. utifrån om de skildrade talarens åsikt eller var avsedda som skämt.
- för relationella yttranden hade man kunnat markera vem som talade och omfattning av dessa yttranden vilket hade kunnat ge mer detaljerad information.
  - praktikanternas samtal med kunder/besökare/barn har kategoriserats som transaktionella trots att de i vissa fall kunde sägas ha ett relationellt syfte. Även om omfattningen av sådan interaktion var begränsad (förutom i förskolan) kunde denna ha kategoriserats separat för att undersöka typ av yttranden och omfattningen av samtalsparternas talade yttranden i dessa samtal.

En mer detaljerad kategorisering och analys hade förvisso kunnat ge intressanta resultat. Med tanke på att en sådan analys hade varit mycket tidskrävande och även krävt en mer omfattande redogörelse hade detta av såväl tids- som utrymmesskäl förmodligen inte rymts inom ramen för denna avhandling. En viss pragmatism var helt enkelt nödvändig för att arbetet skulle kunna genomföras inom de givna ramarna (jfr Alvesson 2011). För att inte tynga och avbryta texten med många tabeller har jag också valt att placera flera tabeller som bilaga.

Slutligen bör användningen av såväl audio- som videoinspelningar för kategoriseringen kort kommenteras. Här rör det sig om olika typer av data. Som diskuterats i t.ex. 5.2.5. medger audioinspelningarna ibland begränsade möjligheter att kategorisera t.ex. vissa arbetsuppgifter. Det gäller givetvis även återgivande av användning av kroppsspråk och artefakter. Där sådant angivits i avhandlingens text stödjer jag mig på fältanteckningar och foton och har därmed inte kunnat kontrollera användningen på det sätt som varit möjligt vid videoinspelningarna. Jag kan också ha missat att kategorisera tyst interaktion som ägde rum under audioinspelningarna. Det gör att audiodata helt enkelt inte är reliabla i lika hög grad i relation till vissa arbetsuppgifter, tyst interaktion och användning av medierande resurser.

För att öka tillförlitligheten i de data och den analys som baseras på datorprogrammet hade jag kunnat be en annan forskare utforma en ”egen” kategorisering och/eller markera de inspelade sekvenserna i enlighet med mina variabler, s.k. interbedömarreliabilitet. Även här utgjorde avhandlingens tidsramar ett hinder. Visst stöd för kategoriseringen kan dock anses finnas i och med att kategoriseringen har diskuterats med andra forskare vid seminarier och i enskilda samtal samt att den utgår från andra studier (se 5.2.1). De variabler som utformats och det markeringsarbete som gjorts kan ses som ett explorativt arbete som prövat programmets användbarhet för interaktion inom ramen för

dessa fyra fallstudier och som möjlig inspiration och utgångspunkt för andra forskares liknande arbete.

Sammanfattningsvis bedömer jag dock, som sagts i 5.2.5, att kategoriseringen ger en god övergripande bild av aktiviteter och (muntlig) interaktion på praktikplatserna och att denna bild fungerar väl som kartläggning för analys i enlighet med studiens frågeställningar.

Ett förtydligande kan här vara på sin plats. Den transaktionella och relationella interaktion som praktikanterna deltog i kan förefalla vara av begränsad omfattning och kvalitet i den meningen att den till följd av sin situerade karaktär ofta var fåordig och knapphändig. Vad som här måste beaktas är att min studie fokuserade praktikanterna och att jag därför varken kan eller har haft för avsikt att säga något bestämt om den omfattning och typ av interaktion som *de anställda* mer generellt deltog i på sina arbetsplatser (förutom de samtal de förde med praktikanterna). Därmed kan jag heller inte uttala mig om huruvida den interaktion som praktikanterna deltog i på något avgörande sätt skiljer sig från annan motsvarande interaktion mellan olika anställda på de olika arbetsplatserna. Mitt intryck är dock att anställda deltog i interaktion i klart större omfattning och i mer varierande typer av interaktion än praktikanterna.

#### 10.1.2.6. Om överförbarhet

Resultat från fallstudier kan inte generaliseras utan bör bedömas i relation till de fall som studerats och gäller endast för de fall som redogörs för. Utifrån avhandlingens redogörelse för studiens kontext och för forskningsprocessen kan man dock resonera om resultaten i termer av överförbarhet (t.ex. Cohen m.fl. 2007:158ff).

Överförbarhet handlar om ”huruvida man lyckas etablera beskrivningar, begrepp, tolkningar och förklaringar som är användbara i andra sammanhang” (Johannessen & Tuft 2003:125). På så sätt definierar begreppet i vilken utsträckning resultaten från föreliggande studie ger mening utöver just denna studie. Min förhoppning är att det är möjligt för läsaren att utifrån textens redogörelser avgöra huruvida denna studies resultat är relevanta i andra sammanhang (jfr *comparability*, *transferability*, Cohen m.fl. 2007:169).

Ett par reflektioner som rör sådan relevans kan här göras. För det första: i samband med analysen av de fyra fallstudierna kontaktades sfi-anordnarna återigen i ett försök att hitta ytterligare en praktikant med vissa kriterier, bl.a. att praktikanten trivdes och ansåg sig lära svenska på praktikplatsen (se 4.1.1). Ingen av anordnarna kunde vid detta tillfälle finna en sådan praktikant. Det nekande svaret skulle kunna bero på att anordnarna inte ville medverka i studien ännu en gång, men utifrån lärares och coaches positiva kommentarer



kring sin medverkan gör jag bedömningen att detta inte är så troligt. Att anordnarna inte hittade en sådan studerande skulle också kunna tyda på att studiens fyra praktikanter som anser att de inte lär sig svenska i någon större omfattning på sina praktikplatser inte var så ovanliga.

För det andra: studien visar på flera faktorer relaterade till praktikverksamheterna och individerna som kan bidra till att förklara varför möjligheter att lära i interaktion i samband med enkla/rutinartade arbetsuppgifter kan vara begränsade på praktik-/arbetsplatser. Dessa faktorer bör vara aktuella att uppmärksamma även för anställda andraspråkstalaras möjligheter att utveckla sitt andraspråk på arbetsplatser där de har liknande arbetsuppgifter.

## 10.2. Sfi-utbildningen i ett sociopolitiskt sammanhang

Den här studiens syfte har varit att utforska och problematisera sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Analysen har främst fokuserat interaktionen på praktikplatserna och enskilda sfi-anordnares undervisningsinnehåll (avseende relevansen för interaktionen på praktikplatserna), dvs. praktiker (praxis) på mikronivå. Ingen verksamhet sker dock isolerat från det omgivande samhället och en förståelse av lokala fenomen kan därför behöva relateras till förhållanden utanför den enskilda verksamheten.

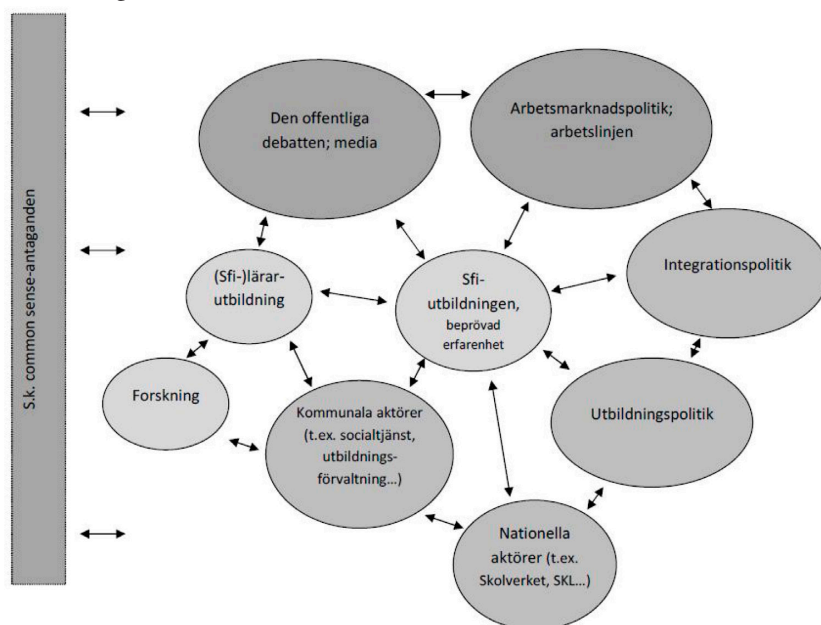
För detta kan sfi-utbildningen i ett mer övergripande sammanhang betraktas som vad Kemmis & Grootenboer (2008) kallar en *metapraktik* (*meta-practice*). Här ses olika (meta-)praktiker, t.ex. sfi-utbildningen, som ingående i grupperingar (*cluster*) av olika relaterade praktiker i ett slags ekologiskt system (*ecologies of practice*, Kemmis m.fl. 2009, jfr Lave & Wenger 1991, Wenger 1998), van Lier 2004a, 2010a, Fuller m.fl. 2005).

Enligt detta synsätt påverkar sfi-utbildningen omgivande praktiker samtidigt som den också påverkas av andra relaterade verksamheter. Det är t.ex. inom andra metapraktiker som avgörande politiska beslut fattas vad gäller sfi-utbildningens styrdokument, organisation och tilldelning av resurser. Även praktiker inom den offentliga debatten har stor betydelse, inte minst för utbildningens status i samhället. I förlängningen kan alltså praktiker inom helt andra verksamheter i samhället vara avgörande för sfi-utbildningens möjligheter att i slutänden stödja studerandes/praktikanter interaktion och lärande.

Vissa av dessa metapraktiker på nationell nivå behandlades övergripande i avsnitt 1.3, t.ex. den nationella integrations- och arbetsmarknadspolitik. Studiens resultat föranleder dock en fördjupad diskussion om några av dessa

metapraktiker och relationerna dem emellan eftersom dessa till stor del befanns avgörande för de villkor under vilka sfi-undervisningen i allmänhet och genomförandet av praktikplatssystemet i synnerhet bedrevs. De metapraktiker som påverkade praktikplatsernas verksamheter står däremot inte i fokus för den här studien.

Figur 10.1 visar på ett övergripande plan några av de metapraktiker som kan sägas ingå i det ekologiska system av praktiker (*ecologies of practice*) där sfi-utbildningen ingår. Figuren är avsedd att illustrera den diskussion som förs i följande avsnitt snarare än att uttömmande redogöra för alla praktiker som påverkar sfi-utbildningen. Det faktum att vissa metapraktiker förefaller ha starkare inflytande på utbildningen och även påverka andra praktiker i högre grad har i figuren grafiskt markerats genom sådana sfärsers större storlek och mörkare gråton. Till vänster i figuren illustreras i en rektangel s.k. common sense-antaganden (se vidare 10.2.1).<sup>142</sup>



FIGUR 10.1. *Sfi-utbildningen och omgivande metapraktiker (fritt efter Kemmis m.fl. 2009).*

<sup>142</sup> Den modell som Kemmis m.fl. (2009) använder illustrerar dock inte sådana aspekter.

### 10.2.1. Mål, medel och möjligheter

Som framkommit i studien vilade de beslut som låg till grund för införandet och genomförandet av praktikplatssystemet i Göteborg inte i första hand på vetenskaplig grund, på forskning, och beprövad erfarenhet (jfr SKOLFS 2010:800, Hyltenstam & Milani 2012, Lindberg & Sandwall 2012). Snarare fattades besluten i hög grad utifrån politiska, ideologiska och/eller ekonomiska utgångspunkter och antaganden som vid tiden för införandet av systemet (och än idag) genomsyrade såväl nationella som kommunala metapraktiker inom olika politikområden, bl.a. integrations, arbetsmarknads- och utbildningspolitiken. Här kan integrations- och utbildningspolitiska mål ses som underordnade arbetsmarknadspolitikens mål (se 1.3.2).

De antaganden som låg till grund för de politiska besluten kan härledas till föreställningar och common sense-antaganden i enlighet med ett slags folkideologi (jfr Hyltenstam & Milani 2012) som ofta kommer till uttryck även i den offentliga debatten, som t.ex. att sfi-utbildningen är ineffektiv, att invandrare snabbt lär sig svenska på praktikplatser och att praktik påskyndar arbetsmarknadsinträdet (jfr Sabuni 2009, Ullenhag 2011, Rundström 2006).

Det var alltså sådana antaganden och den politiska samsynen på kommunal nivå i Göteborg kring en marknadsanpassad agenda (konkurrensutsättningen av sfi) och den s.k. arbetslinjens krav på snabb egenförsörjning som styrde sfi-verksamheternas inriktningen mot arbetslivet. Detta tog sig uttryck bl.a. genom direkta direktiv till anordnarna rörande utbildningens organisation och utformning, t.ex. kring praktikanskaffningen och integreringen av lärandet i de två kontexterna.

Kommunens ensidiga krav på en arbetsmarknadsinriktad sfi för snabb egenförsörjning uppfattades dock av sfi-lärarna och coacherna som delvis oförenliga med kursplanens krav på kvalificerad språkundervisning för vardags-, samhälls- och arbetsliv.

Att praktiker inom samma system (Kemmis m.fl. 2009) har motstridiga mål och ges olika stort inflytande kan få långtgående konsekvenser för individer inom lokala praktiker. Trots att de allra flesta lärare och coacher inte heller var övertygade om att systemet med praktikplaceringar gynnade de studerandes språkutveckling ansåg man sig, som tjänstemän i kortsiktigt upphandlade verksamheter, kanske utan fast tillsvidareanställning, ändå tvungna att prioritera kommunens krav på ökat antal praktikplaceringar. Praktikanskaffningen föranledde en avsevärd ökad administrativ börda samtidigt som utformningen av den ålagda integreringen tog mycket tid i anspråk eftersom denna utgjorde en pedagogisk och organisatorisk utmaning som man varken hade organisatorisk beredskap eller relevant utbildning för. Denna situation medförde bl.a. att man såg sig tvungna att sätta kursplanens krav på en

kvalificerad, individanpassad språkundervisning och praktikplacering, som man uttryckte det, först ”i tredje hand”. Man upplevde sig t.ex. inte ha möjlighet att planera undervisningen på ett genomtänkt sätt och inte heller att besöka praktikplatser.

Paradoxalt nog tyder studien alltså på att ett upphandlat system med praktikplaceringar som introduceras, genomförs och utformas på det sätt som här beskrivits snarare kan motverka än gynna individanpassning och kvalitet inom utbildningen och även begränsa utnyttjandet av praktikplatsers lärandepotential.

Som framgått av studien gav denna situation upphov till stor frustration hos deltagande coacher och lärare som också menade att den kritik som framfördes i studiens intervjusamtal inte kunde uttryckas öppet i samtal med kommunala företrädare och/eller utvärderare. En anledning till detta uppgavs vara att man var orolig över att det skulle uppfattas som att man inte uppfyllde de utfästelser man gjort inom ramen för upphandlingen och därmed kunna inverka negativt på kommunala beslut kring kommande upphandling. Flera sfi-anställda menade dessutom att den egna skolledningen avvisade kritiska synpunkter då kommunens mål för utbildningen såsom de uttrycktes genom upphandlingskriterierna inte ansågs förhandlingsbara.

De flesta lärare och coacher upplevde alltså att de endast i mycket liten omfattning kunde påverka sin situation och att de i sitt dagliga arbete kunde tvingas väga solidaritet med sin arbetsgivare (och sin egen anställningstrygghet) mot de studerandes behov och långsiktiga mål. Då möjligheterna att kritisera förutsättningarna för genomförandet av systemet med praktikplaceringar var begränsade lade deltagarna i studien (studerande, handledare, lärare, coacher) istället ofta skulden på sig själva för den uteblivna språkutvecklingen (och eventuellt den uteblivna anställningen på praktikplatsen) under praktikperioden trots att de i själva verket av allt att döma allra oftast gjorde så gott de kunde med de förutsättningar och den förståelse av situationen som stod dem till buds.

Systemet med konkurrerande anordnare och de delvis oförenliga målen för sfi-verksamheten tycks alltså kunna bidra till frustration och självförebåelser som inte på ett konstruktivt sätt gynnar undervisning och språkutveckling. Det verkar också kunna bidra till att tysta ner för kommunen obekväma åsikter och en kritisk men konstruktiv diskussion kring brister i systemet. En sådan situation kan varken främja en sund utveckling av sfi-verksamheterna eller gynna de studerande.

De negativa konsekvenser av praktikplatssystemets utformning och genomförande som redovisats här kan ses som exempel på sådana ”urspårningar” som företrädare för vuxenutbildningen förutspådde inför det snabba införandet av systemet (se 6.1.1). I enlighet med denna metafor kan man

konstatera att det är ”passagerarna i vagnarna” (dvs. sfi-lärare, coacher, studerande och handledare), vilka varken har mandat att bestämma slutmål, vägval eller hastighet, som fått ta konsekvenserna av praktikplatssystemet snarare än de som satte loket på spåret (dvs. politiker och andra beslutsfattare).

Förutom den låsning av utvecklingen som ett upphandlingsförfarande och en ensidig inriktning på arbetslinjen kan medföra kan även den ständiga effektivitetskritiken av sfi och den otillräckliga lärarkompetensen ha bidragit till att sfi-aktörer haft svårt att påverka den situation som sfi idag befinner sig i. För det första kan den återkommande och inte alltid välunderbyggda kritiken av sfi-undervisningens tillkortakommanden och ineffektivitet ha medfört att sfi-ansvariga snarare än att lägga kraft på att försöka förändra sfi-utbildningen i grunden inriktat sig på att kortsiktigt åtgärda den påstådda ineffektiviteten för att behålla sfi-utbildningens legitimitet (Dahlström 2004). Det snabba införandet av praktikplaceringar inom sfi i Göteborg kan ses som ett exempel på detta.

För det andra kan sfi-lärarkåren som till stor del saknar en adekvat utbildning och arbetar i verksamheter styrda av ständigt förändrade förutsättningar och motsägelsefulla målsättningar, generellt sett antas ha begränsade möjligheter att utifrån ämnesteoretiska och pedagogiska utgångspunkter argumentera för sin verksamhet, dess innehåll och arbetsätt. Avsaknaden av relevant utbildning kan även begränsa möjligheterna att driva en diskussion om utbildningens ansvar och roll i förhållande till andra berörda verksamheter såväl inom den egna verksamheten som med aktörer från andra metapraktiker (jfr Carlgren 2004, Lindberg & Sandwall 2012).

Det finns därmed anledning att påminna om att den högkvalitativa och effektiva sfi-utbildning som efterfrågas av såväl sfi-aktörer (t.ex. lärare, coacher, studerande) som politiker inte tar sin början i klassrummet. Den påbörjas istället i de nationella och kommunala politiska beslutsrum dit verksamma sfi-aktörer ytterst sällan har tillträde och där deras åsikter endast undantagsvis efterfrågas.

Sfi-utbildningen kan och bör naturligtvis, precis som alla andra verksamheter – inte minst statligt finansierade – kontinuerligt utvecklas och utsättas för kritik. Figur 10.1 avser att belysa att sådana granskningar dock även bör omfatta de inflytelserika metapraktiker som avgör villkoren för sfi-undervisningen, t.ex. arbetsmarknadspolitik. De beslut som fattas inom ramen för dessa praktiker bör självklart analyseras i relation till relevanta styrdokument såväl som till beprövad erfarenhet och relevant forskning såsom Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver. En föreslagen åtgärd behöver givetvis även prövas i relation till till sfi-utbildningens reella förutsättningar att utforma och genomföra åtgärden. Här borde självklart ingå en granskning av behovet av lärares kompetensutveckling innan åtgärden genomförs.

Även om sådana avväganden är nödvändiga inför alla viktiga politiska beslut vill jag hävda att detta just i fråga om beslutsunderlag gällande sfi-utbildningen är särskilt angeläget mot bakgrund av den påtagliga politisering som präglat utbildningen under lång tid. Sfi-utbildningen kan sägas ha kommit att användas som politisk slagträ i den ständiga debatten kring den i många avseenden otillfredsställande integrationspolitiken, en debatt som i hög grad präglats av en argumentation byggd på osakliga antaganden och dåligt underbyggda förgivettaganden samt politikernas behov av att visa handlingskraft (Dahlström 2004, Hyltenstam & Milani 2012). Att sfi dessutom berör flera olika politikområden medför att politiska utspel rörande utbildningen ofta framstår som motstridiga och disparata då de baseras på olika mål och prioriteringar. Att de olika metapraktikerna inte strävar åt samma håll, utan snarare medverkar i ett slags metapraktik-dragkamp, riskerar att inte leda till utveckling utan istället till ett slags lamslagen status quo inom den praktik som man avsåg att förbättra och kanske göra mer flexibel (jfr Dahlström 2004, se 1.3.1).

För att långsiktigt och hållbart förändra en (meta-)praktik räcker det enligt Kemmis & Grootenboer (2008) inte att införa åtgärder riktade mot en av de i grupperingen ingående metapraktikerna (jfr Dahlström 2004). Det är istället nödvändigt att vidta ett bredare spektrum av åtgärder för att åstadkomma en samsyn inom och mellan metapraktikerna. Att satsningar för att höja utbildningens kvalitet och effektivitet behöver omfatta såväl pedagogerna som de omgivande metapraktikerna formuleras av Kemmis & Grootenboer (2008:60) på följande sätt:

*.../ improving practices like the practice of education may require improving the praxis of individual practitioners but it also requires creating the institutional and social conditions that will support improved or other forms of practice. .../ Better educational practice requires not just better educators but also .../ better resources, better funding and better support and regard.*

Den situation som skisserats här ovan kan alltså sägas visa behovet av bredare samsyn och samverkan inför åtgärdsförslag, beslutsfattande och implementering av besluten för att öka åtgärdernas legitimitet i relation till forskning och beprövad erfarenhet. Internationellt sett är invandrades rättigheter i fråga om en bred grundläggande andraspråksutbildning i Sverige dock relativt väl tillgodosedda genom nuvarande nationella styrdokument som skollag, läroplan och kursplan (jfr 1.3.1, MIPEX (The Migrant Integration Policy Index)).<sup>143</sup> Man kan dock konstatera att dessa rättigheter med jämna mellanrum ifrågasätts

---

<sup>143</sup> Här konstateras att den svenska lagstiftningen ger goda förutsättningar för att delta i samhället, se <http://www.mipex.eu/>

och att utbildningen i praktiken inte alltid sker med dessa styrdokument i fokus, vilket denna studie har visat.

Det ska dock slutligen påpekas att det utifrån sfi-utbildningens nationella styrdokument och med stöd och förankring i beprövad erfarenhet och relevant forskning finns goda möjligheter att skapa en tidsenlig utbildning som rustar de studerande för aktivt deltagande i såväl nuvarande som framtida praktikgemenskaper. Studien visar trots allt på reella möjligheter att tydligt relatera utbildningen till såväl långsiktiga utbildnings- och integrationspolitiska mål som till arbetsmarknadspolitiska mål. De investeringar som behöver göras för en sådan grundläggande språkutbildning kan då i ökad utsträckning ses som ett klokt resursutnyttjande på såväl individ- som samhällsnivå och som ett långsiktigt integrationsinstrument som involverar såväl första- som andraspråkstalare.

### 10.2.2. Vidare forskning

Vuxnas andraspråksundervisning är relativt sparsamt utforskad i den svenska kontexten, vilket också påpekas i en för Vetenskapsrådet nyligen sammanställd forskningsöversikt gällande detta fält (Lindberg & Sandwall, 2012). I översikten betonas vikten av ett tvärvetenskapligt perspektiv i denna forskning eftersom andraspråksinlärning och andraspråksanvändning i samband med migration och socialisation i ett nytt samhälle inte låter sig beskrivas enbart i ett individperspektiv och oberoende av det omgivande samhället. Internationell forskning kan här givetvis bidra med viktiga insikter, men det är – inte minst utifrån ett ekologiskt perspektiv – viktigt att peka på den avgörande betydelse som studier som behandlar just svenska förhållanden och förutsättningar har som underlag för hållbara, välgrundade och långsiktiga politiska åtgärder.

Även pedagogiska överväganden inom sfi och övrig andraspråksundervisning för vuxna i Sverige förutsätter en vetenskaplig förankring i svensk forskning. Mot bakgrund av diskussionen i föregående avsnitt kan ökade forskningsinsatser inom detta område även spela en viktig roll som motvikt mot de ofta dåligt underbyggda antaganden och common sense-argument som kommit att präglade såväl den allmänna debatten som många av de politiska beslut som legat till grund för viktiga förändringar under sfi under många år (se även 1.3). Allmänt kan därför sägas att det finns ett stort behov av såväl samhällsvetenskaplig, utbildningsvetenskaplig som språkvetenskaplig och kanske framför allt tvärvetenskaplig forskning med fokus på centrala aspekter rörande sfi och annan språkutbildning för vuxna invandrare för att utveckla förståelsen av den komplexa process som tillägnande av ett andraspråk i vuxen ålder i samband med migration utgör.

Flera forskningsbehov aktualiseras av föreliggande studie. Hit hör betydelsen av hur målkonflikter inom och mellan relaterade metapraktiker (se figur 10.1) på nationell och kommunal nivå påverkar verksamheternas möjligheter att utforma en undervisning som tar hänsyn till de studerandes förutsättningar och långsiktiga mål. På kommunal nivå behöver kommunernas beställarkompetens, policy och prioriteringar i samband med utbildningsupphandling utforskas i relation till effektivitet (dvs. genomströmning), individanpassning samt kvalitet och måluppfyllelse i utbildningen. Viktigt vore också att vidare undersöka lärares och coaches agency, t.ex. hur man upplever sina möjligheter att agera i relation till erfarenhet, formell kompetens och typ av verksamhet. Givetvis bör sådana studier relateras till utbildningens nationella styrdokument.

Andra forskningsbehov rör frågor kring hur de studerande själva upplever undervisningens och eventuella praktikplaceringars relevans och de studerandes möjligheter att påverka utbildningens inriktning och utformning. Inte minst frågor kring hur studerandes motivation, drivkraft och vilja till investering i förhållande till innehåll och utformning av undervisningen och till praktikplaceringar bör prioriteras. I detta sammanhang bör särskilt betonas behovet av forskning rörande kortutbildade studerandes utbildningsbehov och förutsättningar för lärande i olika kontexter.

Den didaktiska forskningen kring hur vuxna tillägnar sig svenska som andraspråk under olika betingelser och i olika in-/formella miljöer är alltså mycket begränsad (Lindberg & Sandwall 2012). Studier med liknande frågeställningar som föreliggande studie kan här bidra med en bredare förståelse om de riktas mot studerande med varierande utbildningsbakgrund, andraspråkskompetens och mot andra typer av praktikplatser. Särskilt kan här beaktas den än svagare position som andraspråkstalande praktikanter kan ha jämfört med anställda andraspråkstalande.

Som denna studie visat kan longitudinell design ge viktig kunskap om förändringar över tid som i detta fall gällande interaktionens kvalitet och kvantitet. Att följa samma praktikant på flera olika praktikplatser skulle också kunna visa på faktorer som stödjer och/eller begränsar lärandemöjligheterna. Att särskilt studera praktikanter som anser att de på praktikplatsen erbjudits goda möjligheter att utveckla sin svenska skulle kunna ge värdefull kunskap om vilka faktorer som har avgörande betydelse här, som t.ex. handledares och arbetskamraters förståelse och agerande. Vidare kan studier rörande hur första- och andraspråkstalande anställda på olika sätt kan utbildas och involveras för att stödja kommunikationen på flerspråkiga arbetsplatser och andraspråkstalande anställdas och praktikanter språkutveckling och arbetsinsatser motiveras utifrån såväl individ- som samhällsperspektiv.



En nära samverkan mellan utbildningsanordnare, universitet och lärarutbildning, t.ex. i form av aktionsforskning, skulle kunna bidra till större förståelse för vuxnas andraspråklärande och samtidigt utgöra kompetensutveckling för verksamma lärare och coacher. Med tanke på det omfattande forskningsbehovet och på den generellt otillräckliga kompetens som sfi-lärare i dag har, kan aktionsforskning ses som ett effektivt sätt att både utbilda lärare och generera relevant forskning, dvs. som ett sätt att relativt snabbt utveckla sfi-utbildningen på längre sikt.

När det gäller medel för lärande är frågor kring hur förlagsproducerade läromedel och inte minst nationella prov påverkar undervisningen angelägna att utforska, dvs. på vilka sätt dessa stödjer eller begränsar undervisningens utformning och innehåll, möjligheter till individanpassning och de studerandes aktiva deltagande i interaktion i samhälls- och arbetsliv (jfr Carlson kommande). Även frågor kring hur man genom användning av datorteknologi kan stödja lärandeprocessen behöver uppmärksammas. Här kan som exempel nämnas behovet av studier som undersöker hur/vilka teknologiska/digitala verktyg som kan stödja arbetssätt kring (semi-)autentisk interaktion.

Som denna studie visat fordras vidare, för en mer relevant och engagerande utbildning, en ökad kunskap om autentiskt språkbruk och kommunikation i det svenska, flerspråkiga arbetslivet. Sådana studier utgör ett viktigt underlag för en undervisning som på ett relevant och trovärdigt sätt ska kunna stödja utvecklingen av andraspråksbrukares språkliga repertoarer och kommunikativa kompetenser på ett mångsidigt och långsiktig sätt. Här skulle t.ex. mer detaljerade språkvetenskapliga analyser av interaktion i olika kontexter kunna visa på såväl skillnader som likheter mellan ett mer allmänt och ett arbetslivsrelaterat muntligt och skriftligt språkbruk av såväl mer informellt som formellt slag i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Studier som berör andraspråkstälarnas möjligheter att aktivt delta i samhällslivet är naturligtvis viktiga ur ett demokratiskt perspektiv (jfr Franker 2011).

Studien visar också att det både på arbetsplatser och i andraspråksutbildningen finns stora behov av ökad kunskap om interkulturell arbetslivskommunikation ur såväl arbetstagares som arbetsgivares perspektiv. Här skulle tvärvetenskapligt upplagda studier, t.ex. där kunskap inom såväl andraspråksfältet som fältet arbetsplatslärande utgör utgångspunkter, kunna bidra till en ökad förståelse rörande kommunikation, samarbete och lärande på flerspråkiga arbetsplatser vilket skulle kunna bidra till ökat tillvaratagande av såväl individers som arbetsplatsers resurser.

Avslutningsvis finns det goda skäl att befästa och utveckla det internationella och i synnerhet det nordiska forskningssamarbetet rörande vuxnas andraspråklärande och -undervisning i olika kontexter. Det befintliga forskningssamarbetet och de upparbetade kontakterna skulle kunna utvecklas

till ett mer långsiktigt och formaliserat forskningssamarbete som kan samla tillgängliga resurser och bidra till en större spridning av forskningsresultaten.

## Summary

This work presents four case studies focused on second language learners involved in workplace learning as part of the basic Swedish language programme for adult immigrants, Sfi.

Assumptions to the effect that adult immigrants should find it easy to learn a second language such as Swedish in the workplace, and that knowledge of “vocational Swedish” and a work placement will facilitate newcomers’ rapid labour market entry as well as their language acquisition, are frequently recurring themes in the public debate in Sweden. Such assumptions underlie the fact that Swedish municipalities, to an ever-increasing extent, are requesting educational providers to include practical work placements in the curriculum, also in the early stages of Sfi.

The overall aim of this work is to explore and problematize Sfi students’ opportunities for interaction and language learning at work placements. More specifically, the research questions guiding the study are:

1. How, in overall quantitative and qualitative terms, can the interaction that students participate in at work placements be characterized?
2. What factors can be regarded as crucial for students’ opportunities for interaction and language learning at work placements?
3. To what extent does the tuition that students participate in during work placement periods deal with content having specific, workplace-related relevance?
4. How can the learning potential in both contexts – Sfi and work placement – be mutually enhanced and consolidated?

Chapter 1 provides a brief historical survey, spanning some fifty years, of the basic language programme, along with a discussion of its wider role in today’s Swedish society and working life.

In 2011, more than 102 000 students – the highest number of participants ever – were enrolled in the Sfi programme. The programme is state-funded but it is the responsibility of the different municipalities to provide Sfi as part of the municipal adult education programme or to commission private tenders. The programme ensures that adult Swedish immigrants have the right to free basic language tuition up to a level corresponding to level B1 as described in the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2001). The goal of the Sfi programme, as presented in the Sfi syllabus, is to “provide students with linguistic tools for communication and active participation in everyday situations in society and in their working lives” (SKOLFS 2009:2, also 2012:13). The programme should be flexible and organized so as to facilitate the combination of Sfi studies and employment, work placement or other education. All syllabuses within the official Swedish educational system – including the Sfi syllabus – are criterion-referenced; there are no direct specifications with regard to content or method (see also Lindberg & Sandwall 2007, Sandwall 2010).

The study was carried out in Gothenburg, Sweden’s second biggest city, between November 2007 and June 2009. The municipality’s purpose in requesting tenders to include work placements as part of the programme was to make it possible for Sfi students to use and learn Swedish and to become self-supporting more quickly. Students were also expected to have an opportunity to experience teamwork, get an early insight into Swedish society and working life, and maintain and develop an interest in a line of trade or their own professional skills. Also, the municipality formally required that providers should “integrate” learning in and out of school.

Chapters 2–3 give an overview of relevant research and of concepts used in the study.

For the analysis of the students’ opportunities for interaction and learning at work placements, an ecological linguistic perspective as proposed by van Lier (2004a) was chosen. This also serves as an overall framework to which relevant research on second language learning and teaching, as well as on workplace learning, is related – i.e. research on participation, learning and communication in communities of practice. Notions such as identity, agency, face work, investment and participation in (imagined) communities of practice, and power are also used (Goffman 1967, Bourdieu 1977, Brown & Levinson 1987, Wenger 1991, Norton 1997, Lave & Wenger 1998, Ahearn 2001, 2001, Kanno & Norton 2003, van Lier 2004a, 2010b).

Chapter 4 accounts for the participants in the study and the methods used for data collection. Four students, three females and one male between 23 and 45 years of age, enrolled with three different providers, participated in the study. The students had different first languages and their educational

background varied, from a very short education to a university degree. Their professional backgrounds also varied, involving cleaning, housework, driving, and statistical work. Students' second language proficiency could be described as corresponding to the level A2 (Council of Europe 2001). Further, teachers and so-called coaches, responsible for finding and arranging work placements matching students' previous experiences and future goals, as well as contacts with workplace tutors, also participated, as did tutors and fellow workers from each work placement.

During work placement periods, the students spent 1-2 days at their placement and 1-3 days at school each week. The four students' placements were at a preschool, a clothes shop, a grocery store, and as a church caretaker, respectively. Placement periods lasted between 7 and 20 weeks.

The time the students spent at their work placements was videotaped one, two or three times, respectively, at three of the work placements; for one student only audiotapes were made. The qualitative and quantitative analyses of the recordings were supported by the computer program Videograph where the prerecorded data was categorized, e.g. as regards what workplace tasks students performed and whether they were involved in interaction or carried out the tasks by themselves. Interaction was further categorized into transactional and relational interaction (see e.g. Gumperz 1964, Koester 2006), and various variables, such as instructions, feedback, questions, and comments on task or with relational purpose. The computer program also performed a quantitative assessment of the time spent on each category and variable. Further work on the data obtained, including its categorization, is described in Chapter 5.

Additional data was collected through various qualitative methods, such as the following: field notes from observations at meetings, at work placements and in school; examination of course materials and analysis of audiotaped interviews with teachers, coaches, tutors and students. The interviews and stimulated recall sessions with students were carried out with the help of interpreters. In total, the data collected comprises roughly 131 hours.

The results are accounted for in Chapters 6–8. An overall result is that none of the participants –neither the students nor the tutors, teachers and coaches – believed that the students improved their ability to communicate in Swedish during their work placements. However, the study indicates that simultaneous access to both contexts provides a potential for language development that could promote the long-term goal of active participation in society and working life.

Chapter 6 deals with the first two research questions. As to the first one, the quantitative analysis of the interaction students participated in was based on the audio and video recordings made at the work placements. The analysis shows that students participated in interaction to an extremely limited extent

during their work placements. It is important to note that “participated in interaction” does not here imply that students were actually involved in conversation, only that they interacted through speech and/or body language. Thus, the time stated also includes helping each other to accomplish a task without speaking. This means that the, approximately, 48–73 % of the interaction that was nonverbal is, for this study, included in “interaction”.

Three of the students participated in such interaction between, roughly, 4 and 16 % of the total time recorded at work placements, i.e. about 7–19 minutes/day spent at the work placement. For the rest of the time, the students worked alone on the tasks assigned to them. An exception to this was the student at the preschool, who was involved in interaction about 41 % of the time, but the interaction almost always involved 2–3-year-olds in a conversation that was, to a very high degree, characterized by recurring phrases (Sandwall 2010).

The quantitative analysis further shows that the interaction can in large part be described as transactional (Gumperz 1964, Koester 2006, Nelson 2010) and situated, i.e. the interactants were focusing on the accomplishment of the workplace task at hand. These conversations were to a very high degree dominated by tutors and fellow workers, limiting students’ spoken contributions to, on average, between 30 seconds and 2 minutes each day at their respective workplaces.

Relational interaction, with a social, relational purpose, like small talk, was scarce and, to an even higher degree, dominated by tutors and fellow workers. The analysis shows that the amount of relational conversation varied a great deal at work placements; between 5 and 50 % of the total time was categorized as comprising relational utterances. The study further shows that the amount of interaction decreased distinctly over time for three of the participants of whom several recordings were made.

The second question concerns the factors which turned out to be crucially related to the practices of the Sfi schools and the work placements, and the cooperation between them, as well as to the participants in the study. In Chapter 6, the results are accounted for in relation to three central factors that, according to the analysis, influenced students’ opportunities for interaction and language learning: interaction, workplace tasks and relations (cf. Kemmis & Grootenboer 2008).

The qualitative analysis, from an ecological perspective (van Lier 2004a), suggests that an array of factors contributed to the limited extent of (spoken) interaction as well as to the longitudinal variation regarding its extent. The qualitative analysis also provides a basis for an in-depth discussion about the interaction’s learning potential.

The interaction that students participated in can to a high degree be characterized as situated where verbal utterances concerning concrete phenomena present in the immediate context were predominant. An ecological perspective is focused on the ways actively engaged individuals relate to their surroundings and to each other. According to van Lier (2004a), when engaged in activity, we perceive and interpret the relevancies signalled by our physical and social surroundings; the context offers affordances which the individual may explore (or not) for further action, interaction and language learning.

The situated nature of the interaction means that what was said and done at work placements was dependent on the immediate context, becoming intelligible and reasonable only in relation to that context. This is illustrated through several excerpts. The first one, from the grocery store (translated for this summary), illustrates situated and transactional interaction supported by several affordances. The tutor Emma and the student Noor are involved in a workplace task.

1. Emma: Let's see, I'll just put those in there (blankets in her arms)
2. Noor: Yes. It good or no? [*≈have I put it in the right place?*]
3. Emma: I'll just pull it out, I forgot to tell you. Let's see. This is what we'll do (pulls out
4. refrigerator)
5. Noor: Ah, ah okay
6. Emma: Then we'll open, this (opens the door) then we can just put these in here, this and this
7. and this (puts blankets in refrigerator), and then you can close and just push it in there.
8. Okay?
9. Noor: Yeh

Here, Emma needs to put some blankets in a big refrigerator standing on a pallet truck. However, Noor has placed the refrigerator with the door next to the wall, and Emma needs to move it to be able to open the door.

The findings emerging from the analysis suggest that as the interaction was mediated by various linguistic and non-linguistic affordances, the linguistic features of the verbal, situated interaction at work placements generally posed no problems of understanding for students (no matter how professionally specific, complex or non-norm-related the utterances were). Instead of relying on verbal utterances alone, interactants made use of an array of available resources, i.e. affordances, for interpretation and further action. In the situation illustrated by the excerpt, affordances could have been, e.g., language, the refrigerator, the blankets, the pallet truck, body language and posture, general competencies and knowledge, and the immediate physical environment. Hence, there is no need to use "full sentences" or lexical (content) words, and the participants – both L1 and L2 speakers – made use of their ability to perceive and interpret – to "read" – the situation as a "whole".

This turned out to be crucial for students' opportunities to participate in interaction, as well as for their opportunities for language learning and also for learning how to handle workplace tasks. The ample array – and participants' exploration – of affordances for understanding and acting meant that active negotiation for mutual understanding was seldom required at the work placements. Nor did participants' varying linguistic and cultural backgrounds seem to cause any problems of understanding. In sum, the restricted need for (potentially language-promoting) negotiations contributed to the limited amount of interaction and learning opportunities.

To conclude, the qualitative analysis shows that the situated nature of the interaction supported understanding and interaction, while at the same time allowing the use of limited vocabulary and syntax, which in turn contributed to reducing students' opportunities for learning Swedish.

The workplace tasks assigned to the students also turned out to be a factor influencing the extent and content of interaction. The students were primarily assigned "simpler" tasks which, as adults, they had previous knowledge about as well as experience of performing, e.g. cleaning and the placing of various items in a grocery store. Since the tutors assumed that the students were able to perform this kind of workplace task, they provided no detailed instructions; for instance, the student at the preschool received no instructions on how to read to the children, nor was the student working at the church given any specific instructions on window cleaning. Moreover, the fact that the students soon learned to manage workplace tasks, becoming increasingly confident, led to fewer opportunities for interaction.

In addition, what workplace tasks students performed was of great importance for the emergence of opportunities for interaction and language learning. For example, cleaning seemed to give rise to very little interaction with customers and fellow workers, while the unpacking of goods seemed to invite more conversation.

Students' opportunities for interaction and, hence, for language learning, were also limited by the fact that both students and tutors gave priority to the goals and continuity of the workplace practice. Workplace talk was primarily viewed as an instrument to support workplace tasks; you talked when it was necessary for getting the job done – not for practising Swedish.

Nor did coaches, tutors or students reflect on the organization of the workplace tasks or whether a change in the schedule could have led to other, more qualified, tasks and/or other forms of interaction. Coaches worried that they might lose work placements and, therefore, did not dare to make demands for variation and progression of the tasks or for tutors setting aside time for conversation with students. Also, the students had few opportunities for indirect guidance (Billett 2004), such as performing tasks together with the



tutor, and for planned observation (e.g. “walking alongside”, observing without direct participation). Further, students had few opportunities to gain an overall understanding of the practice; three of the tutors spent about 1 minute in total explaining why things were done (in a certain way).

The limited guidance and the circumstance that students, to a high degree, performed the same workplace tasks for the whole of their work placement period also contributed to the fact that they did not get a full picture of the workplace practices, nor an understanding of the language proficiency needed for various tasks. This, in turn, limited their opportunities for transactional as well as relational conversations. In addition, their limited understanding of the language needed contributed to a lower motivation for further language studies for at least one of the students. In this, students’ goals and their imagined communities of practice, as well as their social and professional identities, appeared to be important (cf. Norton 2001, Kanno & Norton 2003).

The focus on workplace tasks and on the perceived importance of keeping students busy also contributed to the limited extent of relational conversation. Another reason for this was the scarce opportunities for small talk since students very rarely had lunch breaks at the same time as their tutors or fellow workers – and there were no coffee breaks. Apart from talk about food and family, there was no conversation on general topics, like news or the weather. The small talk that did occur was primarily made up of comments about the workplace practice.

Also, relations between the participating individuals emerged as a central factor influencing the transactional and relational interaction that students participated in, and what tasks were assigned and performed. This factor is discussed in terms of power asymmetries and concepts such as identities, investment and (imagined) communities of practice as well as agency and face.

For example, the study shows that students found replying to tutors’ relational comments difficult. The analysis suggests that this could be explained by the fact that the content in such conversations was supported by affordances only to a lesser degree. Also, power asymmetries contributed to making jokes and irony difficult for students to perceive, understand and reply to.

Further, the study provides examples of how tutors, taking students’ “face” into consideration, tried to protect them from linguistically advanced workplace tasks and socially demanding situations. However, the tutors – having Swedish as their L1 or L2 – may also have felt uncertain in conversations with second language speakers. This could be due to a lack of confidence regarding their own or the students’ ability to interact using “simple Swedish”, a fear of an embarrassing situation or of students losing face.

The analysis further shows that the above-mentioned factors had consequences for students’ opportunities to consider themselves – and to be so

considered by others – as members of the social and professional communities of practice at their work placements (cf. Lave & Wenger 1991). At the beginning of their work placement period, students can indeed be considered legitimate peripheral second language speaking members/novices within their communities of practice. Later on, however, their role might better be described as marginal members with very limited opportunities for learning (cf. Wenger 1998). On the very few occasions when language learning was the topic of conversation, learning at the workplace was not discussed, as opposed to learning in school or in spare time. Both tutors and students blamed themselves for the lack of language development but were unsure about what they could have done to improve the situation. Also, three of the students felt they had been used as free labour.

Chapter 7 deals with the third research question, concerning the relevance of the content of the tuition. The providers who participated in the study were all involved in a continuous effort to adjust their practice to the demands specified in the national steering documents – aimed at qualified individualized language tuition – as well as to the requests of the municipality and the labour strategy for work placements and rapid labour market entry. These goals were regarded as partly contradictory and some of the teachers also expressed doubts about the assumed advantages of the system. However, teachers and coaches did not think this could be discussed with their school management or the municipality's representatives. Therefore, the task of designing the tuition presented a great challenge to teachers and coaches.

Despite the fact that the municipality requested tenders to “integrate” students' experiences from work placements into the tuition, the study shows that very little integration took place during the lessons observed in the placement period. The reasons for this, as identified by the teachers and coaches involved, were organizational and pedagogical obstacles. However, other factors also contributed to the lack of integration, namely teachers' limited knowledge about authentic language use and about conditions at work placements. This, in turn, meant that tuition had to rely on mere assumptions about relevant language use and opportunities for learning at work placements.

Thus the content of tuition may be summarized as “probably of a general applicability” (topics like the weather, health care, TV series or news, as well as lessons on instructions, questions and verb forms) and “probably of general working-life applicability” (themes like the labour market, “hidden workplace codes”, writing CVs, or job interviews, and vocabulary for various working-life phenomena).

As a consequence of this, and of providers' limited resources, tuition was to a large extent based on textbooks and other prefabricated, adapted material.

These texts differed in many ways from the authentic, situated interaction that students participated in at their work placements.

As students were assumed to talk a lot at their work placements, there was no explicit training in oral communication, e.g. regarding various communication strategies. Nor were (in)formal learning strategies treated during the lessons observed.

It is argued that general lesson content can, just like adapted texts, be used in tuition and be of use at work placements; however, with no explicit connection to the “world outside”, the boundaries between the two worlds seemed to be reinforced and the relevance of tuition thus questioned. It is suggested that the absence of an explicit link between the “school world” and the “work placement world” may have contributed to students’ perception of school and work placement as two separate, completely different worlds.

Hence, in Chapter 8, ways of establishing a more systematic and continuous connection between the two contexts – school and the outside world – are discussed, the aim being to make tuition more engaging and relevant to students’ lived reality and long-term goals. This means addressing the fourth research question.

Despite the students’ limited opportunities to participate in interaction and language learning at their work placements, the study suggests that there is an untapped potential for interaction and learning at work placements. It is implied that this potential, depending on students’ access to tuition as well as a work placement, might be more efficiently exploited when working in accordance with a model in the way described in Chapter 8 (see Figure 8.1). The model illustrates a way of working where (semi-)authentic interaction at work placements is taken as a point of departure for the content of tuition. The model aims at making visible, utilizing and strengthening the learning potential in both contexts – school as well as work placement. It is based on the opportunities and limitations for learning observed in schools and at work placements within this study, hence grounded in well-trying experience and research as stipulated by the Educational Act (2010:800).

To make better use of the learning potential, two pedagogical tools are suggested within the model presented in this chapter. Firstly, the relevance of classroom activities can be made explicit by teachers’ questions and students’ accounts of specific conditions at various work placements. For this purpose, teachers may use questions that may be called connecting questions (cf. teacher-led contingency, Baynham 2006). These questions may, as exemplified in Chapter 8, encourage students to relate classroom activity to the work placements represented within the group. Further, the questions may contribute to developing teachers’ knowledge about authentic language use and conditions that may affect learning at work placements.

The second tool, integration tasks, may also promote such an understanding. These tasks presuppose a positive view of the differences and challenges that students may experience in various contexts. The tasks are aimed at increasing opportunities for active participation in both contexts and for integration of (in-)formal learning within and between them.

Integration tasks are formulated by the teachers. In the classroom, the task is prepared through activities aimed at preparing students for conversation with the tutor. At the work placement, the task is used as a basis for a 10–15 minutes' conversation with the tutor. In school, it is used as a basis for various forms of account and for comparison of language use in various contexts (school, different work placements, workplaces, countries).

To promote the chances for interaction and learning, integration tasks are aimed at making visible opportunities for learning, hence also the interrelated factors that construct (and are constructed within) the practices of work placements and workplaces (cf. Kemmis & Grootenboer 2008), i.e. interaction, relations (aspects like identity, agency, legitimate participation in the community of practice), and workplace tasks. In the appendix, a checklist and criteria for integration tasks are provided, as well as examples of tasks and suggestions for preparatory and supplementary classroom work.

In addition, the study emphasizes the importance of setting aside enough resources for cooperation between coaches, tutors and students. Dialogues between these actors concerning various conditions for work placements – e.g. detailed descriptions of goals, working hours, workplace tasks and adult second language learning – may contribute to increased opportunities for interaction and second language learning as well as work-related skills.

This way of working also actualizes the need for an extensive and specific regular teacher training for Sfi teachers as well as for relevant, recurrent in-service programmes with a special focus on adult second language learners' need for active participation and (in-)formal learning in various contexts. Hence, what is suggested in the qualification regulation (SFS 2011:326, 33§), i.e. all teacher's degrees and 30 credits in Swedish as a second language, must be considered completely insufficient.

Based on the results of the study and society's one-sided view of Sfi as a labour market instrument, an alternative view is suggested concerning the role and responsibility of basic second language tuition. Here, a metaphor of the language programme as comprising two spaces – a critical learning space and an affirmative learning space (Svendson Pedersen 2007) – is used.

The study shows that the basic language programme could be an imaginary affirmative space in relation to the so-called "labour strategy", provided that the programme includes work placements and takes (semi-)authentic interaction at workplaces as a starting point for teaching. In this way, tuition is supportive

of students' entry into the labour market and their access to workplace communities of practice.

However, a one-sided focus on second language teaching as a tool for maximally rapid labour market entry may lead to tuition contributing to the ethnical segregation of the labour market, where the individual's long-term language needs for active participation in society and working life are neglected. Hence, and to live up to the requirements of the Education Act and to support the individual's personal long-term development, the programme also needs to be a space for critical learning.

Within the critical learning space, teachers' and students' collective knowledge is used to examine phenomena in society and at work placements that may be important to students' identity and agency. Also, to promote students' chances of active participation on their own terms in different communities, various language structures and sociopragmatic aspects of interaction are made explicit and discussed within the critical learning space.

When teaching is designed as a common and reflexive exploration of language use and viewed as taking place within critical and affirmative learning spaces, the roles of teachers and students need to be redefined. Within such tuition it is not only the teachers who play the role of "language experts" (masters) and not only the students who are the "novices"; it is, after all, the students who have first-hand knowledge of the situated language use as they have access to and experiences from both learning contexts. In that respect, students' role may be seen as similar to that of a boundary-crossing "ethnographer" (Roberts et al. 2001). The study also emphasizes that teachers and coaches need to visit different types of work placements and workplaces on a regular basis to be able to design tuition where goals, structure, content and activities are clear and relevant to students' interaction in and out of the classroom. In short, teachers and coaches, like students, need to work in the same way as "ethnographers".

Chapter 9 gives a summary of the study's results. In Chapter 10, methodological issues are discussed in terms of, for example, credibility, translatability, and comparability. It is concluded that the ecological linguistic perspective used for the analysis (van Lier 2004a) holds a big potential for explaining the situated interaction that took place at the various work placements in relation to the study's research questions. However, the analysis actualizes an in-depth discussion about the notion of affordances. Here, the excerpts indicate that affordances not only support students' interpretation and further action, but also students' opportunities to express themselves, for example when asking questions and giving instructions, using body language and artifacts. The analysis also indicates that the use of the concept may need to be related to whether the topic of conversation concerns the "here and now" or

something “outside the situation”, i.e. to various aspects of abstraction and concretion. In some situations or conversations, the individual simply cannot find affordances within the immediate context. It is also discussed whether misunderstandings and lack of understanding could occasionally be explained in terms of “lack of” or “insufficient” affordances and whether affordances involving concrete artifacts may also “lead in the wrong direction”, even making interpretation more difficult.

The overall possibilities of the Sfi programme to develop a practice in accordance with all (partly conflicting) steering documents are discussed from an overall perspective in relation to metapractices that, together with and including Sfi, form a so-called ecology of interconnected metapractices (Kemmis et al. 2009), as illustrated in Figure 10.1. Relations – and power asymmetries – within and between these metapractices are argued to be of great significance for the programme’s possibilities to perform its task. Here, policies of integration, labour market and education, various national and municipal institutions, as well as public debate and common-sense assumptions, play a decisive role. By contrast, the Sfi programme itself, as well as research and teacher education, is suggested to play a minor role.

As the most visible and practical component of integration policies in different periods, Sfi has often been held responsible for increasing problems of unemployment, segregation and marginalization of the migrant population, especially in times of economic recession. The fact that criticisms have often originated from politicians in power, irrespective of ideological affiliation, lends support to the assumption that Sfi is frequently exploited as a convenient scapegoat, covering up for all kinds of political shortcomings in current integration policies. The study indicates that the system of competing short-term providers and the partly conflicting goals set for Sfi seem to contribute to feelings of frustration and self-reproach among the various parties involved – i.e. students, tutors, teachers, coaches – which does not seem to promote the development of teaching and language. It also appears to contribute to the suppression of views that do not sit comfortably with the municipality, but not to critical and constructive discussion of the system in use. All in all, the overall situation cannot be regarded as being conducive to a sound development of the Sfi programme; nor does it benefit students.

Finally, it is suggested that for promoting a long-term, sustainable development within Sfi, all metapractices will need to be addressed, not only Sfi practice. The study points to opportunities for relating tuition to long-term educational, integrational and labour market goals. The investments needed to develop such tuition may, increasingly, be thought of as a wise use of resources on both an individual and a societal level, and also as an enduring tool for integration, involving first as well as second language speakers.

## Referenser

- Abrahamsson, N. & K. Hyltenstam 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), s. 221–258.
- Ahearn, L. M. 2001. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology* 30, s. 109–137.
- Ahlgren, K. 2003. *Främling i paradiset – några vuxna andraspråksinlärares reflektioner kring språk och identitet*. Centrum för tvåspråkighetsforskning: Stockholms universitet.
- Ahlgren, K. kommande. *Sticka ut eller smälta in. Narrativ identitet i ett andraspråksperspektiv*. (preliminär titel.) Uppsats för filosofie licentiatexamen. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket, Institutet för svenska som andraspråk.
- Akbari, R. 2008. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal* 62(3), s. 276–283.
- Akkerman, S. F. & A. Bakker 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research* 81(2), s. 132–169.
- Alexandersson, M. 1994. *Metod och medvetande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 96.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M. 2011. *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & K. Sköldberg 2008. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, B. 1991. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andersson, H. 2010. *Interkulturell kommunikation på ett sjukhus: fallstudier av andraspråkstalare i arbetslivet*. Omarbetad utgåva av doktorsavhandling. Uppsala universitet: Digitala skrifter från Nordiska språk 2.

- Arakelian, C. 2008. What happened in the bite size ESOL project? Oxfordshire Skills for Health: Towards a workplace learning culture.
- Aspers, P. 2011. *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.
- Atkinson, D. 2002. Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 86, s.525–545.
- Atkinson, A., E. Churchill, T. Nishino & H. Okada 2007. Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 91(2), s. 169–188.
- Auerbach, E. 2000. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In: J. Kelly Hall & W. Eggington (eds.) *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bachman, L. & A. Palmer 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, S. (1990. Reflection, doubt, and the place of rhetoric in postmodern social theory. *Sociological Theory* 8(2), s. 232–245.
- Barab, S. A. & W-M. Roth 2006. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing from an Ecological Perspective. *Educational Researcher* 35(5), s. 3–13.
- Barton, D. & M. Hamilton 2005. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: D. Barton & K. Tusting (eds.) *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baynham, M. 2006. Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education* 17(1), s. 24–39.
- Baynham, M., C. Roberts, M. Cooke, J. Simpson, K. Ananiadou, J. Callaghan, J. McGoldrick & C. Wallace 2007. *Effective teaching and learning: ESOL*. London: NRDC. <[www.nrdc.org.uk/publications\\_details.asp?ID=89#](http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=89#)> Hämtad 2012-03-08.
- Belcher, D. D. 2006. English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly* 40(1), s. 133–156.
- Berbyuk Lindström, N. 2008. *Intercultural communication in health care. Non-Swedish physicians in Sweden*. (Gothenburg monographs in linguistics 36.) Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik. <<http://hdl.handle.net/2077/17939>> Hämtad 2012-07-28.
- Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control. Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Billett, S. 2000. Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning* 12(7), s. 272–285.



- Billett, S. 2001a. Co-Participation: Affordance and Engagement at Work. *New Directions for adult and continuing education* 2001(92), s. 63–72.
- Billett, S. 2001b. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13(5), s. 209–214.
- Billett, S. 2001c. *Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses*. Context, Power and perspective: Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work. Joint Network/SKOPE/TLRP International workshop 8-10th November 2001, Sunley Management Centre, University College of Northampton. <[www.infed.org/archives/e-texts/billett\\_workplace\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning.htm)> Hämtad 2012-03-08.
- Billett, S. 2004. Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning* 16(2), s. 312–324.
- Billett, S. 2008. Emerging perspectives on workplace learning. In: S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (eds.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, s. 1–16.
- Billett, S., M. Barker & B. Hernon-Tinning 2002. *Co-participatory practices at work*. Seminarium vid NALL (New approaches to lifelong learning) 2002-04-10. <[www.nall.ca/new/Billett.pdf](http://www.nall.ca/new/Billett.pdf)> Hämtad 2012-06-07.
- Bjerg Petersen, K. 2010. *Undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne. Nogle udviklingstendenser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Björklund, J. 2012. Uttalande i Ekot, P1, 2008-02-18.
- Björklund, J. & N. Sabuni 2008. Krav på svenskkunskaper skärps för invandrare. Artikel publicerad i Dagens Nyheter. <[www.dn.se/debatt/krav-pa-svenskkunskaper-skarps-for-invandrare](http://www.dn.se/debatt/krav-pa-svenskkunskaper-skarps-for-invandrare)> Hämtad 2012-11-01.
- Björklund, J., E. Ullenhag & N. Sabuni 2012. Kunskaper i svenska krav för medborgarskap. Dagens Nyheter 2012-06-12. <[www.dn.se/debatt/kunskaper-i-svenska-krav-for-medborgarskap](http://www.dn.se/debatt/kunskaper-i-svenska-krav-for-medborgarskap)> Hämtad 2012-11-01.
- Blackledge, A. 2000. *Literacy, power, and social justice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bourdieu, P. 1977. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information* 16(6), s. 645–668.
- Breen, M. P. 1985. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6(1), s. 60–70.
- Bremer, K., C. Roberts, M-T. Vasseur, M. Simonot & P. Broeder 1996. *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London: Longman.

- Brouwer, C. E. & A. Nissen 2003. At lære dansk som andetsprog i praksis – et sprogpedagogisk koncept med konversationsanalyse som fagligt grundlag. I: B. Asmuss & J. Steensig (red.) *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 52–72.
- Brown, P. & S. C. Levinson 1978. Universals in language usage: politeness phenomena. In: E. Goody (eds.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & S. C. Levinson 1987. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bordieu, P. 1977. The economics of linguistic exchanges. *Social science information* 16(5), s. 645–668.
- Burns, A. & H. de Silva Joyce 1997. *Focus on Speaking*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University. Sydney, New South Wales.
- Burns, A. & H. de Silva Joyce 2008. *Clearly teaching. Explicit ESL pedagogy in action*. Macquarie University: AMEP Research Centre. <[www.ameprc.mq.edu.au/docs/research\\_reports/Clearly\\_teaching\\_FA.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/research_reports/Clearly_teaching_FA.pdf)> Hämtad 2012-03-08.
- Carlgen, I. 2004. Professionalism som reflektion i lärarnas arbete. I: *Läraryrket: Läraryrket - om professionella lärare*. Läraryrket. <[www.ibl.liu.se/student/lararprogrammet/auo-pa-block\\_3/1.78178/La\\_rarprof.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/lararprogrammet/auo-pa-block_3/1.78178/La_rarprof.pdf)> Hämtad 2012-12-29.
- Carlson, M. 2002. *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: (Göteborg Studies in sociology 13.) Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Carlson, M. kommande. Sfi/sfi/läromedel i tid och rum - föreställningar, politik och tidsanda. (preliminär titel) I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.)
- Carlson, M. & B. Jacobsson kommande. *"Arbetslinjen" och "demokratisk bildning" – två (o)förenliga storheter inom samtida sfi-utbildning?*
- CEFR 2001. Council of Europe. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment. <[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)> Hämtad 2012-03-01.
- Celce-Murcia, M. 2007. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: E. Alcón-Soler & M. P. Safont-Jordà (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, s. 41–57.
- Chun, C. 2009. Contesting neoliberal discourses in EAP: Critical praxis in an IAP Classroom. *Journal of English for Academic Purpose* 8, s. 111–120.
- Clyne, M. 1994. *Inter-cultural communication at work: Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cohen, L., Manion, L., & K. Morrison 2007. *Research Methods in Education*. Sjätte upplagan. London: Routledge Falmer.
- Cook, V. 1992. Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42(4), s. 557–591.
- Cook, V. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly* 33(2), s. 185–209.
- Cook, V. 2002. Introduction to Chapter 11. In: Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 275–276.
- Cooke, M. 2006. ‘When I wake up I dream of electricity’; the lives, aspirations and ‘needs’ of adult ESOL learners. *Linguistics and Education* 17(1), s. 56–73.
- Colley, H., P. Hodkinson & J. Malcolm 2003. *Informality and formality in Learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds, UK: Learning and Skills Research Centre. Lifelong Learning Institute. University of Leeds. <[www.ecotec.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc\\_informality\\_formality\\_learning.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc_informality_formality_learning.pdf)> Hämtad 2012-03-08.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learner’s errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5, s. 161–169.
- Coupland, N. 2000. Talk about the weather: small talk, leisure talk and the travel industry. In: Coupland, J. (ed.) *Small talk*. Edinburg: Pearson Education Limited, s. 163–182.
- Coupland, J., N. Coupland & J. D. Robinson 1992. ‘How are you?’: negotiating phatic communion. *Language in Society* 21(2), s. 207–230.
- Creese, A. 2008. *Linguistic ethnography*. <[www.ling-ethnog.org.uk/documents/papers/creese2008.pdf](http://www.ling-ethnog.org.uk/documents/papers/creese2008.pdf)> Hämtad 2012-08-07.
- Cuban, S. 2009. “Talking was a great experience”: Destabilising gendered communication in the workplace. *International Review of Education* 55(5–6), s. 579–596.
- Czarniawska, B. 2007. *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Dahlström, C. 2004. *Nästan välkomna. Invandrapolitikens retorik och praktik*. Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet. <<http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:services.scigloo.org:30924?tab2=abs&language=en>> Hämtad 2012-03-01.
- DaSilva Iddings, A. C. & E-Y. Jan 2008. The Mediational Role of Classroom Practices During the Silent Period. *TESOL Quarterly* 42(4), s. 567–590.
- Day, D., & Wagner, J. 2007. Bilingual professionals. In: Auer, P. & Wei, L. (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 390–404.

- Direktiv 2009:117 Utredning om tidsbegränsning i svenskundervisning för invandrare. Utbildningsdepartementet. <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/67/36/8ce1372b.pdf>> Hämtad 2012-03-01.
- Direktiv 2011:81. Ökad valfrihet och individuell anpassning av utbildning i svenska för invandrare.
- Doehler Pekarek, S. 2010. Conceptual Changes and Methodological Changes: On Language, Learning and documenting Learning from a conversation analytic perspective on SLA. In: P. Seedhouse S. Walsh & C. Jenks (eds.) *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Basingstoke: Applied Linguistics, s. 105–126.
- Duff, P., P. Wong & M. Early 2000. Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in health care. *Canadian Modern Language Review* 57(1), s. 9–57.
- Eggins, S. 2000. Reserarching everyday talk. In: L. Unsworth (ed.) *Researching language in school and communities*. London: Cassell Wellington House, s. 130–151.
- Eggins, S. & D. Slade 1997. *Analysing casual conversation*. London: Cassell.
- Ellis, R. & G. Barkhuizen 2005. *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, Y., R. Engeström, & M. Kärkkäinen (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5(4), s. 319–336.
- Erickson, F. 1999. Appropriation of voice and presentation of self as a fellow physician: Aspects of a discourse of apprenticeship in medicine. In: S. Sarangi & C. Roberts (eds.) *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 109–144.
- Erickson, F. 2001. Co-membership and wiggle room: Some implications of the study of talk for the development of social theory. In: N. Coupland, S. Sarangi & C. Candlin (eds.) *Sociolinguistics and social theory*. London: Longman.
- Erickson, F. & J. Schultz 1982. *The Counselor as Gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Eteläpelto, A. 2008. Perspectives, prospects and progress in work-related learning. In: S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (eds.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, s. 233–248.
- Farrell, L. 2000. Ways of doing, ways of being: language, education and 'working' identities. *Language and Education* 14(1), s. 18–36.
- Farrell, L. 2001. The 'New Word Order': workplace education and the textual practice of economic globalisation. *Pedagogy, culture and society* 9(1), s. 57–75.
- Feez, S. 1998. *Text-based syllabus design*. Sydney: NCELTR.

- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3), s.286–300.
- Firth, A. & Wagner, J. 1998. SLA Property: No Trespassing! *The Modern Language Journal* 82(1), s. 91–94.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91, s. 800–819.
- Fogtman, C. 2007. *Samtaler med politiet – interaktionsanalytiske studier af sprogtestning i danske naturalisationssamtaler*. Insitut for nordiske studier og sprogvidenskab. Københavns universitet.
- Franker, Q. 2011. Val, vägar, variation. Vuxna andraspråksinlärares interaktion med svenska valaffischer. I: Q. Franker. *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling i språkdidaktik. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Fuller, A., H. Hodkinson, P. Hodkinson, & L. Unwin 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal* 31(1), s. 49–68.
- Gardner, R. & J. Wagner (eds.) 2004. *Second language conversations*. London: Continuum.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Gass, S. & A. Mackey 2009. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P., G. Hull & C. Lankshear 1996. *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview Press.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Goffman, E. 1974. *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Goffman, E. 1967 [2005]. On face-work. An analysis of elements in social interaktion. In: *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New Jersey: Transaction Publishers, s. 5–46.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Goh, C. M. M. & A. Burns 2012. *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32(10), s. 1489–1522.
- Goodwin, C. 2007. Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse and Society* 18(1), s. 53–77.

- Granberg, N. 2001. *The dynamics of second language learning*. Department of Contemporary Literature and Scandinavian Languages. Umeå university.
- Gregersen, T., G. Olivares-Cuhat & J. Storm 2009. An examination of L1 and L2 gesture use: what role does proficiency play? *The Modern Language Journal* 93(2), s. 195–208.
- Greeno, J. G. 1994. Gibson's affordances. *Psychological Review* 101, s. 336–342.
- Gumperz, J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66(6), s. 137–153.
- Göteborg stad 2007a. Integrationsplats 2007–2008. För ett mänskligare och tryggare Göteborg. Vuxenutbildningen.
- Göteborg stad 2007b. Riktlinjer för anordnare (SFI).
- Göteborg stad, vuxenutbildningen 2008. Svenskundervisning för invandrare i kombination med verksamhetsförlagt lärande (Sfi–Vfl): Utformning av kartläggning, matchning och lärande i praktiken. Dnr: 0121/06.
- Göteborgs stad, vuxenutbildningsnämnden 2009. Budget 2009.
- Hager, P. & J. Halliday 2006. *Recovering Informal Learning. Wisdom, judgement and Community*. (Lifelong learning Book Series Vol. 7.) Dordrecht: Springer.
- Haglund, B. 2003. Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(3), s. 145–157.
- Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), s. 25–78.
- Harris, S. R. & N. Shelswell 2005. Moving beyond communities of practice in adult basic education. In: D. Barton & K. Tusting (eds.) *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hay, J. 2000. Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of pragmatics* 32(6), s. 709–742.
- Holmes, J. 2000. Doing collegiality and keeping control at work: small talk in government departments. In: J. Coupland (ed.) *Small talk*. Edinburgh: Pearson Education, s. 32–61.
- Holmes, J. & M. Stubbe 2003. *Power and politeness in the workplace. A sociolinguistic Analysis of Talk at Work*. London: Pearson Education.
- Holmes, J. & N. Riddiford 2011. From classroom to workplace: tracking socio-pragmatic development. *ELT Journal* 65(4), s. 376–386.
- Hyltenstam, K. 1993. Att återerövra sin mänsklighet. I: K-A. Arnstberg (red.) *Kultur, kultur och kultur – perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Stockholm: Liber Utbildning.

- Hyltenstam, K. 1996. Förord. I: K. Hyltenstam (red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s. 5–7.
- Hyltenstam, K. & E. Kuyumcu 1991. *Språk – Invandrare – Arbetsmarknad. Om språkets roll för invandrarnas situation på arbetsmarknaden*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Hyltenstam, K. & I. Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & I. Lindberg (red.) kommande. *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & T. M. Milani 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Vetenskapsrådet. *Forskningsöversikt om flerspråkighet*. 5: 2012.
- Håkansson, G. 1987. *Teacher talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press.
- Iedema, R., & H. Scheeres 2003. From doing work to talking work: Renegotiating knowing, doing, and talking. *Applied Linguistics* 24(3), s. 316–337.
- IFAU 2004. *Föreställningar om praktik som åtgärd för invandrares integration och socialisation i arbetslivet*. Rapport 2004:5. <[www.ifau.se/Upload/pdf/se/2004/r04-05.pdf](http://www.ifau.se/Upload/pdf/se/2004/r04-05.pdf)> Hämtad 2013-01-12.
- Integrations- och jämställdhetsdepartementet 2010. *Ny politik för nyanländas etablering i Sverige*. Faktblad oktober 2010. <<http://regeringen.se/content/1/c6/15/43/20/75d226c5.pdf>> Hämtad 2012-11-10.
- Johannessen, A. & P. A. Tuft 2003. *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.
- Junestav, M. 2004. *Arbetslinjer i svensk socialpolitisk debatt och lagstiftning 1930–2001*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, ekonomisk-historiska institutionen.
- KAMFS 2004:1 Kammarkollegiets tolkföreskrifter. <[www.kammarkollegiet.se/sites/default/files/kamfs20041.pdf](http://www.kammarkollegiet.se/sites/default/files/kamfs20041.pdf)> Hämtad 2012-11-07.
- Kammarkollegiet 2010. *God tolksed. Vägledning för auktoriserade tolkar*. <[www.kammarkollegiet.se/sites/default/files/god\\_tolksed.pdf](http://www.kammarkollegiet.se/sites/default/files/god_tolksed.pdf)> Hämtad 2012-11-07.
- Kanno, K. & B. Norton 2003. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education* 2(4), s. 241–249.

- Keith, M. J. 1988. *Stimulated recall and teachers' thought processes: a critical review of the methodology and an alternative perspective*. Paper presented at the Annual meeting of the mid-south educational research association (17<sup>th</sup>, Louisville, KY, November 9–11, 1988).
- Keating, M. C. 2005. The person in the doing: negotiating the experience of self. In: D. Barton & K. Tusting (eds.) *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. & P. Grootenboer 2008. Situating Praxis in Practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In: S. Kemmis & T. J. Smith (eds.) *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., J. Wilkinson, I. Hardy & C. Edwards-Groves 2009. *Leading and learning: Developing ecologies of educational practice*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) International Conference, Canberra, Australien 29 november–3 december. <[www.aare.edu.au/09pap/wil091156.pdf](http://www.aare.edu.au/09pap/wil091156.pdf)> Hämtad 2012-12-29.
- Klein, W. & N. Dittmar 1979. *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Springer-Verlag, Berlin.
- Klein, W. & C. Perdue 1997. The basic variety. *Second Language Research* 13:(4).
- Koester, A. 2006. *Investigating Workplace Discourse*. London: Routledge.
- Kramsch, C. 1986. From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal* 70(4), s. 366–372.
- Kramsch, C. 2002. Introduction. “How can we tell the dancer from the dance?” In: C. Kramsch (ed.) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum, s. 1–30.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. & S. Selander 2012. Multimodal design, learning, and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education* 15(1), s. 265–268.
- Kulturdepartementet 2000. *Begreppet invandrare – användningen i myndigheters verksamhet*. Ds 2000:43. <<http://www.regeringen.se/content/1/c4/18/78/6e54e14b.pdf>> Hämtat 2012-11-02.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. NewHaven, CT: Yale University Press.
- Kurhila, S. 2004. Clients or language learners – Being a second language speaker in institutional interaction. In: R. Gardner & J. Wagner (eds.) *Second Language Conversations*, s. 58–74. London & New York: Continuum.
- Kvale, S. & S. Brinkmann 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.



- Kyndt, E., F. Dochy & H. Nijs 2009. Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 21(5), s. 369–383.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.
- Lankshear, C. 1997. Language and the new capitalism. *Journal of inclusive education* 1(4), s. 309–321.
- Lantolf, J. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & A. Pavlenko 2001. (S)econd (L)anguage (Activity) Theory: Understanding second language learners as people. In: M. Breen (ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*. London: Longman, s. 141–158.
- Lappalainen, P. 2011. Kommentar. I: P. Skedinger & M. Carlsson (red.) *Reglering eller diskriminering – vad hindrar etablering?* Fores Studie 2011:14, s. 79–86. <<http://fores.se/assets/513/WEB-FORES-regleringdiskriminering.pdf>> Hämtad 2012-11-01.
- Larsen-Freeman, D. 2002. Language acquisition and language use from a chaos/complexity perspective. In: C. Kramsch (ed.) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London, England: Continuum, s. 33–46.
- Lave, J., & E. Wenger 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leather, J. & J. van Dam 2003. *Ecology of Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leung, C. 2005. Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15(2), s. 119–144.
- Li, D. 2000. The pragmatics of making requests in the L2 workplace. *Canadian Modern Language Review* 57(1), s. 58–87.
- Lightbown, P. M. & N. Spada 1999. *How languages are learned*. Oxford: Oxford university press.
- Lindberg, I. 1996. Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi). I: K. Hyltenstam (red.) *Tvåspråkighet med förhinder. Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s. 224–284.
- Lindberg, I. 1999. Interaktion med fokus på form. I: A. Holmen, N. Jørgensen, P. Quist & J. Møller (red.) *Foredrag fra Den fjerde konference om de nordiske sprog som andetsprog*. København: Københavnerstudier i tosprogethed.
- Lindberg, I. 2002. Myter om tvåspråkighet. *Språkvård* 4/02. <[www.sprakradet.se/2228](http://www.sprakradet.se/2228)> Hämtad 2012-08-20.
- Lindberg, I. 2003. Second language awareness – What for and for whom? *Language Awareness* 12(3-4).

- Lindberg, I. 2004a. Andraspråksinlärning som individuellt och kollektivt projekt. I: B. Melander, C. Östman, U. Melander Marttala & M. Thelander (red.) *Svenskans Beskrivning* 26. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lindberg, I. 2004b. *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Lindberg, I. 2004c. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), s.461–499.
- Lindberg, I. 2004d. Oförenliga ståndpunkter eller berikande korsbefruktning? Samtal över språk- och kulturgränser som mötesplats för varierande forskningsperspektiv. I: L. Ekberg & G. Håkansson (red.) *Nordand. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lunds universitet.
- Lindberg, I. 2009. I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning och demokrati* 18(2), s. 9–37. <[www.oru.se/PageFiles/15299/Inger%20Lindberg.pdf](http://www.oru.se/PageFiles/15299/Inger%20Lindberg.pdf)> Hämtad 2012-11-06.
- Lindberg, I. 2012. Föreläsning på Symposium 2012, 2012-10-04. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet.
- Lindberg, I. & K. Sandwall 2007. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect* 22(3), s. 79–95. Hämtad 2012-03-01: <[www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_22\\_no\\_3/Nobodys\\_darling.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_22_no_3/Nobodys_darling.pdf)> Hämtad 2012-11-06.
- Lindberg, I. & K. Sandwall 2012. Undervisning i svenska för invandrare – en forskningsöversikt. I: Vetenskapsrådet. *Forskningsöversikt om flerspråkighet*. 5:2012.
- Lindberg, I. & I. Skeppstedt 2000. Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: H. Åhl (red.) *Svenskan i tiden – Visioner och verklighet. Invigningssymposium för Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindwall, O. 2008. *Lab work in science education: Instruction, inscription, and the practical achievement of understanding*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet. Department of Theme Research.
- Linell, P. & L. Gustavsson 1987. *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens* (SIC 15). Linköping: Tema Kommunikation.
- Long, M. 1981. Input, interaction and second language acquisition. In: H. Winitz (ed.) *Native language and foreign language acquisition*. (Annals of the New York Academy of Sciences 379.), s. 259–278.
- Long, M. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly* 17(3), s. 359–382.
- Long, M. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, s. 413–468.
- Long, M. 1997. Construct Validity in SLA Research: A response to Firth & Wagner. *The Modern Language Journal* 81(3), s. 318–323.

- Lund, K. & M. Svendsen Pedersen 2006. Can (a second) language be learned in the workplace? I: K-M. Frederiksen, K. S. Jakobsen, M. Svendsen Pedersen & K. Risager (red.) *Second Language at Work*. IRIS Publications 1: Roskilde University, s. 11–24.
- Malcolm, J., P. Hodkinson & H. Colley 2003. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning* 15(7/8), s. 313–318.
- McCarthy, M. 2000. Mutually captive audiences: small talk and the genre of close-contact service encounters. In: J. Coupland (ed.) *Small talk*. Edinburgh: Pearson Education, s. 84–109.
- McGrenere J. & W. Ho 2000. *Affordances: clarifying and evolving a concept*. Proceedings of Graphics Interface, Montreal May 2000. <[www.dgp.utoronto.ca/~joanna/papers/gi\\_2000\\_affordances.pdf](http://www.dgp.utoronto.ca/~joanna/papers/gi_2000_affordances.pdf)> Hämtad 2012-11-07.
- Merriam, S. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass & Sons.
- Merrell, F. 1997. Do we really need Peirce's whole Decalogue of signs? *Semiotica* 114, s. 193–286.
- Mondada, L. & S. Pekarek Doehler 2004. *Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom* The Canadian Modern Language Review 61(4), s. 461–490.
- Morgan, B. 2004. Modals and memories: A grammar lesson on the Quebec referendum on sovereignty. In: B. Norton & K. Toohey (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myrberg, M. 2001. Invandrades förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse. I: K. Naclér (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk 2007. *Den ämnesteoritiska kunskapsbasen för sfi-läraryrket. Om professionalitet, professionalisering och behovet av formell utbildning för sfi-lärare*. <[www.andrasprak.su.se/polopoly\\_fs/1.47865.1326708228!/publ\\_kunskapsbasen.pdf](http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.47865.1326708228!/publ_kunskapsbasen.pdf)> Hämtad 2012-12-16.
- Nelson, M. 2007. Professionella och socialiserande kommunikativa aktiviteter. Andraspråkstalande kvinnor och män i arbete. I: B-L. Gunnarsson, S. Entzenberg & M. Ohlsson (red.) *Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv*. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala 6–7 oktober 2006. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 71). Uppsala: Uppsala universitet, s. 287–298.

- Nelson, M. 2008. "Jag kopierar andras mejl". Om andraspråkstalaras skrivstrategier i yrkeslivet. I: J. Granfeldt, G. Håkansson, M. Källkvist & S. Schlyter (red.) *Språkinläring, språkdidaktik och teknologi*. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8–9 november 2007, s. 163–181.
- Nelson, M. 2010. *Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 82.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Newton, J. 2007. Adapting authentic workplace talk for workplace intercultural communication training. In: H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (eds.) *Handbook of intercultural communication 7*, s. 519–537. New York: Mouton de Gruyter.
- Newton, J. & E. Kusmierczyk 2011. Teaching Second Language for the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, s. 74–92.
- Norman D. 1988. *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- Norton, B. 1997. Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly* 31(3), s. 409–429.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. London: Longman.
- Norton, B. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: M. Breen (ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Pearson Education, s. 159–171.
- Norton, B. 2006. Not an afterthought: Authoring a text on adult ESOL. *Linguistics and Education* 17(1), s. 91–96.
- Norton, B., & K. Toohy 2001. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35(2), s. 307–322.
- Norton Peirce, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29(1), s. 9–31.
- Nyberg, E. 2000. Att använda tolk. I: C. M. Allwood & E. C. Franzén (red.) *Tvärkulturella möten. Grundbok för psykologer och socialarbetare*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 280–303.
- Olsher, D. 2004. Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In: R. Gardner & J. Wagner (eds.) *Second language conversations*. London: Continuum, s. 221–245.
- Patel, R. & U. Tebelius 1987. *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & B. Davidsson 2011. *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pavlenko, A. 2002. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: V. Cook (ed.) *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 277–302.

- Pavlenko, A. & I. Piller 2001. Introduction: Multilingualism, second language learning, and gender. In: A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (eds.) *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pavlenko, A. & I. Piller 2008. Language Education and Gender. In: *Encyclopedia of Language and Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Volume 1: Language policy and political issues in education. Springer Science Business Media LCC, s. 57–69.
- Pekarek Doehler, S. 2010. Conceptual Changes and Methodological Changes: On Language, Learning and documenting Learning from a conversation analytic perspective on SLA. In: P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (eds.) *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Basingstoke: Applied Linguistics, s. 105–126.
- Regeringens proposition 1997/98:16 Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik. <<http://regeringen.se/content/1/c4/22/71/bbd15e5a.pdf>> Hämtad 2012-03-01.
- Proposition 2006/07:89 Ytterligare reformer inom arbetsmarknadspolitiken, m.m.
- Proposition 2009/10:60. Nyanlända invandrares arbetsmarknadsetablering – egenansvar med professionellt stöd.
- Proposition 2012/13:1 Budgetpropositionen för 2013.
- Ramanathan, V. & B. Morgan 2007. TESOL and Policy Enactments: Perspectives From Practice. *TESOL Quarterly* 41(3), s. 447–459.
- Rampton, B. 1997. Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth & Wagner. *The Modern Language Journal* 81(3), s. 329–333.
- Rampton, B., K. Tusting, J. Maybin, R. Barwell, A. Creese & V. Lytra 2004. UK linguistic ethnography: A discussion paper. <[www.ling-ethnog.org.uk/documents/papers/ramptonetal2004.pdf](http://www.ling-ethnog.org.uk/documents/papers/ramptonetal2004.pdf)> Hämtad 2012-08-07.
- Riddiford, N. & J. Newton 2010. *Workplace talk in action: An ESOL resource*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Riksrevisionen 2008. *Svenskundervisning för invandrare (sfi). En verksamhet med okända effekter*. Rapport 2008:13. <[www.riksrevisionen.se/sv/rapporter/Rapporter/EFF/2008/Svenskundervisning-for-invandrare-SFI-En-verksamhet-med-okanda-effekter/](http://www.riksrevisionen.se/sv/rapporter/Rapporter/EFF/2008/Svenskundervisning-for-invandrare-SFI-En-verksamhet-med-okanda-effekter/)> Hämtad 2012-03-01.
- Roberts, C. 2005. English in the workplace. In: E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, s. 117–136.
- Roberts, C. 2010. Language socialization in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, s. 211–227.
- Roberts, C. & M. Cooke 2009. Authenticity in the adult ESOL classroom and beyond. *TESOL Quarterly* 43(4), s. 620–642.

- Roberts, C., & S. Sarangi 1999. Hybridity in gatekeeping discourse: Issues of practical relevance for the researcher. In: S. Sarangi & C. Roberts (eds.) *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 473–504.
- Roberts, C., M. Byram, A. Barro, S. Jordan, & B. Street 2001. *Language learners as ethnographers*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Roberts, C., M. Baynham, P. Shrubshall, B. Barton, P. Chopra, M. Cooke, R. Hodge, K. Pitt, P. Schellekens, C. Wallace & S. Whitfield 2004. English for speakers of other languages (ESOL) – case studies of provision, learners’ needs and resources. London: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. <[www.nrdc.org.uk/publications\\_details.asp?ID=19](http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=19)> Hämtad 2012-08-03.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (eds.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 139–164.
- RRV 1989. *Svenska för invandrare – ett regeringsuppdrag*. Riksrevisionsverket. Dnr 1989:372.
- Rubenson, K. 2004. Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. In: P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen & K. Rubenson (eds.) *Shaping an emerging reality – researching lifelong learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Rundström, P. 2006. Krav på jobb för svenskstudier. Artikel publicerad i Svenska Dagbladet 2006-11-13. <[www.svd.se/nyheter/inrikes/krav-pa-jobb-for-svenskstudier\\_369752.svd](http://www.svd.se/nyheter/inrikes/krav-pa-jobb-for-svenskstudier_369752.svd)> Hämtad 2012-12-04.
- Rydén, I-L. 2007. Litteracitet och sociala nätverk – Ur ett andraspråksperspektiv. (Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 10.) Göteborg: Göteborg University. <[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20513/1/gupea\\_2077\\_20513\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20513/1/gupea_2077_20513_1.pdf)> Hämtad 2012-03-01.
- Sabuni, N. 2009. Samhällsorientering nyckel till integration. Artikel publicerad i Svenska Dagbladet. <[www.svd.se/opinion/brannpunkt/samhallsorientering-nyckel-till-integration\\_3458433.svd](http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/samhallsorientering-nyckel-till-integration_3458433.svd)> Hämtad 2012-03-08.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language* 50(4), s. 696–735.
- Salling Olesen, H. 2001. Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning* 13(7/8), s. 290–298.
- Sandwall, K. 2010. “I Learn More at School”: A Critical Perspective on Workplace-Related Second Language Learning In and Out of School. *TESOL Quarterly* 44(3), s. 542–574.

- Sandwall, K. kommande. Med praktiken som utgångspunkt – om sfi-utbildningens möjligheter att stödja interaktion och lärande på språkpraktikplatser. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.)
- Sarangi, S. & C. Roberts 1999. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: S. Sarangi & C. Roberts (eds.) *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 1–57.
- SCB 2009. *Deltagare i svenskundervisning (sfi)*. <[www.scb.se/statistik/\\_publikationer/UF0539\\_2008T02\\_BR\\_A40BR0901.pdf](http://www.scb.se/statistik/_publikationer/UF0539_2008T02_BR_A40BR0901.pdf)> Hämtad 2012-12-16.
- Schieffelin, B. B. & E. Ochs 1986. Language socialization. *Annual review of Anthropology* 15, s. 163–191.
- Schierup, C-U. & S. Paulsson 1994. *Arbetets etniska delning*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Selander, S. & G. Kress 2010. *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, s. 209–241.
- SFS 2009:600 Språklag.
- SFS 2010:197 Lag om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare.
- SFS 2010:538 Lag om prestationsbaserad stimulansersättning inom utbildning i svenska för invandrare. <[www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Rubriken-upphor-att-galla-U2\\_sfs-2010-538](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Rubriken-upphor-att-galla-U2_sfs-2010-538)> Hämtad 2012-03-01.
- SFS 2010:800 Skollagen.
- SFS 2010:1030 Förordning om prestationsbaserad stimulansersättning inom svenskundervisning för invandrare. <[www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-20101030-om-pres\\_sfs-2010-1030/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-20101030-om-pres_sfs-2010-1030/)> Hämtad 2012-03-01.
- SFS 2011:326 Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor. <[www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2011326-om-behor\\_sfs-2011-326/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2011326-om-behor_sfs-2011-326/)> Hämtad 2012-03-01.
- Shea, D. P. 1994. Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics* 4(3), s. 357–389.
- Simpson, J. 2011. Telling tales: discursive space and narratives in ESOL classrooms. *Linguistics and Education* 22(1), s. 10–22.
- SKOLFS 2006:28 Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare.
- SKOLFS 2009:2 Förordning om svenskundervisning för invandrare.
- SKOLFS 2012:13 Förordning om ändring i förordningen

- SKOLFS 2009:2 Kursplan för svenskundervisning för invandrare.
- SKOLFS 2012:101 Förordning om läroplan för vuxenutbildningen.
- Skolinspektionen 2010a. *Svenskundervisning för invandrare (sfi) – en granskning av hur utbildningen formas efter deltagarnas förutsättningar och mål.* Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:7. <[www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sfi/webb-slutrappport-sfi.pdf](http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sfi/webb-slutrappport-sfi.pdf)> Hämtad 2012-03-01.
- Skolinspektionen 2010b. *Kvalitetsgranskning av svenskundervisning för invandrare (sfi) i Göteborgs kommun.* Dnr 40-2009:1809.
- Skolinspektionen 2011. *Ändamålsenlighet och resultat i svenskundervisning för invandrare. Kvalitetsgranskning.* Rapport 2011:6. <[www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sfi2/kvalgr-sfi2-slutrappport.pdf](http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sfi2/kvalgr-sfi2-slutrappport.pdf)> Hämtad 2012-11-01.
- Skolverket 1997. *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar.* Skolverkets rapport, 131.
- Skolverket 2005. *Det nationella provets funktion och status i sfi.* Rapport 289. <[www.skolverket.se/publikationer?id=1662](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1662)> Hämtad 2012-07-15.
- Skolverket 2009a. *Redovisning av uppdraget att ta fram tabeller för officiell statistik över deltagare i svenskundervisning för invandrare.* Dnr 2009:417. <[www.skolverket.se/publikationer?id=2226](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2226)> Hämtad 2012-03-01.
- Skolverket 2009b. *Skolverkets lägesbedömning 2009.* <[www.skolverket.se/publikationer?id=2280](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2280)> Hämtad 2012-12-26.
- Skolverket 2009c. *Yrkessvenska.* <[www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.96260!Menu/article/attachment/om\\_yrkessvenska.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.96260!Menu/article/attachment/om_yrkessvenska.pdf)> Hämtad 2012-12-26.
- Skolverket 2011. *Skolverkets lägesbedömning 2011.* Del 1 – Beskrivande data. Rapport 363. <[www.skolverket.se/publikationer?id=2693](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2693)> Hämtad 2012-12-12.
- Skolverket 2012a. *Om yrkesproven.* <<http://yrkesprovbanken.skolverket.se/sjalvskattning/index.html>> Hämtad 2012-07-23.
- Skolverket 2012b. *PM – Elever och studieresultat i sfi år 2011.* <[www.skolverket.se/publikationer?id=2838](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2838)> Hämtad 2012-12-12.
- Skrivelse 2006-06-21. Från (s) (v) (mp) till Kommunstyrelsen (i Göteborgs stad).
- SOU 2003:77 *Vidare vägar och vägen vidare. Svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv.* Betänkande av Sfi-utredningen, utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes. <[www.regeringen.se/sb/d/108/a/925](http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/925)> Hämtad 2012-03-01.
- SOU 2011:19 *Tid för snabb, flexibel inläring.* Slutbetänkande av utredningen om tidsbegränsad sfi. Stockholm: Fritzes. <<http://regeringen.se/sb/d/108/a/162588>> Hämtad 2012-03-01.



- Sprogcenter Skive 2011. Sprogstøtte i praksis. Erfaringer og anbefalinger. <[www.sprogcenter-skive.dk/godt+at+vide/sprogst%C3%B8tteguide+-+h%C3%A6lp+til++sproghj%C3%A6lp](http://www.sprogcenter-skive.dk/godt+at+vide/sprogst%C3%B8tteguide+-+h%C3%A6lp+til++sproghj%C3%A6lp)>
- Star, S. L. 1989. The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In: L. Gasser & M. Huhn (eds.) *Distributed artificial intelligence*. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann, s. 37–54.
- Star, S. L. & J. R. Griesemer 1999. Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science* 19(3), s. 387–420.
- Statskontoret 2009. *Sfi – resultat, genomförande och lärarkompetens. En utvärdering av svenska för invandrare*. Rapport 2009:2.
- Stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum 2012. Projektet Språksam. <<http://www.aldrecentrum.se/utbildning1/spraksam/>> Hämtad 2012-12-08.
- Stockholms stad 2012. Projektet Språkstöd för nyanlända. <<http://www.stockholm.se/sprakstod>> Hämtad 2012-12-08.
- Stoffregen, T. A. 2003. Affordances as properties of the animal-environment system. *Ecological Psychology* 15(2), s. 115–134.
- Stubbe, M. & P. Brown 2002. Talk That Works: Communication in Successful Factory Teams: A training resource kit. Wellington: School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington. <<http://www.victoria.ac.nz/lals/lwp/resources/resource-materials.aspx>> Hämtad 2012-03-08.
- Sundberg, G. 2004. *Assymmetrier och samförstånd i rekryteringsamtal med andraspråkstalare*. Stockholm Studies in Scandinavian Philology 38. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Svendsen Pedersen, M. 2007. *På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglæring. Danskuddannelse til voksne udlændinge*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. <[www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/B3BDDB74-94D9-4EF5-9A0C-71BA9FEB2FD9/0/paa\\_vej\\_med\\_sproget.pdf](http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/B3BDDB74-94D9-4EF5-9A0C-71BA9FEB2FD9/0/paa_vej_med_sproget.pdf)> Hämtad 2012-03-08.
- Svennevig, J. 2004. Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse studies* 6, s. 489–516.
- Svennevig, J. 2009. Forståelse og sociale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråkforskning* 4(2), s. 35–64.
- Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien 2009. Stockholm: Norstedts.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. In: S. Gass & C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.) *Principles & practice in applied linguistics. Studies in the honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 1998. Focus on form through conscious reflection. In: C. Doughty & J. Williams (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. 2011. Det är skillnad på en teori och ett perspektiv. *Pedagogiska Magasinet* 2. <[www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/05/12/ar-skillnad-pa-teori-perspektiv](http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/05/12/ar-skillnad-pa-teori-perspektiv)> Hämtad 2012-12-16.
- Søderberg Arnfast, J. 2007. Hvem tænker på accent? Om motivation og udtaletilegnelse hos voksne indlærere. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2, s. 25–49.
- Søgaard Sørensen, M. & Holmen, A. 2004. *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. <[www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/D6A96ACB-C32C-434D-B3CD-A53FE48323DB/0/at\\_blive\\_en\\_del\\_af\\_en\\_arbejdsplads.pdf](http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/D6A96ACB-C32C-434D-B3CD-A53FE48323DB/0/at_blive_en_del_af_en_arbejdsplads.pdf)> Hämtad 2012-03-08.
- Tingbjörn 2004. Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), s. 743–762.
- Tranekjær, L. 2009. *Gatekeeping at work: the establishment, negotiation and assessment of nationality, language and religion in internship interviews*. Roskilde: Roskilde. Universitetscenter. <<http://diggy.ruc.dk:8080/retrieve/14031>> Hämtad 2012-03-01.
- Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström & M. Young 2003. From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Tusting, K. 2005. Language and power in communities of practice. In: D. Barton & K. Tusting (eds.) *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 36–54.
- Ullenhag, E. 2011. Vi bryter med omhändertagandementaliteten. Artikel publicerad i Newsmill 2011-04-15. <<http://newsmill.se/artikel/2011/04/05/integrationsministern-vi-bryter-med-omhändertagandementaliteten>> Hämtad 2012-03-08.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum*. London and New York: Longman.

- van Lier, L. 2002. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: C. Kramsch (ed.) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*, s. 140–164.
- van Lier, L. 2004a. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. 2004b. The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning och demokrati* 13(3), s. 79–103.
- van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), s. 46–65.
- van Lier, L. 2009. Perception in Language Learning. In: T. Yoshida, H. Imai, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi & K. Tamai (ed.) *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Bern: Peter Lang, s. 275–292.
- van Lier 2010a. Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics. In: B. Spolsky & F. M. Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, s. 596–605.
- van Lier 2010b. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, 2(6).
- van Lier, L. 2011. Language learning: An ecological – semiotic approach. In: E. Hinkel (ed.) *Handbook of second language teaching and learning*. Second Edition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vetenskapsrådet 2003. *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. <[www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/VR\\_2003\\_2.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR_2003_2.pdf)> Hämtad 2012-05-05.
- Vetenskapsrådet 2005. *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. <[www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2005\\_4inlaga.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2005_4inlaga.pdf)> Hämtad 2012-05-05.
- Vetenskapsrådet 2010. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <[www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)> Hämtad 2012-08-04.
- Vine, B. 2004. *Getting things done at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vuxenutbildningsförvaltningen 2009. *Sfi med inriktning mot arbete*. Sammanfattande granskningsrapport hösten 2008. Göteborg.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson-Gegeo, K. A. 1988. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly* 22, s. 575–592.
- Watson-Gegeo, K. A. 2004. Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *The Modern Language Journal* 88, s. 332–350.

- Wellros, S. 2004. Språk och kultur i undervisningen i svenska för vuxna invandrare. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), s. 645–674.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., J. Bruner & G. Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, s. 89–100.
- Young, R. F. 2007. *Language and interaction – An advanced resource book*. London: Routledge Applied Linguistics.
- Åsberg, R. 2001. Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2001 6(4), s. 270–292.

## Bilaga 1. Ordlista

Exempel på ordlista använd vid informationssamtal med studiens deltagande studerande.

anonym	آمانمگ، هتخانشان، سانشان
en bandspelare	توص طبض
bestämmer	نتفرگ میمصت
filmer	ندرک یزاب ملیف رد، ندرک یرادرب ملیف
forskar	ندرک شهوژپ، ندرک یررب، ندرک قیقحت
en forskare	ققحم، رگشهوژپ
ett forskningsprojekt	یتاقیقحت یهوژپ
följer	ندوبمازتلا رد، ندرک یهارمه، نتفرگ یپ، ندرک لاپند
glömmer	ندرب دای زا، ندرک شومارف
händer	ندادخر، ندمآشیپ، نداتفا قافتا
en kommunikation	طابترا
mikrofon	نفورکیم
missar	ندشن قفوم
observerar	ندش هجوتم، ندرک هدهاشم
en praktik	یزومآراک
en praktikplats	یزومآراک لحم-
ett samtal	گولاید، وگتفگ، هملاکم
spelar in	ندرک طبض
stänger av	ندرک عطق، نتسب
ett tillstånd	هنورپ، ینوناق یهزاجا
en tolk	جاملید، (یهافش) مجرتم
tystnadsplikt	رارسا ظفح یهفیظو
ett uppehåll	لیطحت، هفقو
en video	ویدیو



## Bilaga 2. Samtalsunderlag

(urval av frågeområden och stödord för frågor, något ändrat av anonymitets- och utrymmesskäl)

### Bilaga 2.1. Underlag samtal praktikant

---

#### *Inledning*

---

Samtycke, info frågorna etc

#### *Bakgrund*

När till Sverige? Flykting? Hur länge bott i Sverige? Hur länge gått på Kommunikare?

Duktig att sy – jobbade som sömmerska i Afghanistan?

Två praktikplatser förut – ett äldreboende och en livsmedelsbutik. Hur var de ställena?

När? Varför? Hur länge? Varför slutade?

Där jämfört med Matik? (språk, personal, lärande – annat)

---

#### *Kartläggningssamtalet september*

---

Träffades hos John - Kommer ihåg samtalet – hur upplevde du det?

Varför skulle du göra praktik?

Vad sa John/Bengt att målet var? Vad tänkte DU att målet var?

Hur kom ni fram till just Matik? (kunde säga nej till praktikplatsen?)

Vad hade du för förväntningar på Matik? (få göra/arbetsuppgifter/lära/få jobb)

---

#### *Möte på skolan alla som hade/ skulle få praktik*

---

I oktober ni möte på skolan, satt i ring - kommer ihåg något från det?

Bra att ha sådant samtal innan praktiken? Varför?

Förberedde du dig på något sätt inför att börja på praktiken? (hemma/i skolan)

---

#### *Introduktionsmötet oktober på Matik*

---

Vad kommer du ihåg från första gången du var där (med John och mig)?

Hur kändes det när ni träffades första gången med Lotta?

Vad tänkte (om Lotta/platsen)? Ville du öht börja där – hade kunnat säga nej?

Vad bestämdes? Du fick kopia på avtalet – vad står där?

#### *Praktiken generellt o handledaren*

Hur var det att vara på Matik? Trivdes? Varför?

Hur fungerade med Lotta, Emma, Elias, Lars? Olika på något sätt?

Varför olika handledare? (först Lotta, sedan Elias – varför bytte)

Hur var övriga personalen? Vem pratade du mest med, om vad? (ingen annan!)

---

#### *Deltagandet/lärandet på praktikplatsen*

##### *Arbetsuppgifter*

Vad gjorde ni första dagen/veckan?

Hur visste du vad göra? Uppgifter av andra än handledaren?

Förstå instruktioner? Lätt/svårt? Varför? Hur förstod du (språk/kontext)?

Om inte förstod – vad gjorde då?

Var vilka arbetsuppgifter tyckte om/tyckte inte om? Varför?

Plockade upp mycket, gick omkring. Hur kändes det? (kallt frys/lager, tråkigt?,

Andra hade handskar, skyddsskor – fleeze-tröja sent!)

Kunde du påverka/föreslå vilka arbetsuppgifter?

Varför inte i kassan? (moppa, pantmaskin, kassa, plocka upp, kartongpress)

Var uppgifterna helt nya för dig?

Jämför den första praktikplatsen/livsmedelsbutiken – andra arbetsätt, kunde dra

nytta av vad lärt där? Eller göra något på nytt sätt? (kartongpressen annorlunda)

Arbetade ni tillsammans ibland/bredvid? (Lotta i början)

Oftast ensamarbete. Kändes ok?

##### *Systemet*

FOTO på ströbröd, lax: Hur visste du var det här skulle stå?

Hur lärde du dig systemet, hur visste du var saker skulle ligga/vad du skulle göra?

(Hänga/lägga på märke/färg/typ?, iakttog, lärde efterhand, fick ”rundgång”?)

Vad gjorde om inte förstod?

Hade du nytta av att du lärt dig systemet hos förra butiken? Av att du handlat i andra affärer?

Sa att förra butiken hade ett bra system, att Matik var lite konstigt, varför?

Vad gjorde de andra när du arbetade ensam (skyltar, kassan).

Hade velat ha/pröva andra arbetsuppgifter?

Hade kunnat göra de arbetsuppgifterna? Vilket stöd (från vem) hade behövts?

Hade lärt mer om du haft andra arbetsuppgifter?

Arbetade hårt? Samma som andra anställda?

Utnyttjad ibland på Matik? (Kort lunchpaus, ej beröm?, I början – slutet av perioden)

Var det något som förändrades under tiden du var där? (gladare i början, sjöng, andra arbetsuppgifter, pratade mer i början (?) – varför)

##### *Socialt prat*

Kommer du ihåg att ni pratade socialt någon gång (andra saker än jobbet)?



Vad, när, med vem. Hade velat mer? Varför?

Ät du lunch tillsammans med någon någon gång? Hur kändes det i lunchrummet?

Är du nöjd med detta (tråkigt ej språkutvecklande inte paus tillsammans?)

#### *Din kommunikation*

Hur fungerade din svenska på Matik?

Pratade mycket? Ge ex!

Kände ibland att din svenska fungerade/inte fungerade, räckte/inte räckte? Ge ex!

Om inte; hur kändes det? Socialt/arbetsuppgifter. Utanför? Varför?

Vad hade kunnat göra hade kunnat prata mera?

Blev det missförstånd någon gång? Ge ex!

Sa till när inte förstod (personal – kunder)? Alltid? Varför/inte?

Du pratade med kunder ibland. Problem/gick bra? Varför? Vad gjorde när det blev knepigt?

Pratade mer eller mindre i början-slutet av perioden? Med personal, med kunder?

#### *Lärandet*

Lärde du dig något när du arbetade på Matik? Vad? (språk/annat)

Kommer ihåg någon situation där lärde något? Berätta. (läste från skyltar – vilka?)

Fick veta något som du inte visste innan? Nyttan av i framtiden?

Fattat något beslut som du kanske inte hade fattat om du inte hade varit på praktik?

Skulle du kunna lära dig mera i en affär/på en annan praktikplats på något sätt? (vad, hur?)

#### *Avsluta praktiken*

Varför slutade? Hur gick det till när det beslutades att du skulle sluta praktiken?

Samråd? Vem beslutade?

När berättade för dem (vem) – hur kändes, hur reagerade de?

#### *Praktiken totalt (kollfråga) Hur var det på praktiken*

Blev din praktikperiod som du trodde innan?

Hade önskat att något på praktiken var annorlunda? Vad?

Är du nöjd med din tid på praktik? Varför? Vill du tillbaka eller hellre en annan plats?

Kände du dig som en vem som helst bland de anställda? Varför?

---

#### *Deltagandet/lärandet i skolan*

---

Lär du dig något i skolan? Vad/hur?

Vad bra/inte bra med skolan för dig?

Har skolan gjort vad de kan för att hjälpa dig? (sv/jobbs) ge ex

Hur borde skolan förändras?

Skulle du kunna lära dig mera i skolan på något sätt? (vad, hur)

---

#### *Om integreringen/möjlig koppling*

---

Blev skolan annorlunda när du började på praktiken? Gjorde ni andra saker i skolan då?

Pratade ni om praktiken någon gång i skolan/på pauserna? När, vad, med vem?  
Hade du användning för det du gjorde i skolan på Matik (och tvärtom)?  
Skiljer sig språket/pratet i affären och det språk som du möter/använder/ i skolan  
åt på något sätt? (ord, uttal, fraser). Skolans språk – kundens/personalens språk?)  
Har du idéer vad du skulle kunna träna på i skolan för att kunna sköta praktikplatsen  
bättre?  
Hur ser din ideala sfi-utbildning ut? Hur skulle du vilja ha utbildningen?

---

### *Jobb*

Ett tag pratade du om att gå en kurs för att kunna arbeta i affär?  
Du sa en gång att du kunde tänka dig jobba på Matik. Stämmer det?  
Vad vill du göra i framtiden? (Sömmerska?)

---

### *Min närvaro*

Att jag var med – hur upplever du att jag följde dig på praktikplats/skola?  
När jag observerade? På skolan? På Matik? Störde jag? Hur?  
Mikrofonen, hur kändes det?  
Gjorde andra saker än ”normalt” när jag var med (jobbade ”hårdare”)? Pratade  
mer?  
Var personalen annorlunda? På vilket sätt?

---

### *Framtiden*

Har dina tankar om framtiden förändrats under de här månaderna? Varför?  
Vad gör du om 1 år? (Tror – hoppas/önskar. Vad beror det på/stöd för att kunna  
göra det?)  
Din dagbok – får jag läsa/kopiera?

## Bilaga 2.2. Underlag samtal coach

---

### *Allmänt*

När började Noor sfi? – kan jag få inskrivningspappret och IFS:en?  
Tidigare praktikplatser – berätta tankar/mål bakom, varför sluta! (äldreboende och  
livsmedelsbutik)  
Fördel/nackdel haft flera praktikplatser? Varför?  
Hur funkar kartläggningssamtal utan tolk?

---

### *Innan praktiken*

Vad var målet för Noors praktik? (jag var med på möten)  
Har Bengt gjort häfte till studerande där målen beskrivs (sa Lena)?  
Jobb/språk – var formulerades de/det? muntligt/skriftligt?  
Vad var Noors förväntningar? (talat med Bengt om sfi-Business?)  
Varför 1 dag praktik? Motivering... (byte till xxx mitt i, varför?)  
Fick Noor någon förberedelse i skolan inför att hon började praktikplatsen? Varför/  
inte?

Möte med de som hade praktik (jag där) – varför hade ni? Blev bra? Vad kom upp där?

---

*Introduktionsmötet*

---

Hur uppfattade du mötet på Matik första gången med Emma?

Fick du någon känsla för hur Noor skulle funka ihop med Emma och andra där?

Kunde du sagt nej om inte känts bra?

Hade ni haft andra praktikanter där (kände Elias)?

Alltid gått bra? Vad är det som är bra där (hur vet du det)?

Kan jag få kopia avtalet om arbetsuppgifterna?

---

*Under tiden*

---

Vad fick du veta – av Noor, Lena, av Elias? – möten under tiden?

Om arbetsuppgifter (tänkte de var språkutvecklande)? Ont i ryggen!

Om hur mycket hon kommunicerade/jobbad där?

Med i arbetsgemenskapen där?

Hur använde du det hon berättade/den kunskapen?

Praktikböckerna bra idé? Varför?

Var du ute på Matik? Varför/inte? Hur ofta? Kontakt med vem (många olika ansvariga)?

Vad frågade du dem när du ringde?

Hade du velat det? varför/inte? Hade velat göra vad?

Bra/räcker så? Varför inte mer – om annat? Hur skulle du vilja att det sett ut?

Fick er kontakt några konsekvenser för Noor och hennes lärande?

Har du varit ute på någon arbetsplats nu efter studiedagen? Var?

Varit värdefullt? Insikter/förståelse – undervisningen?

---

*Efter/ slutandet*

---

Har hennes motivation och/eller mål med studierna förändrats efter praktiken tror du?

Sammanfattningsvis – var det här en bra praktikplats för Noor? Om bara gått i skola?

Får hon sommarjobb? (beror på vad? (språkfärdighet, andra kompetenser)

Hennes sista termin – vad tänker du om framtiden?

---

*Allmänt om coachjobbet*

---

Hur många har du hand om som coach?

Nackdelar/fördelar med att jobba som lärare också – inte bara som coach? (Bengt möte pratat språkfärdighet/nivå/behov öva mera/uppgifter med Noor)

---

*Ramarna – ”överordnat”*

---

Tycker du det är en bra idé att *alla* ska ut och göra praktik? Varför? Ut på B eller C?

Vad kan praktiken bidra med? Beror på språkfärdighet, personlighet, yrke, situation...?

Särskilda möjligheter/hinder för kortutbildades lärande/få jobb på/via

praktikplatser?

Vilka av kursplanens mål tycker du att undervisningen kan bidra mest till?

Vilka av kursplanens mål tycker du att praktiken kan bidra mest till?

VUFs kvalitetssäkring/syftet med praktiken – kommentarer i relation till Noor(-s plats)?

Vad är skolans viktigaste uppgift?

Finns något av målen jobb/språkutveckling som du anser överordnat – varför?

## Bilaga 2.3. Underlag samtal sfi-lärare

---

### *Allmänt*

När började Noor sfi? – kan jag få inskrivningspappret och IFS:en?

Tidigare praktikplatser – berätta tankar/mål bakom, varför sluta! (äldreboende och livsmedelsbutik)

Fördel/nackdel haft flera praktikplatser? Varför?

Schemat - Varför olika pass – syfte?

Varför 1 dag praktik? Motivering... (byte till matematik mitt i, varför?)

---

### *Innan praktiken*

Vad var målet för Noors praktik?

Jobb/språk – var formulerades de/det? muntligt/skriftligt?

Vad var Noors förväntningar?

Fick Noor någon förberedelse i skolan inför att hon började praktikplatsen? Varför/inte?

---

### *Språkutveckling över tiden*

Gjorde C-prov i höstas – hur gick det? (muntl/skr)

Bengt sa hon fick extra timmar från VUF för forts C – hur motiverades?

Nivå nu? Har det hänt något sedan oktober? Muntligt/skriftligt etc?

Gör hon framsteg? Vad beror det på (henne, undervisning, praktik, annat)?

---

### *Under tiden*

Vad fick du veta – av Noor, av Elias??

Om arbetsuppgifter (tänkte de var språkutvecklande)? Ont i ryggen!

Om hur mycket hon kommunicerade/jobgade där?

Med i arbetsgemenskapen där?

Hur använde du det hon berättade/den kunskapen?

Hade du velat vara ute på Matik? varför/inte? Hade velat göra vad?

Har du varit ute på någon arbetsplats nu efter studiedagen? Var?

Varit värdefullt? Insikter/förståelse – undervisningen?

---

### *Innehåll i undervisningen – kopplingen*

Hur skulle du beskriva innehållet i undervisningen under hösten 08? (svårt, olika lärare...)

Varför just det innehållet?  
Hur tänker du kring vad som är relevant innehåll i sfi för de som gör praktik?  
Enligt Noor: höstas mycket om praktik, inte nu i vår? Två dagar skriva i dagbok  
– vad är syftet? Vad skriver/svarar?  
Noors dagbok – får jag läsa/kopiera den? Anvisningar och vilka kommentarer?  
Funkat bra?  
Hur skulle du beskriva Noor som studerande?  
Hinder/möjligheter, kortutbildad, vill i skolan/job, språkinlärare (in-)formellt,  
kompetenser?  
Diskuterade ni i gruppen vad Noor och de andra ville göra/ha för innehåll?  
Har ni pratat något om strategier för kommunikation och (in-)formellt lärande?  
Något om språklig medvetenhet?  
Har ni efterarbetat (Noors) praktik?  
Hur? Funkar bra? Varför/inte? (Loggbok/text, sitta i ring berätta om praktik)  
Tränade ni några situationer som skulle kunna uppkomma på någons  
praktikplats?  
Diskuterade vad Noor skulle kunna säga? Eller bara ord på olika studerandes  
platser?  
Påverkar gruppens sammansättning innehållet ni haft? På vilket sätt? (C/D blandat)  
Har alla haft praktik under hösten?  
Kan du individualisera så som du önskar?  
Hade Noor behövt något i undervisningen som du inte haft möjlighet att ge  
henne?

---

*Efter/ slutandet*

---

Har hennes motivation och/eller mål med studierna förändrats efter praktiken tror  
du?  
Sammanfattningsvis – var det här en bra praktikplats för Noor?

---

*Allmänt om coachjobbet*

---

Nackdelar/fördelar med att coacherna jobbar som lärare också?

---

*Ramarna – ”överordnat”*

---

Tycker du det är en bra idé att *alla* ska ut och göra praktik? Varför? Ut på B eller C?  
Vad kan praktiken bidra med? Beror på språkfärdighet, personlighet, yrke,  
situation...?  
Särskilda möjligheter/hinder för kortutbildades lärande/få jobb på/via  
praktikplatser?  
Vilka av kursplanens mål tycker du att undervisningen kan bidra mest till?  
Vilka av kursplanens mål tycker du att praktiken kan bidra mest till?  
VUFs kvalitetssäkring/syftet med praktiken – kommentarer i relation till Noors(-s  
plats)?  
Har ni några andra, lokala, dokument som du tycker spelar in för din undervisning?  
(lokal kursplan – skrivna förhållningssätt?)  
Vad är skolans viktigaste uppgift?

Finns något av målen jobb/språkutveckling som du anser överordnat – varför?  
Kan du utveckla/göra din undervisning så som du vill?

Vad hindrar dig?

Får du tillräckligt med stöd/fortbildning? Undervisningsskyldighet – antal timmar?

## Bilaga 2.4. Underlag samtal handledare/praktikansvarig

---

### *Informationen*

---

Vad fick du för info om varför Noor/sfi-studerande ska ut på praktik i Göteborg?

Mål: jobb/språk – hur ser Matik på de målen? Varför tar Matik emot?

Tycker du det är en bra idé att ta emot praktikanter som går på sfi? Varför?

Vad fick du för info innan om hur mycket svenska Noor kunde?

Hade det spelat någon roll om hon kunde mer/mindre? Kunnat säga nej?

Vad fick du för info innan om vilken yrkesbakgrund/kompetenser Noor hade?

Hade det spelat någon roll vad hon inte/kunde?

Velat ha mer/annan information?

---

### *Handlederiet*

---

Olika perioder olika mest ansvariga – Lotta, Emma, du. Varför?

Har ni (haft) många praktikanter?

Tänker ni olika kring dem när det gäller arbetsuppgifter?

Vad avgör arbetsuppgifter? (tid, praktikperiodens längd, språk, personlighet?)

Pratar ni inom Matik något om praktikanter (hur instruera, varför ha, vad de ska göra, ansvar osv)? Har ni någon policy, dokument el dyl?

---

### *Arbetsuppgifter och utförande*

---

Hur tänker du/ni kring vilka arbetsuppgifter som var lämpliga för Noor? (språk/utföra jobb)

Kunde hon ha gjort andra saker än hon gjorde?

Vad hade krävts? Kunde skolan gjort något?

Sitta i kassan gjorde hon inte – varför?

1 gång bockade av på löpsedlar när packade upp. Inte sedan. Varför?

Gick bra med kunder tyckte du?

Tillfälliga erbjudanden/rabatter – får anställda info om det (så man kan prata med kunderna lättare)? Noor?

Hon arbetade inte bredvid någon (så hon kunde småprata, iakta, lyssna) utan mest ensam. Hade varit möjligt mera ”gå bredvid”?

Vilka uppgifter som finns här är språkutvecklande?

Om hon hade varit två dagar istället för en dag – hade det gjort någon skillnad på arbetsuppgifterna – eller något annat?

Har hon varit en tillgång bland personalen? På vilket sätt?

---

### *Kommunikationen*

---

Lätt att prata med andraspråkstalare med mindre språkfärdighet?

Olika situationer (socialt, instruktioner)

Pratar ni andra med varandra (socialt, jobb) under dagen?

”artig”, trevlig? Eller uppfattade/-s fel någon gång?

Pratade ni mycket? Varför/inte?

Vad hade kunnat göra att han hade pratat mera? (skola/du/Noor/personalen)

Anpassade du ditt språk på något sätt till Noor så hon skulle förstå? (Långsamt, kroppsspråk, ord, kontextualisera).

---

### *Lärande - utveckling*

---

Har hon lärt sig något, tror du? (Språk/arbetsuppgifter)

Hur hade hon kunnat lära sig mera språk? Flera arbetsuppgifter?

Hade du haft tid att sitta med henne och t.ex. skriva upp ord?

Kunde skolan ha givit henne uppgifter som du kunde hjälpt henne med?

Hur gjorde du annars för att försöka stödja hennes lärande av olika saker?

---

### *Praktikgemenskap*

---

Om det hade funnits ledigt jobb här, sommarjobb – tror du hon hade kunnat få det? varför?

Pratade hon med andra i “gänget”/personalgemenskapen? ”kom in i gänget”?

Varför/inte?

Förändrades ”gemenskapen”/det under tiden? (Lärde känna folk, kunde jobbet/språket?)

Vad kunde gjort att hon blev mera med i gemenskapen?

Hade ni möten/träffar där alla på arbetsplatsen deltog? Var Noor med?

Gemensamma fika/lunchpauser?

Var det här en bra praktikplats för Noor? Varför/inte?

---

### *Kontakten med skolan*

---

Hur var kontakten med John/Kommunicare? Tillräcklig? Borde varit om annat?

Oftare?





## Bilaga 3. Samtycken

### Bilaga 3.1.

Göteborg 2008-10-01

#### **Till sfi-studerande**

Jag heter Karin Sandwall och är doktorand på Göteborgs universitet. Mitt forskningsarbete handlar bl.a. om sfi-studerandes möjligheter till kommunikation på praktikplatser (sk integrationsplatser).

Under några månader följer jag därför dig och några andra studerande på deras praktik och också ibland i undervisningen. Jag vill studera de situationer som sfi-studerande deltar i och hur de kan använda språket på praktikplatserna. I min avhandling kommer jag sedan att använda den kunskapen för att diskutera vilket språk sfi-studerande behöver på olika praktikplatser och hur sfi-undervisningen kan stödja utvecklingen av ett användbart språk för arbetslivet.

Min forskning följer naturligtvis forskningsetiska regler. Det betyder bl.a. att individens integritet ska skyddas och respekteras och att allt material som samlas in ska avidentifieras. Jag kommer alltså att byta ut namn och andra uppgifter som kan göra att du, din skola eller din praktikplats skulle kunna identifieras. Det inspelade materialet kommer att användas i utbildnings- och forskningssyfte och i första hand för mina egna analyser.

Jag hoppas att du samtycker till att delta i projektet och att materialet får användas så som jag beskrivit här. Du kan när som helst välja att avsluta din medverkan i studien.

Karin Sandwall  
Karin.sandwall@svenska.gu.se  
Tel 031-xxx xxxx (arb), xxxx-xxxxxx (mobil)

## Bilaga 3.2.

### Samtycke

Härmed samtycker jag till att delta i Karin Sandwalls studie enligt bifogade beskrivning. Materialet kommer att avidentifieras och användas i utbildnings- och forskningssyfte. Jag är medveten om att jag när som helst kan meddela att jag tar tillbaka mitt samtycke.

Göteborg 2008-10-01

Namn

Namnförtydligande

Ansvarig forskare är  
Karin Sandwall  
Göteborgs universitet  
Institutionen för svenska språket  
Box 200  
405 30 Göteborg  
Telefon 031-xxx xxxx (arb), xxxx-xxxxxx (mobil)  
Mejladress: karin.sandwall@svenska.gu.se

## Bilaga 3.3.

Göteborg 2007-12-17

### Till samtliga vårdnadshavare

Hej,  
som ni ju vet så finns nu praktikanten Merilinka hos er på torsdagar och fredagar. Kanske känner ni till att hon på måndagar, tisdagar och onsdagar läser svenska på Sfi – svenskundervisning för invandrare – som är en grundläggande språkutbildning för vuxna invandrare. I Göteborg kombinerar man nu Sfi med sk integrationsplatser (ungefär praktikplatser) för att den studerande ska få träna sin svenska på en arbetsplats och det är därför Merilinka är på era barns förskola nu.

Jag heter Karin Sandwall och doktorand på Göteborgs universitet.  
Mitt forskningsarbete handlar bl.a. om sfi-studerandes möjligheter till

kommunikation på integrationsplatserna. Därför kommer jag nu att följa några studerande, bl.a. Merilinka, några veckor under deras studier och arbetsplatspraktik för att få kunskap om i vilka situationer de studerande deltar och hur de använder språket. I min avhandling kommer jag sedan att använda denna kunskap och utforska vilket språk man behöver behärska för att fungera på olika arbetsplatser och hur sf-undervisningen kan stödja utvecklingen av ett användbart språk.

Min plan är att efter jul (förslagsvis vecka 4) följa Merilinkas arbete på er förskola några dagar. I första hand skulle jag vilja följa och observera Merilinka i skolan måndag-onsdag och därefter vara på er förskola torsdag-fredag. Veckan därefter (vecka 5) skulle jag vilja dokumentera Merilinkas kommunikation med hjälp av bandspelare och videokamera. Jag kommer också be Merilinka att själv dokumentera aktiviteter hon deltar i om det är möjligt. Efter ett uppehåll på ca tre veckor skulle jag vilja upprepa de två veckornas observation och filmning under torsdagarna-fredagarna.

Min forskning följer naturligtvis fastställda forskningsetiska regler, vilket bl.a. betyder att individens integritet ska skyddas och respekteras och att allt material som samlas in ska avidentifieras. Jag kommer alltså att byta ut namn och övriga uppgifter som kan göra att förskolan eller barnen skulle kunna identifieras. Det inspelade materialet kommer att användas i utbildnings- och forskningssyfte och i första hand för mina egna analyser. I den mån materialet diskuteras i samband med forskningsseminarier gäller de forskningsetiska reglerna även för andra deltagande personer. Jag vill betona att det är Merilinka och hennes kommunikation som är föremål för mitt intresse och att observationer och inspelningar därför har fokus på Merilinka och inte på barnen eller personalen. Men eftersom dokumentationen av naturliga skäl även omfattar även barn och personal vänder jag mig nu till er för ert samtycke.

För att öka möjligheterna till en lyckad integration och en ändamålsenlig sf-utbildning är det viktigt att få ökad kunskap om kommunikationen på olika arbetsplatser. Jag är därför mycket tacksam för att personalen ställt sig positiv till mitt projekt och hoppas nu att ni som vårdnadshavare också samtycker till att jag får genomföra min undersökning på er förskola. Tillsammans med det här brevet finns en blankett där jag ber er kryssa för om ni samtycker till att ert barn filmas vid aktiviteter tillsammans med Merilinka. Jag ber er fylla i blanketten och ge den till personalen senast 21 december.

Om ni har frågor eller vill diskutera undersökningen med mig när ni mig

lätt på telefon eller mejl. Naturligtvis kan jag också komma till er förskola och berätta mer.

Hälsningar

Karin Sandwall

[Karin.sandwall@svenska.gu.se](mailto:Karin.sandwall@svenska.gu.se)

Tel 031-xxx xxxx (arb), xxxx-xxxxxx (mobil)

## Bilaga 4. Tabeller per deltagare.

Tabellerna är benämnda som t.ex. B1.1. dvs Tabell i bilaga (B), avsnitt 1, tabell nr. 1. Tabell B.3.2. innebär således tabell i bilaga, avsnitt 3, tabell nr. 2.

### Bilaga 4.1. Tabeller Merilinka.

Följande variabler används för tabellerna i B4.1 (i alfabetisk ordning): *Arbetsanknutet = arbetsplatsanknutet, kommentarer, Artig = artighetsfraser, Delta = delta i av HL/AK ledd aktivitet, HL fråga = HL/AK frågar PR om info, HL info = HL/AK förklarar varför göra ngt/ger info, HL instruktion = HL/AK ger PR instruktion/uppmaning, HL ok = HL/AK frågar PR om vill ha hjälp/allt ok?, HL respons = HL/AK ger PR positive respons, Hälsningar = hälsningsfraser, Klä på = klä på. Leka = leka, hjälpa, L2 soc = samtal på gemensamt förstaspråk, troligtvis relationellt, L2 trans. = samtal på gemensamt förstaspråk, troligtvis transaktionellt, Läsa = titta i/läsa (bilder-)bok, Mat = mat, mellanmål, hjälpa barn, Nära arbetet = nära arbetsplatsanknutet, Omsorg = HL uttrycker omsorg om PR, PR barn = PR i samtal med barn, PR info = PR ger HL/AK info, PR instruktion = PR ger HL/AK instruktion/uppmaning, PR fråga = PR frågar HL/AK om utförande/info, Rast = rast/privat ärende, Språklärande = om (lära) språk, Sång/dans = sång-/danslek, Tvätta = tvätta/byta blöja, natta, hjälpa, Trösta = trösta/avvärja bråk, Utom arbetet = ej arbetsplatsanknutet.*

TABELL B1.1. Merilinka – tid i interaktion under arbete och rast (HL = handledare, AK = arbetskamrat).

Inspelad tid	Ej interaktion		Interaktion				
	59,4 % (206 min 6 sek)		40,6 % (141 min varav 7,2 % övervakat)				
<b>Totalt (347 min 6 sek)</b>	Ensam arbete 18,3 % (37 min 40 sek)	Möjl. höra/ iaktta 81,7 % (168 min 26 sek)	Varav HL 7,7 %	AK 3%	HL./AK +barn 3,9 % (5 min 28 sek)	1 barn 70,9 %	2 el flera barn 14,5 %
			10,7 % (15 min 7 sek)			85,4 % (120 min 25 sek)	

TABELL B1.2. Merilinka – arbetsuppgifter och rast.

Arbetsuppgift	Totalt (317 min 31 sek)
<i>Mat</i>	26,4 % (83 min 56 sek)
<i>Tvätta</i>	3,5 % (11 min 14 sek)
<i>Klä på</i>	7 % (22 min 8 sek)
<i>Leka</i>	33,8 % (107 min 14 sek)
<i>Läsa</i>	13,4 % (42 min 26 sek)
<i>Sång/dans</i>	1 % (3min 8 sek)
<i>Trösta</i>	1 % (3min 18 sek)
<i>Delta</i>	13,9 % (44 min 7 sek)
<i>Rast*</i>	+8,5 % (29 min 35 sek)

\* % av inspelad tid vid inspelningstillfället, alltså av "inspelad tid i arbetsuppgift +rast".

TABELL B1.3. Merilinka - transaktionell muntlig interaktion.

	Totalt (63 min 36 sek)*	HL – PR – barn	HL – PR
<i>HL instruktion</i>	1,9 % (1 min 9 sek)	3,5 % (2 min 13 sek)	83 % (2 min 13 sek)
<i>HL info</i>	1,3 % (51 sek)		
<i>HL respons</i>	-		
<i>HL ok?</i>	0 % (2 sek)		
<i>HL fråga</i>	0,3 % (11 sek)		
<i>PR instruktion</i>	-	0,7 %	17 %
<i>PR fråga</i>	0,3 % (11 sek)	(27 sek)	(27 sek)
<i>PR info</i>	0,4 % (16 sek)		
<i>PR barn</i>	95,2 % (60 min 32 sek)	95,2 % (60 min 32 sek)	
<i>L2 trans</i>	0,6% (24 sek)		

\*här ingår även 24 sek (0,6 %, L2 trans) samtal på gemensamt modersmål (Merilinka talade 7 sek, AK 17 sek). Jag har bedömt innehållet som transaktionellt men inte kunnat avgöra variabel.

TABELL B1.4. Merilinka – relationell muntlig interaktion.

Relationellt tal	Totalt (3 min 38 sek)*
<i>Utom arbetet</i>	14,2 % (31 sek)
<i>Arbetsanknutet</i>	34,4 % (1 min 15 sek)
<i>Nära arbetet</i>	8,3 % (18 sek)
<i>Hälsningar</i>	4,6 % (10 sek)
<i>Artig</i>	6 % (13 sek)
<i>Omsorg</i>	2,3 % (5 sek)
<i>Språklärande</i>	20,6 % (45 sek)
<i>L2 soc</i>	9,6 % (21 sek)

\*här ingår även 21 sek (9,6 %) då Merilinka samtalade med HL/AK på gemensamt modersmål. Jag har bedömt innehållet som relationellt men inte kunnat avgöra variabel.

TABELL B1.5. Merilinka – initiativ transaktionell muntlig interaktion.

Initiativ variabel	Vem	Antal initiativ	Summa antal per aktörskategori	
<i>HL instruktion</i>	HL	7	21 Varav HL 10, AK 11	
	AK	6		
<i>HL info</i>	HL	3		
	AK	4		
<i>HL ok?</i>	HL			
	AK			
<i>HL fråga</i>	HL			
	AK	1		
<i>PR instruktion</i>	HL			4 Varav till HL 2, till AK 2
	AK	1		
<i>PR fråga</i>	HL	2		
	AK	1		
<i>PR info</i>	HL			
	AK			
<i>PR barn</i>	PR	44	80	
	Barn	36		
<b>Totalt</b>		105	<b>105 varav med HL/AK 25. Med barn: 80.</b>	

TABELL B1.6. Merilinka – initiativ relationell muntlig interaktion.

Initiativ variabel	Vem	Antal initiativ	HL/AK	PR
<i>Utom arbetet</i>	HL	1	6	
	AK	5		
	PR			
<i>Arbetsanknutet</i>	HL	10	13	
	AK	3		
	PR			
<i>Nära arbetet</i>	HL			
	AK			
	PR	2		
<i>Omsorg</i>	HL	2	4	
	AK	2		
<i>Språklärande</i>	HL	4	4	
	AK			
	PR	2		
<b>Totalt</b>			<b>27 varav HL 17, AK 10.</b>	<b>4</b>

## Bilaga 4.2. Tabeller Noor

Följande variabler används för tabellerna i B4.2 (i alfabetisk ordning): *Artig* = artighetsfraser, *Arbetsanknutet* = arbetsplatsanknutet, *kommentarer*, *HL fråga* = HL/AK frågar PR om info, *HL info* = HL/AK förklarar varför göra ngt/ger info, *HL instruktion* = HL/AK ger PR instruktion/uppmaning, *HL ok* = HL/AK frågar PR om vill ha hjälp/allt ok?, *HL respons* = HL/AK ger PR positiv respons, *Hälsningar* = hälsningsfraser, *Ingen* = har ingen uppgift, *Kartong* = kartongpress, *Kolla* = Kolla/rätta till/flytta varor, *Kund* = hjälper kund, *Nära arbetet* = nära arbetsplatsanknutet, *Omsorg* = HL uttrycker omsorg om PR, *Packa upp* = Packa upp och placera varor, *PR fråga* = PR frågar HL/AK om utförande/info, *PR info* = PR ger HL/AK info, *PR instruktion* = PR ger HL/AK instruktion/uppmaning, *PR kund* = PR i samtal med kund, *Rast* = rast/privat ärende, *Språklärande* = om (lära) språk, *Städa* = städa/hålla rent, *Utom arbetet* = ej arbetsplatsanknutet.

TABELL B2.1. *Noor – tid i interaktion under arbete och rast (HL = handledare, AK = arbetskamrat).*

Inspelad tid	Ej interaktion		Interaktion			
<b>Okt</b> (279 min 7 sek)	92,5 % (258 min 15 sek)		7,5 % (20 min 52 sek)			
	Varav ensamt arbete 98,9 %	Varav möjl. höra/iaktta 1,1 %	Varav HL* 51,2 %	AK 15,8 %	Kund 27 %	Övriga 6 %
<b>Nov</b> (278 min 47 sek)	96,9 % (270 min 2 sek)		3,1 % (8 min 45 sek)			
	Varav ensamt arbete 99,1 %	Varav möjl. höra/iaktta 0,9 %	Varav HL 43,3 %	AK 28,1 %	Kund 25,2 %	Övriga 3,4 %
<b>Feb</b> (309 min 14 sek)	97,8 % (302 min 22 sek)		2,2 % (6 min 52 sek)			
	Varav ensamt arbete 99,7 %	Varav möjl. höra/iaktta 0,3 %	Varav HL 21,2 %	AK 4,9 %	Kund 70,5 %	Övriga 3,4 %
<b>Totalt</b> (867 min 8 sek)	95,8 % (830 min 39 sek)		4,2 % (36 min 29 sek)			
	Varav ensamt arbete 99,3 % (824 min 27 sek)	Varav möjl. höra/iaktta 0,7 % (6 min 12 sek)	Varav HL 43,7 % (15 min 56 sek)	AK 16,7 % (6 min 5 sek)	Kund 34,7 % (12 min 41 sek)	Övriga 4,9 % (1 min 47 sek)

\*olika handledare. Okt: Emma, nov: Lars, feb: Elias



TABELL B2.2. Noor - arbetsuppgifter och rast.

	Arbets- uppgift	Okt (239 min 30 sek)	Nov (259 min 58 sek)	Feb (297 min 30 sek)	Totalt (796 min 58 sek)
Varupplöck, rent snyggt i affären	<b>Packa upp</b>	59,1 %	21,8 %	51,5 %	44 % (351 min 20 sek)
	<b>Kolla</b>	25,6 %	14,5 %	31,5 %	24,2 % (192 min 30 sek)
	<b>Kartong</b>	12,9 %	27,8 %	13,3 %	18 % (142 min 52 sek)
	<b>Städa</b>	-	32 %	-	10,4 % (83 min 9 sek)
	<b>Kund</b>	2,4 %	0,8 %	2,6 %	2 % (15 min 40 sek)
	<b>Ingen</b>	-	3,1 %	1,1 %	1,4 % (11 min 27 sek)
	<b>Rast*</b>	+ 14,2 % (39 min 38 sek)	+ 6,8 % (18 min 52 sek)	+ 3,8 % (11 min 45 sek)	+ 8,1 % (70 min 15 sek)

\* % av inspelad tid vid inspelningstillfället, alltså av "inspelad tid i arbetsuppgift +rast".

TABELL B2.3. Noor – transaktionellt muntlig interaktion.

	Okt (9 min 45 sek)	Nov (4 min 52 sek)	Feb (4 min 51 sek)	Totalt (19 min 28 sek)	HL - PR - kund	HL - PR
<b>HL instruktion</b>	27,9 % (2 min 43 sek)	34,2 % (1 min 40 sek)	11,7 % (34 sek)	25,4 % (4 min 57 sek)	37,9 % (7 min 23 sek)	65,4 % (7 min 23 sek)
<b>HL info</b>	7,9 % (46 sek)	6,5 % (19 sek)	1 % (3 sek)	5,8 % (1 min 8 sek)		
<b>HL respons</b>	1 % (6 sek)	1 % (3 sek)	-	-		
<b>HL ok?</b>	1 % (6 sek)	0,7 % (2 sek)	-	0,7 % (8 sek)		
<b>HL fråga</b>	9,4 % (55 sek)	2 % (6 sek)	-	5,2 % (1 min 1 sek)		
<b>PR instruktion</b>	0,5 % (3 sek)	2,1 % (6 sek)	0,7 % (2 sek)	0,9 % (11 sek)	20 % (3 min 54 sek)	34,6 % (3 min 54 sek)
<b>PR fråga</b>	11,1 % (1 min 5 sek)	17,5 % (51 sek)	6,5 % (19 sek)	11,6 % (2 min 15 sek)		
<b>PR info</b>	12 % (1 min 10 sek)	3,4 % (10 sek)	2,8 % (8 sek)	7,5 % (1 min 28 sek)		
<b>PR kund</b>	29, 2 % (2 min 51 sek)	32,5 % (1 min 35 sek)	77,3 % (3 min 45 sek)	42,1 % (8 min 11 sek)	42,1 % (8 min 11 sek)	

TABELL B2.4. *Noor – relationell muntlig interaktion.*

Relationellt tal	Okt (1 min 9 sek)	Nov (36 sek)	Feb (13 sek)	Totalt (1 min 58 sek)
<i>Utom arbetet</i>	-	-	-	-
<i>Arbets-anknutet</i>	11,6 % (8 sek)	16,7 % (6 sek)	-	11,9 % (14 sek)
<i>Nära arbetet</i>				
<i>Hälsningar</i>	7,3 % (5 sek)	44,4 % (16 sek)	30,8 % (4 sek)	21,2 % (25 sek)
<i>Artig</i>	23,2 % (16 sek)	23 % (9 sek)	69,2 % (9 sek)	28,8 % (34 sek)
<i>Omsorg</i>	10,1 % (7 sek)	13,9 % (5 sek)	-	10,2 % (12 sek)
<i>Språklärande</i>	47,8 % (33 sek)	-	-	27,9 % (33 sek)

TABELL B2.5. *Noor – initiativ transaktionell muntlig interaktion.*

Initiativ variabel	Vem	Okt	Nov	Feb	Summa antal initiativ	Summa antal per aktörs-kategori
<i>HL instruktion</i>	HL	8	8	2	18	32 Varav HL 29, AK 3
	AK	2			2	
<i>HL info</i>	HL	2	1	1	4	
	AK	1			1	
<i>HL ok?</i>	HL	2			2	
	AK					
<i>HL fråga</i>	HL	5			5	
	AK					
<i>PR instruktion</i>	HL	1				28 Varav till HL 23, till AK 4
	AK					
<i>PR fråga</i>	HL	6	8	9	23	
	AK	4			4	
<i>PR info</i>	HL					
	AK					
<i>PR kund</i>	PR	4			4	4
	Kund	8	7	12	27	27
<b>Totalt</b>		43 Varav med HL/AK: HL 17, AK 3, PR 11=31. Varav med kund: PR 4, Kund 8=12.	24 Varav med HL/ AK: HL 9, PR 8=17. Varav med kund: Kund 7.	24 Varav med HL/AK: HL 3, PR 9=12. Varav med kund: Kund 12.		<b>91</b> Varav med HL/AK 60. Med kund: 31.

TABELL B2.6. Noor – *initiativ relationell muntlig interaktion.*

Initiativ variabel	Vem	Okt	Nov	Feb	Summa antal initiativ	Summa per aktörskategori	
						HL/ AK	PR
<i>Utom arbetet</i>	HL						
	AK						
	PR						
<i>Arbets- anknutet</i>	HL	1			3	2	1
	AK	1					
	PR		1				
<i>Nära arbetet</i>	HL						
	AK						
	PR						
<i>Omsorg</i>	HL	2			3	3	
	AK		1				
<i>Språk- lärande</i>	HL				1		1
	AK						
	PR	1					
<b>Totalt</b>		5 Varav HL 3, AK 1 =4. PR 1	2 Varav AK 1. PR 1.		<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

## Bilaga 4.3. Tabeller Roya

Följande variabler används för tabellerna i B4.3 (i alfabetisk ordning): *Arbetsanknutet* = arbetsplatsanknutet, *kommentarer*, *Artig* = artighetsfraser, *HL fråga* = HL/AK frågar PR om info, *HL info* = HL/AK förklarar varför göra ngt/ger info, *HL instruktion* = HL/AK ger PR instruktion/uppmaning, *HL ok* = HL/AK frågar PR om vill ha hjälp/allt ok?, *HL respons* = HL/AK ger PR positiv respons, *Hälsningar* = hälsningsfraser, *Kund* = hjälpa kund, *Larma* = sätta larm i plagg, *Nära arbetet* = nära arbetsplatsanknutet, *Omsorg* = HL uttrycker omsorg om PR, *Packa upp* = packa upp, *Placera* = placera ut/kolla på rätt plats, *PR fråga* = PR frågar HL/AK om utförande/info, *PR info* = PR ger HL/AK info, *PR instruktion* = PR ger HL/AK instruktion/uppmaning, *Prismärka* = prismärka plagg, *PR kund* = PR i samtal med kund, *Rast* = rast/privat ärende, *Sopor* = sopsortering, *Språklärande* = om (lära) språk, *Städa* = städa/ håll rent, *Utom arbetet* = ej arbetsplatsanknutet.

TABELL B3.1. *Roya – tid i interaktion under arbete och rast (HL = handledare, AK = arbetskamrat).*

Inspelad tid	Ej interaktion		Interaktion		
<b>Nov</b> (301 min 48 sek)	86,6 % (261 min 14 sek)		13,4 % (40 min 34 sek)		
	Varav ensamt arbete 98,3 %	Varav möjl. höra/iaktta 1,7 %	Varav HL 72 %	AK 17,4 %	Kund 10,6 %
<b>Dec</b> (267 min 29 sek)	95,2 % (254 min 39 sek)		4,8 % (12 min 50 sek)		
	Varav ensamt arbete 98,6 %	Varav möjl. höra/iaktta 1,4 %	Varav HL 63,7 %	AK 27 %	Kund 9,3 %
<b>Totalt</b> (569 min 17 sek)	90,6 % (515 min 53 sek)		9,4 % (53 min 24 sek)		
	Varav ensamt arbete 98,5 % (508 min)	Varav möjl. höra/iaktta 1,5 % (7 min 53 sek)	HL 70 % (37 min 25 sek)	AK 19,7 % (10 min 31 sek)	Kund 10,3 % (5 min 28 sek)

TABELL B3.2. *Roya – arbetsuppgifter och rast.*

Arbetsuppgift	Nov (261 min 26 sek)	Dec (267 min 30 sek)	Totalt (528 min 56 sek)
<i>Städa</i>	18,9 %	3,8 %	11,3 % (59 min 35 sek)
<i>Packa upp</i>	8,3 %	21,6 %	14,9 % (79 min 18 sek)
<i>Larma</i>	3,4 %	9,1 %	6,3 % (33 min 8 sek)
<i>Prismärka</i>	9,3 %	5,4 %	7,3 % (38 min 34 sek)
<i>Placera</i>	53,9 %	55,2 %	54,5 % (288 min 25 sek)
<i>Kund</i>	2 %	0,3 %	1,2 % (6 min 14 sek)
<i>Sopor</i>	4,2 %	4,6 %	4,5 % (23 min 42 sek)
<i>Rast*</i>	+ (40 min 22 sek)	-	+ 7,1 % (40 min 22 sek)

\* % av inspelad tid vid inspelningstillfället, alltså av ”inspelad tid i arbetsuppgift + rast”.

TABELL B3.3. *Roya – transaktionellt muntlig interaktion.*

	<b>Nov (14 min 37 sek)</b>	<b>Dec (4 min 57 sek)</b>	<b>Totalt (19 min 34 sek)</b>	<b>HL – PR – kund</b>	<b>HL – PR</b>
<i>HL instruktion</i>	62,7 % (9 min 10 sek)	32,1 % (1 min 35 sek)	55 % (10 min 45 sek)	72,6 % (14 min 12 sek)	83,9 % (14 min 12 sek)
<i>HL info</i>	6,5 % (57 sek)	4 % (2 sek)	5,9 % (1 min 9 sek)		
<i>HL respons</i>	2 % (8 sek)	3,4 % (10 sek)	2,4 % (28 sek)		
<i>HL ok?</i>	3,2 % (28 sek)	1 % (3 sek)	2,6 % (31 sek)		
<i>HL fråga</i>	3,1 % (27 sek)	17,5 % (52 sek)	6,7 % (1 min 19 sek)		
<i>PR instruktion</i>	-	3,7 % (11 sek)	0,9 % (11 sek)	13,9 % (2 min 43 sek)	16,1 % (2 min 43 sek)
<i>PR fråga</i>	8,9 % (1 min 18 sek)	3,7 % (11 sek)	7,6 % (1 min 29 sek)		
<i>PR info</i>	1,5 % (13 sek)	16,8 % (50 sek)	5,4 % (1 min 3 sek)		
<i>PR kund</i>	12,1 % (1 min 46 sek)	17,8 % (53 sek)	13,5 % (2 min 39 sek)	13,5 % (2 min 38 sek)	

TABELL B3.4. *Roya – relationell muntlig interaktion.*

<b>Relationellt tal</b>	<b>Nov 13 min 59 sek)</b>	<b>Dec (5 min 19 sek)</b>	<b>Totalt (19 min 18 sek)</b>
<i>Utom arbetet</i>	90,2 % (12 min 37 sek)	23,5 % (1 min 15 sek)	71,8 % (13 min 52 sek)
<i>Arbets- anknutet</i>	2,3 % (19 sek)	27 % (1 min 26 sek)	9,1 % (1 min 45 sek)
<i>Nära arbetet</i>	0,8 % (7 sek)	2,5 % (8 sek)	1,3 % (15 sek)
<i>Hälsningar</i>	0,2 % (2 sek)	2,2 % (7 sek)	0,8 % (9 sek)
<i>Artig</i>	0,5 % (4 sek)	1,9 % (6 sek)	0,9 % (10 sek)
<i>Omsorg</i>	2,1 % (18 sek)	4,7 % (15 sek)	2,8 % (33 sek)
<i>Språk- lärande</i>	3,8 % (32 sek)	38,2 % (2 min 2 sek)	13,3 % (2 min 34 sek)

TABELL B3.5. *Roya – initiativ transaktionell muntlig interaktion.*

Initiativ variabel	Vem	Nov	Dec	Summa antal initiativ	Summa antal per aktörskategori
<i>HL instruktion</i>	HL	42	13	55	90 Varav HL 62, AK 18
	AK	8	1	9	
<i>HL info</i>	HL				
	AK				
<i>HL ok?</i>	HL	4	2	6	
	AK	2	1	3	
<i>HL fråga</i>	HL	7	4	11	
	AK		6	6	
<i>PR instruktion</i>	HL	1		1	20 Varav 11 till HL, 9 till AK
	AK		1	1	
<i>PR fråga</i>	HL	4	2	6	
	AK	4	2	6	
<i>PR info</i>	HL	1	3	4	
	AK		2	2	
<i>PR kund</i>	PR		1	1	1
	Kund	8	4	12	12
<b>Totalt</b>		81 Varav med HL/AK: HL 53, AK 10, PR 10=73. Varav med kund: Kund 8.	42 Varav med HL/AK: HL 19, AK 8, PR 10=37. Varav med kund: PR 1, kund 4=5.		<b>123</b> <b>Varav med</b> <b>HL/AK 110.</b> <b>Varav med</b> <b>kund: 13</b>

TABELL B3.6. *Roya – initiativ relationell muntlig interaktion.*

Initiativ variabel	Vem	November	December	Summa antal initiativ	Summa per aktörskategori	
					HL/AK	PR
<i>Utom arbetet</i>	HL	1	3	7	6	1
	AK	1	1			
	PR	1				
<i>Arbets-anknutet</i>	HL	1	7	13	11	2
	AK	2	1			
	PR		2			
<i>Nära arbetet</i>	HL			2	1	1
	AK	1				
	PR		1			
<i>Omsorg</i>	HL		1	3	3	
	AK	2	1			
<i>Språk-lärande</i>	HL		1	4	4	
	AK	1	2			
	PR					
<b>Totalt</b>		10 Varav HL 2, AK 7=9. PR 1.	20 Varav HL 12, AK 5=17. PR 3.	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>4</b>

## Bilaga 4.4. Tabeller Toma

Följande variabler används för tabellerna i B4.4 (i alfabetisk ordning): *Arbetsanknutet* = arbetsplatsanknutet, *kommentarer*, *Artig* = artighetsfraser, *Besökare* = Hjälper besökare, *HL fråga* = HL/AK frågar PR om info, *HL info* = HL/AK förklarar varför göra ngt/ger info, *HL instruktion* = HL/AK ger PR instruktion/uppmaning, *HL ok* = HL/AK frågar PR om vill ha hjälp/allt ok?, *HL respons* = HL/AK ger PR positive respons, *Hälsningar* = hälsningsfraser, *Ingen* = har ingen uppgift, *Lampor* = Kolla/reparerera/byta lampor, *Nära arbetet* = nära arbetsplatsanknutet, *Omsorg* = HL uttrycker omsorg om PR, *Placera* = Flyttat hämta/placera saker på rätt plats, *PR besökare* = PR i samtal med besökare, *PR fråga* = PR frågar HL/AK om utförande/info, *PR info* = PR ger HL/AK info, *PR instruktion* = PR ger HL/AK instruktion/uppmaning, *Rast* = rast/privat ärende, *Språklärande* = om (lära) språk, *Städa* = Fönsterputsning, *Utom arbetet* = ej arbetsplatsanknutet, *Återvinning* = återvinningscentral, *Översättning* = översättning.

TABELL B4.1. Toma – tid i interaktion under arbete och rast (HL = handledare, AK = arbetskamrat).

Inspelad tid	Ej interaktion		Interaktion		
<b>Okt</b> (72 min 24 sek)	46,8 % (33 min 51 sek)		53,2 % (varav 53,5% övervakat/ förflyttning) (38 min 33 sek)		
	Varav ensamt arbete 95,7 %	Varav möjl. höra/iaktta 4,3 %	Varav HL* 100 %	AK 0 %	Besökare 0 %
<b>Dec</b> (272 min 39 sek)	94 % (256 min 9 sek)		6 % (varav 4,4 % övervakat/förflyttning) (16 min 30 sek)		
	Varav ensamt arbete 99,3 %	Varav möjl. höra/iaktta 0,7 %	Varav HL 72,7 %	AK 12,1 %	Besökare 15,2 %
<b>Dec</b> (133 min 10 sek)	84,9 % (113 min 1 sek)		15,1 % (varav 9 % övervakat/ förflyttning) 20 min 9 sek		
	Varav ensamt arbete 96,5 %	Varav möjl. höra/iaktta 3,5 %	Varav HL 96,9 %	AK 1,1 %	Besökare 2 %
<b>Totalt</b> (478 min 13 sek)	84,3 % (403 min 5 sek)		15,7 % (75 min 8 sek) (varav 30,8 % övervakat/förflyttning)		
	Varav ensamt arbete 98,2 % (395 min 49 sek)	Varav möjl. höra/iaktta 1,8 % (7 min 16 sek)	Varav HL 93,2 % (70 min 1 sek)	AK 3 % (2 min 13 sek)	Besökare 3,8 % (2 min 54 sek)



TABELL B4.2. *Toma – arbetsuppgifter och rast.*

Arbetsuppgift	Okt (63 min 5 sek)	Dec (224 min 41 sek)	Dec (94 min 22 sek)	Totalt (382 min 8 sek)
<i>Städa</i>	-	81,2 %	57,6 %	62 % (236 min 56 sek)
<i>Placera</i>	11,1 %	-	-	1,8 % (7 min 1 sek)
<i>Lampor</i>	50,2 %	-	-	8,3 % (31 min 37 sek)
<i>Återvinning</i>	-	-	29,5 %	7,3 % (27 min 49 sek)
<i>Besökare</i>	-	0,9 %	-	0,5 % (2 min 4 sek)
<i>Översättning</i>	-	-	5,5 %	1,4 % (5 min 12 sek)
<i>Ingen</i>	38,7 %	17,7.ell 9 %	7,4 %	18,7 % (71 min 29 sek)
<i>Rast*</i>	+ 1,9 % (9 min 19 sek)	+ 17,6 % (47 min 58 sek)	+29,1 % (38 min 47 sek)	+ 20,1 % (96 min 4 sek)

\* % av inspelad tid vid inspelningsstillfället, alltså av "inspelad tid i arbetsuppgift +rast".

TABELL B4.3. *Toma – transaktionell muntlig interaktion.*

	Okt (9 min 25 sek)	Dec (8 min 58 sek)	Dec (9 min 4 sek)	Totalt (27 min 27 sek)	HL – PR – besökare	HL – PR
<i>HL instruktion</i>	48,3 % (4 min 33 sek)	12,9 % (1 min 9 sek)	24,8 % (2 min 15 sek)	29 % (7 min 57 sek)	70,6 % (19 min 23 sek)	75,8 % (19 min 23 sek)
<i>HL info</i>	19,5 % (1 min 50 sek)	12,9 % (1 min 9 sek)	31,2 % (2 min 50 sek)	21,2 % (5 min 49 sek)		
<i>HL respons</i>	1,6 % (9 sek)	5 % (27 sek)	1,1 % (6 sek)	2,6 % (42 sek)		
<i>HL ok?</i>	2,7 % (15 sek)	36,4 % (3 min 16 sek)	1 % (5 sek)	13,1 % (3 min 36 sek)		
<i>HL fråga</i>	4,4 % (25 sek)	2,2 % (12 sek)	7,5 % (41 sek)	4,7 % (1 min 18 sek)		
<i>PR instruktion</i>	12,2 % (1 min 9 sek)	2,2 % (12 sek)	5,3 % (29 sek)	6,7 % (1 min 50 sek)	22,6 % (6 min 12 sek)	24,2 % (6 min 12 sek)
<i>PR fråga</i>	4,2 % (24 sek)	3 % (16 sek)	6,8 % (37 sek)	4,7 % (1 min 17 sek)		
<i>PR info</i>	7,1 % (40 sek)	7,4 % (40 sek)	19,5 % (1 min 46 sek)	11,2 % (3 min 6 sek)		
<i>PR besökare</i>	18 % (1 min 37 sek)	2,8 % (15 sek)	6,8 % (1 min 52 sek)		6,8 % (1 min 52 sek)	

TABELL B4.4. *Toma – relationell muntlig interaktion.*

Relationellt tal	Okt (1 min 4 sek)	Dec (3 min 42 sek)	Dec (4 min 8 sek)	Totalt (8 min 54 sek)
<i>Utom arbetet</i>	29,8 % (19 sek)	52,7 % (1 min 57 sek)	72,3 % (2 min 59 sek)	59 % (5 min 15 sek)
<i>Arbetsanknutet</i>	23,4 % (15 sek)	6,8 % (15 sek)	8,5 % (21 sek)	9,6 % (51 sek)
<i>Nära arbetet</i>	28,1 % (18 sek)	-	6 % (15 sek)	6,2 % (33 sek)
<i>Hälsningar</i>	-	17,1 % (38 sek)	9,2 % (23 sek)	11,4 % (1 min 1 sek)
<i>Artig</i>	10,9 % (7 sek)	4,5 % (10 sek)	1,2 % (3 sek)	3,7 % (20 sek)
<i>Omsorg</i>	7,8 % (5 sek)	15,8 % (35 sek)	2,8 % (7 sek)	8,8 % (47 sek)
<i>Språklärande</i>	-	3,1 % (7 sek)	-	1,3 % (7 sek)

TABELL B4.5. *Toma – initiativ transaktionell muntlig interaktion.*

Initiativ variabel	Vem	Ok	Dec	Dec	Summa antal initiativ	Summa per aktörs-kategori
<i>HL instruktion</i>	HL	30	6	16	52	88 Varav HL 87, AK 1
	AK					
<i>HL info</i>	HL	9	3	8	20	
	AK					
<i>HL ok?</i>	HL		3	2	5	
	AK		1		1	
<i>HL fråga</i>	HL	5	3	2	10	
	AK					
<i>PR instruktion</i>	HL	16	2	3	21	41 Varav till HL 41
	AK					
<i>PR fråga</i>	HL	5	1	8	14	
	AK					
<i>PR info</i>	HL	3	2	1	6	
	AK					
<i>PR besökare</i>	PR			1	1	1
	Besökare			2	2	2
<b>Totalt</b>		68 Varav med HL/AK: HL 44, PR 24.	21 Varav med HL/AK: HL 15, AK 1, PR 5.	43 Varav med HL/AK: HL 28, PR 12=40 Varav med besökare: PR 1, kund 2=3.		<b>132</b> Varav med HL/AK: 129. Varav med besökare: 3.

TABELL B4.6. *Toma – initiativ relationell muntlig interaktion.*

Initiativ variabel	Vem	Okt	Dec	Dec	Summa antal initiativ	Summa per aktörskategori	
						HL/ AK	PR
<i>Utom arbetet</i>	HL	1	4	4	14	9	5
	AK						
	PR	1	2	2			
<i>Arbets- anknutet</i>	HL	3			4	3	1
	AK						
	PR	1					
<i>Nära arbetet</i>	HL						
	AK						
	PR						
<i>Omsorg</i>	HL	2	1	3	9	9	
	AK		3				
<i>Språk- lärande</i>	HL		1		1	1	
	AK						
	PR						
<b>Totalt</b>		8 Varav HL 6, PR 2.	11 Varav HL 6, AK 3 =9, PR 2.	9 Varav HL 7, PR 2.	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>6</b>



## Bilaga 5. Integreringsuppgifter

### Kriterier för integreringsuppgift; checklista

Uppgiften	
	kan motiveras utifrån gällande styrdokument (nationella och kommunala måldokument)
	har ett innehåll som är lämpligt i relation till kursens progression och studerandes andraspråksfärdighet
	är riktad mot antingen <i>Kommunikation, Relationer, Arbetsuppgifter</i> eller <i>Lärande i olika kontexter</i> .
	har ett innehåll som går att samtala om på <i>olika</i> typer av praktik-/arbetsplatser
	kan genomföras på praktikplatsen på max 15 minuter
	ger tillräcklig information för handledaren att förstå syftet med uppgiften
	kan förberedas i klassrummet (genom arbete med t.ex. språkliga strukturer/vokabulär, "gissningar", läromedel, tidigare erfarenhet/kunskap)
	kan efterarbetas i klassrummet (genom återberättande/redovisning/jämförelser mellan OLIKA typer av praktik-/arbetsplatser)
	möjliggör analys/reflektion av (semi-)autentiska språkliga strukturer och vokabulär
	kan vara givande för både handledare och praktikant att samtala om
	kan ge handledaren och studeranden insikt i andraspråksutveckling och/eller interaktion på praktikplatsen
	kan efter genomförandet bidra till utökade möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatsen

## Exempel på formulerad integreringsuppgift

### Integreringsuppgift vecka 15.

I skolan arbetar vi nu med hur man kan uttrycka och svara på instruktioner och vi behöver din hjälp för att samla in autentiska exempel som vi kan arbeta vidare med. Exempelen kommer vi att använda för arbete med grammatiska strukturer och vokabulär och vi kommer då att jämföra fraser från olika arbetsplatser. Vi vill därför gärna ha så autentiska exempel som möjligt och uppskattar därför exempel som verkligen brukar användas på just din arbetsplats.

1 Hur brukar instruktioner uttryckas (muntligt, kroppsspråk)? Ge några konkreta exempel.

2 Hur brukar de besvaras?

3 Vad skulle man kunna säga/göra istället?

4 Det här diskuterade vi under samtalet:

Om du har frågor om uppgiften kan du fråga praktikanten eller ringa eller mejla lärare/coach Nils Nilsson på telefon: 0703-11 11 11 eller mejl: nils.nilsson@sfi-skola.se

## Exempel på innehåll i integreringsuppgifter samt för- och efterarbete

<b>Integreringsuppgift</b> <b>Interaktion</b> <i>(syfte: ge upphov till samtal kring arbetsplatspecifikt språk i sin kontext och "hämta in" autentiskt språk för analys/reflektion)</i>	<b>Förarbete</b> <i>Aktualisera tidigare erfarenheter/observationer och läromedel. Grammatiska strukturer/vokabulär.</i>	<b>Efterarbete</b> <i>Diskutera, reflektera; jämför: med förarbetet, olika praktikplatser. Grammatiska strukturer/vokabulär, språklig medvetenhet, kommunikationsstrategier.</i>
Används ord/fraser på den här arbetsplatsen som du tror inte förekommer i klassrummet och/eller i ett sfi-läromedel? Vilka?	Används ord/fraser här i skolan som du tror inte används på någon praktikplats? Vilka?	Jämför svaren – stämmer de? Diskussion av ändamålsenlig "vanlig" svenska – "klassrums-svenska". Varför finns vissa ord bara i den ena kontexten?

Berätta om en situation där det var svårt att ge/förstå instruktioner. Hur kan det bli bättre?	Berätta när det var svårt att förstå vad du skulle göra i skolan/på tidigare arbetsplats. Vad berodde svårigheterna på?	Vilka situationer kan vara svåra och vad beror det på? Hur kan man förbereda sig så det blir lättare att instruera/förstå nästa gång?
Vilka verb är vanliga i samtal på praktikplatsen?	Vilka verb är vanliga i samtal i klassrummet?	Vilka verb kan användas på flera praktikplatser/både i skola och på praktikplats? Betyder de alltid precis samma sak? Vilka verb kan bara användas på en (1) praktik-plats? Arbete med verbformer.
Hur brukar instruktioner uttryckas (muntligt/kroppsspråk)? Hur brukar de besvaras? Vad skulle man kunna säga istället?	Hur brukar läraren/du säga instruktioner? Vad brukar du /andra svara? Vad skulle man kunna säga istället?	Vilka olika sätt att uttrycka instruktioner kan man (inte) använda på flera av praktikplatserna? Hur kan man ge instruktioner/svara när man är mer eller mindre artig/stressad/ny på jobbet/irriterad?
Vad brukar människor på praktikplatsen fråga om? Vad brukar de säga? Hur kan man svara?	Vilka frågor brukar ställas i klassrummet/i affären/på dagis? Till vem? Var? När? Hur brukar de svara?	Vad skiljer och varför? Arbete med frågeordföljd och uttryck för (icke-)förståelse och artighet.
Vilket meddelande finns på er telefonsvarare? (om inte finns; vad skulle ni kunna säga)? Om man kan tala in: vad brukar folk säga?	Vilket meddelande finns på skolans telefonsvarare? Din hem-/mobiltelefonsvarare? (om inte finns; vad skulle ni kunna säga)? Vad brukar folk tala in för meddelande?	Arbete med jämförelser av form och funktion för olika meddelanden och olika fraser.
Vilka gester är vanliga här? I vilka situationer?	Vilka gester är vanliga i klassrummet/i din förening/hemma?	Vilka gester kan användas på flera praktikplatser/både i skola och på praktikplats? Vilka gester betyder olika på olika språk? Vilka gester kan användas för att ersätta vilka ord (t.ex. om man inte kan ett ord på svenska)?

<b>Integreringsuppgift</b> <b>Relationer</b> <i>(syfte: synliggöra arbetsplatspecifika koder och relationer för att stödja tillträde till/delaktighet i praktikgemenskaper)</i>	<b>Förarbete</b> <i>Aktualisera tidigare erfarenheter/observationer och läromedel. Grammatiska strukturer/vokabulär.</i>	<b>Efterarbete</b> <i>Diskutera, reflektera; jämför: med förarbetet, olika praktikplatser. Grammatiska strukturer/ vokabulär, språklig medvetenhet, kommunikationsstrategier.</i>
Berätta om något roligt/spännande/hemskt som har hänt här.	Berätta om något roligt/spännande/hemskt som har hänt här i skolan/din förra arbetsplats!	Återberätta! Arbete med indirekt tal, verbformer, responssignaler.
Vad är särskilt bra med den här arbetsplatsen, tycker du? Hur kan den bli ännu bättre?	Vad är särskilt bra med den här skolan, tycker du? Hur kan den bli ännu bättre?	Jämförelser av förhållanden och uppfattningar. Arbete med grammatik, vokabulär och fraser för jämförelser och idéer.
Kan man säga nej till en arbetsuppgift? Om man behöver säga nej, hur kan man säga?	Kan man säga nej till en uppgift i skolan/hemma/på din förra arbetsplats? Varför (inte)? Om man behöver säga nej, hur kan man säga?	Jämförelser av giltiga skäl på olika platser; rättigheter/skyldigheter. Alternativa fraser och ageranden.
Vem har hand om/håller rent i pausrummet? Vem köper ev. fikabröd?	Vem har hand om/håller rent i pausrummet i skolan/på din förra arbetsplats? Vem köper ev. fikabröd?	Jämförelser av synliga/osynliga regler och strukturer och av fraser för tvång/nödvändighet/ konsekvenser (t.ex. måste, ska, annars )
Finns det tid för småprat här? När? Vad brukar man småprata om? Vem småpratar mest? Är småprat viktigt (varför i så fall)?	Vad är socialt småprat? Finns det tid för småprat här? När? Vad brukar man småprata om? Vem småpratar mest? Varför?	Jämförelser av olika ämnen och möjligheter för småprat. Fraser för att initiera/stödja/ avsluta småprat.
Vad har du för stort intresse utanför jobbet? Var gör du det? Har någon annan här samma intresse?	Vad har du för stort intresse utanför skolan? Har någon annan här samma intresse?	Jämförelser av intressen och fraser, vokabulär, samhällsinstitutioner, lokala föreningar osv.
Är man artiga/ omtänksamma/ respektfulla mot varandra här, tycker du? Alltid? Vad säger/gör man för att visa det?	Är man artiga/ omtänksamma/ respektfulla mot varandra i skolan, tycker du? Alltid? Vad säger/gör man för att visa det?	Jämförelser av förhållanden, situationer och fraser.
Kan det vara stressigt här? När? Varför? Vad förändras då?	Kan det vara stressigt i skolan/på din förra arbetsplats? När? Varför? Vad förändras då?	Jämförelser av upphov och konsekvenser av stress. Huvudsats, bisats (När/ om så )



<b>Integreringsuppgift</b> <b>Arbetsuppgifter</b> <i>(syfte: synliggöra strukturer som styr (tilldelning av) arbetsuppgifter och arbetsplatsers verksamhet)</i>	<b>Förarbete</b> <i>Aktualisera tidigare erfarenheter/observationer och läromedel. Grammatiska strukturer/vokabulär.</i>	<b>Efterarbete</b> <i>Diskutera, reflektera; jämför: med förarbetet, olika praktikplatser. Grammatiska strukturer/ vokabulär, språklig medvetenhet, kommunikationsstrategier.</i>
Beskriv de arbetsuppgifter som du/praktikanten gör på praktikplatsen. Vilka moment ingår?	Beskriv de uppgifter vi brukar göra i klassrummet/ på din förra arbetsplats. Vilka olika moment ingår i uppgifterna?	Arbete med vokabulär, fraser, omvänd ordföljd (först sedan ). Jämförelser moment/uppgifter.
Vilka arbetsuppgifter på den här praktikplatsen gör du/praktikanten <u>inte</u> ? Varför?	Finns det några uppgifter/ moment som vi brukar göra i klassrummet som liknar det du gör på din praktikplats?	Jämförelser skoluppgifter - arbetsuppgifter, t.ex. arbetsformer (individuellt/ grupparbete), muntligt-skriftligt, organisation (instruktion-arbete-paus).
Vilka andra arbetsuppgifter vore möjliga att göra? Vad skulle behövas för att jag/ praktikanten kan göra dem (språkligt, kunskap, byte arbetstider)?	Vilka andra arbetsuppgifter vore möjliga att göra i klassrummet? Vilka arbetsuppgifter hade du på din förra arbetsplats?	Diskussion av utformningen av skolarbetet och individuella långsiktiga mål. Arbete med uttryck för tempus, önskan/mål, motiveringar och tidsadverbial.
Vem eller vad bestämmer priser/öppettider/löner på arbetsplatsen?	Vem eller vad bestämmer priser/öppettider/löner på din förra arbetsplats? Vem eller vad bestämmer tider/ löner/grupp-storlek/böcker/ läxor på skolan?	Jämförelser av förhållanden.
Varför kommer besökare/ kunder just hit? Vad är fördelen med den här butiken/affären?	Varför går vi på just den här skolan? Vad är bra/mindre bra? Varför handlar man på en viss affär/väljer ett dagis ?	Arbete med fraser för att uttrycka åsikter, argument samt adjektivformer.
Vad är viktigt att tänka på när en kund/besökare/barn frågar/vill något? Hur kan jag svara/agera?	Vad var viktigt att tänka på när en kund/besökare/ arbetskamrat frågade/ ville något på din förra arbetsplats? Hur brukade du svara/agera?	Jämförelser av handledarnas åsikter om agerande. Fraser för möjlighet ("skulle (inte) kunna"), artighet, säga emot, förklara, hänvisa.
Förändras något här på arbetsplatsen inför och under julen/sommaren?	Förändras något här på skolan/din tidigare arbetsplats inför och under julen/sommaren?	Jämförelser av förändringar, användbara fraser och förståelse av olika traditioner.

<b>Integreringsuppgift</b> <b>Lärande</b> <i>(syfte: stödja handledares och studerandes förståelse av hur vuxnas lärandeprocess kan se ut och stöttas på olika sätt)</i>	<b>Förarbete</b> <i>Aktualisera tidigare erfarenheter/observationer och läromedel. Grammatiska strukturer/vokabulär.</i>	<b>Efterarbete</b> <i>Diskutera, reflektera; jämför: med förarbetet, olika praktikplatser. Grammatiska strukturer/ vokabulär, språklig medvetenhet, kommunikationsstrategier.</i>
Berätta om en lektion på skolan! Hur förstår man varandra där (språk, kroppsspråk, lexikon, datorer)?	Berätta om en lektion på skolan! Hur förstår vi varandra här (språk, kroppsspråk, lexikon, datorer)? Berätta om en arbetsdag på din praktikplats/förra arbetsplats. Hur förstår/förstod ni varandra där (språk, kroppsspråk, datorer)?	Diskussion om kommunikations-strategier; reflektion om "vad är språk", olika språk som resurs, <i>potentiellt medierande resurser.</i>
Vore det möjligt att gå bredvid (utan att utföra uppgifter) för att observera, lyssna, anteckna? Ev. varför inte?	Vore det en bra idé att inte utföra skoluppgifter i klassrummet (bara observera, lyssna, anteckna)? Kan man tjuvlyssna och anteckna språk på bussen/i mataffären? Kan man lära sig något då? Varför/inte?	Diskussion om lärandestrategier; om möjligheter att anteckna på praktikplatsen, om möjligheter att uppfatta yttranden i och utanför interaktion; att "tjuvlyssna" och observera för lärande.
Hur brukar du lära dig olika saker? Hur lärde du dig engelska? Hur lärde du dig ditt arbete?	Hur brukar du lära dig olika saker (cykla/äta med bestick/laga mat/hur man agerar smart i olika situationer)? Hur lärde du dig svenska bäst? Lär du dig i skolan och/eller på praktikplatsen? När?	Diskussion om olika sätt att lära olika saker. Vad behövs för att ev. förändra?
Vilka arbetsuppgifter gör att man kan lyssna/prata mest?	Vilka skoluppgifter gör att man kan lyssna/prata mest?	Diskussion om lärandestrategier; vilka uppgifter som ger bäst möjligheter för att lära olika färdigheter. Vad behövs för att ev. förändra?
Vem pratar minst/mest här på arbetsplatsen? Varför? I vilka situationer?	Vem pratar minst/mest i klassrummet? Varför? I vilka situationer?	Diskussion om lärande- och kommunikationsstrategier, face, agency, identitet; Varför pratar man mycket/lite? Konsekvenser? Vad behövs för att ev. förändra?

DOCTORAL THESIS PREPARED WITHIN THE FRAMEWORK OF  
THE GRADUATE SCHOOL CUL

1. Mikael Jensen (2008): *Kognitiv utveckling och låtsaslekens mysterier*. Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.
2. Eva Nyberg (2009): *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar – en fallstudie i årskurs 5*. Ämnesdidaktik.
3. Angelika Kullberg (2010): *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Pedagogiskt arbete.
4. Michael Walls (2010): *Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks*. Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning.
5. Anders Fredriksson (2011): *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning.
6. Cecilia Kilhamn (2011): *Making Sense of Negative Numbers*. Ämnesdidaktik med inriktning mot matematik.
7. Michael Tengberg (2011): *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.
8. Louise Peterson (2011): *Values in Play-Interactional life with the sims*. Tillämpad informationsteknologi med inriktning mot utbildningsvetenskap.
9. Mikael Nordenfors (2011): *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.
10. Christian Wideberg (2011): *Ateljésamtalens utmaning – ett bildningsperspektiv* Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap.
11. Tarja Alatalo (2011): *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. Pedagogiskt arbete.
12. Åse Hansson (2011): *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Ämnesdidaktik med inriktning mot matematik.
13. Maria Reis (2011): *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Pedagogiskt arbete.
14. Benjamin Knutsson (2012): *Curriculum in the Era of Global Development - Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Ämnesdidaktik.
15. Eva West (2012): *Undervisning och lärande i naturvetenskap - Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Ämnesdidaktik.

16. Göran Karlsson (2012): *Instructional technologies in science education. Students' scientific reasoning in collaborative classroom activities*. Tillämpad informationsteknologi med inriktning mot utbildningsvetenskap.
17. Catarina Player-Koros (2012): *Reproducing Traditional Discourses of Teaching and Learning Mathematics: Studies of Mathematics and ICT in Teaching and Teacher Education*. Tillämpad informationsteknologi med inriktning mot utbildningsvetenskap.
18. Anniqa Lagergren (2012): *Barns musikkomponerande i tradition och förändring*. Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap.
19. Klas Andersson (2012): *Deliberativ undervisning - en empirisk studie*. Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning.
20. Karin Sandwall (2013): *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.

Finns även på CUL:s hemsida: <http://www.cul.gu.se/doktorand/cul-doktorer/>