

SPRÅKPRAKTIK I DIDAKTISK BELYSNING

SLUTRAPPORT FRÅN FÖLJEFORSKNING INOM PROJEKTET
TRELLEBORG YRKESKEDJOR (VÅREN OCH HÖSTEN 2022)

ROBERT WALLDÉN

Docent i svenska med didaktisk inriktning, Malmö universitet

Denna rapport dokumenterar insikter från följeforskning inom projektet Trelleborg Yrkeskedjor på uppdrag av Arbetsmarknadsförvaltningen Trelleborg. Rapporten bygger vidare på en delrapport från september 2022 (Walldén, 2022). De största tillskotten är synliggörande av elevernas perspektiv på språkpraktiken samt exempel från undervisning när kursen gavs under hösten 2022. En viktig utveckling av undervisningen mellan våren och hösten var introduktionen av en ordförrådsutvecklande uppgift. Den ges därför ett särskilt utrymme i rapporten.

Rapportens och följeforskningens fokus ligger på undervisning inom en orienteringskurs med målet att koppla samman elevers branschpraktik med språkundervisning. Detta skedde genom uppgifter som eleverna genomförde på praktikdagar och presenterade under orienteringskursens lektioner. I orienteringskursen deltog elever från sfi kurs C och D. Liksom alla sfi-elever hade eleverna valt en av följande branscher och studerade med en yrkeslärare en gång i veckan:

- skola, vård och omsorg
- livsmedel, restaurang och service
- industri, lager och logistik

Upplägget med språklektioner kopplade till branschpraktiken var dock speciellt för den studerade elevgruppen. Satsningen ligger i linje med den forskning (Sandwall, 2013) och den pedagogiska litteratur (Thornéus, 2018) som har betonat vikten av att praktikplatserna och den skolförlagda sfi-utbildningen inte uppfattas som skilda världar, med helt olika förutsättningar för språkanvändning och språkinläring. Genom ett strukturerat arbete med praktikuppgifter var målet att samtliga elever skulle få möjlighet att utveckla sitt språk genom språkpraktiken. En dialog fördes även mellan vuxenutbildningen och elevernas handledare på praktikplatserna för att säkerställa att språkpraktiken fyller sin avsedda funktion: att stimulera elevernas språkutveckling. Sandwalls (2013) viktiga studie om elevers praktik visade att eleverna fick mycket begränsade möjligheter att kommunicera på svenska. Därför betonades kommunens satsning på branschpraktik just som en språkpraktik.

FÖLJEFORSKNINGENS SYFTE OCH GENOMFÖRANDE

Syftet med följeforskningen var att belysa förutsättningarna för språkutveckling som skapades under arbetet med praktikuppgifter. Eftersom orienteringskursen, till skillnad från ordinarie sfi-kurser, har ett start- och slutdatum följdes två olika elevgrupper under vår respektive höst. De flesta eleverna som deltog under språkpraktiklektionerna verkade inom branschen skola, vård och omsorg men även de övriga branscherna var representerade i grupperna.

Undervisningen dokumenterades genom anteckningar, transkriberade ljudinspelningar av klassrumssamtal och fotografier av klassrumstavlan. Jag genomförde även intervjuer med utvalda elever för att kunna fånga mer av deras perspektiv på språkpraktiken. Eftersom intervjuerna hölls på svenska – ett språk som eleverna fortfarande lär sig på grundläggande nivå – fick de karaktären av pedagogiska samtal där de uttryckte sig så gott de kunde på svenska samtidigt som jag stöttade dem språklig genom bekräftelser, omformuleringar och förtydligande frågor.

Under våren 2022 hade jag till större delen rollen som deltagande observatör i forskningen, vilket medförde att jag dokumenterade undervisningen utan att ha en aktiv roll i dess planering och genomförande (Fangen, 2005). Undantag från detta var några gruppaktiviteter som genomfördes i halvklass parallellt med lärarens genomgång av kommande praktikuppgifter. Under hösten 2022 hade jag en mer aktiv roll i att, utifrån preliminära resultat från vårens forskning, föreslå utformningen av praktikuppgifter för att stödja en allsidig språkutveckling. Detta medför att studien fick drag av aktionsforskning, alltså forskning med syfte att åstadkomma förändringar i undervisningspraktiken (McNiff, 2013). Under både våren och hösten förde jag löpande reflekterande samtal med läraren.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Särskiljande för den studerade undervisningen var att språklektionernas innehåll och aktiviteter kopplades till elevernas branschpraktik. Med målet att främja elevernas utveckling av språkliga förmågor genom material och kommunikativa sammanhang som är autentiska och relevanta för eleverna hade språklektionerna drag av innehållsbaserad undervisning (content-based instruction, se t.ex. Brinton & Snow, 2017). Detta innebar att språkutvecklingsmål kombinerades med mål om att genom praktiska erfarenheter och klassrumssamtal fördjupa kunskaper om arbetsliv och den valda branschen i Sverige. I denna rapport läggs fokuset på möjligheterna som skapades för språkutveckling.

Tolkningen av de klassrumsexempel som visas hämtar inspiration från *instructed second language acquisition* (t.ex. Loewen, 2013), som betonar undervisningens roll för att stödja elevers andraspråkutveckling. En viktig aspekt är att undervisningen inom språkkurser förmår att balansera olika viktiga prioriteringar, såsom:

- begripligt betydelsefokuserat inflöde, det vill säga att ta del av målspråket genom meningsfullt läsande och lyssnade
- betydelsefokuserat utflöde, alltså meningsfull aktiv användning av målspråket i tal och skrift
- språkfokuserat lärande, vilket betyder undervisningsmoment där vokabulär och språkliga strukturer studeras och lärs ut explicit
- utveckling av flyt, som innebär att eleverna bearbetar och repeterar den vokabulär och de strukturer som de redan har kunskap om. (Walldén, 2020 med utgångspunkt i Nation, 2013).

I resonemang om elevers språkutveckling lutar jag mig mot två perspektiv. Det första är *interimspråkutveckling* (t.ex. Selinker, 1971), som beskriver andraspråkslevers utveckling mot en allt rikare och mer korrekt användning av målspråket, i detta fall svenska. Det andra perspektivet är *funktionell lingvistik*, som berör de språkliga strukturer eller resurser som används för att kommunicera i olika sammanhang. Dessa språkliga resurser består av både ordförråd och grammatiska strukturer (Halliday & Mathiessen, 2014). För att belysa språkutvecklande potentialer i betydelsefokuserade och språkinriktade samtal hämtar jag inspiration från forskning om kunskapsutvecklande interaktion (se Walldén, 2019, 2020).

MÖJLIGHETER TILL UTVECKLAT TAL

I sfi-undervisning ska elever utveckla en allsidig kommunikativ språkförmåga. Det betyder att lektioner ska främja och skapa en balans mellan elevers möjlighet att läsa, skriva, tala, lyssna och samtala på svenska. Flera av lektionerna, särskilt under våren, innebar att eleverna skulle göra en muntlig presentation kopplat till praktikplatsen, vilket innebar att de fick rikliga möjligheter till betydelsefokuserat utflöde genom att tala. En fördel med presentationer av detta slag är att samtliga elever får möjlighet till vad som på engelska benämns *extended talk* (utvecklat eller ihållande tal), vilket ofta lyfts fram som gynnsamt för språkutvecklingen (till exempel Shaswar & Wedin, 2019). Presentationerna hade stöd av bildspel som eleverna designade själva eller tillsammans med läraren.

Uppgifterna var till och börja med relativt enkla men berörde sedan mer komplexa ämnen, som arbetstider och regler på arbetsplatsen. Nedan visas ett utdrag från den första presentationen eleverna genomförde. De skulle med utgångspunkt i ett samtal med sin handledare ge en kort och allmän beskrivning av praktikplatsen. Uppgiften kräver, liksom flera andra, att eleverna använder arbetsrelaterade ord som språkliga resurser för att beskriva den aktuella praktikplatsen (*service, lager*) och nödvändiga egenskaper för yrket (*händig, engagerad*).

Min arbete plats heter [namn på praktikplats]. /.../ Anställda cirka 12 personer. Bransch intern service. Olika yrken har service, lager och distribution. Jag hade frågor till min eh handledare heter [namn]. Vad behöver man jobba här? Han svarar. Man behöver ha. Måst ha flexibel. Okej. Händig och enga engage engagerad.

Eleven följer kurs C och pratar långsamt och trevande. Presentationen blir till en början lite fragmentarisk eftersom eleven läser upp som ges i punkter på bildspelet utan att utveckla dem vidare, t.ex. ”bransch intern service” (en ofullständig sats). Eleven tar sedan ut svängarna lite mer genom formuleringar som återger samtalet med handledaren, ”Jag hade frågor ... han svarar ...”. Formuleringar som ”måst ha flexibel” är inte idiomatiska men fullt begripliga. Det visar att eleven tänjer sin förmåga och använder sitt inlärarespråk för att kommunicera om yrket och praktikplatsen. Vissa andra elever valde att hålla sig på säkrare mark genom att formulera sig väldigt nära modeller på presentationer som läraren hade visat för att stödja förberedelserna. Ur ett utvecklingsperspektiv är det positivt att ta större risker med språket.

Nedan visas ett exempel från samma elev som ovan från en senare praktikuppgift där eleverna skulle ge exempel på regler som finns på arbetsplatsen, rangordna dem och uttrycka vilken de tycker är viktigast. Denna uppgift innebär en större utmaning, eftersom eleverna behöver använda språket för att förklara och argumentera. Nedan visas hur vår fokuselev argumenterar för att den viktigaste regeln är att komma i tid.

Om du kommer för sent barnen till exempel. Om du kommer försenad barnen på förskolan kan inte nu inte få frukost i tid. Jobbet har tjänst heter transport. Transport vad den göra. Transport mat i hela kommun. Till vård, förskola och till äldreboende. Jag ansvar för förskola när chaufför köra mat till förskola. Okej. Försenad. När försenad. Eh. Barnen i förskola sakna mat. Till exempel frukost. Det är *mycket* problem. Blir det om dom sakna mat. Eftersom jag har försenad köra frukost. Här är katastrof. Förstår? Katastrof.

Flera drag av inlärarespråk kan ses i presentation, till exempel avvikande ordföljd och ändelser som saknas på verb. Det är samtidigt tydligt hur eleven, ur ett funktionellt språkligt perspektiv, lyckas med att förklara de problematiska följderna av att komma för sent till arbetet. Eleven utvecklar resonemang genom att ge exempel och använda bisatser som inleds med lämpliga sambandsord ("om...", eftersom"). Detta ligger helt i linje med den återkoppling läraren ofta gav på elevernas presentationer, om att utveckla presentationerna genom att använda fler bisatser. Eleven använde även värderande ord för att förstärka argumentationen ("katastrof"). Att eleven ställer frågor som "Förstår?" tyder på en genuin vilja att kommunicera. Detta är ett tydligt exempel på *extended talk*. Slutligen förhåller sig eleven mycket friare till bildspelet än i det förra exemplet som var hämtat från den tidigare och betydligt enklare uppgiften. Att eleven i det senare exemplet löser en mer krävande kommunikativ uppgift och använder sig av ett mer komplext språk tyder på att en språkutveckling har skett. Hur mycket som beror på själva språkpraktiken är omöjligt att säga, men det är rimligt att anta att praktikuppgifterna i kombination med lärarens stöd och individualiserade återkoppling var gynnsamma. En liknande utveckling var påtaglig hos flera av de övriga eleverna, men svårare att se bland elever som tog få risker med språket eller som redan hade ett välutvecklat språk, till exempel vissa elever på D-nivå. I samtliga fall gav presentationerna eleverna möjlighet till ett betydelsefokuserat utflöde med utgångspunkt i kunskaper och erfarenheter från branschpraktiken.

MÖJLIGHETER ATT LÄRA SIG OM SPRÅKLIGA STRUKTURER I FUNKTIONELLA SAMMANHANG

Presentationerna erbjöd en möjlighet att omsätta grammatisk kunskap i ett funktionellt sammanhang. Som tidigare nämnts uppmuntrade läraren eleverna att utveckla sina presentationer genom att använda bisatser. Hon gav även återkoppling på aspekter som ordföljd i elevernas presentationer. Därutöver lyfte läraren i genomgångarna av de olika uppgifterna fram språkliga strukturer som hade koppling till de uppgifter eleverna skulle utföra. Det kunde till exempel röra sig om att påtala korrekt ordföljd i frågor när eleverna skulle intervjua personer på praktikplatsen och uppmärksamma verbformen *imperativ* i arbetet med regler och anvisningar på praktikplatserna. Att fokusera på språklig form i meningsfulla kommunikativa sammanhang ger bättre möjligheter för språkutveckling än isolerad färdighetsträning, såsom att fylla i stenciler med grammatiska övningsuppgifter. Arbetet med praktikuppgifter under språklektionerna gav möjligheter till ett mer funktionsinriktat lärande om språk. Under arbetet med praktikuppgifterna uppmärksammade läraren även eleverna på betydelsen av att låta nyckelord i bildspelen samspela med utvecklade resonemang i fullständiga satser. Ett kort utdrag från ett samtal visas nedan när läraren följer upp en presentation om arbetstider. Namn på elever är utelämnade.

Lärare: Vi ska hjälpa [elev] att säga en mening. Det står "flex nej". Hur säger man en mening? När [namn] ska förklara.

Elev: Det finns inte.

Lärare: Ja. Det finns inte flex. Ja. Om du ska använda en mening. Det finns inte flex på min arbetsplats. Det finns övertid på min arbetsplats. *Bra*. Jag ser att du har markerat med färger. Blått och brunt. Viktiga ord. *Bra*. Nu har du ju stödord.

Stödord som hjälpte dig.

Eleven hade under presentationen till stora delar läst upp de stödord som fanns i bildspelet, till exempel "flex nej". Lärare frågar en annan elev hur detta kan formuleras i en "hel mening" och

får ett förslag från eleven som är en fullständig sats ("Det finns inte"). Samtalet visar hur eleverna med lärarens stöd använder sig av yrkesrelaterat ordförråd ("flex") samtidigt som de bearbetar grundläggande strukturer i svenska. Formuleringen "Det finns inte flex på min arbetsplats" kan tyckas enkel men innehåller betydelsvaga subjekt ("det") och verb ("finns") som inte används eller kan uteslutas i många andra språk.

Nedanstående exempel är talande för hur läraren anpassade sin återkoppling till elevernas olika språkliga profiler:

Varje person som har varit här har vi pratat vad ska vara bättre. Till exempel [Elev 1]. Du ska berätta med meningar. Stödord och meningar. [Elev 2] har vi pratat om verb i presens. Eller hur? Jag kommer att lyssna på dina verb. Och vi har [Elev 3]. Vi pratade lite om bisatser. Att använda. Utvecklade meningar. Samma gäller [Elev 4].

Läraren identifierade specifika utvecklingsområden för eleverna, som sträckte sig från en mycket grundläggande nivå (använda fullständiga satser eller meningar) till en mer utvecklad nivå som rörde bisatsanvändning och svenskans relativt komplexa system för tempus. Med andra ord skapade undervisningen förutsättningar för ett individualiserat språkfokuserat lärande.

Efter gemensamma reflektioner efter vårens kurs gav läraren under hösten även mer återkoppling på elevernas uttal. Läraren kommenterade till exempel den långa vokallängden i ordet *blyg*, ett ord eleverna hade använt när de förberedde sig inför praktikintervjuer, samt ä-ljudet i *klämman*, ett ord som en elev hade valt ut från praktikplatsen och presenterade för de övriga:

Lärare: Ja, klomma [efterliknar elevens uttal, klämman, det är två olika. Så att det är viktigt att det blir rätt. /../ Ett "ä" och kort, "klämman". Vilket också kan vara ett verb.

Elev: Ja, ja ja. Jag använder här. Redskap för att klämman ihop något.

Lärare: Ja, klämman ihop. Man kan också klämman. Klämman fingrarna.

[gestikulerar] Aj! [skrattar] Aj, jag klämde mina fingrar. I skåpet. Så kan man också använda det.

Skillnaden mellan kort och lång vokal (*blyg-blygg*) samt uttalet av vanliga obetonade vokaler (*klämman-klomma*) är klassiska problemområden för andraspråksinlärare som kan utgöra större hinder för att göra sig förstådd än till exempel avvikande ordföljd. Därför är det förtjänstfullt att även uttalsaspekter uppmärksammades i lärarens återkoppling. I samtalet ovan poängterar läraren även att samma ord även fungerar som ett verb, vilket eleven bekräftar genom att peka på förklaringen i sin presentation där det står "redskap för att klämman ihop". Läraren bidrar sedan, med hjälp av gester, med en annan, vardaglig användning av verbet: att klämman fingrarna. Samtidigt visar det korta exemplet en rik förhandling om ordets fonologiska, grammatiska och betydelsemässiga egenskaper. Detta skapar goda förutsättningar för en djup kunskap om det aktuella ordet. Fler exempel på samtal om ord och uttryck eleverna samlade på sig under höstens orienteringskurs diskuteras i ett kommande avsnitt.

MÖJLIGHETER ATT UTVECKLA EN DIGITAL KOMPETENS

Presentationerna krävde att eleverna behövde kommunicera både muntligt, skriftligt och visuellt. Vid sidan om att betona att skrivna stödord och utvecklade muntliga resonemang kompletterar varandra underströk läraren även betydelsen av att använda olika typsnitt och färger för att presentationerna skulle bli tydliga. Detta ger förutsättningar att utveckla en multimodal kompetens som en del av en allsidig kommunikativ språkförmåga. I arbetet med presentationerna tränades även digitala kompetenser, såsom överföring av bilder mellan olika enheter samt användning av molntjänster, kontorsprogram och kommunens lärplattform. Detta kan ses som förberedande för både vidare studier, yrkesliv och samhällsdeltagande.

Under en muntlig utvärdering genomförd under hösten lyfte en elev fram kunskaperna om att presentera genom Powerpoint som särskilt viktigt:

Elev 1: Nu jag utvecklar mig mycket med powerpoint.

Forskare: Varför är det viktigt med powerpoint?

Elev 1: Det. För det jag vill fortsätta med min studier. Jag vill gå till grund, sedan gymnasiet. Så jag tänker det är viktigt för mig vet.

Elev 2: Om dom. I Sverige dom använder det jättemycket.

Elev 1: Jättemycket ja.

Elev 2: Och det blir bättre om man provar sig eller mig själv. Att stå framför elever och börjar prata. Inte blir blyg eller kontakta med också. När man titta ögonkontakt. Ser på alla inte blir blyg man tala.

Elev 1 lyfter värdet av att arbeta med Powerpoint för fortsatta studier. Elev 2 bekräftar verktyget används ”jättemycket” i Sverige och reflekterar vidare kring värdet av att tränas i att presentera muntligt utan att drabbas av nervositet. Detta visar hur elevernas muntliga förmåga på svenska samspelar med en digital kompetens och känslomässiga aspekter av att tala inför andra.

MÖJLIGHETER ATT DELTA I BETYDELSEFOKUSERADE OCH SPRÅKUTVECKLANDE SAMTAL

Vid sidan av de muntliga presentationer som var av flera praktikuppgifter ordnades även övningar där eleverna fick samtala med varandra om sådant som rörde praktiken. Under hösten skapades fler sådana tillfällen för att åstadkomma en bättre balans mellan färdigheterna att tala respektive samtala. En viktig fördel med gruppsamtal framför både helklassamtal och muntliga presentationer är att talutrymmet för varje elev ökar. Samtal i grupper, där både elever och lärare kan delta, tenderar att vara mer jämlika än helklassamtal och bättre spegla samtal i vardagliga sammanhang, på så sätt att eleverna behöver lyssna och bygger vidare på vad samtalspartnern säger.

Nedan visas ett exempel från en övning där eleverna ställde frågor till varandra angående arbetstider.

Elev 1: Hur fungerar det med arbetstider på din arbetsplats.

Elev 2: Ja i min arbetsplats eh tiden är olika. Man. Personalen kommer olika. På olika tider. Eftersom barnen var allt. På natten, på kvällen och på morgonen. Allt var där.

Elev 1: Hela tiden.

Elev 2: Ja hela tiden. Finns barnen. Eftersom personalen måste vara hela tiden i arbetstiden. Och bara chefen jobbar varadagar och inte.
Elev 1: Vardagar.
Elev 2: Ja. Vardagar. Och hon på kvällen inte. Inte.
Elev 1: Jobbar inte.
Elev 2: Inte jobbar. Och så på helen och.
Elev 1: Helgdag.
Elev 2: Ja helgdag inte jobbar. Men personal jobbar hela tiden. Och kommer på olika tiden. Till exempel kommer från sju till nio. Och sen går hemma och klockan ett börjar sen.
Elev 1: Igen.
Elev 2: Ja igen börjar. Ja. Olika tid finns. Också jag kan jobba från. Jag kan jobba i eftermiddagen eller förmiddagen eller på natten jag kan jobba.
Elev 1: Du kan välja själv?
Elev 2: Ja jag kan välja själv.

I samtalet kan vi se att ordet växlar mellan eleverna ganska snabbt i korta repliker eller turer. Det blir då inte frågan om *extended talk* på samma sätt som under elevernas muntliga presentationer. Däremot får Elev 2 i samtalet med sin kamrat påfallande mycket av vad som inom språkinlärningsforskning kallas korrigerande återkoppling. Det betyder att Elev 1 formulerar om det Elev 2 säger på ett en mer korrekt eller idiomatisk svenska. För samtalet är tidsuttryck viktiga, och Elev 1 gör omformuleringar som visar passande tidsadverbial (t.ex. ”hela tiden”, ”igen”) och mer målspråksenliga uttal av vanliga substantiv (t.ex. ”vardagar”, ”helgdag”). Elev 2 bidrar också med att föra samtalet framåt genom att lägga till formuleringar som Elev 1 verkar söka efter (t.ex. ”Jobbar inte”) och efterfråga förtydliganden (”Du kan välja själv?”). Genom detta får Elev 2 möjlighet att berätta om arbetstider samtidigt som hen kan jämföra sitt inlärarespråk med en studiekamrat som verkar ha kommit längre i sin språkutveckling, något som har utsikter att snabba på den egna språkutvecklingen. De upprepningar Elev 1 gör av kamratens korrigerande återkoppling visar att de målspråkskorrekta omformuleringarna inte går obemärkt förbi. Samtal av detta slag kan lika gärna äga rum mellan lärare och elever, men den tid en lärare kan ägna åt sådana samtal med enskilda elever är begränsad. Även den språkligt starkare eleven får möjlighet att träna sin kommunikativa språkförmåga genom att aktivera sin egen språkkunskap och hjälpa till att föra konversationen framåt. Samtalet vittnar därmed om en viktig potential hos gruppsamtal. Vokabulären som används och utvecklas i samtalet är vardaglig och samtidigt nödvändig för att berätta om arbetstider.

Nedan visas ett kortare utdrag från ett annat gruppsamtal där även jag (Forskare) deltog som samtalspartner. Elev 1 berättar om erfarenheter på ett äldreboende om promenader i hamnen.

Elev 1: Personal köpa glass. Och vi äter varandra.
Elev 2: Äter tillsammans. Ja dom jättetycker om att lufta. Att vad heter?
Forskare: Är det att komma ut i friska luften? Inte bara vara inne?
Elev 1: Ja få luft. Ja.

Elev 2 formulerar om Elev 1:s lite makabra yttrande om att de ”äter varandra” efter att personalen har köpt glass, ”Äter tillsammans”. Sedan bekräftar Elev 2 vad Elev 1 säger med en formulering som illustrerar hur andraspråkselever kan göra språkliga innovationer när de

formulerar sig på målspråket. Elev 2 gör en nyskapande sammansättning, ”jättetycker om”, och använder ordet verbet ”lufta” på ett okonventionellt sätt. Eleven verkar söka efter en mer målspråksenlig formulering, och då bidrar jag genom att föreslå att de boende uppskattar att komma ut i friska luften. Detta bekräftas av Elev 1, ”Ja, få luft. Ja.” Samtal som dessa bygger vidare på varandra på ett sätt som påminner om autentiska vardagliga samtal. De är inte inriktade mot att producera korrekt svenska utan betydelsefokuserade. Att delta rikligt i sådana samtal är av stor betydelse för den funktionella språkförmågan. Samtidigt sker det i samtalen en språklig förhandling om lämpliga val av ord och uttryck som kan skapa en medvetenhet om hur elevernas egna inlärarspråk förhåller sig till målspråket. Det dubbla fokuset på betydelse och språk har utsikter att främja språkutvecklingen.

Under dessa samtalsaktiviteter fick eleverna även vissa möjligheter att reflektera kring ord och uttryck som de mötte på praktikplatserna, genom att delta i samtal eller observera andras samtal. Exempel från två elever ges nedan.

Elev 1: Till exempel. Dom säger kolla kolla kolla. Jag förstår inte kolla kolla. När jag vet titta titta. Kolla kolla.

Elev 2: Jag förstår inte ibland. När dom träffar varandra, dom säger tja tja tja. Inte tjena eller hej

Elev 1 ger ett exempel på en uppmaning som hen inte förstod (*kolla*) medan Elev 2 lyfte fram en svårbegriplig hälsningsfras. Eleverna omformulerar dessa i ord som de var mer bekanta med, *titta* respektive *tjena* eller *hej*. Detta visar hur eleverna på praktikplatserna fick en möjlighet att utveckla sin vardagsspråkliga språkkunskap, vilket är ett viktigt mål för språkutveckling och sfi-undervisning. Det var dock sällsynt att eleverna som gick kursen under våren 2022 kunde besvara frågor om nytt språk de fick lära sig med konkreta exempel av detta slag. Visa elever uttryckte sig mer svepande om att personerna talade dialekt eller slang. Gällande mer yrkesspecifik vokabulär kunde elever som gick kursen under våren ge några enstaka exempel, som *säckakärva* (lagerarbete). Medan de elever som deltog regelbundet i undervisningen som regel kunde berätta om sina erfarenheter och arbetsuppgifter på ett begripligt och någorlunda fullständigt sätt hade elever som deltog mer sparsamt under praktikedagar och språklektioner svårare att kommunicera. Exempelvis hördes en elev använda *batteri* för att beskriva köksredskap. Det blir obegripligt på svenska och utgör således ett exempel på felaktig överföring (negativ transfer) från andra språk.

MÖJLIGHETER TILL ORDFÖRRÅDSUTVECKLING

För att stärka fokuset på ordförrådsutveckling och skapa en tydligare länk mellan språkbruk på arbetsplatsen och språkutvecklande lektionsarbete riktades en av praktikuppgifterna under hösten just mot praktikrelaterat ordförråd. En utgångspunkt var att eleverna på praktikplatser kommer i kontakt med ord och uttryck från olika språkliga domäner: såväl vardagsspråk samt språkbruk med koppling till bransch eller arbetsliv mer generellt. Eleverna ombads notera ord från olika domäner (vardag, arbetsliv, bransch) och bearbeta dem på olika sätt, genom att översätta orden till modersmål, förklara dem, formulera meningar där de används och belysa ordens grammatiska egenskaper. Under en uppföljande lektion redovisade eleverna utvalda ord. Det visade sig då att lärarens interaktiva stöttning blev viktig för att utveckla vad orden betyder.

Ett exempel på samtal visas som gäller ordet obekväm arbetstid. Läraren för uppmärksamheten till både form och betydelse.

Lärare: Motsatsen är ju bekväm. [markerar på skrivtavlan: o/bekväm]. Bekväm är ju nåt som är bra. Till exempel en bekväm stol. [vickar på stol]. Är skönt att sitta på. En obekväm stol är *hård* och man vill inte sitta och. Så därför har vi "o" för att visa att det är motsatsen. Obekväma.

Elev 1: Till exempel han sover bekväm.

Lärare: Ja, han sover obekvämt. Det är hur han sover. Då är det adverb. Det talar om hur man sover. Beskriver verbet. Obekväm. Det är ju när man jobbar nätter, kvällar, helger.

Elev 2: Det är negativ.

Lärare: Ja, man använder det inte om vanlig. [skrattar] Normal. Man säger inte att jag jobbar bekväm arbetstid. Utan man använder *bara* ordet med en arbetstid som inte är den normala. Typ sju till fem.

Elev 3: Hemma också. Vi har pratat nu om obekväm situation. Till exempel det finns konflikt mellan två personer. Vi kan också använda den på vardagsliv.

Lärare: Ja, precis. Obekväm arbetstid använder vi ju om arbetsliv. Men precis. Tar vi bara *obekväm*. Om vi tar bort själva ordet. Har du rätt i. Ja, absolut. Vi kan säga att det är en väldigt obekväm situation.

I samtalet sker en påfallande rik förhandling om vad *obekväm* betyder i olika sammanhang och hur ordet är uppbyggt. I linje med den funktionella språkundervisning som har belysts tidigare drar läraren uppmärksamheten till betydelsen av förstavelsen *o* i obekväm. Hon lyfter sedan den mest konkreta betydelsen av ordet genom att hänvisa till en stol. En elev fyller i med ett liknande exempel. "han sover bekväm". Läraren bekräftar, placerar ordet i en ordklass och utvecklar dess betydelse i det aktuella sammanhanget, obekväm arbetstid ("man jobbar nätter"). En elev fyller i att "Det är negativ" vilket läraren bekräftar genom att poängtera att begreppet "bekväm arbetstid" inte finns. En tredje elev ger ett exempel som rör "obekväm situation", vilket läraren bekräftar för att sedan betona skillnaden mellan hur det används i arbetslivet och i vardagslivet.

Exemplet visar att ordförrådsuppgiften gjorde det möjligt för eleverna att ta med sig språkliga erfarenheter från praktikplatserna som ett underlag för språkutvecklande samtal i klassrummet, där ordens formella och betydelsemässiga egenskaper förhandlas mellan läraren och eleverna (Walldén, 2019, 2020). Samtal av detta slag har goda insikter att stärka elevernas medvetenhet både om strukturer i svenska språket och ords varierande innebörd i olika sammanhang. Att förstå ord på djupet innebär att ha kunskaper om ords form, kontextuella innebörd och vanliga kombinationer med andra ord. Samtal av detta slag ger utsikter att utveckla sådan kunskap. Ett annat exempel som diskuterades på ett utvecklat sätt är ordet *krav* som eleven under presentationen illustrerade med ett Krav-märke. Det gav förutsättningar att diskutera både olika märkningar på mat, som en del av vardagsdomänen, och sådana krav som ställs i platsannonser inom domänen arbetsliv.

I diskussionerna om orden eleverna hade valt ut förekom det även att eleverna uppmärksammade mer utpräglade vardagsspråkliga ord. Ett intressant samtal visas nedan, som behandlar både ett ord eleven hade presenterat, *taskig*, och ett annat ord eleven hade reagerat på, *mäktig*. Eleven inleder med att berätta om att han påträffade ordet i ett samtal med en kollega som berättade om en påstridig kund på ett hotell.

Elev: Ja, det var en situation på den när en kund prata med min. Min kompis I reception. Men han har den en *lång* diskussion med henne och han är inte nöjd. Han var onöjd. Så efter han gå. Efter han gick så hon säger till mig han är jättetaskig. Eh en annan gång jag höra en person som är också inte nöjd med. Med mat. Sa han att eh taskig mat.

Lärare: Taskig *mat*.

Elev: Ja. /.../ Jag hörde också en annan adjektiv. Mäktig. Makt är när-

Lärare: *Mäktig* eller?

Elev: Mäktig. /.../ Dom säger också efter mat. Till exempel här den smaka.

Lärare: Maten är *mäktig*? /.../. Vad betyder att maten är mäktig?

Elev: Jättegod, jättegod. Powerful. /.../

Lärare: Ja, mäktig person. Ja om det är en *person* som är mäktig, ja, med som har mycket *makt*. Det är en mäktig person. Till exempel.

Elev: En president. En ledare.

Lärare: Ja, en president. En ledare är ju mäktig. *Men* när man pratar om *mat*, då betyder det nåt annat. Det betyder att det är mycket. Man blir mätt snabbt.

Elev: Ja, ja, ja.

Lärare: Som att det är mycket *fett* i maten. Mycket om man äter en god tårta. Det är mäktigt. Det är mycket fett. Det är mäktigt. Jag blir mätt snabbt. Eh jag kan inte äta så mycket. Så det är inte riktigt samma betydelse med mat. Det är bra att veta när du jobbar. Om man säger att det är mäktigt. Betyder det mycket. Man blir mätt snabbt.

Det utvalda ordet *taskig* visar hur eleven tog med sig en vardagsspråklig iakttagelse under praktiken till språklektionen. Eleven ger två autentiska exempel som visar ordets negativt värderande funktion, som är vardagliga men samtidigt tydligt relaterade till praktikerfarenheter av klagande kunder. Eleven bidrar sedan med ytterligare ett exempel, *mäktig* i betydelsen *mäktig mat*. Läraren omformulerar med korrekt uttal och frågar vad det betyder i den aktuella kontexten. Eleven använder sig då av ordets mest frekventa innebörd genom att föreslå att det betyder ”jättegod mat” och ge motsvarande innebörd på engelska (”powerful”). Läraren bekräftar att den betydelsen kan beskriva en mäktig person och använder även substantivformen av ordet, *makt*. Med hänvisning till bakverk tydliggör hon sedan att *mäktig* får en annan vardaglig innebörd när ordet beskriver mat. Även i detta samtal reds ordens kontextuella betydelse ut i samtalet mellan läraren och eleven. I detta fall framstår betydelseskilnaden som viktig ur ett branschperspektiv, eftersom en mäktig maträtt inte nödvändigtvis upplevs som god. Båda ovanstående samtal är tydliga exempel på att elevernas praktikerfarenheter blir till ett undervisningsinnehåll (se Brinton & Snow, 2017) med goda utsikter att främja elevernas ordförråd och språkliga medvetenhet.

Praktikuppgiften innebar bland annat att eleven skulle förklara och formulera exempelmeningar med orden. Dessa visade inte alltid en önskad förståelse. Ett exempel visas nedan från hur en elev ville förklara ordet *hållbar*.

Jag kan säga att min mamma är hållbar av en anledning eftersom hon uppfostrade fem barn på egen hand.

Ordet hållbar har en bred betydelsepotential för att beskriva såväl konkreta ting som abstrakta fenomen men används sällan för att beskriva människor. Läraren fäste ingen större betydelse vid att ge korrigerande återkoppling på elevernas skriftliga förklaringar och exempel, utan förde i stället in andra, mer adekvata, exempel och betydelser i den gemensamma diskussionen, i linje

med tidigare exempel. Med tanke på den begränsade lektionstiden framstår detta som en rimlig avvägning.

ELEVERNAS UPPFATTNINGAR OM SPRÅKPRAKTIKEN

Under helklassdiskussioner, gruppsamtal och, vid några tillfällen, individuella intervjuer uttryckte eleverna sina uppfattningar om de möjligheter de fick att utveckla språket på praktikplatserna. En elev som praktiserade på ett äldreboende uttryckte sig på följande sätt:

Elev 1: Vi pratar min handledare och med mina kollegor om uppgifter, om min skola. Om sfi. Jag pratar också livet i Sverige. Hur mår du och dom säger. Dom sagt till mig. Kollegor dom frågar mig hur känner i Sverige livet. Är det bra? Går det bra i skolan? Vad du brukar på fritid? Hur många träffar med mina vänner i vecka. Dom som frågar mig.

Läraren: Wow. Du har förklarat *jättemycket*. Jättemycket information. Många ord och uttryck och bisatsord. /.../ Jag tror du pratar ganska mycket på din arbetsplats.

Elev 1: Ja jag pratar med äldre. Och på matsalen. Äter lunch eller på fritid också. Vi spelar kort.

Eleven beskriver hur hon har goda möjligheter att använda språket muntligt både med kollegorna och de äldre. Läraren berömmar elevens fylliga beskrivning och pekar på språkliga kvaliteter, i linje med det språkfokuserade lärande som har synliggjorts i ett tidigare avsnitt. Läraren reflekterar också över att eleven verkar ”prata ganska mycket” på praktikplatsen, vilket eleven bekräftar. Under en intervju berättade samma elev att hon även skötte skriftlig dokumentation av enklare slag, såsom att inventera vad som fanns i kylskåpen. En elev som praktiserade på en vårdcentral beskrev under en intervju dokumentation av ett mer utvecklat och branschspecifikt slag:

Elev: Jag kan inte komma ihåg ord nu. Men olika patienter har olika sjukdomar. Och sen du har koder och kodningar som du måste skriva på detta alltså. Vilken ord är det. *Diagnoser*. Så du måste veta siffror och sen kortningar.

Forskare: Menar du förkortningar?

Elev: Ja förkortningar och också du har som siffror. Olika siffror som du måste veta med olika diagnoser. Så jag antecknade dom. För att jag var med annan läkare. Och vi antecknar så jag kunde redan säga ja det är den diagnos. Så jag har dom skrivit ner ja.

Eleven beskriver hur hon använde sig av koder eller förkortningar för att dokumentera information om patienters diagnoser för att kommunicera med annan vårdpersonal, i detta fall läkare. Det tyder både på meningsfull skriftspråksanvändning i ett socialt sammanhang och möjlighet till både kommunikation och fördjupad lärande inom den valda branschen. Detta ligger i linje med målen för orienteringskursen. Elev lyfte själv fram de möjligheter praktiken, efter en mindre lyckad start, gav henne till lärande om språk och arbete inom branschen:

Elev 1: Den första vecka jag var på praktik jag kände mig inte så bra eftersom jag satt bara på receptionen. Och det var inte vad jag hade tänkt att jag vill göra på praktiken. Och sen jag pratade jag med chefen. Och dom hade ett möte och sen jag kunde vara med undersköterskor och sjuksköterskor och olika läkarna. Och vara med operation och så. Så jag tror jag eh. Jag lärde mig jättemycket och jag alltså jag trivs där jättemycket. Och jag tänkte att jag utvecklade jättemycket med språket eftersom jag har lärt mig så många medicinska termer som [skrattar]. Det kan som

vara bra för mig innan jag börjar läsa till undersköterska så jag tror det var jättebra jag var med i den praktik.

Många elever som praktiserade inom branschen skola, vård och omsorg uttryckte sig positivt om sina möjligheter att använda svenska språket under praktikperioden. Nedanstående utdrag från en muntlig utvärdering tyder på att elevens självförtroende att uttrycka sig på svenska växte:

Elev: Jag har fina, trevliga kollegor. Och dom pratade med mig och jag också brukar säga till dom när jag säger nånting fel. Ursäkta jag vill ni eh rätta mig för att jag vill rätt uttal svensk. Och dom hjälpte mig. /.../ Hur dom säger till mig. Nej du pratar bra och vi förstår dig mycket. För att dom säger innan det finns många som kommer hit och jobbar som vikarie och dom kan inte prata som du pratar.

Eleven uttrycker att kollegorna stöttade henne och även positivt bekräftade hennes sätt att prata svenska. Elever som praktiserade inom branschen industri, lager och logistik uttryckte tvärtom vid flera tillfällen att de fick mycket begränsade möjligheter att utveckla sin svenska. Detta illustreras nedan från ett utvärderande gruppssamtal mellan två elever.

Elev 1: Jag tycker inte om min praktikarbetsplats. Varför jag finns inte jobb. Finns inte jobb. Bara kanske halvtimme. Jag städar och efter halvtimma bara sitta. /.../ Och jag och [elevs namn] bara sitter och pratar /.../

Elev 2: Och pratar bara arabiska.

Elev 1: Nej. Inte alls.

Elev 2: Pratar svenska.

Elev 1: Ja. Med [elevs namn]. Och några personer. Dom truckförare. Dom jobbar mycket. Inte pratar med mig och inte pratar med [elevs namn]. Jag tycker [gillar det] inte. /.../

Elev 2: Men varför inte prata mycket?

Elev 1: Dom jobbar. Bara jobbar.

Elev 1, som praktiserar på ett lager, uttrycker en brist på både arbetsuppgifter ("efter en halvtimma bara sitta") och samtalsmöjligheter med kollegor. Han upprepade vid flera tillfällen att han bara pratade svenska med en kurskamrat som praktiserade på samma ställe. Eleven förklarar också att den andra yrkeskategorin som arbetar på lagret, truckförare, inte "jobbar mycket" och "inte pratar" med praktikanterna. Såsom visas av en äldre dansk studie (Søgaard Sørensen & Holmen, 2004) påverkar arbetsintensiteten möjligheten att använda språket aktivt under praktiken. Utifrån perspektivet funktionell grammatik kan de olika förutsättningarna eleverna möter förstås som en skillnad situationskontextens *kommunikationssätt*, vilket syftar den roll språket har i utförandet av arbetsuppgifterna (Halliday & Mahtiessen, 2014). När manuellt arbete står i fokus är det till exempel rimligt att anta att den praktiserade eleven ofta tilltalas med anvisningar som inte kräver ett muntligt svar.

Eleverna som praktiserade på exempelvis äldreboenden verkade i ett sammanhang där den muntliga språkanvändningen är en naturlig och relationsskapande del av arbetsuppgifterna och samarbetet med kollegorna. Detta var inte fallet för eleverna som praktiserade i ett lager, där deras avgränsade uppgift att städa lokalen kan tänkas utföras utan ett större behov av att kommunicera med kollegor som utför annat arbete. En annan elev, verksam inom logistik, uttryckte att hans möjligheter att prata svenska begränsades av att kollegorna hade bristande

svenskkunskaper och ofta pratade andra språk sinsemellan. Även i ett sådant fall främjar inte praktiksammanhanget en aktiv användning av målspråket. Dock deltog flertalet av eleverna som praktiserade inom lager och logistik aktivt i det språkutvecklande utförandet av praktikuppgiften. En av dem uttalade sig dessutom mer positivt om praktikplatserna allt eftersom kursen fortlöpte. Det visade sig även att två av eleverna, liksom vissa inom andra branscher, erbjöds anställning på praktikplatserna, något som inte var avsikten med språkpraktiken men som alltså ändå kunde bli en följd av densamma.

Vissa elever som verkade inom skola, vård och omsorg uttryckte något begränsade möjligheter till aktiv språkanvändning, till exempel under sovperioder på en förskola samt i omsorgsarbete med barn på LSS-boende som helst ville lämnas ifred. Såsom illustrerades i första exemplet menade dock flertalet inom branschen att de hade goda språkanvändningsmöjligheter. Nedan visas ett utdrag som illustrerar hur språkpraktiken gav en ny arena för språkutveckling.

Elev 1: Första för mig är svårt att prata svenska. Eftersom barnen pratar mycket snabbt. Jag förstår inte vad säger dom. [skrattar] Men nu lite lättare förstår. /.../ Lite nu förstår, inte så mycket.

Forskare: Känner du igen det? Var det samma för dig [namn] med att förstå?

Elev 2: Ja jag förstår. Men jag förstod barnens svenska därför att jag har mina elever pratar med som svensk. När dom pratar så bra svenska jag förstår lite på barnens svenska. Men när jag började där. Jag träffade. Jag jobbade med barnen från 11 till 17. /.../ Där det finns deras speciellt språk. Som finns lite såna slang.

Forskare: Ja kan du ge exempel?

Elev 2: Det finns olika men. Dom kan säga. Jag glömde det. [skrattar] Dom har deras speciellt. Andra språk. Det var lite svårt att förstå.

Forskare: Ja man får inte lära sig det på sfi. [skrattar] Såna ord. Man får bara lära sig det av barnen.

Elev 2: Ja. [skrattar] /.../ Där man lära sig språket man inte får här. Här på sfi man får språket som svårt. Men där får språket där som man använder på staden. Ja. Du förstår vad jag menar.

Elev 1 praktiserar på ett LSS-boende och uttrycker svårigheter med att förstå barnen. Elev 2 praktiserar i stället på en fritidsgård menar att eleverna pratar ”som svensk” och är lätta att förstå. Eleven utvecklar samtidigt hur han i början hade svårt att förstå deras ”speciellt språk” och ”såna slang”. Eleven kan dock inte ge några exempel. Jag kommenterar att det är sådant man inte får lära sig på sfi och eleven bekräftar skrattande. Han utvecklar vidare att man får lära sig ”språket som svårt” på sfi men att praktikplatsen ger ”språket ... som man använder på staden”. Detta kan tolkas som att eleven gör en skillnad på utbildningsrelaterat språk, till exempel akademisk och grammatisk vokabulär, och vardagsspråk på praktikplatsen. En utgångspunkt för språkpraktik, liksom för språkutvecklande sfi-utbildning mer generell, är att undervisningen berikas av exempel på autentiskt språkbruk från olika domäner som diskuteras gemensamt.

Elevernas även tidigare diskuterade svårigheter att nämna exempel kan ses som en outnyttjad potential både för elevernas språkutveckling, med hågkomst och aktiv användning av nya ord och uttryck som en viktig del, och gemensamma, kunskapsbyggande klassrumssamtal om ord och uttryck med koppling till elevernas olika praktikerfarenheter. Därför blev den en viktig utgångspunkt för undervisningen under hösten att främja ett mer explicit arbete med elevernas

praktiksrelaterade ordförråd. I den muntliga utvärdering av höstens kurs gav eleverna flera exempel på ord de hade lärt sig, vilket tyder på att uppgiften hade uppfyllt sitt syfte.

Forskare: Kan du ge några exempel på några såhär ord och sånt som du tyckte var bra att lära sig?

Elev 1: Ja, [jag] skratta mycket för lapplåda.

Forskare: Lapplåda.

Elev 1: Lapplåda ja. [skrattar]

Elev 2: Vad är det? Lapp.

Elev 1: Det är för barnen när dom äter. Lapplåda.

Forskare: Är det låda med hakklappar?

Elev 1: Ja, för maten.

Elev 2: Ja när dom äter. Inte kasta maten.

Elev 1: Inte kasta på tröja ja. Det är lapplåda. Så jag lärt mig OB, obekvämlig arbetstid. Inkännande. Samordnare. Ja, tålmod. Igelkott. [skrattar] Så mycket ord. Jag lärde mig.

Eleven bidrar först med ett branschrelaterat ord som jag själv får svårt att placera betydelsemässigt (*lapplåda*). Sedan ger hon flera exempel som hon har bearbetat aktivt under lektionstid (*OB, inkännande, samordnare*) samt ett ord som man lätt kan föreställa sig användas på förskolan, *igelkott*. Eftersom orden hämtades från praktiken och bearbetades under lektionstid utgör ordförrådsuppgiften ett av flera exempel från orienteringskursen på hur olika arenor på språkutveckling kan samspela och stärka varandra.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH REKOMMENDATIONER

Denna rapport har fokuserat på möjligheter till språkutveckling under samtal och muntliga presentationer under branschpraktikens språklektioner. Rapporten har även belyst elevernas uppfattningar om språkpraktiken med fokus på deras möjligheter att använda och utveckla sin svenska. Det har framgått att eleverna fick möjlighet att tänja sina muntliga språkliga förmågor under arbetet med praktikuppgifterna och, med lärarens stöd, omsätta kunskaper om språklig form i funktionella sammanhang. Presentationerna gav möjligheter till *extended talk* medan gruppsamtalen öppnade för korrigerande återkoppling och aktiv språkanvändning för fler elever. Upplevelser och kunskaper inhämtade under praktiken var hela tiden utgångspunkten för presentationerna och samtalen. Eleverna fick alltså möjlighet att träna språkliga förmågor utifrån de erfarenheter som branschpraktiken gav dem. Det innebär att den formella undervisningen och praktiken inte framstod som skilda världar för eleverna på det sätt som har lyfts fram i tidigare forskning (Sandwall, 2013).

Språkträningen under lektionerna innefattade även korrigerande återkoppling på sin grammatik, till exempel huruvida de använde sig av fullständiga satser och korrekt ordföljd (främst i skrift) samt hur de lyckades utveckla sina muntliga presentationer genom tillägg och bisatser. Under hösten lades även ett större fokus på aspekter av uttal, såsom vokallängd och betoning. Dessa är utmanande för många vuxna inlärare och svårt att komma till rätta med på egen hand. Arbetet med praktikuppgifterna utgör ett gott exempel på att betydelsefokuserat utflöde kombineras med ett språkfokuserat lärande som anpassas till elevernas olika behov (se Nation, 2013; Walldén, 2020).

Under hösten utvecklades kursen genom att skapa en jämnare balans mellan muntliga presentationer och andra typer av språkanvändning, såsom skrivande (ej närmare belyst i denna rapport) och deltagande i gruppsamtal. I en muntlig utvärdering lyfte en elev fram just värdet av att språklektionerna, och förberedelserna inför dem, kompletterade praktikdagarna genom att ha ett större fokus på skrivande. Språkliga och kommunikativa förmågor är ofta integrerade med varandra, vilket tydligt visade sig i två skrivuppgifter eleverna fick under våren. Vid ett tillfälle skulle de dokumentera och skriftligt argumentera för vikten av regler på arbetsplatsen, medan de vid ett annat tillfälle skulle nedteckna ett vardagligt samtal med en kollega. Båda uppgifterna presenterades muntligt under språklektionerna. Värdet att föra in olika uttrycksformer var också påtagligt när eleverna under hösten skulle använda bilder för att illustrera utvalda ord, vilket bland annat ledde till en diskussion om elevens ord, *krav*, utvidgades till att handla om hur miljömärkning (KRAV) relaterar till krav man i platsannonser och i vardagen. Detta utgör goda principiella exempel på att låta språkliga och kommunikativa förmågor samspela med varandra i den planerade undervisningen på ett sätt som öppnar upp för olika språkliga domäner.

Under vårens kurs sågs en potential att genom praktikuppgifter skärpa elevernas uppmärksamhet vid språkbruket på praktikplatsen. Det gav en grund för att utveckla den ordförrådsrelaterade uppgift som belyses i ett särskilt avsnitt. Resultatet tyder på att uppgiften gav en god grund för eleverna att ta med sig språkliga iakttagelser från praktikplatserna som kunde diskuteras i klassrummet och bidra till att den gemensamma referensramen för ord och uttryck i olika domäner. Uppgiften gav också möjligheten att bearbeta ord på flera sätt och använda dem vid upprepande tillfällen. Det är en viktig del av att utveckla ett flyt i språket, så att eleverna inte bara känner igen orden utan kan använda dem aktivt på ett korrekt sätt. Eftersom elever med praktik i olika branscher blandas i orienteringskursen är det särskilt värdefullt att de olika betydelser ord kan ha, i till exempel arbetsrelaterade och vardagliga sammanhang, lyfts fram vilket också skedde i den lärarledda interaktionen. Med tanke på att elevernas egna exempel och definitioner i vissa fall var mindre förebildliga blev lärarens interaktiva stöd viktigt för att synliggöra ordens innebörd.

Det är möjligt att se några utvecklingsområden för det aktiva ordförrådsarbetet. Den ordförrådstabell som utgjorde underlaget för uppgiften som diskuteras ovan skulle kunna introduceras redan från början och användas aktivt av eleverna genom hela praktikperioden. Små nedslag kan sedan göras löpande under lektionerna, till exempel genom att eleverna väljer ut och ett ord, förklarar det och ger en motivering till varför det kan vara viktigt att lära sig. På det sättet uppmuntras eleverna att samla in och bearbeta fler ord, samt dela med sig av dem till klassen. Sedan kan elevernas mer utvecklade presentationer av orden förenklas genom att eleverna uppmuntras att använda och hänvisa till definitioner och exempel från tillgängliga ordböcker (t.ex. *Lexin* eller *svenska.se*). Det är värdefullt att träna på att använda digitala ordböcker och kvaliteten höjs på de förklaringar och exempel som förmedlas.

Beträffande lärarens värdefulla interaktiva stöttning vore det möjligt att mer uttryckligen föra elevernas uppmärksamhet till ords konkreta och mer bildliga eller överförda betydelser. Till exempel är det möjligt att förklara att ett ord som *hållbar* kan användas för att beskriva något som håller länge, till exempel leksaker till barnen, men att det också används bildligt för att

beskriva till exempel ohållbara situationer eller argument, samt att det förekommer i specifika uttryck som *hållbar utveckling*. Eftersom den konkreta betydelsen ofta är lättast att förstå och relatera till (gäller även t.ex. en obekväm *soffa*) kan den vara en god utgångspunkt för att förstå relaterade betydelser (en obekväm *sanning*). Om begrepp som metaforer samt konkret-bildlig betydelse introduceras i ordförklaringar blir det också enklare att samtala om orden i klassrummet, samtidigt som eleverna kan göra kopplingar till metaforer på det egna språket. Detta har visats i en tidigare studie inom vuxenutbildning (Walldén, 2019).

Ett slutligt möjligt utvecklingsområde, för ordförrådsarbetet vore att be eleverna uppmärksamma inte bara enskilda ord utan flerordsuttryck de möter under praktiken. Arbetsplatser torde vara en ett rikt sammanhang för idiom som behöver förstås som en helhet, till exempel *gammal i gården*, *använda sig av hängslen och livrem* och *att få ändan ur vagnen* (finns även i färgstarkare variant). Sådana uttryck är värdefulla att fokusera på i undervisningen, dels för att de är svåra att förstå på egen hand, dels för att de är en viktig del av en utvecklad kommunikativ förmåga. En utmaning är givetvis att eleverna kan ha svårt att identifiera flerordsuttryck på egen hand, något som också förklarar frånvaron av sådana uttryck bland de ord eleverna valde ut. Dock borde det vara möjligt att be eleverna teckna ned längre formuleringar som de inte riktigt förstår trots att de känner igen de enskilda orden. Detta kan stärka elevernas medvetenhet om luckor i det egna språkförrådet och utgöra en utgångspunkt för gemensamma diskussioner. En annan möjlighet är att eleverna uppmärksammar användningen av idiomatiska ord och uttryck som de känner igen sedan tidigare, inte minst från ordinarie sfi-undervisning där flerordsuttryck bör vara ett prioriterat område.

Branschpraktik: Framgångsfaktorer och utmaningar

Mot bakgrund av ovanstående är den övergripande bedömningen att det finns goda förutsättningar att fortsätta erbjuda orienteringskursen som ett sätt att göra meningsfulla kopplingar mellan branschpraktik och språklektioner. Både observationer och utsagor från eleverna stödjer detta. Bland framgångsfaktorerna räknas följande:

- *Planerad och interaktiv stöttning*: Praktikuppgifterna och förberedelserna utgjorde en form av planerad stöttning för att vägleda eleverna genom kursen, medan samtalen både i helklass och i grupp gav ett interaktivt stöd. Båda dimensionerna av stöttning främjade meningsfulla kopplingar mellan praktikerfarenheter, betydelsefokuserad språkanvändning och språkfokuserat lärande. I gruppsamtalen innebar det även att eleverna fungerade som resurser för varandra genom att ställa utvecklande frågor och ge korrigerande återkoppling.
- *Elevgrupper där olika branscher finns representerade*: Föga överraskande tenderade elever från samma bransch att ta upp liknande erfarenheter och språkliga iakttagelser. Därför ökar lärandepotentialen när olika branscher är representerade. Det blev till exempel påtagligt att den enskilda elev som praktiserade inom branschen livsmedel, restaurang och service lyfte fram exempel på språkbruk som inte annars hade kommit elevgruppen till del, exempelvis från kundmöten. Ett möjligt pedagogiskt upplägg vore att i högre grad använda sig av tvärgrupper under lektionstid, alltså grupper där olika branscher är representerade (eller åtminstone olika kategorier inom samma bransch,

t.ex. skola, vård och omsorg). Det finns givetvis ett värde också i att samla elever inom samma bransch också, men det görs redan i andra delar av sfi-utbildningen.

- *Elever som redan har kommit en bit i språkutvecklingen och antas ha en snabb progression:* Med tanke på att flera av praktikuppgifterna är komplexa och ställer krav på en relativt formell språkanvändning framstår det som rimligt att kursen, i linje med aktuella diskussioner i verksamheten, erbjuds främst elever från kurs D samt elever i kurs C som förväntas ha en snabb progression. Rapporten visar visserligen att elever som hade ett mindre utvecklat språk tänjde sin språkliga förmåga i arbetet med praktikuppgifterna, men det är osäkert om detta hade varit möjligt i en större undervisningsgrupp där mindre tid kan ägnas åt varje elev.

Det finns även ett par utmaningar som bör lyftas fram:

- *Tidbrist:* En av få negativa synpunkter framförda under höstens muntliga utvärdering var att lektionstiden inte alltid räckte till för att exempelvis slutföra de planerade lektionerna. Läraren och forskaren är av samma uppfattning. Många av lektionerna hade med lätthet kunna utvidgas för diskussioner och gemensamma uppföljningar som hade kunnat fördjupa elevernas lärande om språk, arbetsliv och bransch kopplat till exempelvis kulturella normer. Orienteringskurser tillåter inte samma flexibilitet som ordinarie sfi-undervisning, där moment som inte hinns med under en lektion kan plockas upp i nästa. Detta skulle möjligen kunna avhjälpas genom att mindre lektionstid användes till förberedande arbete med praktikuppgifterna, med risk för att ta bort en stödstruktur vissa elever behöver för att hinna göra uppgifterna. En annat sätt att frigöra tid är att minska omfånget på praktik- och diskussionsuppgifter så att de går snabbare att slutföra och inte görs mer komplexa än jämförbara uppgifter inom sfi-utbildningen.
- *Att skapa förutsättningar oavsett bransch:* Resultatet från följeforskning visar att praktiken upplevdes som mindre givande, ur ett språkutvecklande perspektiv, för elever som hade valt branschen industri, lager och logistik. Under både våren och hösten beskrev elever från branschen att de mestadels arbetade på egen hand med knappa samtalsmöjligheter. Svårigheten beror sannolikt på arbetets karaktär, och språkets begränsade roll i detsamma (Halliday & Mahtiessen, 2014). Med arbetsplatser inom denna bransch verkar det särskilt viktigt att stämma av hur språkpraktiken kan fylla sin avsedda funktion. Sedan har givetvis elever oavsett bransch ett ansvar för hur de förvaltar de möjligheter som ges både på praktikplatsen och under lektionstid.

I rapporten har jag genomgående fokuserat på undervisningsfrågor kopplade till elevernas språkutvecklingsmöjligheter. Det bör nämnas att annan utvärdering inom projektet har pekat på till exempel organisatoriska frågor och det glädjande faktum att flera elever har erbjudits anställning efter slutförd praktik. Rapporten ger i stället ett didaktiskt bidrag med fokus på undervisningens innehåll, genomförande och målgrupp.

Robert Walldén

Docent i svenska med didaktisk inriktning

Malmö universitet, 31 januari 2023

REFERENSER

- Brinton, D. M., & Snow, A. (2017). The evolving architecture of content-based instruction. In A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom* (ss. 2–19). University of Michigan.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber ekonomi.
- Halliday, M. A. K., & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4 uppl.). Routledge.
- Loewen, S. (2014). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktisk forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & lärande*, 12(1), 41–55. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271708/FULLTEXT01.pdf>
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209–232.
- Søgaard Sørensen, M., & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Shaswar, A., & Wedin, Å. (2019). Language learning strategies and teaching practices in adult L2 education: The case of Swedish for immigrants. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(3). <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201907063590>
- Thornéus, L. (2018). *Sfi och språkpraktik: Med arbetslivet som lärandeum*. Gothia Fortbildning.
- Walldén, R. (2019). Att lära om och genom metaforer: Litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare, *Utbildning & Lärande*, 13(1), 48–68. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1394500/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén, R. (2020). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk: språk, texter och samtal*. Studentlitteratur.
- Walldén, R. (2022). *Möjligheter till språkutveckling under branschpraktikens språklektioner*. Delrapport från följeforskning av projektet Yrkeskedjor Trelleborg.