

Ann-Sofie Bjärkeblad

Språk- och kunskapsutveckling vid arbetsplatsanknuten undervisning

Introduktion

Denna artikel undersöker och problematiserar arbetsplatsanknuten undervisning. Materialet som artikeln bygger på hör till en studie av arbetsplatsanknuten undervisning vid ett äldreboende¹ och genomfördes under en del av den projekttid där undervisning bedrevs inom ramen för projektet SpråkSam². SpråkSam pågick mellan april 2009 och mars 2011. Ett nytt liknande projekt vid namn Arbetsam³ tog vid strax efter. SpråkSam-projektets övergripande syfte var att göra språkinläring och språkutveckling till en integrerad del i det dagliga arbetet på arbetsplatsen, samt att ge de anställda stöd i sin språk- och kompetensutveckling. Målet var även att utarbeta och pröva arbetsintegrerade och språkutvecklande pedagogiska modeller, arbetssätt och förhållningssätt. Bakgrunden till projektet var bland annat att en stor andel anställda inom äldreomsorgen i Stockholmsområdet hade bristfällig utbildning och kompetens för yrket men även bristande kunskaper i svenska. Detta bidrog till att de anställda inte klarade vissa arbetsuppgifter eller fullt ut kunde delta i arbetsplats-träffar och kompetensutveckling. Arbetsplatserna var i stort behov av att utvecklas för att möjliggöra för de anställda att utföra sina arbetsuppgifter i en starkt förändrad yrkesroll. I projektet SpråkSams utbildning deltog drygt 300 anställda.

Artikeln, som syftar till att diskutera hur lärarrollen i arbetsplatsanknuten undervisning kan utvecklas, är strukturerad på följande sätt. Först ges en bakgrund till studien och det material som ingår i den. Därefter ges en kort översikt över tidigare forskning om språkinläring och språkutveckling på arbetsplatsen, varefter jag presenterar några framträdande resultat av studien. Slutligen diskuterar jag de pedagogiska/didaktiska im-

1. Bjärkeblad, A-S. (u.a.). *Språk- och kunskapsutveckling vid arbetsplatsanknuten undervisning – utmaningar och möjligheter*. Masteruppsats i svenska som andraspråk, preliminär titel.

2. <http://www.aldrecentrum.se/Utbildning1/SprakSam/> Hämtad: 13-04-27

3. <http://www.lidingo.se/toppmeny/omsorgstod/projektarbetsam.4.1df940d7136538bffd3bb.html?closeLevel=1> Hämtad: 13-04-27

plikationerna av resultaten: Hur skulle lärarrollen i arbetsplatsanknuten undervisning kunna utvecklas, och inom vilka teoretiska ramar skulle detta kunna ske?

Bakgrund och material

Studien som denna artikel bygger på är en masteruppsats om arbetsplatsanknuten undervisning inom äldreomsorgen, i vilken sfi-lärare och vårdlärare samarbetar (Bjärkeblad u.a.). På den arbetsplats där studien genomfördes fanns anställda med invandrabakgrund som arbetat med omsorgsarbete under många år, en del uppemot 15 år eller mer. Trots den långa erfarenheten fanns stora brister i både yrkeskompetens- och språkkunskaper. Särskilt brast kompetensen där arbetsuppgifterna krävde hög språklig kompetens såsom vid dokumentation av olika slag. Att den språkliga kompetensen var relativt låg hos många deltagare blev tydliggjort genom SpråkSam-projektet och den omfattande kartläggning av språklig nivå som genomfördes i projektets inledning⁴. Att varken chefer eller kursdeltagare var medvetna om att nivån var så låg framgår av citatet nedan från en intervju med en vårdlärare:

Vårdläraren berättar att ”många av våra deltagare låg på sfi-nivå B eller C. Ja tror inte dom anade att dom låg på så låg språklig nivå, även om dom visste att dom hade svårt å skriva. [...] Å inte cheferna heller, hade koll på de här.” (Utdrag ur intervju med vårdlärare [V2])

Studien utgår från parametrar som exempelvis synen på professionell och institutionell diskurs, hur språk och språkbruk fokuserades i undervisningen och om pedagogiska ansatser och möjligheter. Det övergripande syftet med studien är att bidra till en fördjupad förståelse av lärarrollen i arbetsplatsförlagd undervisning och de villkor som inramar den. Några av de frågeställningar som behandlas i studien är: Hur utnyttjades arbetsplatsens texter och vad fokuserades? Vilka aspekter som togs upp har med svenska som andraspråk att göra? Hur fokuserades språk i undervisningen?

Studiens material utgörs av observationer, ljudinspelningar och digitalfoton från åtta lektionstillfällen under hösten och våren 2010–2011. Efter projekttidens slut genomfördes intervjuer med de undervisande lärarna.

4. Självskattningsdelen i kartläggningen som gjordes i projektets inledning var utarbetad utifrån *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (Skolverket 2009). Heterogeniteten var stor i undervisningsgrupperna, både inom dem och mellan.

Materialet består även av lärarnas planering av undervisningen och de texter som användes i undervisningen.

Språkinläring och språkutveckling på arbetsplatsen

En förenklad syn på språk och språkinläring för vuxna människor är att man kan lära sitt andraspråk bara man är en del i samhället. Att vara en del i samhället som nyanländ, eller för den delen efter att ha bott i landet i flera år, är emellertid inte så enkelt då det ofta är svårt att etablera sig socialt och kulturellt. Många menar att man kan lära sig språket på arbetsplatsen. Men vilket språk är det då man menar att individerna ska ha och inom vilka domäner ska de kunna använda det? Förändringar i arbetslivet och ökade krav på eget ansvar och flexibilitet har bland annat bidragit till att yrken som tidigare inte setts som skriftspråkliga numera innehåller fler och mer komplexa läs- och skrivsituationer. Detta har till exempel skett inom omsorgsarbetet och beskrivs med begreppet *den nya arbetsordningen* (Karlsson & Nikoulidou 2012:236).

Arbetsplatser erbjuder olika möjligheter till språkanvändning och språkinläring. En central fråga som problematiserats i aktuell forskning om språk på arbetsplatsen är på vilket sätt och i vilken utsträckning arbetsplatsen kan ge individen möjlighet att utveckla en språklig bas som de sedan kan vidareutveckla och använda i andra kontexter i samhällslivet utanför arbetsplatsen.

Integrationspolitikens huvudspår är att nyanlända så snabbt som möjligt ska komma ut i arbetslivet och följa den så kallade arbetslinjen. Helst ska man inom två år efter sitt uppehållstillstånd vara etablerad på arbetsmarknaden eller ha påbörjat en utbildning som leder dit. Sfi-utbildningen har "alltmer kommit att ses som ett arbetsmarknadsinstrument" (Lindberg & Sandwall 2012:385). Arbete går således före språkstudier även om kombinationen av dem möjliggörs och premieras. Men det är oklart vilket språk eller vilken språklig nivå som avses när man talar om att "ha nått" de språkliga målen, till exempel inom ramen för etableringsreformen⁵. Synsättet, att man lär sig språket genom att blanda sig med "infödda" och delta i autentiska kommunikativa situationer, liknar Lund och Svendsen Pedersen, vid att "[...] if you are 'immersed', things will go swimmingly" (Lund & Svendsen Pedersen 2006: 12). De menar också att tal om inträde på arbetsmarknaden och integrationsreformer tenderar att överskugga satsningar på individers språkutveckling och att lärare därför

5. SFS 2010:197 *Lag om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare*.

måste utveckla former för språkutbildning där språkutvecklingen står i fokus – men inom de nya ramar som politiken ger.

De politiska ramarna för "språk på arbetsplatsen", i Sverige liksom i flera andra europeiska länder, inramas av ledord som exempelvis *flexibilitet*, *individualisering* och *effektivitet*. För utbildare och pedagoger gäller det att implementera dessa ledord i en konkret pedagogik. Språkbruket på en arbetsplats kräver ett utbyggt "allmänt" ordförråd utöver domänspecifika fackord. Flexibilitet i undervisningstid och rum leder inte automatiskt till språkinläring, och individualisering som främjar språkinläring innebär inte att studera ensam utan handlar om att ingå i ett socialt sammanhang, där kollaborativa möjligheter ges och där individen ingår i en interaktion utifrån individuella förutsättningar. Utbildningens effektivitet kan heller inte enbart tolkas i verksamhetens perspektiv i termer av ekonomisk lönsamhet och vinst. Faktorer som är kopplade till effektivitet och som man aldrig kan bortse från är att det tar olika lång tid för individer att tillägna sig språk. Individen befinner sig i en situation där hon samtidigt skapar sig en ny identitet; hon ska inte bara lära sig ett nytt språk utan även *hur* hon använder språket på arbetsplatsen i olika situationer och hur hon kan förhandla och positionera sig där. Detta betecknar Lund och Svendsen Pedersen (2006: 14) som *agency*⁶, individens möjligheter till handlingsutrymme utifrån egna initiativ. De menar att en rad olika faktorer påverkar individers möjligheter till att utveckla språk på arbetsplatsen. För att andraspråksinläring ska kunna ske på arbetsplatsen måste det dels finnas gott om möjligheter att möta och använda autentiskt språk, dels möjligheter till att bearbeta språkliga erfarenheter och att öka sin språkliga medvetenhet. Slutligen måste arbetsplatsen främja individens motivation att lära sig språk (ibid: 15).

Möjligheterna till interaktion som gynnar språkutveckling kan skilja sig betydligt mellan olika arbetsplatser. Det är till exempel inte självklart att alla ingår i samtal och diskussioner under kafferasten, i lunchrummet eller dylikt. Lund och Svendsen Pedersen (2006) menar också att mycket av den praktik som sker på en arbetsplats innehåller icke-muntlig kommunikation, till exempel praktiskt och fysiskt arbete, och att det är nödvändigt att även praktiken kommuniceras muntligt för att den ska vara språkutvecklande.

6. Se även Ahearn (2001), Pavlenko (2002) och van Lier (2010b), samtliga i Sandwall (2013).

Arbetsplatsanknuten undervisning

Ramarna för undervisningen på den studerade arbetsplatsen var följande: två lärarpär (en språklärare och en vårdlärare i varje) arbetade med undervisningsgrupper från olika avdelningar på äldreboendet. Vissa lektioner eller moment genomförde lärarpären gemensamt. Under projektets första termin genomfördes en kartläggning av deltagarnas språknivå samt dokumentation av deras teoretiska yrkeskunskaper. I projektet var grunden att alla deltagare skulle få möjlighet till tre timmars undervisning i veckan under tre terminer. Kartläggningen tog en stor del av den första terminen men även själva undervisningen påbörjades under denna tid.

Flera faktorer kom att påverka ramarna för undervisningens genomförande. En faktor som direkt rörde deltagarna var möjligheten att verkligen kunna delta på den planerade lektionen. Många deltagare upplevde stress då avdelningarna kunde vara underbemannade, vikarier inte satts in och så vidare. Att äldreomsorgen är inriktad på drift och inte utveckling och kompetens är en annan faktor som kom att bestämma ramarna för undervisningen och hur väl man lyckades med uppdraget att göra språkutveckling till en integrerad del i det dagliga arbetet. En av vårdlärarna (V2) berättar att det för många som arbetat under lång tid blev en överraskning att plötsligt ingå i ett projekt där både vård- och språkkunskaper "ifrågasattes". Det är heller inte så att personalen efter genomgången projekt-tid fått andra arbetsuppgifter eller högre lön. Vårdlärarna menar att det är svårt att jobba med utveckling inom äldreomsorgen om arbetsplatsen inte tar tillvara den kompetens som redan finns och den som tillkommer genom kompetensutveckling.

Andra faktorer kunde vara attityder hos övrig personal eller från ledningen. Både lärare och deltagare uttryckte att deltagarna många gånger var i underläge och inte kunde göra sin röst hörd. Att vara medarbetare på en arbetsplats innebär inte heller att man automatiskt är en "legitim talare", det vill säga alla har inte samma möjlighet att göra sin röst hörd, bli accepterade och respekterade. Även synen på andraspråkstalaren spelar en avgörande roll. Det har stor betydelse för individens utveckling huruvida hon ses som en person med brister för att hon inte behärskar språket, eller om man ser den erfarenhet hon bär med sig som en resurs. Lund och Svendsen Pedersen (2006) menar att ett tredje synsätt är att föredra, vilket innebär att man ser situationen i ett helhetsperspektiv där alla som ingår på en arbetsplats har ansvar för att verksamheten och kommunikationen ska fungera. Exempelvis skulle arbetsplatsens texter kunna arbetas om eller förtydligas, om de utgör ett hinder i arbetet för några i personalgruppen.

Vårdlärarna berättade att det var "vattentäta skott" mellan olika yrkes-

grupper och att cheferna inte var så handlingskraftiga under projektet. Det varierade kraftigt mellan dem som var engagerade och dem som inte var det. De fyra lärarna försökte knyta kontakter och få in andra kompetenser på arbetsplatsen i undervisningen. Man använde sig av dietister, musikterapeuter, arbetsterapeuter, kostombud, arbetsplatsens kock med flera. Ett mål var att få arbetskamraterna på arbetsplatsen att prata med varandra, då deltagarna i undervisningen stod "längst ner på stegen" på arbetsplatsen och att de inte skulle ha vågat sätta sig upp mot andra yrkeskategorier där. Utdraget nedan från en intervju med en av vårdlärarna (V1) visar hur lärarna arbetade mot målet att stärka deltagarna i sina relationer på arbetsplatsen:

De va väl egentligen också ett syfte me de där, att, ja, att få dom att se att dom kunde saker, att dom visst hade rätt å fråga, ifrågasätta å tycka å tänka å förbättra, liksom. Eh, så vi, ja men vi försökte plocka in, ja tror att vi lyckades i vissa fall, språkombud å såna personer vi plocka in till dom, så dom fick en närmare relation me deltagarna liksom. Vilket kanske e en grund för lärande, även efter projektet att man måste våga fråga sjukgymnasten saker till exempel. Att man kan samarbeta på en annan nivå. Att man inte behöver känna sig som, hon kan nog inte bra, utan att man kan samarbeta. (Utdrag ur intervju med en av vårdlärarna [V1])

Utdraget illustrerar hur vårdläraren reflekterade kring sin undervisning och att lärarna under projektet gav deltagarna möjligheter att utveckla ett handlingsutrymme utifrån egna initiativ, det vill säga det som Lund och Svendsen Pedersen (2006) beskriver som *agency*. Citatet visar att de olika faktorer som behövs för att skapa ett handlingsutrymme för individen inte var självklara på arbetsplatsen utan möjliggjordes genom lärarnas initiativ.

Vårdlärarna framhåller att deltagarna genom undervisningen fick möjlighet att sätta ord på sin kompetens och reflektera över vad de arbetar med. Både nya och äldre erfarenheter togs upp och diskuterades. Deras uppfattning var att lärarna lyckades bra med att inte fastna i det egna undervisningsinnehållet. Framför allt var de flexibla för saker som deltagarna tog upp på lektionerna. De upplevde att deltagarna kände att det de sysslade med under lektionerna kunde användas "på arbetsgolvet", ute på avdelningen.

Språklärarna tar upp en annan sida av hur deras arbete utformades bortom det egentliga uppdraget. Deltagarna hade ett uppdämt behov av att tala ut om arbetet, att någon lyssnade på dem och att de blev sedda.

Detta tyder på att språklärarna delvis kan ha haft rollen som "psykologer" och "samtalsterapeuter".

Språkutbildning på arbetsplatsen

Lärarna arbetade huvudsakligen med temaområden utifrån en vårdkontext i undervisningen. Vissa pass hade man särskilda "språklektioner". Utöver undervisning i undervisningslokalen bedrev lärarna också handledning på avdelningarna. Där kunde de ta upp särskilda vårdsituationer eller andra arbetssituationer där språket hade en central roll. Språksituationerna kretsade främst kring den dokumentation som deltagarna ansvarade för på arbetsplatsen.

De undervisningsteman lärarna arbetade utifrån under de observationer som genomfördes inom studiens ram var följande: Etiska dilemman vid demens, Dokumentation och rapportering – boendepärmar ute på avdelningarna, Sveriges sociala historia, Lagar inom äldreomsorgen, Förebyggande vård och Palliativ vård.

Hur utnyttjades arbetsplatsens texter och vad fokuserades?

Under utbildningen användes flera av arbetsplatsens texter: avvikelshantering, händelseanalys, manual för mallar till boendepärm, checklista för dokumentation, dokumentation i boendepärm och dokument för riskbedömning. Mot slutet av projektet återkom man till det som varit en röd tråd genom alla de teman man arbetat med, dokumentationen. Under andra halvan av den lektion som citeras nedan, är alla lärarna med. Fokus läggs där på hur man uttrycker sig och "får" skriva i en social journal och i avvikelserapporter. Lärarna har tidigare gått igenom pärmar och tittat på dokumentationen där, tagit fram de vanligaste "felen" och skrivit ned dem i 20 exempelmeningar. Under lektionens början motiverar man varför man gör denna genomgång:

[V2] Men så har vi också sett att de e en del i svenskan som behöver utvecklas. Så då har vi gått runt å skrivit av lite grejer så att vi ska kunna träna tillsammans på att bli bättre. För de e, de e de här me meningsbyggnad...

[S2] [...] å syftningsfel, å vem gör vad å vem är de som mår dåligt här egentligen. E de ja som personal eller e de han eller hon som boende. Å sen e de vissa ord å uttryck som kanske inte ska användas, å vissa saker ska man inte skriva, helt enkelt. Å de här, dom här tjuge första som vi har tagit här. De e, där e inte så mycke så mycke stavning eller

sånt, där har vi inte blandat in de, lite grammatik, kan vi prata om där, men sen finns de åtta meningar där i slutet å där kan vi diskutera lite mer om grammatik. Hur ska vi säga i stället. Men...

[V2] Nu har vi varit ute å tittat å de här e för att vi ska lära oss att utveckla dokumentationen.

[S2] Å sen e de så här att vissa meningar e, e från vår avvikelserapport också. De skulle lika gärna ha varit från social journal. ... (Utdrag ur klassrumsobservation)

Lärarna lyfter här några av de problem som fanns i dokumentationen och de olika texter som personalen skulle behärska. Problemen med dokumentationen rörde inte bara språkbruket i dem. Ofta saknades dokumentation och rutiner för hur dokumentationen skulle hanteras. Att vissa aspekter av språkbruket inte endast var ett andraspråksproblem, det vill säga ett problem för deltagarna i projektet, framgår inte tydligt i citatet ovan. Längre fram kommenteras detta av en deltagare.

Vissa av exempelmeningarna är ordagranna citat ur daganteckningar om den boende. I andra meningar har språket anpassats till ett didaktiskt ändamål. Meningsbyggnadsfel, syftningsfel och felanvända ord uppmärksammades, men stor vikt lades vid vilka värdeord man inte får använda och vem som "talar" i texten. Det innebär att man inte får lägga in egna personliga värderingar eller tolkningar i texten, som till exempel att använda jag-form för att ge brukaren en röst eller att omtala brukaren som "aggressiv" eller "skrikig". Även stilfrågor, vad som passar att skriva i sammanhanget, underströks. Lärarna gick igenom meningarna tillsammans med deltagarna. En deltagare i taget fick läsa meningarna högt. Därefter diskuterades vad som är mindre lämpligt ur omvårdnadssynpunkt och ur brukarens perspektiv och hur det skulle stå i stället. Oftast diskuterades flera förslag. Deltagarna fick komma till tals i förhandlingen även om främst språkläraren (S2), som ledde genomgången, dominerade. De andra lärarna var också aktiva i diskussionen – efter S2 var det vårdläraren, (V2), som deltog mest.

Nedan ges exempel på en förhandling om hur man får uttrycka sig i dokumentationen. Hur man formulerar sig är fokus, men man kommer in på flera arbetsrelaterade frågor om rutiner. Då en deltagare säger något markeras det med [D]. Ingen åtskillnad mellan vem av deltagarna som uttalar sig görs.

1. [D] Agda mår inte bra, hon kastade sina blöjor på golvet, sängen full med kiss.
2. [D] Man kan inte skriva kasta blöjor å...
3. [S2] Nej...
4. [D] Inte bra. Man ska inte kränka.
5. [S2] Nej. Skulle man, va skulle man kunna skriva här?
6. [V2] Va e viktigt å ta me?
7. [D] Agda mår inte bra.
8. [S2] Mm.
9. [V2] Mer?
10. [D] Men, varför hon göra så? Man kanske måste göra nånting för att hon inte kastar. Eftersom dom e orolig när dom river sönder å kastar, dom gör ju de...
11. [S2] [mm:ar instämmande] De kanske känns obekvämt?
12. [D] Ja, precis.
13. [D] Eller blött.
14. [D] Blött.
15. [V2] Bara spontant sådär vill ja säga: Agda mår inte bra. Hon har tagit av sig inkontinensskydd. Behöver extra dusch och sängen behöver renbäddas.
[diskussion börjar om hur mycket man ska skriva]

Meningen som förhandlas i citatet ovan innehåller aspekter som lärarna ville ta upp till diskussion. Det handlar om att man inte får skriva om brukaren på ett negativt och utelämnande sätt och att språkbruket hänger samman med hur man bemöter brukaren: "hon kastade sina blöjor" eller att "sängen är full av kiss". Deltagarens kommentar på rad 4 vittnar om att man tidigare i undervisningen diskuterat att man inte kan kränka brukaren genom att skriva negativt om henne eller honom. Under samtalet ledde läraren deltagarna mot ett rätt svar och fyllde i med en lämplig formulering. Deltagarens kommentar på rad 10 uttrycker det läraren efterfrågar, men med andra ord, utifrån erfarenhet i vårdarbetet. Läraren fyller då i med "De kanske känns obekvämt?". I slutrepliken av citatet säger läraren hur dokumentationen bör vara: en omskrivning från "kastade" till "tagit av sig" och från "blöjan" till "inkontinensskydd" samt att den åtgärd som behöver vidtas ("Behöver extra dusch och sängen behöver renbäddas.") är viktigare än konstaterandet att "sängen full med kiss". Här vittnar språkbruket i exempelmeningen (rad 1) om ett vedertaget sätt att dokumentera på arbetsplatsen och att modeller och tydliga riktlinjer för dokumentationen har saknats eller inte nått fram till deltagarna.

Vilka aspekter som togs upp har med svenska som andraspråk att göra?

En fråga som ovanstående utdrag väcker är om dokumentationens svårigheter verkligen har att göra med att deltagarna inte har svenska som modersmål. Arbetsplatsen dominerades av anställda med invandrarbakgrund men där fanns även anställda med svenska som modersmål. Vid genomgången av "dokumentationsmeningarna" ovan reflekterade en av deltagarna över detta:

[D] Ja måste fråga, de här me aktiviteter. Dom som är svenskar. Får dom hjälp me att få den här information som vi får här då?

[S2] Neej.

[S1] De e ni som...

[D] De e viktigt också för att de e inte bara vi som [ohörbart] utan de som är svenska också, de är viktigt också att dom får information om aktivitet eller avvikelser. Dom kan ju, dom vet ingenting.

[V2] De ligger på organisationen att stödja all personal.

[D] Men vem är det som gör?

[V2] De e enhetschefen som ska stödja den processen.

[D] Men vi har ju gått nästan i två år, men dom har fått ingenting. De e inte bara som gäller oss de här...

[S1] Nej.

Frågan som deltagaren tog upp är relevant och intressant i diskussionen om språkbruket på en arbetsplats. Som kommenterades tidigare under föregående rubrik problematiseras inte språkbruket som ett arbetsplatsproblem, vilket det kanske främst är. Deltagarna hade på arbetsplatsen varken fått instruktioner om hur dokumentationen skulle ske eller lärt sig detta genom att läsa andras dokumentation. De hade i stället kopierat det språkbruk och dokumentationssätt som sedan tidigare varit etablerat. När deltagaren ifrågasatte varför inte den svenskfödda personalen fått information om dokumentationen och språkbruket väckte hon en fråga som ligger på ett högre organisatoriskt plan. En viktig och intressant iakttagelse.

Hur fokuserades språk i undervisningen?

Övergripande kan man i episodnedslagen i lektionsmaterialet se att vårdlärarna dominerade undervisningen och att språklärarna främst hade rollen att uppmärksamma och förtydliga ord, förklara och någon gång också ta upp en grammatisk aspekt för att göra en punktinsats inom grammatikundervisningen. Vissa lektionsdelar hade språklärarna till eget förfogande då språket stod i direkt fokus men fortfarande i en tydlig vårdkontext.

Det är intressant att se att språket oftast togs upp indirekt och att de ord som fokuserades främst var ord med allmänspråklig betydelse tagna ur texter som har koppling till vård. De specifika vårdbegrepp som uppmärksammades förhandlades det mycket lite om, det är de allmänspråkliga ordens betydelse som det användes längst tid till att förklara och definiera.

Brist på språklig interaktion, förhandling och problemlösning på grund av för lite tid, leder ofta till för lite möjlighet till språkutveckling. Att djupare reflektera och repetera erbjuds sällan på en arbetsplats. Inte heller fanns tillräcklig tid till detta inom projektets ramar.

Kategorisering av ord och begrepp

Den kvantitativa undersökningen av vilka ord som lyftes upp och diskuterades vid de observerade lektionerna återfinns i tabell 1 och figur 1–2 nedan. Där visas dels vård- respektive språklärares initiativtagande i respektive ämnesområde, dels de kategorier av ord som deltagarna tog upp.

Kategoriseringen av ord och begrepp bygger på projektet *OrdiLs vokabulärkategorier* (Järborg 2007: 86f):

- A. *Allmänspråkliga, frekventa ord* – i tal och skrift, både vardagliga och mer formella sammanhang (*ha, vara, komma, människa, exempel, på, många*).
- B. *Allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga ord* – ofta i sakprosa (tidningar, läroböcker, utredande texter). Betydelserna är mer generella och normalt användbara för beskrivningar av abstrakta sammanhang, argumentation etcetera (*utredning, resurser, bilda, framträdande, anta, påverka, motsvara, föremål*).
- C. *Allmänspråkliga ämnestypiska ord* – uppträder relativt frekvent inom ett ämne (i läroböcker) (*arbetare, klimat, sträckan, blandning, företag*).
- D. *Fackord och facktermer* – ofta unika för ett visst ämne, förekommer i princip endast i läroböcker eller motsvarande och har betydelser vilka knappast är relevanta utanför ett visst ämne eller en viss grupp av ämnen (*geriatrik, onkolog*).

Ord/begrepp som tas upp

En översikt av vem som tar upp ett ord till diskussion, vilken typ av ord det gäller samt antal ord som tas upp visas i tabell 1 på nästa sida.

Vårdlärarna tog upp fler allmänspråkliga ämnestypiska ord än språklärarna. Språklärarna i sin tur tog upp fler allmänna abstrakta skriftspråkliga ord. Olikheterna kan tolkas bero på att språklärarna är vana att lyfta allmänna ord då de är medvetna om att orden kan orsaka svårigheter i förståelsen. Vårdlärarna i sin tur ser de ämnestypiska orden som möjliga

Tabell 1. Kategorisering av ord och vilka som lyfter orden.

Vem initierar	Allmän-språkliga frekventa	Allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga	Allmän-språkliga ämnestypiska	Fackord och facktermer
Vårdlärarna	1	9	15	0
Språk-lärarna	1	20	5	0
Deltagarna	1	7	1	1
Summa	3	36	21	1

svårigheter, vilket inte behöver vara sant då det ofta är ord som deltagarna kommit i kontakt med i sitt arbete. Deltagarna initierade anmärkningsvärt få diskussioner och då gällde det främst allmänna abstrakta skriftspråkliga ord. Endast enstaka ord var ämnestypiska eller fackord. En möjlig tolkning av detta är att de ämnestypiska orden förklarats på arbetsplatsen i högre utsträckning än de allmänspråkliga, vilka i sin tur tagits för givet att deltagarna förstått.

Av figur 1 på nästa sida framgår vilka begrepp vårdlärarna respektive språklärarna lyfte med tanke på språket i undervisningen. Majoriteten av de ord vars betydelse diskuterades är knutna till texter som behandlats i undervisningen.

Språklärarna lyfte främst ord/begrepp med allmän betydelse, många gånger för att se om deltagarna förstått vad de läst. De flesta enstaka ord och begrepp som lyftes – och då oftast i samband med genomgång av studiehandledning, lagtext, arbetsplatsanknutna dokument eller vid läsning av artiklar – är av allmänspråklig karaktär, det vill säga de är inte specifika fackord. Allmänspråkliga ord är för den skull inte alltid enkla men dock vanligt förekommande. Vid flera tillfällen var förhandlingen eller lärarens förklaring av ordens/begreppens betydelse långa och ordens användning exemplifierades på flera sätt av lärarna. Ofta skrev språklärarna upp ord och begrepp som de gav en förklaring på skriftligt och/eller muntligt. Ibland kommenterades inte ord/begrepp som skrivits upp. I några fall ledde detta till missförstånd och förvirring. Vid ett lektionstillfälle skulle *integritet* (som fanns i en text deltagarna läste) förklaras. En av deltagarna förväxlade ordets betydelse med *integrera*. Språkläraren skrev då upp båda orden på tavlan med förklaringar; *integritet* = "rätt att ha område som är skyddat från andra" samt *integrera* = "för att sammansmälta till en helhet, bli en del av". Förklaringarna i sig kräver ett gott ordförråd och god begreppsförståelse och behöver egentligen exemplifieras och förklaras ytterligare.

Vem initierar	Allmän-språkliga frekventa	Allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga	Allmänspråkliga ämnestypiska	Fackord och fack-termer
Vårdlärare/ Språklärare	<i>Vårdlärare</i> <i>all, hela, alla</i> <i>Språklärare</i> <i>ej</i>	<i>Vårdlärare</i> ”aktivt deltagande” normalisering kontinuitet integritet självförtroende skör främja adekvat aspekter <i>Språklärare</i> förargligt ”livet slås i spillror” frivillighet regelbundenhet tillämpas ”ta rädsla på allvar” oerhört förebygga ”bredda sig” avled slump initiativ lidande motivation stundtals medverkan missledande avsevärt <i>synonymer</i> initiativ	<i>Vårdlärare</i> ”särskilt stöd” multiprofessionell molande allmäntillstånd estetik dödshjälp matsmältning ”kognitiv förmåga” ”helt orienterad i tid och rum” ”allmän och specifik omvårdnad” multiskada ”multiprofessionella teamet” tillfällig inkontinens ”lindrande vård” ”sensoriska funktionsnedsättningar” <i>Språklärare</i> kronisk <i>skjuv</i> <i>födo-</i> estetik vårdfilosofi	

Figur 1. Översikt av ord/begrepp som lärarna lyfter⁷

7. Ord som ”estetik” och ”initiativ” togs upp vid flera tillfällen men det berodde på att man i undervisningen grundade sig på samma textmaterial som man använde för olika undervisningsgrupper. De specifika begreppen ”multiprofessionell” eller ”multiprofessionella teamet” fanns i flera texter som användes och förhandlades vid flera tillfällen. Ord som markerats med kursiv stil är ord som togs upp ur en grammatisk synvinkel eller där stilfrågor uppmärksammades.

När det gäller de ord/begrepp som lyftes av deltagarna dominerade allmänna abstrakta skriftspråkliga ord. Sex av dessa är tagna ur en och samma artikel (Figur 2).

Vem initierar	Allmän-språkliga frekventa	Allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga	Allmän-språkliga ämnestypiska	Fackord och facktermer
Deltagarna	"rycka/ räcka"	flexibel engagemang broder tillbringa uppenbart kontroversiell välbefinnande	multi- professionella	onkologen

Figur 2. Översikt av ord/begrepp som deltagarna lyfter

Utdraget nedan, från en inspelning av klassrumsinteraktionen under en lektion, illustrerar svårigheten i förståelsen av ett allmänspråkligt frekvent ord som låter snarlikt ett annat och hur stor betydelse för förståelsen av en text detta kan ha. Texten handlar i det här fallet om etiska dilemman, när brukaren lider av Alzheimer och hur man ska förhålla sig till sjukdomen som vårdare. En deltagare frågade om ordet *rycka* i en fras ur texten, "*rycka* i slangen", som hon förväxlade med verbet *räcka*, och bad läraren skriva upp ordet på tavlan.

1. [D] och sen, "dropp utan att tycka⁸ i sängen". Vad menar, rycka i sängen?
2. [S1] Droppa utan att rycka i slangen.
3. [D] Slangen
4. [S1] Alltså, rycka, man
5. [D] ger
6. [D2] nej, drar
7. [S1] alltså
8. [V1] precis, man sätter ett dropp. Att dom inte rycker ut själva eh, slangen eller nålen eller, ja. De e en del som...

8. Deltagaren läser först "tycka" men ändrar till "rycka" när hon uttalar det andra gången.

9. [D] Men finns de nån liknande ord. Att man räcka...
10. [V1] rycker ut?
11. [D] till exempel, räcka pengar till någon, att man ger
12. [V1] Nej. Räcka.
13. [D] De e nästan...
14. [V1] De här är räcka [visar] man räcker.
15. [S1] Man räcker.
16. [V1] Rycka e så...
17. [S1] Rycker å drar, man sliter, men räcka...
18. [D] Kan du skriva, så kan vi se skillnaden.
19. [S1] Mm
20. [V1] Bra.
21. [...] (Fortsatt diskussion om rycka och rycka ur droppet, katetern osv. Diskussion om rycka och räcka avslutas nedan.)
22. [S1] rycka – räcka. Jag räcker dig.
23. [D] Ett ord som gör skillnad. [skratt] Det är bara *ett* ord.
24. [S1] En vokal. Ja, det blir stor skillnad, eller hur?
[...]

Deltagarna hjälptes först åt att förhandla om betydelsen av *ger* och *drar* (rad 5 och 6). Det senare ligger nära betydelsen hos ordet "rycka" och lärarnas intention var här att hjälpa deltagarna att förstå betydelsen och sedan även förklara skillnaden mellan att "rycka" och att "räcka" som aktualiserats under samtalet. Detta gjorde de genom att upprepa vad den andre sagt samtidigt som de med kroppsspråk visade ordens betydelse (rad 9 till 17). För deltagarna kunde det upplevas som otydligt då lärarna växlade snabbt mellan orden och deras betydelse innan de hade försäkrat sig om att deltagarna verkligen förstått förklaringarna. En av deltagarna bad då lärarna om att skriva på tavlan så att de kunde se skillnaden (rad 18).

Sammanfattning

Ovanstående exempel ur studien om arbetsplatsanknuten undervisning visar att undervisningen här utgick från en vårdkontext och från de yrkesanknutna kompetensbehov som fanns, och att språkundervisningen indirekt rymdes inom denna. Det var främst texter från arbetsplatsen som diskuterades utifrån konventioner om vad och hur man får skriva om brukarna och vilken språklig stil som är acceptabel i sammanhanget. I samband med detta ägnades mycket tid åt att förklara och reda ut begrepp – ofta av allmänspråklig karaktär – som främst lärarna uppmärksammade. Andra texttyper som användes problematiserades inte. Dessa var av vitt skilda slag: lagtexter, läromedelstexter, studiehandledningar, kompendier

och så vidare. Vid undervisningen dominerade lärarna talutrymmet och den interaktion som förekom var främst den mellan lärare och deltagare. Mellan deltagarna var interaktionen obetydlig. Vårdlärarna hade en mer framträdande roll än språklärarna.

Möjliga vägar till utveckling av lärarroll och villkor för arbetsplatsanknuten undervisning

Lärarna uttryckte i intervjuerna att de utgick från en sociokulturell teori-ram i sin undervisning och att denna skulle kunna ligga till grund för en vidareutveckling av det arbetssätt de utvecklat under projekttiden. Främst diskuterades hur strukturerade arbetssätt för muntliga och skriftliga texter kan gynna ökad interaktion och aktivitet och i förlängningen bidra till deltagarnas språk- och kunskapsutveckling. Problem lärarna erfor under projektet och som påverkade deras roller som lärare var exempelvis tidsfaktorn vilket starkt präglade deras sätt att lägga upp undervisningen. Varje deltagare fick maximalt tre timmars undervisning i veckan. I själva verket blev det ofta mindre då vikarier inte sattes in. Förutom betydelsen av lärarens kompetens bör utbildningens praktiska och realistiska förutsättningar lyftas fram i diskussionen om hur undervisning i denna kontext kan utvecklas.

Arbetssätt förankrade i teoretiska modeller

Mot bakgrund av de resultat och exempel som redovisats ovan tas här två möjliga teoretiska modeller upp som utgångspunkt för utveckling av arbetsplatsanknuten undervisning.

Den första modellen är den systemisk-funktionella språkbeskrivningen (SFL)⁹ där kunskapen om vilka texttyper och genrer språkhandlingarna ingår i, starkt anknyter till en sociokulturell teori (Hyland 2007:153). Inom denna ses språkinlärning och språkutveckling som något som sker i interaktion med andra och att språket är en resurs i den sociala praktiken. Den kritiska SFL-skolan lyfter fram ojämlikheter i interaktionen, till exempel ojämlika positioner för olika roller/yrkesgrupper på en arbetsplats. Det är då viktigt att synliggöra relationer mellan språkbrukare. Ett funktionellt perspektiv lyfts även fram av Sundberg (2009: 301), som menar att man i andraspråkssammanhang behöver fundera över målspråksnormen i en språkbeskrivning. Hon framhåller också vikten av att man som lärare tillsammans med inlärarna reflekterar över exempelvis rollerna på en arbetsplats eller inom andra institutioner (ibid:297ff). I studien framkom

9. Systemisk-funktionell lingvistik.

att lärarna indirekt arbetade med relationer mellan språkbrukare, det vill säga de olika yrkeskategorierna på arbetsplatsen, och reflektioner över yrkeskategoriernas roller. Detta skedde bland annat genom att man bjöd in dietisten och arbetsterapeuten till undervisningen och gav på så sätt deltagarna möjlighet att prata "över gränserna".

Genom att tydliggöra genrens sociala syfte, hur de är uppbyggda och vilka olika språkliga drag de har kan läraren ge deltagarna verktyg och möjlighet att utveckla sina texter. Läraren kan genom arbets sättet stötta deltagarna i en formativ bedömning då de har ett gemensamt språk kring texterna. Stöttning inom SFL görs genom en explicit metodologisk modell, den så kallade cirkelmodellen, i vilken genren åskådliggörs genom en tydlig arbetsgång. Den första fasen är att "sätta kontexten" och "klä av" genrens förutsättningar och undersöka i vilka kontexter den oftast förekommer. Den andra fasen är att modellera och analysera representativa exempel för att identifiera genren och de tydligaste språkliga särdragen och möjliga variationer. Tredje fasen är en gemensam konstruktion som är en lärarstött praktik av genren genom användandet av uppgifter som fokuserar på de olika stegen eller funktionerna av texten. Det sista steget är en självständig konstruktion övervakad av läraren med en jämförelse mellan genren och andra genrer. Jämförelsen görs för att medvetandegöra hur genrer är uppbyggda och designade för att uppnå speciella sociala syften. Intentionen med cirkelmodellen är att man ska kunna gå fram och tillbaka mellan de olika stegen om så behövs (Hyland 2007: 159).

Den andra modellen är inriktningen English for Special Purposes (ESP) eller *språk för särskilda syften*. Modellen är mer riktad mot texter som inte utgår från traditionella skolgenrer utan mer svarar mot arbete med specifika texttyper som finns på en arbetsplats (Hyland 2007: 154). Det är de kommunikativa behoven i specifika situationer som står i fokus. De genrer man i denna modell avser, hör till de "kulturer" som använder dem inom det specifika området, till exempel inom ett yrkesområde. Genrerna är således mer specifikt relaterade till grupper och, i en vidare kontext, de aktiviteter som omger användandet av texterna, till exempel ett vårdbiträdes eller en undersköterskas författande av en händelserapport inom äldreomsorgen. Inom ESP understryks vikten av de situationsbundna genrerna i särskilda kontexter genom retoriskt medvetandegörande. Hyland citerar här Swales (1998 i Hyland 2007):

Genres orchestrate verbal life. These genres link the past and the present, and so balance forces for tradition and innovation. They structure the roles of individuals within wider frameworks and further assist those individuals with the actualization of their communicative plans and purposes. (Swales 1998: 20 i Hyland 2007: 154)

Hyland menar att genrebaserat skrivande som är organiserat kring texter som deltagarna behöver i specifika situationer är lättare att identifiera i ESP-situationer. Hyland refererar till Burns och Joyce (1997 i Hyland 2007) då han lyfter fram sju steg inom en genrebaserad undervisning med textfokus:

- Steg 1: Identifiera hela kontexten där språket ska användas.
 - Steg 2: Utveckla kursmål baserade på den kontext de ska användas i.
 - Steg 3: Notera vilka språkhändelser som ingår i kontexten.
 - Steg 4: Lista de genrer som används i sekvensen.
 - Steg 5: Beskriv de sociokognitiva kunskaper deltagaren behöver för att delta i kontexten.
 - Steg 6: Samla och analysera textprover.
 - Steg 7: Utveckla arbetsenheter relaterade till genrerna och utveckla inlärningsmål som ska uppnås.
- (Hyland 2007: 155).

Stegen är oftare simultana än uppdelade i sekvenser. Det har visat sig vara fruktbart att diskutera genrens kontexter och genrens konstellationer inom sekvenserna i olika områden. Ibland följer genrerna varandra i en förutsägbar kronologisk ordning och det gör det lättare att undervisa om dem. Ibland är det mindre förutsägbart och genrerna är då heller inte beroende av varandra i en speciell ordning. Även i mycket av genreundervisning i ESP är stötningskonceptet centralt och sker genom att deltagarna ges möjlighet att förstå och själva skapa nya texter genom en process där de gradvis närmar sig genren.

På vilka sätt kan de teoretiska modellerna användas inom arbetsplatsanknuten undervisning?

Lärarna i studien utformade sitt arbetssätt utifrån valet att utgå från teman inom vård- och omsorgsarbetet. Dessa teman, som alla var förankrade i en vårdkontext, utformades utifrån teoretisk kunskap, där läromedelstexter i viss mån användes vid sidan av autentiska och omarbetade lagtexter och specialskrivna handledningar och av texter från arbetsplatsen. Vissa av arbetsplatsens texter fanns sedan tidigare medan andra konstruerades av lärarna under projekttiden. Lärarna hade en stark ambition att deltagarna skulle öka sin yrkeskompetens vid sidan av att utveckla språket för att uppnå projektets övergripande syfte: att göra språkinlärning och språkutveckling till en integrerad del i det dagliga arbetet på arbetsplatsen samt att ge de anställda stöd i sin språk- och kompetensutveckling.

Som redan iakttagits leder brist på språklig interaktion, förhandling och problemlösning ofta till begränsade möjligheter till språkutveckling. Tidsaspekten är vid arbetsplatsanknuten undervisning som vid annan undervisning en viktig faktor. Ramarna för undervisningen inom projektet bidrog starkt till att det var svårt för lärarna att förverkliga en undervisning där möjlighet till verkligt språkutvecklande arbetssätt fanns. Bättre kontinuitet och mer undervisningstid hade behövts för att fullt ut införliva de teoretiska modeller som presenterats ovan. Däremot skulle dessa modeller ha kunnat användas i viss utsträckning om undervisningen varit mer deltagarcentrerad, exempelvis med en viss förskjutning från föreläsning/lärofokus till deltagaraktivitet, där interaktionen mellan deltagarna stått i fokus. Språklärares kompetens och roll borde också vara mer framträdande i interaktionssammanhangen. Att samarbeta och utforma en arbetsplatsanknuten språkundervisning ställer stora krav på lärarkompetens hos båda lärarkategorierna.

Stora delar av lärarnas upplägg i teman och i de texter, både skriftliga och muntliga, som de använde, bäddade för ett genrep pedagogiskt arbetssätt. Cirkelmodellen skulle passa för ett övergripande arbetssätt där lärarna byggde upp förförståelsen genom att också ta tillvara deltagarnas erfarenheter och arbeta vidare utifrån dem. I nästa steg skulle de bygga upp textförståelse och redskap att hantera texterna. Inom modellen skulle mer allmänna texttyper eller genrer som följer en viss återkommande struktur rymmas, exempelvis en del läromedelstexter, instruktioner i studiehandledningar, kompendier samt lagtexter. Även den genrebaserade modellen i sju steg som beskrivits ovan (Hyland 2007) skulle vara tänkbar i arbetet med arbetsplatsens situationsbundna texter. Ett sådant arbetssätt skulle kunna ge deltagarna vid arbetsplatsanknuten undervisning ett retoriskt medvetande och en djupare förståelse för varför texterna ser ut eller ska utformas på ett visst sätt och hur sammanhanget påverkar detta. Arbetet med boendepärmar och dokumentation är ett exempel där arbetssättet skulle kunna användas och göra undervisningen mer explicit.

Referenser

- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. I: *Journal of Second Language Writing*, 16 (2007) 148–164.
- Järborg, J. (2007) 2. Om ord och ordkunskap. I: Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red.). *ROSA 8: OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Karlsson, A-M. & Nikoulaidou, Z. (2012). Vardagskunskapen, arbetet och lagen: om skriftpraktiker och yrkesidentiteter i äldreomsorgen. I: Edlund, A-C. (red.).

- Att läsa och skriva: Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000*, 235–251. Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapport 5:2012.
- Lund, K. & Svendsen Pedersen, M. (2006). Can (a second) language be learned in the workplace? I: Frederiksen, K-M. (red.). *Second language at work. 1*. Roskilde: Roskilde University and IRIS Centre for Language and Culture Pedagogy.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborgs universitet.
- Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Sundberg, G. (2010). Språkbeskrivningar i ett andraspråksperspektiv – språket sett som regel eller som resurs? I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.