

Svenska i praktiken

– språkinläring på handlingens och talets grund

Innehåll

Inledning, s 2

1. Språkande och språkbyte, s 3

Språk, tal och språkande, s 5

Språkmelodins innebörder, s 6

Språk och språkande, s 6

Språkande, utpekande och verkande, s 7

Lektionen som sociolekt, språkande och rumtid, s 8

Språk och verkande, s 9

Pedagogiken en konstform, s 9

2. Projektet, s 1

En studieresa, s 11

Försöket Svenska i praktiken, s 11

Erfarenheter, s 12

3. Några slutsatser, s 15

Mobil undervisning – praktiska klassrum, s 15

Litteratur, s 17

Bilaga 1, bilder från Återbruket, s 18

Bilaga 2, schema för växjöbesöket, s 19

Svenska i praktiken

– språkinläring på handlingens och talets grund

Inledning

Följande är en rapport från projektet “Svenska i praktiken”, som drivits under hösten 2016 med stöd från Skolverket, “Statsbidrag för att utveckla sfi” (Dnr 2015:01604, 2016-03-30), som fördjupning till Skolverkets båda blanketter för rapportering.

Projektets praktiska sida har bestått i ett samarbete mellan SFI (Campus Futura, Tanum) och AME, Arbetsmarknadsenheten i Tanums kommun, varigenom kommunens SFI-elever fått tillträde till en eller flera av fyra olika verkstäder, där de kunnat lära sig svenska termer för sysslor av olika slag och därigenom få en erfarenhetsmässig ingång till det svenska språket.

Ambitionen i projektet är att ta ett samlande grepp som förenar språkinträdning och samhällsinträdning där de stärker varandra genom att språkinträdningen på ett flexibelt och varierande sätt följer den nyanlända också i praktiska situationer. Det kan nämnas att detta arbete ingår som ett bland ett antal initiativ i Tanums kommun, som trainee-platser i vården, byggutbildning för nyanlända och start av sociala företag i olika branscher.

Jag vill tacka Jenny Hostetter och Hans Ruin som läst och kommenterat rapporten i manus.

*

Språkfrågan är nära förknippad med identitet och hemmahörighet. Människorna växer upp i sina modersmål och andra språk som kan finnas i närmiljön och de bygger sin förståelse av världen och sig själva i detta/dessa språk – verkligheten definieras där och med ett nytt språk följer också en ny värld. I förståelsen av dessa processer behövs en fördjupad syn på vad språk, språkande och språkbyte för med sig.

Eftersom detta är en rapport från ett kortvarigt projekt, finns det i den luckor vad gäller orientering i aktuell vetenskaplig litteratur i relevanta ämnen.¹ Min ambition har i första hand varit att ta ett djupt grepp i frågor kring språkinläring med utgångspunkt i erfarenheter från några decenniers arbete som lärare och forskare. I detta hänvisar jag också till egna tidigare akademiska arbeten med däri refererad litteratur. En bärande tanke är att försöka knyta förståelsen av arbete med språk och språkbyte till ett fenomenologiskt-filosofiskt synsätt.

Föreliggande text har tre delar. En inledning försöker inringa några frågeställningar kring fenomenet språk och byte av språk. Den följs av en kommenterad redogörelse för projektets förlopp och avslutas med några slutsatser som också kan ses som rekommendationer.

¹ Särskilt gäller det aktuell tvåspråkighetsforskning. Jag kan dock hänvisa till min uppsats “Prosodi och interimsspråk” (Bäck 2013) med dess litteraturlista, lättast tillgänglig via författaren, skriv till gunnar-back@telia.com. I förhållande till den uppsatsen vill föreliggande arbete tillföra aspekten hur praktiska handlingar och handgrepp kan användas som inslag i språkundervisningen. Karin Sandwalls avhandling *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser* (2013) – tillgänglig på pdf: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf – belyser problematiken kring att lära sig svenska på en praktikplats.

1. Språkande och språkbyte

Språk, tal och språkande

Språk manifesterar sig akustiskt och visuellt. Det visuella, skrivna, språket fixerar meningarna och permanentar dem. Det talade språket å andra sidan kännetecknas av sin luftburna flyktighet (jfr Ong 1990), vilket fört med sig att den mesta språkforskningen bedrivits med det skrivna språket, eller visuella/grafiska representationer av tal, som underlag (se Bruce 1998 för exempel). Detta kan sägas medföra ett överbetonande av språkets aspekt ”överbringande av budskap” enligt formeln sändare-budskap-mottagare – där artefakten ”brev” fungerat som mer eller mindre medveten metafor för språkets funktion.

Språket, och särskilt tydligt det talade språket, kan dock inte enbart förstås som ett sätt att förmedla information i meningen ett förpackat budskap. Detta hänger samman med hur språket ingår i och även *är* socialt sammanhang (Gärdenfors 2005); språket är agent lika mycket som medium. Lika mycket som jag talar språket, talar språket mig (Heidegger 2012); språket är en integrerad och integrerande del av den värld till vilken människorna föds och där de bor, vilket givetvis formar dem. Att för en människa göra sig hemmastadd i världen innebär att bli hemmastadd i språket, vilket samtidigt konstituerar den föränderlighet i och av denna värld som vi själva utvecklar genom uppväxt och mognande.

Språket som system kan, i aristoteliska termer (Aristoteles 2004), förstås som “potentialitet” vilken aktualiseras i talsituationerna. En preliminär bild för en sådan språkets potentialitet är skriften, ord och fraser som fixerats i formell oföränderlighet. Även skriften genomgår dock en egendomlig metamorfos så snart den aktualiseras, blir läst. Fixeringen kan inte upprätthållas i läsakten – något oförutsägbart uppkommer i mötet mellan läsare/läsande och text. Betydelser uppstår först i mötet med en för skribenten okänd läsare vars tolkningar inte går att ta för givna. Det är i sådana möten och ofrånkomliga tolkningar som texten aktualiseras, väcks till liv, och får egentlig existens i världen. I aktualiseringen osäkras därmed den skenbart stabila texten; den kan inte vara annat än den ena polen i relationen läsning, där läsaren är den andra (jfr Gadamer 1997). Gjorda aktualiseringar, i tal eller i förnyade skriftliga fixeringar, modifierar sedan (den tänkta) potentialiteten förstådd som regelverk eller matris för kommande aktualiseringar, förändrar dessas förutsättningar.

Språkets användning är alltså en relationell process även i läsakterna och liknar därmed talandet, språkets aktualisering som audiell handling. Skillnaderna mellan de båda formerna av språkligt användande förblir dock betydande och relationerna av olika karaktär, till boksidor eller personer, vilket jag återkommer till.

Begreppet “språk” betecknar i denna text talets potentialitet, medan dess audiella aktualisering fortsättningsvis benämns “språkande” (och visuell aktualisering “läsande”). I språkandet aktualiseras språket, vilket också innebär att det först då kommer till, vinner verklighet. I fortsättningen av denna framställning ska jag särskilt uppehålla mig vid några aspekter av denna tillkomst. Resonemanget får betydelse när man vill förstå processen “att lära sig ett språk”.

Språkandet innefattar en stämning eller atmosfär varur det samtidigt stammar och som det i sin fortgående process modifierar.² Atmosfären bestäms av ett antal faktorer, såsom språkandets modus – huruvida det exempelvis rör sig om överläggning, samkväm eller ordergivning (se Bäck 2006; jfr Gibbons 2016) – eller av relationens karaktär mellan de deltagande – hur väl de känner varandra, hur hierarkin mellan dem är uppbyggd, med åtskilligt flera faktorer. Hit hör också olika prosodiska förhållanden såsom frågor kring dialekt/sociolekt.

Vad som sägs, språkandets kod-aspekt, har betydelse för språkandet – men språkandets rumsliga placering, deltagarnas sätt att gruppera sig, tonfall, blickar, skämt, leenden, beröringar, gester, grimaser, underförstådda associationer – osv – bidrar alla till att skapa situationen för de medverkande. Situationen och dess formulering i språkandet, dess situering, bör i själva verket ses som det grundläggande också i förståelsen av det man kallar kommunikation, en process alltså i ett antal nivåer. En viktig aspekt av språkandet är nämligen “socialisering i ögonblicket”: den grupp som möts är till stor del sitt eget ämne där tillfredsställelsen i att delta blandas in i en samtidigt pågående förhandling om mötets fortsatta karaktär samt platser och positioner i det (jfr Gärdenfors 2000). Socialiserandet är en mänsklig nödvändighet, ofta tillfredsställande att ingå i och genomföra – samtidigt som den präglas av ovisshet och fara.

I sina aktualiseringar, läsande eller språkande, realiseras språket och blir verkande, verkligt. Läsande kan ses som skapandet av ett “tankens rum” mellan läsaren och texten där den senare aktualiseras i en tolkande process vars innebörder som nämnts inte kan kontrolleras av författaren.

I språkandet är varje innebörd, förutom att den modifieras av tonfall etc enligt ovan, föremål för kontinuerlig förhandling mellan de deltagande, i form av spel mellan skämt och allvar, i stämningar som skiftar under språkandets gång som led i dess aspekt “situering”. Allt modifieras i denna process av ett ”hur” som även är prosodiskt betingat.

Språkmelodins innebörder

Tonfallen i ett språkande bestämmer huruvida detta är hjärtligt, kyligt eller fientligt, skämtsamt eller seriöst hållet – med mera. Dessa tonfall produceras inom ramen för det specifika språkets prosodiska regelverk som är en del av språkets potentialitet, en språkandets melodik som specificeras ytterligare i dialekter och sociolekter. Tonfall är grundval för prosodin medan prosodins regelverk föreskriver tolkningen av tonfallen i språkandets flöde av känslor och tankar. Denna språkets melodiska dimension utgår alltså från, upprätthåller och bidrar till att skapa den grundläggande stämningen i ett samtal.

Att vara “väl bevandrad i ett språk” är ett begrepp med ett antal nivåer, där nära samhörighet i en social grupp traditionellt markerats med dialekt. Där var det för den vana lyssnaren tidigare möjligt att urskilja vilken by, eller till och med gård eller familj, en enkel människa kom från.³ Sådana preciserade geografiska markeringar av språklig tillhörighet är mera ovanliga i dagens samhälle som i högre grad präglas av mobilitet och

² Begreppet atmosfär står ju också för den sfär av luft som omger jordklotet. Häri ligger en antydning om hur stämningen är placerad i världen och mellan människorna – och även hur den är ett livsvillkor för oss. I denna text kommer jag att använda ”stämning” och ”atmosfär” synonymt.

³ Människor från högre klasser antas här ha varit mindre geografiskt specificerade i talet – ett inslag i en överklassens sociolekt.

digitalitet. Dialektens plats är delvis⁴ intagen av olika sociolekter, där det i en viss grupp markeras sammanhållning genom att vara införstådd med olika interna skämt eller referenser till gemensamma kunskaper, terminologi, erfarenheter, gruppens självförståelse med mera.

Dialekten, som är en geografiskt betingad språklig tillhörighet, är i princip omöjlig för en invandrare att tillägna sig eftersom den kräver livslång inväxning. Att tillägna sig en sociolekt bör däremot vara möjligt eftersom denna kan antas ha en delvis annorlunda dynamik som lättare tillåter införlivandet av termer från andra språk och kulturer. Innebörderna i sådant införlivande kan dock variera och bestäms i sammanhanget, mer om det nedan.

Prosodin är även bärare av informationens förutsättningar i de olika språken, för svenskans del markerad bl a med hjälp av stavelselängd⁵ i fraserna. Jag gör närmast en kort exkurs gällande detta, som ett sätt att i denna framställning närma mig en precisering av villkoren för hur en till Sverige nyanländ dels ska kunna göra sig förstådd på flera av språkandets nivåer, dels kunna ingå i ett svensktalande sammanhang: språkbyttets villkor.

Pronomina, prepositioner, obestämd artikel, hjälpverb, olika ändelser, med flera, har stor betydelse i svenskan som grammatiska markörer, men sägs med korta stavelser utom där de särskilt behöver markeras (“Han låg på sängen. Alltså, *på* sängen, inte *i*”). Substantiv, verb och adjektiv däremot ges oftast långa stavelser eftersom de är bärare av den för lyssnaren förmodat okända informationen; med lång stavelse markeras dess betydelse samtidigt som uppfattbarheten ökar (Kjellin 2002).

Till detta kommer som bekant åtskillnaden mellan långa och korta vokaler och konsonanter i de långa stavelserna, där långa vokaler kombineras med korta konsonanter och vice versa, en skillnad som är distinktiv, jämför t ex *vägen* med *väggen* eller *betet* med *bettet*.

Växlingen mellan kort och lång stavelse framgår föga i skriftlig framställning, vilket ger en bakgrund till vuxna inlärares svårigheter att tillägna sig ett bra svenskt uttal – skriften ger dålig handledning. Såväl inlärares förväntningar som undervisningens traditionella former förstärker skriftlighetens dominans i skolan. Men bokvägen till det nya språket är alltså på vissa sätt också ett *hinder* för inläring.

Inlärares läser naturligen de svenska bokstäverna i prosodi från sitt modersmål vilket för med sig vissa komplikationer. Den som har latinskt alfabet hemifrån uppmärksammar, exempelvis, oftast inte det svenska uttalet av “u” eller “ääö”. Vidare kan inlärares modersmål, exempelvis arabiskan, ha betydligt färre vokaler än svenskan och ofta utan distinktiv funktion (som skillnaden i svenska mellan “väg” och “våg”), varför det inom arabiskans ram faller sig svårt att alls göra distinktioner mellan olika vokaler (Kjellin 2002).

Alfabetet presenteras som ljudhärmande, vilket är en sanning med modifikation också därför att det i skriftbilden markeras avstånd mellan ord, vilket antyder paus, medan en fras sägs i en sammanhängande ljudvåg där ett flertal tolkningsskikt, som samtidigt är socialitetens verklighetsnivåer, identifieras enligt ovan. Frasens nyhet markeras med hjälp av dess långa stavelser, samtidigt som de grammatiska förhållandena preciseras med hjälp av prepositionernas, hjälpverbens, obestämda artikelns, med flera, korta sta-

⁴ Folk talar fortfarande dialekt, om än mindre geografiskt specificerad. Vidare är det uppenbart för infödda vilka sätt att tala som är infött svenska och vilka som uppstår i invandrat språkande.

⁵ Begreppet “stavelse” är oegentligt i prosodiska sammanhang eftersom det för tanken till stavning och skriftlig framställning. Emellertid är det hävdvunnet och jag behåller det därför (med denna reservation).

velser. Exempel: “Vi skulle åka till Eksjö, men vi körde fel så vi hamnade i Aneby i stället.” I en mera ljudenlig framställning: “viskulleåkatieeksjömevitjodefeelsåvihammnai-Aanebyistället” (– där frasens emfas torde ligga på orden “fel” och “Aneby”).⁶ Skriftbilden är med andra ord vilseledande för inläraren och ett hinder i strävan efter ett för infödda svenskar begripligt språk.⁷

I denna rapport kommer det att föreslås ett tillvägagångssätt där praktiska handlingar ackompanjeras av sina motsvarande svenska fraser sådana de sägs – först därefter skrivs de. På så vis ska inläringen ske i motsatt riktning jämförd med skriftinriktad undervisning: skriften ses snarare som minneshjälp än som mål i detta sammanhang.⁸

Språk och språkande

Förefintligheten av lexikon och översättningar (med mera) ger vid handen att det finns fasta innebörder i språk som refererar till bestämda företeelser i omvärlden. Samtidigt skapas dessa företeelser genom den språkliga aktiviteten (jfr ovan) – den mänskliga världen kommer till för människorna genom dem själva, i språkandet. Det är en värld av ord och artefakter, alltifrån hus och kläder till appar och sociala medier, som skapas och förstås med ting och ord.

Att byta språk betyder att i oklar utsträckning byta värld. Den nyanlända kommer invuxen i och omgiven av sitt eget modersmål med dess uppenbara och subtila signalsystem. Med språkbytet utsätts denna kunskap för mycket stora utmaningar, också därför att det nya språkets osagda delar ingår i det som måste tolkas.

Det talas ofta om kulturskillnader men det bör upprepas att innebörden i en social situation bestäms på plats, situerat. Den bärande stämningen är avgörande för innebördernas känslovärde vilket bildar den mylla ur vilken innebörderna växer. Språkssystemet sett som potentialitet får där sin aktualisering och begriplighet. Den abstraherande språkuppfattning som språkundervisning bygger på – att språkssystemet går att sammanfatta och förmedla – kan, strängt uppfattad, inte vara annat än ett inledande påstående i undervisningen som måste modifieras med erfarenhet av språkande.

Om man då uppfattar språkkunskap som förmågan att formulera sig i ett givet sammanhang, menar man med detta att personen förmår inordna sig i sammanhanget, inkluderat att personen accepterar den roll som sammanhanget tilldelar den. Att stå tyst, le och inte förstå är då ett bland alla sätt att inordna sig och även att formulera sig – eftersom man alltid inordnar sig/blir inordnad och genom sitt inordnande också blir deltagande; tystnad är ett socialt uttryck och ett sätt att ingå i och påverka stämningen. Att göra explicita yttranden på det aktuella språket förutsätter då, givetvis, även det att vara inordnad i sammanhanget. I detta finns dock graderingar vilka visar sig i hur yttrandet mottages. Ett sammanhang söker oftast sina polariseringar vilka borgar för dynamiken i språkandet.

⁶ Det finns ytterligare ett antal preciseringar i detta som kan ha med kombinationerna lång vokal-kort konsonant eller kort vokal-lång konsonant i de långa stavelserna att göra, eller med typen av accent i de långa stavelserna, skillnaden mellan akut och grav accent som i skillnaden mellan “tómten” (akut accent, efter “tomt”) och “tömtén” (grav accent, efter “tomte”) (se Kjellin 2002 eller Garlén 1988).

⁷ En annan felkälla för uttal som Kjellin behandlar (Kjellin 2002) är hur inläraren hör sin egen brytning, vänjer sig vid och normaliserar den, vilket försvårar själva uppfattandet av målspråkets prosodi. Detta är ett viktigt skäl till att språkundervisning från början bör ha en starkt audiell prägel där arbete i talkör med fraser ur målspråket ingår.

⁸ – vilket givetvis inte hindrar läsning från att vara ett viktigt medel att närma sig målspråket eller att den dubbla exponeringen i talat och skrivet språk kan fungera klagörande för olika språkliga sammanhang.

Å andra sidan är existensen av en specifik sociolekt⁹ för den aktuella gruppen både uttryck och bevis för sammanhållning; varje social sammanslutning utvecklar en sociolekt och den som pratar rätt bevisar med detta sin tillhörighet. Dock är som framkommit även frågan om vad som ska betraktas som "rätt prat" föremål för (oftast underförstådd) förhandling och avgörande i varje språkande situation. Sociolekten innefattar också "gruppens prosodi" analogt med Kjellins resonemang (Kjellin 2002, s 96 ff) – det är med välkända tonfall man skapar samhörighet – vilket f ö också antyds genom själva ordet "att höra samman". I detta finns även nivåer: vad/vem som tolereras eller vad/vem som är ledande i språkandet.

Språkandet med sin aktualiserade sociolekt för på detta sätt samman de deltagande. Sammanförandet, socialiserandet, är en aspekt av allt tal, en språkande situation. Till denna situation hör även de språkandes förförståelse, vilken ytterst bestäms av språkets kategoriseringar grammatiskt med mera, men även innefattar förväntningar av olika slag inför det aktuella språkandet. Tanken på förförståelse är då ett nödvändigt antagande om förkunskaper, en språkets potentialitet, ett antal tolkningsmallar som bildar mer eller mindre styrande ledtrådar inför det aktuella språkandet. I och för varje specifik situation måste dock en specifik sociolekt utbildas, vari ingår etablerandet av en socialiserandets meta-nivå vilken uttrycker dess situerade självförståelse, också i formen lustiga kommentarer.

Återkommande tämligen stabila innebörder är det som bildar en sociolekt, sedd som potentialitet i analogi med resonemanget ovan – men i sin aktualisering undflyr även sociolekten alla försök till slutgiltig kodifiering; det är språkandet som ger och *är* kodifieringen; fraser och ord framställs och får betydelse i och av det aktualiserande sammanträffandet som också är och framställer världen för de språkande.

I detta kan man göra antaganden om *nyhetens* betydelse i språkandet. Rutiniserat språkande blir snabbt ointressant för de inblandade, vilket antyder språkandets funktion att definiera och bygga värld för de inblandade och även fylla denna med de innebörder som språkandet på alla sina nivåer skapar och förmedlar, vari alltså nyhet och det överraskande ingår.

Språkande, utpekande och verkande

Samtal kan sägas vara en språkandets grundform medan en annan form har att göra med identifiering av objekt i den i språkandet förstådda världen, en deiktisk funktion som känns igen av dem som gett små barns pekande "Dä!" svaret "lampa". Där finns en substantivens dominans eftersom de är utpekbara. Det är en namngivning av världen, ett utpekande och avgränsande arbete för öga, pekfinger, mun och öra (jfr Buber 2013).

Uppbyggandet av ordförråd på målspråket är den för deltagarna mest självklara uppgiften. Avgränsningarna, definitionerna, skapar hållpunkter i det nya språkets landskap som också är är platser där språkandets flöde saktar ner, vilket markerar sig bland frasernas långa stavelser (jfr ovan). I denna metaforik kan verben sägas göra tjänst som förbindelse mellan substantiven-namnen (nomina) och pronomina; verben får även de lång stavelser i fraserna så att lyssnaren hinner uppfatta vilket handlande som avses.

⁹ Som framgått ovan föredrar jag termen "sociolekt" framför "dialekt" eftersom den inte har samma geografiska och historiska konnotationer. En sociolekt kan, i denna förståelse, utvecklas i ett aktuellt, pågående, språkande och kan men måste inte överleva detta. Innebörder kan födas i ögonblicket; språket som aktualitet är situerat.

Verbformer i imperativ hänger samman med språkets deiktiska funktion, “ge mig den!” eller “sätt dig!”

Lektionen som sociolekt, språkande och rumtid

Andraspråksinläring, liksom annan inläring, liksom all mänsklig samvaro, präglas av den stämning i vilken den äger rum. Klassrummet, förstått som det auditiva rum i vilket svenska talas och lärs ut, fungerar för inlärnarna som prototyp för språkande på svenska – inklusive lärarens tonfall som bärare av dennes, tongivande, sätt att ta emot inlären i det svenska språket. Det bildas en klassrummets specifika sociolekt i situerandet av språklärandets språkande, beroende av de deltagandes socialisering under lärarens ledning (försåvitt inte starka informella maktstrukturer etableras i rummet).

Svenska för invandrare har vuxna inlärare vilket bär med sig en deltagarnas förmåga till bedömning av läraren de har framför sig. Eftersom lärsituationen är påtvingad, särskilt för dem av de nyanlända som är beroende av inledande samhällsstöd, framstår språket som del i det nya landets maktstruktur, inte minst därför att undervisning nödvändigtvis innefattar olika former av korrigeringar av inlärarens tal, vilket ju är lärarens maktutövning.

Det är ett tvång som i allmänhet accepteras av inlären: givetvis är det både nödvändigt och önskvärt att behärska det nya språket. Emellertid är det en verksamhet som rör sig i en atmosfär av makt-maktlöshet där det gäller för den vuxna personen att i första hand skaffa sig nödvändiga verktyg för att kunna ta sig fram i yrkesliv och praktiska göromål; frågan står kring praktikaliteter av olika slag, inte om fullständigt uppgående i det nya landet vari man anar att man måste förbli främling.¹⁰

Det finns med andra ord i detta en inledande inskränkning av vad inläringen går ut på, vilken också baseras i en gemensamt antagen definition av vad språk och språkande är, där lexikon, grammatik och det skrivna ordet har en central plats.¹¹ Detta bär med sig några endemiska brister i inlärarens språk, särskilt manifesterade i bristfälligt uttal.

Klassrummet kan alltså sägas bära med sig några strukturellt betingade inskränkningar, varav en del hänger samman med inlärnarnas begränsande förväntningar, vari inkluderas en förväntan på klassrummet som en plats för läsning och skrivning i första hand, och en annan del med en undervisning som under klassrummets villkor tenderar att präglas av abstraktion.

Denna abstraktion bär samtidigt med sig några stora fördelar, såsom möjligheter att peka på språkets regelbundenheter och sammanhangen i dem, eller friheten att behandla

¹⁰ Samtidigt är främlingskapet något som den nyanlända i högre eller lägre grad delar med en stor och växande andel av befolkningen. Det gäller inte bara invandrare från andra länder utan också migranter inom Sverige, där flyttströmmarna alljämt rör sig från landsorten till de stora städerna och där en stor andel människor bor på annan plats än där de vuxit upp; sambandet mellan trakt och dialekter är stätt i upplösning, vilket ger en bakgrund till förhållandet mellan dialekter och sociolekter. Detta påverkar också innebörden i begreppet främling.

¹¹ Detta är tentativt skrivet och läsaren ombeds att pröva resonemanget på ett stillsamt sätt. Riktningen är att underbygga det avslutande förslaget om praktiskt handlande som medvetet led i språkundervisningen. – Den förändring och förbättring av undervisningen som införandet av digitala hjälpmedel kan innebära, berörs inte i denna framställning. Dock kan man notera att även dessa hjälpmedel, i likhet med rent skriftliga material, är en *medifiering* av läroprocessen och därmed en *abstrahering*, om än i utvecklad form. I denna form kan ingå ett större fokus på det talade ordet, i sig ett framsteg, men det ersätter givetvis inte språkandet som social händelse.

ett stort antal av livets fält, i bild, film, skrift eller tal, i samma rum. Jag återkommer till frågan om klassrummets plats i undervisningen i slutet av föreliggande text.

Språk och verkande

Några påståenden om språkundervisning håller jag håller för sanna eller sannolika. Ett sådant är att det tar tio gånger längre tid för en människa att som vuxen tillägna sig ett främmande språk utan den vägledning som organiserad och genomtänkt undervisning innebär – ett försvar alltså för klassrummet i språkinstruktionen.

Ett annat påstående är att en inlärare mycket lättare minns uttryck för det som den själv utför – öppna fönstret! Sätt ner stolen! Vrid om nyckeln! – ett användande av imperativer i undervisningen där handlingen åtföljs av sin specifika svenska fras som dessutom inte kräver något lexikon eftersom frasen förklarar sig själv i handling.¹² I förbifarten klargörs också hur oerhört vanliga partikelverben är i vardagligt-praktiska sammanhang.

Dessa båda påståenden ställda bredvid varandra leder till tanken på klassrum eller situationer som är gynnsamma för praktiska inslag i undervisningen. Alla inlärare kan antas ha glädje av sådant och föreliggande resonemang har alltså inte med studievana eller utbildningsnivå att göra. Alla människor behöver ta på sig sina ytterkläder om väderleken kräver det och medan de gör det kan de också lära sig såväl reflexivt possessiva pronomen ("sina", "mina" osv) som den inledande grava accenten i det sammansatta ordet "ytterkläder". Lärarens kompetens är här att sammanföra dessa olika element och nivåer i språkinlärningen.¹³ Troligen är sådana kast mellan nivåer, där en fras ges sidobelysning genom att varieras på olika sätt, grammatiskt och med synonyma lösningar (– ta *på* dig ytterkläderna – ta *på* er ytterkläderna – nu ska vi ta *på* oss ytterkläderna – det är nog *bäst* att vi tar *på* oss ytterkläderna – osv) – också ett sätt att variera undervisningen och på så sätt behålla deltagarnas intresse.

Pedagogiken en konstform

Ståndpunkten i denna rapport är att kunskaper uppstår i möten mellan människor, vilket väl närmast är ett socio-kulturellt synsätt (Vygotskij 2001). Det är inte ett jämlikt möte – i synsättet pedagogiken som konstform är det pedagogen snarare än eleven som skall betraktas som konstnären – vilket för med sig några ganska långtgående slutsatser. Pedagogien har ett stoff att förmedla och mål att uppnå och även i ökande grad proceduriella former att hålla sig till eftersom hen ingår i ett stort undervisningsväsen som har likvärdig undervisning i ett helt land som viktigt led i sitt regelverk. Detta syfte kan emellertid inte genomföras, försåvitt inte pedagogien förhåller sig fritt till dessa regler, dvs förstår att såväl hålla som bryta mot dem. Detta är ungefär detsamma som att påstå att

¹² Många inlärare kastar sig ändå över sina lexikon eller översättningsprogram så snart läraren skriver frasen på tavlan. Detta bör ses som uttryck för synsättet att det egentliga livet äger rum på modersmålet enligt resonemanget ovan. Att försätta sig till det nya språket blir då att erkänna att det finns andra världar bredvid den gamla, vilket kan vara det största hindret för ett språkbyte. – För att undvika överdrivet beordrande mot inlärarna, uppmanar jag dem i allmänhet att beordra mig och lyder inte förrän jag förstår vad de säger.

¹³ Upptäckten av sådan lärarens kompetens var en av projektets lärdomar.

en bra lärare har humor, dvs framstår som en fri människa i förhållande till sina elever. Pedagogiken fungerar inte utan ett element av oförutsägbarhet.

I det sociokulturella synsättet ingår att eleven tar till sig kunskap ur sin "zon för närmaste utveckling" (Gibbons 2016) vilken upprättas i *relation* till den som representerar kunskapen. Man kan här påminna om roten till begreppet "intresse", latinets *inter esse*, att vara emellan. Att "väcka intresse" blir då pedagogens huvudsakliga uppdrag och förutsättning för all framgångsrik undervisning. Lärarens sakkunskaper ingår i det som väcker intresse – får det som är emellan att uppstå – men kunskapernas aktualisering sker i relation, i ett språkande som är en akt av ömsesidighet vilken uppstår i en situation som också kännetecknas av *tillit*. Här är det överraskande lika viktigt som det förutsägbara och balansen mellan sådana nödvändiga inslag det som konstituerar god undervisning.

Det rör sig om optimeringar som i sig inte går att fastställa på förhand eftersom detta handlar om att "hålla intresset uppe" när det en gång "väckts"; hur detta ska gå till kan läraren göra sig idéer om och förbereda en slags lektionens eller arbetspassets dramaturgi, men sättet att möta situationens skiftningar – uppfatta och förstå dem för att kunna omvandla dem i för lärande konstruktiv riktning – kräver kunskap som bör liknas vid skådespelarens snarare än regissörens.¹⁴

¹⁴ I teatrala termer är lektionen en planerad tidrymd där läraren står för regin, i vilken oftast ingår planerade insatser för eleverna. Det är i själva lektionen, i aktualiseringen av planen/regin, som läraren mera är skådespelare. Jfr Bäck 1992.

2. Projektet

Efter överläggningar i ledningsgruppen gjordes de första försöken på AME under våren 2016. Hösten inleddes med en studieresa till Växjö, varefter följde ett mera storskaligt försök på AME och arbete med föreliggande rapport.

En studieresa

Projektet finansierade delar av en studieresa till Macken-kooperativet i Växjö i slutet av augusti 2016. Besöket innefattade besök i Mackens olika verkstäder (såsom cykelreparationer, elektrisk apparatur, sömnad), odlingar, byggverksamhet och restaurang enligt nedanstående schema (se bilaga). Med på resan var alla lärare från Campus Futura i Tanumshede och en kurator (22 personer) tillsammans med åtta SFI- och SAS-elever och åtta personer från AME. Urvalet av medföljande elever skedde i samråd med en inlärare som tidigare varit utbildningschef inom UNRWA i Damaskus, med tanke på att ge impulser till eget företagande bland deltagarna.

En aspekt av tanken på Svenska i praktiken är som framgått att utbildningen till en del ska förläggas till praktikplatser och andra praktiska sammanhang och att detta också kan innefatta deltagarnas egna företagande. Mackens språkverkstad är ett exempel på sådan verksamhet.

En annan möjlighet, som Macken-kooperativet exemplifierar, är upprättandet av sociala företag – en kooperativ företagsform med krav på nollresultat eller viss lönsamhet där personer med lönebidrag ska kunna arbeta under krav på effektivitet och rationalitet, något som har intresse för AME i Tanum.

Även byggverksamheten var av intresse för dem som vill starta en bygglinje vid Campus Futura. I Växjö drivs linjen/projektet "Tiny Houses" i samarbete mellan Macken och S:t Sigfrids folkhögskola. Deltagarna bygger flyttbara bodar, inte större än att de ryms på ett lastbilsflak, med material från Återbruket i Växjö. Initiativ finns att erbjuda en liknande kurs i Tanums kommun i samarbete med Gerlesborgsskolan, konstskolan i södra Tanum, och eventuellt Grebbestads folkhögskola.

Mer om den mångfacetterade verksamheten vid Macken-kooperativet finns på www.macken.coop.

Försöket Svenska i praktiken

Projektets praktiska del inleddes med ett försök fyra förmiddagar sent på våren med studiegruppen AB1, där systemet med fyra samtidiga verkstäder utprovades och arbetsformerna diskuterades och utvärderades tillsammans med handledarna på AME.

Under hösten genomfördes det större projektet där SFI-grupperna C2D, C och Alfa +A från Campus Futura i Tanumshede undervisades i AME:s lokaler september-oktober hösten 2016 i tvåveckorspass, onsdag och torsdag förmiddagar kl 9-12. AME ligger på fem minuters bilavstånd från SFI. C2D var den mest svenskakunniga gruppen och fick därför fick bli den första på AME för att understryka att det inte skulle röra sig om någon nödlösning för de svagaste eleverna. Grupperna har varierat i storlek mellan åtta och sexton deltagare; sammantaget har ungefär femtio elever deltagit i projektet.

Fyra verkstäder med handledare: sömnad till den 29 september, därefter tovning; snickeri; trädgård; butik. Undervisningen har pågått medan butiken varit stängd. Den

har dock öppnats vid några tillfällen för att deltagarna ska kunna träna “inköp på svenska”. Grupperna har varit i storlek mellan 3 och 6 deltagare. Eleverna har själva valt vilken grupp de ska delta i, varför inte alla verkstäder alltid har haft deltagare. Den ordinarie läraren har följt med sin studiegrupp till AME.

Arbete i verkstäderna ca en timme. Sedan kaffepaus. Därefter samling för alla och genomgång med lärare av vad de olika grupperna gjort, där deltagare i olika verkstäder berättar för varandra, med stöttning från läraren.

Arbetet har sedan följts upp när grupperna återkommit till sina vanliga lokaler samma dag; kort tid mellan försöksverksamheten och uppföljningen.

Handledarna i respektive grupper har ansvarat för uppgifter och arbetsledning i de olika verkstäderna medan lärarna gått mellan verkstäderna för att få en bild av vad alla gör. En kortare samling hölls med handledarna och projektledaren varje vecka som avstämning.

Eleverna har varit nöjda med arrangemanget, med få undantag, enligt de enkäter som besvarats av grupperna. Det har varit hög närvaro. En enkät har också gjorts bland handledarna med något mer blandat resultat, dock huvudsakligen positivt. Enkäterna finns tillgängliga i en projektpärm.

Erfarenheter

1. Metoden fungerar som inlärningshjälp. Eleverna förstår uppgiften att berätta vad de har gjort och gör försök på svenska som ger “ledtrådar” som kan följas av läraren så att man tillsammans kan åstadkomma berättelser på begriplig svenska, ett arbete med stöttning och autenticitet (jfr Gibbons 2016). Om det exempelvis gäller trädgårdsarbete, kan deltagaren visa med gester vad de gjorde, ev tillsammans med artnamn så att läraren kan komplettera: vi *satte potatis*.

Uppgiften är autentisk i den meningen att läraren inte vet vad som har förevarit i de olika grupperna, samtidigt som hen är bekant med arten av verksamhet. AME har flera verkstäder inom ett begränsat område. Detta möjliggör för läraren att röra sig mellan de olika verkstäderna och skaffa sig en uppfattning om vad som händer i dem, vilket i sin tur gör det lättare att förstå deltagarnas ledtrådar när de försöker berätta på svenska. Det är också möjligt att på plats samla ord och fraser för olika verksamheter, sådant som kan upprepas under samlingen och förhoppningsvis fastna i minnet hos deltagarna.

Arbetet kan få fokus på svenska *fraser* och *uttryck*, så att prosodin i frasen kan uppmärksammas (som: “*lägg den på bordet så länge,*” och fraserna ibland kan övas i direkt samband med handlingen i en autentisk situation. Detta kan vara roligt och lustfyllt, man kan arbeta med satsmelodi enbart, ev med (de långa och korta) vokalerna från nyssnämnda fras: *ä-eåo-eää-e*, vilket är lättare för en deltagare att härma (försåvitt den förstår vitsen med arbetet) – och när detta skett, är det ganska enkelt att lägga till konsonanterna och få frasen i fullt begriplig svenska.

I arbete med skriven text kan det sedan framgå hur osäkert sambandet är mellan stavningen och uttalet, “*lägg den på bordet så länge*” ger som nämnts ingen anvisning för hur frasens olika stavelser ska viktas mot varandra, trots att detta är avgörande för den audiella begripligheten. När frasens prosodiska förhållanden klarlagts finns naturligtvis inget hinder för att den också analyseras grammatiskt och semantiskt på ett för deltagarna begripligt sätt.

2. Det krånglar också, vilket är viktigt att uppmärksamma, bland annat som anvisning för den som är intresserad av liknande tillvägagångssätt.

Det har oftast varit goda stunder i arbetet, samling runt ett bord där man putsar silver och koppar, eller syr och broderar, eller tovar och pickar, lugna stunder där det också funnits plats för samtal och berättelser, i viss frihet från skolsituationens anspänning att alltid försöka "säga rätt", ett friare prat tillsammans med AME:s handledare. Att ha händerna sysselsatta frigör tungan.

Men till krånglet. Först ska det sägas att SFI och AME på var sitt sätt är ganska lättstörda verksamheter. För SFI:s del rör det sig om människor som på grund av språklig okunnighet bara med stor svårighet förstår vad som sägs och ska göras, vilket borgar för missförstånd. Det innebär också att schema och upprepningar får stor betydelse och nya inslag i schemat skapar oro. Det gäller då att på olika sätt visa att de praktiska timmarna är del i en plan för språkinläringen, vilket kan vara svårt att åstadkomma som här där en sådan plan utformades och ett arbetssätt växte fram. Under denna grundningstid har jag fungerat som föreningslänk mellan handledare och deltagare och sett till att var och en kommit dit den skulle, vilket har fungerat om än under ibland skenbart kaotiska former.

Det har tagit tid att komma fram till fasta rutiner, särskilt vid ankomsten till AME. Långt om länge förstod vi, till exempel, att början bör ske i AME:s konferensrum, en avgränsad plats, snarare än i butiksdelen och därifrån skicka ut deltagarna till de olika verkstäderna. Dessa och andra liknande rutiner är mycket viktiga som trygghetsskapande åtgärder, såväl för SFI som för handledarna på AME. Samtidigt är de inte helt enkla att etablera. Några hinder:

- Det har varit oklart hur många från SFI som kommer varje gång och hur många deltagare som ska komma till varje verkstad. Delvis ligger detta i sakens natur eftersom det inom SFI förekommer bortfall av elever varje dag beroende på sjukdom, arbete, praktik eller andra nödvändigheter som skolan inte kan råda över. Detta ledde ibland till att några verkstäder inte fått deltagare p g a för lågt elevantal.
- Det har också varit svårt att hålla överenskommelser från AME:s sida, av liknande skäl. Framför allt sjukfrånvaro har gjort att vi några gånger måst improvisera arbetsledning för verkstäderna. Handledarna på AME gör också "arbetsträning" och har sina skäl för det, vilket innebär att handledarskapet för SFI-elever kan upplevas som betungande. En av handledarna sade också ifrån sig uppdraget efter den första tvåveckorsperioden och en annan har pendlat starkt mellan hopp och förtvivlan.
- Att som AME:s handledare försökte göra, fungera som språkstödjare, kräver egen handledning. Handledarens uppgift är inte primärt att proppa deltagarna fulla med termer utan snarare att förmedla fraser som har med det aktuella arbetet att göra och möjligen se till att deltagaren noterar dem. Det är sedan den utbildade lärarens uppgift att följa upp detta, skriva frasen tillsammans med deltagarna, analysera den och variera den, grammatiskt och prosodiskt, vilket gärna kan gå till så att läraren stöttar det som deltagarens försöker säga och den svenska frasen blir ett resultat av ett gemensamt arbete. Här ligger en nyckelfråga för undervisning i praktiska miljöer: hur sambandet ska upprättas mellan saklig och språklig kompetens.
- Till detta kom vad man måste kalla en incident mellan deltagare i SFI, aggressivt beteende och höjda röster, utan direkt handgemäng men tillräckligt obehärskat för att

handledarna skulle reagera starkt, också därför att det ägde rum i en snickarverkstad med dess faromoment. Incidenten ledde till ett avbrott i vistelsen på AME och en delvis omorientering som jag återkommer till.

3. Några slutsatser

Försöket Svenska i praktiken var, trots begränsningen i tid, lovande nog för att motivera en fortsättning. – Deltagaren i SFI och anordnaren har det gemensamma intresset att deltagaren så snart som möjligt ska kunna skaffa sig egen försörjning i Sverige. För att kunna göra det, behöver hen kunskaper i svenska. Därför ordnas språkundervisning och parallellt med den praktikplatser efter råd och lägenhet på den aktuella orten. Detta torde vara praxis på flertalet orter i landet.

Önskvärt då är att eleven upprättar ett samband mellan sin praktik och sin undervisning så att läraren kan ta del av dagboksanteckningar eller ge utrymme för praktikanten att berätta för andra elever vad den sysslar med på sin praktikplats.

Problemet här är att elevens ordförråd inledningsvis är för torftigt för att detta ska vara fullt möjligt: berättelsen riskerar att bli en upprepning av samma fraser i samma ordning. Det gäller ju för eleven att uppmärksamma helt vardaglig terminologi som “packa upp”, “ställa in”, “ställa fram”, “packa in” – om det gäller arbete i en butik – för att sedan formulera detta i en annan situation. Detta är också exempel på autenticitet i språkanvändningen (Gibbons 2016).

Eleven behöver skaffa sig vanan att arbeta med anteckningsbok, liksom praktikgivaren. Här är platsen för metodutveckling där handledaren också kan göra sig medveten om hur hans egna instruktioner är utformade. Detta sker lämpligen i samröre med elevens lärare på SFI.

Mobil undervisning – praktiska klassrum

Ett sätt att etablera ett sådant arbetssätt är att läraren bedriver undervisning i “praktiska klassrum”– slöjdsalar, stora kök osv – där eleverna också ska kunna skaffa sig “goda vanor” för språktillägnande som de senare ska kunna använda sig av på praktikplatser. Det behöver inte vara fråga om särskilt inrättade salar, en flyttbar whiteboard-tavla och möjlighet att föra anteckningar är tillräckligt. Avsikten är inte, som redan sagts, att ersätta klassrummet, utan komplettera det med platser för undervisning som har fokus på handlingar och tal. För detta kan givetvis existerande arbetsytor användas. Kommunerna har i allmänhet tillgång till sådana och problemen blir huvudsakligen logistiska: att hitta lokaler som är lediga på skoltid och hur man kan förflytta sig dit.

I en vanlig butik som är praktikplats kan man inte ägna timmar åt fraser som “och så kan du ställa in sillburkarna på sina rätta platser i kyldisken” – men i, exempelvis, en slöjdsal där språkundervisning bedrivs är det fullt möjligt att utifrån frasen “kan du hänga upp verktygen på sina rätta platser på verktygstavlan?” först göra det medan man upprepar vad verktyget heter, hur frasen uttalas (med aktgivande på hur den grava accenten markerar sammansatt ord), sedan användandet av det reflexivt possessiva pronomet “sin” i plural, därefter tala om hur frågeformen här fungerar som artig ordergivning. En cirkulerande rörelse av göra, tala och skriva, liksom olika former av språkanvändning som instruktion och reflektion, fyller då lektionen, där omväxlingen också ger förutsättningar för obrutet intresse från elevernas sida. Motsvarande kan givetvis göras i andra typer av lokaler.

Det som pågår när detta skrivs efter försöksperioden är lektioner förlagda till butiken Återbruket på AME – en mycket stor lokal med allehanda ting för återbruk, möbler, husgeråd, böcker, kläder – och en whiteboard-tavla på hjul. Jag ansvarar för närvarande ensam för undervisningen där. Miljön med sina soffgrupper och köksbord bildar scenografi för undervisning som också gett impulser till förnyelse. Språkandet är som nämnts situerat och förefintligheten av exempelvis dammsugare i rummet kan ge upphov till en språklig undersökning innefattande frågor kring förhållandet mellan buller, bullrig och bullra, eller mellan flytta, lyfta och ställa, eller en repetition av hur den grava accenten i dammsugare markerar att det sammansatta ordet just är sammansatt och vad det är sammansatt av.

En mer oväntad utveckling, en upptäckt under försöksperioden, var att renodlad prosodi som minimerar användandet av konsonanter och närmast låter som ett talfel, kan vara ett effektivt instrument för att underlätta rätt uttal i talkörssituationer (som är en integrerande del i uttalsundervisning, se Kjellin 2002). Möjligheten att karikera målspråket ger en viss frihet för inlärarna, som ju är väl medvetna om hur svenskan låter men oroliga för att verka löjliga när de själva försöker sig på det. “*Ammssuae*” är också lättare att uppfatta och återge som tonföljd när konsonanterna rensats ut. När tonföljden blivit bra i talkören kan konsonanterna återinföras och ett väl uttalat svenskt sammansatt ord bli resultatet.

*

Dessa anteckningar markerar början till en undervisningsmetod efter linjen handling – talad fras med prosodisk träning – skriftlig framställning av frasen, dvs språkinläring på handlingens och talets grund. För inlärare som själva fostrats i en mera strikt skola kan detta vara förvirrande och de kan längta till det normala klassrummet. Det finns heller ingen anledning att generellt underkänna klassrummet som plats för undervisning; det finns troligen ett stort värde i klassrummets abstraheringar på så sätt att de bildar förutsättning för en systematik som också ger möjlighet till inlärarens egna bedömning av sin progression. Klassrummet brukar också vara stället där deltagarna berättar om olika saker de varit med om på andra platser och ger därmed en övning i att förflytta uppmärksamheten från handgripligheter till vistelser i ett enbart audiellt rum.

Förslaget som avslutar denna framställning är alltså att komplettera klassrummet med en plats för utvidgade gemensamma erfarenheter under lärarens medverkan. Återbrukets stora butiksyta i Tanumshede kan, som ett exempel, utvecklas för detta ändamål, man kan be folk hämta saker och berätta vad de används till, eller be folk arrangera situationer och framställa små scener. Platser med liknande förutsättningar torde finnas på de flesta orter.

Poängen ska vara att eleverna har annat än penna eller skrivplatta i händerna och att tingens texturer och handlingarnas kroppsliga avtryck – kroppsställningar, vinklar, typen av ansträngning – ska bidra till inläringen. Samtidigt ska det nya språket, förhoppningsvis, bli mindre abstrakt och överkligt för inläraren (jfr not 10) och sambandet mellan skolundervisning och levtt liv förstärkas.

Litteratur

- Aristoteles: *Metaphysics*, London: Penguin Classics 2004.
- Bruce, Gösta: *Allmän och svensk prosodi*, Lund: Institutionen för lingvistik 1998.
- Buber, Martin: *Jag och Du*, Ludvika: Dualis förlag 2013
- Bäck, Gunnar: *Ord och kött. Till Larssons och Kyrklunds Medea*, Göteborg: Daidalos 1992.
- Bäck, Gunnar: "Prosodi och interimsspråk", Falun: Högskolan Dalarna 2013.
- Bäck, Gunnar: "Språkandets rumtid", pedagogiskt/didaktiskt examensarbete, Rapportnummer 2006:25, Lärarprogrammet, Göteborgs universitet, Göteborg 2006.
- Gadamer, Hans-Georg: *Sanning och metod i urval*, Göteborg: Daidalos 1997.
- Garlén, Claes: *Svenskans fonologi*, Lund: Studentlitteratur 1988.
- Gibbons, Pauline: *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkslever i klassrummet*, Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag 2016.
- Gärdenfors, Peter, *Hur homo blev sapiens: om tänkandets evolution*, Nora: Nya Doxa 2000.
- Gärdenfors, Peter: *Tänkens vindlar*, Nora: Bokförlaget Nya Doxa 2005.
- Heidegger, Martin: *På väg mot språket*, Stockholm: Drucksache 2012.
- Hyltenstam och Lindberg (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur 2004.
- Kjellin, Olle: *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*, Uppsala: Hallgren & Fallgren 2002.
- Ong, Walter J: *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos 1990.
- Sandwall, Karin: *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*, Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet 2013. pdf: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf
- Vygotskij, *Tänkande och språk*, Göteborg: Daidalos 2001

Bilaga 1



Putsning, Återbruket, AME Tanumshede (foto: Juan Carlos Garcia)



Genomgång, Återbruket (foto: Juan Carlos Garcia)

Bilaga 2 SFI Tanums studiebesök hos Macken

Måndag den 29 augusti

19.00

Välkommen till Macken

Fredrik Bergman

Tisdag den 30 augusti

Klockslag	GRUPP 1		GRUPP 2	
	Aktivitet	Ansvarig	Aktivitet	Ansvarig
08.30	Avresa från stadshotellet med buss till Macken (via odlingen för att släppa av grupp 2)		Avresa från stadshotellet med buss till stadsodlingen	
08.45			Besök på stadsodlingen	Ingemar Karlsson
09.00	Besök hos Macken - Företagscentrum , Textilverkstad inklusive språkverkstad	Lena Tidblom Sara Birgersdotter Torun Israelsson		
09.30			Avresa från odlingen till återbrukskursen	
10.00	Besök cykelverkstad, företagshotell	Zsuzsanna Bene	Besök återbrukskursen och Tiny houses	Stefan Hruza
10.30	Te och kaffe med bulle		Avresa från återbrukskursen till Macken	
10.45	Avresa från Macken till återbrukskursen		Te och kaffe med bulle	
11.00	Besök återbrukskursen och Tiny houses	Stefan Hruza	Besök hos Macken - Företagscentrum , Textilverkstad inklusive språkverkstad	Lena Tidblom Sara Birgersdotter Torun Israelsson

11.30	Avresa från återbrukskursen till stadsodlingen			
11.45	Besök på stadsodlingen	Ingemar Karlsson		
12.00			Besök cykelverkstad, företagshotell	Zsuzsanna Bene
12.30			Avresa från Macken Italienska palatset (via stadsodlingen för att hämta upp grupp 1)	
12.45	Avresa från stadsodlingen till Italienska palatset		Avresa från Macken till Italienska palatset	
13.00	Lunch - arabisk buffe - på italienska palatset	Jalal Moussa Tolfaa Zsuzsanna Bene	Lunch - arabisk buffe - på italienska palatset	Jalal Moussa Tolfaa Zsuzsanna Bene



Delar av arabisk buffé, Växjö (foto: Juan Carlos Garcia)