

Dimensioner av flerspråkighetsutveckling i praktikrelaterad undervisning på sfi

Robert Walldén och Anna Winlund

En ständig utmaning för språkutbildning är att länka samman formell undervisning med de kommunikativa praktiker och behov som finns utanför klassrummet (t.ex. Franker 2011; Lehtonen 2017; Reinders & Benson 2017). Det gäller inte minst inom svenska för invandrare (sfi), där eleverna ska rustas inför att delta aktivt i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Sfi-utbildningen har särskilt präglats av hänsyn till arbetsmarknaden med ett tilltagande fokus på anställningsbarhet (t.ex. Lindberg & Sandwall 2017; Rosén Bagga-Gupta 2013). Detta har bland annat resulterat i satsningar på att integrera sfi-undervisningen med praktik på arbetsplatser med ambitionen att olika kontexter för språkinläring ska kunna berika varandra (Thornéus 2018). Även om praktik som företeelse har belysts i tidigare studier (Sandwall 2013; Walldén 2024a) saknas det insikter om klassrumsaktiviteter som söker skapa förutsättningar för sfi-elevens språkutveckling genom att länka samman klassrumskontexten med en arbetsplatskontext.

I linje med det flerspråkighetsperspektiv som har präglat det språkdidaktiska fältet under de senaste decennierna (García & Seltzer 2016; Fuster & Bardel 2024) inklusive i vuxenutbildning (se t.ex. García 2017; Wedin 2023), intresserar vi oss för sfi-elevens möjlighet att utveckla inte bara kunskaper i målspråket utan också olika aspekter av sin flerspråkighet, till exempel genom att utbildningen kopplas till deras flerspråkiga och flerkulturella kunskaper. Syftet med föreliggande studie är därmed att bidra med kunskap om vilka olika dimensioner av flerspråkighetsutveckling som aktualiseras när elever deltar i undervisningsmoment med koppling till arbetssökande och språkpraktik. Frågeställningar är följande:

1. Vilka dimensioner av flerspråkighetsutveckling betonades under olika klassrumsaktiviteter som relaterade till elevernas språkpraktik?
2. På vilket sätt utmanades eller vidareförmedlades traditionella maktrelationer i språkutbildningen under klassrumsaktiviteterna?

Forskning om svenska för invandrare

Tidigare klassrumsforskning om undervisning i svenska för invandrare (sfi) är begränsad. Wedin och Shaswar (2019, 2023) har dock undersökt elevernas möjligheter till aktivt deltagande i klassrumsinteraktion. De drog slutsatsen att studenterna sällan utmanades med mer krävande kommunikativa uppgifter. Vikten av att utmana studenterna i enlighet med deras förmåga som vuxna språkinlärare poängteras även i Frankers (2011) studie om användning

av bildmaterial i grundläggande läsundervisning. Andra studier har tagit ett helhetsgrepp på elevernas engagemang i skriftpraktiker, med fokus på elevernas möjligheter att utveckla sin flerspråkighet, multimodalitet och kritiska litteracitet (Bergsten Provaznik & Wedin 2023; Wedin m.fl. 2018; Wedin 2023). Vidare har intervjustudier belyst elevernas uppfattningar om sfi-utbildning, där det bland annat framgår att de anser sig inte bli tillräckligt förberedda för kommunikativa situationer utanför klassrummet (Rydell 2018; Ahlgren & Rydell 2020). De svårigheter som andraspråkstalare upplever i att exempelvis engagera sig i socialt småprat stöds även av internationella studier (t.ex. Myles 2009; Yates & Marjor 2015). Det finns även ett fåtal studier som har fokuserat på elevers skrivande, vilka beskrivs i ett senare avsnitt.

Kommunikativa undervisningsaktiviteter med koppling till språkanvändning utanför klassrummet har inte stått i fokus för ovanstående studier. Även om praktikplatser har potential att ge en kontext för att lära sig om språkanvändning i olika sammanhang, påvisade Sandwalls (2013) studie en brist på koppling mellan praktikplatser och den formella språkundervisningen. Hon förespråkade därför en pedagogisk modell baserad på att överföra möjligheter till språkligt lärande mellan praktikplatserna och klassrummet. Med utgångspunkt i en liknande idé om transfer visade Febring och Henrys (2022) studie att sfi-lärare, yrkeslärare och handledare på arbetsplatser såg både domänrelaterade och kommunikativa vinster med att kombinera sfi-undervisning med arbetsplatsinslag. Det innebar att eleverna både fick möjlighet att lära sig om språk och praktik direkt kopplade till specifika yrken och mötte en gynnsam kommunikativ miljö för att träna målspråket. Ingen av dessa studier belyser undervisningsmoment som söker koppla klassrumskontexten till arbetsplatser och sådant som rör arbetslivet mer allmänt.

Den observerade undervisningen i föreliggande studie hämtade inspiration från Sandwalls modell genom att skapa praktikplatsrelaterade uppgifter som följdes upp i klassrummet. En tidigare publikation fokuserade på elevernas erfarenheter av praktikplatserna (Walldén 2024a). Flera studenter rapporterade positiva erfarenheter av att interagera med svenska modersmålstalare samtidigt som de fick erfarenhet av arbetsplatsen. Studien visade även att eleverna främst associerade klassrumspraktiken med grammatik och skrivande trots att betydande klassrumstid hade ägnats åt muntliga presentationer och diskussioner (2024: 20). Forskningsintervjuer med sfi-elever har visat att de efterlyser undervisning som stärker deras muntliga förmåga att samtala med förstaspråkstalare (t.ex. Ahlgren & Rydell 2020; Walldén 2024a). Studien bygger vidare på en tidigare delstudie (Walldén 2024b) som inriktade sig på elevers presentationer samt uppföljande diskussioner om ord och uttryck som påträffades på praktikplatserna. Resultatet visade att språkpraktiken bidrog med ett sammanhang för att föra utvecklade diskussioner om ordkombinationers betydelse och användning i olika situationer. Förelig-

gande studie förflyttar fokuset från ordförråd till klassrumsaktiviteter som skulle främja elevernas kommunikativa förmågor med koppling till språk-användning i arbetsliv och på praktikplatser.

Kommunikativ språkundervisning med koppling till arbetsplatser och arbetsliv

Det finns ett fåtal studier som har fokuserat på vuxna migranternas utveckling av pragmatiska språkförmågor med utgångspunkt i erfarenheter från arbetsplatser. Genom rollspel och retrospektiva intervjuer fokuserade Riddiford och Holmes (2015) studie på att främja välutbildade migranternas förmåga att använda avböjande talhandlingar i en arbetsplatskontext. Resultatet visade att explicit undervisning i kombination med analyser av autentiska arbetsplatssamtal kan gynna deltagarnas utveckling av pragmatiska förmågor. En studie av Li (2000) fokuserade i stället på hur en av deltagarna i ett professionellt träningsprogram för vuxna migranter gradvis approprierade kulturella normer och utvecklade sin kommunikativa kompetens, med ett särskilt fokus på den pragmatiska förmågan att framföra önskemål. Båda dessa studier fokuserar på välutbildade migranter som deltar i insatser med det specifika målet att förbättra språkliga färdigheter på arbetsplatsen. Deltagarna behärskade dessutom målspråket på en relativt avancerad nivå.

Föreliggande studie har ett annat fokus, eftersom den inriktar sig mot den möjliga korsbefruktning som kan ske mellan praktikplats och klassrums-kontext i grundläggande språkutbildning för vuxna migranter. Även om det saknas klassrumsnära studier som har belyst denna typ av aktiviteter har tidigare forskning lyft fram gränsobjekt som ett gynnsamt inslag (Febring & Henry 2022; Sandwall 2013), till exempel artefakter från arbetsplatser som eleverna tar med sig till klassrummet eller uppgifter de ska lösa på arbetsplatsen och redovisa i klassrummet. Sådana uppgifter var ett inslag i den undervisning som belyses i föreliggande studie (se även Walldén 2024a, 2024b).

Det finns även studier som har undersökt främjandet av elevers mer generella arbetslivsrelaterade kommunikativa färdigheter. Louw m.fl. (2010) genomförde en pedagogisk intervention som innebar att ingenjörer som hade migrerat från Kina till Kanada undervisades om arbetsintervjuer utifrån en första simulerad intervju. En uppföljande simulerad intervju visade att deltagarna, vars språkliga nivå, Canadian Language Benchmark 5, enligt vår tolkning någorlunda motsvarade slutnivån för sfi, utvecklades avseende bland annat begriplighet, kulturell anpassning och relationsbyggande. Undervisningen innehöll jämförelser av elevernas intervjuer med en infödd talares, typiska frågor och svar vid arbetsintervjuer, och analys av svar som hade bedömts som icke-fungerande av en expertpanel. Liknande positiva resultat av interventioner visas i färskare studier som involverade avancerade och högutbildade andraspråkstalare (Travers 2017; Travers & Huang 2021). Att motsvarande studier saknas i språkutbildning på grundläggande nivå speglar

det faktum att andraspråksforskning under lång tid främst har fokuserat på högutbildade elever i professionella och akademiska kontexter (vilket diskuteras i t.ex. Bigelow & Tarone 2004; Jakobson 2019; Godfroid & Andringa 2023).

Skrivfokuserade studier inriktade mot förberedelse inför arbetsliv

En central skriftlig färdighet kopplad till arbetsliv är skrivandet av ansökningsbrev till anställningar. Även om detta kan antas vara ett centralt undervisningsinnehåll i sfi-utbildningen med tanke på dess nära koppling till arbetslivet (Lindberg & Sandwall 2017), har tidigare sfi-forskning inte belyst undervisning av detta slag. Studier med fokus på skrivundervisning är få. De har bland annat visat en riklig förekomst av multimodala och transspråkande inslag under elevernas skrivande (Wedin m.fl. 2018) samt belyst hur både lärare och elever betonar språklig korrekthet vid återkoppling på elevtexter (Jakobson 2019). Skrivande var även ett inslag i Wedins (2023) studie, som visade hur läraren ville aktivera ett kontextualiserat och vardagligt innehåll genom att låta eleverna omformulera regler för mobilanvändning i klassrummet, vilket ledde till en konflikt med en elev som ville försvara de initiala förslag på regler som hon hade bidragit till att skriva. Wedin (2023) förklarar detta i termer av att eleven i stället var orienterad mot ett dekontextualiserat och litterärt innehåll, eftersom det motsvarade hennes skriftspråkliga utveckling.

Bland andra skrivfokuserade studier undersökte Agebjörn och Walldén (2024) sfi-elevers skrivutveckling under en termin samt den eventuella effekten av språkpraktik. Resultatet visade att flertalet av eleverna förbättrade sitt skrivande, men att språkpraktik saknade effekt på elevernas språkutveckling när den testades genom en skrivuppgift. En studie av undervisning i svenska som andraspråk på grundläggande vuxenutbildning (Sandgaard-Ekdahl & Walldén 2022) gjorde kvalitativa analyser av argumenterande elevtexter och visade att elevernas framgångsrika skrivande inte kan stötts endast med ett fokus på genrestruktur. I stället behövs undervisning i grammatiska strukturer och relevant ordförråd. Ingen av dessa studier fokuserar på skrivande kopplat till arbetsliv, och de synliggör inte heller hur lärare förbereder eleverna inför skrivandet.

Däremot finns internationell forskning som har belyst skrivande av ansökningsbrev med inspiration av systemisk-funktionell lingvistik. Mirzaei och Aliabadi (2013) fokuserade på korrigerande återkoppling när avancerade inlärare av engelska skrev ansökningsbrev. Samtliga elever fick undervisning i hur ansökningsbrev typiskt är strukturerade och möjlighet att träna på att skriva ett brev, med återkoppling från läraren. Resultatet visar att elever som sedan fick explicit korrigerande återkoppling, genom att läraren noterade felaktigheter i struktur och språkbehandling samt gav eleverna de korrekta formerna, förbättrade sina texter mer än elever som bara fick noteringar i

marginalen och under brevet om att det fanns språkliga felaktigheter eller att strukturella element saknades. Vidare jämförde en indonesisk studie elevers ansökningsbrev med ett brev skriven av en expert (Latipah & Gunawan 2020). Resultatet visade att eleverna, som studerade engelska som främmandespråk, följde strukturella konventioner men hade svårt att framhäva sina positiva egenskaper. Därför argumenterar författarna för en undervisning som fokuserar på framgångsrika strategier för positiv självvärdering, till exempel genom att exemplifiera eftertraktade egenskaper.

Andra studier har fokuserat på artighetsstrategier som avancerade inlärare av engelska använder i ansökningsbrev. Dressen-Hammouda (2013) påvisade uppenbara svårigheter för fransktalande studenter att anpassa sig till förväntningar om att uttrycka sådant som värderades högt i L2-kontexten, såsom att visa intresse, vara optimistisk och visa sig hjälpsam. Dessa utgör positiva artighetsstrategier. I stället fokuserade de på att visa respekt, uttrycka sig indirekt och förminska sig själva. Därmed använde de negativa artighetsstrategier som bryter mot kulturella förväntningar. En uppföljande studie (Dressen-Hammouda 2023) lyfter fram att eleverna varken anpassade sig till L2-kontexten eller uppvisade de artighetsstrategier som används i Frankrike, såsom att uttrycka respekt för överordnade, visa tacksamhet och förminska sina anspråk. Dressen-Hammouda menar att detta speglar hur eleverna befinner sig i en mellanposition både språkligt och kulturellt. Svårigheterna i att navigera normer för artighet visas även i en äldre studie (Al-Ali 2008) som involverade arabisktalande inlärare av engelska. Författaren betonar att elevernas försök att anpassa sig till L2-normer för artighet riskerar att utvärderas negativt av L1-talare av engelska eftersom de inte sker med anpassning till maktrelationer och den sociokulturella kontexten.

Ovanstående studier skiljer sig mot föreliggande på så sätt att de inte fokuserar på grundläggande språkutbildning. De synliggör inte heller den eventuella undervisning eleverna får om att skriva ansökningsbrev.

Teoretiska utgångspunkter

I den här artikeln undersöks förutsättningar undervisning skapar för sfi-elevers flerspråkighetsutveckling med koppling till arbetsliv och i relation till skriftspråkliga praktiker. Hornbergers (1989) modell "The Continua of Biliteracy" (CoBi) används för att undersöka undervisningen. CoBi fungerar som ett ramverk inom vilket teorier om litteracitet och flerspråkighet integreras. Dess huvudsakliga syfte är att belysa de utmaningar som minoritets-språktalare möter inom utbildning och samhälle, inte minst när det gäller social rättvisa och maktperspektiv i relation till majoritetssamhället (Hornberger 2022). Hornbergers modell, som senare vidareutvecklats av bland annat Hornberger och Skilton-Sylvester (2000), har använts i forskning för att undersöka olika aspekter av flerspråkig litteracitet, såsom språkplanering, elevers identiteter, lärares stöttning och språkpolitik (Hornberger

2003), studier om minoritets-språkliga praktiker (Outakoski 2015), utforskning av flerspråkig litteracitetsutveckling genom studiehandledning och modersmåls-undervisning (Reath Warren 2017), samt undervisning i grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar (Winlund 2020) eller vuxna (Wedin 2023). Modellen har genom decennierna utvecklats och förändrats under användningen i olika kontexter (Hornberger 2022: 109).

I modellen definieras flerspråkig litteracitet som “any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in and around writing” (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 96-98). Läsande och skrivande ses därmed inte bara som tekniska färdigheter. I stället betonas de sociala och kommunikativa aspekterna som uppstår i interaktionen kring skrivandet och läsandet på två eller flera språk. Hornberger (2022) hämtar inspiration från Heaths (1983) begrepp ”literacy events” för att uttrycka sin syn på läsande och skrivande ur ett vidgat perspektiv:

The emphasis on interaction and interpretation around writing contrasts with definitions that take biliteracy more narrowly to mean (mastery of) reading (and writing) in two languages (or in a second language). The emphasis on instances of biliteracy is multiscalar, including communicative events but also actors, interactions, practices, activities, programs, sites, situations, societies, and worlds. (Hornberger 2022: 110)

Modellen innefattar fyra dimensioner, konceptualiserade som kontinuerliga skalor: 1) *context of biliteracy* handlar om vilka sammanhang litteraciteten utforskas i, exempelvis om det gäller en minoritetsspråkstalande individ eller en grupp i ett majoritetsspråkssamhälle, 2) *media of biliteracy* visar vilket medium som används, såsom skrift eller tal, 3) *individual development of biliteracy* gäller exempelvis hur individen utvecklar receptiva eller produktiva färdigheter, och 4) *content of biliteracy* visar vilket innehåll som avhandlas genom den flerspråkiga litteraciteten. En anpassad version av modellen med fokus på dimensionerna 3 och 4 visas i Figur 1. Hornberger (2003) framhåller att innehållet i flerspråkiga elevers litteracitet är lika viktigt som utvecklingsprocessen, de kontextuella aspekterna, och de medier eller metoder som används (Hornberger 2003: 160). Dessa dimensioner representeras grafiskt längs tolv korsande skalor, vilket illustrerar de komplexa sambanden mellan flerspråkighet och litteracitet (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 96). Skalorna sträcker sig från det som traditionellt anses vara lägre värderade, till högre värderade ändpunkter, där traditionella normer i majoritetssamhället tenderar att värderas högre, såsom skriftspråk jämfört med muntligt språk (se Kjelaas 2023).

Hornberger (2003: 35) betonar möjligheten att prioritera vissa dimensioner över andra. I föreliggande studie låg fokus särskilt på undervisningens innehåll samt individernas utveckling av flerspråkig litteracitet, vilka anses vara centrala faktorer i utbildningsprocessen och något som läraren kan påverka både genom sin planering av undervisningen och genom sin stöttning

under lektionstid (se Winlund 2020). Dessa dimensioner valdes som primära referenspunkter för analysen, även om modellen också medför att de två skalorna påverkar varandra sinsemellan liksom de andra två skalorna.

Den innehållsmässiga dimensionen (content) i flerspråkig litteracitet avgränsas genom tre skalor. Den första skalan visar litteracitetens förankring i minoritets- eller majoritetsgruppens erfarenheter och intressen. Denna skala knyter an till den andra skalan, som visar om litteraciteten är vardaglig eller mer litterär (vardagsspråk-skolspråk). Den litterära änden av detta kontinuum anses traditionellt vara högre värderad (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 108), då den associeras med former som överensstämmer med det akademiska och kunskapsorienterade språk som förväntas i skolan. Den tredje skalan visar om språket är kontextualiserat eller dekontextualiserat. Kontextualiserat språk anknyter till konkreta, personliga erfarenheter och vardagsspråk (Hornberger och Skilton-Sylvester 2000: 111), medan dekontextualiserat språk omfattar språkliga komponenter som är separerade från helheten, såsom grammatiska abstraktioner i skolböckerna.

Den andra dimensionen som utforskas i artikeln är individens utveckling av flerspråkig litteracitet. Dimensionen involverar tre skalor för faktorer som kan påverka en individs kommunikativa kompetens. Den första skalan sträcker sig från reception till produktion, och den andra från muntligt till skriftligt språk. Kontinuat mellan muntligt och skriftligt språk innefattar en vidgad syn på litteracitet som omfattar flera modaliteter, inklusive visuella, auditiva, spatiala och beteendemässiga aspekter (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 107). Den tredje skalan adresserar sambandet mellan en individs första språk (L1) och andra språk (L2). Även om det finns ett ökat fokus på att lyfta individens flerspråkiga resurser (Fuster & Bardel 2024) betonar denna skala det historiska anseendet för majoritetsspråket. Hornberger (1989: 281) argumenterar för att utvecklingen inom varje kontinuum bygger på egenskaper från hela kontinuat, vilket betonar modellens sammanflätning och komplexitet: "the more the learning contexts allow learners to draw on all points of the continua, the greater are the chances for their full biliterate development" (1989: 286).

I Winlunds artikel (2020) visas hur CoBi kan belysa hur olika litteracitetspraktiker samspelar och bereds olika mycket plats i undervisningen av nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund på gymnasieskolans språkintroduktion. Elevernas litteracitetspraktiker analyserades utifrån de sex skalor som ingår i dimensionerna "innehåll" och "individuell litteracitetsutveckling". Analysen visade hur elevernas flerspråkiga litteracitet kunde beskrivas med hjälp av dessa skalor, och hur majoritetssamhällets skolpraktiker kunde erbjudas med utgångspunkt i elevernas resurser. Exempelvis började undervisningsmoment ofta muntligt, ibland på elevernas L1, med utgångspunkt i ämnen som eleverna var förtrogna med, för att därefter röra sig mot höger på skalorna mot ett mer dekontextualiserat och skolrelaterat skriftspråk på elevernas L2.

Även i Wedins (2023) studie av vuxna SFI-elever med begränsad skolgång, användes CoBi i analysen av etnografiska data om flerspråkiga litteraciteter i arbetet med grundläggande och kritisk litteracitet, då läraren baserade sin undervisning på ämnena "skolgång" och "föräldraskap". Analysen visade hur maktförhållanden tog sig olika uttryck i undervisningen, både i relation till att olika litteracitetspraktiker vanligtvis tilldelas olika hög status och till att lärare och elever kan ha olika möjligheter att bestämma vilka praktiker som ska beredas plats i klassrummet.

Metod och material

Den aktuella studien fokuserar på hur undervisning i svenska för invandrare organiseras inom en kommunal verksamhet (se Walldén 2024a). Inom denna kommun erbjöds sfi-elever möjlighet att välja inriktning inom tre breda yrkesområden: (1) utbildning, vård och omsorg; (2) livsmedel, restaurang och service; eller (3) industri, lager och logistik. Studien undersöker specifikt en, vid tidpunkten för studien, nyligen implementerad valbar introduktionskurs som syftade till att ge deltagarna praktisk erfarenhet inom deras valda yrkesområde. Under 13 veckor genomförde studenterna praktik på en arbetsplats inom sin valda bransch, två halvdagar i veckan. Utöver detta ägnades lektioner åt att förbereda sig för och reflektera över praktikperioderna.

Tillgång till fältet

Innan studiens start kontaktades Walldén av läraren och en projektledare, som båda senare deltog i studien. Deras beslut att inleda samarbetet berodde på bekantskap med författarens tidigare forskning och ett gemensamt intresse för följeforskning av kommunens initiativ att integrera arbetsplatser med språkinlärningsmål inom sfi-undervisningen. Med utgångspunkt i Sandwalls (2013) pedagogiska ramverk, som betonar förbättrad kunskapsöverföring mellan klassrum och praktiska miljöer, försökte läraren och projektledaren underlätta diskussioner om språk-inlärningsupplevelser inom praktikperioderna, genom att föra in artefakter, såsom texter, från praktiken till klassrumsundervisningen. Generellt sett syftade kursen till att ge en "språkpraktik" som främjar elevernas helhets-utveckling inom språket. Den pågående utvärderingsprocessen innebar att dela väsentliga fynd med läraren och den administrativa sidan av kommunens sfi-program. Dessutom deltog Walldén aktivt i planering och genomförande av några undervisningsaktiviteter (se Walldén 2024a, 2024b). Under lektionerna som denna artikel fokuserar på var författaren dock deltagande observatör av den undervisning som läraren hade planerat.

Deltagare

Den lärare som deltog i studien hade en lärarexamen på 60 högskolepoäng i svenska som andraspråk, vilket överstiger grundläggande behörighetskrav för

sfi-undervisning. Hon hade lång erfarenhet av vuxenutbildning samt gymnasielärarexamen med språklig inriktning.

Studien omfattade totalt 20 elever fördelade på två kursomgångar. De utgjorde en blandning av elever som läste kurs C och D i den reguljära undervisningen. De hade alla valt att gå orienteringskursen som erbjöd språkpraktik. Eleverna representerade samtliga studievägar vilket betyder att gruppen var heterogen avseende utbildningsbakgrund. Information om språkbakgrund samlades av etiska skäl inte in på individnivå, men gruppen var heterogen även i detta avseende.

Datainsamling

Sammanlagt dokumenterades 22 lektioner under orienteringskursens två omgångar, men data som analyseras i denna artikel härrör från transkriberade ljudinspelningar av fyra lektioner med fokus på klassrumsaktiviteter som på olika sätt var kopplade till kommunikativa praktiker utanför klassrummet (se tabell 1).

Tabell 1. Observerade lektioner

	Lektion 1	Lektion 2
Kursomgång 1	Regler på arbetsplatsen - imperativ	Vardagligt samtal med kollega
Kursomgång 2	Personligt brev	Förberedelser inför arbetsintervju

Lektionerna från omgång 1 ägde rum under den pågående praktikperioden som spände över 13 veckor, medan lektionerna från omgång 2 utgjordes av förberedelser inför praktikperioden. Varje lektion var 90 minuter lång. I transkriptionerna markerar kursivering tydlig betoning, medan "x" indikerar ohörbara ord. Utelämnat tal indikeras med "/.../". Transkriptionen utfördes enligt konventioner för skriftspråk (Norrby, 2014), eftersom innehållet är det primära, men vissa andraspråksdrag gällande till exempel morfologi och syntax har bevarats för autenticitetens skull.

I vissa av klassrumssamtalen användes andra språk än svenska. En kombination av onlineordböcker och AI-verktyget Gemini användes för att tolka och representera nyckelfraser på dari och persiska. Dessa transkriptioner betraktas som osäkra, vilket markeras genom parentes.

Etiska överväganden

Denna studie följer de riktlinjer för forskningsetik som fastställts av Vetenskapsrådet (2024). Innan studien påbörjades inhämtades informerat samtycke från alla deltagare. Eleverna informerades muntligt och skriftligt om studiens syfte, deltagandets frivillighet och deras rätt att när som helst avbryta sitt deltagande. Den skriftliga informationen granskades i samarbete med läraren och anpassades för att matcha elevernas förväntade språknivåer. Trots att eleverna tidigare hade fyllt i flera samtyckesformulär som en del av

deras medverkan i det kommunala projektet var det viktigt att understryka att detta specifika samtycke gällde forskning. Vid behov gavs ytterligare förklaringar på andra språk för att säkerställa informerat samtycke. Dessa förklaringar förmedlades av lärare eller studiehandledare som behärskade elevernas primära eller dominerande språk.

Vidare följde datainsamlingen principerna för dataminimering som fastställts i allmänna dataskyddsförordningen (GDPR), vilket innebär att endast information som var väsentlig för att besvara forskningsfrågorna samlades in (Regulation 2016/679). Specifikt vidtogs åtgärder för att undvika att samla in data som potentiellt kunde antyda deltagarnas etnicitet eller annan känslig information, enligt både GDPR och svensk lagstiftning (SFS 2003:460). Därför samlades ingen information in om enskilda elevers ursprungsländer eller förstaspråk. I resultatredovisningen framgår visserligen några av de språk som talas i klassrummet (franska, persiska, arabiska), men dessa är världsspråk eller vanliga andraspråk och kan inte knytas till specifika deltagare. Insamlade data förvaras säkert med hjälp av en krypterad datalagringstjänst som tillhandahålls av universitetet.

Analytiskt förfaringssätt

I analysarbetet användes en iterativ kvalitativ metod (Tracy 2020) där vi pendlade mellan empiri och teoretiska perspektiv kopplade till studiens frågeställningar. I ett första steg identifierades transkriberade undervisningssekvenser av Walldén med innehåll som läraren kopplade till elevernas språkpraktik. Sekvenserna innefattade dels praktikförberedande undervisning om att skriva personliga brev, dels undervisning kopplad till specifika språktränande uppgifter. Utdrag valdes ut som visade substantiella och för de olika momenten representativa samtal mellan läraren och eleverna. I nästa steg användes CoBi-modellen gemensamt av författarna för att analysera samtalen med avseende på vilka dimensioner av flerspråkighetsutveckling som betonades (forskningsfråga 1), samt på vilket sätt traditionella maktrelationer utmanades eller vidareförmedlades (forskningsfråga 2). För detta ändamål operationaliserades CoBi-modellen på ett empirinära och kontextanpassat sätt enligt Figur 1.

Figur 1: Continua of Biliteracy i praktikkförberedande undervisning

Traditionellt lågt värderade praktiker	Traditionellt høgt värderade praktiker
Minoritetsinnehåll <i>Elevernas personliga och flerkulturella erfarenheter</i>	Majoritetsinnehåll <i>Samhällets och majoritetskulturens innehåll och förväntningar</i>
Kontextualiserat/vardagligt <i>Innehåll och språk kopplat till specifika situationer och aktuella behov</i>	Dekontextualiserat/abstrakt <i>Innehåll och språk kopplade till typsituationer/generiska situationer i samhälle, arbetsliv och utbildning</i>
Informellt/vardagligt <i>Språk för vardagliga situationer</i>	Formellt/abstrakt <i>Språk och begrepp kopplade till t.ex. arbetsliv och utbildning</i>
L1 <i>Språk eleverna kan vid sidan av svenska</i>	L2 <i>Målspråket svenska</i>
Muntligt/icke-verbalt <i>Användning av talspråk och multimodala uttrycksätt</i>	Skriftligt <i>Användning av skriftspråk</i>
Reception <i>Förståelse av tal och skrift</i>	Produktion <i>Kommunikation genom tal och skrift</i>

Vår utgångspunkt är att rörelser mot och mellan de olika ändpunkterna kan skönjas i klassrumssamtal. Som framgår i teoribeskrivningen tar vi fasta på dimensionerna *innehåll* och *flerspråkighetsutveckling*. Med anpassning till den undersökta undervisningen använder vi termen *formellt/abstrakt* istället för *litterärt* för att beskriva akademiskt eller specialiserat språkbruk, som kan jämföras med mer vardagligt eller informellt språkbruk (jfr Hornberger 1989; Winlund 2020; Wedin 2023). För kontinuerliga kontextualiserat-dekontextualiserat och informellt/vardagligt-formellt/abstrakt betraktas innehåll och språk som sammanflätade (jfr Hornberger 1989) eftersom dessa aspekter av innehållet i den empirinära analysen kan kopplas till språkliga uttryck. Till exempel kan ett uttryck som "första intryck" ses som dekontextualiserat jämfört med "första bilden av mig" där deltagaren använder ett personligt pronomen. Likaså kan adjektiviseringen "ordningsam" ses som en formell formulering jämfört med det mer vardagliga uttrycket "ha koll på". I denna analys har vi hämtat inspiration från tidigare forskning som har intresserat sig för diskursiva rörelser mellan till exempel vardagliga och abstrakta innebörder (se t.ex. Macnaught m.fl. 2013; Walldén & Nygård Larsson 2021; Walldén 2024b). Kontinuerliga minoritetsinnehåll-majoritetsinnehåll behålls däremot som en strikt innehållsmässig dimension eftersom det inte kan kopplas till språkliga uttryck på samma sätt. En slutlig

modifiering av modellen är att vi har kombinerat ”muntligt” med ”icke-verbalt” för att komplettera bilden av språkliga uttryckssätt som traditionellt värderas lågt jämfört med skrift. Detta adresserar en begränsning hos Hornbergers (1989) modell, som inte explicit inkluderar multimodala uttryckssätt trots att multimodala former av stöttning är mycket vanliga i andraspråksundervisning (se t.ex. Hammond & Gibbons 2005; Wedin m.fl. 2018; Winlund 2020).

Resultat

Resultatet struktureras utifrån undervisningsteman som på olika sätt syftade till att förbereda elevernas deltagande i språkpraktik. Undervisningen hade således en koppling till språkanvändning utanför klassrummet. Resultatet av analysen kommer att synliggöra vilka aspekter av flerspråkighetsutveckling med koppling till språkanvändning utanför klassrummet som aktualiserades i detta moment.

Språkfokuserade klassrumssamtal om praktikuppgifter

När eleverna hade placerats på sin praktik fick de olika praktikuppgifter som förbereddes och följdes upp i klassrummet. Medan flertalet av dessa handlade om att berätta om praktikplatsen ur olika perspektiv (t.ex. arbetstider, arbetsuppgifter) var några av uppgifterna kopplade till hur målspråket användes på praktikplatsen. Detta inkluderade en uppgift om regler på arbetsplatsen och en uppgift som gick ut på att dokumentera och presentera ett samtal med en kollega.

Den första praktikuppgiften gick ut på att eleverna dokumenterade olika regler på praktikplatsen och presenterade dem för kurskamraterna, utan att den språkliga framställningen av reglerna synliggjordes. Läraren följde upp dessa presentationer genom att dra uppmärksamheten till en grammatisk företeelse, bruket av imperativ i regler och uppmaningar. Hon började med att hänvisa till några av elevernas exempel.

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Eh när vi har regler så använder en speciell verbform kan man säga. Och jag har skrivit ned vad ni har sagt. När man vill att någon ska göra något. Till exempel eh. Ta nåt. Öppna ej. Öppna ej denna dörr. /.../ Öppna ej denna dörr. [skriver] Ofta har vi ju ett utropstecken. Öppna ej denna dörr. Ni sa några fler. /.../ När man talar om vad man vill att någon ska göra eller inte göra så använder vi en *speciell* verbform. Tvätta. Tvätta händerna. *Tvätta* händerna. Men man säger jag tvättar. Jag tvättade. Men när man talar om vad någon ska göra så säger vi. Tvätta händerna, håll avstånd, öppna ej denna dörr. /.../ Skydda. Skydda. Vad skulle vi skydda?

Raphael: Skydda öronen.

Läraren: *Öronen* ja. När man vill att någon ska göra. Vi hade också.

Kommer ni ihåg? [pekar på strömbrytare]. Kommer ni ihåg?

Elever: Släcka.

Läraren: *Släck* lampan. Då heter det släck lampan. Dom här måste man lära sig. Släck lampan. Sen när jag säger. Till dig Bassma *öppna* fönstret. Då är det en speciell. [eleven reser sig] Det behöver du inte. [skrattar]

Bassma: Okej. [skrattar]

Läraren skriver upp ett exempel på tavlan och betonar att det rör sig om en ”speciell verbform” som används ”om man vill att någon ska göra eller inte göra”. Hon nämner olika exempelformuleringar, betonar den särskilda formen (*tvätta*) och jämför dem med verbformen i presens och preteritum. Även om vissa av exemplen kommer från elevernas presentationer leder uppräknningen av olika exempel och fokuset på en viss grammatisk struktur till en dekontextualiserad språkanvändning där en språklig form (imperativ) används för att belysa just formen. Det leder till ett missförstånd när en elev reagerar på ett av exemplen (”*öppna* fönstret”) genom att resa sig upp för att utföra uppmaningen. Eleven verkade inte tolka detta som grammatikundervisning utan som en reell uppmaning, det vill säga en kontextualiserad användning av formen för att uppnå en kommunikativ funktion. Läraren och eleven verkar alltså befinna sig på olika delar av denna skala.

Läraren tydliggör att formen kallas imperativ, och frågar eleverna om den finns på deras L1:

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Den formen kallas för imperativ. Vi har jobbat med dom i D när vi skriver insändare. Eller hur Amila. Imperativ. När man vill att någon ska göra något. Eller inte något. Imperativ. Men nu vill jag veta. Hur är det på era modersmål? Har ni den här verbformen? Hur säger man?

Bassma: Modersmål?

Läraren: Hur säger man? Nu är det bara dari, arabiska och franska.

Bassma: Arabiska säger.

Läraren: Har ni en speciell. Speciell.

Bassma: Ja samma. Till samma.

Läraren: Har ni en *speciell* form för imperativ?

Bassma: Som den. Arabiska. Också som. Men heter namnet (sighat al'amr).

[skrattar] Arabiska.

Masoud: Order. Order. /.../ Samma order.

Läraren förklarar vad imperativ innebär mer vardagligt (”när man vill att någon ska göra något”) och ställer frågan om formen finns på deras språk. Efter att ha bett om förtydligande bekräftar Bassam att formen finns på arabiska och berättar vad den heter. Här sker rörelser både mellan abstrakt och vardagligt språk och mellan L1 och L2.

Sedan följer ett utforskande samtal där eleverna ger exempel på imperativ på sina olika språk, skriver uttryck på tavlan och resonerar om verbets placering i svenska och på elevernas andra språk, vilket medför rörelser mellan L1 och L2.

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Hur säger rök inte på dari och på persiska? Har ni ett verb? Rök.

Rök inte. Är det ett verb?

Amila: Ja men vi först använder subjekt. /.../

Rhadwaan: Jag skriver persisk. [skriver på tavlan]

Läraren: Men om jag säger så här. Öppna inte. Då har du bara ett verb /.../

Amila: [lärarens namn] bland vi använder verb och ibland vi använder först substantiv.

Läraren: Jaha. Verb och sen substantiv. Okej så det är lite annorlunda. Vi har ju alltid verb när det är imperativ.

Rhadwaan: [pekar] Samma. (nakosh sigār, sigār nakosh).

Läraren: Man kan välja. /.../ Hur säger man tvätta händerna på franska?

Raphael: Lavez les mains

Läraren: Ja ni säger alltid verbet först. På franska.

Raphael: Ja. Lavez les mains.

Läraren: Det är ju samma.

Raphael: Samma samma.

Även om det är lite oklart vad i diskussionen som rör konstruktionen av imperativ och vad som rör mer generella ordföljdmönster verkar eleverna och läraren, genom elevernas muntliga och skriftliga bidrag på olika språk, komma fram till att franska följer samma ordföljdmönster som svenska medan persiska är mer flexibelt. Det abstrakta begreppet ”imperativ” förklaras således genom exempel på både L1 och L2, samt jämförande resonemang mellan språken. Denna explicita aktivering och erkännande av andra språk än målspråket var kännetecknande för den relativt dekontextualiserade och formella språkanvändningen under detta moment. Fokuset på nedskrivna regler på arbetshandlingen och diskussionen kring exempel på tavlan innebar även att skriftspråk sattes i centrum.

Den andra praktikuppgiften, att dokumentera ett samtal med en kollega, riktade sig potentiellt mot informellt och kontextualiserat talspråk. Utfallet blev dock annorlunda, vilket delvis kan bero på hur uppgiften introducerades. Ett utdrag visas nedan:

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Då vill jag att ni skriver dialog. Dialog. /.../Nu vill jag bara visa snabbt innan vi slutar. Då skriver man så här. Nu blir det jättesnabbt.

Dialog. [skriver] Eh. Vi gör det stort. Då kan man skriva här. Då får man ju skriva så här. "Jag: Hej!" till exempel. Att ni säger hej. "Kollega:

Hej!" [skrattar]. "Jag: Vad heter du? Kollega: Jag heter Mats. Jag: Hur

stavas Mats? Kollega: M.A.T.S. Jag repeterar. M.A.T.S." Till exempel.

Nu blir det väldigt snabbt. Här måste ni skriva. Här är dialog. Jag. Jag

säger hej. Min kollega säger hej. Jag säger vad heter du. Kollegan säger

Jag heter mats. Jag ah hur stavas Mats. Min kollega säger Mats. Jag

repeterar M.A.T.S. Så ni måste skriva *alla* era frågor. *Alla* svar med

exakt vad din kollega säger. Och det bästa [är] om ni kan spela in.

Innan denna förklaring hade läraren visat hur eleverna ska skapa ett dokument för att nedteckna samtalet med kollegan. Läraren introducerar det meta-språkliga begreppet ”dialog” och skriver upp ett exempel där kollegan ombeds bokstavera sitt namn. Detta torde sällan ske i autentiska samtal mellan kollegor utan mer sannolikt i specifika formella situationer. Instruktionen lägger också stor vikt vid att eleverna skriver ned dialogen. Här finns en tydlig spänning mot uppgiftens potentiella inriktning mot informellt talspråk eftersom de specifika instruktionerna snarare drar mot formell språk-användning och skriftspråk.

Därutöver ger läraren instruktioner om att ställa frågor och följdfrågor med exempel som rör namn, ålder, bostadsort, hemland (”Var kommer du ifrån?”), familj och fritidsintressen. Eleven förväntas även formulera tre frågor på egen hand. Instruktionen och inramningen av uppgiften ”att presentera en arbetskollega”, positionerar eleven som en frågeställare, vilket i sig reflekterar en relativt formell språk-användning.

Nedan visas en dialog, inklusive ortografiska avvikelser, som en elev hade skrivit ned och läste upp under en uppföljande lektion där elevernas dialoger bearbetades.

Lektion 2, omgång 1 (skriftligt dialogexempel)

Rhadwaan: Vad heter du?

Nils: Jag heter Niklas.

Var bor du?

Jag bor i [stad].

Var kommer du i från?

Jag kommer från [stad].

Hur gammal är du?

Jag är 26 år gammal.

Har du familj?

ja: jag har mamma och pappa och en bröder.

Vilka är dina fritidsintressen?

Jag gillar spela piano.

Vilka språk talar du?

Jag kan tala svenska och engelska som jag lärde mig i skolan

Tre egna frågor

R:är du gift?

N:Nej jag är inte gift.

Hur länge har du jobbat i hamnen?

Jag har jobbat i hamnen i ett år.

Vilka länder vill du åka till?

Jag vill åka till Australien, Iran, Afghanistan, Japan

Exemplet visar att eleven använde de frågor läraren föreslagit. Under lektionen läser läraren upp dialogen och visar samtidigt upp kriterier för att utvärdera dialogen:

1. Finns det en rubrik?
2. Är texten skriven som en dialog?
3. Är skiljetecken rätt?
4. Är stavningen rätt?
5. Följer hen instruktionerna?
6. Vad kan hen göra bättre?

Kriterierna är därmed inriktade mot formella, skriftspråkliga drag. I uppföljningen av dialogen kommenterar läraren att dialogen har en rubrik, men att eleven konsekvent måste skriva ut vem som säger vad ("För annars vet vi inte är det Nils som ställer frågan"). Detta visar en stark orientering mot formell och dekontextualiserad språkanvändning eftersom det inte torde utgöra ett problem för någon i klassrumssituationen att lista ut vem som frågar respektive svarar. Fokuset hamnar i mindre grad på att delta i samtal. Eleven följer upp detta genom att peka i sin text och visa hur dialogen måste tolkas:

Lektion 2, omgång 1

Rhadwaan: Ja. Första. Den. [pekar]. Samma den Rhadwaan. Nils Fråga, svar, fråga, svar.

Läraren: Ja. Men när man skriver dialog så skriver man alltid vem säger. Vem säger.

Rhadwaan: Jaja.

Läraren håller fast vid att följa de generella kriterierna för dialoger och kommenterar även avvikelser i stavning, såsom "bröder" och i användning av skiljetecken, till exempel att kommatecken ska följa svar som inleds med "Ja" och "Nej". Hon påpekar även bristen på ett samordnande "och" i uppräknningen som avslutar elevens dialog och ställer, likt i samtalet om imperativ, frågor om hur strukturen fungerar på andra språk eleverna kan:

Lektion 2, omgång 1

Läraren: Kan du säga det på franska? Om du ska översätta det.

Raphael: Tu vais.

Läraren: Je.

Raphael: Je vais aller en Australi, Iran, Afghanistan, et Japon.

Läraren: Precis. Du har ordet "et" här. Som är "et" på franska. Hur är det på dari?

Jada: Wa.

Rhadwaan: Wa.

Läraren: Man säger Wa. Men det är samma på arabiska eller hur? [skriver]
Det är samma.

Interaktionen skapade rörelser mellan L1 och L2 samtidigt som fokuset på formell skriftspråksanvändning upprätthölls.

Ovanstående aspekter som fokuserades enligt frågemallen rör skriftspråk (layout, skiljetecken, stavning). När läraren följde upp de sista frågorna i återkopplingsmallen, gällande utvecklingsområden och följsamhet i förhållande till instruktionerna, skedde dock ett skifte till fokus på talspråk. Läraren poängterade att fler följdfrågor skulle ha främjat ett mer naturligt samtal.

Lektion 2, omgång 1

Läraren: Om vi tittar på instruktionerna igen. /.../ Nu ska vi se hur tydligt det står. Nu kanske inte jag har skrivit jättetydligt. Men när man har en dialog. När man intervjuar någon. Så har man alltid *följdfrågor*. Annars blir det jättekonstigt. Vad heter du? Hur gammal är du? Var kommer ni ifrån? Det är så ni lär er på sfi men man *pratar* inte så med en person.

Att läraren använde ordet "intervju" för att beskriva samtalssituationen visar samtidigt en fortsatt orientering mot ett relativt formellt språkbruk som skiljer sig från vardagliga samtal. Läraren ledde ett samtal där eleverna fick ge förslag på följdfrågor till Rhadwaans nedtecknade frågor. När en elev i stället föreslog ett påstående, i relation till frågan om ålder, bekräftade läraren att man även kan kommentera vad samtalspartnern säger.

Lektion 2, omgång 1

Raphael: Jag ser du är ungdom till exempel.
Läraren: Ja man kan ge. Man behöver inte ha en följdfråga. Man kan ha en *kommentar* istället. Man kan ha en kommentar. Eh. Du ser ut som en tonåring [skrattar].

Läraren påpekar även andra talspråkliga drag som fattades i dialogen, såsom interjektioner och ofullständiga meningar:

Lektion 2, omgång 1

Läraren: Så här ser det ut när ni lär er på sfi i början. Man pratar inte så med människor. Eller hur? Man kanske säger. Vi har små ord. Vi säger jaha, okej, vad trevligt, absolut. Dom använder man också i en dialog. /.../ *Allt* ska du skriva. Allt. Inte ta bort. Sen kanske Nils svarar. /.../ Vad heter du. Kanske han säger Nils. Han kanske inte säger. [håller handen över "jag heter"] Om jag säger så här. Du ska inte skriva "jag heter" om Nils säger Nils. Du får inte skriva "jag heter". För dom här meningarna är perfekta jag kallar det sfi-meningar.

Läraren ger exempel på dessa drag som hade kunnat förväntas i elevernas transkriptioner, samtidigt som hon poängterar att de representerar något annat

än de ”perfekta sfi-meningar” de lär sig på sfi. Läraren pekar här på behovet att röra sig bort från skriftspråkskonventioner och formaliserad nybörjar-svenska till ett mer komplext talspråk. Det kan dock noteras att dessa talspråkliga drag, fränsett en förväntan om följdfrågor, inte påbjöds av instruktionerna till uppgiften. Momentet präglades i sin helhet av en spänning mellan formellt och informellt språk, samt mellan talspråk och skriftspråk. Den språkanvändning som fokuserades blev dessutom relativt dekontextualiserad, eftersom skriftliga dialoger och intervjufrågor saknar en naturlig koppling till samtal mellan kollegor på en arbetsplats.

Modellering av personligt brev och arbetsintervju

Elevernas språkpraktik förbereddes under sju veckor, både genom undervisningsinnehåll kopplat till arbetsplatser och genom en form av rekryteringsprocess som skulle försäkra att eleverna hamnade på praktikplatser som överensstämde med individuella mål och vald bransch. I detta förfarande ingick skrivande av cv och personligt brev samt även en praktikintervju med en rekryterare då dessa texter fungerade som underlag. Delar av undervisningen syftade till att förbereda eleverna inför intervjun.

Att skriva personligt brev

Inledningsvis fokuseras undervisningen om att skriva ett personligt brev. Nedan visas hur läraren introducerade momentet med utgångspunkt i ett projicerat exempel från ett läromedel (Ojala 2020: 20) som fokuserade på olika texttyper.

Lektion 1, omgång 2

Läraren: Idag. Personligt brev. Vad är ett personligt brev? Vad är ett personligt? Silvana?

Silvana: Det är brev det gå med cv.

Läraren: *Precis.*

Silvana: Det är personligt när man berättar mer om själv text.

Läraren: *Precis.* Eh. Man berättar mer om sig själv. Det är ju ett *brev*. Och ni skrev ju cv i torsdags. Eh ett cv och ett personligt brev tillsammans. Vad kallas det? Nån som vet?

Silvana: Arbetsansökan.

Läraren: [skriver cv + personligt brev = arbetsansökan]. Arbetsansökan. Och vem ska *läsa* er arbetsansökan?

Elev: Arbetsgivaren.

Läraren: *Arbetsgivaren* ja. Till arbetsgivaren. [skriver på tavlan]. Där ni ska jobba. Nu är det ju praktik. Eh. Och arbetsgivaren kallas också för mottagare. [skriver] Den som ska läsa. Som ska ta emot. Så arbetsgivaren är en mottagare. [drar streck mellan "arbetsgivare" och "mottagare"]. Kommer från verbet ta emot, alltså få. Eh. Verbet heter att ta emot. Ja. Så gör vi plus ett personligt brev, kallas den arbetsansökan som man skickar till en arbetsgivare. Och arbetsgivare är mottagare. Den som får och ska läsa. så därför måste man tänka. Vem som är mottagare. Så är det ju i alla brev.

Läraren ställer kontrollfrågor för att tydliggöra betydelsen av ”personligt brev” och hur det relaterar till ett cv som en del av en arbetsansökan. Fokus sätts därmed på formell vokabulär, som ”personligt brev”, ”arbetsansökan”, ”arbetsgivare” och ”mottagare”. Eleven Silvana bidrar med korta förklaringar på vardagligt språk (”det är brev det gå med cv ... man berättar mer om själv) och efterfrågade termer (”arbetsansökan”).

Motsvarande språklig förhandling sker när läraren ber eleverna identifiera ”datum” som ett element i personliga brev samt förklara vad som ryms i begreppet ”kontaktuppgifter”. Läraren menar att modelltexten saknar ett par element, varpå eleverna föreslår ”telefonnummer” och ”e-post”. Läraren bekräftar och skriver in de saknade elementen i modelltexten såsom den projiceras på skrivtavlan. Därtill ber läraren eleverna identifiera element som mer generellt förekommer i text, såsom rubriker och kolon, genom att peka och ställa kontrollfrågor. I dessa utbyten sätts fokus på abstrakta betydelser och metaspråkliga begrepp för att tydliggöra texttypens roll och utformning, som antingen identifieras av eleverna eller förklaras av läraren eller eleverna mer vardagsspråkligt. Det sker således rörelser mellan vardagliga och abstrakta betydelser, samt kopplingar till elevernas befintliga kunskaper om personliga brev, relevant vokabulär och skriftspråk på svenska. Tonvikten ligger uteslutande vid L2 och – i avsaknad av jämförande resonemang om hur formella brev kan utformas – ett majoritetsinnehåll. En diskussion om ”datum” vidgas dock till minoritetsinnehåll genom att läraren frågar hur eleverna placerar datum när de skriver i andra sammanhang.

I det följande går läraren mer detaljerat igenom hur brödtexten i det personliga brevet är uppbyggd. Hon låter eleverna läsa texten högt, stannar efter varje stycke och ställer kontrollfrågor om vad de handlar om (”Är det utbildning i Sverige eller i hemlandet?”). Med utgångspunkt i elevernas svar markerar och skriver hon ut huvudsakliga strukturella element (inledning, utbildning från hemlandet, tidigare arbetslivserfarenhet, utbildning från Sverige, nuvarande arbete och studier, egenskaper, avskedsfras, förnamn och efternamn). Hon poängterar även skillnad i tempusanvändning mellan att beskriva tidigare erfarenheter och nuvarande verksamhet genom att skriva ut ”DÅ” och ”NU” vid relevanta delar. Läraren betonar värdet av en tydlig struktur:

Lektion 1, omgång 2

Läraren: Nu. Men det tar vi sen. Så så kan man dela in texten. Med då och nu. Då blir det jättelätt att förstå. Då blir det tydligt för läsaren så att man inte blandar då och nu. [skrattar] Det är ju det som kallas en tydlig struktur.

Läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot språkliga drag, exempelvis hur ”bindeord” används för att ge förklaringar. Ett exempel visas nedan:

Lektion 1, omgång 2

Läraren: "Jag *slutade*". Det är *slut*. "arbetet efter ett par år *på grund* av flytten till Sverige". På grund av. Vad betyder det?
Elev: För att.
Läraren: För att.
Elev: Det beror. Det beror om.
Läraren: Ja, det beror på. Anledningen. *Orsaken*. [skrattar] Är på grund av. Så det är väldigt bra att använda när man skriver ett personligt brev. Eh "på grund av flytten till Sverige". Så den här. *Precis*.
Elev: Tidigare.
Läraren: *Precis*. Tidigare arbetslivser- [skriver] Det är långt! -*farenhet*.

En förhandling sker om det skriftspråkliga sambandsordet "på grund av". Eleverna föreslår både skriftspråkliga ("beror på") och mer talspråkliga varianter ("för att"). Läraren kommenterar också den långa sammanställningen "arbetslivserfarenhet". Fokuset sätts alltså på skriftspråkliga drag hos texterna.

Under genomgången uppmärksammar även läraren andra typer av ord i modelltexten, såsom flerordskombinationer ("drar nytta av") och positivt beskrivande adjektiv såsom "flitig", "rättvis" och "ordningsam". Diskussionen om de två senare orden visas nedan:

Lektion 1, omgång 2

Läraren: Hur är man när man är rättvis? Hur är man då? Hur är man?
Elev: Hur. Rättvis.
Läraren: Om man har *barn* till exempel är det viktigt att man är rättvis. I alla fall om man har två eller flera barn. Att man är rättvis. Och behandlar barnen lika. Om man är lärare är det viktigt att en lärare är rättvis. Behandlar sina elever lika. Vad betyder rättvis?
Elev: När jag delar samma till barnen jag är rättvis.
Läraren: Så kan det vara. Dela tiden kan betyda att vara rättvis. Eh. Till exempel som lärare. /.../ Samt att alla får prata lika mycket om det är barnen. Lika mycket tid. Eller om det är elever eller vad det är. Roligt vet vi vad det är tänker jag. Eh ordningsam. Hur är man när man är ordningsam Zeina?
Zeina: Sitter dom till exempel på sin plats hela tiden och.
Läraren: Man är *strukturerad* och noga och ordningsam. Med ordning på papper. [flytta papper] Åh! [skrattar] [gestikulerar med fyrkantig rörelse] Man har *koll* på saker och ting. Då är man ordningsam. Man är noggrann kan man säga.

När eleven har svårt att svara på vad "rättvis" betyder ger läraren flera ledtrådar genom att hänvisa till föräldrar och lärare. Eleven föreslår då "dela samma till barnen" vilket läraren bekräftar. Här skapas förutsättningar att använda vardagliga erfarenheter för att packa upp en abstrakt egenskap. Gällande "ordningsam" ger Zeina ett förslag ("sitter ... på sin plats hela tiden") vilket läraren följer upp genom att ge flera synonymer ("noga", "strukturerad"), och ta multimodala resurser i bruk genom att sortera papper

på sin bänk och skrattande markera en fyrkant i luften. Hon använder även ett mer vardagsspråkligt uttryck, ”Man har *koll* på ...”, vilket innebär att ett skriftspråkligt ord (”ordningsam”) grundligt packades upp genom talspråk och en gestaltande framställning. Det skedde därmed en tydlig rörelse från skrift till tal och icke-verbala uttryckssätt.

När eleverna inte kan förklara vad ”flitig” betyder använder läraren en annan strategi genom att hänvisa till uttrycket ”flitig som en myra”, något som hon menar att ”vi har jobbat med”. Detta syftar sannolikt på de elever som hon undervisar i den ordinarie sfi-kursen. Eleverna tycks dock inte känna igen uttrycket, varpå läraren ritar en myra på tavlan och förklarar hur den arbetar hårt med att bära på saker, vilket innebär ytterligare rörelse mellan skrift och andra modaliteter. Läraren påpekar även när orden som beskriver egenskaper har en avvikande form.

Lektion 1, omgång 2

Bahar: ”När jag jobbar gör jag det med humor och glädje.” [eleven läser]
/.../

Läraren: Vilka egenskaper finns det i texten Bahar?

Bahar: Han är humor och glädje.

Läraren: Ja. Det betyder han *har* humor och glädje. Ja. Det här är substantiv faktiskt. Humor och glädje.

Läraren bekräftar ”humor och glädje” som egenskaper men markerar samtidigt att de behöver användas tillsammans med ett annat verb (”har”) samt att de formellt är substantiv, något som läraren upprepar senare i samtalet. Att övriga ord som beskriver egenskaper är adjektiv nämner inte läraren. Möjligen tar hon för givet att eleverna kan identifiera dem som sådana.

Det ligger i aktivitetens natur (modellering av en genre) att fokus läggs på skriftspråk. Läraren tillför stöd genom att rikta uppmärksamheten mot textens utformning och vokabulär. Det är ett påtagligt fokus på genrestruktur, men också på den vokabulär som behövs för att bygga ut delar av strukturen och för att skapa en variation. Möjligheten hade dock funnits att be eleverna utveckla sina förslag på vad ord betyder i olika sammanhang för att undvika en formelartad förståelse. Dessutom kunde eleverna ha fått diskutera vilka egenskaper de, utifrån sina flerkulturella erfarenheter, uppfattar som eftersträvningsvärda och utmärkande för olika kontexter. Det hade kunnat öka elevernas delaktighet i rörelser mellan vardagsspråk och mer formellt språk, liksom mellan minoritets- och majoritetsinnehåll.

Samtal om arbetsintervju

Lektionen som följde genomgången av personligt brev fokuserade på arbetsintervjuer med utgångspunkt i samma läromedel. Läraren inledde aktiviteten genom att be eleverna komma med olika tips och råd till någon som skulle på intervju. Eleverna samtalande i grupp och gav i första hand råd

om beteende och utseende, såsom att komma i god tid, ha en lämplig klädsel och skapa ögonkontakt med intervjuaren.

Lektion 2, omgång 2

Anna: Vi ska inte komma försent till arbetsintervju. Komma kanske.

Silvana: Innan.

Anna: Ja det är viktigt.

Abdel: Jag har gått till arbetsintervju men jag gick till arbetsplats för halvtimme innan. För att komma inte försent. [elever skrattar] Men jag har inte fått jobb i alla fall. [elever skrattar]

Razima: Nästa gång? /.../

Abdel: Jag går innan bra tid. /.../ Det är inte så bra den första gången kommer försent. /.../ Jag tror det är jätte viktigt att man pratar med arbetsgivare. Man måste fokusera på ögonkontakt. Det är jätte viktigt. /.../

Anna: Och diction det är jätte viktigt när ni pratar med arbetsgivare. Jättemycket. /.../

Eleven Anna föreslår att det är viktigt att passa tiden, varpå Abdel berättar att han trots att han kommit en halvtimme i förväg hade gått miste om ett jobb. Samtalstonen är humoristisk men även medkännande, vilket är påtagligt genom Razimas kommentar ”Nästa gång?” Anna framhäver även uttal, ”diction”, som viktigt, vilket utgör en av få språkliga aspekter som lyftes. I samtalet betonar även eleverna vikten av att visa intresse. Anna menar att ”vi måste fråga till arbetsgivare”. Abdel är drivande i samtalet och föreslår att det är viktigt att ”googla och läsa lite om detta företag ... du är intresserad, det är jätte viktigt”. Fokuset är, åtminstone implicit, på majoritetssinnehåll eftersom det handlar om hur intervjuer fungerar i en svensk kontext, utan förhandling och perspektiv baserade på elevernas flerkulturella erfarenheter.

Gruppdiskussionerna följdes upp i helklass, då läraren bad eleverna utveckla och precisera dessa råd, till exempel hur mycket ögonkontakt som kan passa. Detta ledde till skämtsamma utbyten, vilket illustreras nedan.

Lektion 2, omgång 2

Läraren: Vad är lämpligt att komma. Hur långt innan tänker du? Hur långt *innan* ska du komma *innan* intervjun? Hur lång tid?

Abdel: Fem minuter.

Läraren: En minut, fem minuter, tio.

Elev: Fem.

Läraren: Fem? Varför är fem minuter bra? Varför?

Ahmed: Så kan vi gå till toilet besöka tio gånger [skrattar]. Det dricka vatten. /.../

Läraren: Varför inte 30 minuter? Då hinner man ju fika, gå på toaletten, gå runt och titta? Tretti minuter. Tretti minuter.

Abdel: Vattna blommor. [skrattar] /.../

Läraren: 30 minuter kanske inte är så lämpligt?

Abdel: Det passar inte. Ibland kanske dom har något dom göra som är dom upptagen innan.

Läraren: Ja, precis. eller så tänker de jaha Jessica har hela dagen. Hon kan sitta här och vänta i två timmar. Har hon inget liv? Inget arbete? Inga studier? [skrattar] Så absolut. Komma i tid är ju viktigt.

Läraren ställer frågor som syftar till att precisera vad det innebär att komma i lagom tid inför intervjun. Ahmed och Abdel erbjuder inlägg av det humoristiska slaget, till exempel att man ska hinna gå på toaletten flera gånger. Läraren frågar då om det kan vara olämpligt att komma för tidigt, varpå Abdel bekräftar att intervjuarna kan vara upptagna. Läraren spinner skämtsamt vidare på ämnet genom att ifrågasätta vilken typ av kandidat som har tid att vänta så länge på ett möte. Förslag som kommer från andra elever är att vara ärlig och att säkerställa att den muntliga informationen under intervjun stämmer med vad som står i cv och personligt brev.

Samtalen ger vissa av eleverna möjlighet att bidra till diskussionen med skämt och tidigare kunskaper (se Wedin & Shaswar 2023). Det är just kunskaper om förväntat beteende i en given situation som sätts i första rummet snarare än språkliga stötestenar, vilket innebär att (majoritets)-innehåll betonas över språkanvändning. Detta skiljer sig delvis från modelleringen av personliga brev, där språkliga företeelser lyftes i högre utsträckning kopplat till majoritetsinnehållet (kunskap om arbetssökande). Därmed stärks bilden av att undervisningen lade en starkare tonvikt vid att modellera skriftspråk än talspråk samtidigt som betydelsen av andra modaliteter, såsom blickar, lyftes fram kopplat till majoritetsinnehållet.

I en annan del av samtalet kopplas innehållet till kommunikativa strategier för att säkra korrekta svar i en formell situation. Den innebar ett fokus på reception.

Lektion 2, omgång 2

Razima: När vi går till arbetsintervju vi måste förstå frågorna innan vi svarade. Ja. Vi måste tänka och vi måste tänka och sedan svara först för att inte göra fel. Och vi måste vara positiva. Vi måste inte vara blyga.

Läraren: Varför är det så viktigt att förstå. Förstå frågorna innan man svarar. Varför är det så viktigt?

Razima: För att vi göra inte fel. Vi måste tänka bra och vi måste svara. Vi måste svara.

Ahmed: Precis.

Razima: Precis, ja.

Läraren: Mm. Speciellt om man inte kan språket så vill man inte visa kanske att man inte förstår Så man försöker svara. Och det är det sämsta. [skrattar] Det är inte bra. Vad kan man säga om man inte förstår Razima? Vad kan du säga då?

Razima: Jag behöver tolk! [skrattar]

Läraren: Jag behöver. [skrattar] Tänk Razima, vad kan du säga om du inte förstår? Vad säger man så?

Razima: Förlåt jag förstår inte. Kan du repetera?

Läraren: Precis. Förlåt jag *förstår* inte. Kan du repetera eller

Ahmed: Förklara.

Läraren: *Förklara*. Det är jätte viktigt. Ni kan ju inte gissa. Åh så svarar ni nått konstigt fel. Åh, hejdå. [skratt] Tack för intervjun!

Zeina: Till exempel han kan inte prata svenska eller förstå svenska.

Läraren: Ja precis, så det är ju viktigt. Och ibland när *jag* får frågor. Jag måste fråga igen. Jag har varit på intervju. Jag kan inte riktigt, så jag måste fråga. Det är viktigt att man har förstått frågan helt rätt.

Läraren tar fasta på att eleven beskriver förståelsen av frågorna som viktig. Hon frågar varför det är viktigt och följer upp elevens svar med att man kanske inte vill visa att man inte har förstått när man ”inte kan språket”. Hon beskriver det skrattande som ”det sämsta” att svara när man inte förstår. På lärarens fråga om vad man kan säga i en sådan situation svarar eleven skrattande ”jag behöver tolk”. Läraren skrattar men formulerar frågan igen och får förslag från två elever på formella fraser för att be om ursäkt och be lyssnaren att repetera eller förklara. Läraren betonar ordet ”förklara” och skämtar om hur intervjun hastigt kan avslutas om de gissar och svarar ”något konstigt”. Läraren avslutar även med att påpeka att hon själv har behövt be om förtydliganden, möjligen för att poängtera att detta även sker för L1-talare. Här drar läraren och eleverna uppmärksamheten till talspråkliga strategier för att få kommunikationen att fungera i en formell situation. Samtalet förhåller sig mestadels till majoritetsinnehåll, eftersom det rör förväntat beteende i majoritetskulturen (”tänka först, tala sedan”), samtidigt som det rymmer minoritetserfarenheter av kommunikativa stötestenar i användning av målspråket.

Vid sidan av vikten av att be om förtydliganden och även förlägga en del av ansvaret för kommunikationen till den förmodade L1-talaren, var det i mindre grad fokus på elevernas muntliga produktion av L2 under intervjun. Som exemplen har visat orienterade sig eleverna mot skrift och reception – att genom skrift införskaffa information, att muntligt uppge sådant som överensstämmer med skriftligt underlag samt att förstå vad som sägs under själva intervjun enligt modellen tänka först och tala sedan.

Momentet fortsätter med en genomgång av ett avsnitt från samma lärobok som användes under momentet med personliga brev. Det behandlar råd inför en arbetsintervju och fokuserar, i linje med samtalen ovan, i första hand på majoritetsinnehåll gällande lämpligt beteende i intervjusituationen tillsammans med exempelsvar på vanliga frågor (Ojala 2020: 22). Klassrumssamtalet kring texten innebär samtidigt att betydelsen av ord och uttryck som relaterar till intervjusituationen tydliggörs. I samtalet nedan frågar läraren vad ”göra ett bra intryck” betyder.

Lektion 2, omgång 2

Läraren: Ja vad. Kan du förklara på svenska? Göra ett bra intryck.

Ahmed: Bra diction?

Läraren: Jaa. [stigande intonation].

Elev: Bra åsikt?

Läraren: Jaa. Är det nån som (x) intryck?

Abdel: Den första bilden. Den första bilden om mig.

Läraren: Ja *precis*. Ja, bravo! [applåderar] Du får en applåd. Det är det första, kan man säga, första bilden hur vi tror att Abdel är. Vi vill få en bra fin bild. Alltså hur du är som människa.

Elev: Första.

Ahmed: Impression. Impression.

Läraren: Första intrycket. Vi säger första intrycket.

Ahmed. First impression.

Elevförslagen ”bra diction” och ”bra åsikt” följs av ett ”jaa” med stigande intonation. Abdel bidrar med en förklaring, ”första bilden av mig”, som läraren berömmar och bekräftar. Ahmed nämner det engelska ordet ”impression” och modifierar det till ”first impression” efter lärarens förtydligande ”första intrycket”. I den språkliga förhandlingen ses rörelser mellan mer dekontextualiserade (”första intryck”) och mer kontextualiserade (”första bilden av mig”) liksom rörelser mellan L2 och engelska, som är ett annat språk med hög status. Motsvarande rörelser mellan dekontextualiserade och mer kontextualiserade uttryck sker även när läraren frågar vad ”styrkor” (”jag är duktig på”) och ”svagheter” (”dåliga egenskaper”) betyder. Både läraren och eleverna gör även mer detaljerade språkliga observationer i dessa samtal, till exempel när Ahmed menar att styrkor är ”positiva adjektiv” och läraren tydliggör en nominalisering genom att kommentera att ”svaghet” kommer från ”svag”.

Med detta utvidgas de till stora delar innehållsfokuserade samtalen till att omfatta kunskap om målspråket som relaterar till intervjusituationen. Detta visar en orientering mot reception och skriftspråk, som samtidigt rymmer ett visst fokus på talspråk då uttalet uppmärksammades genom ord som läses upp, till exempel svåruttalade långa vokaler (”sur”) samt konsonantkombinationer (”styrkor”).

Med utgångspunkt i läromaterialet bad läraren även eleverna att exemplifiera styrkor.

Silvana: [läser från läromaterialet] Ge inte en lång lista med adjektiv för att beskriva dig själv. Som till exempel, jag är kreativ, driven och social.
Förklara istället varför du är till exempel kreativ och hur kan man se det när du jobbar.

Läraren: Tack Silvana. Vad är din styrka?

Silvana: Jag är kreativ, positiv och ehm. Ordningsam.

Läraren: Ja, bra. Kan du välja en styrka och förklara?

Silvana: Till exempel när ska jag arbeta med barn dom. Jag aldrig göra med dom. Dom (x x). Vi arbetar med papper. Vi eh vi. Åh. [eleven ger upp]

Stycket eleven läser upp från läromaterialet sätter fokus på användningen av adjektiv, vilket utgör en av mycket få språkliga observationer i materialet. Läraren följer upp genom att be eleven exemplifiera en styrka, vilket eleven dock har svårt att göra. Här är en svårighet påtaglig med att röra sig mellan

dekontextualiserad och kontextualiserad språkanvändning. Läraren bemöter utmaningen genom att påtala att de vid ett senare tillfälle ska träna på att ge exempel och förklara.

Det kan noteras att till skillnad från det vardagliga samtalet som eleverna skulle genomföra på praktikplatserna representerades inte exempel på arbetsintervjuer skriftligt, trots att de kan antas ha en mer skriftspråklig karaktär än informella samtal. Detta begränsade sannolikt möjligheten att göra mer detaljerade språkliga observationer, och visar ytterligare den didaktiska utmaningen med att navigera mellan tal och skrift i kommunikativa lektionsaktiviteter med koppling till elevernas språkpraktik.

Diskussion

Genom en empirinära operationalisering av CoBi-modellen har vi i denna studie belyst vilka olika dimensioner av flerspråkighetsutveckling som aktualiseras när sfi-elever deltar i undervisningsmoment med koppling till arbetssökande och språkpraktik. Även om tidigare forskning inom sfi har lyft fram möjliga vinster med att kombinera språkutbildning med praktik (Febring & Henry 2022; Sandwall 2013; Walldén 2024a) finns det få studier som belyser undervisningen när kopplingar görs mellan klassrums- och praktikkontexten. Ett undantag är Walldéns (2024b) studie som visar att praktikerfarenheter användes för att på ett utvecklat sätt kontextualisera betydelsen och användningen av ord och ordkombinationer. Denna studie vidgar perspektivet genom att belysa olika undervisningsaktiviteter där kopplingar mellan klassrumskontexten och språkpraktik gjordes.

Ett övergripande resultat var att undervisningen hade en tydlig orientering mot formell språkanvändning och skriftspråk. Trots att uppgifterna i sig varierade mellan skrift (ansökningsbrev), tal (intervjuer), vardagsspråk (vardagligt samtal) och formellt språk (regler, personligt brev, arbetsintervju) visar resultatet av analysen att klassrumssamtalen kring uppgifterna tenderade att glida mot det formella och skriftspråkliga. Det var påtagligt inte minst i hur praktikuppgiften som gällde att genomföra och presentera ett vardagligt samtal med en kollega fick tydliga formella och skriftspråkliga drag när uppgiften introducerades och följdes upp. Detta var något läraren själv uppmärksammade när hon påtalade att eleverna visade upp ”perfekta sfi-meningar” snarare än ett autentiskt vardagligt samtal. Samtidigt överensstämde elevens lösning i hög grad med lärarens instruktioner, som också hade en formell prägel. Orienteringen mot skriftspråk var även påtaglig genom hur skrivandet av ett ansökningsbrev fick en betydligt mer språkligt explicit modellering än förberedelsen inför en arbetsintervju, trots att arbetsintervjuer kan ses som mycket utmanande ur ett språkligt perspektiv. Fokus hamnade då i stället på icke-verbal kommunikation och aspekter kopplade till ett majoritetsinnehåll, såsom vikten av punktlighet och ”lagom” ögonkontakt.

Mot bakgrund av ovanstående kan det konstateras att de traditionella maktrelationerna mellan skrift-tal samt formell-informell språkanvändning

(se Hornberger 1989; Kjelaas 2023) vidareförmedlades snarare än utmanades i undervisningen, trots den potentiellt fruktbara kontext språkpraktiken erbjöd för att uppmärksamma muntligt och vardagligt språkbruk. Tidigare studier har även visat att vuxna andraspråkstalare uppfattar den muntliga förmågan att interagera med förstaspråkstalare som viktig (Ahlgren & Rydell 2020; Walldén 2024a) samt att socialt småprat är en stor utmaning för andraspråkstalare (Myles 2009; Yates & Major 2015). Med utgångspunkt i tidigare studier av arbetslivsrelaterad språkundervisning hade det varit möjligt att ge pragmatiska muntliga färdigheter en tydligare plats, till exempel genom att eleverna får ta del av och analysera autentiska arbetsplatssamtal (Riddiford & Holmes 2015) samt träna på att genomföra intervjuer och jämföra sina intervju svar med infödda talare av svenska (Louw m.fl. 2010). Användandet av ett tryckt läromedel med huvudfokus på olika texttyper bidrog sannolikt till en slagsida mot skrift, jämfört med mer varierade läranderesurser, till exempel ljud- och videoklipp samt transkriberat tal. Vidare hade det varit möjligt att diskutera kulturella normer kopplade till både vardagssamtal och mer formella situationer på arbetsplatser (se Li 2000) vilket också hade främjat rörelser mellan majoritets- och minoritetsinnehåll.

Arbetet med personliga brev utmärktes av upprepade rörelser mellan för genren kännetecknande formellt språkbruk och förklaringar som var antingen icke-verbala eller vardagsspråkliga. Kommunikationen hade således egenskaper som kan skapa förutsättningar för ett gemensamt kunskapsbyggande om hur en sorts formellt brev formuleras på svenska. Till skillnad från tidigare studier (Jakobson, 2019, Mirzaii & Albadi, 2013) prioriterade läraren funktion framför korrekthet. Sandgaard-Ekdahl och Walldén (2022) studie av skrivundervisning på grundläggande vuxenutbildning underströk betydelsen av att eleverna får tillgång till ett relevant ordförråd, vilket sannolikt främjades av den aktuella aktiviteten. Det berörde bland annat hur man skriver fram sina positiva egenskaper, vilket internationella studier har visat kan vara en stötesten (Dressen-Hammouda 2023; Latipah & Gunawan 2020). Den didaktiska möjligheten att skapa rörelser mellan elevernas flerkulturella erfarenheter och majoritetsinnehållet om lämpliga språkliga och strukturella egenskaper hos ansökningsbrev utnyttjades dock inte. Exempelvis kunde förståelsen av det idiomatiska uttrycket ”flitig som en myra” ha underlättats genom att jämföra med motsvarande liknelser på elevernas språk för att beskriva personliga egenskaper.

En funktionell orientering mot språk var även påtaglig i momentet då läraren fokuserade på verbformen ”imperativ” med koppling till regler på arbetsplatsen. När läraren ställde frågor om verbformen till eleverna främjades rörelser mellan målspråket och andra språk eftersom eleverna fick möjlighet att exemplifiera och benämna strukturen på olika språk. Detta främjade sannolikt en djupare förståelse för strukturen. Samtalet fördes samtidigt på en abstrakt nivå med formellt språkbruk och dekontextualiserade exempel, vilket gav upphov till ett missförstånd när en elev gjorde sig klar att

utföra den handling som läraren exemplifierade. Detta visar i linje med Wedin (2023) de utmaningar som uppstår när lärare och elever befinner sig på olika delar av de skalor som synliggörs, i detta fall mellan dekontextualiserade och kontextualiserade perspektiv på undervisningen. Även om imperativformen hade en funktionell koppling till praktikuppgiften om regler hade det varit möjligt att diskutera och gestalta hur uppmaningar kan uttryckas på alternativa sätt beroende på situation, till exempel genom frågor och påståenden. Internationella studier har visat hur andraspråkstalare behöver stöd för att uttrycka talhandlingar med en anpassad nivå av direktitet (Li 2000; Riddiford & Holmes 2015), vilket återigen för uppmärksamheten till betydelsen av att lägga fokus på muntliga förmågor och kontextualiserad språkanvändning i undervisningen.

Den undervisning som har studerats bär drag som har efterlysts i tidigare forskning, då den satte fokus på krävande kommunikativa uppgifter (se Wedin & Shaswar 2019, 2023), överbryggade praktik- och klassrums-kontexten (se Sandwall 2013) och tydliggjorde ett ordförråd relevant för skrivande i en formell situation (se Sandgaard-Ekdahl & Walldén 2022). Vår empirinära operationalisering av CoBi-modellen utgör samtidigt ett verktyg för att problematisera en funktionell och kommunikativt inriktad språk-undervisning utifrån maktrelationer som kan begränsa elevernas flerspråkighetsutveckling. Medan mycket forskning har pekat på behovet av att utmana ett ensidigt fokus på målspråket och beakta elevernas flerspråkiga repertoarer (se t.ex. Fuster & Bardel 2024; García 2017; Wedin m.fl. 2018; Wedin 2023) visar föreliggande studie på behovet av att tillgodose elevernas behov av att utveckla muntliga, vardagsspråkliga och kontextualiserade förmågor samtidigt som de får möjlighet att göra kopplingar till det minoritetsinnehåll de har tillgång till genom sina flerkulturella kunskaper och erfarenheter. Sfi-utbildningen står därmed inför utmaningen att erbjuda vuxna elever möjligheter att utveckla en funktionell muntlig språkförmåga för arbetslivssituationer parallellt med en språklig medvetenhet kopplad till sådana sammanhang. Det finns också ett behov av fler studier som på nära håll och med ändamålsenliga teoretiska verktyg kan undersöka och stärka det överbryggande språkliga arbetet mellan sfi-klassrummet och arbetsplatsen. Vår operationalisering av Hornbergers modell kan inspirera till vidare studier med andra teoretiska verktyg i empirinära undersökningar. Genom en integrerad och kontextualiserad språkutbildning kan sfi-elever få möjlighet att inte bara lära sig ett nytt språk, utan också förbereda sig för att delta i arbetslivet.

Tack

Forskningen erhöll stöd av Crafoordska stiftelsen (20240533) och forskningsprogrammet *Literacy and inclusive teaching* (LIT) vid Malmö universitet.

Referenser

- Agebjörn, Anders, & Walldén, Robert (2024). Språkpraktik och språkutveckling – en textbaserad studie om svenska för invandrare. *Nordand*, 19(1): 38–56. DOI: <https://doi.org/10.18261/nordand.19.1.4>
- Ahlgren, Katrin & Rydell, Maria (2020). Continuity and change: Migrants' experiences of adult language education in Sweden. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3): 399–414. DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1680>
- Bergsten Provaznik, Tímea, & Wedin, Åsa (2023). Att se med egna ögon – kritisk litteracitet på svenska för invandrare, sfi. *Forskning om undervisning & lärande*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18406>
- Bigelow, Martha & Tarone, Elaine (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know?. *Tesol Quarterly*, 38(4): 689–700. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588285>
- Dressen-Hammouda, Dacia (2023). Revealing indexicality in specialized writing: Negotiating second-language politeness indexes in job application letters. *Literatura y Lingüística*, 46: 221–250. DOI: <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.3140>
- Dressen-Hammouda, Dacia (2013). Politeness strategies in the job application letter: Implications of intercultural rhetoric for designing writing feedback. *ASp*, 64: 1–20. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.3866>
- Febring, Linda & Henry, Alistair (2022). Work integrated language learning: Boundary crossing, connectivity, and L2 affordances. *Migration and Language Education*, 3(1): 1–22. DOI: <https://doi.org/10.29140/mle.v3n1.639>
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Fuster, Carles & Bardel, Camilla (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective, *System* 121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241>
- García, Ofelia (2017). “Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers”, i Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little & Philia Thalgott (red), *The linguistic integration of adult migrants*. Berlin: De Gruyter, s. 11–26
- García, Ofelia, & Seltzer, Kate (2016). “The translanguaging current in language education”, i Björn Kindenberg (red), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber, s. 19-30.
- Godfroid, Aline, & Andringa, Sible (2023). Uncovering sampling biases, advancing inclusivity, and rethinking theoretical accounts in second language acquisition: Introduction to the special issue SLA for all? *Language Learning*, 73(4): 981–1002. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12620>
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hornberger, Nancy (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3): 271–296. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, Nancy & Skilton-Sylvester, Ellen (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2): 96–122.
- Hornberger, Nancy (red)(2003). *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hornberger, Nancy (2022). Researching and teaching (with) the continua of biliteracy. *Educational Linguistics*, 1(1): 108–133. DOI: <https://doi.org/10.1515/eduling-2021-0004>
- Jakobson, Liivi (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk. Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Kjelaas, Irmelin (2023). ”Grafosentrisme som portvokting? Skriftspråksideologi i opplæringa for nyankomne ungdommer ”med begrensa skriftspråklige ferdigheter” i Edith Bugge & Cecilie Hammes Carlsen (red), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s. 49–73.
- Latipah, Yuniar, & Gunawan, Wiguna (2019, 1–2 October). Identifying pedagogical implications for teaching application letter: Learning from an expert text. Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019), Bandung, Indonesia.
- Lehtonen, Tuula (2017). “You will certainly learn English much faster at work than from a textbook”: Law students learning English beyond the language classroom. *System* 68: 50–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.06.013>
- Li, Duanduan (2000). The pragmatics of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization. *The Canadian Modern Language Review*, 57(1): 58–87.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2017). “Conflicting agendas in Swedish adult second language education”, i Catherine Kerfoot & Kenneth Hyltenstam (red), *Entangled discourses: South-North orders of visibility*. Abingdon: Routledge, s. 119–136.
- Louw, Kerry J., Derwing, Tracy M., & Abbott, Marilyn L. (2010). Teaching pragmatics to L2 learners for the workplace: The job interview. *Canadian Modern Language Review*, 66(5): 739–758. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.5.739>
- Macnought, Lucy, Maton, Karl, Martin, James R., & Matruglio, Erika (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24(1): 50–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>
- Mirzaii, Mostafa, & Aliabadi, Reza Bozorg (2013). Direct and indirect written corrective feedback in the context of genre-based instruction on job application letter writing. *Journal of Writing Research*, 5(2): 191–213. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.2>

- Myles, Johanne (2009). Oral competency of ESL technical students in workplace internships. *TESL-EJ*, 13(1): 1–24.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Ojala, Tiia (2020). *Textbygget för SFI D*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Outakoski, Hanna (2015). *Multilingual literacy among young learners of North Sámi: Context, complexity and writing in Sápmi*. Doktorsavhandling (Umeå Studies in Language and Literature 27), Umeå universitet.
- Reath Warren, Anne (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Doktorsavhandling (Dissertations in Language Education; 10). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Regulation (EU)2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) [2016]. OJ L 119/1 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>
- Reinders, Hayo, & Benson, Phil (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4): 561–578. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Riddiford, Nicky, & Holmes, Janet (2015). Assisting the development of sociopragmatic skills: Negotiating refusals at work. *System*, 48: 129–140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.010>
- Rosén, Jenny K. & Bagga-Gupta, Sangeeta (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: An analysis of discourses associated with ‘Swedish for immigrants’, *Language, Culture and Curriculum*, 26(1): 68–88. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.765889>
- Rydell, Maria (2018). Being ‘a competent language user’ in a world of others: Adult migrants’ perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and education*, 45: 101–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.04.004>
- Sandgaard-Ekdahl, Hanna & Walldén, Robert (2022). ”Det fattas jättemycket” – genreteoretiska perspektiv på vuxna andraspråkselevs texter och responsamtal. *Forskning om undervisning & lärande*, 10(2): 55–87. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i2.19003>
- Sandwall, Karin (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- SFS 2003:460. Lag om etikprövning av forskning som avser människor.
- Thornéus, Lena (2018). *Sfi och språkpraktik: Med arbetslivet som läranderum*. Gothia Fortbildning.

- Tracy, Sarah J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken, N J: Wiley-Blackwell.
- Travers, Nicholas (2017). *English-as-an-additional-language job interviews: Pragmatics training for candidates and analyzing performance on both sides of the table*. Doktorsavhandling. Department of linguistics. University of Victoria. <https://dspace.library.uvic.ca/bitstreams/4afc3abd-0635-4acd-bd69-16d85fe95f1b/download>
- Travers, Nick, & Huan, Li-Shih (2021). Breaking intangible barriers in English-as-an-additional-language job interviews: Evidence from interview training and ratings. *Applied linguistics*, 42(4): 641–667. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amaa051>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walldén, Robert (2024a). Adult migrants' voices about learning and using Swedish at work placements in basic language education. *Studies in the Education of Adults*, 56(1): 43–65. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2246763>
- Walldén, Robert (2024b). Contextual elaborations and shifts when adult L2 learners present and discuss workplace-related vocabulary. *Linguistics and Education*, 80: 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101272>
- Walldén, Robert & Nygård Larsson, Pia (2021). Negotiating figurative language from literary texts: Second-language instruction as a dual literacy practice. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21: 1–30. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.08>
- Wedin, Åsa (2023). Becoming an independent Swedish citizen: Critical literacy as a tool for multilingual literacies in Swedish for Immigrants. *Studies in the Education of Adults*. 56(1): 26–42. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2171097>
- Wedin, Åsa & Norlund Shaswar, Annika (2023). Interaction and meaning making in basic adult education for immigrants the case of Swedish for immigrants in Sweden (SFI). *Studies in the Education of Adults*, 55(1): 24–43. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2065786>
- Wedin, Åsa, & Norlund Shaswar, Annika (2019). Whole class interaction in the adult L2-classroom: the case of Swedish for immigrants. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(2): 45-63. DOI: <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903251959>
- Wedin, Åsa, Rosén, Jenny & Hennius, Samira (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1-2): 15–38.
- Winlund, Anna (2020). Emergent literacy instruction: 'Continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3): 249–266. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>
- Yates, Lynda, & Major, George (2015). “Quick-chatting”, “smart dogs”, and how to “say without saying”: Small talk and pragmatic learning in the community. *System* 48: 141–152. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.011>