



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

”EFTER SPRÅKCAFÉ HAR JAG DEN KÄNSLAN... ATT JAG KAN PRATA.”

En aktionsforskningsstudie om att utveckla Sfi-
elevers muntliga kommunikativa språkförmåga
genom samtal och interaktion på Språkcafé

Frida Sundgren

Uppsats/Examensarbete:	30 hp Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning,
Program och/eller kurs:	PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht2020/Vt2021
Handledare:	Susanne Gustavsson
Examinator:	Per-Olof Thång

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning, PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht2020/Vt2021
Handledare:	Susanne Gustavsson
Examinator:	Per-Olof Thång
Nyckelord:	Aktionsforskning, Sfi, kommunikativ språkundervisning, muntlig språkförmåga, andraspråksutveckling

- Syfte:** Syftet med studien är att utveckla kunskap om hur en specifik aktion och undervisningsform, kallad Språkcafé, fungerar som en praktik för att utveckla Sfi-elevens muntliga kommunikativa språkförmåga. Aktionen Språkcafé genomförs för att skapa en arena för samtal där elever med olika förutsättningar, mål och bakgrunder möts för att diskutera olika ämnen. Därmed blir interaktion och kommunikation, utifrån elevernas bakgrund, erfarenhet och språkbehov, utgångspunkt för undervisningen.
- Teori:** Övergripande teori är sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014; 2020). Studiens teoretiska perspektiv innefattar även språkdidaktiska teorier om utvidgat tal (Ellis & Shintani, 2015) och pressat utflöde (Swain, 2000).
- Metod:** Studien har aktionsforskning som metodansats. Aktionsforskning är en form av praktikinära forskning som utgår från professionens egna frågeställningar om praktiken (Rönnerman, 2012). Genom att en aktion, kallad Språkcafé, genomförs undersöks hur en undervisningsform som är baserad på interaktion och kommunikation fungerar för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Aktionsforskning ses dels bidra till ny kunskap, dels utveckla praktiken (Carr & Kemmis, 1986). Genom intervjuer med Sfi-elever och observationer i form av inspelade Språkcaféer undersöks vad som karaktäriserar samtalet i Språkcafé, hur elever upplever att Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan samt lärarens betydelse för samtalets innehåll.
- Resultat:** Studien visar att Språkcafé skapar förutsättningar för interaktion och utvidgat tal (Ellis & Shintani, 2015). Enligt eleverna erbjuder Språkcafé tillfälle att tala mycket svenska vilket leder till språkutveckling. I intervjuer framkommer att det informella samtalet som undervisningsform i Språkcafé skapar förutsättningar för att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan. Att samtala i Språkcafé beskrivs av eleverna bidra till att utveckla självförtroende att tala svenska även utanför skolan. Det framkommer också att elever upplever att Språkcafé som undervisningsform skapar motivation och engagemang att lära sig ett andraspråk. Läraren beskrivs ha en viktig roll för samtalets innehåll, för att leda ett strukturerat samtal och för att utgå från elevernas språkbehov. Studien bekräftar tidigare forskning som visar att interaktion har betydelse för andraspråksutveckling. Studien visar också, likt andra studier, vikten av undervisningen utgår från elevens språkbehov, intressen och erfarenheter.

Förord

Föreställ dig att du är lärare i svenska för invandrare (Sfi) och har ett tjugotal elever i din grupp. Eleverna är mellan 22–55 år gamla och kommer ifrån länder som Indien, Jemen, Syrien, Brasilien, Grekland, Kroatien, Irak, Spanien, Afghanistan, Jordanien, Colombia och Eritrea. Enligt kursplanen i kommunal vuxenutbildning för Sfi ska du som lärare utgå från dina elevers tidigare erfarenheter och planera en utbildning som utgår ifrån dina elevers behov, intressen och förutsättningar. Dina elever har jobbat inom marknadsföring, försäljning, utbildningsväsendet och restaurangbranschen. De är apotekare, ingenjörer, läkare, doktorander, lärare och jurister. Vissa har påbörjat utbildningar som de inte har kunnat slutföra i sina hemländer. Andra vill fortsätta sina studier eller sin yrkesbana i Sverige och några vill byta karriär. De har en bredare och på många sätt rikare bakgrund än du själv. De har kommit till Sverige på flykt, för ett nytt arbete, på grund av kärleken till en annan människa eller för bättre möjligheter. Vissa kan lite svenska och andra kan mer svenska. De lär sig i olika takt och på olika sätt. De är intresserade av olika områden och har många saker gemensamt men de har framför allt ett gemensamt mål just nu; att lära sig svenska. Nu är det fredag och dags för veckans sista lektion. Du och dina elever har precis dukat fram kaffe, te och fika och sitter tillsammans runt ett bord i några soffor och fätöljer utanför klassrummet. Du småpratar lite med några elever och hör några andra elever engagerat diskutera ett nytt jobb som den ena eleven ska börja på. Du påminner dig själv om att gratulera eleven till det nya jobbet. Samtidigt inser du att du har glömt ta med socker till kaffet och ber en elev att hämta det från eleventryt. Klockan går och nu är det dags att börja så du påkallar dina elevers uppmärksamhet och säger:

- Välkomna till veckans Språkcafé! Ska vi börja? Okej! Veckans ämne för Språkcafé är...

Tack

September 2017 påbörjade jag nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning vid Göteborgs Universitet. När jag nu sätter punkt för den här studien ser jag tillbaka på vad som endast kan beskrivas som en kunskapsresa. Masterprogrammet har fördjupat min förståelse för vuxnas lärande och också inneburit ett transformativt lärande för egen del. Det är med tacksamhet som jag ser tillbaka på mina masterstudier och inser hur mycket jag har utvecklats.

Den här aktionsforskningsstudien tillägnar jag alla fantastiska människor som jag har fått möjligheten att vara lärare för genom åren. Många gånger har jag känt stor ödmjukhet inför att vara er Sfi-lärare. Vilka berättelser, bakgrunder och kunskaper som ni bär på!

Mitt största tack vill jag rikta till er elever som medverkade i studien och så generöst delade med sig av sina tankar. Det är tack vare er som studien kunde genomföras.

Tack till min handledare Susanne Gustavsson. Din kunskap och vägledning har lett mig genom den här processen och utvecklat mitt tänkande och skrivande.

Tack till mina arbetskamrater. Ni vet vilka ni är och hur mycket jag uppskattar er. Att få ha varit en del i att utveckla verksamheten med er har varit en ynnest. Under dessa år har jag lärt mig otroligt mycket av er alla. Det är med stor glädje jag tänker på er som kollegor och vänner.

Tack till mina studiekamrater Helen, Lisa och Ulrika. Under våra tisdagsträffar lärde jag mig och förstod så mycket mer. Tack för alla goda råd, pepp och hejarop!

Till sist. Tack Johan. För att du får mig att vilja mer och våga mer! Ditt stöd har varit min största trygghet och glädje genom den här processen.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund till aktionen Språkcafé	2
Syfte och forskningsfrågor	3
Bakgrund	4
Tidigare forskning	6
Teoretisk utgångspunkt	12
Sociokulturellt perspektiv.....	12
Metodologi	15
Aktionsforskning.....	15
Observation	16
Intervju	16
Urval och undersökningsgrupp	17
Genomförande.....	17
Trovärdighet och generaliserbarhet.....	21
Vetenskapsrådets etiska riktlinjer.....	21
Aktionen Språkcafé	23
Resultat.....	24
Vad karaktäriserar samtalet i Språkcafé avseende Sfi-elevens muntliga produktion och interaktion?	24
Hur upplever eleverna att Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för utveckling av deras muntliga kommunikativa språkförmåga?.....	31
Hur får lärarens agerande i Språkcafé betydelse för samtalets innehåll?	36
Studiens slutsatser	40
Diskussion	41
Resultatdiskussion.....	41
Metoddiskussion.....	43
Studiens kunskapsbidrag.....	44
Förslag till vidare forskning	45
Referenser.....	46
Bilaga	51

Inledning

Fokus i den här aktionsforskningsstudien är kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (Sfi) och kurserna C och D inom studieväg 3. De styrdokument som berör Sfi är kursplanen för Sfi (SKOLFS 2017:91), läroplanen för vuxenutbildningen (SKOLFS 2017:17) samt vuxenutbildningsförordningen (2011:1108). Vuxenutbildningens uppdrag beskrivs bland annat på följande sätt i läroplanen:

Vuxenutbildningens målgrupp är heterogen och eleverna är individer med mycket olika förutsättningar. Även elevernas mål med utbildningen kan variera kraftigt. Utbildningen måste därför anpassas utifrån individens behov och förutsättningar och den kan variera både till längd och till innehåll. Vuxenutbildningen ska alltid möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar. (SKOLFS 2017:17)

Varje lärare har ansvar för att skapa bästa förutsättningar för elever att nå kunskapsmålen i kursplanen. Enligt kursplanen för Sfi ska undervisningen ”planeras och utformas tillsammans med eleven och anpassas till elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål” och enligt läroplanen för vuxenutbildningen ska läraren: ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”. Både läroplanen för vuxenutbildningen och kursplanen för Sfi beskriver att vuxna studerande är en heterogen grupp. Flexibilitet och individanpassning ses därför vara viktiga delar. Läraren ska utgå från elevens förutsättningar och lärandeprocess och undervisningens innehåll ska kännetecknas av ett vuxendidaktiskt perspektiv där elevernas erfarenheter och behov är i centrum. I en utbildningsform där gruppens sammansättning ständigt förändras kan det vara en utmaning för läraren.

Historiskt sett har Sfi haft tre huvudsakliga mål vilka kan beskrivas som integrationspolitiska, arbetsmarknadspolitiska och utbildningspolitiska (Lindberg & Sandwall, 2012). Därav har Sfi styrts med olika syften i fokus. I den politiska debatten fokuseras att eleverna bör slutföra sina Sfi-studier så snart som möjligt för att etablera sig på arbetsmarknaden. I media beskrivs ofta en negativ, och ibland förlegad, bild av Sfi. I den mediala och politiska debatten återfinns ett bristperspektiv med den till synes enkla lösningen att det gäller ”bara att lära sig en ’bra svenska’” (Ahlgren, 2014, s 22). Norlund Shaswar och Wedin (2020) beskriver att det faktum att det tar tid att utveckla ett språk ses som ett problem och att det finns en motsättning mellan en önskan om snabb progression och de faktiska möjligheter som Sfi-lärare har att organisera en kvalitativ språkundervisning. Enligt Lindberg och Sandwall (2007) har Sfi länge haft låg status och att kraven på en effektiv språkundervisning för att snabba på en etablering på arbetsmarknaden ofta väger tyngre än Sfi-elevens personliga utveckling. Viktiga aspekter av andraspråksinläring ignoreras och den tid och kraft det tar att lära sig ett språk underskattas därmed i den politiska debatten (Lindberg & Sandwall). Redan 1996 beskrevs att debatten om Sfi-undervisningen präglas av en oinformerad, negativ bild:

Utmärkande för debatten kring invandrades svenskkunskaper är för övrigt att det tycks vara fritt fram för vem som helst att uttala sig om sfi-undervisningens kvalitet och effektivitet. Utan stöd i några undersökningar av själva undervisningen och utan annat underlag än högst bristfällig statistik av den typ som här behandlats görs i massmedia allt oftare uttalanden även av högt uppsatta tjänstemän och politiker där det framställs som en allmänt vedertagen sanning att sfi-undervisningen fungerar dåligt. Också bland ”vanliga svenskar” tycks uppfattningen att invandrarundervisningen är undermålig ha slagit rot vilket knappast kan ses som något förvånande med tanke på hur ofta detta budskap har förts fram i media. (Lindberg, 1996, s 273)

Från och med den första april 2021 kommer språkplikt att införas, genom riksdagsbeslut 2020/21:211, vilket innebär att personer som har försörjningsstöd ska delta i Sfi, vid behov, för att ”anses vara till arbetsmarknadens förfogande” (2020/21: SoU21). I den politiska debatten har förslag gällande språktest för anställning som undersköterska, för att få permanent uppehållstillstånd och medborgarskap debatterats. Dessa förslag innebär att ansvaret för att lära sig ett språk läggs på den enskilde individen vilket är något Milani (2013) beskriver som förskjutning av ansvar från staten till ”invandraren”. Dessutom innebär det att den mediala och politiska debatten om Sfi innehåller förslag där dess vetenskapliga grund kan ifrågasättas:

Vi har de senaste åren sett en ökad kravdiskurs i relation till invandrare i Sverige med ord som ”utbildningsplikt” och ”språkplikt” och nu senast, ett språktest för medborgarskap. Det bygger på en tanke om att språkinläring bara handlar om individens vilja och ansträngningar och att det skulle finnas ett problem med bristande motivation att lära sig svenska. Att så skulle vara fallet är inget vi har sett i den forskning som finns om vuxnas andraspråksinläring i Sverige. (Rydell & Milani, 2019)

I den politiska debatten fokuseras individens bristande motivation som en begränsande faktor för att lära sig ett andraspråk när det i stället finns forskning som visar på andra, mer komplexa, slutsatser. Utifrån dessa tendenser är det tydligt att det finns ett fortsatt behov av studier om Sfi.

Både Komvux och Sfi ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Enligt Lindgren och Sandwall (2012) är didaktisk forskning om vuxnas andraspråksinläring begränsad och det behövs studier om Sfi utifrån ett samhällsperspektiv och utbildningsperspektiv för att på ett bättre sätt utveckla Sfi. Lundgren, Rosén och Jahnke (2017) menar att trots att en stor del av forskningen är kvalitativ finns det ett fortsatt stort behov av forskning av kvalitativ karaktär med både elev-och lärarperspektiv. En utgångspunkt för den här aktionsforskningsstudien är att det finns ”ett behov av studier som belyser de Sfi-studerandes språkliga utveckling under Sfi, särskilt i relation till olika undervisningsformer” (Lundgren m.fl., 2017, s 33). Lundgren m.fl. lyfter även fram behovet av studier om Sfi-undervisningens innehåll och hur denna görs meningsfull för eleverna. Även Norlund Shaswar och Wedin (2020) lyfter fram behovet av didaktiska studier om språkutveckling och undervisning inom Sfi.

Att varje elev ska ges förutsättningar att utveckla den kommunikativa språkförmågan och ett funktionellt andraspråk fokuseras i kursplanen för Sfi (SKOLFS 2017:91). Hur olika undervisningsformer skapar förutsättningar för elever att utveckla en kommunikativ språkförmågan är en komplex fråga. Det finns således behov av att fortsätta utveckla kunskap om hur lärare kan skapa bra förutsättningar för Sfi-elevens språkliga utveckling. Den här studiens kunskapsbidrag är att, utifrån ett didaktiskt perspektiv, undersöka Sfi-elevens språkliga utveckling, vad gäller den muntliga kommunikativa språkförmågan, genom Språkcafé som undervisningsform. I följande del beskrivs bakgrunden till aktionen Språkcafé samt syfte och forskningsfrågor.

Bakgrund till aktionen Språkcafé

Min erfarenhet som Sfi-lärare består till största delen av undervisning inom studieväg 3 för elever med akademisk bakgrund eller gymnasiebakgrund. Utifrån min erfarenhet är dessa elever väldigt motiverade att lära sig svenska och engagerar sig mycket i sin utbildning utifrån sina förutsättningar. Vissa typer av undervisningsformer gör eleverna mer aktiva medan andra skapar mindre engagemang. I mer vardagliga samtal utanför klassrummet upptäckte jag att eleverna ofta tog initiativ till att både inleda och upprätthålla samtal både med mig som lärare och med andra elever. Samtalen rörde elevernas vardag och engagemanget var påtagligt. Dessa samtal utgick från elevernas frågor och tankar och kunde röra praktiska frågor om skola, arbetsliv eller livet i Sverige men kunde också vara i form av småprat. Även i de enskilda utvecklingssamtal som jag hade varje vecka med eleverna, märkte jag ett stort intresse hos eleverna att tala svenska och att driva samtalet framåt. Vad var det som gjorde att eleverna verkade ta fler initiativ till att tala svenska under dessa former? Var det lättare att tala svenska i mer informella sammanhang? Olika typer av undervisningsformer, i klassrummet, som fokuserade på interaktion verkade inte alltid skapa förutsättningar för elever att våga använda språket på ett kreativt sätt. Trots försök att skapa uppgifter som stimulerade till dialog vände sig eleverna ofta till mig för att få rätt svar efter ett tag i stället för att gemensamt diskutera sig fram till en lösning. I klassrumsundervisningen upplevde jag också att jag i min lärarroll ofta var den som blev motorn i klassrummet. Jag började fundera på hur jag skulle kunna organisera en undervisningsform som utgår från mer informella samtal för att utveckla elevens muntliga språkförmåga. Kunde jag förändra förutsättningar så att eleverna själva kunde driva samtalen framåt? Jag ville försöka skapa förutsättningar för samma typ av mer avslappnade samtal, som skedde utanför klassrummet, även under lektioner. Skulle det informella samtalet kunna bli själva undervisningsformen i stället för att utgå från olika läromedel eller uppgifter för Sfi? Min tanke var att samtalen skulle efterlikna vardagliga samtal och på det sättet skulle eleverna bli mer självständiga i att driva samtal framåt och också förberedas på att delta i vardagliga samtal utanför skolan. Vid den här tiden fanns en typ av Språkcafé där ett antal svenskspråkiga volontärer varje vecka samtalade i

smågrupper med Sfi-elever. Under dessa Språkcaféer medverkade inte lärare utan volontärer och elever samtalade själva om olika ämnen. På grund av schemaläggning kunde mina elever inte medverka. När en av mina elever föreslog att vi skulle ha Språkcafé i klassen, i stället för med volontärer, ansåg jag att idén var väldigt bra. Jag insåg att den här typen av aktivitet skulle kunna ge mig förutsättningar att organisera en undervisningsform som påminner om mer vardagliga samtal där kommunikation och interaktion är i fokus. Efter att ha diskuterat idén med hela klassen bestämde jag mig för att införa Språkcafé som en aktion i undervisningen.

Syfte och forskningsfrågor

Studieobjektet i den här studien är min egen praktik och undervisning i kurserna Sfi C och D inom studieväg 3. Därmed är jag själv en del av studiens empiri. I klassen studerar framför allt elever med en utländsk akademisk bakgrund men även elever som har en avslutad gymnasieutbildning som högsta utbildning. I den här studien avser jag att pröva och granska en alternativ undervisningsform för att särskilt stimulera en utveckling av den muntliga kommunikativa språkförmågan.

Syftet med studien är att utveckla kunskap om hur en specifik aktion, kallad Språkcafé, fungerar som en praktik för att utveckla Sfi-elevens muntliga kommunikativa språkförmåga. Aktionen Språkcafé genomförs för att skapa en arena för mer informella samtal där elever med olika förutsättningar, mål och bakgrunder möts för att diskutera olika ämnen. Därmed blir interaktion och kommunikation, utifrån elevernas bakgrund, erfarenhet och språkbehov, utgångspunkt för undervisningen. Följande forskningsfrågor kommer att undersökas:

- Vad karaktäriserar samtalet i Språkcafé avseende Sfi-elevens muntliga produktion och interaktion?
- Hur upplever eleverna att Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för utveckling av deras muntliga kommunikativa språkförmåga?
- Hur får lärarens agerande i Språkcafé betydelse för samtalets innehåll?

Genom observationer i form av inspelade Språkcaféer och intervjuer med Sfi-elever samlas den empiriska datan in. Utifrån sociokulturellt perspektiv (Säljö 2014; 2020) analyseras samtal i Språkcafé, Sfi-elevens upplevelser vad gäller utveckling av den muntliga kommunikativa språkförmågan samt lärarens roll. Studiens kunskapsintresse är hur en interaktiv och dialogisk undervisningsform, som avser att bidra till utveckling av den muntliga kommunikativa språkförmågan, kan förstås. Därmed ses studien kunna bidra till kunskap inom forskningsfältet om att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan på ett andraspråk. Målet med studien är även att utveckla kunskap om hur Sfi-lärare kan skapa förutsättningar för elever att utveckla en muntlig kommunikativ språkförmåga.

Bakgrund

I bakgrunden redogörs för styrdokument om Sfi och specifikt de delar som berör muntlig språkförmåga.

Styrdokument om Sfi och den muntliga kommunikativa språkförmågan

Sfi har kontinuerlig antagning (SFS 2010:800) och består av tre studievägar och fyra olika kurser: A, B, C och D. Hur undervisningen organiseras för de olika studievägarna skiljer sig åt i olika kommuner. Studieväg 1 riktar sig till elever med kort skolbakgrund, eller ingen formell skolbakgrund, och studieväg 3 riktar sig till elever som är vana att studera vilket kan innebära att eleven har en eftergymnasial utbildning. Hur skolor organiserar kurser och studievägar skiljer sig åt och det förekommer att studievägar och kurser blandas men det finns också verksamheter som separerar studievägar och kurser. Att Sfi har kontinuerlig antagning medför att en elevgrupp ständigt är dynamisk då elever fortlöpande både börjar och avslutar sina studier. Detta ställer höga krav på både lärare och elev. Den kontinuerliga antagningen skapar också svårigheter att utgå från varje elevs förutsättningar och behov och att individualisera undervisningen. Utöver det är det en utmaning för läraren att balansera gruppens behov och de individuella behov som finns i en klass. I kursplanen för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare beskrivs utbildningens syfte bland annat på följande sätt: "En elev med ett annat modersmål än svenska ska inom utbildningen få lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk. Utbildningen ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt fortsatta studier" (SKOLFS 2017:91, s 1). Lärare ska därför organisera en undervisning som skapar förutsättningar för varje elev att utveckla ett funktionellt andraspråk där förmågan att kommunicera och använda ett språk som fungerar i vardags-samhälls- och arbetsliv anses vara av särskild vikt. Därmed bör en kommunikativ språkundervisning vara en viktig del av undervisningen. Att individualisera undervisningen och samtidigt skapa förutsättningar att utveckla den kommunikativa språkförmågan är en utmaning för lärare. Utgångspunkten i den här studien är kursplanens beskrivning att varje elev ska ges förutsättningar att utveckla sin kommunikativa språkförmåga:

Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare karaktäriseras av att eleven utvecklar en kommunikativ språkförmåga. Detta innebär att eleven kan kommunicera, såväl muntligt som skriftligt, utifrån sina behov. Den kommunikativa språkförmågan innefattar olika kompetenser som samverkar och kompletterar varandra. En kommunikativ språkförmåga förutsätter därför både tillgång till ett språkligt system och kunskaper om hur detta system används. (SKOLFS 2017:91, s 2)

Detta gäller både muntlig produktion och interaktion samt skriftlig kommunikation. Målet med undervisningen är att varje elev ska utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan vilken motsvaras av muntlig produktion och interaktion. För Sfi D beskrivs kunskapskraven för betyg E (SKOLFS 2017:91) på följande sätt:

Muntlig produktion:

Eleven berättar om och beskriver i enkel form aktuella händelser, erfarenheter, intryck och åsikter samt ger råd och instruktioner. Eleven uttrycker sig med visst flyt och till viss delsammanhängande samt visar viss språklig variation. Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt olika strategier för att förbättra kommunikationen. (s 20-21)

Muntlig interaktion:

Eleven deltar i samtal och diskussioner om bekanta ämnen genom att uttrycka och bemöta åsikter med enkla argument samt framföra och efterfråga tankar och information på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt. Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt strategier som löser problem i interaktionen. (s 20)

Lärare ska också skapa förutsättningar för varje elev att göra språkliga val och anpassa sitt språk utifrån vad olika kommunikativa situationer kräver:

Undervisningen ska ge eleven möjligheter att utveckla kunskaper och färdigheter av olika slag för att kunna göra relevanta språkliga val i förhållande till den aktuella kommunikativa situationen. Kunskap om det språkliga systemet innefattar ord, fraser, uttal och grammatiska strukturer, medan kunskap om språkanvändningen handlar om hur man bygger upp en text och gör funktionella språkliga val och anpassningar i förhållande till mottagare och syfte. En viktig kompetens är även att kunna använda strategier och olika medier för att på det mest effektiva sättet få fram sitt budskap. (SKOLFS 2017:91, s 2)

Utöver det ska även undervisningen ge möjlighet för varje elev ”att utveckla sin interkulturella kompetens genom att reflektera över egna kulturella erfarenheter och jämföra dem med företeelser i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv i Sverige” (SKOLFS 2017:91, s 2). Hur undervisning organiseras för att svara mot ovan nämnda krav och vilka förutsättningar Sfi-lärare har för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan varierar. Vilka möjligheter elever ges att i undervisningen utveckla sin muntliga kommunikativa språkförmåga och interkulturella kompetens varierar också. Trots styrdokumentens krav på en kommunikativ språkundervisning som utgår från varje elevs bakgrund, förutsättningar och språkbehov visar studier att detta i praktiken kan vara svårt (se tidigare forskning). I följande stycke redogörs för tidigare forskning om Sfi för att placera den här studien i ett sammanhang.

Tidigare forskning

Avsnittet om tidigare forskning delas in i tre delar. Inledningsvis behandlas didaktisk forskning om Sfi som fokuserar klassrumsundervisning. Därefter beskrivs forskning om andraspråksinläring och avslutningsvis beskrivs forskning om klassrumsinteraktion samt kommunikativ språkundervisning. För att begränsa urvalet av forskning har jag medvetet valt att fokusera på Komvux och vuxna andraspråksinlärare i svensk andraspråkskontext. Avsnittet med tidigare forskning ses kunna ge en överblick över dessa fält i relation till studiens omfång. Andraspråksinläring har beforskats sedan 1960-talet (Norlund Shaswar & Wedin 2019) och avsnittet om tidigare forskning omfattar därför forskning från 1960-talet och framåt.

Tidigare forskning om Sfi

Enligt Lindberg och Sandwall (2007) är Sfi-undervisningen inte forskningsdriven utan drivs i större utsträckning av praktiken:

The need for professionalisation in terms of a solid research base and appropriate formal training cannot be underestimated. However, it is important that the extensive experience of teachers and their dedicated work are fully acknowledged and made use of in future developments of Sfi to avoid loss of competence, which has characterised the history of Sfi. (s 91)

Därmed finns det ett behov av att Sfi-lärares profession i högre grad bygger på forskning och att deras erfarenheter tas tillvara. Didaktisk forskning om Sfi-undervisning behövs (Norlund Shaswar & Wedin, 2019), vilket gör den här studien relevant. Enligt Lundgren, Rosén och Jahnke (2017) finns det ett fortsatt behov av forskning av både kvantitativ och kvalitativ karaktär som fokuserar elever som studerar på studieväg 3. De flesta studier är av småskalig, kvalitativ karaktär och undersöker i huvudsak ett elevperspektiv. Didaktiska studier har fokuserat kortutbildade elever eller elever utan formell skolbakgrund inom studieväg 1 (ibid). Av dessa studier framgår att elevernas erfarenheter ”inte lyfts fram i undervisningen i någon större utsträckning, vilket kan innebära att deltagarna tappar självillit. Snarare framkommer att undervisningen är lärarstyrd” (Lundgren m.fl., 2017, s 30). Enligt Lundgren m.fl. behövs forskning som undersöker hur undervisningsinnehåll skapar mening för eleverna. De studier som fokuserar på klassrum, lärare och Sfi-elever har huvudsakligen genomförts med intervju och observation som metod och i flera av studierna är deltagarna mellan tre och tolv till antalet (se Ahlgren, 2014; Carlson, 2002; Lundgren 2005; Norlund Shaswar 2014; Rydén 2007; Sandwall 2013). I Franker (2011), Gustafsson (2007), Lindberg (2005), Rosén (2013) och Zachrisson (2014) medverkar ett större antal deltagare.

I vissa studier synliggörs hur kulturella referensramar påverkar lärandeprocessen och hur lärare organiserar undervisning (Carlson, 2002; Franker, 2011; Gustavsson, 2007; Lundgren, 2005; Zachrisson, 2014). Dessa studier antar ett sociokulturellt och kritiskt perspektiv. Även Sandwalls (2013) studie har ett kritiskt perspektiv och problematiserar vilka möjligheter Sfi-elever har att utveckla sitt språk genom muntlig interaktion på en praktikplats. Av resultatet framgår att graden av interaktion varierar på olika praktikplatser men att interaktionen till övervägande del består av samtal om hur arbetsuppgifter ska utföras. Detta leder till att eleverna ibland bara uttrycker ett fåtal fraser under en arbetsdag (Sandwall). I Frankers (2011) empiriska studier fokuseras grundläggande skriftspråksundervisning, litteracitet och visuella texter. Franker framhåller vikten av att i undervisningen utgå från de olika resurser som vuxna studerande har. I Gustavssons avhandling (2007) studeras hur elevers och lärares olika bakgrunder skiljer sig åt och hur det kan påverka förväntningar kring utbildningen. Ahlgren (2014) studerar andraspråkstalares språkanvändning utifrån narrativ analys för att synliggöra deras erfarenheter, upplevelser och attityder till att använda svenska. Norlund Shaswar (2014) undersöker fem sfi-studerandes skriftbruk och skriftpraktiker i vardagslivet och i Sfi-utbildningen utifrån ett socialt inriktat perspektiv. Här framkommer bland annat att svårigheter uppstår för eleverna när skriftspråksundervisningen inte utgår från elevens vardag eller språkbehov. Rosén (2013) undersöker hur kategorier och identiteter konstrueras och förhandlas inom Sfi på olika nivåer; på statlig nivå, i klassrumsundervisningen och i klassrumsinteraktionen utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv. Av resultatet framgår bland annat att andraspråksutveckling påverkas av faktorer som rör identiteten och

vem eleven tillåts att vara i undervisningssammanhang. Därmed blir det av vikt att elever exempelvis kan identifiera sig med innehållet i undervisningen. Rydell (2018) undersöker bedömning av muntlig interaktion inom Sfi och framhåller att ansvaret för att utveckla språkförmåga ofta läggs på den enskilda eleven. Rydell menar att en gynnsam språkutveckling i stället sker tillsammans med andra. Rydells (2007) studie tar avstamp i hur elever med kort eller ingen skolbakgrund hanterar vardagliga situationer där läs – och skrivförmåga behövs. I studien fokuseras de sociala nätverkens betydelse för andraspråkutveckling. Colliander (2018) undersöker Sfi-lärare som undervisar elever med kort skolbakgrund. Genom intervjuer och observation undersöks hur lärare konstruerar sin läraridentitet i förhållande till sina elever i olika praktikgemenskaper. Av resultatet framhålls vikten av att lärare arbetar utifrån ett vuxendidaktiskt perspektiv.

I Carlsons (2002) socialkonstruktivistiska studie fokuseras hur lärare, rektorer och elever inom Sfi, konstruerar, reproducerar och legitimerar synen på kunskap och lärande. Av resultatet framgår att Sfi-undervisningen bidrar till ett bättre självförtroende att tala svenska och att kvinnorna i studien därför är positivt inställda till sina Sfi-studier. Det framgår dock att Sfi-lärare, i den interaktion som uppstår i undervisningen, fokuserar på att förmedla svenska värderingar, vidare att eleverna inte ges utrymme att vara delaktiga eller ta ansvar för sin utbildning. Trots skrivningar i styrdokument om att undervisningen ska utgå från elevernas förutsättningar och behov ser Carlson att ett bristperspektiv ofta är synligt hos både lärare och skolledare. Carlson menar att detta leder till en fostran av Sfi-eleverna vilket snarare kan bidra till ökat motstånd än acceptans av de normer och regler som Sfi-lärarna förmedlar i undervisningen. Även Zahrisons (2014) studie indikerar att undervisning utgår från svenska normer, vidare att elevers faktiska kommunikativa språkbehov inte fokuseras. I studien synliggörs hur undervisningen utgår från svensk kultur och även hur svenska normer och värderingar är framträdande i undervisningsmaterial. Därmed utgår inte undervisningen från deltagarnas erfarenheter vilket leder till att eleverna kände sig marginaliserade. Zachrison framhåller att undervisningen bör utgå från elevernas språkbehov och intressen och att eleverna skulle känna sig mer inkluderande om undervisningen delvis utgår från deras tidigare erfarenheter och kunskap.

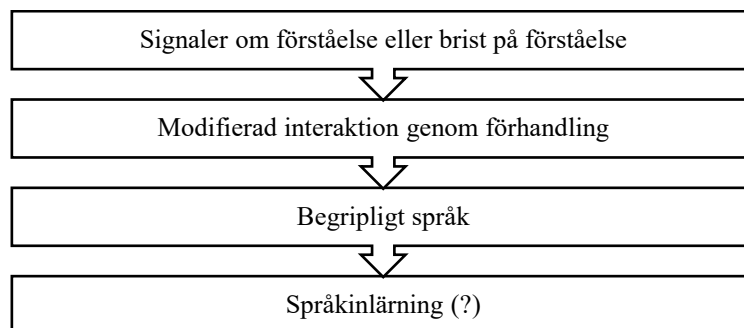
Av ovan nämnda studier ses Lindberg (2005) och Lundgren (2005) som särskilt relevanta för den här studien. I Lindbergs (2005) studie undersöks elevers och lärares interaktion inom ramen för en arbetsmarknadsutbildning där målet är att lära sig svenska som andraspråk. Studien visar att eleverna blir mer aktiva när de får samtala i smågrupper utan lärare. Lindberg konstaterar dock att läraren ändå har en oumbärlig roll i språkundervisning. Enligt Lindberg är en av lärarens viktigaste roller att organisera en undervisning som skapar engagemang och utrymme för elever att kommunicera. I Lundgrens (2005) studie framgår att olika undervisningsformer har förekommit i de observerade klassrummen. Fyra analysverktyg används för att beskriva undervisningen: Initiativ-respons-uppföljning (IRU), ”de 3 P:nas metodik”, uppgiftsbaserad instruktion och kollaborativt samtal. ”De 3 P:nas metodik” står för att läraren presenterar, varpå eleverna praktiserar (övar) för att sedan själva producera (Lindberg, 2000). Därmed delas språket upp i mindre delar som avgränsat presenteras och övas i cykler. IRU och ”De 3 P:nas metodik” är förankrade i en förmedlingspedagogik där kunskap ses kunna överföras från lärare till elev genom mekanisk övning vilket innebär att socialt samspel och reflektion saknas. Uppgiftsbaserad instruktion och kollaborativt samtal tar sin utgångspunkt i en interaktionistisk syn på kunskap där språk ses skapas och läras i ett sammanhang. Detta innebär bland annat att i undervisningen utgår från elevers tidigare erfarenheter och kunskaper. I Lundgrens studie framkommer att naturlig interaktion saknas även om det muntliga prioriteras. Av studiens resultat framgår att vid de tillfällen IRU eller ”de 3 P:nas metodik” råder blir eleverna mindre engagerade eftersom innehållet inte är kopplat till den egna erfarenheten eller uppfyller elevernas språkbehov. Det innebär också att lärarna upptar den större delen av talutrymmet och att naturlig interaktion begränsas. När spontana samtal uppstår och läraren inte på förhand vet svaret på frågan blir eleverna mer engagerade och samspelet mellan eleverna ökar. Lundgren argumenterar för att detta bör få konsekvenser för undervisningen och att den typ av interaktion som ökar elevers engagemang bör prioriteras. Att deltagarna är aktiva i en meningsfull undervisning som utgår från deltagarnas språkbehov bidrar till gynnsam språkutveckling (Lundgren 2005; Lundgren 2005). Både Lundgren och Lindberg ser därmed interaktion som en förutsättning för att utveckla ett andraspråk.

Tidigare forskning om andraspråksinläring

Forskning om andraspråksinläring har funnits sedan slutet av 1960-talet (Norlund Shaswar & Wedin, 2019). Inflöde, utflöde och interaktion är av vikt för andraspråksutveckling, vilken roll dessa har för andraspråksutveckling är däremot diskuterat (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). Interaktionens roll för språkutveckling ses, utifrån kognitivt-interaktionistiskt perspektiv, som betydelsefullt för att skapa förutsättningar för inflöde och utflöde och utifrån sociokulturellt perspektiv för att skapa ökad motivation (ibid). I det här avsnittet beskrivs forskning om andraspråksinläring utifrån fyra forskare: Krashen, Long, Swain och van Lier, som synliggör hur synen på andraspråksinläring har skiftat från att tidigare ha fokuserat informell språkinläring, som huvudsakligen sker inom individen, till att fokusera på den sociala kontexten och interaktionens roll för språkutveckling.

Tidigare forskning om andraspråksinläring har fokuserat på individuella faktorer och berör den informella språkinläringen. Enligt Krashen (1982) är formell undervisning i språk underordnad ett mer ”naturligt” informellt lärande. Formell undervisning ska, enligt Krashen, därför efterlikna den naturliga inläringen som sker utanför den formella undervisningen, i vardagslivet. I Krashens inputhypotes, också kallad monitormodell, betonas vikten av ett begripligt och varierat inflöde (input) som en viktig faktor för språkinläring. Detta inflöde bör ligga på en något högre nivå än den språknivå som inläraren själv har (Lindberg, 2013). Genom att ta del av inflödet ses inlärare kunna lära sig ett nytt språk vilket, enligt Krashen (1982), förvärvas omedvetet, som därmed skiljer på lärande som sker i formella sammanhang och förvärvande som sker i informella sammanhang. Interaktion ses därmed huvudsakligen skapa förutsättningar för inlärare att förstå inflöde.

Medan Krashen (1982) framhäver input som en viktig faktor för språkinläring framhåller Long i sin *Output Hypothesis* (1985) inlärarens egen språkproduktion för andraspråksutveckling i högre grad. Här betraktas interaktion som både ett sociokulturellt fenomen, och som förhandling av betydelse när två eller flera personer deltar i samtal. Genom att en andraspråkstalare signalerar förståelse eller brist på förståelse hävdar Long att språket blir möjligt att läras in:



Figur 1. Andraspråksinläring genom interaktion och förhandling fritt ritad efter Lindberg (2013, s 486) (efter Long, 1981)

Genom att förhandling om förståelse sker i ett samtal tillgängliggörs språket för inläring och en språkutveckling ses kunna ske (Lindberg, 2013). Därmed hävdar Long (1981) att det finns ett samband mellan begriplighet och förståelse av språket och andraspråksinläring. Longs interaktionshypotes har många likheter med den input/outputmodell som beskrivs av Krashen (1982). Inläraren liknas vid ”en dator som tar emot och bearbetar inkommande information, *inflödet*, som sedan används för att successivt bygga det språkliga systemet och producera eget *utflöde*” (Lindberg, 2013, s 486). Både Krashens (1982) och Longs (1981) modeller bygger på att språkutveckling är en process som sker inom individen och i dessa studier har därför ofta inläring studerats utan att hänsyn har tagits till den sociala kontexten (Lindberg, 2013). Enligt Sandwall (2013) bortser teorier om input/outputmodeller från det sociala sammanhanget:

Eftersom inläring betraktades som en kognitiv mental process, något som ägde rum ”i inlärarens huvud”, studerades inläringen med utgångspunkt i denna s.k. interaktionshypotes

oftast isolerat från den sociala kontext där det ägde rum; ofta utifrån eliciterade data i mer eller mindre experimentella studier. (s 25)

Dessa teorier har fått kritik för att inte ta tillräcklig hänsyn till sociokulturell kontext och för att de anses vara bristfälligt empiriskt belagda (Lindberg, 2013). Swain (2000) menar att forskning om förhandling har fokuserat förståelse av input och att ingen forskning hittills har kunnat påvisa att förståelse som uppnås genom förhandling också leder till andraspråksinläring. Även Lindberg (2013) menar att det är bristfälligt empiriskt belagt huruvida begripligt språk, per automatik, också leder till andraspråksinläring. I senare studier gjorda av Long (1996) framhålls vikten av inlärarens egen talproduktion på grund av den påverkan det ger på återkopplingen i samtal vilket kan tjäna som en modell för den egna språkliga produktionen (Lindberg, 2013).

Swain (1985) fokuserar på output i sin *Comprehensible Output Hypothesis* och beskriver, i motsats till Krashen (1982), inlärarens egen produktion av tal som en betydelsefull faktor för språkinläring. Här ses inlärarens egen produktion av vikt för den återkoppling den ger upphov till. Återkoppling kring huruvida yttrande är rätt eller fel ses gynna andraspråksutveckling och genom pressat utflöde (pushed output), där andraspråkstalaren blir utmanad att göra sig förstådd, menar Swain (1995) att språkutveckling sker. Här framhålls bland annat hur interaktion också ger möjligheter att använda språket, och därigenom lära sig det, och att undervisning behöver skapa förutsättningar för interaktion. Enligt Swain (2000) behöver forskning om andraspråksinläring breddas och att andra aspekter av interaktion, så som kollaborativ dialog, är viktiga för att lära sig.

Enligt Lindberg (2013) har flera forskare kritiserat input/outputmodellen, som medför att språkinläring ses som en mekanisk process där den sociala kontexten enbart utgör en fond för inlärare att bearbeta inflöde. Van Lier (1996) menar att den språksyn som ligger bakom input/outputmodell är alltför linjär och att för lite hänsyn tas till den sociala kontexten. Enligt van Lier sker språkutveckling i stället i socialt samspel med andra och den största drivkraften att lära sig ett språk ses vara att kunna interagera med andra. Därmed tas en utgångspunkt i sociokulturellt perspektiv och med sitt ekologiska lingvistiska perspektiv ses andraspråkslärande både som något som sker i en social kontext och något som sker inne i individen (van Lier, 2008). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv betonas ”den sociala betydelsen av interaktion som källa till motivation för språkutveckling” (Norlund Shaswar & Wedin, 2020, s 40). Därmed är det omöjligt att separera det lärande som sker inom individen från det som sker i den sociala kontexten (Lindberg & Skeppstedt, 2000). Sedan slutet av 1990-talet har forskning som utgår ifrån att andraspråksinläring sker i ett socialt sammanhang fått ett större fokus (Cummins, 2000a; Norton 2000, Lindberg & Sandwall, 2012). Lindberg (2013) framhåller att andraspråksundervisning bör skapa förutsättningar för språkutvecklande samtal för att förbereda elever för kommunikativa samtalssituationer i olika typer av sammanhang. Norlund Shaswar och Wedin (2020) framhäver att elever har för lite talutrymme och att den egna språkproduktionen begränsas i många klassrum då en stor del av talutrymmet används av läraren. Vidare beskrivs att forskning visar att klassrumsinteraktion behöver ha autentiska drag för att gynna funktionell andraspråksutveckling (ibid). Undervisning behöver dock uppmärksamma vuxna studerande skillnader gällande den egna språkproduktionen och målspråket för att skapa förutsättningar för gynnsam språkutveckling (Lindberg & Skeppstedt, 2000). Det räcker alltså inte att enbart delta i interaktion för att språket ska utvecklas utan läraren behöver i undervisning lyfta språkliga svårigheter för att skapa möjligheter för elever att utveckla ett mer avancerat språk. I följande stycke redogörs för studier om klassrumsinteraktion och kommunikativ språkundervisning.

Tidigare forskning om klassrumsinteraktion och kommunikativ språkundervisning

I det första avsnittet beskrivs forskning om klassrumsinteraktion och i det andra beskrivs forskning om kommunikativ språkundervisning. Enligt Rosén och Wedin (2015) är interaktion själva fundamentet i olika undervisningsformer och klassrumsinteraktion är därför viktig att analysera för att förstå lärande.

Ett exempel på en studie som har fått genomslagskraft inom klassrumsforskning i Sverige och Norden är Aarno Bellacks studie från 1966 där tre huvudsakliga drag för interaktionen i ett klassrum beskrivs som: initiering (I), respons (R) och evaluering (E) (Sahlström, 2008). Det innebär att läraren initierar

interaktion genom att till exempel ställa en fråga (I) vilken en elev svarar på genom att ge respons (R). Läraren evaluerar (E) sedan, genom att bekräfta om svaret är rätt eller inte. I-R-E implicerar därmed att läraren i ett klassrum står för två av tre yttranden. Den här typen av lärarstyrd klassrumsinteraktion medför dels att läraren upptar den större delen av talutrymmet, dels att elevers chans att komma till tals ofta blir genom att svara på en lärarinitierad fråga (Sahlström, 2008). Lindberg (2005) beskriver att studier visar att läraren står för två tredjedelar av talutrymmet i ett klassrum vid lärarstyrd undervisning där läraren fördelar ordet, vilket även synliggörs i Bellacks studie (Sahlström, 2008). Av den taltiden som finns kvar finns en stor snedfördelning, beroende på till exempel kön eller språkförmåga, vad gäller vilka av eleverna som kommer till tals (Lindberg, 2005). I den här typen av klassrumsinteraktion förekommer ofta testfrågor där läraren redan har ett, på förhand, givet svar vilket leder till att elever inte behöver svara på ett reflekterande eller självständigt sätt. Elevernas yttrande är ofta i form av ett fåtal ord eller fraser (Lindberg, 2005). Eftersom den här typen av lärarstyrd, mer monologisk, interaktion inte liknar vanliga vardagssamtal är det bland annat av vikt att elever själva får producera frågor för att kunna ha naturliga samtal utanför klassrummet (Lindberg, 2013). Lindberg (2005) och Rosén och Wedin (2015) ger exempel på hur lärare, kan utveckla I-R-E-mönstret för att förändra dynamiken i klassrummet och därmed skapa förutsättningar för mer dialogiska samtal. Skolinspektionens (2018) granskning av Sfi visar också att läraren riskerar att uppta en stor del av talutrymmet:

Elevernas inflytande över undervisningen är i de flesta verksamheter begränsad. Det är inte heller särskilt vanligt att elevernas upplevelser och egna erfarenheter tas tillvara i undervisningen. Skolinspektionen ser en risk att inläringen ofta blir passiv, det vill säga att det råder ett asymmetriskt förhållande där en stor del av talutrymmet upptas av läraren medan eleverna i lite utsträckning ges utrymme att muntligt pröva sig fram och formulera sig klart. (s 19)

Skolinspektionens granskning visar att det finns en risk att eleverna passiviserar och att talutrymmet domineras av läraren. I en studie av Norlund Shaswar och Wedin (2019), där analys av interaktion i Sfi-klassrum görs, beskrivs att I-R-E-mönstret finns representerat men att lärare även organiserar helklassundervisning där autentisk interaktion med flera talhandlingar förekommer. Trots det består elevers yttrande enbart av korta fraser eller enstaka ord. Norlund Shaswar och Wedin (2019) argumenterar därför för att även samtal i smågrupper behövs för att fokusera interaktion mellan elever. Därav behövs mer forskning om interaktion i Sfi-undervisning och vilka effekter olika interaktionsmönster har för elevers andraspråksutveckling (ibid). Norlund Shaswar och Wedin (2020) beskriver att utifrån ett sociokulturellt perspektiv på andraspråksutveckling är det av vikt att undervisningen utgår från elevernas liv och språkbehov samt upplevs som meningsfull vilket också kan kopplas till frågor om identitet, engagemang och motivation samt självförtroende.

Att interaktion har stor betydelse för en effektiv och snabb andraspråksutveckling visar forskning enligt Norlund Shaswar och Wedin (2020) vilka även menar att elevers egen språkproduktion är av vikt. Den förändrade synen på språkinläring har påverkat styrdokument (Lindberg, 2020). I kursplanen för Sfi (SKOLFS 2017:91) fokuseras den kommunikativa språkförmågan vilket innebär att undervisning ska utgå ifrån elevernas kommunikativa behov (Lindberg, 1996). Härmed behöver elever, utöver att lära sig ord och grammatik, också behöver bemästra både *sociolingvistisk kompetens* och *diskurskompetens*. Dessa kompetenser innebär exempelvis att ta och behålla ordet samt att kunna variera sitt språk efter sammanhanget. Hur detta görs på ett socialt accepterat och framgångsrikt sätt varierar i olika kulturer. Undervisning bör organiseras så att elever ges utrymme att använda språket, på ett interaktivt sätt (Lindberg, 2020). Sfi-undervisning består ofta av stora klasser med lärarledd undervisning (Wedin & Norlund Shaswar, 2019) även om lektionsupplägg varierar. I Skolinspektionens (2018) granskning av Sfi beskrivs att den vanligaste undervisningsformen som har observerats är helklassundervisning men att det också är vanligt med grupparbeten eller pararbete. Det konstateras också att det är vanligt att lektioner innehåller flera arbetsformer där aktivt lärarstöd ges. Vidare beskrivs att det kan vara svårt för elever att föra längre resonemang under lektioner:

Elevgruppens storlek har en naturlig inverkan på elevernas talutrymme. Detta är en inverkan som lärarna inte alltid tar höjd för. Granskningen visar att eleverna många gånger inte tillåts initiera eller bidra till diskussioner i klassrummet vilket medför att läraren är den som dominerar

interaktionen. I värsta fall kan detta leda till att elevernas språkinlärande begränsas såväl kvantitativt som kvalitativt. (Skolinspektionen, 2018, s 27)

Ellis och Shintani (2015) framhåller att elever behöver ges möjlighet att i undervisningen uttrycka längre yttranden, så kallat utvidgat tal (extended talk), för att kunna utveckla ett mer komplext språk. Det finns dock ingen direkt relation mellan utvidgat tal och språkutveckling (Norlund Shaswar & Wedin, 2019). Norlund Shaswar och Wedin menar att även elever som är tystare i klassrummet kan utveckla ett andraspråk. Däremot finns det stöd för att elevers lärandeprocess blir effektivare om de aktivt får använda språket på olika sätt i undervisningen. I den här studien undersöks hur interaktion genom mer informella samtal, med stöd av lärare, ses bidra till eller skapa förutsättningar för utveckling av den muntliga kommunikativa språkförmågan. I aktionen Språkcaféet skapas en arena för mer informella samtal än traditionell lärarledd undervisning. Därav är det av intresse att undersöka vad som karakteriserar samtalet och hur interaktion som bygger på mer vardagliga samtal ter sig och påverkar andraspråkutveckling. I följande del redogörs för sociokulturellt perspektiv som är studiens teoretiska utgångspunkt.

Teoretisk utgångspunkt

Sociokulturellt perspektiv

Den här studiens teoretiska utgångspunkt är sociokulturellt perspektiv. Genom att beskriva de centrala idéerna om hur människor lär och utvecklas som har varit rådande under 1900-talet visas hur det sociokulturella perspektivet har vuxit fram. Därefter beskrivs de centrala delar av sociokulturellt perspektiv som kommer att användas i analys och resultatdel.

Sociokulturell teori utvecklades av Vygotsky under den första halvan av 1900-talet men blev känd i väst först på 1960-talet efter att hans arbete blivit översatt till engelska (Swain, Kinnear & Steinman, 2011). Vygotskys idéer om mänsklig utveckling, som växte fram under 1920- och 1930-talen, stod i kontrast mot de rådande teorierna behaviorism och reflexologi (Säljö, 2014). Pavlovs forskning om *stimulus*, *reflex* och *betingade reflexer* och Skinners idéer om *förstärkning* och *operant betingning* fick genomslag även inom utbildning (ibid). Behaviorismen, som växte fram samtidigt som positivismen och den logiska empirismen, dominerade fram till 1960- och 1970-talen (Säljö, 2020). Som en reaktion börjar under 1950- och 1960-talen teorin om kognitivismen spridas där det rationella tänkandet ses som en viktig del av mänsklig utveckling. Kognitivismen, som sätter människan tänkande i centrum, blev den nya rådande teorin. Utifrån ett kognitivt perspektiv ses den kognitiva utvecklingen föregå lärande. Enligt Säljö (2014) innefattar kognitivismen en rad olika teoretiska perspektiv och gemensamt för dessa är att den sociala miljön inte antas vara betydelsefull för människans utveckling. Utifrån detta perspektiv sågs människan som en "informationsbehandlande varelse" och hjärnan liknades vid en processor (Säljö, s 55). Begrepp som *input* och *output* användes för att beskriva hur människan lär sig språk och utifrån detta perspektiv antas en process sättas i gång för lärande genom att en viss *input* genererar en viss *output* (se Krashen, 1982). Piaget, som kan ses företräda konstruktivismen, och hans idéer om utvecklingspsykologi har fått ett stort genomslag inom utbildningssystemet (Säljö, 2020). I motsats till tidigare teorier framhöll Vygotsky den sociala miljön och argumenterade för dess avgörande betydelse för att lära och utvecklas (Lantolf & Appel, 1994). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande utvecklas olika kunskaper och färdigheter i den sociala miljön vilket även gäller människans kognition: "kultur och kognition är ömsesidigt konstitutiva" (Säljö, 2014, s 155).

Situerat lärande

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande utvecklas olika kunskaper och färdigheter beroende på det samhälle människor lever i (Säljö, 2014). Utifrån detta perspektiv ses kunskap som diskursiv av sin natur och genom att lärande ses som situerat i olika sociala kontexter, lär och utvecklas människan genom hela livet (Säljö, 2020). Människans förståelse och handlingar är en del av kontexten och därmed både skapar och återskapar människan hela tiden praktiken. Sociala situationer och människors agerande konstituerar därav varandra. Lärande sker genom att delta i gemensamma aktiviteter, eller praktiker. Ett klassrum är en specifik praktik där människor formar praktiken samtidigt som praktiken formar människorna i den. Säljö menar att klassrummet styrs av speciella förväntningar som har formats av historien. Enligt Lindberg (2000) finns vissa förväntningar kring klassrumsinteraktion som styrs av historiska traditioner: "För att framgångsrikt kunna delta i klassrumsaktiviteterna krävs inte bara språkkunskaper utan också kunskap om de många gånger outtalade regler och normer som styr interaktionen i skolans verksamheter" (s 2-3). För vuxna studerande som har erfarenhet av mer auktoritära skolsystem med exempelvis lärarledd, s.k. "katederundervisning" där utantillinläring premieras kan det vara en utmaning att börja Sfi med dess fokus på kommunikativ språkundervisning och delaktighet. Eftersom elever ska ges förutsättningar att utveckla den kommunikativa språkförmågan i undervisningen blir det därför av vikt att se vilka sociala praktiker elever ges möjlighet att delta i. Den sociala praktiken som undervisningen arrangerar får betydelse för elevers medverkan i andra praktiker utanför utbildningskontexten där kunskapen ska användas.

Samspel

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses samspel och dialog som särskilt viktiga för att utveckla kunskap och att skapa mening. Genom att lärande är situerat i olika sociala praktiker menar Säljö (2014) att tänkande kan ses som både en individuell och kollektiv process. Därmed sker lärande när människor

samarbetar och tänker tillsammans i grupp (Säljö) vilket också kan beskrivas som samspel: ”Interaktion och kommunikation blir nycklar till lärande och utveckling. Den bild av lärande som tonar fram genom det sociokulturella perspektivets betoning av samspel med andra blir att kunskap inte är något som överförs mellan människor utan i stället något som vi deltar i” (Säljö, 2020, s 284). Cummins (2018) ser samspel som den viktigaste faktorn för lärande: ”Samspelet mellan lärare och elever, och mellan elever, är mer centrala för elevernas framgång än vilken metod som helst för undervisning” (s 165). Därmed bör undervisning organiseras så att undervisningsformer som bygger på samspel prioriteras. Att utgå från samtal som undervisningsform skapar andra förutsättningar för språkutveckling än lärarledd helklassundervisning. Enligt Lindberg (2000) kan samtal ses ”som verktyg för ett gemensamt sökande efter mening, förklaringar och lösningar och är på så sätt kollaborativa projekt” (s 3). Cummins (2000b) menar att i undervisningen få tala om angelägna ämnen skapar förutsättningar för interaktion som skapar lärtillfällen. Genom att utgå från det som upplevs meningsfullt för eleverna och låta eleverna styra vilken riktning samtalen tar skapas förutsättningar för att utveckla ett funktionellt andraspråk (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). En av idéerna med Språkcafé är att skapa en arena för samspel där dialog och samtal fokuseras. Därav är det av intresse att se hur samspelet gestaltar sig i Språkcafé.

Medierande redskap

Enligt Säljö (2014) är det de fysiska och kognitiva resurser, verktyg och redskap som gör människans utveckling genom historien så påtaglig. Artefakter ses som de fysiska redskap som människan kan använda sig av för att nå bortom de egna biologiska förutsättningarna. Artefakter kan förstås som både fysiska verktyg och språkliga, eller intellektuella, redskap och samspelet mellan en individ och artefakter gör att dessa kan betraktas som ”delar av mänskliga verksamheter” (Säljö, s 74). Enligt Säljö är det just samspelet mellan människans kognitiva resurser och användandet av artefakter som är en av de mest centrala delarna i den sociokulturella utvecklingen. För att förstå lärande i ett sociokulturellt perspektiv beskriver Säljö tre företeelser som samverkar med varandra:

1. utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap
2. utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (s 22–23)

Enligt Säljö (2020) är de intellektuella och fysiska redskapen inte strikt urskiljbara från varandra utan förutsätter varandra. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv använder människan ständigt olika typer av medierande redskap och här ses språket som ett av de viktigaste medierande redskapen (Lantolf & Appel, 1994).

Kommunikation och språk ses vara i centrum för lärande i sociokulturellt perspektiv (se Säljö, 2014; Swain, Kinnear & Steinman 2011). Enligt Säljö (2020) består språk av olika typer av kommunikation vilka exempelvis kan vara talat och skrivet språk, bilder eller kroppsspråk. Undervisning i skolor karaktäriseras av en specifik typ av kommunikation enligt Säljö (2014): ”Institutionalisering av lärande och utvecklandet av den speciella form av kommunikation som kännetecknar undervisning har viktiga särdrag som man måste uppmärksamma för att kunna analysera lärandet inom och utanför sådana miljöer” (s 206). I Sfi-undervisning, som ofta består av helklassundervisning, begränsas elevers talutrymme (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). I flera studier om Sfi synliggörs att undervisningen inte tar utgångspunkt i elevers erfarenheter eller faktiska språkbehov (se Lundberg 2005; Zachrisson 2014). Genom att delta i kommunikation ses eleverna ha möjlighet att kunna lära sig svenska i Språkcafé. Att i Språkcafé skapa utrymme för interaktion och skapa förutsättningar för utvidgat tal (Ellis & Shintani, 2015) och pressat utflöde (Swain, 2000) är därför centralt i aktionen vilket ses skapa språkutvecklande lärtillfällen. Norlund Shaswar och Wedin (2019) menar dock att undervisningsformer som prioriterar interaktion inte nödvändigtvis innebär att elever ges utrymme till utvidgat tal. För den här studien är det därav av intresse att analysera vad som karaktäriserar samtalen under Språkcafé.

Målet med Språkcafé är att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan i svenska språket. Fysiska redskap som medierar lärande är ett par vita små whiteboards, cirka 30 x 20 cm, som används av lärare och också av andra elever. Mobiltelefoner och bärbara datorer används för översättning och

ses som fysiska medierande verktyg. I samband med att undervisningen organiseras på distans, på grund av covid-19, används även chattfunktionen i Teams som medierande verktyg.

Den närmaste utvecklingszonen

Den närmaste utvecklingszonen eller ZPD (Zone of proximal development) fokuserar den utvecklingspotential ett barn har att lösa en uppgift med hjälp av en mer kompetent person. Därmed bör undervisning planeras och genomföras med utgångspunkt i potentiella utvecklingsmöjligheter (Lindqvist, 1999). Enligt Ohta (2000) utgår ZPD från att utveckling inte kan ske om för mycket stöd erhålls eller om uppgiften är för lätt. Lantolf (2000) menar att ZPD kan ses som en metafor över den skillnad som finns mellan vad en person klarar av själv och vad den kan klara av med stöd av någon annan och/eller med stöd av redskap. Lantolf argumenterar också för att ZPD kan betraktas som en kollaborativ konstruktion av möjligheter att lära: ”Even in those cases in which experts and novices do come together, as in teaching situation, novices do not merely copy the experts’ capabilities; rather they transform what the experts offer them as they appropriate it” (s 17). Cummins (2018) ser den närmaste utvecklingszonen som ” [...] det mellanmänniska utrymme där tankar möts och nya sätt att förstå kan uppstå tack vare samarbetsinriktade samspel och undersökningar (s 175). Därmed ses interaktion och samspel kunna bidra till nya insikter. Den närmaste utvecklingszonen betraktas, i den här studien, utifrån att eleverna ses kunna erövra det svenska språket och därigenom blir mer självständiga att använda det.

Studien undersöker Språkcafé som undervisningsform och lärandemiljö. Lärande betraktas utifrån olika vetenskapliga perspektiv och synen på lärande förändras genom historien (Säljö, 2020). I studien ses kommunikation och interaktion vara en förutsättning för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Motivet till valet av sociokulturellt perspektiv som teoretisk bakgrund är för att analysera och förstå hur Språkcafé fungerar som en lärandemiljö för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. I aktionen Språkcafé prövas hur kommunikation och interaktion som är av mer informell karaktär bidrar till eller skapar förutsättningar för andraspråksutveckling. Tidigare gjorda studier om Sfi har inte undersökt vilken betydelse mer informella samtal, i Sfi-undervisningen, har för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan.

Metodologi

Det finns flera metodansatser inom kvalitativ forskning exempelvis hermeneutik och diskursanalys (Fejes & Thornberg, 2009). Syfte och frågeställningar styr valet av metodansats och även i viss mån tolkningen av det som studeras. Inom aktionsforskning kan olika typer av datainsamling användas (Rönnerman, 2012). I den här studien används observation och intervju för att samla in data till de olika frågeställningarna. Att kombinera olika typer av kvalitativa metoder möjliggör fler perspektiv i analysen. Studien har en aktionsforskande ansats, vilken redogörs för i följande del.

Aktionsforskning

Den här studien placeras inom ramen för aktionsforskning. Studien gör det möjligt att analysera en del av praktiken med stöd av aktionsforskningens process och krav. I följande del redogörs för några centrala riktningar och hur studien förhåller sig till aktionsforskning.

Aktionsforskning kan beskrivas på olika sätt och synen på vad aktionsforskning är förändras genom historien. Kurt Lewin beskrivs ofta som föregångaren till aktionsforskning (se Adelman 1993; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Enligt Kemmis m.fl. (2014) finns det inom aktionsforskning några centrala riktningar som utvecklades under 1960-talet och framåt. I USA har John Dewey varit en förgrundsgestalt för utvecklingen av *Practitioner Research* där skolutveckling har varit i fokus. Under 1970-talet bedrev Lawrence Stenhouse och John Elliot forskning kring *Teachers as Researchers* där lärare själva sågs kunna beforska sin verksamhet, vilket Stenhouse (1975) bland annat uttryckte som följande: "It is not enough that teacher's work should be studied: they need to study it themselves" (s, 143). Kritisk aktionsforskning (eller *Participatory Research*), där syftet är emancipatoriskt, utvecklades i Australien, och har använts för att synliggöra, och därigenom förändra, marginaliserade grupper och människors situation. Enligt Kemmis m.fl. (2014) har aktionsforskning använts emancipatoriskt inom olika rörelser sedan 1900-talets början. Kritisk aktionsforskning utgår alltid från människorna i en praktik där ansvaret ses som kollektivt delat (ibid). Det finns tre typer av aktionsforskning, med olika syften vilka Carr och Kemmis (1986) beskriver som följande:

- teknisk aktionsforskning där syftet är att förbättra kontrollen av resultat
- praktisk aktionsforskning där syftet är att fördjupa förståelsen av en praktik för att människorna i den därigenom ska kunna agera klokare och försiktigare
- kritisk aktionsforskning där syftet är att frigöra och därigenom kunna förbättra praktiken om den är ohållbar, orättvis eller irrationell (min översättning)

Även om det finns olika syften med aktionsforskning menar Kemmis m.fl. (2014) att det finns två gemensamma nämnare. Dessa är dels att yrkesverksamma aktivt deltar i forskningsprocessen, dels att forskningen som genomförs är orienterad mot att skapa förbättringar i både praktiken och det som omger praktiken (ibid). Reason och Bradbury (2001) menar att aktionsforskningens olika inriktningar har som gemensamt att skapa förändring av en verksamhet där de yrkesverksamma är delaktiga i processen. Aktionsforskning utgår från lokala utvecklingsområden i en verksamhet och lokala problem kräver lokala lösningar. För att kunna förändra en verksamhet behöver förändring komma inifrån och därför behövs forskning som utgår från den egna verksamheten (Rönnerman, 2012). Enligt Olin (2009) har forskning om skolutveckling i Sverige funnits sedan 1950-talet och från 1990-talet har aktionsforskning använts för såväl skolutveckling som kompetensutveckling för lärare.

Enligt Reason och Bradbury (2001) innebär aktionsforskning både förändring och förståelse: "Action research is about working towards practical outcomes, and also about creating new forms of understanding, since action without reflection and understanding is blind, just as theory without action is meaningless" (s 2) Även Rönnerman (2018) menar att det finns en risk att aktionsforskning reduceras till en metod för skolutveckling där enbart förbättring av praktiken fokuseras utan att skapa förståelse. Aktionsforskning blir då, som Reason och Bradbury (2001) beskriver det, blind. Enligt Rönnerman (2012) handlar aktionsforskning om "en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken" (s 21). Aktionsforskning drivs av ett bottom-up-perspektiv utifrån yrkesverksammas egna

frågeställningar om praktiken eller problemområden som identifierats. Carr (2005) beskriver att i takt med att aktionsforskning blir en internationell rörelse och en vanlig modell för skolutveckling skapas manualer för "how to do action research" (s 338). Carr och Kemmis (2005) menar att aktionsforskning då riskerar att reduceras till teknisk aktionsforskning och därigenom enbart en metod. Därmed uteblir möjligheter till kritisk emanciperande aktionsforskning. Den kritiska aktionsforskning som Carr och Kemmis utvecklade, har som mål att förbättra och att involvera genom att utveckla och förändra både praktiken, förståelsen av praktiken och för de sammanhang där praktiken igår i (se Rönnerman, 2012; Olin, 2012). Genom användning av teori när utveckling av praktiken sker skapas fördjupad förståelse (Rönnerman, 2018). Rönnerman menar att kritisk aktionsforskning kan ses som ett sätt att förena praktik och teori för att bättre kunna utveckla en verksamhet på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Enligt Carr och Kemmis (1986) bör utbildningsforskning bidra till förändring och utveckling av utbildningen i sig. Därmed ska aktionsforskning dels bidra till ny kunskap, dels utveckla praktiken.

Den här studien placeras inom ramen för *Classroom action research* vilket av Kemmis m.fl. (2014), beskrivs som "typically involves the use of qualitative, interpretive modes of enquiry and data collection by teachers (often with help from academic partners) with a view to teachers making judgments about how to improve their own practices" (s 11). Genom införandet av aktionen Språkcafé, där en ny undervisningsform provas, skapas i studien med hjälp av teori och empiri en förståelse för praktiken och hur praktiken kan förbättras. Min förhoppning med studien är att kunna bidra till kunskapsfältet om vuxnas andraspråksutveckling och hur lärare kan skapa förutsättningar för elever att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. I nästa stycke redogörs för vilka metodologiska utgångspunkter som har använts för datainsamling.

Observation

Enligt Lalander (2016) har observationer stor betydelse och används ofta inom forskningsfälten etnografi och antropologi. En etnografisk metodansats innebär att forskaren blir en del av det som undersöks vilket gör att människor och fenomen kan förstås på bredare och djupare sätt. Att en utomstående forskare "kommer in" i en verksamhet för att observera denna innebär alltid en risk att forskaren påverkar deltagarna. Samtidigt finns det nackdelar med att observera en verksamhet som man är en del av vilket kan leda till svårigheter att skapa vetenskaplig distans. En viktig del i observation är att ha en öppen och fördomsfri syn i det man observerar och Lalander menar därför att det är viktigt att arbeta med sin egen förståelse som kan vara i form av fördomar, tankemönster och förgivettagande. Detta gäller även för lärare som forskar i sin egen praktik. Inom aktionsforskning prövar läraren en förändring genom en aktion vilket innebär att läraren kan vara en del av empirin. Det finns olika typer av observationer där deltagande observation innebär att forskaren själv deltar i det som observeras. För den här studien används deltagande observation i form av videoobservation av Språkcaféer. De inspelade Språkcaféerna, där jag medverkar som lärare, genomförs och spelas in via Teams. Att spela in Språkcaféerna gjorde det möjligt att skapa distans och inta en mer forskande roll. Videoobservation gör att interaktion kan analyseras mer djupgående (Eidevald, 2016).

Intervju

Intervjuer är en central del av samhällsvetenskaplig forskning (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2016). Det finns olika typer av intervjuer så som till exempel fokusgruppsintervju och enskild intervju. Forskningsintervjun som metod kan användas för att undersöka olika fenomen och den kvalitativa intervjun lämpar sig väl för att undersöka hur individer upplever något (Kvale & Brinkman, 2017). Den kvalitativa forskningsintervjun tar sin utgångspunkt i intervju som samtal vilket innebär att intervjuare och intervjuperson tillsammans skapar kunskap om något (Kvale & Brinkman). Att bli en kvalificerad intervjuare kräver mycket träning och här ser jag min roll som nybörjare. En styrka för studien kan ses vara att jag, i rollen som intervjuare, delar gemensamma upplevelser av Språkcafé med eleverna. Nackdelen är att det kan vara svårt att förbise tidigare gjorda antaganden. Enligt Trost (2010) minskas risken för social kontroll och viljan att uppnå konsensus om intervjuer genomförs individuellt i stället för i grupp, dessutom möjliggörs mer nyanserade svar. För den här studien har enskilda, kvalitativa intervjuer gjorts med sju Sfi-elever angående deras upplevelser av att medverka i Språkcafé.

Urval och undersökningsgrupp

Inför studien skrevs ett missivbrev (se bilaga). Jag bestämde möte med eleverna enskilt i skolan och informerade muntligt om studien. Varje elev informerades om syftet med studien, att de garanteras anonymitet och att de närsomhelst kan avbryta sitt medverkande i studien. Vid detta möte kunde eleverna ställa frågor om studien vilket flera gjorde. De elever som valde att medverka i studien fick skriva på missivbrevet. Fyra språkcaféer spelades in under våren 2020, efter medgivande av eleverna, där totalt åtta elever medverkade under perioden maj till och med juni 2020. Dessa elever studerade då Sfi 3D. Att gruppen var mindre än normalt beror på restriktioner till följd av Covid-19. Vanligtvis består klassen av mellan 12–25 elever sammanlagt för Sfi 3C och 3D. Två av eleverna som medverkade på inspelade Språkcaféer ville inte medverka i intervjuer när de senare tillfrågades. Under vårterminen 2020 kontaktades Sfi-elever, som slutfört Sfi 3D och fått betyg, med en intervjufrågan. Sjutton elever totalt tackade ja till att delta i studien genom att låta sig intervjuas. Av dessa var två män och femton kvinnor. Anledningen till att en övervägande del av urvalet består av kvinnor är på grund av att klassammansättningen till övervägande del bestod av kvinnor. Eftersom det är så få män som medverkar har även kön medvetet anonymiserats i den här studien och eleverna kallas därför Elev A – elev S:

Namn	Ålder	Land
Elev A	31	Eritrea/Saudiarabien
Elev B	23	Jemen
Elev C	28	Afghanistan
Elev D	23	Albanien
Elev E	30	Bosnien/Schweiz
Elev F	45	Albanien/Grekland
Elev G	28	Jordanien
Elev F	34	Brasilien
Elev I	37	Irak
Elev J	32	Brasilien
Elev K	37	Brasilien
Elev L	36	Indien
Elev M	55	Eritrea
Elev N	48	Colombia
Elev O	22	Spanien
Elev P	41	Kroatien
Elev Q	38	Brasilien
Elev R	28	Afghanistan
Elev S	25	Bosnien

Genomförande

Observation

Från mars 2020 skedde Språkcafé online på Teams på grund av restriktioner för Komvux i och med covid-19. De inspelade Språkcaféerna är cirka en och en halv timme långa. Av de fyra inspelade språkcaféerna gick i efterhand en av inspelningarna inte att spela upp. Tre inspelade språkcaféer har därför transkriberats. De tre inspelade Språkcaféerna har tre huvudsakliga samtalsämnen. Det första och det sista samtalsämnet bestämdes i samråd med eleverna. Språkcafé 1 handlar om att ”Berätta om något som gör dig glad eller lycklig”, Språkcafé 2 handlar om ”Ett roligt minne eller en rolig händelse från din barndom” och Språkcafé 3 handlar om ”Mina planer efter Sfi”. Ämnet för Språkcafé 2 är relaterat till det område som veckans text¹ handlar om. Detta ämne valdes därför av mig som lärare. Eftersom Språkcaféerna skedde och spelades in på Teams är det bara möjligt att analysera vad som syns och hörs på skärmen. I Teams är bara fyra skärmar åt gången synliga vilket gör att alla elever inte syns hela tiden.

¹ Varje vecka arbetade klassen med en text, tv-program eller film. På veckans sista lektion som var Språkcafé kunde dessa kopplas till Språkcaféts samtalsämne.

Språkcafé via Teams förändrar Språkcaféets praktik och skiljer sig mot det som genomförs i skolan. Som exempel kan nämnas att jag, som lärare, behövde fördela ordet mer aktivt för att undvika att elever talar samtidigt. På så sätt blir observation av Språkcafé som sker på Teams speciell, den fångar Språkcaféet som en praktik men denna praktik skiljer sig från Språkcaféets praktik i skolan.

Intervju

För den här studien skapades en intervjuguide med ett antal områden och frågor. Frågorna rör exempelvis elevernas upplevelser och känslor kring att medverka i Språkcafé (se bilaga). Samtliga elever fick ta del av intervjufrågorna i förväg för att förbereda sig då intervjun var på svenska. Intervjuguiden följdes inte strikt utan fungerade som ett stöd under intervjun. Frågorna handlar om elevernas upplevelser av Språkcafé. Intervjusamtalen rörde sig runt de ämnen som intervjuguiden tar upp. Följdfrågor varierade för att kunna följa den intervjuades tankegångar, få mer information och förtydliganden. Intervjuerna spelades in på Teams under april – juni 2020 och varade mellan tjugo och drygt fyrtio minuter. Anledningen till att de var olika långa berodde på hur intervjun fortskred. För de elever som jag kände var obekväma valde jag att inte pressa på och förlänga intervjuerna. Utifrån ett etiskt perspektiv var det viktigt att ta hänsyn till hur mycket eleverna ville berätta. Då intervjuerna skedde på elevers andraspråk ställdes många följdfrågor för att undvika språkliga missförstånd. Eleverna bad också om förtydligande gällande vissa frågor och ibland fördes resonemang även på engelska.

Att jag har en maktposition, dels som intervjuare, dels utifrån att jag tidigare har varit elevernas lärare, är ett faktum som inte går att bortse ifrån. Jag valde därför att intervju eleverna då jag inte längre var deras undervisande lärare. Redan under intervjuerna började en bild av Språkcaféerna, utifrån elevernas perspektiv, framträda som överensstämde med min egen bild men som också överraskade mig. Vissa av eleverna berättade mer utförligt medan andra var mer återhållsamma. Detta syns också genom att intervjuerna skiljer sig åt i längd. Intervjuerna fungerade som ett samtal där eleverna berättade fritt om sina upplevelser av Språkcafé. I vissa av intervjuerna behövdes fler följdfrågor ställas för att förmå eleverna att berätta mer utförligt. Min tolkning är att vissa av eleverna har en respekt för lärarrollen som auktoritet och inte gärna pratade mer än nödvändigt i intervjusituationen. Samtidigt beskrev några elever även negativa upplevelser av Språkcafé, som att det var svårt att medverka som nybörjare och att vissa av eleverna borde förbereda sig mer. Någon elev tog också upp att läraren hade behövt kontrollera gruppen mer medan några menade att läraren borde förmå eleverna att ställa fler frågor. Flera elever menade att de riskerade att lära sig ”fel” av andra elever, vilket till exempel kunde gälla att lära sig ett felaktigt uttal. Intervju som metod fungerade bra för att eleverna skulle få möjlighet att berätta om Språkcafé även om vissa berättade mer återhållsamt än andra. Mitt intryck är att eleverna berättade öppet om sin egen upplevelse av Språkcafé vilket bland annat visar genom att man också vågar ta upp negativa aspekter. I intervjuerna beskriver många elever Språkcaféer som skedde i skolan och inte på Teams.

Loggbok

Att forska i egen praktik innebär både hinder och möjligheter. Lundgren (2005) beskriver de svårigheter som det innebär att vara forskarstuderande i sin egen praktik. Samtidigt menar Lundgren att ett inifrån-perspektiv gör det möjligt att beskriva den komplexa praktik som klassrummet är för att utveckla densamma vilket kan ses som en fördel. Som lärare under själva Språkcafé är det svårt att analysera vad som faktiskt sker eftersom lärarrollen fokuseras. I föreliggande studie är det i stället möjligt att ”som forskare” analysera den insamlade datan. Att försöka att bedriva forskning i egen praktik medför krav att agera som forskande lärare och att genomföra en studie på vetenskaplig nivå innebär en distansering till material, lärarroll, förgivettagande eller förståelse. Enligt Olin (2009) är ett sätt distansera sig från sitt eget data att skriva loggbok. För den här studien har en ostrukturerad loggbok förts för att för att fördjupa analysen, få distans till mig själv samt för att få syn på min egen kunskap och utveckling. Loggboken har därför använts som ett stöd i processen och som ett sätt att formulera och dokumentera mina tankar.

Analys och bearbetning av data

Mitt intresse för vad som sker i Språkcaféets praktik väcktes redan efter det att dessa började genomföras under hösten 2019. Utifrån min roll som lärare upplevde jag att eleverna pratade mycket svenska, delade med sig av sina erfarenheter och med intresse lyssnade på varandras berättelser. Jag såg också hur

elevernas relationer med varandra, och även med mig, utvecklades och att Språkcaféet verkade skapa en gynnsam lärandemiljö för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Min uppfattning, som lärare, var att aktionen Språkcafé verkade skapa bra förutsättningar för gynnsam språkutveckling. Men är min tolkning påverkad av att jag, som lärare, vill att det ska vara en språkutvecklande och social aktivitet? Är Språkcafé språkutvecklande? Och i så fall varför? Vilka är elevernas upplevelser? Dessa frågor väcktes i samband med att jag började fundera på att skriva min studie om Språkcafé. I anslutning till att jag började planera att genomföra den här studien ville jag få en så bred empiri som möjligt. Genom att göra intervjuer och observationer fick jag tillgång till detta empiriska material. Transkribering har skett löpande medan andra delar av studien färdigställts.

Transkribering av material innebär att en tolkning görs vilket kan ses som ”en översättning från ett muntligt till ett skriftligt språk” (Kvale & Brinkmann, 2014, s 217). Den transkriberade texten blir därmed en ny typ av berättarform där mycket av det som finns i det naturliga samtalet i intervjusituationen går förlorat. Transkribering av Språkcaféer har varit särskilt svåra att ta sig an. Vilka aspekter av Språkcafé ska exemplifieras med de utdrag som kommer att användas i analysen? Är det elevernas faktiska språk med avvikande uttal, felaktig grammatik och ordvalsfel? Blir då utdragen onödigt svårlästa och hur framställs eleverna? Hur transkriberar man samtal så att dessa ändå blir möjliga att läsa? Dessa frågor har jag återkommit till under arbetet med studien. En situation i ett inspelat Språkcafé där eleverna skämtar med varandra framträder i skriftlig form som något helt annat. I en första transkribering försökte jag få med alla yttrande samt elevernas faktiska språk. Ganska snart upptäckte jag att det inte är en framkomlig väg. Det videoinspelade samtalet framstod i skrift som något mycket konstigt och svårläst. Till slut valde jag, av såväl etiska skäl som läsbarhetsskäl, att i utdrag av Språkcaféer varsamt korrigera elevers språk men behålla och synliggöra det inlärarspråk eleverna använder. Ett inlärarspråk skiljer sig mot målspråket vilket är av intresse att skildra. Upprepningar, instämmanden och andra bekräftande ljud har korrigerats eller tagits bort för att underlätta läsning. Då jag är intresserad av vad som karaktäriserar samtalen krävs inte, för studiens skull, en exakt återgivning av det talade samtalet. Dessa har därför strukturerats i en sammanhängande form där framför allt avvikande uttal har korrigerats vilket är möjligt beroende på studiens syfte och frågeställningar.

Transkriberade intervjuer har strukturerats på ett sammanhängande sätt i skriftlig, narrativ form för att synliggöra elevernas upplevelser av att medverka i Språkcafé. Här har dock även språkliga aspekter, vad gäller exempelvis ordföljd och böjningar, korrigerats för att lyfta fram elevernas upplevelser och erfarenheter i stället för att fokusera den språkliga nivån.

Yin (2013) beskriver att analys och tolkning av data kan vara svårt för den oerfarne forskaren. Här ser jag min roll som nybörjare och tolkning och bearbetning av data har varit en utmaning. Som stöd i processen valde jag att utgå från Yins beskrivning av fem faser för analys av data (s 180–181):

1. Sammanställ databasen
2. Demontera data
3. Remontera data
4. Tolka data
5. Dra slutsatser

I studien kom data från observationer användas för att svara på forskningsfrågan ”Vad karaktäriserar samtalet i Språkcafé?”. Data från intervjuerna kom att användas för att besvara forskningsfrågorna ”Hur upplever eleverna att Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för utveckling av deras muntliga kommunikativa språkförmåga?” samt ”Hur får lärarens agerande i Språkcafé betydelse för samtalets innehåll?”. Sammanställning av databas gjordes genom att samtliga intervjuer och inspelade Språkcaféer transkriberade ordagrant vilket medförde en stor mängd data. Jag påbörjade en helhetsanalys (Dimenäs, 2007) genom att läsa igenom materialet för att identifiera vad som framträder och hitta gemensamma teman. Dessa teman markerades med färger. För att begränsa mängden data var det av vikt att fokusera på den data som var relevant för studien. Genom detta arbete fick jag en mer distanserad överblick vilket hjälpte vidare framåt i processen. Jag kunde därmed förflytta mig från min lärarroll till en mer ”forskande” roll. Genom videoobservation kunde jag analysera mitt eget agerande och få syn på min lärarroll genom ett visst utifrånperspektiv. Detta medförde att jag kunde distansera

mig ytterligare från min lärarroll. Här fick jag nya insikter kring min lärarroll och fick till viss del omvärdera hur jag trodde att mitt agerande var.

För forskningsfrågan ”Vad karaktäriserar samtalet i Språkcafé?” användes data från observationer. Utifrån syftet med föreliggande studie och denna forskningsfråga kunde jag, i analysen av materialet, förhålla mig öppet till vad som sker i Språkcafé. I en första demonteringsfas av observationsdata försökte jag att se hur samtalet i Språkcafé ter sig och förhålla mig öppet och nyfiskt till vad som karaktäriserar samtalen. Vem får prata? Vad berättas och hur länge? Vem ställer frågor och vem svarar? Materialet färgkodades och data från observationer, som sågs svara mot forskningsfrågorna, grupperades. Observationskategorier skapades efter hand eftersom forskningsfrågan handlar om vad som karaktäriserar samtalet i Språkcafé. Det fanns därmed inte något förbestämt observationsschema utan i takt med att materialet analyserades framträdde olika observationskategorier utifrån materialet. Exempel på några framträdande observationskategorier är: *elevinitierade frågor, utvidgat tal, muntlig interaktion, förhandling om mening samt lärarinitierade frågor.*

En första demontering av intervjudata gjordes genom att koda materialet där jag hittade gemensamma teman. I detta första skede försökte jag att förhålla mig öppet och nyfiken till materialet. I data från intervjuer framkom några teman för forskningsfrågan ”Hur upplever eleverna att Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för utveckling av deras muntliga kommunikativa språkförmåga?” vilka följande är exempel på: *att tala svenska för att lära sig svenska, intressanta samtalsämnen, att lära sig av andra elever och också att lära sig fel av andra elever samt att utveckla självförtroende att tala svenska.* Några framträdande teman för forskningsfrågan ”Hur får lärarens agerande i Språkcafé betydelse för samtalets innehåll?” är *Läraren som samtalsledare, att fokusera språket samt att skapa en undervisningsform som engagerar.*

Här fortsatte jag, med hjälp av sociokulturella begrepp, att tolka och analysera datan. Genom remontering av data organiserades materialet, och blev kategorier i tabeller där data från observationer och intervjuer sorterades. I remonteringsfasen blev det tydligt att ett enda yttrande kan kategoriseras på flera sätt vilket följande intervjuutdrag exemplifierar där Elev A beskriver lärarens roll i Språkcafé:

Medierande verktyg, skrift på whiteboards	Läraren satt och hon var redo med små tavlor. När eleverna pratade och vi undrade ”vad menar han eller hon?” skrev hon på tavlan och om elever ville kunde de skriva och översätta ... eller så förklarade läraren de här orden. Om hon såg att vi inte förstod något skrev hon på tavlan och visade oss och förklarade. Förklarade på ett enkelt språk för oss så vi förstår. Och orden som hon skrev på den vita tavlan glömmar vi inte! Eftersom det är utanför lektionen och det handlar om vårt liv.
Medierande verktyg, smartphones	Läraren satt och hon var redo med små tavlor. När eleverna pratade och vi undrade ”vad menar han eller hon?” skrev hon på tavlan och om elever ville kunde de skriva och översätta ... eller så förklarade läraren de här orden. Om hon såg att vi inte förstod något skrev hon på tavlan och visade oss och förklarade. Förklarade på ett enkelt språk för oss så vi förstår. Och orden som hon skrev på den vita tavlan glömmar vi inte! Eftersom det är utanför lektionen och det handlar om vårt liv.
Språkliga redskap, talat språk	Läraren satt och hon var redo med små tavlor. När eleverna pratade och vi undrade ”vad menar han eller hon?” skrev hon på tavlan och om elever ville kunde de skriva och översätta ... eller så förklarade läraren de här orden. Om hon såg att vi inte förstod något skrev hon på tavlan och visade oss och förklarade. Förklarade på ett enkelt språk för oss så vi förstår. Och orden som hon skrev på den vita tavlan glömmar vi inte! Eftersom det är utanför lektionen och det handlar om vårt liv.
Stöttning av lärare	Läraren satt och hon var redo med små tavlor. När eleverna pratade och vi undrade ”vad menar han eller hon?” skrev hon på tavlan och om elever ville kunde de skriva och översätta ... eller så förklarade läraren de här orden. Om hon såg att vi inte förstod något skrev hon på tavlan och visade oss och förklarade. Förklarade på ett enkelt språk för oss så vi förstår. Och orden som hon skrev på den vita tavlan glömmar vi inte! Eftersom det är utanför lektionen och det handlar om vårt liv.

I det fortsatta arbetet med remontering av data valde jag att enbart kategorisera utdrag ur intervjuer och data från intervjuer under en kategori. Materialet hade annars blivit alltför omfattande att arbeta med. Detta medförde att längre yttranden ibland delades upp och att meningar placerades i olika kategorier.

Efter att analysdelen påbörjats arbetades data igenom en gång till för att se om jag hade förbisett något. Jag upptäckte då fler aspekter av bland annat samtalet i Språkcafé och även variationer i intervjuerna som jag inte hade tänkt på tidigare. Jag började också se vissa undvikande svar. Att gå från helhet till delar och tillbaka igen gav mig bättre insikter i mitt material. I resultatdelen kommer utdrag ut Språkcaféer och intervjusvar användas för att exemplifiera vad som har kommit fram i analysen.

Trovärdighet och generaliserbarhet

Enligt Eriksson (2007) förekommer kritik mot aktionsforskning, som utförs av lärare, gällande trovärdighet och tillförlitlighet. Aktionsforskning har fått kritik för att inte vara en legitim form av vetenskap och Feldman m.fl. (2008) beskriver att det har argumenterats för att lärare som utför forskning inte har tillräcklig utbildning eller erfarenhet av forskningsmetoder och inte heller är insatta i forskningslitteratur. Det finns också en diskussion om huruvida lärares aktionsforskning ska kallas forskning och alternativa begrepp som aktionslärande förespråkas av vissa forskare medan andra menar att även lärare kan ses som forskare (Eriksson, 2007). Enligt Gustavsson (2002) representerar lärare och forskare olika kunskapsfält. Läraren beskrivs ha en praktisk, eller ”tyst kunskap”, och forskaren har en vetenskaplig teoretisk kunskap. Arbetet med den här studien har varit ett sätt att sätta ord på vad som sker i min praktik. Aktionsforskning har också kritiserats för att inte vara objektiv då det är praktiker på ”insidan” som utför forskningen. Kemmis, McTaggart och Nixon (2014) argumenterar för att ingen forskning kan vara objektiv och att en positivistisk syn på samhällsvetenskaplig forskning med objektivitet som mål inte går att uppnå. Kritisk aktionsforskning motsätter sig idén om den objektive forskaren:

Critical participatory action research therefore rejects the notion of the ‘objectivity’ of the researcher in favour of a very active and proactive notion of critical self-reflection—individual and collective self-reflection that actively interrogates the conduct and consequences of participants’ practices, their understandings of their practices, and the conditions under which they practice, in order to discover whether their practices are, in fact, irrational, unsustainable or unjust. (Kemmis m.fl., s 6)

Därmed är reflektion en viktig del av att förbättra praktiken. Rönnerman (2004) menar att läraren kan agera bättre i sin praktik genom att vara delaktig i förändring. Lundgren (2005) ser att ett inifrån-perspektiv gör det möjligt att beskriva den komplexa praktik som klassrummet som också kan utveckla den pedagogiska praktiken. Genom att försöka att utveckla min egen praktik genom aktionen Språkcafé har jag genom föreliggande studie utvecklat förståelse och kunskap för den mångfacetterade praktik som Sfi-undervisningen är.

Gällande generaliserbarhet utgår aktionsforskning från att resultat är förankrade i den egna verksamheten. Därmed är resultaten inte direkt överförbara till en annan praktik (Rönnerman, 2012). Syftet med aktionsforskning är dels att skapa förståelse och utveckling, dels att sprida kunskap. I den här studien genomförs en förändring av praktiken med målet att skapa en undervisningsform där interaktion och kommunikation är i fokus. Genom studien skapas kunskap som kan spridas. Aktionsforskningsperspektivet stipulerar att förändring av verksamhet ska göras utifrån i den lokala praktiken, utifrån yrkesverksammas förståelse och problemformulering. Idéer från andra praktiker kan dock inspirera och sätta i gång processer i andra verksamheter. Därmed ses den här studien kunna bidra med kunskap och idéer för hur Sfi-lärare kan planera en undervisning som utgår från en kommunikativ syn på språk och utgår från de språkbehov och bakgrunder elever har.

Vetenskapsrådets etiska riktlinjer

Att göra en studie i egen praktik medför vissa etiska överväganden. Den här studien följer Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2021). Vetenskapsrådets fyra allmänna huvudkrav grundar sig på individskyddskravet. *Informationskravet* innebär att deltagarna i den här studien informerades om vilket syfte som studien har och att studien kommer att vara tillgänglig för allmänheten. Vidare gavs information om att det är frivilligt att delta och att deltagare har rätt att, även under studiens gång, avsluta sin medverkan. *Samtyckeskravet* innebär att

deltagarna har rätt att själva välja om de vill medverka i studien eller inte. Samtyckeskravet ses som särskilt viktigt då en elev – och lärarrelation alltid innebär en viss maktsituation. I samband med att deltagarna gavs information om studien fick de deltagare som valde att vara med i studien skriva på ett samtyckesformulär. *Konfidentialitetskravet* innebär att deltagare i en studie har rätt att vara anonyma och att information om deras medverkan inte ska vara identifierbar. Deltagarna har därför informerats om att de är avidentifierade i studien och att det bara är jag som har tillgång till inspelat material. Det inspelade materialet får bara användas för studiens ändamål. Därmed ses även *nyttjandekravet* vara uppfyllt.

Aktionen Språkcafé

För att utveckla elevernas muntliga kommunikativa språkförmåga i en friare, mer informell, kontext genomförs Språkcafé som en aktion i undervisningen. I början av varje vecka väljs ett samtalsämne för Språkcafé. Samtalsämnet väljs ibland i samråd med eleverna och ibland på grund av att ämnet passar det område som veckans text eller film handlade om. På det sättet har eleverna en förståelse för ord, begrepp och fraser och kan använda dessa i Språkcafé. Eleverna föreslår också ofta själva ämnen som de skulle vilja diskutera. Exempel på några samtalsämnen för Språkcafé är: ”Mina favoritfilmer och serier”, ”Vad kan man göra på fritiden i kommunen?”, ”Mina fritidsintressen”, ”Den här platsen i mitt hemland borde alla besöka!” samt ”Mina tidigare yrken”. Genom att samtalsämnet väljs i början av veckan har eleverna möjlighet att förbereda sig och planera hur och vad de ska berätta. Språkcaféerna varar cirka en och en halv timme och arrangeras under den sista lektionen varje vecka. Språkcaféerna sker utanför klassrummet i soffor och fåtöljer runt ett bord och senare, på grund av restriktioner till följd av Covid-19, på distans via dator. Till varje Språkcafé ordnar läraren kaffe och te och eleverna turas om att ta med någon typ av fika. Innan varje Språkcafé hjälper lärare och elever till att förbereda och duka. Varje Språkcafé börjar med att läraren hälsar välkommen, presenterar veckans ämne och säger att det ska bli intressant att få lyssna på elevernas berättelser. Ibland börjar eller avslutar läraren med att själv berätta något personligt om veckans ämne. Läraren ber en elev att börja berätta och sedan går turen till nästa elev. Varje elev berättar i några minuter och de andra eleverna ställer frågor både under och efter framförandet. Frågorna varierar och kan handla om allt från förtydligande och betydelser av ord till frågor om känslor eller följdfrågor för att få veta mer och så vidare. Även läraren ställer frågor för att be elever förtydliga, utveckla sina svar och också för att stötta på olika sätt. Precis som i ett vanligt samtal uppstår ibland nya samtalsämnen vilket innebär att diskussioner i Språkcafé därmed tar nya riktningar. Till varje Språkcafé tar läraren med sig ett par vita whiteboards, cirka 20 x 30 cm, som både lärare och elever använder för att skriva ord, fraser eller meningar. Elever använder också smarta mobiltelefoner för översättning. Mot slutet av varje Språkcafé brukar läraren fråga vad eleverna ska göra till helgen innan läraren tackar för elevernas berättelser och diskussioner samt önskar trevlig helg.

Resultat

I studien framträder en mångfacetterad bild av Språkcafé. Här förekommer olika talhandlingar, aktiviteter och händelser och intervjuerna belyser flera olika aspekter. Att lära sig ett språk i vuxen ålder kräver engagemang, motivation, tid och kraft vilket forskning om andraspråksinläring vittnar om (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). Resultatdelen delas upp i tre delar utifrån forskningsfrågorna. Elevernas och lärarens olika handlingar som syns på skärmen, så som kroppsspråk, skratt eller att någon skriver i chatten, beskrivs i parentes. Ord på andra språk markeras med kursiv stil. Pauser markeras med tre punkter (...). Eleverna benämns som Elev A – Elev S och jag benämns som Lärare.

Vad karaktäriserar samtalet i Språkcafé avseende Sfi-elevs muntliga produktion och interaktion?

Samtalen i Språkcaféerna är drivna av interaktion och utvidgat tal. Avseende elevs muntliga produktion under Språkcafé uppvisar samtliga elever utvidgat tal (Ellis & Shintani, 2015) även om vissa håller längre monologer och andra uttrycker ett färre antal meningar. Ibland berättar eleverna utan avbrott och ibland ställer lärare och elever frågor medan eleven berättar. I Språkcaféerna utför elever och lärare olika talhandlingar, så som att beskriva och berätta, argumentera samt efterfråga information.

Det muntliga interaktionsmönstret i de observerade Språkcaféerna kan beskrivas som ett samtal där elever och lärare genom olika typer av samspel gemensamt förhandlar om mening. Förhandling om mening innebär att tillsammans resonera sig fram till förståelse och identifiera fungerande formuleringar (Norlund Shaswar och Wedin (2020) vilket skapar lärtillfällen. Interaktionsmönstret i Språkcafé frångår I-R-E-mönstret genom att läraren inte genomgripande ställer testfrågor och också genom att elevernas svar inte begränsas till ett fåtal ord eller kortare fraser. I Språkcafé förekommer ofta interaktion elever emellan vilket sker både med och utan lärare. Läraren fördelar ordet men elever gör också spontana infall. Eleverna är aktiva i samtalet och tar initiativ till frågor, påståenden och kommentarer. Frågorna kan karaktäriseras som förhandling om mening, frågor om innehåll och form och frågor för att få veta mer.

Det som karaktäriserar samtalen i Språkcafé är samspel, muntlig produktion och utvidgat tal, muntlig interaktion och förhandling om mening samt muntlig interaktion som stöttning.

Samspel

I Språkcaféets praktik skapas utrymme för olika typer av samspel. Karaktäriserande för samspel i Språkcafé är att eleverna aktiveras som läresurser för varandra. Eleverna är aktiva och delar i Språkcaféets samtal med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Det är vanligt att elever förklarar språkliga aspekter så som exempelvis olika ords betydelser. Läraren är därmed inte ensam om att dela med sig av kunskap. Elever besvarar ofta frågor från andra elever och kan utveckla resonemang både med och utan lärare. I följande exempel ur Språkcafé 3 har Elev F har precis berättat att hen har ansökt till en yrkesutbildning som måltidsbiträde när Elev B säger att hen vill fråga något:

Exempel 1

Elev B: vad betyder måltids eh.... Måltids...

Elev R: ja?

Elev B: måltids... måltids? Va?

Elev F: måltidsbiträde är att jobba i köket

Elev B: aha, okej

Elev F: till exempel till förskola, till äldreboende, till restauranger, hotellet och i köket

I exemplet ovan skapas förutsättningar för samspel där Elev F med hjälp av språket som medierande redskap kan förklara för Elev B vad ordet ”måltidsbiträde” betyder. Därmed kan eleverna använda sin kunskap och erfarenhet för att skapa lärtillfällen även för andra elever. Elevens bakgrund och kunnande blir därmed en resurs i Språkcaféets samtal. Samtalen i Språkcafé är därför kollaborativa till sin karaktär vilket skapar gynnsamma förutsättningar för andraspråksutveckling.

Det är också vanligt att elever ställer mer personliga frågor eller kommenterar och på så sätt drivs ofta samtalen framåt. I följande exempel har Elev S precis berättat att hen tycker om att måla sina naglar på fritiden vilket elev I och elev B kommenterar på följande sätt:

Exempel 2

Elev B: tar det lång tid eller är det snabbt?

Elev S: ja, när gör sig själv, det tar så lång tid för du måste långsamt och så... men jag älskar det

Elev I: men du kan jobba

Elev B: och kanske du känner lugn

Elev S: ja

Elev B: när du göra den

Elev S: ja

Lärare: du känner dig lugn ja, Elev I vad sa du?

Elev I: om hen vill, om Elev S gillar att måla naglar hen kan jobba som naglar?

I ovanstående exempel utgår samtalet från Elev S berättelse och eleverna driver samtalet framåt även utan lärares inspel. Läraren gör ett omtag genom att säga ”du känner dig lugn ja”. Både Elev I och Elev S kommenterar och resonerar tillsammans med Elev S vilket gör att en gemensam förståelse nås. Samtalet fortsätter sedan med att Elev S fortsätter att berätta hur hen tänker om jobb och framtid. Genom att visa intresse och ställa frågor och kommentera drivs ofta samtalet framåt i Språkcafé av eleverna.

Språkcaféets informella karaktär skapar förutsättningar för samspel där elever kan knyta sociala kontakter med varandra. Genom samspel skapar elever och lärare förutsättningar för ett pågående samtal som löper över flera Språkcaféer. Läraren ställer frågor för att elever ska utveckla sina tankar eller sammanfattar och bekräftar vad elever säger. Det är också vanligt att eleverna kommenterar eller ställer frågor om lärarens och andra elevers erfarenheter och åsikter. I Språkcafé 1, som handlar om vad som gör eleverna glada eller lyckliga, berättar Elev L att hen tycker om att vara i naturen på sin fritid och att vandra och klättra i berg. Under tiden eleven berättar, nickar andra elever, gör instämmande ljud och visar att de lyssnar aktivt. Efter att Elev L har berättat ett tag vill Elev I ställa en fråga:

Exempel 3

Elev I: men kan jag fråga dig Elev L? Bodde du i stad eller utan stad när du var i *India*?

Lärare: då säger man ”bodde du i stan eller på landet?”

Elev I: landet

Elev L: när jag var ... till 15 år jag var *in* ... liten område. Efter det jag flyttade till stora stad, *or* huvudstad, eller huvudstad

Elev I: men det fanns en berg nära dig när du var liten?

Elev L: ja, när var jag i barndom jag växte upp med ... klättra upp i berg

Elev I: aha okej! Därför du gillar det! (skrattar)

Elev L: så ja! (skrattar)

I exempel 3 tar Elev I initiativ till att ställa en fråga ”Bodde du i stad eller utan stad” vilket läraren reviderar genom att göra en omtagning ”då säger man ’bodde du i stan eller på landet’”. Elev I upprepar ”landet” medan elev L i stället säger ”liten område”. En möjlig tolkning är att Elev L fokuserar på innehållet i frågan och därför inte uppfattar lärarens omtagning som en korrigerings. Genom att Elev I kommenterar och gör en koppling till vad hen vet om Elev L bakgrund skapar eleverna tillsammans en förståelse för Elev L intresse. Därmed skapas förutsättningar för att eleverna att kunna använda sin bakgrund som en resurs i samtalen. Exempel 3 visar därmed hur samspelet i Språkcafé skapar lärtillfällen och hur både lärare och elever genom att resonera skapar förståelse. Exemplet visar även hur samtalen kan verka relationsskapande.

I de observerade Språkcaféerna berättar även eleverna om sina drömmar, förhoppningar och planer för framtiden. Samtalen i Språkcafé har därför ofta en framåtblickande funktion. I Språkcafé 3 diskuterar eleverna sina framtidsplaner efter Sfi. I exempel 4 har Elev L berättat att hen är intresserad av flera olika yrkesområden och att hen har en dröm om att ta lokförarbevis i framtiden:

Exempel 4

Elev L: jag önskar också köra... jag önskar köra, jag önskar också köra tåg (skrattar)

(Elev I börjar också skratta och Elev B och Elev R ler och nickar.)

Lärare: du vill köra tåg också! Kul!

Elev L: ja, jag frågade min man hur kan jag lära sig... körkort för tåg?

Lärare: mm det finns speciell utbildning

Elev F: man, kan jag säg?

Lärare: ja Elev F?

Elev F: ja. Man kan säga du är en romantisk själ och är jättemodig, ja!

(Elev R, Elev I och Lärare ler)

Elev L: ja, tack så mycket! (skrattar)

Elev F: ja, en romantisk själ i en modig kroppen! (skrattar)

Ovanstående utdrag är ett exempel på hur samtal i Språkcafé även har en social funktion och som ett sätt för elever att på ett fritt och kreativt sätt, i samspel med varandra, använda språket. Hur Elev F kommenterar att Elev L är ”en romantisk själ i en modig kroppen” är ett exempel på hur samspelet i Språkcafé skapar förutsättningar för elever att våga testa att använda olika typer av fraser. Just orden ”själ” och ”romantisk” hade klassen tidigare stött på i en text som tidigare arbetats med. Det förekommer ofta i Språkcafé att elever testat att använda språket på det här sättet. Därmed skapar Språkcaféets informella karaktär förutsättningar för samspel där elever kreativt vågar använda språket på olika sätt. Samspelet skapar förutsättningar för elever att spontant kommenterar varandras talhandlingar och på så sätt även lära känna varandra.

Karaktäriserande för samspelet i Språkcafé är att det vardagliga samtalet blir utgångspunkt för undervisningen. Läraren styr genom att fördela ordet men lämnar även öppet för elever att göra spontana infall. Samspelet i Språkcafé kan beskrivas likna vanliga vardagssamtal och det är ofta elevernas frågor eller kommentarer som styr vilken riktning samtalet tar. Eleverna beskriver, förklarar, argumenterar, frågar, kommenterar och gör påståenden. Samspelet i Språkcafé kretsar ofta kring elevernas vardag eller livssituation och ofta görs kopplingar till tidigare erfarenheter eller tankar för framtiden. Därmed kan samspelet i Språkcafé beskrivas skapa förutsättningar för en gynnsam andraspråksutveckling.

Muntlig produktion och utvidgat tal

I de observerade Språkcaféerna kan samtliga elever beskrivas förfoga över ett större talutrymme. Genom utvidgat tal (Ellis & Shintani, 2015) talar eleverna och berättar, beskriver samt argumenterar. Några elever berättar självständigt en längre, sammanhängande, berättelse medan några berättar med mer stöd av läraren genom frågor. I Språkcafé 2, som handlar om ett roligt minne från barndomen, återberättar eleverna om flera roliga händelser. I följande exempel återberättar Elev L ett minne där hen och en syster somnade och inte hörde när föräldrarna kom hem:

Exempel 5

Ja, vi sov djupt, men alla, sen alla, sen kom alla grannar och de ”vad hände, vad hände?” alla var mycket rädda med bara två barn inne hus. Och de vet inte vad jag, vad vi gjorde! Så var ... inte mobilen men vi hade telefon så de... men granne de ringde, men vi inte, ja vi hörde inte ... sen där var *garage* bredvid mitt hus. Min pappa klättrade upp *garage* sen han klättrade upp en balkong. Balkong var framför mitt rum men dörren var stängde. Dörren stängde men fönster var öppnade. Ja, var öppen. Sen min pappa tittade fram fönster och han tittade båda av oss sover där! (skrattar) sen han skakade min säng. Första ropar han, ropade han, men igen vi hörde inte. Sen han skakade säng så i min dröm jag, jag tänkte det är *earthquake*!

I exemplet gör eleven omtag ”men alla, sen alla, sen kom alla grannar” och omformulerar sig ”och ”första ropar han, ropade han”. Olika sambandsord används för att uttrycka skeende. Exempel 5 är också ett exempel på hur den personliga berättelsen utgör grunden för det utvidgade talet. Under tiden Elev L berättar visar de elever som syns på skärmen att de lyssnar aktivt genom att göra instämmande ljud och gester. Efter att eleven har berättat färdigt ställs frågor från både lärare och elever där Elev L fortsätter att utveckla sin berättelse. I Språkcafé 1, som handlar om vad som gör eleverna glada eller lyckliga, berättar Elev I om några viktiga aspekter:

Exempel 6

Elev I: jag är jättekänslig person så många grejer ger mig bra energi och jag blir lyckliga. Kanske små grejer som bra doft eller fin doft, solen och hjälpa varandra ger mig jätte bra energi. Och när jag ser alla eller andra glad, jag blir glad direkt så... det finns små grejer, men jag blir lycklig jättesnabbt och gråter också! När jag till exempel hemma, när min lägenhet ren och bra luft, solen, jag full positiv energi. Och absolut samma Elev F säger, familj de är jätteviktigt för mig, ja. Men mest när jag hjälper andra. Ja, och om jag har ett mål, när jag har ett mål och jag kämpade mycket och när får den mål eller när jag vet kommer till den mål
Lärare: ja, när jag når, man säger när jag når, jag skriver i chatten, när jag når mitt mål, det betyder kommer fram till
Elev I: när jag når, aha okej, när jag når mitt mål, ja jag blir lycklig också

Exempel 6 visar hur språkutvecklande tillfälle skapas utifrån elevens eget producerade tal genom att läraren omformulerar elevens ”när får den mål” till ”när jag når mitt mål” vilket Elev I direkt upprepar och skriver ner. När Elev I fortsätter att berätta används frasen ”när jag når mitt mål”. Medan läraren skriver frasen i chatten antecknar Elev L, Elev R och Elev S vilket tyder på att de är aktiva. Att utgå från elevens berättelse skapar därmed förutsättningar för respons som upplevs som meningsfull av eleverna.

Karaktäriserande för samtalen i Språkcafé är att alla elever uttrycker längre sammanhängande yttrande med flera meningar, genom utvidgat tal (Ellis & Shintani, 2015). Det utvidgade talet sker genom olika typer av talhandlingar. Det kan vara att återberätta, beskriva och redogöra för något, att argumentera för en ståndpunkt och att uttrycka åsikter. Genom att eleverna ges utrymme att berätta om något självvalt skapas förutsättningar för utvidgat tal. I Språkcaféerna visar eleverna en stor vilja att berätta självständigt och engagerande. Att den egna berättelsen blir själva undervisningsinnehållet bidrar till att skapa intresse och engagemang för samtalets innehåll. Norlund Shaswar och Wedin (2019) argumenterar för att vad de kallar utvidgad interaktion driver språkutveckling och skapar lärtillfällen vilket även synliggörs i Språkcaféets samtal. Studier har visat att läraren upptar en stor del av talutrymmet vid helklassundervisning inom Sfi och att elevers talutrymme begränsas till ett fåtal fraser (Norlund Shaswar & Wedin, 2019; 2020). Samtalen i Språkcafé bidrar till att eleverna förfogar över ett större talutrymme. Språkcafé ses därmed skapas förutsättningar för utvidgat tal vilket bidrar till att den muntliga kommunikativa språkförmågan utvecklas.

Muntlig interaktion och förhandling om mening

Den muntliga interaktionen fungerar på olika sätt i Språkcafé. Vad som kan beskrivas karaktärisera interaktionen är förhandling om mening där elever och lärare gemensamt resonerar sig fram till förståelse. I Språkcafé 1 diskuteras vad som gör eleverna glada eller lyckliga. I samtalet berättar elever om olika saker som gör dem glada. I följande exempel har Elev L berättat att hen tycker om att vara ute i naturen och att det är något som gör hen glad. Elev B ställer en fråga för att få veta lite mer om detta. Det leder till att Elev L ställs inför ett språkligt hinder där språket inte räcker till. I detta exempel använder sig Elev L av engelska för att få hjälp att komma vidare. Läraren gör då en koppling till en film som gruppen har arbetat med tidigare under våren där just frasen ”att gå vilse” diskuterades:

Exempel 7

Elev B: du gillar när du är ensam mer eller när du är med din grupp?
Elev L: jag kan eller även när jag ensam men jag behöver inte alltid ... någon med mig eftersom jag blir... *what we say lost, I get lost?*
Lärare: man säger på svenska att man går vilse.
Elev I, Elev B, Elev S och Elev L (samtidigt): Ja, ja!
Lärare: kommer ni ihåg när vi tittade på filmen
Elev I och elev L: ja!
Elev B och elev S: (nickar)
Lärare: eh, med Nils, vad heter den?
Elev L: jag går vilse
Lärare: ”Kan du vissla Johanna?”
Elev I: att Nils

Lärare: och när vi tittade på filmen "Kan du vissla Johanna?" så pratade de om att den gamla mannen Nils, han hittar inte hem
Elev I: inte hem
Lärare: ja, går vilse, att man går vilse. Så Elev L menar du att du inte gillar ibland att gå ensam för att du går vilse?
Elev L: Ja, om... *even* om jag har min *family* med mig det är bättre men om de är inte där och jag är ledsen så jag, och jag ska gå ut och gillar gå i skogen och gå vilse i natur.

I utdraget skapas förhandling om mening genom att läraren och eleverna gemensamt resonerar sig fram till frasen "att man går vilse". Elev L använder sedan frasen "gå vilse i natur" vilket tyder på att frasen blir en aktiv del i elevens ordförråd. Texter och filmer som klassen tidigare har arbetat med fungerar som medierande verktyg i samtalen. Eleverna delar på så sätt gemensamma referensramar och gör ofta kopplingar till lektionsinnehåll. Att tidigare ha gått igenom specifika ord och uttryck gör att en gemensam förståelse har skapats. Genom muntlig interaktion och förhandling om mening diskuterar lärare och elever hur ord och fraser kan användas. Eleverna använder ofta ord och uttryck från veckans text eller film i det eget producerade talet i Språkcafé vilket därmed hjälper eleverna att kontextualisera ord och meningar. Språkcaféet möjliggör för elever att i den egna språkproduktionen använda, för dem, nya ord, fraser eller begrepp. Språkcafé stimulerar därmed elever att kunna utveckla ordförrådet och språket genom att våga använda språket på ett kreativt sätt i Språkcafé. Det kan också leda till att eleverna vågar delta mer aktivt i andra kommunikativa praktiker utanför skolan.

I Språkcafé 3 diskuteras vilka planer eleverna har efter Sfi. Språkcaféet börjar med att läraren hälsar välkomna och småpratar med eleverna. Under samtalet berättar eleverna om sina kommande studier eller andra planer. Mot slutet av samtalet menar Elev L att det har krävts mycket mod att flytta till ett nytt land och lära sig ett nytt språk. Elev L försöker att berätta att Elev F borde känna sig som en förebild för sina barn när hen känner tvivel och oro inför sitt beslut:

Exempel 8

Elev L: men om du är i olika bekväm var du måste lära sig många saker eller nya saker så det är lite svårt men du fortfarande gör det så du är mycket (skrattar) bra!
Elev F: tack så mycket. Alla! Alla!
Elev L: roll?
Lärare: modig?
Elev L: ja modig och *role model*? Så
Lärare: en eh
Elev B: ja! En...
Lärare: en, en...
Elev L: *role*?
Lärare: förebild! (skriver i chatten)
Elev B: bild, förebild, ja! Vi läste den ord (skrattar)
Lärare: jag glömde! Jag började tänka på roll också men förebild är det
Elev L: ja förebild
Lärare: men det är ju ni alla eller hur? Ni har ju alla eh
Elev F: ja, alla
Lärare: gjort saker som att, alltså att man är väldigt modig och en förebild
Elev F: alla, ja

I ovanstående utdrag exemplifieras hur den muntliga interaktionen och förhandling om mening gör att förståelse för ord skapas och hur detta gör eleverna aktiva. Elev L provar i exemplet att säga *role model* varpå läraren försöker minnas ordet "förebild". Elev B signalerar att hen också vet men inte kommer på det. När läraren säger ordet "förebild" upprepar både Elev B och Elev L ordet medan Elev I och Elev S läser och antecknar. Elev B gör också en koppling till att gruppen tidigare har pratat om ordet "förebild" genom att säga "Bild, förebild, ja! Vi läste den ord". Detta tyder på att responsen från läraren är relevant och meningsfull och att förhandling om mening bidrar till språkutveckling. Exemplet visar hur den muntliga interaktionen fungerar som förhandling om mening och hur elever och lärare gemensamt genom den muntliga interaktionen skapar en förståelse för ord och begrepp.

När eleverna berättar om olika ämnen uppstår ofta tillfällena när andra elever inte förstår något ord eller delar av berättelsen. Elever förklarar då ofta själva och ibland stöttar även läraren. Läraren ställer ibland frågor för att försöka se om något behöver förklaras. Vanligt är också att elever själva frågar varandra för att möjliggöra att alla ska förstå. I följande exempel börjar Elev R att berätta om en händelse som utspelade sig under den religiösa högtiden Muharram. Elev R signalerar att hen är medveten om att alla kanske inte vet vad Muharram är genom att säga ”Och du förstår, förstå ni Muharram?” varpå några elever nickar medan elev F i stället ställer en fråga:

Exempel 9

Elev R: och det är kanske från sedan jag var åtta år eller nio år. Och det var i Iran, vi bodde där.

Och du, förstår ni Muharram?

(Några elever nickar)

Elev R: ja, och vi

Elev F: vad är det?

Elev R: Muharram är samma som Ramadan. Det är en månad

Elev F: ja, okej

Lärare: så det är som en viktig tradition eller?

Elev R: ja, ja, det är en viktig

Elev I: men inte för alla muslimer

Elev R: nej, inte för alla muslimer bara för shiamuslimer

Lärare: okej

Elev I: ja

Lärare: ja, okej bara för shiamuslimer

Elev R: ja, och vi åkte till moské...

Elev R förklarar att Muharram är en viktig tradition precis som Ramadan vilket Elev F då instämmer i. Elev I kan också hjälpa till att förklara genom att kommentera att traditionen Muharram inte firas av alla muslimer varpå Elev R instämmer. Läraren exemplifierar genom att fråga om Muharram är en viktig tradition vilket Elev R svarar instämmande på. Läraren bekräftar sedan vad Elev I säger genom att göra en upprepning. Det är vanligt att eleverna i Språkcaféets samtal på det här sättet kan agera som lärare eller expert vilket exempel 9 visar. På detta sätt frångås IRE-mönstret och det händer också ofta att läraren inte har svar på frågor utan gemensamt med elever diskuteras olika alternativ. Frågorna som ställs i Språkcafé är inte heller genomgripande test-frågor där läraren redan vet svaret.

Ovanstående olika exempel visar hur den muntliga interaktionen och förhandling om mening på olika sätt bidrar till förståelse och språkutvecklande tillfällen. Både elever och lärare skapar gemensamt en förståelse för ord, fraser eller begrepp och läraren exemplifierar ofta hur dessa kan användas. Därmed kan interaktionen i Språkcafé ses fungera språkutvecklande och skapa lärtillfällen för elever. Interaktionen drivs ofta framåt av elevernas frågor och eleverna tar många initiativ till att både ställa frågor, kommentera eller på andra sätt driva samtalen framåt. Detta tyder på att den informella samtalsformen i Språkcafé skapar förutsättningar för interaktion där eleverna har stora möjligheter att vara aktiva och driva sin egen språkutveckling.

Muntlig interaktion som medierande redskap

I Språkcaféet använder både elever och lärare medierande redskap på olika sätt. Karaktäriserande för samtalen är hur den muntliga interaktionen fungerar som medierande redskap för att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan. I följande exempel, ur Språkcafé 1 som handlar om att berätta om något som gör eleverna glada eller lyckliga, berättar Elev B att hen är intresserad av mat och napolitansk pizza:

Exempel 10

Elev B: det finns, jag hörde men jag provade inte. Det finns en ugn du kan köpa. Och det kostar mer än 3000 kr och 5000 så det är en investera, man kan säga? *Investment*

Lärare: investering

Elev B: en investering, så du måste tänka ”gillar jag napolitan pizza så mycket att jag ska betala 3-5000 eller nej jag behöver inte”. Alltså det är en komplicerad hobby, inte så lätt. Man behöver

prova igen och igen och igen. Så mycket! (skrattar) Men jag gillar, eller min mamma och min bror de gillar att baka så de har mer... mer patient. *Patient?*

Elev F: ja

Lärare: tålmod, de har mer, bättre tålmod (skriver i chatten)

Elev B: tålmod, lite än mig. Speciellt i lagar mat och bakar. Och om det är mig kanske jag ska göra en gång och första gång var inte så, var jättejätte dålig och nej jag ska prova inte igen.

Elev B vill beskriva att en pizzaugn är en investering och provar att säga "investera" och sedan "investment" på engelska. Läraren svarar med "investering" som elev B sedan använder. När elev B stöter på språkliga hinder nästa gång testar hen att säga det engelska ordet "*patient*" först med svenskt uttal, följt av "*patient*" med engelskt uttal och en frågande ton. Läraren använder muntlig interaktion som stöttning och säger ordet "tålmod" vilket eleven sedan använder. När läraren skriver ordet "tålmod" i chatten upprepar Elev I ordet och antecknar medan Elev R och Elev L antecknar. Den muntliga interaktionen och skriften samverkar därmed som medierande redskap vilket är vanligt i Språkcafé. Även elever använder språket som ett medierande redskap och stöttar varandra genom muntlig interaktion. Som exempel på detta kan nämnas när Elev L berättar att hen vill köra *bike* varpå Elev I säger "motorcykel" vilket följs av att Elev L säger "okej, motorcykel". När samtalet fortlöper använder Elev L ordet motorcykel. Nästa språkutvecklande tillfälle sker när Elev L säger "jag köra varje... *vehicle?*" varpå läraren säger och skriver ordet "fordon". Detta upprepas sedan av Elev I medan Elev L, Elev R och Elev S antecknar. Genom pressat utflöde (Swain, 2000) uppstår många tillfällen i Språkcafé där eleverna når gränsen för den språkliga nivån. Därmed skapas språkliga situationer där eleverna genom en vilja att uttrycka något utvecklar sitt språk utifrån den språkliga nivån som de befinner sig på. Den input lärare och andra elever kan erbjuda eleven blir betydelsefull för eleverna. Beroende på var elevens fokus är, på innehåll eller på det språkliga, använder elever ord, som för dem är nya, och kan därigenom utveckla språket.

Hur den muntliga interaktionen som medierande redskap skapar förutsättningar för språkutvecklande tillfällen visas vidare genom exempel 11. I exempel 5, som beskrivs ovan, berättar Elev L om när hen drömde att det var en jordbävning. I elevens fortsatta berättelse uppstår lärtillfällen som utgår från elevens eget producerade tal:

Exempel 11

Lärare: så Elev L drömde att det var som en jordbävning (skriver i chatten)

Elev L: sen vaknade jag och jag var mycket skämdes (tittar ner med händerna för pannan)

Lärare: du skämdes mycket mm

Elev L: och öppna, när jag öppnade dörren, min dörren

Lärare: min dörr

Elev L: jag tittade många människor! Alla människor framför mig hus så jag var mycket skämdes

Lärare: jag skämdes mycket

Elev L: jag skämdes, jag skämdes. Men det var en lär sig för mig

Lärare: en läxa, en läxa för mig!

Elev L: ja, läxa för mig! Min pappa och mamma sa "du är äldst så du måste ansvar om alla huset och syskon"...

I exemplet omformulerar läraren genom att upprepa vad eleven har sagt och korrigerar språket. Elev L säger "jag var mycket skämdes" varpå läraren gör omtag och säger "du skämdes mycket mm". En tolkning är att Elev L inte uppfattar lärarens omformulering utan förstår det som en bekräftelse på vad hen har sagt. En annan tolkning är också att Elev L fokuserar på innehållet i berättelsen och inte är mottaglig för korrigerande av språket. Elev L återupprepar sedan "jag var mycket skämdes" varpå läraren säger "jag skämdes mycket". Elev L upprepar då frasen "jag skämdes" två gånger. När läraren omformulerar med samma subjekt i meningen och säger "jag skämdes" i stället för "du skämdes" verkar Elev L uppfatta detta som en korrigerande. När läraren sedan korrigerar "en lär sig för mig" genom att säga "en läxa, en läxa för mig" modifierar Elev L sitt språk och upprepar frasen. Att eleverna är aktiva och skapar innehållet i sin egen berättelse medför att stöttning från lärare och elever uppfyller elevens språkbehov.

I Språkcaféet samtal fungerar den muntliga interaktionen som medierande redskap. Hur läraren och elever använder den muntliga interaktion som medierande redskap skapar förutsättningar för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Den respons som ges i samtalen utgår från elevers eget producerade tal. Eleverna uppmärksammar ofta den respons som ges genom muntlig interaktion, gällande den egna talproduktionen från både lärare och andra elever. Att eleverna genom den muntliga interaktionen modifierar sitt språk tyder på att responsen upplevs meningsfull för eleverna och att denna är något som de aktivt uppmärksammar. Det tyder på att språkutveckling sker. Det framkommer även i intervjuer. Samtalen i Språkcafé kan ses utgå från den språkliga nivå där eleverna befinner sig och genom att elever och lärare gemensamt resonerar sig fram till förståelse skapas lärtillfällen. Enligt Lindberg (2000) har den här typen av samtal stor betydelse för andraspråkutvecklingen: "Det gemensamma arbete eller *förhandlande* som samtalande tillsammans utför för att uppnå ömsesidig förståelse anses ha stor betydelse för andraspråkutvecklingen" (Lindberg, 2000, s 15). Därmed skapas i Språkcafé bra förutsättningar för att genom interaktion utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan.

Hur upplever eleverna att Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för utveckling av deras muntliga kommunikativa språkförmåga?

I Språkcafé skapas förutsättningar för mer informella samtal som utgår från elevernas erfarenheter och språkbehov. Hur upplever då eleverna att Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan? I följande del beskrivs elevernas upplevelser av hur samtalen i Språkcafé bidrar till eller skapar förutsättningar för den muntliga kommunikativa språkförmågan att utvecklas. De olika rubrikerna är kopplade till sociokulturella begrepp och elevernas beskrivning av Språkcafé.

Att tala svenska för att lära sig svenska

I intervjuer framkommer en bild av att eleverna upplever att de lär sig svenska genom att tala svenska. Elev F, Elev I, Elev L och Elev P beskriver i intervjuer att samtalen i Språkcafé skapar förutsättningar att få berätta om något självvalt och något som intresserar dem. Elev F beskriver att hen fick förutsättningar att kunna prata och berätta om något personligt:

Vi pratade om till exempel vårt hemland eller vår barndom. För att berätta det... för mig var det ett jättebra sätt att jag lär mig att berätta mer om mig själv. Om mina föräldrar, mina barn, min familj och min bakgrund...och när vi pratar med varandra kan du lära dig jättemycket mer svenska eftersom man diskuterar olika saker. (Elev F)

Precis som Elev F beskriver framkommer i intervjuerna att möjligheten att få bestämma vad man berättar om skapar engagemang att tala mycket svenska i Språkcafé. Eleverna menar att samtalen i Språkcafé erbjuder denna möjlighet och att det är det som gör att Språkcafé särskiljer sig från andra undervisningsformer. I intervjuer beskriver elever att det är svårt att hitta möjligheter att tala svenska utanför klassrummet. Elev A, Elev C, Elev G, Elev J och Elev T beskriver att de inte har kontakt med svenskar och att det därför är av vikt att få tillfälle att tala svenska i undervisningen. Elev T menar att möjligheten att få tala svenska med andra är särskilt betydelsefull utifrån vilka möjligheter elever har att tala svenska utanför klassrummet:

Så Språkcafé är mycket viktigt för personer som mig som inte har mycket kontakt med svenskar. Det är den enda möjligheten att prata svenska i veckan eftersom jag bara studerar Sfi och sen kommer jag tillbaka hem. Jag arbetar inte. Hemma pratar jag bara portugisiska så det var ett superviktigt tillfälle att prata svenska. (Elev T)

Karaktäriserande för elevernas beskrivningar av samtalen i Språkcafé är att dessa skapar förutsättningar för att tala mycket svenska. Samtliga intervjuade elever uttrycker att det är betydelsefullt för andraspråkutveckling att kunna tala mycket svenska i undervisningen. Eleverna beskriver hur samtalen i Språkcafé fyllde denna viktiga funktion för dem. Elev G menar att det var viktigt att ges utrymme att tala mycket svenska i undervisningen. Elev G fortsätter med att beskriva att möjligheten att delta i Språkcafé's kommunikativa praktik var av stor vikt:

Det var den nyttigaste saken som jag gjorde med mitt språk. Eftersom när vi bara studerar eller läser kan vi inte... vi kan faktiskt utveckla vårt språk men för mig var det viktigast att prata. Att träna mer på att prata och inte bara läsa eller studera. Vi behöver träna på att prata mer. (Elev G)

Input är en viktig del av språkutveckling och i intervjuer beskrivs att innehållet på lektioner skiljer sig mot innehållet i Språkcafé. Det beskrivs exempelvis att språket i läromedel är annorlunda än det faktiska språket eleverna menar att de behöver utveckla. Flera elever beskriver, precis som Elev G, att det språk som de möter i läromedel, eller genom att läsa och skriva, inte motsvarar det språk som de behöver för att tala svenska utanför klassrummet. Flera elever beskriver att det språk de tar till sig genom att läsa och skriva är svårt att direkt använda i situationer när de behöver tala svenska. I intervjuer framkommer att eleverna ser att språkutveckling även sker genom att exempelvis läsa, skriva eller ta del av video- och ljudmaterial och att lektioner också bidrar till språkutveckling men att samtalen i Språkcafé skapar förutsättningar för att särskilt utveckla den muntliga språkförmågan. I intervjuer framhävs att det är av stor vikt att just kunna tala svenska i olika sammanhang. Elev A menar att det talade språket skiljer sig mot språket i läromedel: ”Du vet när vi studerade grammatik, text eller nya ord. Det är bara ’bok’! Alltså bok-språk är bok-språk! När jag studerar känner jag att ’okej jag kommer att glömma det men jag måste studera’. När du pratar är det inte samma som när du studerar.” Därmed framkommer att eleverna ser tillfällena att tala svenska i Språkcafé som en möjlighet till språkutveckling och att samtalen i Språkcafé utgår från det språk som de behöver kunna utveckla och använda i vardagslivet. Att just vardagligt diskutera olika ämnen gör att eleverna upplever att de även kan göra detta utanför klassrummet. Eleverna menar att innehållet på lektioner ofta fokuserar mer specifika mål, så som att utveckla skrivförmåga eller ordförråd, men inte specifikt till att tala spontant och berätta. Det talade språket ses, utifrån elevernas perspektiv, särskilt driva deras språkutveckling framåt.

Samtalen i Språkcafé jämförs med klassrumsundervisningen och flera elever uppger att det i den vanliga klassrumsundervisningen inte finns lika mycket talutrymme. Enligt Elev E bidrar samtalen i Språkcafé till att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan:

Elev E: När jag började Sfi förstod jag lite svenska och kunde skriva lite men inte prata. Det var en stor fördel med Språkcafé för jag kunde lära mig mer svenska och prata. Jag kommer ihåg när jag var med första gången på Språkcafé. Jag kunde inte prata... en... vad säger man... en enkel mening. Så jag kunde inte prata men varje gång blev det bättre.

Lärare: Hur kändes det första gången när du inte kunde prata?

Elev E: Jag vet inte hur jag kan beskriva det men jag vågade inte prata så jag var lite tyst. Men efter varje Språkcafé när vi hade olika och spännande ämnen så vill du prata. Du övar på språket så det gick bättre varje gång.

Därmed skapar tillgången till talutrymme språkutvecklande tillfällen och samtalen i Språkcafé skapar förutsättningar för att just utveckla förmågan att tala. Flera elever menar att den friare, mer informella, kontexten som skapas i Språkcafé påverkar hur de agerar och kommunicerar. Enligt Elev B medför Språkcafé att hen får förutsättningar att ”prova sitt språk”: ”Det kändes bra och jag gillade det eftersom det är ett tillfälle att prova sitt språk. Man kan prova på ett mer *relaxed* sätt eftersom man inte har lektion. På Språkcafé, det är en friare tid. Man kan göra... man kan lyssna och man kan *relaxe* mer och man kan fråga”. Därmed skapas i Språkcafé en lärandemiljö som skiljer sig från den i klassrummet. Att få möjlighet att tala svenska i en friare kontext, än i klassrumsundervisningen, skapar därmed förutsättningar för att kreativt våga prova att använda språket på olika sätt. Elev F beskriver det som att vara fri:

Vi väntade alla på Språkcafé! Att prata med varandra i två timmar. Det kändes jättebra... att vara fri! Du kan prata om olika saker som du vill säga. De sakerna som du inte kunde prata om på lektionen kan du prata om på Språkcafé! Det är ett fritt sätt där du kan berätta och du kan lära dig olika saker som du inte kan lära dig på lektionen. Du är lite mer fri... att prata (Elev F)

Att elever upplever Språkcafé skapar andra förutsättningar för att tala än den vanliga undervisningen tyder på att det mer informella samtalet bidrar till att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Eleverna upplever att Språkcafé gör att de kan utveckla det språk som de själva ser att de behöver. En negativ aspekt beskrivs dock vara att gruppens storlek kan ha en hämmande effekt. Dels

gjorde det att det blev svårt att koncentrera sig, dels beskrivs att det är påfrestande att lyssna på många elevers berättelser. Det innebär också att varje elevs talutrymme begränsas.

Att utveckla självförtroende att tala svenska

I intervjuer framkommer en bild av att många elever anser att det är svårt att börja tala svenska som nybörjare. Elever beskriver en känsla av att vara rädd att göra fel. Att inte göra sig förstådd eller att inte själv förstå andra beskrivs av flera elever vara en stor utmaning som nybörjare. Elev J, Elev K och elev T beskriver bland annat att de känner sig nervösa och blyga, framför allt som nybörjare, när de ska tala svenska. I intervjuer framkommer att flera elever menar att de behöver tala svenska för att lära sig svenska. Flera elever beskriver svårigheterna kring att våga börja tala svenska och också kring att medverka i Språkcafé som nybörjare. Följande resonemang av Elev P är ett exempel på detta:

Eftersom det inte är så lätt ... det är min upplevelse eller erfarenhet. Det är inte så lätt att bara börja prata... man behöver ha självförtroende för att använda ett annat språk, alltså svenska här. När vi hade lektion är det inte samma som när du är på Språkcafé eftersom du måste prata. Du måste bilda meningar och du måste bilda en ... *story*. Så du måste tänka så mycket och kanske i början, när jag började hade jag inte självförtroende att säga någonting ... Men nu efteråt när jag tänker på det kan jag se att det är mycket viktigt. För om jag vill lära mig måste jag prata och när ska jag prata om jag inte kan prata på Språkcafé? Språkcafé är till för det tror jag, så det är en viktig del av Sfi. (Elev P)

Elev P beskriver att Språkcafé skiljer sig från vanlig klassrumsundervisning eftersom det krävs självförtroende att kunna tala självständigt och dela med sig av en berättelse. Språkcafé bygger på mer informell interaktion och kommunikation vilket flera elever menar gör att dessa samtal skiljer sig från samtal i klassrumsundervisning. Klassrumsundervisning beskrivs ha mer tydliga mål och att samtalen kretsar runt mer specifika uppgifter. Samtidigt som det framkommer att det är en fördel att få tillfälle att berätta fritt om något beskrivs också att just detta är svårt som nybörjare.

I intervjuer framkommer en bild av att samtalen i Språkcafé skapar förutsättningar att våga tala svenska och därigenom utveckla självförtroende att använda språket även utanför klassrummet. Elev B, Elev E, Elev J, Elev O, Elev N, Elev T och Elev P beskriver att Språkcafé bidrar till att våga börja tala svenska även i andra sammanhang. Detta kan exemplifieras med hur Elev H resonerar:

På Språkcafé är vi inte rädda att prata för att vi ska prata med vår lärare. Läraren är där för att hjälpa oss och vi känner oss trygga att prata med läraren. Om vi pratar på Språkcafé och om vi känner oss modiga kan vi ibland ha samma känsla när vi pratar med andra, till exempel på apoteket eller i affären. Vi blir inte rädda att prata. Ja, för att om vi tränar, om vi pratar, om vi känner oss trygga att prata med läraren känner vi oss trygga att prata utanför skolan. Språkcafé är en jättebra aktivitet för att träna så att eleverna känner sig trygga att prata... När jag kommer hem efter Språkcafé känner jag mig så... Jag berättade för min man 'Jag kan prata svenska nu, jag klarar mig på svenska!'. Ibland efter en vanlig lektion kommer jag hem och känner mig inte så redo att prata svenska men efter Språkcafé har jag den känslan... Att jag kan prata.

Utifrån hur Elev H beskriver vilken funktion Språkcafé har tyder det på att samtalen i Språkcafé gör att elever får självförtroende att tala svenska. Att samtala i Språkcafé bidrar till en känsla av att kunna tala svenska medan lektioner ibland verkar skapa en känsla av inte att vara redo att tala svenska utanför klassrummet. Genom att Språkcafé erbjuder en mer informell samtalsmiljö bidrar det till eleverna inte är rädda för att våga tala svenska. Språkcafé's kommunikativa praktik påverkar hur eleverna använder språket utanför skolan. Samtalen i Språkcafé gör därmed att elever utvecklar självförtroende att våga använda svenska även i andra situationer. Tryggheten elev H känner inför att tala svenska i Språkcafé gör att en känsla av att kunna prata svenska växer fram. För att kunna utveckla självförtroende att tala svenska menar Elev N att det är viktigt att vara i en miljö där hen kan prata utan att skämmas:

Det första är, måste jag säga, att när vi börjar prata svenska eller något annat språk skäms människor ofta. Du får självförtroende när du börjar prata på Språkcafé för att du känner att du inte skäms... det är en första framgång alltså att du känner dig bättre och att du utvecklas på Språkcafé. Men jag tror att du märkte det för att när jag började sa jag nästan ingenting för att först skäms jag lite och sen känner jag att inte kan säga vad jag vill. Det är svårt för att det är så

mycket man vill berätta men ... med när du övar känner du dig bättre och bättre. Så för mig utvecklades mitt språk mycket! (Elev N)

Enligt Elev N är det vanligt att människor skäms när de ska börja tala ett nytt språk. Flera elever beskriver också en frustration kring att inte kunna uttrycka och säga vad de önskar. Eftersom språket till en början är begränsat beskriver flera elever, precis som Elev N, att de känner ett visst obehag inför att tala. I intervjuer framkommer att samtidigt som det är en utmaning att medverka i Språkcafé som nybörjare ser eleverna att det är viktigt för språkutveckling att vara i sammanhang där det finns utrymme att själv tala mycket och på det sättet kunna utmana sig själv. Detta kan exemplifieras genom hur Elev B resonerar: "jag känner att om man gör något *out of your comfort zone*, kan man säga så? Ja, då kan man lära sig mer och man kan vänja sig vid att prata mer. Jag tror att det är viktigt. Jag känner andra som kan läsa och skriva bättre än mig men de pratar inte eftersom de inte är vana vid att prata med andra på svenska". Även Elev E och Elev L beskriver att Språkcafé gjorde att de utvecklade självförtroende att tala svenska vilket kan exemplifieras med hur Elev L resonerar: "På språkcafé fick jag självförtroende. Ja, det var... jag var väldigt entusiastisk. Jag lärde mig också jättemånga nya ord och också... Jag kan prata bättre nu! Det hjälper mig att öva svenska mer med alla så ja, det var bra." Därmed skapas rum för den närmaste utvecklingszonen i Språkcafé. Utifrån sociokulturellt perspektiv och den närmaste utvecklingszonen betraktas utveckling ske när någon klarar av något med stöd av någon annan. Efterhand som personen lär sig, i detta fall, mer svenska och blir mer kompetent att tala svenska behövs stödet mindre och mindre. Därmed skapas förutsättningar för elever att med hjälp av Språkcafé utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan genom att bli mer självständiga att tala svenska.

Det informella samtalet som undervisningsform

Samtalet i Språkcafé beskrivs i intervjuer som informellt och socialt. Flera elever jämför Språkcafé med att gå på café med vänner och umgås vilket kan exemplifieras genom vad Elev I berättar:

Det är jätteroligt och det är trevligt för det finns lite fika och det är som att åka till café med kompisar eller vänner. Jag tycker att det funkar jättebra. Du kan förstå dina klasskamrater och deras kultur bättre och det är många saker som är fördelar. Det är inte bara lektion utan du kan gå ut från lektionen, från klassen och tänka på något annat. Jag tror att det hjälpte oss att prata för att... det är som att öva att prata. På Språkcafé lär jag mig bättre för att jag lyssnar på de andra, jag pratar och vi diskuterar. Jag tror att det är därför som jag gillar Språkcafé. Det är inte som att läsa böcker eller information på internet. Vi diskuterar och pratar och... du frågar oss. Och som lärare respekterar du vad vi säger. Jag tror att det är därför... vi förstår mer. (Elev I)

I intervjuer framkommer en bild av att Språkcafé skiljer sig från lektioner. I intervjuer beskriver elever att Språkcafé fungerar annorlunda jämfört med den vanliga klassrumsundervisningen. Utifrån elevernas beskrivningar av Språkcafé kan samtalen i Språkcafé karaktäriseras vara av informell karaktär och eleverna beskriver att dessa fungerar mer som vanliga, vardagliga samtal. I intervjuer framkommer en bild av att lektioner ofta har ett fokuserat mål och att det är ett visst område som undervisningen handlar om exempelvis att bearbeta och diskutera texter, arbeta med ordförståelse eller grammatik. Språkcafé som praktik skiljer sig därmed från klassrummets vanliga praktik. Språkcafé arrangeras i studiehallen, utanför klassrummet, där elever och lärare sitter i soffor och fåtöljer. I intervjuer framhäver många elever att den informella kontexten medför att eleverna slappnar av vilket skapar möjlighet att på ett friare sätt våga använda det talade språket. I intervjuer lyfter flera elever detta som något positivt för deras vilja att engagera sig och tala mycket svenska. Detta leder till motivation att tala mycket svenska. Enligt Elev P skapar Språkcafé möjligheter för elever att genom det informella samtalet utbyta tankar och åsikter och på så sätt lära sig mer tillsammans med andra:

Jag vill bara säga igen att det verkligen är viktigt och så bra och att andra länder kanske ... jag vet att i Kroatien finns det också kroatiska för utländska människor men det är bara så formellt. Det är på samma sätt som när du gick i skolan när du är yngre så de bara läser och har tenta. Ingenting som Språkcafé finns i Kroatien och jag vet att personer som lär sig kroatiska där saknar det också. Så det är en superidé! Alla skulle ha Språkcafé. Inte bara på Sfi men i andra kurser, tror jag. När du läser, skriver eller jobbar är du fokuserad på dig själv och inte på andra. Du ändrar inte ditt sätt att tänka eller din åsikt. Men Språkcafé är något som liknar *brainstorming* så om vi är fler av oss kan vi vara bättre än när man är ensam. Jag tycker att det är ett bra sätt. Informellt, man umgås och byter idéer om allt! Det kan vara om allt. (Elev P)

Den informella kontexten skapar därmed förutsättningar för eleverna att bli mer personliga med varandra och ta del av varandras bakgrund och erfarenheter. Att det är intresseväckande och roligt att diskutera olika samtalsämnen beskrivs skapa engagemang att tala svenska. Elev C beskriver att hen känner sig mer bekväm när elever och lärare sitter tillsammans och fikar och pratar. I intervjuer framkommer också att eleverna ser skillnader mellan det samtal som sker i Språkcafé och vad som sker på vanliga lektioner vilket följande exempel med Elev C visar:

Elev C: Ja, det är stor skillnad mellan Språkcafé och lektioner. På lektioner måste man studera och man måste skriva och läsa men på Språkcafé pratar man bara och det är roligt! Men lektioner är inte roliga.

Lärare: Och varför är det så?

Elev C: För på lektionerna måste man fokusera mycket på vad man ska läsa och vad man ska skriva men på Språkcafé behöver man inte vara så fokuserad. Man känner sig bekväm på Språkcafé.

Även Elev L lyfter betydelsen av att samtalen är av en mer informell karaktär: ”Det var en väldigt informell situation så du kan vara dig själv. Det var bra. Så det var ingen struktur eller inte så jätteformell... typ av situation så det var en stor fördel”. Precis som Elev L beskriver flera elever att den informella samtalsformen i Språkcafé gör att de slappnar av och kan vara personliga. Detta tyder på att Språkcafé skapar en arena för elever att uppträda som mer än ”bara elev”. Språkcafé möjliggör för att samtala informellt och bli mer personlig och i intervjuer framträder en bild av Språkcafé som en mer social lärandemiljö. Elev I, Elev H, Elev M och Elev P menar att den sociala miljön skapar förutsättningar för att ha mer avslappnade samtal vilket kan exemplifieras med hur Elev P resonerar: ”Vi umgås mest och det är kanske ett informellt sätt att lära sig så vi lärde oss mycket där. Det är ett mycket bra sätt eftersom det inte är så formellt så jag tror att alla känner sig mer avslappnade. Och när man känner sig avslappnad är det lättare att prata och umgås eftersom man inte känner sig så pressad.” Det informella samtalet som undervisningsform skapar därmed förutsättningar för en miljö där eleverna slappnar av. Flera elever beskriver att detta gör att de vågar tala mer svenska och använda språket mer kreativt.

Den informella och sociala miljön bidrar även till att möjliggöra för elever att skapa relationer med varandra och läraren. I intervjuer framkommer en bild av att samtalen i Språkcafé gör att flera elever upplever att de genom det informella samtalet i Språkcafé får större förståelse för varandra. Elev B beskriver att samtalen i Språkcafé gjorde att hen förstod de andra bättre:

Jag känner att jag kan få veta mer om mina klasskamrater också! Och hur de tänker eller hur de tänker om olika saker. Det blir bättre kemi mellan oss. Och ja... Det blir bättre kemi mellan oss eftersom du vet vad de andra tror och varför de tror något eller du vet hur de tänker och varför de tänker så. Kanske tänker de så eftersom i deras land är det deras kultur eller de gör något eftersom de är vana att göra så sedan de var unga ända tills nu och så. (Elev B)

Elev C berättar att Språkcafé skapade en plats där man kunde vara social och lära känna varandra: ”För att vi var, när vi sitter med varandra känner jag att vi är vänner och ... Vi är nära varandra. Jag känner att jag får så många vänner och jag kunde prata med många och lyssna på dem. Och lära av dem.” Även Elev K beskriver den sociala aspekten i Språkcafé och menar att det skapade förutsättningar för integration: ”Jag tror att det är en väldigt bra idé. Jag gick på två andra Sfi-skolor förut och jag kunde inte lära mig mycket. De hade inte integration mellan eleverna. Jag tror att Språkcafé på Sfi är mycket bra eftersom det integrerar eleverna. Jag tycker att det är viktigt”. Elev N menar också att hen påverkades av att möta människor från hela världen: ”Vi fick en större förståelse för hur livet är i andra länder. Att vi blir öppensinnade. Vi får fler perspektiv på hur människor lever i Sverige och hur de känner sig... att de kommer hit för att lära sig språket och så”. Det informella samtalet fyller därmed både en språkutvecklande och relationsbyggande funktion. Flera elever beskriver också att utrymmet att tala i mer informella sammanhang saknas i den vanliga undervisningen, även på andra kurser:

På Språkcafé kan vi prata och ha mysigt med varandra. Vi behöver känna att det är som på ett café och att vi bara pratar med kompisar och att vi inte är rädda att prata. Idag har jag inte Språkcafé på min kurs så jag saknar en speciell tid för att prata utan att vara rädd. För nu har jag bara lektioner och jag lyssnar på läraren och vi pratar om vad vi lär oss men vi kan inte prata

som vänner. Vi har bara elev-lärorelation. Vi har inte en kompis-relation. Jag var gladare innan... och jag saknar Språkcafé och jag tycker att alla kurser behöver ha Språkcafé. (Elev H)

Det informella samtalet i Språkcafé möjliggör för elever att kunna tala svenska utan att vara rädda för att göra fel. I intervjuer framkommer precis som Elev H beskriver att möjligheten att skapa en mer social relation med läraren och till andra elever bidrar till att våga använda språket mer i Språkcafé. Utifrån elevernas beskrivningar är det tydligt att det informella samtalet är av betydande faktor för språkutveckling. Enligt Säljö (2014) är också det naturliga samtalet och den vardagliga interaktionen av stor betydelse: "Den i särklass viktigaste mänskliga läromiljön har alltid varit, och kommer alltid att vara, den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet" (Säljö, 2014, s 233).

Hur får lärarens agerande i Språkcafé betydelse för samtalets innehåll?

Under Språkcafé är min roll som lärare att fördela ordet, ge förklaringar, ställa uppföljande frågor och stötta eleverna på olika sätt. Att ställa frågor eller göra påstående för att engagera elever i samtalet är också viktigt. Vilken betydelse har då läraren för samtalets innehåll i Språkcafé?

I intervjuer beskriver elever att läraren har betydelse för ett engagerande samtalsinnehåll, att läraren i samtalet i Språkcafé utgår från elevernas språkbehov samt att läraren är betydelsefull för att leda ett strukturerat samtal.

Att skapa förutsättningar för ett engagerande samtalsinnehåll

Genom Språkcafé skapas förutsättningar för eleverna att diskutera ämnen som är relevanta och utgår från den egna bakgrunden. Av elevernas resonemang under intervjuerna framkommer att de samtalsämnen som diskuteras upplevs som betydelsefulla, intressanta och spännande. Samtliga elever beskriver att det är betydelsefullt för andraspråkutveckling att få tala om intresseväckande och personliga ämnen. Flera elever beskriver att det faktum att de är med och väljer samtalsämne är betydelsefullt. I intervjuer framkommer att de personliga samtalsämnena skapar engagemang och att det är intressant att ta del av andra elevers erfarenheter vilket Elev L beskriver på följande sätt: "Alla elever är från olika länder så deras kulturer och historia... allt är annorlunda men när vi diskuterar pratar vi också om alla elever så vi... jag vet mer om deras kulturer och deras historia". Även Elev A beskriver hur samtalsämnena skapade engagemang för att dessa utgick från eleverna själva. Genom att det är personligt upplever Elev A att det är spännande att ta del av andra elevers berättelser:

Vi pratar om våra åsikter, eller våra... det beror på vad ämnet var. Ibland kultur eller hemländer... så det är spännande eftersom det är utanför texten eller lektionen. Det är personligt så när du lyssnar känner du att det är spännande eftersom du inte känner alla så bra. Jag är nyfiken på att veta hur de tänker. På lektionen kan du känna dig lite uttråkad och att du vill sluta snart men på Språkcafé, nej! Eftersom jag inte vet vad som ska hända sen. Vad ska de prata om? Vad kommer de att säga? Så det är spännande att lyssna på dem. (Elev A)

Att samtalen är upplevs vara personliga och utgår från elevernas liv och vardag gör därmed att samtalsinnehållet skapar engagemang att lära sig. De personliga berättelserna som utgår från elevernas bakgrund och liv beskrivs vara av stort intresse för andra elever att ta del av. Även Elev E beskriver att samtalen i Språkcafé var intresseväckande: "Det gjorde lektionerna intressantare. Det var inte så tråkigt att man över texten och orden eller grammatik. Men med Språkcafé var det, vi väntade på fredagen varje vecka, att vi kunde fika med varandra och prata med varandra naturligtvis. Och öva svenska." I jämförelse med lektioner och läromedel upplevs de personliga berättelserna vara mer intressanta vilket gör att eleverna blir aktiva. Även Elev K beskriver att hen kunde få veta mer om de andras bakgrunder och få ta del av andras kulturer. Vidare beskriver Elev K att det var betydelsefullt att kunna få "visa våra kulturer":

Jag gillade det mycket eftersom jag kunde få veta mer om mina kompisars kulturer och jag tycker att det var mycket spännande och intressant. Jag gillade det verkligen. Jag kunde prata mer och lyssna på mina kompisars historier. Vi lyssnade mycket på varandra. Det var viktigt för att... vi kunde visa våra kulturer. (Elev K)

Enligt Elev G skapar samtalen i Språkcafé förutsättningar för att diskutera ämnen som intresserar alla: ”Det var spännande faktiskt. Vi pratade inte bara om att studera eller bara grammatik eller så. Vi pratade om olika ämnen. Vi pratade om våra länder och vi pratade om saker som vi alla är intresserade av”. Även Elev H menar att samtalen i Språkcafé fyllde en social funktion vad gäller att få en förståelse för andra elevers livssituation:

Jag älskar att lyssna på när andra människor pratar svenska för att jag kan ... veta vad andra elever känner om olika ämnen... Till exempel, vad kände vi när vi kom till Sverige? Ibland hör vi andra elever säga att det är jättekul och spännande att bo i ett nytt land men ibland hör vi andra som inte är här för att de vill utan för att de behöver. Det var kanske inte så spännande för dem som det var för mig. Ibland tror jag att det är bättre att bara lyssna och du kan lära dig svenska och du kan också förstå andra människor. Deras problem och deras rädslor och deras lycka. Jag tycker att det var jättefint att lyssna på när andra elever berättade. (Elev H)

Genom att elevernas personliga berättelser blir utgångspunkten för samtalen skapas förutsättningar för ett samtalsinnehåll som är intresseväckande för eleverna. I intervjuer framkommer att det är betydelsefullt för motivationen att Språkcafé erbjuder ett tillfälle att få berätta om något personligt och också att få ta del av andras bakgrund och intressen. I intervjuer framhävs att Språkcafé skapar förutsättningar för språkutveckling genom att samtalen utgår från elevernas egna berättelser i stället för att utgå från något läromedel. Därmed är lärarens val av samtalsämne av stor vikt för att skapa engagemang att tala svenska och också för att aktivt lyssna på andra elevers berättelser. Att eleverna kan vara med och välja samtalsämne beskrivs också vara betydelsefullt. Lärarens roll är därmed viktig för att se till att samtalet har ett tydligt vuxendidaktiskt innehåll, utgår från elevernas bakgrund, erfarenhet och intressen. Utifrån elevernas beskrivningar skapar det motivation att lära sig svenska.

Att utgå från elevers språkbehov

I intervjuer framkommer en bild av det är betydelsefullt för eleverna att det i Språkcafé skapas möjligheter att utveckla ett språk som eleverna kan använda i vardagslivet. Många elever beskriver att de samtal som fördes i Språkcafé skapade andra förutsättningar att utveckla språket jämfört med den vanliga klassrumsundervisningen. I intervjuer framkommer att samtalen i Språkcafé fyller en annan funktion än den vanliga klassrumsundervisningen eftersom eleverna upplever att de mer informella samtalen i Språkcafé särskilt utgår från deras språkbehov. I intervjuer framhålls även att elever upplever att de inte kan prata lika mycket på vanliga lektioner eftersom även andra aspekter av språket tränas vilket beskrivs vara att skriva olika typer av texter, gå igenom grammatik eller arbeta med ordförrådet. Detta kan exemplifieras med vad Elev L berättar: ”Du kan inte prata mycket på lektionen men på Språkcafé kan du berätta och du kan också använda många ord och också... eller jag tror att min svenska är bättre eftersom vi pratar så mycket på Språkcafé”. Enligt Elev O fokuseras inte att samtala så mycket i andra kurser: Jag tror att det är viktigt med Språkcafé eftersom när vi kommer till andra kurser pratar vi inte så mycket med varandra.” Vidare beskriver Elev O att Språkcafé fyller en annan funktion än lektioner:

I klassen när läraren förklarade grammatik eller en text... ja man kan prata svenska men det är inte så mycket och det är inte vad du behöver. Så att prata mycket på Språkcafé... och att just diskutera med varandra. Det gjorde en skillnad. Det var bättre för du utmanar dig själv. (Elev O)

Enligt Elev O utgår samtalen i Språkcafé därmed från elevernas språkbehov och det ses av särskild vikt att Språkcafé möjliggör att tala mycket. Även Elev M beskriver hur samtalet i Språkcafé skiljer sig från den vanliga klassrumsundervisningen:

Men jag kan säga att om man vill lära sig ett språk snabbt speciellt svenska är det bättre om man har Språkcafé. För att man lär sig svenska snabbt. Det är viktigt tror jag. För att, som jag sa, att man kan träna på att prata. På Språkcafé i skolan pratar vi alltid bara svenska och det är inte samma som lektion i klassrummet. Man kan dricka kaffe, man kan prata, ha samtal. Man kan träna svenska mer på Språkcafé. (Elev M)

Elev J menar att de informella samtalen i Språkcafé förbereder för att kunna ha just mer informella samtal även utanför skolan:

När jag inte har Språkcafé känner jag mig lite... inte beredd att prata. När jag pratar på Språkcafé tränar jag på språket mycket, att tala och att höra så när jag pratar med människor på gatan kan jag prata bättre. Språkcafé är annorlunda än att ha lektion. På gatan pratar människor väldigt snabbt och man pratar om olika ämnen. Vi behöver träna på det på Språkcafé, utan läxor och utan lektion. Det är jätteviktigt med Språkcafé. (Elev J)

Därigenom förbereder samtalen i Språkcafé eleverna att även ha samtal utanför skolan. Genom att eleverna styr samtalsinnehåll utgår stöttningen från elevens eget producerade tal och därigenom den faktiska språknivå som eleven har. Elev M beskriver vikten av att läraren synliggör språket för eleverna: "Det är viktigt att förstå vilka ord vi kan använda när vi pratar. Till exempel när vi läser, eller när vi studerar svenska, lär vi oss kanske mer grammatik. Men när vi ska prata kan vi inte använda det. Men när vi är på Språkcafé kan läraren rätta oss, 'du kan säga samma ord *like this or like this*'. Genom att eleverna får respons utifrån den språknivå som de befinner sig på skapas förutsättningar för att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan. Eleverna lyfter att det är av stor vikt att läraren i Språkcafé uppmärksammar elever på hur deras språk kan förbättras. För att synliggöra språket beskriver elever att läraren använder ett par mindre white boards när Språkcafé arrangerades i skolan. Elev A menar att de vita whiteboards, som läraren använde, gjorde att hen blev uppmärksam på språket:

Läraren satt och hon var redo med små tavlor. När elever pratar och vi undrar "vad betyder det?" skrev hon på tavlan och om elever ville kunde de skriva och översätta ... eller så förklarar läraren de här orden. Om hon såg att vi inte förstod något skrev hon på tavlan och visade oss och förklarade. Förklarade på ett enkelt språk för oss så vi förstår. Och orden som hon skrev på den vita tavlan glömmer vi inte! Eftersom det är utanför lektionen och det handlar om vårt liv. När läraren förklarar till exempel om någon säger fel och hon skriver på tavlan är det bra för mig. För jag vet att jag inte ska säga fel efter det. (Elev A)

Genom att samtalen utgår från elevers faktiska språknivå, genom deras eget producerade tal, blir lärarens respons betydelsefull för eleverna. I intervjuer framkommer att eleverna lägger stor vikt vid både lärarens och andra elevers respons och att denna fungerar språkutvecklande i Språkcafé. Flera elever menar att det lärande som sker på lektioner kan testas och användas i Språkcaféets lärandemiljö vilket Elev I beskriver på följande sätt:

Till exempel, på en vanlig lektion studerar vi verb och nya ord men vi kan inte använda de orden. Bara när vi skriver eller när vi läser en text. Så på Språkcafé är det jättebra att... använda det som du lär oss under hela veckan. Så det du lär oss på lektionen under hela veckan, för mig och jag tror för de andra eleverna också, på varje Språkcafé kommer vi ihåg vad du lärde oss under veckan och så använder vi de nya orden på Språkcafé. (Elev I)

Att Språkcaféet skapar förutsättningar för att våga producera eget tal utifrån den språknivå eleverna befinner sig på framkommer som en viktig aspekt i intervjuer. Följande utdrag exemplifierar detta:

Efter att ha varit med på Språkcafé känns det mer normalt att prata. Och om jag använder ett ord... till exempel om det är ett nytt ord kommer jag inte använda det med andra men på Språkcafé känner jag mig... eller jag vet att om det blir något fel kommer min lärare att rätta mig till exempel så därför vågar jag använda på Språkcafé men jag känner inte att jag vågar använda det i andra situationer. Jag vill först testa det på Språkcafé. (Elev B)

Därmed fyller lärarens respons en viktig funktion för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan genom att samtalen i Språkcafé utgår från elevers språkbehov. I intervjuer lyfter flera elever att de ser förmågan att tala och kommunicera som viktigare än exempelvis att läsa eller skriva. Enligt Elev N är det vad hen upplever som det viktigaste Språkcafé bidrar med: "Det är bra att vi kan läsa, ja det är jättebra att vi kan skriva men det viktigaste är att prata. Vi behöver det! När du är i affären, när du åker tåg eller är i stan. Du behöver kunna prata!". Samtalen i Språkcafé fungerar därmed som ett tillfälle för elever att utveckla sitt språk genom att använda det i egenproducerat tal vilket eleverna beskriver vara betydelsefullt för andraspråkutveckling.

Att leda ett strukturerat samtal

Samtalen i Språkcafé är av informell karaktär men beskrivs av eleverna ändå fungera som en undervisningsform. I intervjuer framkommer att elever ser läraren som en samtalsledare. Enligt ett flertal

elever fyller läraren en viktig funktion vad gäller att fördela ordet och se till att talutrymmet fördelas jämnt. Lärarens roll i Språkcafé jämförs av Elev C och Elev N som en guide och någon som leder konversationen. Elev J och Elev Q beskriver att lärarens roll under Språkcafé bland annat är att organisera samtalet, se till att inte flera elever talar samtidigt och fördela ordet. Elev P beskriver att läraren vägleder eleverna eller försöker bredda perspektivet i olika frågor: "Läraren ställde också frågor för att kanske ha en bredare bild eller samtal, eller djupare också så det var ditt jobb. Och jag tror att det är viktigt att ha någon som ser alla". Även Elev L beskriver att läraren har en viktig roll och att det är viktigt att läraren ser till att elever får lika mycket tid att tala svenska och att läraren ser och uppmärksammar eleverna. Även Elev K och Elev H beskriver att lärarens roll är att styra samtalet. Enligt Elev B behövs läraren för att se till att elever fokuserar på varandras berättelser men också för att erbjuda andra synvinklar:

Läraren, hon ser till att andra elever också fokuserar på vad eleven pratar om eftersom alla kanske inte fokuserar på eleven... kanske spelar de på mobilerna eller pratar med varandra så lärarens jobb är mest att alla... att eleverna kan prata utan *interruption*. Men mest att... ibland kan hon kanske ge, om det finns till exempel en annan, hon ger en annan *point of view*. (Elev B)

När samtal sker utan lärare beskrivs att talutrymmet kan tas över av mer talföra elever eller att det kan vara svårt att förstå varandra. Att elever har olika språknivåer beskrivs skapa svårigheter när eleverna samtalar utan lärare:

När du går i en klass finns det skillnader mellan en person och en annan. Det var kanske två eller tre personer som pratade lite mindre och även om du försöker att prata med dem är det lite mer komplicerat. Uttal kan göra skillnad och... när vi skulle förklara någonting utan lärare var det mer komplicerat eftersom det finns specifika ord som är svåra för oss att förklara på svenska. Då blir det svårt att förstå varandra. (Elev O)

I intervju framhävs det också som betydelsefullt att läraren aktivt medverkar i Språkcafé och erbjuder stöttning på olika sätt. Följande exempel med Elev C visar vilken betydelse läraren har för samtalet i Språkcafé:

Läraren var som en lärare och ... kontrollerar när eleverna pratar och när de behöver hjälp att förklara en sak som var svårt hjälpte läraren dem. Jag tänker att det var bra för att en gång hade vi Språkcafé utan lärare, utan dig, och det var inte så intressant. Eleverna behöver ha läraren med på Språkcafé för att hjälpa dem när de pratar och de inte kan förklara svåra saker. (Elev C)

Elev E beskriver att det kunde vara svårt att delta i samtal i Språkcafé utan lärare: "De andra eleverna lyssnade aktivt och försökte förstå vad de andra berättade. Men, ja det var lite svårt när en elev inte visste hur man kan berätta om ett ämne eller beskriva något. Men när läraren kom och hjälpte oss med svenska så lärde vi oss också i det fallet svenska." Även andra elever beskriver liknande upplevelser när Språkcafé sker utan lärare. Elev H menar att lärarens roll är särskilt viktig för att uppmuntra alla elever att våga tala och att se till att talutrymmet fördelas jämnt. En aspekt som beskrivs av flera elever som särskilt viktig är att läraren visar hur språket ska användas och varför något är rätt eller fel. Elev M: "När det är min tur, eller när jag väntar på att få prata, väntar jag på att läraren ska rätta mig. Då kan jag förstå hur jag kan använda språket rätt. Det är viktigt att läraren rättar. Och jag glömmer inte det sen, tror jag". En viktig aspekt är att visa och förklara hur språket kan användas så att eleverna kan göra sig förstådda utanför undervisningskontexten. I intervjuer framkommer att eleverna uppfattar att det är av stor vikt att läraren ger feedback under samtalen i Språkcafé för att korrigera elevernas språk. Det beskrivs gälla språkliga aspekter så som uttal, grammatik, ordval och så vidare.

Jag tror att det var en viktig roll eftersom vi hade just precis börjat med språket. När vi pratar om någonting saknar vi ibland ett ord och vi vet inte hur vi kan säga det här ordet. Och läraren sa direkt "åh, du måste använda det här ordet" så vi lärde oss nya ord. När vi sa någonting fel grammatiskt eller på ett annat sätt påpekade du det också. Det var jättebra. (Elev O)

Lärarens roll i samtalen är därmed viktig för att synliggöra språket och därigenom göra det tillgängligt för elever att lära sig. Läraren har en viktig funktion vad gäller att leda samtalet och att erbjuda rätt typ av stöttning. Läraren har därmed en oumbärlig roll för att stötta eleverna i att utveckla språket mot en högre nivå. Enligt Lindberg och Skeppstedt (2000) behöver läraren skapa en språklig medvetenhet hos

eleverna och skapa utrymme för att reflektera kring språket på en metalingvistisk nivå. Att enbart delta i interaktion leder inte, per automatik, till språkutveckling vilket även eleverna beskriver i intervjuer.

Studiens slutsatser

Syftet med föreliggande studie är att utveckla kunskap om hur en specifik aktion, kallad Språkcafé, fungerar som en praktik för att utveckla Sfi-elevs muntliga kommunikativa språkförmåga. Av resultatet framkommer att aktionen Språkcafé fungerar som en språkutvecklande undervisningsform för att särskilt stimulera en utveckling av den muntliga kommunikativa språkförmågan. Genom att det informella samtalet blir utgångspunkten i Språkcafé stimuleras en lärandeprocess som särskilt utgår från dialog och interaktion. Sociokulturellt perspektiv synliggör att det som karakteriserar samtalet i Språkcafé är samspel, muntlig produktion och utvidgat tal, muntlig interaktion och förhandling om mening samt muntlig interaktion som stöttning. Det samspel som sker i Språkcafé bidrar till att elever utvecklar den kommunikativa muntliga språkförmågan. Genom interaktion som utgår från elevs bakgrund och intressen skapar Språkcafé förutsättningar för elever att vara aktiva i förhandlande om mening vilket skapar gynnsamma förutsättningar för andraspråkutveckling.

I intervjuerna framkommer en bild av att Språkcafé har betydelse för att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan. Det framkommer att eleverna upplever att Språkcafé skapar förutsättningar att utveckla självförtroende att tala svenska vilket medför ett bättre självförtroende att tala svenska även i andra sammanhang utanför undervisningskontexten. I takt med att eleverna får utökat självförtroende, genom Språkcaféets praktik, minskar behovet av stöttning från lärare. I Språkcaféet skapas därmed förutsättningar för lärare att utgå från elevernas närmaste utvecklingszon (Lantolf, 2000). I intervjuer framhävs att det är av stor vikt att få tala mycket svenska i undervisningen för att lära sig svenska vilket sker i Språkcafé genom bland annat utvidgat tal (Ellis & Shintani, 2015). Det informella samtalet som undervisningsform i Språkcafé skapar förutsättningar för att utgå från elevs eget producerade tal och genom att få berätta om mer personliga ämnen skapas engagemang hos eleverna. I intervjuer beskriver elever att Språkcafé skiljer sig från den vanliga undervisningens innehåll genom att Språkcafé, i större utsträckning, utgår från elevernas bakgrund, språkbehov och intressen.

Lärarens betydelse för samtalets innehåll beskrivs vara att skapa förutsättningar för ett engagerande samtal, att utgå från elevernas språkbehov samt att leda ett strukturerat samtal. Av största betydelsen framkommer att skapa talutrymme för utvidgat tal och interaktion för eleverna men på vilket sätt detta kan göras beroende av den lokala kontexten och dess villkor och förutsättningar. I likhet med andra studier (Lundberg 2005; Zachrisson 2014) synliggörs vikten av att i undervisningen utgå från elevernas bakgrund och intressen vilket skapar motivation och engagemang att i vuxen ålder lära sig ett andraspråk.

Språkcaféet förefaller därmed skapa förutsättningar för att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan. I intervjuer beskriver elever olika utmaningar med att medverka i Språkcafé. Som exempel kan nämnas att medverka i informella samtal som nybörjare, att elever upplever att de kan lära sig fel av andra elever och att storleken på gruppen har stor påverkan för hur samtalen blir. Utifrån min lärarprofession ser jag nu nya frågeställningar om Språkcafé. Det skulle kunna leda till nya aktioner för att fortsätta utveckla Språkcafé.

Diskussion

Resultatdiskussion

Hur lär man sig ett nytt språk i vuxen ålder? Det är en komplex fråga som inte har ett entydigt svar även om forskning visar på flera viktiga pusselbitar. Att lära sig ett språk i vuxen ålder är kopplat till frågor som rör motivation, engagemang och identitet (Cummins, 2018; Norton 2000). Input, output och interaktion är viktiga förutsättningar för en gynnsam andraspråksutveckling (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). I föreliggande studie synliggörs hur informella samtal, med aktivt lärarstöd, som tar sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter, intressen och språkbehov skapar gynnsamma förutsättningar för vuxnas andraspråksutveckling.

Gällande val av teori påbörjades studien med två teoretiska utgångspunkter i åtanke: teorin om praktikarkitektur och sociokulturellt perspektiv. Teorin om praktikarkitektur hade synliggjort vad som möjliggör och hindrar en utveckling av den muntliga kommunikativa språkförmågan i Språkcaféets praktik. I takt med att arbetet med studien fortskred valde jag att enbart fokusera på sociokulturellt perspektiv då jag insåg svårigheterna med att kombinera två teoretiska utgångspunkter i en masterstudie. Sociokulturellt perspektiv valdes för att kunna studera lärandeprocesser och mer specifikt hur Språkcafé ses bidra till eller skapa förutsättningar för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. I intervjuer med elever framkommer att frågor som rör identitet, engagemang och motivation har stor påverkan för hur elever ser att den egna språkutvecklingen sker. I efterhand, utifrån vad jag har lärt mig under arbetet med den här studien, kan jag se att exempelvis Illeris diskussion om lärande hade gett mig andra verktyg och synliggjort andra viktiga aspekter av vuxnas andraspråksutveckling. Utifrån syftet med studien och dess forskningsfrågor anser jag dock att sociokulturellt perspektiv (Säljö 2014; 2020) har bidragit med värdefulla perspektiv.

I föreliggande studie synliggörs vilken betydelse interaktion har för elevers språkliga utveckling och att interaktion är betydelsefullt för andraspråksutveckling visar även andra studier (Lindberg, 2005). Trots styrdokumentens fokus på att varje elev ska ges förutsättningar att utveckla en kommunikativ språkförmågan visar Skolinspektionens (2018) granskning att Sfi-elever inte har inflytande på undervisningens innehåll. Studier av Carlson (2002) och Zachrisson (2014) visar hur Sfi-undervisningen riskerar att bli normerande och fostrande till följd att elever gör motstånd mot undervisningen eller känner sig marginaliserade. I många Sfi-klassrum upptar läraren en stor del av talutrymmet (Norlund Shaswar & Wedin, 2020) vilket leder till att elever går miste om språkutvecklande tillfällen. När undervisningen utgår från en förmedlingspedagogik, genom exempelvis ”de 3 P:nas metodik” eller IRU, leder det till att eleverna engagemang minskar då undervisningen inte motsvarar elevernas språkbehov (Lundberg, 2005). I föreliggande studie framkommer att det samspel som sker i Språkcafé bidrar till språkutveckling. Trots att språkdidaktisk forskning har betonat interaktionens vikt för språkutveckling menar Norlund Shaswar och Wedin (2019) att elevers egen språkproduktion inte beaktas tillräckligt i undervisningen:

Många Sfi-lärare tenderar att i hög grad förlita sig på läroböcker och att använda sig av undervisningsformer och övningar som i låg grad stimulerar elevernas egen språkproduktion. Samtidigt visar forskning om vuxnas andraspråksutveckling att just mängden egen språkproduktion är betydelsefull. Inom den språkdidaktiska forskningen betonas särskilt interaktionens betydelse för språkutveckling (s 16)

Av den här studiens resultat framkommer hur det eget producerade talet är av stor vikt för andraspråksutveckling. I intervjuer framkommer att eleverna upplever att den egna språkproduktionen är betydelsefull för att kunna utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Att tala svenska för att lära sig svenska beskrivs, av eleverna ha stor betydelse för språkutveckling. Språkcafé bidrar till att stimulera elevers egen språkproduktion och i intervjuer framkommer också att det personliga berättandet i Språkcafé skapar engagemang att lära sig. Ahlgren (2014) menar att elever behöver se en koppling mellan undervisningen och sig själva. Vem tillåts eleven vara i undervisningssituationen? Således bör undervisning skapa förutsättningar för naturlig och autentisk kommunikation som har en funktion i vardagslivet. Att få mötas som en vuxen person med erfarenheter och kunskaper och att få dela med sig av dessa i språkundervisningen är en annan viktig pusselbit (Norlund Shaswar & Wedin,

2020). Det framkommer i föreliggande studie att de informella samtalen i Språkcafé skapar förutsättningar för eleverna att kunna dela med sig av sina erfarenheter och bakgrunder. Det är av vikt att ett vuxendidaktiskt perspektiv genomsyrar Sfi-undervisningen. Trots det visar Skolinspektionens (2018) granskning att detta försummas i praktiken:

Granskningen visar att vuxenpedagogiska perspektiv inte alltid är tydligt närvarande inom verksamheterna. Elevernas inflytande över undervisningen är ofta begränsad och det är inte heller särskilt vanligt att elevernas upplevelser och egna erfarenheter tas tillvara i undervisningen. Inläringen riskerar därmed bli passiv (s 6)

Därmed verkar det finnas en diskrepans mellan vad forskning har visat vara betydelsefullt för vuxnas andraspråksutveckling och hur Sfi-undervisningen organiseras i praktiken. Därför behöver Sfi-undervisningen fortsätta att utvecklas så att den vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

I föreliggande studie synliggörs hur elever upplever att en undervisning som utgår från samtal och interaktion bidrar till att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan. Karaktäriserande för samtalen i Språkcafé är att eleverna upptar den större delen av talutrymmet och att samtalet utgår från elevernas bakgrunder, intressen och språkbehov. Även andra undervisningsformer kan skapa liknande förutsättningar för samtal och samspel som Språkcafé gör. Den bärande idén med Språkcafé är att det informella samtalet blir utgångspunkten för undervisningen och utifrån mina egna erfarenheter som Sfi-lärare är detta inte en vanligt förekommande undervisningsform inom Sfi. Det är heller inte, till den här studiens kännedom, en väldokumenterad undervisningsform som del i formell Sfi-undervisning.

Att det skapas förutsättningar för utvidgat tal innebär dock inte att alla elever använder det på samma sätt. Enligt Norlund Shaswar och Wedin (2019) innebär inte undervisningsformer som baseras på kommunikation, per automatik, att utrymme för utvidgat tal skapas. I Norlund och Shaswars (2019) studie beskrivs hur många elever enbart uttrycker ett fåtal ord eller kortare fraser. Det kan bero på att elever kan ha en ovilja att tala i grupp eller att diskutera mer personliga ämnen. I Språkcaféets samtal finns exempel på situationer då en elev uttrycker ett par meningar, vilket kan ses som någon form av utvidgat tal, och sedan tystnar. Jag som lärare följer då snabbt upp med en fråga vilken eleven svarar på med ett par meningar varpå ännu en följdfråga ställs av mig. Samtalet fortsätter sedan på ett likartat sätt. I min lärarroll vet jag varför jag agerar på det sättet. Som lärare upplever jag att vissa elever verkar obekväma eller blyga och i min vilja att underlätta för dessa ställdes många följdfrågor. Är det i själva verket så att dessa följdfrågor hindrade eleven från att själv driva talet framåt? Enligt Lindberg (2000) gör det skillnad hur länge läraren väntar med att låta elever besvara en fråga. Hade dessa elever berättat mer utförligt genom utvidgat tal om jag som lärare inte hade ställt så många följdfrågor?

Vilken kvalitet har då Sfi-utbildningen generellt idag? I Kliva-utredning fastslås att endast 29% av Sfi-lärarna är behöriga och att mer än hälften saknar högskolepoäng i svenska som andraspråk (2020/21: SoU21). Enligt Norlund Shaswar och Wedin (2020) finns det ingen lärarutbildning i Sverige som fokuserar undervisning av vuxna. Det finns heller inga särskilda krav för Sfi-lärare gällande utbildning om vuxnas andraspråksutveckling eller lärande, utöver minst 30 hp i svenska som andraspråk. De olika lärosätena bestämmer vad som ingår i dessa kurser och det vuxendidaktiska innehållet lyser ofta med sin frånvaro. Fejes (2019) rapport visar att ämneslärarprogram och lärarprogram inte förbereder studenter för arbete inom Komvux då ett vuxendidaktiskt perspektiv saknas i programmen. Detta har jag själv erfarenhet av från egen lärarutbildning och fortsatta kurser i svenska som andraspråk. Det vuxendidaktiska perspektivet saknas helt eller delvis och dessa utbildningar fokuserar, som Fejes beskriver, ofta nästan uteslutande på barns och ungas lärande. Vad skapar det för förutsättningar för lärare att arbeta inom Komvux och med vuxnas lärande? Vilka konsekvenser får detta för elever inom Komvux och Sfi? För Sfi som också har elever med en mycket heterogen bakgrund skapar det ytterligare utmaningar för lärare.

Enligt Cummins kan (2018) en av orsakerna till elevers försämrade resultat i PISA-undersökningar vara hur det fria skolvalet påverkar segregation av låg – och högpresterande elever. Att lärares och rektorers arbetsvillkor har försämrats uppges också som en anledning. Decentraliseringen av det svenska utbildningssystemet medför svårigheter av att utreda vilka effekter statliga åtgärder har (Cummins, 2018):

Skolledare har således stor autonomi när det gäller att peka ut den organisatoriska och pedagogiska riktningen för sina skolor. Det väcker frågan om i vilken utsträckning skolledare och enskilda vanliga lärare har haft möjlighet att ta till sig den vetenskapliga kunskap som krävs för att fatta evidensbaserade beslut om utbildning av flerspråkiga elever och elever med invandrarbakgrund (s 294)

Hur ser det då ut för Sfi och Komvux gällande decentraliseringen? I Kliva-utredningen synliggörs hur Sfi-utbildningen i Sverige spretar med olika utbildningsanordnare. Komvux och Sfi bedrivs både i egen regi, på entreprenad eller utifrån auktorisationsmodell vilket gör att uppföljning brister (Sou: 2020 (66)). Den största privata anordnaren av vuxenutbildning kan sägas vara Academedia. I Academedias årsredovisning för räkenskapsåret 2019/2020 beskrivs att Academedia är norra Europas största utbildningsföretag med olika segment inom utbildning; förskola, grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. För det senaste räkenskapsåret, till och med maj 2020, hade Academedias vuxenutbildning 100 000 deltagare årligen. Sfi står för ungefär 17% av Academedias verksamhet inom vuxenutbildning. Academedias segment vuxenutbildning omsatte för kalenderåret 2020 cirka 1,7 miljarder kronor och gjorde, på den omsättningen, en rörelsevinst på 210 miljoner kronor. Det senare motsvarar 12,5 procents marginal, vilket är koncernens i särklass lönsammaste verksamhet. Särredovisad lönsamhet för Sfi presenteras inte. I jämförelse var rörelsemarginalen för Academedias andra segment lägre: förskola 6,2 procent; grundskola 6,5 procent samt gymnasium 9,9 procent. Academedia kommunicerar i en prognos att rörelsemarginalen för vuxenutbildning över tid kan ligga på 9–11 procent (Academedia 2020/2021). Utifrån nuvarande förutsättningar förblir Vuxenutbildning således en höglönsam verksamhet, och möjligen den mest lönsamma jämfört med andra segment, för den största privata anordnaren av vuxenutbildning i Sverige. Varför är vuxenutbildningssegmentet, inom Academedia, den mest lönsamma verksamheten i och med i princip dubbel lönsamhet jämfört med förskola och grundskola? Vad innebär denna höga lönsamhet i praktiken för lärare och elever? Vilka villkor och förutsättningar skapas genom att ha en fortsatt hög lönsamhet inom segmentet för vuxenutbildning?

Så jag frågar mig själv – för vem är Sfi egentligen till för?

Metoddiskussion

Studien har genomförts med aktionsforskning som metodansats. Aktionsforskning är en form av praktisk forskning med fokus på att skapa fördjupad förståelse för en praktik och också förbättra den (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Kritisk aktionsforskning kan också ses som ett sätt att utveckla en verksamhet på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Rönnerman, 2012). Genom delaktighet kan yrkesverksamma skapa förändring av en verksamhet (Reason & Bradbury, 2001). Aktionsforskning ska både bidra till ny kunskap och utveckla praktiken (Carr & Kemmis, 1986). Att genomföra aktionen Språkcafé i undervisning synliggör hur en undervisningsform som bygger på samtal och interaktion skapar förutsättningar för elever att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Föreliggande studie synliggör Sfi-elevens röster och hur Sfi-elever ser på sin egen språkutveckling.

Att genomföra intervjuer för en studie är ett hantverk att lära sig. Efter att ha analyserat data från intervjuerna kan jag med kritiska ögon se att jag ibland ställde ledande frågor. Jag ser också att jag missade att följa upp vissa tankar. Intervjuguiden skapades innan forskningsfrågorna var bestämda och så här i efterhand kan jag se att jag hade tagit bort vissa frågor och lagt till andra. Frågor, som jag nu, önskar jag hade ställt är till exempel ”Vad var svårt på Språkcafé?”, ”Vad är viktigt för att kunna utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan?” och ”Hur lär du dig att tala svenska?”. Det är möjligt att eleverna hade kunnat utveckla sina svar mer om intervjuerna skedde på ett för eleverna starkare språk. Samtidigt medför det att en tolk hade behövts för att genomföra intervjuerna vilket hade skapat andra svårigheter för samtalet.

I en intervjusituation finns vissa beteende som är önskvärda (Säljö, 2014). Det går därför inte att komma ifrån att intervjupersonen har någon form av makt över den intervjuade. När intervjuerna gjordes var eleverna betygsatta och således var jag inte längre deras lärare. Att jag har en maktposition, dels som intervjuare, dels utifrån att jag tidigare har varit deras lärare, är ett faktum som inte går att bortse ifrån. Därför kan det inte hävdas att svaren skulle vara helt påverkade av min roll som lärare. Eleverna kan

vilja visa ett beteende som överensstämmer med hur de ser på relationen mellan lärare och elev, exempelvis att en elev ska visa respekt för sin lärare och inte kritisera denne. Det faktum att det var deras lärare som intervjuade dem kan ha skapat hinder för några. Hade dessa elever haft lättare att berätta om sina erfarenheter om intervjun var med en annan intervjuperson? Det är något att förhålla sig till i framtida studier. Samtidigt möjliggör det faktum att det redan finns en etablerad relation att eleverna kan känna viss tillit till mig som intervjuperson. Denna tillit skulle kunna medföra att eleverna vågar uttrycka sig friare än om någon utomstående forskare skulle genomföra intervjuerna.

Studiens kunskapsbidrag

I föreliggande studien synliggörs flera viktiga aspekter av vad som skapar förutsättningar för eller bidrar till att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan. Vissa villkor och förutsättningar krävs för att arrangera en kommunikativ språkundervisning likt den Språkcafé erbjuder. Vilka förutsättningar har då Sfi-lärare att bedriva en undervisning utifrån styrdokumentens krav? Sfi som utbildningsform har setts kunna uppfylla flera syften där en effektivitetsdiskurs ofta råder i debatten med exempel, som nämns i inledningen, där en snabb språkutveckling krävs för att snabbt etablera sig på arbetsmarknaden. Varför diskuteras återkommande i den politiska debatten hur invandrare bör lära sig svenska så snabbt som möjligt och hur språktest för medborgarskap skulle bidra till detta, i stället för att diskutera vilka förutsättningar dessa elever faktiskt har att lära sig svenska inom Sfi? Blickarna bör riktas mot Sfi-utbildningens villkor och förutsättningar. För att kunna organisera en undervisningsform som Språkcafé behöver elevens villkor och lärares förutsättningar i klassrummet undersökas. Vilka förutsättningar har Sfi-lärare att bedriva en kommunikativ undervisning utifrån styrdokumentens krav? Trots Skolverkets fokus på den kommunikativa språkförmågan kan det i praktiken vara svårt att organisera en kommunikativ språkundervisning. Samtidigt har självklart lärare både ansvar och makt att planera undervisning utifrån elevernas behov (Cummins, 2018). I flera grupper för Sfi-lärare och lärare inom Komvux på sociala medier beskrivs hur lärare kan undervisa mellan 27-32 timmar i veckan på en heltidstjänst och att klasser består av uppemot 35-40 elever. Dessa lärare vittnar om att det inte ens finns platser för eleverna i klassrummet. Hur kan dessa lärare organisera en undervisning som bygger på interaktion och kommunikation? Vilka förutsättningar får varje elev att utveckla språket? Hur ska en kvalitativ och kommunikativ språkundervisning kunna bedrivas då? I insändaren *Ett rop på hjälp från privat Sfi* i Göteborgs Posten den 4:e maj 2021 beskriver en lärare att Sfi-elever i Göteborg inte får den lärarledda undervisning som de har rätt till utan i stället hänvisas till självstudier. Skribenten beskriver att lärarna inte hinner hålla i lektionerna eftersom de är ”anställda att jobba för två”. Läraren menar att detta påverkar elevens kunskapsutveckling negativt och att detta är ett problem på strukturell nivå som berör alla privata anordnare av Sfi i Göteborg. När utbildning i Sfi organiseras på detta sätt är det svårt att föreställa sig att lärare har de villkor som krävs för att uppfylla styrdokumentens krav. Vilken syn på lärande och språkutveckling har dessa anordnare av Komvux och Sfi? När elever inte får de förutsättningar som behövs för en gynnsam språkutveckling och lärare har villkor som innebär att styrdokumentens krav inte kan uppfyllas – vad har Sfi för funktion då?

Att utveckling av Sfi-undervisning fortsätter att ske är viktigt. Enligt statistik från Skolverket saknar 60% av Sfi-lärarna legitimation och nära 30% saknar pedagogisk högskoleexamen. Forskning kan visa hur undervisningen kan utvecklas men vad gäller frågan om Sfi-lärares kompetens behövs fler satsningar på lärare och också forskning som utgår från lärares praktik:

Teachers are often led to think that it is researchers—usually from universities or research institutes—who have the most credible ideas about how their (the teachers’) practices should be conducted. In this book, we take the view that only teachers can change teaching practices in local settings, even if they are following advice from elsewhere. In this book, we take the view that practitioners are the greatest resource of all for changing educational practice, and that, therefore, teachers’ research is the most potent force for changing educational practice (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014, s 25)

I föreliggande studie synliggörs Sfi-elevens erfarenheter av att utveckla den kommunikativa muntliga språkförmågan i en undervisningsform som nu är dokumenterad och kan spridas. Idén om att aktionsforskning utgår från den lokala praktiken innebär att resultaten av denna studie inte ska ses som någon ”best-practice”. De bärande idéerna som kan tas med från den här studie är vikten av

undervisningsformer som stimulerar till interaktion och utvidgat tal. På vilket sätt detta kan ske bör formas lokalt.

När jag nu avslutar arbetet med den här studien är det klart för mig att den typ av informella samtal som sker i Språkcafé, med stöttning av lärare, är språkutvecklande och skapar bra förutsättningar för elever att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Att skapa undervisningsformer som väcker engagemang och lust att lära är betydelsefullt för en effektiv språkutveckling.

Förslag till vidare forskning

Det finns ett fortsatt stort behov av forskning och studier om Sfi generellt. Genom den här studien har en liten pusselbit kunnat tillfogas den samlade kunskapen om Sfi och vuxnas andraspråksutveckling. I styrdokument fokuseras att varje elev ska ges förutsättningar att utveckla den kommunikativa språkförmågan. Därav är det av intresse att undersöka vilka villkor och förutsättningar Sfi-lärare har för att kunna organisera en kommunikativ språkundervisning. Att elever ska ges förutsättningar att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan fokuseras i kursplanen för Sfi. Vilka förutsättningar har elever att i klassrumsundervisning utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan? Hur kan samtalen i Sfi-klassrum karaktäriseras? Det skulle även vara av intresse att undersöka hur Sfi-lärare tolkar och förstår styrdokument för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan. Hur omsätts Sfi-lärares förståelse och tolkning av styrdokument i praktiken? Vad karaktäriserar undervisningen för att utveckla den muntliga kommunikativa språkförmågan? Eftersom Sfi-undervisning i stor utsträckning är praktikdriven och Sfi organiseras på vitt skilda sätt med olika anordnare vore det även av intresse att utifrån ett lärarperspektiv undersöka lärares villkor och förutsättningar.

Referenser

- Academediia. (2020/2021). *Halvårsrapport*. <https://corporate.academediia.se/wp-content/uploads/2021/02/AcadeMediadelarsrapport2021Q2.pdf>
- Academediia. (2019/2020). *Årsredovisning*. <https://corporate.academediia.se/wp-content/uploads/2020/10/AcadeMediaArsredovisning1920.pdf>
- Adelman, C. (1993). *Kurt Lewin and the Origins of Action Research*. *Educational Action Research*, 1:1, 7-24, doi: 10.1080/0965079930010102
- Ahlgren, K. (2014). *Narrativa identiteter och levande metaforer i ett andraspråksperspektiv* (Stockholm universitet, språkdidaktik, 4). [Doktorsavhandling] Stockholms universitet.
- Carlson, M. (2002) *Svenska för invandrare - brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom Sfi-undervisningen*. (Göteborg Studies in Sociology No 13) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/15725>
- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 333-346, doi: 10.1080/14681360500200232
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. I *Educational Action Research* 13.3: 347-58.
- Cummins, J. (2000a). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd
- Cummins, J. (2000b). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Naucelér, K. (red). *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Sigma Förlag.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Eidevald, P (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson. (red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s 114-127). Liber.
- Eriksson, A, (2007). Aktionsforskning som forskningsansats. I J. Dimenäs (red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapliga förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s 174-191). Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson. (red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s 34-54). Liber.
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Linköpings universitet. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320505/FULLTEXT01.pdf>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: Rektorer granskar sin egen praktik*. (Karlstad University Studies 2017:38) [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-63822>
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i Sfi*. (Doktorsavhandlingar i språkdidaktik; 1) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.

- Gustavsson, H-O. (2007). *Utan bok är det ingen riktig undervisning. En studie av skolkulturella referensramar i sfi.* (Lärarhögskolan i Stockholm) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet
- Göteborgs-Posten. (2021). *Ett rop på hjälp från privat Sfi.* <https://www.gp.se/fria-ord/ett-rop-p%C3%A5-hj%C3%A4lp-fr%C3%A5n-privat-sfi-1.46038069>
- Kemmis, S., McTaggart R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research.* Springer.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* University of Southern California.
- Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare.* (2017) <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/loroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi> Skolverket.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson. (red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s 93-113). Liber.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 348) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive <http://hdl.handle.net/2077/34853>
- Lantolf, J. & Appel, G. (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Ablex Publishing.
- Lindberg I. [Nationellt Centrum för svenska som andraspråk, Stockholm Universitet]. (2020, 20 augusti). *Min andraspråksresa – Inger Lindberg.* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YII-YziP9Fo>
- Lindberg, I. (2013) Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s 481-518). Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman – om samtal och samarbete i språkundervisning.* Natur & Kultur.
- Lindberg, I. (2000). Samtalet som didaktiskt verktyg. I Nauclér, K.(red) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande.*
- Lindberg, I. (1996). Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi) I K. Hyltenstam (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige.* Studentlitteratur.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012). Samhälls – och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s 368-502). Vetenskapsrådet.
- Lindberg, I. & Skeppstedt I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I Åhl, H. (Red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner* (198-224). HLS Förlag.
- Lindqvist, G (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan.* Studentlitteratur.
- Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet – livet i skolan: några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk.* (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, ISSN 1650-8858; 4) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-22450>

- Lundgren, B., Rosén, J. & Jahnke, A. (2017). *15 års forskning om Sfi – en överblick. 2017:13 – Förstudie inför ett Ifous FoU-program*. <http://www.ifous.se/app/uploads/2017/04/201703-Ifous-2017-3-F-SLUTVERSION.pdf>
- Malmqvist, J. (2007). Analys utifrån redskapen. I J. Dimenäs (red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapliga förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s 122-132). Liber.
- Milani, T. (2012). Språkideologiska debatter i Sverige. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s 343-368). Studentlitteratur.
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. (Nordsvenska, ISSN 0282-7182; 21) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-95745>
- Norlund Shaswar, A. & Wedin, Å. (2020). *Språkdidaktik för Sfi. Att undervisa vuxna andraspråksinlärare*. Studentlitteratur.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 348) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/20508>
- Olin, A. (2012). Att leda skolans utvecklingsarbete. I K. Rönnerman (red) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s 191-204). Studentlitteratur.
- Rosén, J (2013). *Svenska för invandrarskap?: Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. (Örebro Studies in Education, ISSN 1404-9570; 38) [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Rosén, J., & Wedin Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Liber
- Rydell, M (2018). *Constructions of Language Competence: Sociolinguistic Perspectives on Assessing Second Language Interactions in Basic Adult Education*. (Stockholm studies in Scandinavian philology, ISSN 0562-1097; 67) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-158402>
- Rydell, M., & Milani, T. (2019, 14 januari). Därför är språktest en dålig idé. *Svenska Dagbladet*. <https://www.svd.se/darfor-ar-spraketst-en-dalig-ide>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. I *Utbildning & lärande* 2018, vol 12, nr 1, 41-54.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande – utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Vetenskapsrådet.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 20). [Doktorsavhandling, Göteborg universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/32029>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2017:17. Skolverket. (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen. 2012: reviderad 2017 (2:a uppl.)*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3814> Utbildningsdepartementet.

- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i svenska för invandrare*.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/undervisning-i-svenska-for-invandrare/>
- SOU 2020:66. *Samverkande krafter– för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk. Betänkande av KLIVA-utredningen*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/12/sou-202066/>
- Swain, M., Kinnear P, & Steinman, L. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*. Bristol: MM Textbooks.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. I Doughty, C & Williams, J (red). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2014). *Lärande I praktiken*. Ett sociokulturellt perspektiv. Nordstedt.
- Säljö, R. (2020). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U, Lundgren; R, Säljö & C, Liberg (red). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s 225-287). Natur & Kultur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Tyrén, L. (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill" en studie om lärare möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg Universitet.
- Van Lier, L (1996). *Interaction in the language curriculum*. Longman.
- Van Lier, L. (2008). The Ecology of Language Learning and Sociocultural Theory. I A. Creese, P. Martin, and N. H. Hornberger (red). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 9: Ecology of Language, 53–65.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från: [Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning \(vr.se\)](https://www.vr.se/Forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning)
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2019). *Whole class interaction in the adult L2-classroom: The case of Swedish for immigrants*. Apples-Journal of applied language studies, doi: <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201903251959>
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning – från start till mål*. Studentlitteratur.

Bilaga 1. Missivbrev



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Förfrågan om samtycke

Under hösten 2020 och våren 2021 kommer jag att genomföra en aktionsforskningsstudie för att skriva en masteruppsats inom Nomia-programmet vid Göteborgs Universitet. Jag kommer att genomföra ett antal intervjuer med elever som spelas in och transkriberas. Jag kommer också att spela in och transkribera språkcafé med elever som sker via teams. Det insamlade materialet kommer jag att använda i min masteruppsats. Det är frivilligt för eleverna att delta i studien. Deltagande är anonymt och det betyder att data kommer att anonymiseras och inga elever går att identifiera. Jag följer Göteborgs universitets riktlinjer för Covid-19.

Frida Sundgren, 0730586662 fridasundgren@hotmail.com

Samtycke

Jag har fått muntlig information om aktionsforskningsstudien och kunnat ställa frågor. Jag har fått veta hur data från projektet kommer att hanteras samt hur resultaten av studien kommer att publiceras. Jag vet att jag närsomhelst kan avsluta mitt deltagande i studien. Jag accepterar att vara med i studien.

Maj 2020

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Bilaga 2. Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Berätta lite om dig själv och din upplevelse av att studera på Sfi.

Frågor om handlingar

Beskriv Språkcafé.

Vad gör eleverna på Språkcafé?

Vad gör läraren på Språkcafé?

Lärde du dig något på Språkcafé? Vad i så fall?

Frågor om upplevelser

Hur var det för dig att berätta om olika ämnen?

Hur var det för dig att lyssna på när andra berättade om olika ämnen?

Tror du att din svenska utvecklades av att vara med på Språkcafé? Varför, varför inte?

Frågor om känslor, attityder och värderingar

Hur kändes det för dig att vara med på Språkcafé?

Vilka fördelar och nackdelar tycker du att det finns för Sfi-elever att ha Språkcafé på Sfi?

Tycker du att man ska ha Språkcafé på Sfi? Varför, varför inte?

Hur kan läraren förbättra Språkcafé?

Har du några andra tankar om Språkcafé som du vill berätta?