

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Snö! Det betyder vit som snö!”
Vuxna kursdeltagares och lärares reflektioner över ett
läromedel för läs- och skrivinlärning (i relation till
läromedelsforskningen)

Anna Nordström

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs SSA 133
VT 2012
Handledare: Ann-Marie Wahlström och Ingegerd Enström

Sammanfattning

I det här specialarbetet studeras läromedlet *Svenska och mycket mer /ABC*, som används i den grundläggande alfabetiseringsundervisningen i sfi, utifrån ett interaktionistiskt perspektiv på text med en hermeneutisk teoriram. Med utgångspunkt i det interaktionistiska perspektivet har fyra kursdeltagare och fyra lärare i den grundläggande sfi-utbildningen intervjuats om hur de uppfattar läromedlet och vad de finner som lätt eller svårt med det.

Syftet är dels att beskriva i vilken grad SOMM karaktäriseras av meningsfullhet, användbarhet och läsbarhet i relation till forskning om lättlästa texter och texter i läromedel och i relation till lärarnas och kursdeltagarnas reflektioner över SOMM. Syftet är också att beskriva de lärmeter och lärteorier som finns inbäddade i läromedlet och iaktta i vilken mån de överensstämmer med kursdeltagarnas och lärarnas reflektioner.

Resultatet utgörs först av en kontextualisering av SOMM. Sedan tolkas författarnas avsikter och intentioner med läromedlet. Resultatet tyder på att en av de centrala idéerna med läromedlet enligt författarna är att det är individualiserat. Kursdeltagarnas och lärarnas förhållningssätt till och förväntningar på SOMM tolkas och deras arbetssätt med läromedlet beskrivs. Det görs en analys av text- och bildmaterial i läromedlet och av hur det är uppbyggt. Texternas och bildernas läsbarhet analyseras och tolkas utifrån det interaktionistiska perspektivet på text. Lärmeter och lärteorier i läromedlet tolkas i förhållande till författarnas avsikter och informanternas reflektioner.

I diskussionen behandlas först informanternas förväntningar i förhållande till SOMM och sedan användbarhet, meningsfullhet, lärteorier och lärmeter i förhållande till informanternas reflektioner och tidigare forskning. Slutligen kommenteras erfarenheterna av det interaktionistiska perspektivet, den hermeneutiska teoriramen och undervisningssituationen på ett andraspråk för illiterata ur ett majoritetsspråksperspektiv.

Resultaten tyder på att SOMM delvis och ur vissa avseenden karaktäriseras av läsbarhet och mindre av användbarhet eller meningsfullhet. Resultatet visar också på att idén om individualisering inte självklart realiserats på det sätt läromedelsförfattarna avsett när det gäller pappershäftena men däremot när det gäller webbdelen.

Nyckelord: läromedel för alfabetisering, interaktionistisk text, kursdeltagares och lärares reflektioner

Innehållsförteckning

1. Inledning	2
1.1 Bakgrund	2
1.2 Syfte	3
1.3 Forskningsfrågor	3
2. Tidigare forskning om läromedel	3
2.1 Läromedelskontexten	3
2.1.1 Lärteorier och lärmeteroder: Från inläring till lärande	3
2.2 Läromedel	5
2.2.1 Textexterna faktorer	5
2.2.2 Textinterna faktorer	8
2.2.3 Lättlästa bilder	9
2.2.4 Digitala läromedel	11
3. Teoriram, metod och material	11
3.1 Teoriram och metod	11
3.1.1 Interaktionistiskt perspektiv	11
3.1.2 Hermeneutik och hermeneutisk tolkning	12
3.1.3 Avgränsning	13
3.2 Materialurval och informanter	13
3.3 Intervjuerna - urval och genomförande	15
3.4 Intervjumetod	15
4. Resultat	16
4.1 Situationsbeskrivning av SOMM	16
4.1.1 SOMM i en didaktisk historisk kontext	17
4.1.2 SOMM i sin sociokulturella och socioekonomiska kontext..	17
4.2 Författarnas avsikter med läromedlet	18
4.3 Textexterna faktorer	18
4.3.1 Kursdeltagarnas (och lärarnas) förförståelse, förhållningssätt och förväntningar	18
4.3.2 Innehåll i text och bild	23
4.4 Textinterna faktorer	24

	1
4.4.1 Texternas läsbarhet.....	24
4.4.2 Bildernas läsbarhet.....	27
4.5 Interaktionistiskt perspektiv på läsbarhet	28
4.6 Lärteorier och lärmeteroder.....	30
5. Diskussion.....	32
5.1 Förväntningarna i relation till SOMM	32
5.2 Läsbarheten.....	33
5.3 Användbarheten.....	34
5.4 Meningsfullheten.....	34
5.5 Lärtmetoderna och lärteorierna	35
5.6 Slutsatser.....	36
5.7 Avslutande diskussion.....	36
5.7.1 Det interaktionistiska perspektivet och hermeneutiken.....	36
5.7.2 Avslutande reflektioner.....	37

Referenser
Bilagor

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Först vill jag rikta ett stort tack till alla kursdeltagare och lärare som deltagit i det här specialarbetet.

De stora flyktingströmmar vi har just nu representerar områden eller sociala nätverk där det är ovanligt att kunna läsa och skriva på en avancerad nivå. De kursdeltagare som har mellan ett och ca sex års skolbakgrund placeras inom sfi i något som kallas Studieväg 1. Som lärare på Studieväg 1 kan man således möta kursdeltagare som är i början av sin läs- och skrivinlärning på sitt modersmål eller i slutet av inlärningen. Strategierna som de här kursdeltagarna hittills tillämpat har troligen varit allt annat än skriftspråkliga medan de flesta verktygen vi har för att lära ut svenska är skriftspråksbaserade. Att verktygen är skriftspråksbaserade stämmer överens med kommentaren till kursplanen för sfi (Skolverket 2009:3) som anger att texter om det samhälle och den kultur där det aktuella språket talas utgör en källa till såväl språkkunskaper som kunskaper om landet ifråga, i det här fallet Sverige, i all språkundervisning. Med texter avses då det s.k. vidgade textbegreppet i betydelsen tryckt och digital text liksom bilder och film. Vad ställer det för krav på läromedlen, kursdeltagare och lärare utifrån att vi också måste förhålla oss till Läroplanen för de fria skolformerna (LPF 94)? Den säger att:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där/... /Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.
(LPF 94, paragraf 2)

Till skillnad från tidigare finns det nu läromedel för den mest grundläggande sfi-utbildningen. Ett av dem som finns är ”Svenska och Mycket Mer/ABC” (som jag fortsättningsvis förkortar ”SOMM”) av Wikner (2002). Lärarkollegors och min erfarenhet är att kursdeltagare på Studieväg 1 tycker att läromedel är svåra att förstå, framförallt när det gäller instruktionerna. De här funderingarna ligger bakom mitt specialarbete om läromedlet SOMM och om lärares och elevers berättelser om SOMM.

1.2 Syfte

Mitt syfte är för det första att beskriva huruvida SOMM karaktäriseras av läsbarhet, användbarhet och meningsfullhet i relation till forskning om lättlästa texter och texter i läromedel och i relation till kursdeltagarnas och lärarnas reflektioner. För det andra är syftet att tolka och beskriva vilka lärmeter eller lärteorier som finns inbäddade i SOMM i förhållande till kursdeltagarnas och lärarnas reflektioner.

1.3 Forskningsfrågor

Mina forskningsfrågor är:

1. I vilken relation till forskning om lättlästa, användbara och meningsfulla texter står SOMM?
Mina följdfrågor är: Vad menar forskning om texter och texter i läromedel är en lättläst, användbar och meningsfull text? Är SOMM lättläst, användbart och meningsfullt i relation till vad forskningen säger?
2. Vad anser kursdeltagarna respektive lärarna om SOMM? Vad anser de är lätt eller svårt med SOMM?
3. Vilka lärmeter eller lärteorier finns i SOMM?
Följdfrågor är: Hur överrensstämmer dessa lärmeter och lärteorier med lärarnas och kursdeltagarnas reflektioner över SOMM?

2. Tidigare forskning om läromedel

2.1 Läromedelskontexten

Selander belyser läromedel i en läromedelskontext och skriver att:

En pedagogisk text ingår i ett flertal dialogiska relationer: t.ex. med läroplaner och ämnestraditioner, med lärare och inlärare, med skolpolitiker, provkonstruktörer och utvärderare.
(Selander, 2003:228)

2.1.1 Lärteorier och lärmeter: Från språkinlärning till lärande

Franker refererar till en motsättning i den tidigare forskningen om läs- och skrivinlärning där den ena sidan hävdar en autonom modell och den andra en ideologisk. Den autonoma modellen menar att läsning är en neutral, kognitiv färdighet och en teknik som går att överföra till

inläraren. Läs- och skrivkunnigheten ses som en förutsättning för logiska, abstrakta och komplicerade resonemang och den förändrar också själva tänkandet (2004:688). Den ideologiska modellen förhåller sig kritisk till den autonoma modellens självklara koppling mellan läskunnighet och kognitiv utveckling och lyfter fram litteracitet som en social praktik (Franker 2004:686).

Den autonoma modellen och behavioristiska inläringsteorier har länge legat till grund för alfabetiseringsprogram:

Den studerande har betraktats som ett objekt som skulle fyllas med kunskap och inte ifrågasätta vare sig undervisningens form eller innehåll.

Mycket ringa hänsyn har tagits till de muntliga erfarenheter och traditioner som deltagarna burit med sig, vilket ofta har lett till att skolan har upplevts som en värld för sig, skild från det vanliga livet.

(Franker 2004:691)

Tornberg (2009) skriver om didaktik för främmandespråk ur ett historiskt perspektiv. Hon menar att en av de didaktiska metoder som hade sin grund i behaviorismen är den audiolingvala metoden. Metoden hade amerikanskt ursprung. Den var en språkinlärningsmodell för det stora flertalet och för andraspråksinlärare som inte tidigare lärt sig ett andraspråk och fick genomslag i Sverige på 1960-talet. I USA växte den fram ur den amerikanska arméns behov av massutbildning och den internationalisering som efterkrigstiden innebar (Tornberg 2009:48-49). Den audiolingvala metoden byggde på behaviorismen och Skinner:

Språkinläring betraktades som ett bildande av vanor. Dessa vanor bildades genom stimulus- och responskedjor och genom positiv och negativ förstärkning. Intellektuell ansträngning och medveten förståelse av språkets grammatiska uppbyggnad ansågs inte nödvändig. Språket skulle övas i små väl förberedda steg, där varje risk att eleven gjorde fel skulle elimineras.

(Tornberg 2009:45)

Utifrån synen på språkundervisningens roll i samhället startade sedan en stor debatt i Sverige med den audiolingvala metoden - som var en inlärningsmetod "för alla" - och dess företrädare på den ena sidan och de som förespråkade grammatik- och översättningsmetoden som vuxit fram i en skola för eliten på den andra (Tornberg 2009:48). Den "metodiska pluralism" Tornberg menar råder idag när tyngdpunkten i språkpedagogiken förskjutits från undervisningsmetoder till lärande har lämnat en eventuell idé om en universell undervisningsmetod bakom sig (2009:31).

Lundberg och Reichenberg hävdar att forskningsstödet för helordsmetoden vid den första läsinlärningen inte är övertygande utan ljudinriktad metodik vid den första läsinlärningen har fått det största forskningsstödet (2009:68).

Lindberg (2005) har undersökt olika typer av interaktion i klassrummet i ett sociokulturellt perspektiv. I andraspråksforskning som grundas i ett sociokulturellt perspektiv är begreppet stöttning (scaffolding) centralt när det gäller studier av interaktionen mellan nybörjare och erfarna språkbrukare skriver Lindberg (2005:472). Inom sociokulturell teori har Lev Vygotskij introducerat begreppet zonen för närmaste utveckling vilket innebär avståndet mellan vad någon kan prestera självständigt och på egen hand i förhållande till vad den kan behärska med stöd av andra (Säljö 2000:119-120). Stöttnigen med hjälp av andra kallas för mediering och är ett redskap för språkutveckling (Lindberg 2005:474). Lindberg skriver att synen på fel i språkundervisningen förändrats från 1960-talet. Då var den audiolingvala direktmetoden vanlig och fel skulle undvikas till varje pris men senare etablerades en syn på fel som både nödvändiga och naturliga delar i språkutvecklingen i enlighet med interimsspråksteorin och synen på språkutveckling som en skapande, kreativ process (Lindberg 2005:73).

Wedin hävdar att man hittills i lärarutbildningar oftast sett till själva läs- och skrivinlärningsprocessen och därför har hon samlat kunskap om de villkor vuxna i övrigt står inför i undervisningen när de ska utveckla sin förmåga att läsa och skriva. Att jobba via datorn kan underlätta skrivprocessen enligt Wedin. I skolsystem världen över är det vanligt att elever bestraffas hårt för avvikelser som fel och normbrott vilket leder till hämningar och rädsla för skrivandet menar Wedin (2010:83). I ljuset av det kan det elektroniska skrivandet istället gynna spontant skrivande och det ställer också andra krav vid kreativt och snabbt skrivande (Wedin 2010:84).

2.2 Läromedel

2.2.1 Textexterna faktorer

Liberg tar upp textexterna respektive textinterna faktorer som är centrala för andraspråkinlärares läsförståelse. Till de textexterna faktorerna hör läsarens förhållningssätt till ämnet, den kulturella utgångspunkten för ämnet, textinnehåll, läsarens förkunskaper inom ämnesområdet och om den kulturella basen för detta liksom de sociala levnadsvillkoren som han/hon lever under (2001:119).

Sernhede (2011) beskriver sociala levnadsvillkor bland marginaliserade grupper och i synnerhet gymnasieelever i relation till skolan. Han diskuterar hur globalisering och segregation har påverkat skolan och synen på utbildning bland dessa grupper i samhället och vilken betydelse det får för elevers motivation i skolan. Gymnasieeleverna Sernhede studerat ser inte skolan som en väg in i framtiden. Inte heller välutbildade vuxna i förorten ser utbildning som en arbetslinje eftersom de inte får kvalificerade arbeten trots hög utbildning menar Sernhede (2011).

Liberg visar på olika vägar till lärandet som hänger samman med vilket förhållningssätt man i skolsituationen skapat hos eleven inför läsuppgiften. Om man som inlärare ser kunskapen som avvisad så uppfattar man kunskapen som om den tillhör andra och det kan ge en avvisande hållning hos eleven och steget in till "läranderymden" kan därmed bli långt (2001:123). Om en inlärare ser på kunskapen som om den inte är inlärarens egen och därmed blir avvisande är det enligt Liberg viktigt att eleven möter texter som tar upp viktiga ämnen och som präglas av deltagaraktiva drag (2001:123).

Franker (2004) använder inte begreppet textexterna faktorer men jag tolkar det hon skriver som knutet till den kulturella basen för ämnet, textinnehåll och läsarnas förväntningar som Liberg beskriver ovan. Franker beskriver hur vi i västerländer ofta tar läs- och skrivförmågan för given eftersom den kommit att bli en integrerad del av vår samhällsstruktur och att den förknippas med att vara vuxen (2004:675). Att kunna läsa ses idag av de flesta forskare inte som en isolerad individuell kognitiv process utan som knuten till en social och kulturell kontext i en social praktik. Det är en interaktiv process som på en och samma gång består av hur skriften uppfattas av läsaren när hon ser på den och tolkningen som läsaren gör av textens betydelse, processen är ömsesidigt beroende och informationen i texten och läsarens förkunskaper samverkar (Franker 2004:678). Franker menar att läromedel bör präglas av "användbarhet och meningsfullhet" vilket innebär att det då ska:

- kunna möta deltagarnas förväntningar och verkligen beröra deras livssituation
- hela tiden kopplas till aktuella sociala sammanhang
- ge handlingsberedskap inför praktiska situationer i nuet och framtiden
- präglas av autentiskt material som blanketter, brev, tidningar, broschyrer, kataloger och skönlitteratur tillsammans med vuxenanpassade läromedel och olika dataprogram
- låta deltagarna även fungera i andra roller än "kodknäckarens" (Franker 2004:703)

Vidare hävdar Franker att de faktiska möjligheterna att utgå från inlärnarnas behov är beroende av den syn på litteracitet som ges företräde och hur stort utrymme förutbestämda uppfattningar och värderingar om ”vad man bör kunna” och ”vem man bör vara” får i läromedel, lokala arbetsplaner och läroplaner (2004:699).

Franker refererar till att man i England valt att skilja mellan reading, writing och literacy där begreppet literacy syftar på mer än att bara kunna skriva och läsa i form av elementära färdigheter i matematik och visst muntligt formellt språk liksom att kunna tillämpa sina skriv- läs och räknekunskaper i praktiken (2004:678). I denna utvidgade betydelse av literacy använder Franker begreppet litteracitet.

Rydén har sammanfattat Frankers tre dimensioner av läsande och skrivande:

funktionell litteracitet/förmågan att använda läsning och skrivning i praktiska situationer i det samhälle man lever i
kulturell litteracitet/synliggör hur språkanvändning och beteendenormer återspeglar underliggande ideal, normer och värderingar i samhället och
kritisk litteracitet/läs och skrivaktiviteter som blottlägger underförstådda budskap och värderingar
 (Rydén 2007: 23)

Det räcker inte med att vara funktionellt litterat för att tillmötesgå samhällets krav på litteracitet - för det krävs att man som individ erövrar alla de tre litteraciteterna skriver Rydén (2007:23). I denna uppsats används litterat i betydelsen som omfattar alla tre litteraciteter.

Mörling som har gjort en handledning för lärare som undervisar nybörjare i läs- och skrivinlärning skriver att för att bli funktionellt litterat behöver vuxna inlärare fyra års heltidsstudier på sitt modersmål (2007:83).

Lundberg och Reichenberg (2009) beskriver liksom Liberg såväl textexterna som textinterna drag som är kännetecknande för lättlästa texter. I de textexterna drag Lundberg och Reichenberg tar upp har de sociala levnadsvillkoren lyfts ut och istället lägger de tonvikten på:

...läsarnas tolkningsramar, vilka föreställningar de har, vilket förhandsvetande som finns, vilka förhoppningar, önskningar och mål som läsaren har med sin läsning. Läsförståelse handlar alltid om ett samspel mellan text och läsare.
 (Lundberg & Reichenberg 2009:32)

Läsförståelse handlar om flera och olika sidor menar Lundberg och Reichenberg. För att kunna dra egna slutsatser och skapa mening i en text när man läser, göra inferenser, krävs en viss kulturkompetens och

därför kan personer med invandrarbakgrund ganska snabbt lära sig avkoda skrivna ord, men däremot tar ordförståelsen lång tid att tillägna sig, speciellt när det gäller idiomatiska uttryck och metaforer (2009:25, 31).

2.2.2 Textinterna faktorer

Liberg anser att för andraspråksinlärare som är nybörjare är även de textinterna faktorerna viktiga, såsom textens uppbyggnad och att texten har deltagaraktiva drag i form av "röst" vilket betyder att texten karaktäriseras av konnektivitet och muntlighet och handlingar som utförs av konkreta aktörer (2001:110).

Lundberg och Reichenberg menar att lättlästa texter kännetecknas av att de är korta, har ett personligt tilltal (en författarröst), innehåller ord som får meningar att hänga ihop, har tydligt förklarade orsakssamband och att de undviker långa substantiv, främmande ord och abstrakta begrepp (2009:8).

De tre egenskaper som utnyttjas när man ska identifiera skrivna ord är ortografiska egenskaper (stavning), fonologiska egenskaper och ordens betydelse menar Lundberg och Reichenberg (2009:31). De diskuterar vilka texttyper som krävs för en effektiv läsundervisning (2009:66). Man bör tänka på att orden ska kunna ljudas och använda redan kända bokstäver, undvika konsonantkluster och inledande explosiva konsonanter som b, p, d, t, g och k eftersom deras ljud lätt smälter samman med följande vokalljud och därför blir svåra att urskilja. Ord som istället inleds med hålljuden m, n, l, r, s, v och f är lättare att läsa (2009:69).

Lundberg och Reichenberg hävdar att forskare på flera punkter är oeniga om huruvida man ska förenkla texter eller använda autentiskt material, då förenklade texter enligt vissa kan förlänga inlärningstiden och resultera i texter som inlärare sedan inte möter i sin språkliga verklighet (2009:25). När en lättläst text byggs upp används exempelvis högst enkla meningar som presenteras på separata rader där sammanbindande textbindningar, så kallade kohesiva drag, som vanligtvis finns i texter oftast reducerats bort. Att de kohesiva dragen tagits bort kan eventuellt göra texten svårare att förstå (2009:33-34).

Även om andra forskare menar att lättlästa texter i själva verket kan upplevas som svåra menar Lundberg och Reichenberg att man inte ska förutsätta att autentiska texter också är lätta texter. Framförallt bör tanken om kohesiva drag vara vägledande för lättlästa texter (2009:33).

En mycket kritiserad men ändå ofta använd datoriserad metod för att ta reda på en texts läsbarhet är att använda Björnsons formel om läsbarhetsindex, LIX från 1968. Björnson menade att mängden långa

ord och meningslängd var väsentliga faktorer för en texts läsbarhet och således mäter LIX den procentuella förekomsten av ord med fler än sex bokstäver tillsammans med den genomsnittliga meningslängden. (Lundberg & Reichenberg 2009:39).

Lundberg och Reichenberg (2009) beskriver ett system där texter i läsundervisningen klassificeras i fem dimensioner och på tio olika nivåer som utformats av Rog och Burton (2002). Klassificeringen görs på varje nivå med avseende på ordförråd, förutsägbarhet, storlek och layout på texten, stöd av illustrationer och begreppens komplexitet. En nybörjarbok kan i enlighet med kategorierna ha endast två ord per sida bestående av högfrekventa ord som *och*, *en* och *det*. Typsnittet bör vara klart och tydligt, bokstäverna stora och orden konsekvent placerade på varje sida med högst en mening per rad där repetition, rim och rytm förhöjer textens förutsägbarhet. Illustrationerna är klara och enkla och fungerar som ett direkt stöd för texten där också elevens förkunskap om det illustrerade inverkar på kopplingen bild - text. Slutligen ska innehållet ha en nära anknytning till elevernas erfarenheter (2009:74-77).

Nivå ett karaktäriseras av att böckerna har max två ord per sida som betecknar bilder av föremål som är välbekanta och typsnittet är stort och tydligt. Nivå två karaktäriseras dessutom av enkla meningar och fraser som upprepas och illustrerar välbekanta saker eller handlingar. Ett ord kan ändras från sida till sida liksom meningsbyggnaden kan ändras något i slutet av boken. På nivå tre finns några fler ord per sida, ibland finns ett par fullständiga meningar och det kan ske några fler utbyten i meningarna och texten är förutsägbar med tydliga bilder som omedelbart stöder texten (Lundberg & Reichenberg 2009:77).

2.2.3 Lättlästa bilder

Pettersson beskriver hur redan den kände pedagogen Comenius (1592-1670) och senare Pestalozzi (1746-1827) visat på bildens betydelse för inläring. Idag har bildtolkning i skolan en mer undanskymd roll trots att bilder präglar hela vårt samhälle. Pettersson menar att ett visuellt meddelande innebär en mycket större tolkningsfrihet för läsaren (tittaren) än ett verbalt meddelande och att tolkningen är beroende av relationen mellan läsarens och sändarens personliga koder och kulturella erfarenhet (2008:57). När det gäller designen av läroböcker för mer ovana inlärare bör text och bild placeras nära varandra för att man ska kunna hålla dem i minnet samtidigt. För att öka läsbarheten bör en informationsbild vara intressant, läsvärd, vanlig och lätt att känna igen - den bör inte vara banal, innehålla främmande, okända koder eller vara för abstrakt - då minskar istället läsbarheten. Motivet

bör också vara stort, tydligt, och präglad av realism med naturtrogna färger vid färgfoto eller stor kontrast vid svartvitt foto. Ett abstrakt innehåll skapar fler tolkningsmöjligheter och många tolkar gärna in mer än det som finns med på bilden (2008:44,67).

Pettersson hävdar att bilder som visar på förhållanden i helt andra kulturer kan vara svårförstådda. Text och bild bör därför anpassas efter målgruppen där ett budskaps läsbarhet avgörs av hur väl anpassat det är till mottagarens erfarenheter, minnen och förutsättningar (2008:126). Även textens sammanhang, kontexten, har betydelse för förståelsen. De flesta bildtexter återger bildernas innehåll och har en etiketterande funktion och en bild som saknar bildtext saknar nästan helt informationsvärde menar Petterson (2008:85).

I början av 1980-talet analyserades tre vanliga böcker i sfi-undervisningen i en rapport av sju forskare (1983). Aronsson belyser relationen mellan bild och begrepp i rapporten och diskuterar den outtalade bildkoden i en nybörjarbok som hon menar bygger på ett pekboksideal (1983:7). Texten förutsätter den enklaste tolkningen av bilden på en redan förutbestämd abstraktionsnivå samtidigt som bilderna är emotionellt avskalade och saknar kulturella markörer eller där hemlandet får illustrera det gammalmodiga medan Sverige representerar det moderna (1983:19). Aronsson skriver vidare att: ”Verklighetens hund förekommer med en viss husse, i en viss miljö etc, medan pekbokens hund existerar i ett vakuum” (Aronsson 1983:21). Istället för att utgå från pekbokens bildkod som förutsätter att betraktaren lider brist på kritisk förmåga borde bilder användas som präglas av mening, variation, helhet och sammanhang menar Aronsson (1983:23).

Kuyumcu tar i samma rapport upp vikten av designen eller layouten av läromedel för tidiga vuxna andraspråksinlärare. Läromedlets användbarhet måste bedömas i relation till de krav som layouten ställer på inlärarens förkunskaper, skriver Kuyumcu, där bilden spelar en viktig roll för användbarheten (1983:107). Vuxna som är ovana att tolka bilder kan ha svårt att tolka bilden i överensstämmelse med de förutbestämda associationsförväntningar som författaren haft med bilden. Samtidigt är det svårt att göra ”universella” bilder som kan passa en mångkulturell grupp (1983:107). Kuyumcu har en hypotes om att innehållet i läromedlen eventuellt väljs med avseende på att visa morfologiska böjningsformer eller meningsbyggnaden i svenskan istället för att behandla teman som knyter an till deltagarnas verklighet, intressen och tidigare erfarenheter. Därför kan det bli svårt för deltagarna att relatera innehållet till sin egen vardag och undervisningen riskerar att reduceras till en ”teoretisk finess” (1983:109). För ovana

bildtolkare kan symbolfunktioner som pilar, streck, tankebubblor eller pratbubblor vara svåra att tolka (1983:108).

Franker (2005) menar i en problematisering av elevers tolkning av en bildserie att *vad* vi ser, den denotativa läsningen, är en förutsättning för *betydelsen* av det vi ser, den konnotativa läsningen (2005:5). Att vi ser beror på vår seendesocialisation, alltså att vi som barn tränat oss på att se och tolka det vi ser med hjälp av vår omgivning och *vad* vi ser kan vara kulturbundet (2005:7). För att förstå en bildserie med tankebubblor behöver vi bland annat förstå att bilden föreställer något tredimensionellt på en tvådimensionell plan yta och vi måste kunna se vad bilden föreställer, det denotativa meddelandet. Vi måste också förstå vissa skriftspråkliga tecken, skriftens relation till de tecknade figurerna i bilderna och förstå den kulturella bildkoden för att avbilda en persons tankar med ett litet moln (en bubbla) ovanför huvudet (2005:6).

2.2.4 Digitala läromedel

Estling-Vannestål har analyserat digitala läromedel. Hon menar att bortsett från ljudfiler med texter så är den vanligaste typen av digitalt material hos de språkläromedel som analyserats övningar som kan hänföras till gruppen ”*IT som automat*”¹ (2011:241). De här datorövningarna har förutbestämda svar och med grupperingen av dem i IT som automat syftar Estling-Vannestål på att datorn ger direkt utslag för om man gjort rätt eller fel, något som ofta uppskattas av inlärarna. Senare decenniernas didaktiska forskning har dock tagit avstånd från det behavioristiska synsättet på lärande som den här typen av övningar förknippas med enligt Estling-Vannestål (2011:241).

3. Teoriram, metod och material

3.1 Teoriram och metod

3.1.1 Interaktionistiskt perspektiv

Min teoretiska utgångspunkt grundar sig i att man i forskning idag inte ser på läsning som en isolerad kognitiv process och att ett läromedel ses som att det står i en dialogisk relation med bland annat lärare och inlärare (Franker 2004:678, Selander 2003:228). Det utvidgade textbegreppet i kursplanen till Sfi syftar till att tillägna sig texter och

¹ Estling-Vanneståls kursivering.

bearbeta texter genom avlyssning och genom att studera bild och film såväl som genom att läsa (SKOLFS2009:2). Karlsson (2007:20) menar att ett vidgat textbegrepp i kursplanen ovan kan kallas semiotiskt¹. Hon presenterar en vidare syn på texter som förutom att ses utifrån ett multimodalt perspektiv - som inkluderar texters grafiska form, lay out och bild - också inkluderar den "interaktionssituation" i den aktuella kontext som texterna ingår i. Text ses då som att det skapas i situationen och dess gränser ses som interaktionella. Det betyder att text är en utsaga som föregås och efterföljs av andra utsagor och därmed placeras texten i en verksamhet eller en interaktionssituation, alltså i sin omgivande sociala kontext (Karlsson 2007:22). Med ett interaktionellt synsätt måste en text tolkas i sitt sammanhang och om förhållandena ändras, om sammanhanget förändras så förändras också texten även om strukturen till ytan är densamma (Karlsson, 2007:23). I den här uppsatsen används ett interaktionistiskt perspektiv på SOMM där sammanhanget utgörs av kursdeltagare och lärare. Sammanhanget återges utifrån kursdeltagarnas och lärarnas egen beskrivning av det.

3.1.2 Hermeneutik och hermeneutisk tolkning

När jag började analysera SOMM utifrån det interaktionistiska perspektivet och tidigare forskning alternerade jag mellan det som sägs i intervjuerna ur kursdeltagar- och lärarperspektiv i relation till SOMM. Således blev den bild som framkom en tolkning av flera "texter" vilket resulterat i hermeneutisk tolkning, en metod som inte var medvetet vald från början.

Gilje och Grimen (2007) som förklarar hermeneutik ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv hävdar att: "Hermeneutiken i sina moderna varianter består både av försök att skapa en *metodlära* för tolkning av meningsfulla fenomen och att beskriva de *villkor* som gör det möjligt att förstå meningar" (2007:173). Min tolkning bygger på en "dubbel hermeneutik"² där jag å ena sidan förhåller mig till en del av världen som redan är tolkad av de sociala aktörerna själva, alltså läromedelsförfattarna, kursdeltagarna och lärarna. Samtidigt ska jag å den andra sidan skriva en vetenskaplig uppsats och återskapa de sociala aktörernas tolkningar inom ett samhälls- och andraspråksvetenskapligt språkbruk med hjälp av teoretiska begrepp (Gilje & Grimen 2007:174).

¹ Semiologi (semiotik) är generell vetenskap om teckensystem där man med teckensystem menar "en kod el. ett regelsystem för kommunikation inom en vetenskap (samhälle), och som sådant av mer el. mindre konventionell karaktär, dvs. en social produkt" (Filosoflexikonet 2007:503).

² Gilje och Grimens kursivering.

Gadamer som är en av de betydande tänkarna för den moderna hermeneutiken för fram begreppet ”fördom” som ska förstås som en människas förförståelse av ett fenomen och som en förutsättning för hennes förståelse av fenomenet. Förförståelsen ses som holistisk i betydelsen att de olika delarna i förståelsen hänger samman eller stödjer varandra och som reviderbar vilket innebär att den påverkas vid nya erfarenheter. Fenomen ges mening i relation till det sammanhang, den kontext de ingår i, vilket leder till att man måste göra situationsbeskrivningar (Gilje & Grimen 2007:185).

Den hermeneutiska cirkeln, eller spiralen, som är ett centralt begrepp inom hermeneutiken, uppfordrar oss till att motivera vår tolkning av delen med en hänvisning till en tolkning av helheten och vice versa; tolkningar motiveras alltid med hänvisning till andra tolkningar. Gilje och Grimen ställer upp två kriterier för en korrekt tolkning av en händelse eller en text. Det ena är det holistiska kriteriet där författarens eller aktörens avsikter inte är det väsentliga utan tolkningen är textorienterad. En risk med det holistiska kriteriet är att man läser in harmonier av enheter som egentligen inte finns. Det andra är aktörs-kriteriet som innebär att man ser på hur väl ens egen tolkning stämmer överens med aktörens intention (2007:194).

3.1.3 Avgränsning

Utifrån Liberg (2000) förstår jag de sociala levnadsförhållandena som en av faktorerna som påverkar inlärnarnas läsförståelse. Detta tar Sernhede (2011) också upp, men i den här studien undersöks inte de sociala levnadsförhållandena hos kursdeltagarna. Selander skriver att ett läromedel ingår i ett flertal ”dialogiska relationer” och här undersöks den dialogiska relationen mellan ett läromedel, lärare och kursdeltagare (2003:228).

3.2 Materialurval och informanter

Alla sju kapitel av SOMM valdes för analys för att få en rättvisande bild av vad som uppfattas som lätt respektive svårt i linje med den hermeneutiska ansatsen om delarnas förhållande till helheten. Informanterna tillfrågades utifrån att de har erfarenhet av att jobba med SOMM och de deltog frivilligt i studien.

I uppsatsen har alla informanter fiktiva namn eller kallas för *kursdeltagare* respektive *lärare*. Lärarna som har de fingerade namnen Per, Sara, Mariam och Eva ingår alla i ett och samma arbetslag som jobbar med illiteratas alfabetisering inom vuxenutbildning och är före

detta kollegor till mig. Under mer än en halv termin har jag jobbat med SOMM tillsammans med Per och vid ett flertal tillfällen arbetat med Eva och Sara med SOMM. Mariam och jag har arbetat med andra läromedel men vi har inte jobbat med SOMM tillsammans. Hon har också tolkat vid trepartsamtal med mig. De kursdeltagare jag intervjuat går alla i en undervisning som utformats för illiterata i en arabisktalande respektive somalisktalande grupp och kursdeltagarna har kommit lite olika långt med kapitlen i SOMM.

Jag kontaktade alla i arbetslaget och förklarade att jag ville göra en uppsats om SOMM och undersöka hur de jobbade med SOMM och lagledaren svarade att jag var välkommen. Här följer en kort presentation av informanterna:

Yasemin talar arabiska och är i övre medelåldern. Hon har bott i Sverige i två år, har fem års skolbakgrund och har studerat på sfi i 1,5 år. Yasemin har jag stött på i korridoren innan specialarbetet.

Dilber är tvåspråkig i arabiska och kurdiska och har bott i Sverige i tre år. Hon är också i övre medelåldern och har fem års skolbakgrund och har studerat på sfi i 2,5 år. Dilber har jag jobbat med vid ett par tillfällen innan specialarbetet.

Fathia talar somaliska och har tre månaders skolbakgrund. Hon har bott i Sverige i tre år, är i yngre medelåldern och har studerat på sfi i ett halvår. Fathia var med när jag gjorde en pilotundersökning inför specialarbetet i storgrupp.

Amina är i övre medelåldern och har bott i Sverige i två år. Hon talar somaliska och började studera för första gången när hon började läsa sfi i Sverige. Hon har läst sfi i cirka tre månader. Amina har jag inte träffat före intervjun.

Per har främst jobbat som lärare på lågstadiet sedan 1972 då han var klar med sin lärarutbildning men de senaste sex åren har han jobbat med vuxna illiterata. Per har inte gått någon fortbildning för just skriv- och läsinlärning för vuxna men har 40-års erfarenhet av ämnet.

Sara är sv/so- lärare i årskurs 1-7 och har läst matte/no en termin och specialpedagogik en termin. Sara har gått en 7,5 poängskurs i svenska som andraspråk om alfabetisering för barn för några år sedan. Hon har jobbat i fyra år med vuxnas läs och skrivinlärning.

Eva är lågstadielärare och har läst 60 poäng svenska som andraspråk i början av 1980-talet. Då var Gunnar Tingbjörn "det stora namnet" berättar hon och utbildningen utgick från infödda svenska barns läs- och skrivutveckling för att man då inte visste om något annat säger hon. Eva har jobbat i drygt två år med läs- och skrivinlärning för vuxna.

Mariam har jobbat i fem år som tolk och har läst 30 hp svenska som andraspråk. Nu har hon jobbat två år med alfabetisering som modersmåls lärare och funderar på att läsa till lärare.

Såväl datainsamling, undersökningsresultat som analyser/slutsatser är kvalitativa, även om det finns kvantitativa inslag i läromedelsanalysen i form av till exempel läsbarhetsindex.

3.3 Intervjuerna - urval och genomförande

För att intervjuer med externa tolkar och kursdeltagare skulle bli svårt att samordna och dessutom kostsamt frågade jag *Mariam* och en annan lärare om de kunde tolka vid intervjuerna vilket var möjligt vid enbart ett tillfälle vardera. Kursdeltagarna intervjuades därför två och två från deras modersmål till svenska. Jag bad *Mariam* kontakta två kursdeltagare som hon trodde ville prata om SOMM med mig. *Mariam* tillfrågade *Fathia* och *Amina* som hon visste hade mycket olika uppfattning om SOMM och de båda ställde upp på att bli intervjuade. *Dilber* och *Jasemin* valde att bli intervjuade efter att jag förklarat i helklass att jag skulle göra en undersökning om SOMM och ville intervju någon av dem. Kursdeltagarna intervjuades i ett av deras ordinarie klassrum och de två intervjuerna varade i cirka en timma och tio minuter. Före intervjun informerades informanterna om uppsatsen och syftet med intervjun och jag frågade om jag fick spela in samtalet och berättade att de skulle vara anonyma.

Platsen för intervjuerna med lärarna förlades så långt det var möjligt i något av klassrummen de jobbar i för att uppnå en så naturlig skolsituation som möjligt men intervjun med *Sara* fick förläggas i ett grupprum och intervjun med *Per* i hans hem. Intervjutiden var cirka en och en halvtimme med *Sara*, en timma med *Per* och fyrtio minuter med *Mariam* respektive *Eva*.

3.4 Intervjumetod

Min metodologiska utgångspunkt för intervjuerna var kvalitativ. *Stukat* hävdar att det väsentliga för det kvalitativa synsättet är: ”att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (2005:32). Syftet är att gestalta eller karaktärisera något. Då mitt syfte var att försöka tolka och återge ett mindre antal personers olika berättelser om SOMM och inte att göra en statistisk undersökning så lämpade sig intervjuer väl. För att kunna göra detta bör man använda sig av öppna intervjuer som anses bättre än intervjuer och enkäter med förutbestämda svar (*Stukat* 2005:32). Jag konstruerade en intervjuguide

för intervjuerna med lärarna och en annan för kursdeltagarna (Bilaga 1). Frågorna i guiden ville jag få besvarade samtidigt som det skulle ges plats för lärarna och kursdeltagarna att själva reflektera under samtalets gång. Intervjuerna behandlade ett visst område med så kallade ”öppna frågor” utan givna svar vilket är kännetecknade för strukturerade intervjuer (Trost 2010:42).

Materialet ska sedan bearbetas med hjälp av olika typer av kvalitativ analys där forskarens förförståelse (forskarens egna erfarenheter, tankar och känslor) tillmäts stor vikt och betraktas som en tillgång för forskningen (Stukát 2005:32). Det problematiska med ett kvalitativt förhållningssätt kan därmed bli subjektiviteten och de etiska frågorna menar Stukát. Min förförståelse när det gäller SOMM bestod i att jag arbetat med materialet under en längre tid, att jag observerat författaren till SOMM under ett studiebesök i två dagar år 2009 när hon arbetade med läromedlet, att jag upplevde instruktionerna i pappershäftena som svåra att förklara och att jag tyckte orden som fanns i SOMM ibland var märkligt valda.

Ett annat problem som kunde uppstå var validiteten i min tolkning då min tolkning av kursdeltagarnas berättelser var en tolkning i andra hand eftersom de först tolkats från deras modersmål till svenska.

Intervjuerna spelades in med en ipod och jag upplevde inte att informanterna stördes nämnvärt av att bli inspelade.

4. Resultat

4.1 Situationsbeskrivning av SOMM

Arbetslaget började arbeta med SOMM 2007. Arbetet med SOMM representerar den mer formella delen av undervisningen säger lärarna och ca 40 % av den totala undervisningen. De har också lagt till andra övningar i form av andra ljudningsprogram på dator eller att kursdeltagarna skriver av orden i SOMM i word dokument. I övrig undervisning arbetar arbetslaget bland annat med läsning på talets grund (LTG) där de besöker elevernas hemmiljöer, fotar eller filmar, en metod de använder för att förförståelse är ”a och o” om man ska ha en läsinläring förklarar Per. I klassrummet jobbar Per med Sara och Mariam med Eva. Det är i huvudsak Per och Sara som utformat arbetssättet i relation till SOMM i form av utförliga checklistor som tillhör varje kapitel och som placeras i elevernas personliga pärmar. Allt övrigt material finns på bestämda platser i klassrummet så att kursdeltagarna kan hitta dem själva. Checklistorna är utformade så att kursdeltagarna jobbar med att lyssna på bokstäverna och se hur de

formas på datorn först och sedan skriver de dem på olika papper och sist i pappershäftet. Sedan skriver de alla nya ord i häftet och jobbar efter det på webben innan de fortsätter med övningarna i pappershäftet. Fortlöpande har Per och Sara tillsammans med Eva och övriga i arbetslaget reviderat, eller utökat registren med fler övningar, under årens lopp och nu anser Per att de kanske ”nått max” med registren. Kursdeltagarna har fördelats efter språkgrupper så långt det är möjligt för att modersmåslärarna ska kunna delta i undervisningen. Uppbyggnaden i de sju pappershäftena om cirka 20 sidor vardera följer alfabetets ordning från a till ö. Det webbaserade materialet följer också alfabetets ordning. SOMM omfattar bokstäver, stavelser, ord eller några meningar som till större delen är illustrerade med foton. De textuella delarna med bilder som finns i häftena är oftast men inte alltid identiska med de på webben och häftena har svartvita foton medan fotona i webbdelen är i färg.

4.1.1 SOMM i en didaktisk historisk kontext

Vid en översiktlig analys och utifrån hur författarna beskriver materialet finns det flera likheter mellan den audiolingvala metoden Tornberg (2009) tar upp och alfabetiseringskapitlen i SOMM. Många av övningarna i pappershäftena och de flesta i webbdelen förbereds väl, görs i små steg och har samma upplägg, vilket innebär att språket kan sägas läras in genom utvecklandet av vanor. Det behövs inte någon medveten förståelse för språkets uppbyggnad utan med lärarstöd kan du direkt börja jobba med materialet. Det finns möjlighet till intellektuell ansträngning men den förefaller på olika sätt svårtillgänglig, något som tas upp längre fram. I en första översiktlig analys verkar SOMM alltså vara en metod för alla och bygg på ett behavioristiskt bildningsideal.

4.1.2 SOMM i sin sociokulturella och socioekonomiska kontext

Den privata skola i vilken lärarna arbetar som valt att använda SOMM är belägen i en förort i Göteborgsområdet. Kursdeltagarna som går i alfabetiseringsundervisning är cirka 100 stycken och de bor till största delen i samma förort eller kringliggande förorter där utbildningen ges. Gemensamt för de här förorterna är att invånarna ofta har en ekonomiskt liksom socialt underprivilegerad position och invandrarbakgrund. Trots stora satsningar från staten för integration och arbetstillfällen i de här områdena lever cirka hälften av barnen i flera av områdena i fattigdom och det har istället skett en växande segregation

(Sernhede 2011:26). Hälso- och sjukdomstalen i områdena skiljer sig markant från hälsotal i mer välbärgade områden.

Merparten av lärarna i skolan som jag undersöker liksom jag själv bor i andra mer välbärgade områden och har en mer privilegerad social och kulturell position än de flesta av kursdeltagarna. Det här medför att i användningen av SOMM sker inte bara ett möte mellan litterata och illitterata eller mellan kursdeltagare och lärare utan också mellan användare från två helt olika sociokulturella och socioekonomiska kontexter.

4.2 Författarnas avsikter med läromedlet

Författarnas syfte med att materialet är uppbyggt med korta delmål är att eleven ska slippa genomgå en rad misslyckanden under sin sfi-utbildning och att kursen ska kunna startas när som helst. Individualiseringen som gör att eleven kan jobba i sin egen takt ser författarna som kanske den största fördelen med sitt material och menar att det därmed blir elevens och inte lärarens kurs. Förutom att ”funktionen” alfabetisering finns i läromedlet är det anpassat efter vuxna och tonåringar, fungerar i långsam eller snabb takt, bildvalet är konkret (fotografier) och alla kapitlen har samma metodiska grundform. Vidare skriver författarna att studierna är upplagda efter alfabetisk ordning liknande hur det är i samhället. Författarna menar att kunskap om alfabetisk ordning stärker elevens självförtroende i mötet med samhället eftersom samhället är uppbyggt utifrån den strukturen (Wikner 2009, 2011).

4.3 Textexterna faktorer

Den tidigare forskningen anger att läsarens förförståelse av och förhållningssätt till alfabetisering och svensk kultur och vilka förväntningar läsaren har på sin läsning har betydelse för om en text uppfattas som lättläst (Liberg 2001, Franker 2004, Lundberg & Reichenberg 2009) och därför görs först en tolkning av detta.

4.3.1 Kursdeltagarnas (och lärarnas) förförståelse, förhållningssätt och förväntningar

Uttryck för både ett positivt förhållningssätt till sin studiesituation och en insikt om skolbakgrundens betydelse för läs- och skrivinlärning och att läsinlärning tar lång tid ger Yasemin när hon säger:

Vi vill fortsätta att studera i skolan! Vi vill inte att vi kommer till skolan en dag och lärarna säger ”dina timmar är slut” även om vi läst flera tusen timmar. Vi har roligt i skolan. Vi försöker lära oss. Vi träffas. Vi lär oss svenska. Vi är oroliga. Om vi stannar i skolan vi blir bättre på svenska. För att ni måste också veta att vi är äldre människor och vi har familj och vi har inte skolvana, vi behöver längre tid för att lära oss språket och vi oroar oss hela tiden för att lärarna ska säga att skolan är slut. Det tar tid för oss. Om vi kommer tillbaks efter ett år så har vi kanske glömt alltihop. Vi glömmer helt enkelt. Vi vill inte ha slutintyg! Säg till alla!

Yasemin ger också uttryck för att hon är medveten om att de kan få sluta skolan om de inte gör tillräcklig progression. Det här ger en dubbel bild av deras förhållningssätt: dels visar hon hur viktig skolan är för dem, dels visar hon på en oro för att de inte lär sig tillräckligt snabbt. Dilber och Yasemin berättar också att de försöker använda de ord de förstår i SOMM hemma men att familjen då skrattar åt dem. Dilber bad till exempel sin dotter att hämta dammsugaren på svenska varvid hennes dotter skrattade och sa till henne att hon blivit ”svensk”.

Aminas och Fathias förhållningssätt till ämnet är inte helt lätt att ringa in. En lärare förklarar att de kanske inte riktigt berättar för mig hur de förhåller sig till SOMM av olika anledningar men att de berättat mycket för henne om sina förväntningar. Amina säger att hon inte har någon åsikt om hur det är att jobba med SOMM och senare när jag ber henne berätta hur hon tycker att SOMM skulle kunna förbättras säger hon kort ”inget”. Amina berättar att hon kan skriva av saker från tavlan, eller följa en instruktion, men att det efter ett tag är lätt att glömma. Hon kan inte komma ihåg det läraren förklarat menar hon. Om läraren säger till henne vad hon ska göra så kan hon försöka göra övningen menar hon. Men hon tycker det är svårt att få tillgång till lärare i den utsträckning hon skulle vilja och hjälpen från lärarna består i att de rättar kursdeltagarna när de gör fel hävdar Amina.

En tolkning av det Amina säger är att hon ser på kunskapen som om den tillhör andra och därmed blir avvisande (Liberg 2001:123-124). Amina själv förklarar att det sker många misstag och många missförstånd mellan människor på grund av att man inte har ett gemensamt språk:

Enda sättet som två människor kan förstå varandra är genom språk./.../
Lättare saker kanske går, och man kan peka eller så, men djupa saker är svåra att prata om.

Modersmåsläraren ger en beskrivning som kan komplettera bilden av Aminas förväntningar. Hon säger att hon uppfattar det som att kursdeltagarna inte har något emot läromedlet SOMM som sådant utan

att de vill ha något helt annat, de förväntar sig något annat. Kursdeltagarna tror inte att det här är ett sätt att lära sig ett språk säger hon. Eftersom de kommer från en annan kultur så menar hon att de är vana vid ett annat undervisningssätt och säger liksom Amina att de förväntar sig att lärarna ska stå framme vid tavlan och undervisa:

Även om de själva inte har gått i skolan, så har de kanske sett eller de har haft barn som har gått i skolan, och att man undervisar på ett annat sätt. De är det sättet de är ute efter... de vill att läraren ska skriva någonting på tavlan, att de ska skriva av och att ha läxförhör varje dag för att det är på det sättet man lär sig ett språk.

Modersmåsläraren tror att problemet med SOMM är att kursdeltagarna inte förstår vad man är ute efter i läromedlet och att de förväntar sig att de ska lära sig sådant i skolan som de kan använda ute i samhället.

Det är sånt de frågar hela tiden. ”Vad ska jag göra om jag går in i en affär?”, alltså meningar i ett sammanhang. De kan fortfarande inte sätta de här orden i ett sammanhang. Det blir ett moment till att lära sig att använda dem. Det kan de inte själva komma på. Det hade varit enklare om det fortsatte på något sätt./.../ Det hade varit mycket enklare för dem.

De övriga lärarnas berättelser i relation till modersmåslärarens kan också ge en kompletterande bild av vad kursdeltagarna förväntar sig. Eva säger att hon tror att en ganska stor grupp av kursdeltagarna läser sfi för att de på något sätt måste. Men Eva, Sara och Per berättar också att kursdeltagarna generellt sett tycks trivas med att jobba med SOMM. Enligt Sara finns en enorm arbetsglädje och de flesta tycker det är ganska roligt berättar Eva. Per säger att han upplever det som att kursdeltagarna bara vill jobba med SOMM. Sara funderar över hur man skulle kunna utnyttja deltagarnas erfarenhet mer och över andra arbetsmetoder:

Vad använder vi då? Jag tror vi skulle jobba mer praktiskt då. Vi skulle nog gå och handla och laga mat. Och mer... vad är det de behöver? Att släppa allt det andra. Men samtidigt är det det här som de behöver lära sig, att läsa. Det är det de vill när de kommer: ”Jag vill kunna skriva namn och jag vill kunna läsa”. Så de är ju jättetaggade många av dem och då är det ju till att sitta och lyssna, hur låter bokstäver och ljud, det är ju det de vill och det de förväntar sig.

Liksom Sara beskriver ovan uppfattar inte heller Per att det är mer praktisk kommunikativ undervisning i en icke-traditionell skolkontext som deltagarna vill ha, som till exempel LTG. Utifrån lärarnas och modersmåslärarens berättelser är en tolkning att kursdeltagarna

uppfattar det som 'mer skola' att jobba med SOMM än att jobba praktiskt eller utifrån gemensamma studiebesök.

Två av kursdeltagarna ger uttryck för en konkret önskan eller förväntning där de vill ta med skrivhäftena hem för att kunna öva mer. En av dem förklarar att:

Vi får inte ta med oss det hem. Om vi fick det kanske jag kunde fråga min man hemma: ”Vad betyder detta?”. Och man kunde repetera flera gånger och då kanske vi skulle komma ihåg bättre. I skolan är det mycket läraren bara. Men vi vill repetera. Vi har inte materialet. Det tar tid för oss för att vi inte har materialet hemma.

Lärarna ser det med att jobba självständigt med texthäftet ur ett annat perspektiv. Per menar att det blir mycket att rätta för lärarna och kursdeltagarna om de gör det själva. Kursdeltagarna förstår inte vad de ska göra på grund av att de oftast inte kan följa ett exempel eller ett mönster förklarar Per och han anser att det beror på att kursdeltagarna inte övat upp sin studieteknik. Sara menar att det går bättre på datorn för kursdeltagarna än i häftena och hon försöker vara hos kursdeltagarna så ofta hon kan när de jobbar med pappershäftena för att hon inte vill att de ska göra så många fel. Eva hävdar att det gäller att ha koll i början så att kursdeltagarna inte befäster fel. Här skiljer sig lärarnas och kursdeltagarnas förhållningssätt åt med avseende på arbetssättet med pappershäftena.

När det gäller själva läromedlet SOMM berättar Amina om förkunskapens och tolkningsramars betydelse för tolkning som Kuyumcu (1983) tangerar och som Franker (2005) beskriver som den seendesocialisation som ligger bakom en tolkning av en serie med pratbubblor. Amina läser texten i pratbubblorna:

Det är lätt ibland men om man inte har skolbakgrund så är det jättesvårt. Det ser inte ut som att det är svårt men om man inte har skolbakgrund så är det något annat.

Medan Fathia inte alls håller med och säger att hon inte tycker att det är svårt och hon betonar att Amina och hon tycker olika. Även två lärare undrar om kursdeltagarna vet att pratbubblorna hänger ihop med bilderna om man inte sett pratbubblor tidigare (Bilaga 2).

Fathia reflekterar över författarnas strukturering och upplägg i SOMM och säger medan vi tittar på sidorna med pratbubblorna att:

De kanske gör så här för att de lär oss från grunden som barn.

Jag frågar henne vad hon tycker om att de lär sig från grunden och hon säger:

I och med att det är nytt språk för oss så måste de ju börja från början. Annars, hur skulle vi kunna lära oss?

Lite senare säger Fathia att läromedelsförfattarna kanske valt att ha många bilder nu i början för att de som kursdeltagare inte kan språket men att man kanske har färre bilder längre fram.

Amina diskuterar syftet bakom författarens val av ord och bilder:

... det kanske är grundläggande ord som vi måste kunna. Det är ok att de valt de här.

En tolkning är att Amina förväntar sig att orden är valda mot bakgrund av att de är meningsfulla för kursdeltagarna. Tre av lärarna reflekterar också över ordvalet och diskuterar varför ord som kajak, igelkott eller svåruttalade ord finns med. En av dem säger att hon hittills trott att författarna valt orden mot bakgrund av att de är ord som kursdeltagarna annars jobbar med i skolan men hon konstaterar att det inte stämmer "rakt av".

Yasemin reflekterar liksom Fathia över utformningen av SOMM och säger att hon skulle göra på ett liknande sätt om hon fick göra om läromedlet. Hon skulle börja med alfabetet och fortsätta med varje bokstav och några korta, lätta ord samtidigt som hon skulle lägga till många fler och korta ord och repetera mer för varje bokstav. De ord som Yasemin och Dilber säger att de har användning för i sin vardag utanför skolan som exempelvis *rutschkana* och *dammsugare* är dock varken korta eller särskilt lätta att stava till. Fathia säger liksom Yasemin att hon skulle göra likadant som i SOMM och börja från början med mig om jag skulle komma till Somalia och lära mig somaliska och Amina skulle börja med att rita en cykel.

Aminas och Fathias förhållningssätt till motivvalet i SOMM uttrycks med en förväntning på bilder som speglar Sverige och de säger att de inte vill att fler av bilderna i läromedlet ska vara hämtade från deras egen kulturella eller nationella kontext. Amina utbrister:

Vi är inte i Somalia längre! Vi är här så det är lika bra att bilderna är från Sverige. Vi är trots allt i Sverige. Det är lika bra att vi lär oss svenskt sätt. Kanske det är folk där deras länder fungerar.

Medan Fathia istället menar att det är bra som det är men att det inte heller skulle skada med bilder från Somalia. Hon tillägger att det ändå

skulle bli liknande bilder från Somalia eftersom ord som *öra*, *öga*, *hund* och *häst* också finns i Somalia. Medan Amina fortsätter:

Det fungerar ingenting i Somalia så man behöver inte ha bilder därifrån. Jag tycker tvärt om! Nu är vi ju i Sverige och vi vill lära om Sverige. I mitt land är det så mycket som är skadat och trasigt.

Dilber och Yasemin föredrar också bilder om Sverige. Dilber förklarar:

Bilder från Sverige är bättre än våra länder. Vi bor här, vi vill veta vad det betyder, vad finns det här och vad betyder det!

Dilber, Yasemin och Amina tycker bilderna är mycket viktiga, speciellt när de inte har tillgång till modersmåsläraren vilket Amina beskriver:

Det är viktigt! Det står ju på svenska och det kan vi ju inte. Det spelar ingen roll hur många ord som står där./.../ Det är viktigt när man inte förstår språket.

Amina, Dilber och Yasemin uttrycker alla en förväntan om ordförståelse. Det blir tydligt när Dilber och Yasemin utan att jag börjat intervjun ger en lång redogörelse för att de inte förstår vad de läser. Dilber menar att det är det som stoppar dem. Hon kan läsa förklarar hon men hon vet inte vad det hon läst betyder. Ett liknande förtydligande gör Yasemin:

Jag läser! Aha jag läser, jag hör, men vad betyder det jag läser?

4.3.2 Innehåll i text och bild

SOMM innehåller inga dialoger eller dialogövningar och det finns heller inga fraser eller presentationer, vilket gör att kursdeltagarna inte kan ”segla iväg muntligt” som Per uttrycker det. En del stavelser eller ord illustreras inte i SOMM. I kapitel två (s.10) ska eleven till exempel skriva och läsa *ba ba*, *be be*, *bada* och *abba* som inte är illustrerade och i kapitel fyra (s. 14) finns en övning utan illustration där eleven ska läsa *boll*, *noll*, *koll*, *kall*, *fall* respektive *bolla*, *nolla*, *kolla*, *kalla*, *falla*. Ett annat exempel är i kapitel fem där *dam*, *rapar* och *frisk* inte illustreras (s. 12, 13). De här exemplen är tre av flera som innehåller ord som kursdeltagarna inte stött på tidigare i läromedlet och för kursdeltagarna kan orden då inte förväntas ha ett innehållsligt värde, utan är till för att träna ljudning. Oftast har de ord som saknar illustration annars förekommit tidigare i läromedlet tillsammans med illustrationer vilket

gör att kursdeltagarna eventuellt kan känna igen orden när de sedan förekommer utan bild, förutsatt att de kommer ihåg dem. Orden används antingen för att träna ljudning eller har tillsammans med illustrationer en etiketterande funktion i presenteringskonstruktioner om de används i en mening *Det är en älg, Det är ett öga* (Kap 7, s.17).

Av de nästan 500 ord eller ljud som har tillhörande fotografiska bilder i kapitel 1-7 i skrivhäftena, och som inte är instruktionsbilder, består en fjärdedel av olika djur från Sverige och världen där ordet *apa* och en bild på en ensam apa är mest frekvent använd. Näst efter ordet *apa* illustreras ordet *bil* oftast, sedan orden *citron*, *yxa* och *fisk*, sedan *bi*, *katt*, *nyckel*, *orm*, *dörr*, *öga* etc. (en förteckning över motiven i SOMM och hur ofta ett motiv förekommer finns i Bilaga 3).

Cirka en tiondel av bilderna föreställer personer. Av dem föreställer cirka 40 % barn, 30 % kvinnor, 15 % män, 15 % barn tillsammans med kvinnor och en gång förekommer en bild på en man med barn. Majoriteten av bilderna på personer utgörs följaktligen av barn och kvinnor och där flickor är mycket överrepresenterade bland bilderna på barn. Av de arton kortare texter som finns som innehåller en eller några meningar representerar tio av dem barn eller ett barnperspektiv (eller ungdomsperspektiv) och åtta av dem vuxna eller ett vuxenperspektiv (exempel på vad jag tolkat som barnperspektiv är en bild på en katt med två pratbubblor ovanför med *mjau*, respektive *kurr* och en liten mus utanför bilden där texten lyder *Här är en svart katt. Katten äter en mus på natten. Katten sover på dagen. Katten spinner och jamar*). De texter/meningar som representerar vuxna eller ett vuxenperspektiv har illustrationer som ser ut att representera olika delar av världen och personer från olika delar av världen.

Det är således övervägande djur, barn och kvinnor, till synes från olika delar av världen, som representeras i SOMM.

4.4 Textinterna faktorer

Läsbarheten analyseras med avseende på vad som kännetecknar en lättläst text respektive bild utifrån den tidigare forskning jag angett. Här har jag också valt att analysera symbolfunktioner i läromedlet (Kuyumcu 1983:108, Franker 2005:5).

4.4.1 Texternas läsbarhet

Det finns huvudsakligen två typer av texter i pappershäftena i SOMM; instruktioner och övrig text. Enligt LIX har instruktionerna i kapitel 2 LIX-värde 20 medan övrig text har LIX-värdet 10 vilket innebär att de

båda klassas som mycket lättläst och barnböcker men den stora skillnaden i LIX-värde visar ändå på en skillnad i hur texterna är uppbyggda. Eftersom den övriga texten oftast består av bokstäver, stavelser, ord och några enstaka stycken kan man egentligen inte tala om någon löpande text i SOMM och därmed blir det också svårt att prata om en författarröst. Men om man utifrån Lundberg och Reichenberg (2009) tittar på vilket tilltal som väljs i instruktionerna så har cirka en femtedel av dem röst i form av att mottagaren anges med *du* eller *dig*. Instruktioner av exempelvis typen *Skriv aA till gG så fint du kan* och *Här kan du skriva alla nya ord. Skriv så fint du kan!* återkommer i varje kapitel från kapitel 2 till 7 medan instruktioner som vänder sig direkt till kursdeltagarna och deras erfarenheter används vid enbart två tillfällen i hela materialet *Vad heter du?* och *Skriv om dig?* (kap. 4, kap. 7). De övriga instruktionerna har inget personligt tilltal och innehåller flertydiga abstrakta ord som exempelvis *Ordna i alfabetisk ordning!*, enbart det abstrakta verbet *Ordna!* eller abstrakta sammansättningar eller uttryck som *Huller om buller*. Andelen instruktioner med ett direkt personligt tilltal är således lågt. Alla instruktioner är illustrerade med samma lilla bild på en hand som håller en penna, en bild som flera av lärarna aldrig lagt märke till men som en av lärarna använder i webbdelen. Sammanfattningsvis kännetecknas instruktionerna inte av att vara lättlästa enligt nivå 1 och 2 i det system Lundberg och Reichenberg beskriver eftersom de innehåller såväl okända som abstrakta ord, ibland många ord eller flera meningar efter varandra och där merparten av instruktionerna saknar röst (2009:77).

De inledande sidorna i varje papperskapitel i SOMM karaktäriseras däremot på flera punkter av att vara lättlästa enligt nivå 1 och 2 om man bortser från de ord som till exempel *en kajak* eller *ett zoo* som eventuellt inte har någon anknytning till kursdeltagarnas erfarenheter och att bilderna oftast har låg kontrast och därför är oklara (Bilaga 3). De aktuella bokstäverna för kapitlet är tryckta med en stor, fet, enkel stil tillsammans med två fraser som representerar liten respektive stor bokstav. På de här inledande sidorna finns få ord per sida och de är konsekvent placerade och genomgående används de högfrekventa orden *en* och *ett* tillsammans med illustrationer som också är direkt anslutna till orden (Lundberg & Reichenberg 2009:77).

Efter detta följer ljudningsövningar på bokstäver kursdeltagarna jobbat med hittills i form av stavelser eller ord, övningar för att träna alfabetisk ordning eller att skriva (Bilaga 3). Dessa sidor är mindre lättlästa. Här förekommer många ord på samma rad eller flera meningar per sida och deras placering varierar. Flera ord saknar illustrationer och illustrationernas placering varierar i förhållande till orden. Förutom ett

par undantag återges en- eller tvåstaviga ord där många är konkreta substantiv (*stol, hund, häst, bord* etc.) men där också till exempel adjektiv som *feg*, artnamn som *kaja* eller konstruerade begrepp som *abba* förekommer, stavelserna representerar naturligen ofta inte något av betydelse.

Eftersom upplägget, och därmed de ord som används i SOMM, bestäms av alfabetet så förekommer ord med inledande explosiva konsonanter vilka kan vara mer svårlästa (Lundberg & Reichenberg 2009:69).

Annan typ av text består dels av presentationsfraser som t.ex. *Hon heter Agda. Hon kommer från Bagdad* eller *Han heter Max. Max är sex år. Max har en sax*. Det förkommer också några texter som närmar sig sammanhängande text:

Hej! Jag heter Anna.
Jag har en fin gammal bil.
Den kommer från England.
(Kapitel 4)

Anna tittar på Peter.
Peter tittar på Anna.
Anna tycker om Peter.
Peter tycker om fotboll.
(Kapitel 5)

Här är en svart katt.
Katten äter en mus på natten.
Katten sover på dagen.
Katten spinner och jamar.
(Kapitel 6)

Här är Maria.
Hon har två ögon och två öron.
Hon har en näsa och en mun.
Hon har många tänder i munnen.
Hon har svart hår
(Kapitel 7)

Den första texten om Anna och bilen ovan har ett direkt och personligt tilltal, alltså röst. Andra meningen i samma text binds dessutom samman med den första genom pronomen. Att texten har röst och kohesion är två egenskaper som kan underlätta läsbarheten. De tre sista texterna kännetecknas inte av kohesiva drag eller orsakssamband utan är uppdelade i korta meningar på separata rader vilket ur ett perspektiv kan minska läsförståelsen enligt Lundberg och Reichenberg. Men

istället är de tre sista texterna, förutom att de innehåller aktiva verb vilket kan öka läsförståelsen, utformade i överensstämmelse med kriterierna för nivå ett till tre i Lundberg och Reichenbergs beskrivning av lättlästa texter: orden är konsekvent placerade och typsnittet som används, Comic Sans, är en stor och tydlig stilsort. Texterna om Peter och Anna, den svarta katten och texten om Maria karaktäriseras dessutom av rytm, rim eller repetition vilket kan öka textens förutsägbarhet (Lundberg & Reichenberg 2009:74).

Webbdelen innehåller färre, kortare och enklare instruktioner som till exempel *Skriv rätt bokstav* eller *Lyssna på A* eller en liten bild på en hand som skriver och övningarna består av att ljuda alfabetet, fylla i luckor i alfabetet, lucktext för ljudning av fraser av typen *en apa, en apelsin* och *Jag heter Anna*. Orden eller fraserna är få, högst fyra per sida, och de placeras på ett konsekvent sätt med konkreta foton i färg direkt vid sidan om ord eller fraser. Textens typsnitt är tydligt och stort. Det finns också en bildsida där man lyssnar på flera ord utan text, samtidigt som man ser en sida med bilder som illustrerar de ord man hör. Texten i webbdelen karakteriseras efter Lundberg och Reichenbergs kriterier av att vara lättläst enligt nivå 1 och 2 även om ord med inledande explosiva konsonanter förekommer som kan vara svåra att utläsa.

4.4.2 Bildernas läsbarhet

Bilderna i SOMM är som nämnts illustrationer i foto där de flesta har en etiketterande funktion av olika substantiv men där det också finns bilder som illustrerar mer abstrakta ord som *feg*, *dag* och *eld* (Kap. 2, s. 5, 11). Fotona är svartvita i skrivhäftena och merparten har låg kontrast vilket i vissa fall gör dem svårare att avläsa även för en van läsare. I webbdelen är de däremot i klara färger och lättare att avläsa.

Inledningsvis är illustrationerna placerade direkt vid sidan om orden i alla kapitel när de representerar de aktuella nya bokstäverna som presenteras vilket kan underlätta läsningen (Pettersson 2008). Sedan placeras bilderna på ett varierande sätt på olika sidor i häftena i relation till orden. Ibland är bilderna placerade direkt över eller vid sidan om orden, ibland en bit ifrån vid sidan, ibland får en och samma bild illustrera ett ord som förekommer två gånger på samma sida och på andra ställen är bilderna och orden ganska nära varandra men oordnade i relation till varandra (Kap. 2,4,5. Bilaga 3). Är bilderna placerade långt från orden kan det göra det svårt för kursdeltagarna att hålla bildernas betydelse i minnet, men eftersom orden förekommit nära bilderna inledningsvis kan de eventuellt tolkas som ett stöd för att komma ihåg

vad orden betyder (Pettersson 2008:44). I webbmaterialet är bilderna däremot nästan alltid placerade på samma ställe och direkt till vänster om orden.

Det förekommer symbolfunktioner som pratbubblor, streck och pilar som kan vara svåra att tolka för kursdeltagarna (Kuyumcu 1983:108, Franker 2005:5).

4.5 Interaktionistiskt perspektiv på läsbarhet

Tre av lärarna beskriver att kursdeltagarna tycks ha lättare för att jobba på datorn än att skriva i skrivhäftena. Per menar att kursdeltagarna inte vågar fortsätta själva i skrivhäftena och att det beror på att de är illitterata medan de däremot har en vana vid datorer redan när de kommer till skolan. Sara säger att hon inte upplever att det finns någon rädsla för datorer hos nya inlärare. Också de intervjuade inlärarna själva uttrycker att det är lättare att jobba på datorn. Amina menar att det går snabbare på datorn för att det tar lång tid att skriva med penna och Yasemin tycker det är lättare att jobba med datorn för att hon också hör orden, på datorn kan hon både läsa och lyssna förklarar hon.

Alla lärare säger att instruktionerna i SOMM är svåra för inlärarna att förstå. Medan Per hävdar att inlärarna inte förstår någonting av instruktionerna säger Sara att hon inte funderat över om instruktionerna bär eller inte i kapitel ett till sju. Att hon inte tidigare reflekterat över instruktionerna tycker hon är förskräckligt säger hon. Det är Sara eller en kompis som förklarar hur de ska göra eller så känner de igen sig, berättar hon. Kursdeltagarna uttrycker sig på liknande sätt. Lärarna visar dem vad de ska göra och då vet man förklarar Fathia och Dilber menar att de vet vad de ska göra för att de känner igen det. Lärarna anser att det underlättar mycket för kursdeltagarna att formen på övningarna återkommer.

Lärarna pratar om vikten av modersmålsläraren för att kunna förklara instruktionerna eller tala om hur man ska göra. I övrigt gäller det att vara lyhörd, känna eleven och att lista ut bästa sätt att förklara säger Eva. När det gäller den övriga texten och illustrationerna berättar lärarna om flera olika metoder. Sara och Per använder ofta postitlappar som de exempelvis täcker över bilder med för att inlärare ska läsa istället för att gissa utifrån bilderna, och de använder dem för att kunna förklara *Huller om buller*-övningar. Lärarna som inte talar somaliska eller arabiska använder också kroppen, rösten, google, saker i deras närhet och motsatser.

En vanlig instruktion som kommer tidigt är *ordna* berättar Eva och hon menar att ingen av kursdeltagarna förstår vad som menas med

ordna. Hon anser att sådana övningar kommer lite för tidigt för att det dröjer ganska länge innan kursdeltagarna är säkra på alfabetet. Liknande berättar Amina som säger att det kanske kan vara lätt att förstå alfabetet precis i stunden när lärarna förklarar, men att det senare kan vara svårt att komma ihåg alfabetisk ordning. Fathia däremot berättar att hon kan alfabetisk ordning och förstår vad hon ska göra. Sara som anser att alfabetisk ordning är viktigt att förklara frågar sig om kursdeltagarna alls förstår ordningen.

Amina och två av lärarna menade att också pratbubblorna kunde vara svåra att avläsa medan Fathia tyckte de var lätta.

Sara reflekterar över hur kursdeltagarna uppfattar bilderna och konstaterar att de frågar när det finns bild till texten:

Julgran till exempel är med. Tänker de att det är ett träd eller vad fasiken tänker de? Är det baka eller bullar eller är det potatisar eller? Men ibland, vissa frågar ju trots att där är en bild, så de frågar ju.

Dilber, Yasemin och Amina anser att bilderna är mycket viktiga, speciellt när de inte har tillgång till modersmåsläraren därför att det är svårare att förklara att de inte förstår när det inte finns någon bild. Per menar att ord som till exempel *svart* är svåra att förklara:

Då får man ta fram en färg eller någon som har en jacka som är svart eller en sjal som är svart eller en hårfärg som är svart. Men vi är ju inte helt säkra på att de förstått ordet svart. /.../ ...natten är svårt att förklara utan med hjälp av bild. Då är google väldigt bra./.../ Men Katten är vaken på natten. Sover är inget problem det kan de flesta och de förstår motsatsen där inte sover.

Lite senare berättar Per att han träffat en tidigare kursdeltagare som en tid efter att han slutat i Pers grupp fortfarande undrade över vad *natten* kunde betyda. Per framhåller hur viktig modersmåsläraren är när det gäller att förklara mer abstrakta ord som exempelvis ordet *natt* och att kontinuiteten i undervisningen blir lidande av att modersmåslärarna bara kan delta i undervisningen på vissa lektioner:

... det är jobbigt att vänta till fredag om man ska ha natten på måndag.

Dilber beskriver utförligt hur en av lärarna försökte förklara *flod*. Läraren hämtade bättre bilder och till slut förstod Dilber vad läraren var ute efter på sitt modersmål och därför kunde hon förstå det svenska ordet *flod* eller så förklarar modersmåsläraren säger hon.

När jag frågar hur Dilber gör om inte modersmåsläraren finns där så svarar hon med en motfråga där hon undrar vad hon då ska ta sig till.

Hon funderar en stund och skrattar sen och säger att om de inte har modersmåsläraren så vill man inte veta. Yasemin ger en utförlig beskrivning av hur Per på en rad sätt förklarar ord eller bilder i SOMM och menar att alla lärarna förklarar jättebra:

Lärarna gör allt! Men vad ska vi göra? Tanken är så gammal.

Amina anser som tidigare nämnts att det krävs ett gemensamt språk för att förstå varandra medan Fathia hävdar att det löser sig med läsförståelsen på något sätt även om modersmåsläraren inte är där.

Mariam och Per säger att bilderna behöver vara konkreta med så få tolkningsmöjligheter som möjligt och Per berättar att han kan hoppa över de mer abstrakta bilderna som illustrerar t.ex. *feg* medan Mariam istället enkelt förklarar dem på modersmålet:

Vi har ju ord för *feg* på somaliska.

4.6 Lärmetoder och lärteorier

De delar av SOMM som inte är illustrerade i pappershäftena som består av bokstäver, stavelser och ord kan tolkas som att de är utformade för att träna kodknäckning och ljudning och eventuellt även de sidor där illustrationerna inte placerats nära texten (se avsnittet om bildernas läsbarhet). Datordelen baseras främst på läsinlärning genom att lyssna på ljuden och att ljuda. SOMM följer här den metod som Lundberg och Reichenberg menar har det starkaste forskningsstödet och använder framförallt ljudandet som grundläggande inlärningsmetodik för läsinlärning (2008:68).

Vissa delar av SOMM öppnar även för andra inlärningsvägar som helordsmetoden eller att identifiera orden genom ordens/bildernas betydelse. Som Per diskuterar så är meningen med att författaren har med *dammsugare* inte att man ska kunna skriva eller läsa ordet *dammsugare* utan att man ska få en helordsinlärning och läromedelsförfattarna har valt det för att inlärarna känner igen det och för att det finns i alla hem förklarar Per.

En grundläggande idé i materialet är individualiseringen hävdar läromedelsförfattarna. En lärare beskriver hur det kunde vara innan de hade ett individualiserat läromedel. Då jobbade lärarna ensamma i mycket större klasser och med en bokstav i två veckor för att sedan fortsätta med nästa oavsett om alla kursdeltagarna lärt sig bokstaven eller inte. Sedan gick man vidare i alfabetet tills det var dags att börja om från *a* igen. Det är inte svårt att tolka vilka problem den

undervisningsmetoden kunde innebära i förhållande till att samtidigt tillmötesgå varje kursdeltagares individuella förutsättningar och behov, speciellt sedan sfi-kurserna har ett kontinuerligt intag av sökande.

Eva liksom Per och Sara menar att det behövs individuell förklaring för instruktionerna och de återkommer ofta till att kursdeltagarna inte kommer framåt med pappershäftena ”med mer än att vi sitter där” som Sara uttrycker det. Idén om att läromedlet är individualiserat för att kursdeltagarna ska kunna jobba i sin egen takt så att det blir elevens kurs och inte lärarens kan man här tolka ur ett annat perspektiv. Eftersom pappershäftenas instruktioner och temat om alfabetisk ordning av kursdeltagare och lärare i den här studien upplevs som mycket svåra blir kursdeltagarnas progression i pappershäftena beroende av i vilken takt lärarna hinner runt för att stötta dem. De individuella möjligheterna i skrivhäftena kan också försvåras av den respekt eller rädsla som kursdeltagarna förknippar med att skriva för hand. För att idén om individualisering ska fungera, med avseende på att deltagaren ska kunna jobba i sin egen takt, förutsätts en stor lärarinsats per kursdeltagare när det gäller pappershäftena, men inte på samma sätt när det gäller webbdelen.

Idén om individualisering kan också ses ur perspektivet att tolkningen av alla bilder och ord är förutbestämd; det finns endast ett rätt svar på alla övningar. Därmed ligger tyngdpunkten på att följa läromedelsförfattarens associationsförväntningar och inte kursdeltagarens vilket kan tolkas som att läromedlet inte tar hänsyn till kursdeltagarens individuella tolkningsförmåga och inte är individanpassat. Yasemin tolkar till exempel de abstraktare bilder vi tittar på med hela fraser:

Det betyder inte dag. Snö! Det betyder vit som snö!

Och Amina säger att det är bra med bilder men att det borde vara rätt bilder, vilket tyder på att hon kanske inte håller med associationsförväntningarna som läromedlet föreskriver. Utifrån analysen av innehållet finns inte en ambition att utveckla kommunikativa kompetenser eller ett ömsesidigt och flerstämmigt meningsskapande i SOMM (Tornberg 2009:55). Då det finns ett korrekt förutbestämt svar på alla uppgifter och att man i webbdelen inte kommer vidare med mindre än att göra rätt finns det liten möjlighet för eget eller kreativt skrivande vilket kan tolkas som läromedlet inte bygger på en interimspråkssyn där fel ses som en naturlig del av läroprocessen (Lindberg 2004:73).

Läromedlet är utformat efter idén att samhället är strukturerat utifrån alfabetets ordning enligt läromedelsförfattarna. Med det tolkar jag det som att läromedelsförfattarna avser busshållplatser, kontakter i mobiltelefonen eller trappuppgångar som organiseras efter A, B, C etc. Rydén skriver att den kritiska litteraciteten omfattar läsaktiviteter som blottlägger underförstådda budskap och man kan tolka det som att SOMM bygger på det underförstådda budskapet att samhället är organiserat efter alfabetets ordning. Utifrån det perspektivet är det den kritiska litteraciteten som ges företräde i SOMM (Rydén 2007:23).

5. Diskussion

5.1 Förväntningarna i förhållande till SOMM

Här diskuteras kursdeltagarnas och lärarnas förväntningar i förhållande till författarnas avsikter med SOMM och i förhållande till innehåll och lärometoder och lärteorier i SOMM.

Resultatet visade att lärarna och kursdeltagarna förhöll sig olika till att kursdeltagarna skulle jobba självständigt med pappershäftena hemma. Saras förklaring, att hon inte vill att deltagarna ska behöva göra så många fel, överrensstämmer med läromedelsförfattarens argument för upplägget av SOMM som syftar till att deltagarna ska slippa genomgå en rad misslyckanden. Även om läromedlet är uppbyggt med små delmål ger lärarna likväl uttryck för att kursdeltagarna gör många fel i pappershäftena medan det inte gäller webbdelen.

Att SOMM till hälften bygger på att jobba på datorn möter kursdeltagarnas behov av att kunna kringgå den respekt de har för att fatta ”pennan och skriva” som Sara uttrycker det och som angivits i den tidigare forskningen och som även några av kursdeltagarna tar upp.

Utifrån analysen av innehållet i SOMM kan man inte säga att Aminas förväntning att orden representerar sådant som de måste kunna mötas av författarna - inte om Amina med det som man måste kunna syftar på kursplanen eller samhällets krav. Kursdeltagarna säger att de vill ha ord och bilder som lär dem vad olika saker heter på svenska, de vill veta saker om Sverige och lära sig ”svenskt sätt” och en kursdeltagare säger sig vara nöjd med bilderna men också vilja ha bilder från sitt hemland. De ger alla en bild av att förhålla sig intresserade för svensk kultur och för det svenska språket. SOMM kan tolkas som att det möter de här förväntningarna på att lära sig om Sverige med ord som exempelvis, *nyckel*, *dörr* och *bil* och presentationsfraser som *Jag heter Agda*. Med den stora representationen av djur riskerar läromedlet att inte ge den

bild av Sverige, det svenska språket och ”svenskt sätt” som kursdeltagarna förväntar sig.

En skillnad man hör mellan kursdeltagarna och en av lärarna å sin sida och tre av lärarna å den andra sidan när de talar i intervjuerna är att de förra talar om att lära sig ett språk medan de senare talar om att lära sig att läsa och skriva. Språkbruket kan tolkas som att det avspeglar en skillnad i förhållningssätt till läs- och skrivundervisningen med SOMM där de förra förväntar sig en språkundervisning där även kommunikativa färdigheter utvecklas medan läromedelsförfattarna och de tre övriga lärarna med SOMM avser främst den formella delen av läs- och skrivundervisningen. Alla kursdeltagare uttrycker att de skulle utforma ett alfabetiseringsläromedel på ett sätt som liknar upplägget i SOMM.

Att materialet är individualiserat möter enligt resultatet kursdeltagarnas behov av att få jobba i sin egen takt när det gäller webbdelen men inte självklart när det gäller skrivhäftena. Kursdeltagarna däremot efterfrågar mer traditionell undervisning och ur det perspektivet möter kanske inte den individualiserade metoden kursdeltagarnas egna förväntningar och styrdokumentens krav på anpassning efter varje elevs behov.

5.2 Läsbarheten

Utifrån det interaktionistiska perspektivet diskuteras här resultatet av läsbarheten i SOMM i förhållande till den tidigare forskningen.

Analysen av läsbarheten visar att instruktionerna och bilderna i pappershäftena inte karaktäriseras av att vara lättlästa. De inledande sidorna i skrivhäftena, de sammanhängande små texterna liksom text och bild i webbdelen kan karaktäriseras som lättlästa i synnerhet för Fathia som menade att orden också var kända för henne. De övriga kursdeltagarna gav snarare uttryck för att orden var okända för dem. Eftersom ett ords betydelse är en av tre egenskaper som kan hjälpa en läsare att identifiera ordet så kan man tolka det som att texten får lägre läsbarhet i mötet med de här tre läsarna (Lundberg & Reichenberg 2009). Alla kursdeltagare säger att de kan läsa, även om de inte förstår vad de läser, vilket tyder på att SOMM har hög teknisk läsbarhet.

Det interaktionistiska synsättet på läsförståelse innebär att en text kan vara lätt i en social kontext men kanske inte i en annan. Att lärarna valt att samla kursdeltagarna i språkgrupper gör att de dels kan få hjälp av modersmåls läraren med läsförståelsen men också av sina kompisar i gruppen. Med kompisarnas stöd blir texten lättare att läsa och förstå. Det blir tydligt att det finns subjektiva skillnader som påverkar

huruvida en text är lätt eller svår när Amina hävdar att hon upplever en text som svår medan Fathia upplever densamma som lätt. Tydligast blir skillnaden från en social situation till en annan mellan en lättläst eller svårläst text när både kursdeltagare och lärare beskriver modersmåslärares roll för läsförståelsen. Hennes roll är så stor att Dilber lite skämtsamt säger att utan henne så ”vill man inte veta”, samtidigt som Fathia menar att det alltid löser sig på något sätt med läsförståelsen. Den roll kursdeltagarna tillskriver bilderna för läsförståelsen visar också på hur viktig bilderna, bildernas kvalitet och bildernas relation till texten och till läsaren är i läromedel för ovana läsare speciellt när läsningen sker på ett andraspråk.

5.3 Användbarheten

I följande avsnitt diskuteras i vilken grad SOMM kan karaktäriseras av att vara användbart i förhållande till tidigare forskning och informanternas berättelser om SOMM.

Att kursdeltagarna läser men inte förstår vad de läser kan tolkas som att de då får svårare att använda orden i sin vardag och att läromedlet därmed inte ger dem handlingsberedskap för praktiska sociala situationer (Franker 2004). Liknande uttrycker sig också en lärare som säger att eftersom kursdeltagarna inte kan använda det de lär sig i SOMM i sin vardag och att de ord de skulle kunna använda saknar en social kontext så blir det en extra omväg för kursdeltagarna att själva tillämpa orden. Svårigheten att använda SOMM i sin vardag kan eventuellt förstärkas av att SOMM inte bygger på autentiskt material (Franker 2004:703).

Franker (2007:97) refererar till Jonsson (2006) som menar att bilden har en stor möjlighet att fungera som en bro mellan skolspråk och vardagsspråk. Det går att tolka kursdeltagarna som vill ha bilder som representerar Sverige som att de efterfrågar en sådan bro. De efterfrågar bilder som hjälper dem att förstå det svenska samhället och därmed ett skolspråk. Att Amina inte vill att hemlandet ska visas upp kan tolkas i likhet med det Aronsson åsyftar där inlärares hemländer i läromedel ofta representerar det gammalmodiga medan Sverige får representera det moderna (1983:19). I SOMM skulle Somalia då representera något som är skadat och trasigt i relation till ett icke krigshärjat Sverige.

Både kursdeltagare och lärare pratar om vikten av en kompis för att förklara hur man ska göra övningarna. Den stöttningen kan ses som en mediering av och som ett redskap för språkutveckling (Lindberg, 2004:474). Ur det perspektivet skapas en möjlighet att öva

kommunikativ kompetens i relation till SOMM tack vare att instruktionerna är svåra att förstå.

5.4 Meningsfullheten

Här diskuteras i vilken grad SOMM kan sägas vara meningsfullt i förhållande till kursdeltagarna.

Även om en viss mängd ord i SOMM hämtats ur kursdeltagarnas vardag och därmed kan betraktas som meningsfulla, karaktäriseras många ord eller meningar inte av ett vuxenperspektiv eller användarperspektiv och då de oftast inte placeras i en kontext kan det försvåra för kursdeltagarna att få dem att fungera som användbara utanför läs- och skrivundervisningen.

Både några av kursdeltagarna och några lärare förutsatte att också bildmotiven och orden i sig har ett syfte och är valda för att det är ord kursdeltagarna behöver kunna. Det blir eventuellt något vilseledande eftersom kursdeltagarna då i SOMM förväntar sig en brygga till meningsfulla sammanhang som kanske inte finns.

Fathias reflektion att motiven också finns i hemlandet kan utifrån Kuyumcu (1983) tolkas som att bilderna delvis uppfyller det universella svåruppnådda anspråket om att knyta an till ett bekant tema för kursdeltagaren och att motiven kan tolkas lika i flera kulturer vilket kan underlätta att skapa en brygga in i ett svenskt ordförråd (1983:107-108). En annan tolkning utifrån Aronsson (1983) är att motiven bygger på en text som förutsätter den enklaste tolkningen av bilden. Motiven skulle därmed inte upplevas som någon utmaning för kursdeltagarna utan som något redan välbekant och därmed kanske inte skapa en brygga till ett ordförråd som kan användas i samhället eller till ett skolspråk.

Överrepresentationen av djur, barn, eller barnperspektiv kan å ena sidan tolkas som att de berör kursdeltagarnas livssituation eftersom många av kursdeltagarna har barn - samtidigt som de eventuellt kan vara infantiliserande och inte ge beredskap för aktuella vuxensituationer (Franker 2004). Men att SOMM skulle vara infantiliserande är det ingen av kursdeltagarna eller lärarna som uttrycker även om en Fathia föreslår att läromedlet är utformat som det är för att de lär sig från början ”som barn” eftersom de inte kan språket och att läromedlet kanske förändras längre fram när kursdeltagarna kan mer.

5.5 Lärmetoderna och lärteorierna

Vid en första placeringen av SOMM i en metodisk kontext tycktes det grundat på behavioristiska inlärningsteorier (Tornberg 2009:48), men

resultatet tyder på att det inte gäller instruktionerna och inte självklart struktureringen utifrån den alfabetiska ordningen i pappershäftena. Som Sara uttrycker det:

...man ska ju inte tro att det är självgående. För att det är individualiserat så innebär det ju inte att de bara kan lära sig läsa.

Resultatet tyder också på att SOMM inte tar hänsyn till läsarens individuella tolkningsförmåga.

Några av övningarna i pappershäftena och övningarna i webbdelen kan sägas bygga på ett behavioristiskt bildningsideal, men inte på en funktionell litteracitet eftersom de inte utgår från det samhälle kursdeltagarna lever i. Läromedelsförfattarna menade att funktionen alfabetisering finns i SOMM och Lundberg och Reichenberg menade att ljudning har fått det största stödet en metod som SOMM i störst utsträckning bygger på enligt resultatet. Eftersom alla kursdeltagarna säger att de kan läsa orden i SOMM så tyder de samlade resultaten på att idén om alfabetisering realiseras i SOMM.

5.6 Slutsatser

Mina slutsatser tyder på att SOMM delvis karaktäriseras av teknisk läsbarhet och textintern läsbarhet men inte av textextern läsbarhet, användbarhet eller meningsfullhet (Franker 2004:703). Idén om individualisering realiseras inte självklart på det sätt läromedelsförfattarna avsett när det gäller pappershäftena och inte när det gäller kursdeltagarnas individuella tolkningsförmåga, men däremot när det gäller webbdelen.

5.7 Avslutande diskussion

5.7.1 Det interaktionistiska perspektivet och hermeneutiken

I linje med den didaktiska forskningen där synen gått från inläring till lärande, alltså från att tala om inläring som en isolerad kognitiv process till att tala om lärande i lärandesituation så uppfattade jag också det interaktionistiska perspektivet på text som att det försköt synen från att enbart se på text som materiell text till att se på text som en del av en textsituation där såväl situationen kring texten och läsarens utsagor om texten inverkar. För uppsatsen del har det interaktionistiska perspektivet inneburit att de som faktiskt läser läromedlet kommit till tals och den hermeneutiska teoriramen har inneburit att läromedelsförfattarnas intentioner fått plats och att dessa jämförts med

mina tolkningar av intentioner i läromedlet. Den hermeneutiska teoriramen valdes för att få ett verktyg för att tolka olika typer av texter (intervjuer, läromedel, forskning) utifrån några gemensamma frågor om ett läromedel. Teoriramen har också inneburit att jag fått motivera mina tolkningar med utsagor från tidigare forskning om läromedel och informanternas utsagor och att jag fått redovisa mina fördomar om läromedlet och den sociala kontext där det används. Min förhoppning var att den hermeneutiska teoriramen skulle ge en mer sammansatt och objektiv bild av SOMM. Resultatet och diskussionen i uppsatsen visar på olika meningar i och om SOMM och tyder på att det är en utmaning att förena läsbarhet med meningsfullhet och användbarhet i ett läromedel för vuxna illiterata, det tyder också på att ett individualiserat läromedel inte för den skull samtidigt behöver vara individanpassat.

5.7.2 Avslutande reflektioner

Flera av de tidigare undersökningarna av läromedel som hänvisas till i den här uppsatsen varnar för risken för infantilisering främst med avseende på bilderna. Men att ett läromedel är infantiliserande behöver inte bara ses ur ett bildanalytiskt perspektiv, man kan också se det ur ett majoritetsspråksperspektiv. Som Amina säger så krävs ett gemensamt språk för att kunna prata om ”djupare saker”. När vuxna inlärare ska lära sig läsa och skriva på ett för dem främmande språk hänvisas de och lärarna ofta till att samtala om konkreta ting som kan åskådliggöras på ett enkelt foto avskalad så många tolkningsmöjligheter som möjligt. Den inläringssituationen uppstår för att inlärare och lärare ska kunna skapa en gemensam utgångspunkt tillsammans med läraren. Att lära sig att läsa och skriva på ett andraspråk riskerar ur det perspektivet att bädda för infantilisering. Som inlärare på ett andraspråk saknar man ofta möjligheten att tillsammans med lärare förankra ny kunskap på det språk som man tänker med om det språk som man tänker med. Man hänvisas ofta till att förankra nya färdigheter tillsammans med läraren på ett språk som man vanligtvis inte använder för att lära sig saker, i synnerhet om man inte kan tala sitt modersmål i klassrummet.

Ett annat intressant perspektiv som vuxit fram i arbetet med den här uppsatsen är på vilket sätt en lärares förhållningssätt till läromedlet kan inverka på inlärares förståelse av det. Per hävdar exempelvis att alfabetisk ordning inte är så viktig på den här nivån och beskriver och betonar mer metoder för läs- och skrivinläring i intervjun. Medan Sara däremot anser att ordningen är mycket viktig och med hjälp av t.ex. mobilen försöker visa hur alfabetisk ordning fungerar. De här olika förhållningssätten till grundläggande idéer i läromedlet har antagligen

betydelse för hur kursdeltagarna uppfattar innehållet eller texterna. En undersökning av hur lärares förhållningssätt till idéer i läromedel inverkar på läsförståelsen hos tidiga inlärare vore därför intressant att ta del av.

Referenser

- Aronsson, Karin 1983. Verklighetens mångtydighet och pekbokens begränsningar. Om bild och begrepp i läromedel. I: Gustavsson, Lennart & Hult, Håkan (red.), *Text och bild i läromedel: sju analyser av svenska som andraspråk. SIC 4*. Linköping: Tema kommunikation. Linköpings universitet, s. 7-24.
- Estling-Vannestål, Maria 2011. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s 241.
- Franker, Qarin 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder- alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger, *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin 2005. *Bildspråk ur olika synvinklar-en problematisering av bilder i alfabetiseringsundervisning*. Nationellt Centrums hemsida. Resursbanken.
[Http://www.lhs.se/sfi/resursbanken/alfabetisering.html](http://www.lhs.se/sfi/resursbanken/alfabetisering.html).
 Hämtad 2011-11-10.
- Franker, Qarin 2007. *Bildval i alfabetiseringsundervisningen – en fråga om synsätt*. Rosa 9. Göteborgs universitet. Institutet för svenska som andraspråk.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald 2007. *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos, s. 173-195.
- Jonsson, C. 2006. *Läsningen och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Fakultet för lärarutbildning, Svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Kuyumcu, Eija 1983. En grundvux-lärares synpunkter på läromedel. I: Gustavsson, Lennart & Hult, Håkan (red.), *Text och bild i läromedel: sju analyser av svenska som andraspråk. SIC 4*. Linköping: Tema kommunikation. Linköpings universitet, s. 7-24.
- Kvale, Steinar 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund, s. 43-44.
- Liberg, Caroline 2000. Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv- möjligheter och begränsningar. I: Naucmér, Kerstin (red.) *Symposium 2000 - Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag, s. 108-128.
- Lundberg, Ingvar & Richenberg, Monica 2008. *Vad är lättläst?* Stockholm: Specialpedagogiska myndigheten.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.

- Lpf 94 = *Förordning om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna utgiven av Skolverket.*
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=259>.
Hämtad 2011-08-11
- Mörling, Margareta 2007. *Från det konkreta till det abstrakta. Lärare lär.* Stockholm: Natur och kultur.
- Pettersson, Rune 2008. *Bilder i läromedel.*
<http://www.bilderlernen.at/Bilder%20i%20l%C3%A4romedel.pdf>
Hämtad 2011-12-12.
- Rog, Lori, J. & Burton, Wilfred 2002. Matching text and readers: Leveling early reading materials for assessment and instruction. *Reading Teacher* 2001/2002 vol.55, nr 4:348-356.
- Rydén, Inga-Lena 2007. *Litteracitet och sociala nätverk - ur ett andraspråksperspektiv.* Rosa 10. Utgiven av Göteborgs universitet.
- Selander, Staffan 2003. Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. I: *Läromedel-specifikt SOU 2003.15*, s. 181-257.
- Sernhede, Ove 2011. *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande.* Göteborg: Daidalos.
- SKOLFS2009:2 = *Förordning om kursplan för utbildning i svenska för invandrare utgiven av Regeringen.*
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=1492>
Hämtad 2011-08-08
- Skolverket 2009. *Kommentar till kursplan för svenskundervisning för invandrare, sfi (SKOLFS 2009:2).*
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.71254!Menu/article/attachm ent/kommentarerer_sfi_2009.pdf
Hämtad 20110810
- Stukát, Staffan 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Studentlitteratur: Lund.
- Tornberg, Ulrika 2009. *Språkdiraktik (4:rev upplagan).* Malmö: Gleerups.
- Trost, Jan 2010. *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.
- Wedin, Åsa 2010. *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare.* Lund: Studentlitteratur.
- Wikner, Stina & Wikner, Jan. <http://www.wikner.nu/67-page-laeromedel-foer-sfi.aspx>, <http://www.wikner.nu/80-page-alfabetisering.aspx>
Hämtad 2011-11-12.

- Wikner, Stina & Wikner, Jan. *Lärorstöd och tester*. www.wikner.nu. Hämtad 2009-04-20.
- Wikner, Stina 2009. Skriftligt informationsmaterial från studiebok på SFI i Knivsta 2009-04-20.
- Wikner, Stina 2002. *Svenska - och mycket mer/ABC*. Örbyhus, Wikners förlag. Kap. 1 – 7.

Bilaga 1

Kursdeltagare

Skolbakgrund_____

Tid i Sverige_____

Modersmål_____

Ålder_____

Studietid på sfi_____

1. Vad tycker du om att arbeta med SOMM? Varför tycker du det?
2. Är det lätt eller svårt att förstå vad man ska göra i skrivhäftena? Vad är det som är lätt/svårt i skrivhäftet? Varför?
3. Är det lätt eller svårt att använda SOMM på dator? Vad är det som är lätt/svårt? Varför?
4. Vad tycker du om bilderna i häftena? Varför? Är det lätt eller svårt att se vad det är på bilderna? Varför?
5. Vad tycker du om motiven på bilderna? Varför?
6. Vad tycker du om att det är foton och inte tecknade bilder?
7. Hur/vad brukar du göra när du inte förstår vad du ska göra i SOMM?
8. På vilka sätt hjälper dig lärarna med SOMM?
9. Hur skulle SOMM kunna förbättras tycker du?
10. Är det något mer du tycker är viktigt att ta upp?

Bilaga 2

Lärare



Utbildning (i svenska som andraspråk)_____

Vilka skolformer har du arbetet i som lärare?_____

Tid som lärare i alfabetisering_____


1. Kan eleverna använda SOMM utan din hjälp för läsförståelsen?
2. Är det vissa delar av SOMM som eleverna oftare kan arbeta självständigt med än andra tycker du? Vilka? Vad tror du det beror på?
3. Hur/vad brukar du göra när du förklarar innehållet i en läsförståelsetext om eleverna inte förstår ett ord eller ett uttryck?
4. Hur/vad brukar du göra när en elev inte förstår en instruktion i SOMM?
6. Om du samarbetar med andra pedagoger, kan du beskriva hur ni jobbar tillsammans med SOMM?
7. Har du gått någon fortbildning för undervisning med vuxna elever med kort skolbakgrund? Kan du berätta lite kort om den? Om du inte gått någon: Vad skulle du ha mest hjälp av att veta mer om för att lättare kunna använda SOMM tillsammans med dina kursdeltagare?
8. Finns det något du skulle kunna förändra i din egen undervisning för att göra SOMM lättare att använda för kursdeltagarna?
9. Vad var det som gjorde att ni fastnade för just SOMM?
10. Hur tycker du SOMM fungerar för just era elever? Varför tror du det fungerar så i så fall?
11. Hur fungerar struktureringen och upplägget i SOMM tycker du?
12. Hur fungerar bilderna? Hjälper de eleverna att förstå vad de ska göra?
13. Hur skulle SOMM kunna förändras eller förbättras så att det blir lättare för eleverna att använda det?
14. Är det något mer du vill ta upp?

Bilaga 3

a  en apa 

a _____

en apa

A 

A _____

en apelsin


Läraren skriver _____

5


(Wikner 2002, kap. 1 s. 5)

Ljuda
a b c d e f g


A _____
da _____
Ada _____

Hejl Jag heter Ada. 


Ag _____
da _____
Agda _____

Hejl Jag heter Agda. 

Be _____
da _____
Beda _____

Hejl Jag heter Beda. 


Bag _____
dad _____
Bagdad _____

Jag heter Agda. Jag kommer från Bagdad. 

Läraren skriver _____




12




(Wikner 2002, kap. 2 s. 12)

Alfabetisk ordning 

i d h m b n c e g j l o f a k

Läs och ordna i alfabetisk ordning!


lok	1. _____	
fin	2. _____	
jag	3. _____	
bil	4. _____	
han	5. _____	
kam	6. _____	
dam	7. _____	
aj	8. _____	
orm	9. _____	
idag	10. _____	
mamma	11. _____	
citron	12. _____	
god	13. _____	
eka	14. _____	
nej	15. _____	



  



Läraren skriver _____


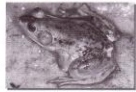
17



(Wikner 2002, kap 4, s. 17)


Huller om buller 

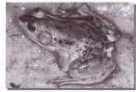
en otadr _____  


en kifs _____  

en salsg _____  

en clikfa _____  

en lde _____ 

en drago _____ 

en rödr _____ 

Läraren skriver _____

15

(Wikner 2002, kap. 2 s. 15)

Bilaga 4

Motiv på bilderna	Antal gånger motivet förekommer i läromedlet
<i>kvinna</i>	18
<i>flicka</i>	16
<i>apa</i>	11
<i>bil</i>	10
<i>citron</i>	10
<i>man</i>	9
<i>barn och kvinna</i>	9
<i>yxa</i>	8
<i>fisk</i>	8
<i>bord</i>	8
<i>katt</i>	8
<i>bi</i>	7
<i>nyckel</i>	7
<i>orm</i>	7
<i>dörr</i>	7
<i>zebra</i>	7
<i>öga</i>	7
<i>banan</i>	6
<i>cykel</i>	6
<i>dammsugare</i>	6
<i>eld</i>	6
<i>mås</i>	6
<i>mjukglass</i>	6
<i>padda</i>	6
<i>flicka</i>	6
<i>häst</i>	6
<i>villa</i>	6
<i>kam</i>	6
<i>sax</i>	6
<i>älg</i>	6
<i>pojke</i>	6

<i>buss</i>	5
<i>ko</i>	5
<i>man i kajak</i>	5
<i>lejon</i>	5
<i>morot</i>	5
<i>ostbit</i>	5
<i>lamm</i>	5
<i>potatis</i>	5
<i>ros</i>	5
<i>uggla</i>	5
<i>lax</i>	5
<i>öra</i>	5
<i>hund</i>	4
<i>lampa</i>	4
<i>ånglok</i>	4
<i>dörrmatta</i>	4
<i>stol</i>	4
<i>fluga</i>	4
<i>zebra</i>	4
<i>äpple</i>	4
<i>apelsin</i>	3
<i>jacka</i>	3
<i>kakfat</i>	3
<i>träeka</i>	3
<i>päron</i>	3
<i>råtta</i>	3
<i>snögubbe</i>	3
<i>tomat</i>	3
<i>tomte</i>	3
<i>ubåt</i>	3
<i>myra</i>	3
<i>päron</i>	3
<i>taxibil</i>	3
<i>åskblix</i>	3
<i>åsna</i>	3
<i>barn</i>	3

<i>älv eller strand</i>	2
<i>igelkott</i>	2
<i>julgran</i>	2
<i>haj</i>	2
<i>bok</i>	2
<i>valnöt</i>	2
<i>blomma</i>	2
<i>godis</i>	2
<i>havsvik, solnedgång</i>	2
<i>ett par vantar</i>	2
<i>en pipa</i>	2
<i>elefant</i>	2
<i>toalett</i>	2
<i>pennvässare</i>	2
<i>ett par skor</i>	2
<i>säl</i>	2
<i>savann, äng, horisont</i>	1
<i>degkavel</i>	1
<i>en kanon</i>	1
<i>godis</i>	1
<i>kalkon</i>	1
<i>koala</i>	1
<i>synål</i>	1
<i>tiger</i>	1
<i>kanin</i>	1
<i>strumpa</i>	1
<i>gris</i>	1
<i>stork</i>	1
<i>fönster</i>	1
<i>träd</i>	1
<i>val</i>	1
<i>hundvalp</i>	1
<i>orm</i>	1
<i>näsa</i>	1
<i>ölglas</i>	1
<i>föl</i>	1
<i>glasögon</i>	1
<i>vinflaska</i>	1
<i>barn och man</i>	1