



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Litteraciteten som mur eller möjlighet.

Lärares erfarenheter av att arbeta med litteracitets-
processen hos Sfi-elever med kort utbildningsbakgrund.

Annelie Jansson
SLP610 Examensarbete inom
Speciallärarprogrammet
15 hp avancerad nivå, VT 2017



Litteraciteten som mur eller möjlighet. Lärares erfarenheter av att arbeta med litteracitetsprocessen hos Sfi-elever med kort utbildningsbakgrund. 15hp

Kurs: SLP610 Examensarbete inom Specialläroprogrammet

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: VT 2017

Handledare: Monica Johansson

Examinator: Monica Reichenberg

Kod: VT17-2910-210-SLP610

Nyckelord: Sfi, Svenska för invandrare, vuxenutbildning, Paolo Freire, litteracitet, läs- och skrivsvårigheter

Abstract

Syftet med denna studie har varit att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter kring vad som kan utgöra hinder och svårigheter i arbetet med litteracitetsprocessen på Sfi, och hur skolan kan arbeta kring dessa hinder. Genom en kvalitativ intervjustudie har sex Sfi-lärares erfarenheter av att arbeta med litteracitetsprocessen hos Sfi-elever med kort utbildningsbakgrund samlats in. Lärarnas erfarenheter har analyserats utifrån Paolo Freires (1972; 1974) teorier om vuxnas litteracitetsprocess. Resultatet tyder på att det är en komplex process att utveckla litteracitet på ett andraspråk i vuxen ålder, och att olika faktorer på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå kan inverka och samverka med varandra, och försvåra processen. I skolans arbete kring dessa hinder behöver elevernas lärosituation belysas inte bara ur ett klassrums perspektiv utan ur ett strukturellt perspektiv, då politiska intressen och olika utbildningstraditioner och samhällsnormer påverkar utformningen av Sfi, samt synen på kunskap och lärande. Det finns även tendenser att betrakta dessa elever som icke-anställningsbara, resurssvaga personer vars tidigare kunskaper och erfarenheter inte tas tillvara så länge de saknar läs- och skrivefärdigheter och Sfi-betyg. En ökad samverkan mellan de olika aktörer som arbetar kring eleven kan vara av betydelse för att bättre förstå och möta elevernas behov och förutsättningar. På klassrumsnivå kan skolan arbeta för en verklighetsnära undervisning som utgår från elevernas intressen, behov och röster, där modersmålet har en central roll, och där eleverna ses ur ett resurs- och inte ett bristperspektiv.

Förord

Sfi, eller *Svenska för invandrare*, är en grundläggande utbildning i svenska språket som kan ges på uppdrag av kommunen till personer från 16 år och uppåt. Utbildningen består av tre olika studievägar som tillsammans innehåller fyra kurser (A-D) med stegrande kunskapskrav. Vilken studieväg och kurs eleven påbörjar beror bland annat på tidigare utbildningsbakgrund och nuvarande kunskapsnivå¹ Kunskapskraven för de olika kurserna omfattar, förutom ett allt bredare ordförråd, en breddning från det privata och konkreta (kurs A) till det offentliga och abstrakta (kurs D). Efter kurs A ska eleven exempelvis kunna skriva sin namnteckning och efter kurs D ska eleven ha tillägnat sig en bred språklig repertoar där skriftspråket ska kunna användas som kommunikativt verktyg i en rad olika genrer och sammanhang (Skolverket, 2012a)

Under 2016 var 198 752 elever inskrivna i Sfi. Av dessa hade 33 830 elever mellan 0-6 års utbildningsbakgrund (Skolverket, 2017). Elever med kort eller ingen utbildningsbakgrund med sig från hemlandet påbörjar ofta sin utbildning inom det som kallas studieväg 1. För många av dessa elever kan Sfi vara deras första erfarenhet av att möta skolan som elever. Under mina år som Sfi-lärare på studieväg 1 har jag fått delta i många elevers kamp mot att försöka erövra skriftspråket. Inte sällan har denna kamp resulterat i en känsla av frustration och nederlag, när elevens behov, förmåga och förutsättningar kolliderat mot kunskapskrav, regler, ramar och riktlinjer. I ett skriftcentrerat samhälle blir avsaknaden av litteracitet ett funktionshinder som kraftigt begränsar dina möjligheter att delta i en mängd situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016). Litteraciteten, eller avsaknaden av den, kan bli som en utestängande mur som kan upplevas som omöjlig att ta sig över. Hur jag kan underlätta mina elevers väg mot litteracitet så att litteraciteten istället blir en möjlighet, är en fråga jag brottas med varje dag. Denna studie har för mig varit ett tillfälle att försöka öka min egen förståelse.

Jag vill tacka min handledare Monica Johansson för stöd och återkoppling under arbetet med denna studie. Jag vill även rikta mitt största tack mot de lärare som deltagit i studien, men framför allt mot alla de elever som jag fått möta och följa under min egen tid som Sfi-lärare på studieväg 1.

Göteborg, augusti 2017

¹ För utförligare beskrivning av de olika studievägarna och kurserna se s. 6-8.

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
Syfte och frågeställningar	4
2 Begreppsdefinition	4
2.1 Litterat, illiterat och analfabet	4
2.2 Alfabetisering, läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter.....	4
2.3 Litteracitet och litteracitetshändelse	5
2.4 Litteracitetsutveckling	5
2.5 Litteracitetsprocess.....	5
3 Styrdokument	6
3.1 Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (SKOLFS 2009:2)6	
Kunskapskrav för läs- och skrivförmåga	7
3.2 Läroplanen för vuxenutbildningen (SKOLFS 2012:101)	8
3.3 Skollagen (SFS 2010:800)	8
4 Tidigare forskning.....	9
4.1 Sfi i en politisk och samhällelig kontext	9
4.2 Att utveckla litteracitet i vuxen ålder	10
4.3 Läs- och skrivutveckling	12
4.4 Läs- och skrivsvårigheter	14
5 Teoretisk ram.....	16
6 Metod.....	18
6.1 Kvalitativ undersökning	18
6.2 Samtalsintervju.....	18
6.3 Urval.....	19
6.4 Datainsamling	19
6.5 Bearbetning och analys	19
6.6 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	20
6.7 Relevans	20
6.8 Generaliserbarhet	21
6.9 Etiska överväganden	21

7	Resultat.....	22
	7.1 Resultatredovisning.....	22
	7.1.1 "Du klarade inte det här, nu får du sluta"	22
	7.1.2 "Oftast är det skilda öar"	24
	7.1.3 "Det är så mycket annat för att få livet att gå ihop"	26
	7.1.4 "Ett annat sätt att uttrycka sina tankar"	27
	7.1.5 "Att bygga på istället för att dra ner"	29
	7.2 Teoretisk analys	30
8	Diskussion	33
	8.1 Metoddiskussion	33
	8.2 Resultatdiskussion.....	33
9	Slutord.....	37
10	Referenslista.....	39
	Bilagor	42
	Bilaga 1	
	Bilaga 2	
	Bilaga 3	

1 Inledning

Mitt första möte med Sfi skedde för snart sju år sedan, hösten 2010, när jag som nyexaminerad lärare i Svenska och Svenska som andraspråk fick anställning som lärare på en Sfi-skola. Jag blev placerad i en så kallad ”alfa-grupp” där vuxna elever skulle lära sig läsa och skriva för första gången, dessutom på ett språk de ännu inte förstod – något som visade sig inte vara helt friktionsfritt. Utan ett gemensamt språk skulle vi alltså mötas och försöka förstå varandra och tillsammans skapa en grogrund för att gripa oss an skriftspråkets alla möjligheter och svårigheter. Jag insåg snart att mitt eget förhållande till och förståelse av skriften, och min uppväxt i ett skriftcentrerat samhälle, var djupt rotat i mig och gav mig ett perspektiv som kunde skilja sig åt från mina elevers. Jag insåg mer och mer att jag hela tiden utan att ens reflektera över det deltar i olika skriftspråkliga aktiviteter och hur hela vårt samhälle är uppbyggt kring skriftlig kommunikation.

Sfi äger inte rum i ett vakuum. Tvärtom är de skrivna och oskrivna regler som styr Sfi en konsekvens av de normer som råder i svenska samhället kring vad kunskap är, vilken kunskap som är viktig, hur inhämtningen av denna kunskap ska ske och mätas och hur Sfi-elevernas lärande ska gå till. Detta utgör ramen för den verksamhet som bedrivs i klassrummen. Den skapar möjligheter och begränsningar för rektorer, chefer, lärare och elever. Det vi gör i klassrummet är på inget vis isolerat innanför skolans väggar, utan i allra högsta grad såväl en konsekvens av redan etablerade samhällsstrukturer, som ett återskapande eller försök till omskapande av dessa. När vi samlas i klassrummet varje lektion för att träna ord, ljud, meningar och bokstäver, är vi samtidigt en del av ett komplext system av normer kring kunskap, skriftspråk och lärande

Drömmen om ett jobb eller en utbildning kan ibland kännas oändligt långt bort för den Sfi-elev vars läs- och skrivutveckling blir en mödosam process. Samhällets ökande krav på läs- och skrivkunnighet och formell utbildning kan upplevas som en oöverkomlig barriär för dessa personer. I en studie från 1995 och 1998 över läs- och skrivförmåga bland personer som invandrat till Sverige syntes också ett samband mellan bristande läs- och skrivkunnighet och arbetslöshet. Andelen arbetslösa var större i gruppen med låg läs- och skrivkunnighet i jämförelse med de personer med högre läs- och skrivkunnighet. Bland kvinnor med bristande läs- och skrivkunnighet var arbetslösheten större än bland männen (Myrberg, 2001a).

Hur vi kan arbeta för att bättre möta förutsättningarna och tillvarata resurserna hos alla de vuxna människor som kommer till Sverige med kort eller ingen tidigare skolbakgrund, är en angelägen fråga för svenska samhället och alla oss som på något sätt möter dessa personer i vår yrkesroll. Under mina år som lärare på studieväg 1 har det blivit allt tydligare för mig att det är en oerhört komplex process att lära sig läsa och skriva för första gången i vuxen ålder på ett andraspråk. I mötet med elever som stöter på svårigheter i sin litteracitetsprocess är det betydelsefullt för mig som speciallärare att öka min förståelse och kunskap om *vad* som kan försvåra processen och hur vi kan arbeta kring dessa svårigheter och hinder. Denna studie är ett försök till att bygga på och sprida kunskapen om de villkor och förutsättningar som elever och lärare på studieväg 1 möts och arbetar utifrån.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter kring vad som kan utgöra hinder och svårigheter i arbetet med litteracitetsprocessen på Sfi, och hur skolan² kan arbeta kring dessa hinder.

Studien utgår från följande frågeställningar:

1. Vad kan utgöra hinder och svårigheter i arbetet med litteracitetsprocessen på Sfi?
2. Hur kan skolan arbeta kring dessa hinder?

2 Begreppsdefinition

De begrepp som används i denna studie är *läs- och skrivutveckling*, *läs- och skrivsvårigheter*, *litteracitet*, *litteracitetsutveckling* och *litteracitetsprocessen*. Detta medför också ett aktivt avståndstagande från begreppen *litterat*, *illiterat*, *analfabet* och *alfabetisering*. Nedan motiveras och förklaras vilka begrepp som valts och valts bort.

2.1 Litterat, illiterat och analfabet

Begreppet *analfabet* är kanske den mest vedertagna beteckningen för en vuxen person som inte har tillägnat sig läs- och skrivfärdigheter. Begreppet är inte helt oproblematiskt då det kommit att bära en negativ värdeladdning och gärna associeras med okunskap och obildbarhet (jmf Rosvold Alver, 2013a; Bigelow & Schwarz, 2010; Skolverket, 2016). Ett begrepp som kommit att ersätta *analfabet* är det lite mindre etablerade begreppet *illiterat*, med sin motsats *litterat* - för en person som är läs- och skrivkundig (Skolverket, 2016).

I detta arbete används inte begreppen *analfabet*, *litterat* och *illiterat*, men däremot begreppet *litteracitet*. Begreppen *litterat*, *illiterat* och *analfabet* är beteckningar av personen, medan *litteracitet* är beteckning för en förmåga. Att använda sig av personbeteckningar kan enligt Skolverket (2016) skapa en förenklad, kategoriserande och homogen bild av en grupp människor. Begreppet *litteracitet* flyttar istället fokus mot en förmåga eller färdighet.

2.2 Alfabetisering, läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter

Franker (2000) skriver att begreppet *alfabetisering* oftast används för att beteckna den läs- och skrivutveckling som handlar om när en person ska lära sig läsa och skriva först i vuxen ålder. I denna studie används inte begreppet alfabetisering på grund av dess koppling till begreppet *analfabet*. Istället används det mer neutrala begreppet *läs- och skrivutveckling*.

² Sfi kan anordnas av olika aktörer, kommunala såväl som privata, och även på Folkhögskola. Den plats där verksamheten bedrivs kan ibland benämnas som *lärcenter* eller *utbildningsanordnare*. I denna studie benämner jag, för enkelhetens skull, platsen där verksamheten bedrivs som *skola*. Begreppet *skola* åsyftar i denna studie alltså en skolverksamhet där Sfi bedrivs.

Begreppet *läs- och skrivsvårigheter* används här för att beteckna olika typer av hinder/svårigheter som kan uppstå i läs- och skrivutvecklingen, allt från fonologiska svårigheter eller motoriska svårigheter i den tidigaste läs- och skrivutvecklingen till svårigheter att förstå, tolka och tillämpa olika skriftspråkskulturella koder, regler och genrer i det mer avancerade stadiet.

2.3 Litteracitet och litteracitetshändelse

Begreppet litteracitet används i detta arbete inte synonymt med begreppet läs- och skrivförmåga, utan kopplas det till det engelska begreppet *literacy*. Begreppets betydelse är omdiskuterat, men avser vanligtvis en bredare förmåga än att bara kunna läsa och skriva text. *Literacy* kan exempelvis avse förmågan att använda olika former av text, bilder, symboler med mera i ett socialt och kulturellt sammanhang (Schmidt & Gustavsson, 2011; Perry, 2012; Franker, 2011; UNESCO, 2001). UNESCO (2001) betonar att *litteracitet* är ett komplext begrepp som behöver definieras utifrån den kontext individen befinner sig i. En person kan äga tillräcklig litteracitet i ett sammanhang men inte i ett annat. Litteracitet är med andra ord relativt till omgivningen och de krav på läs- och skrivförmåga som den ställer. De talar emellertid om olika nivåer av litteracitet. Bland dessa nämns *prerequisite level*, *basic level* och *advanced level* (UNESCO, 2001, s. 13). I relation till kunskapskraven för läs- och skrivförmåga på Sfi kan de två första nivåerna sägas motsvara kurs A och B, medan *advanced level* mest motsvarar kunskapskraven för kurs D. Kopplat till begreppet litteracitet är begreppet *litteracitetshändelse* vilket enligt Wedin (2010) kan avse ”de konkreta situationer där skrift ingår” (s. 19).

2.4 Litteracitetsutveckling

Med litteracitetsutveckling avses i denna studie utvecklandet av de sociala, kulturella, språkliga, motoriska och kognitiva förmågor som gör att en person kan delta i olika litteracitetshändelser med ökande svårighetsgrad, från det motoriska forandret av bokstäver, tolkandet av olika symboler, koplandet av ljud till bokstav, till en alltmer avancerad litteracitet där skriftspråket kan användas som kommunikativt verktyg i en mängd olika situationer i personens vardag, arbete och utbildning.

2.5 Litteracitetsprocess

Med litteracitetsprocess avses hela den process människan i fråga befinner sig i och genomgår under sin tänkta litteracitetsutveckling. Detta är alltså en större och bredare händelse än själva litteracitetsutvecklingen, som är en del av själva processen. Med litteracitetsprocessen avses här en process på flera plan inom individen – kognitivt, känslomässigt, kunskapsmässigt.

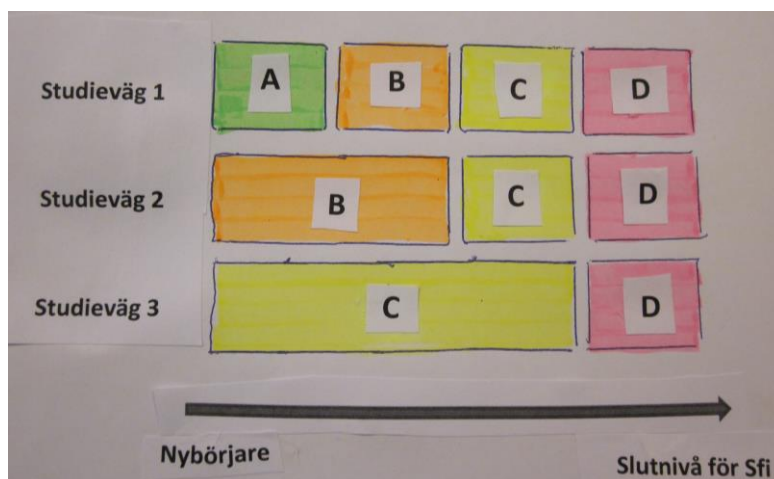
3 Styrdokument

I detta avsnitt ges en sammanfattning av de aktuella styrdokument som reglerar utbildningen i *Svenska för invandrare*.

3.1 Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (SKOLFS 2009:2)

Målet och syftet med *Svenska för invandrare* (Skolverket, 2012a) är att erbjuda en grundläggande utbildning i svenska, som ska ge eleven sådana kunskaper att hen kan hantera och delta i olika situationer i vardags- samhälls- och arbetsliv, samt verktyg för att fortsätta utveckla sitt språk. Det övergripande målet är att eleven utvecklar en kommunikativ förmåga. Utbildningen ska utveckla både muntliga och skriftliga förmågor, och elever som inte tidigare utvecklat grundläggande skriftspråkliga färdigheter ska få göra detta under utbildningens gång. Elever ska också få utveckla en digital kompetens. Det poängteras att utbildningen ska möta den stora variation av förkunskaper, mål och behov som målgruppen har, och att den ska karaktäriseras av en flexibilitet i utformning. Det ska exempelvis vara möjligt att kombinera utbildningen med arbete, validering eller praktik.

Sfi består av fyra kurser (A-D) och tre studievägar (1-3). Enligt kursplanen är studieväg 1 ”i första hand till personer med mycket kort studiebakgrund och studieväg 3 till dem som är vana att studera” (Skolverket, 2012a, s. 9). Eleven kan välja att avsluta utbildningen efter respektive kurs, men ska ges möjlighet att läsa alla fyra kurser. I nedanstående modell illustreras antal kurser och utbildningsgången inom de olika studievägarna.



Varje kurs har kunskapskrav som presenteras under rubriker i form av 5 olika färdigheter – *hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion* och *skriftlig färdighet*. Samtliga kurser har en betygsskala från F-A och Nationella prov finns på kurs B, C och D. Specifik läs- och skrivutveckling ingår inte i någon av kurserna, utan är en separat del, som kan läsas tillsammans med någon av kurserna A-D. Det understryks att tillägnet av läs-

och skrivfärdigheter kan vara en fortgående process under hela utbildningen. Det är möjligt att låta läs- och skrivutvecklingen ske på elevens modersmål. När eleven ska bedömas och ges betyg på en kurs ska läraren göra en helhetsbedömning av elevens samlade språkförmåga, och inte bedöma de olika färdigheterna isolerat (Skolverket, 2012a).

Kunskapskrav för läs- och skrivförmåga

Hur kunskapskraven i läsförståelse och skriftlig färdighet stegras från kurs A-D kan ses i en kort formulering som inleder de mer detaljerade beskrivningarna av kunskapskraven för respektive färdighet. I målen för *läsförståelse* skrivs det:

Kurs A - ”Eleven kan hämta och förstå enkel information i konkreta, vardagsnära situationer.” (Skolverket, 2012a, s. 15)

Kurs B - ”Eleven kan läsa, förstå och använda enkla texter i vanliga situationer i vardagslivet.” (ibid., s. 16)

Kurs C - ”Eleven kan läsa, förstå och använda enkla, vanligt förekommande texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv.” (ibid., s. 17)

Kurs D - ”Eleven kan läsa, förstå och använda enkla texter med viss komplexitet i vardags-, samhälls- och arbetsliv.” (ibid., s. 18)

I målen för *skriftlig färdighet* skrivs det:

Kurs A- ”Eleven kan hantera några vardagsnära situationer där skrift förekommer ” (Skolverket, 2012a, s.27).

Kurs B - ”Eleven kan för hand och på dator skriva några enkla texter för att kommunicera i vanliga situationer i vardagslivet.” (ibid., s. 28).

Kurs C - ”Eleven kan skriva enkla texter, med viss anpassning till syfte och mottagare, för att kommunicera i vanliga situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv.” (ibid., s. 29).

Kurs D - ”Eleven kan skriva enkla texter, med viss anpassning till syfte och mottagare, för att kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv.” (ibid., s. 30).

Mer specifikt anges vidare att för betyget E i skriftlig färdighet på kurs A ska eleven kunna skriva sin namnteckning och med stöd fylla i sina personuppgifter i olika formulär, samt

kunna skriva av viktig information. I kurs B ska eleven kunna skriva kortare texter och meddelanden i privata situationer om ämnen som ligger nära. I kurs C ska eleven även kunna kommunicera åsikter och uttrycka sig i mer formella sammanhang. I kurs D ska eleven slutligen kunna skriva i en rad olika genrer, som argumenterande, beskrivande och redogörande, med visst flyt och till viss del avancerade grammatiska strukturer. Att kunna skriva efter instruktioner, följa regler för interpunktion, och anpassa texten till mottagare och syfte ingår i samtliga kurser B-C. Vad gäller läsförståelse ingår bl.a. att sammanfatta (kurs B-D), hämta information (kurs B-D), läsa tabeller och diagram (kurs C), agera efter instruktioner (kurs B-D), använda olika lässtrategier (kurs B-D), samt hämta information utifrån vanliga ord och symboler (kurs A) (Skolverket, 2012a).

Det skrivs tydligt fram att utbildningen syftar till att eleven ska tillägna sig förmågor som möter de krav och möjligheter som samhället ställer och erbjuder för vuxna, i form av aktivt deltagande i yrkesliv, vidare utbildning, formella och informella kontakter m.m. Det nämns bland annat att utbildningen ska möta de behov som finns hos eleven som ”samhällsmedborgare” (Skolverket, 2012a).

3.2 Läroplanen för vuxenutbildningen (SKOLFS 2012:101)

Även i läroplanen för vuxenutbildningen lyfts det fram att fokus ska ligga på individen som samhällsmedborgare, och ge eleverna verktyg för att delta i arbetsliv och vidare studier. Under rubriken ”En likvärdig utbildning” fastslås att ”[s]ärskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Skolverket, 2012b, s. 6). Vidare nämns att alla som arbetar i skolan ska ”uppmärksamma de elever som är i behov av stöd” (ibid., s. 11). Rektorns ansvar är att ”utbildningen utformas så att elever som är i behov av stöd får det” (ibid., s. 14). Det poängteras också att utbildningen dels ska anpassas efter den enskilda individens nuvarande förutsättningar och livssituation, dels tillvarata de erfarenheter i form av tidigare studier och yrkeserfarenheter som eleven bär med sig. Vid betygsättningen ska läraren ”utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.” (ibid., s. 14).

3.3 Skollagen (SFS 2010:800)

Enligt Skollagen ska Sfi erbjudas till personer som är bosatta i Sverige och saknar grundläggande kunskaper i svenska språket. Utbildningen ska omfatta minst 15 timmar i veckan. De som är berättigade att läsa Sfi ska kunna erbjudas en plats inom 3 månader i den kommun där de är folkbokförda, om inga särskilda skäl föreligger. Vad gäller personer som inbegrips under lagen om etableringsinsatser ska hemkommunen arbeta för att erbjuda dessa personer en plats inom en månad från det personen har ansökt.

Varje person som blivit antagen till en kurs i Svenska för invandrare har rätt att avsluta kursen, under förutsättning att eleven gör ”tillfredsställande framsteg” och bedöms kunna tillgodogöra sig kursens innehåll (9 §). Om så inte är fallet har kommunen rätt att avsluta elevens utbildning. Om särskilda skäl finns ska eleven åter kunna antas till kursen. Enligt 39 § ska en elev inte betygsättas på en kurs om underlag för att bedöma elevens kunskaper är för litet, på grund av otillräckligt deltagande i kursen.

4 Tidigare forskning

Forskning som specifikt behandlar vuxnas litteracitetsutveckling inom ramen för Sfi är begränsad (Skolverket, 2016). I följande avsnitt ges en avgränsad presentation av relevant forskning inom fyra olika områden som jag anser betydelsefulla i relation till min studie. Dessa områden är Sfi som skolform ur ett samhällsperspektiv, vuxnas litteracitetsutveckling på ett andraspråk, läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter. I avsnittet om vuxnas litteracitetsutveckling presenteras även en amerikansk artikel och två norska artiklar, för att ge ett internationellt perspektiv på vuxnas litteracitetsutveckling på ett andraspråk.

4.1 Sfi i en politisk och samhällslig kontext

Sfi är en skolform som varit föremål för mycket kritik och debatt i media, politiken och samhället i stort. En vanlig kritik har varit att eleverna inte genomgår utbildningen tillräckligt snabbt. Från politiskt håll har detta bl.a. genererat den så kallade Sfi-bonusen, samt förslag om att tidsbegränsa Sfi. Sfi har även kritiserats för att ha bristande kvalitet, dåligt utbildad personal och inte vara tillräckligt flexibel och individanpassad (Hyltenstam & Milani, 2012; Sandwall, 2013; Carlsson 2003). Denna kritik är dock inte alltid välgrundad utan har tenderat att bygga på bristfälliga mätetal (Lindberg, 1996). Hyltenstam och Milani (2012) skriver att ”vissa påståenden om bristande kvalitet i sfi återkommer ständigt, till synes oberoende av vad som faktiskt sker i utbildningen. Ett exempel är kritiken om låg genomströmning” (s. 87).

I Skolverkets kunskapsöversikt *Grundläggande litteracitet* (Skolverket, 2016), beskrivs hur Sfi växt fram ur en folkbildningstradition, och där de första kurserna i svenska utformades för arbetskraftsinvandrare på 60- och 70-talet. Framväxten av Sfi vilar på tankar om vuxenutbildning som en demokratisk och medborgerlig rättighet och utgångspunkt för att skapa jämlika förutsättningar för alla vuxna. I *Svenska för invandrare – brygga eller gräns* menar Carlson (2003) i likhet med detta, att Sfi är sprunget ur en samhällslig kontext av en stark utbildningstradition. Utöver det rent utbildande syftet finns även förväntningar på Sfi att vara en del av politisk implementering som rör arbetsmarknads- och integrationsinsatser. Enligt författaren är det viktigt att sätta in Sfi i den kontext av samhällsnormer och värderingar som rätt och råder för att förstå utbildningens villkor. Hon pekar bland annat på den starka ställning och status utbildning generellt har i Sverige, och den allmänna tron på och tal om (skol)utbildning som viktigt och eftersträvansvärt. Det finns en slags förväntan och förgivettagande om att alla ska och ska vilja studera. Hon talar om att utbildning som självklarhet vävts in i den sociala och kulturella verkligheten så till den grad att den i allmänhet inte ifrågasätts. Vidare skriver Carlsson (ibid.) att:

Utbildning framstår som ett universalmedel mot allehanda missförhållanden. Utbildning och åter utbildning föreslås som en standardlösning; ofta utan någon närmare undersökning av vad som utgör 'problemens art'” (s. 63).

Hon menar också att den som misslyckas med att utbilda sig riskerar att stigmatiseras, och att utbildning i sig vidare riskerar att bli ett tvång snarare än en möjlighet.

I en kartläggning av grundläggande läs- och skrivundervisning för vuxna i Norden lyfter Skeppstedt och Franker (2007) fram hur utbildningen ofta kopplas till

arbetsmarknadspolitiska mål och intressen, och att den helst ska leda till att eleven snabbast möjligt kommer ut i arbetslivet och blir självförsörjande. Samtidigt lyfter författarna fram att många av de personer som har kort eller ingen tidigare skolbakgrund när de påbörjar sin Sfi-utbildning riskerar att hamna i en marginaliserad position med svårigheter att komma ut på arbetsmarknaden. Författarna pekar också på att det i alla de nordiska länderna finns kopplingar mellan undervisningen och politiska mål som rör integration och invandring. De menar vidare att utbildningen i sig påverkas av olika politiska svängningar. Carlsson (2003) skriver i sin tur att ”I förståelsen av en undervisningspraktik är det viktigt att även uppmärksamma hur den samspelar med andra processer i samhället” (s. 7) och pekar även hon på hur olika politiska svängningar lämnar avtryck i de integrerande insatser som ges till invandrare. När talet om "arbetslinjen" tog fart i den politiska diskursen kunde man bl.a. se ett ökande antal yrkesinriktade utbildningsinsatser för invandrare. I relation till detta nämner hon även det faktum att Sfi på vissa sätt har ett nära samspel med andra myndigheter som kommer i kontakt med den studerande – arbetsförmedling, socialtjänst och försäkringskassan.

I Carlssons (2003) intervjustudie med lärare och skolledare vid två olika sfi-skolor lyfts samverkansproblem mellan skola och socialtjänst, vilket bland annat tar sig uttryck i skolornas upplevelse av socialtjänstens myndighetsutövning då de ibland placerar deltagare i utbildning fastän personen inte vill. På uppdrag av socialtjänsten registrerar även lärarna elevers närvaro, vilken kan vara ersättningsgrundande och försätta läraren i en position av myndighetsutövning som kan upplevas som obehaglig. Ett annat samverkansproblem som uppmärksammats i studien är mellan skola och arbetsförmedling, där sfi-deltagare nekats inskrivning eller service på grund av att de inte slutfört Sfi till och med kurs D. Undersökningen visar även på hur arbetsförmedlingen tenderar att ”sortera bort” elever med kort utbildningsbakgrund som icke anställningsbara, som först måste utbildas för att komma ifråga för att ens få service på arbetsförmedlingen. Författaren menar att det finns tendenser till objektivering av personer. Något som uppmärksammats hos såväl skolorna som Arbetsförmedlingen är risken för att personer med kort utbildningsbakgrund fastnar i ett system av ett slags utbildningstvång med ouppnåeliga krav. Detta resulterar i en slags återvändsgränd där personen får läsa om samma kurser gång på gång, och där alla andra dörrar ut i samhället är stängda så länge du inte har Sfi-betyg. I undersökningen syns också en diskurs bland olika instanser där personer med kort utbildningsbakgrund och svårigheter att nå kunskapskraven betraktas som svaga personer som måste tas om hand i olika åtgärder.

4.2 Att utveckla litteracitet i vuxen ålder

Litteracitet är som nämnt ett relativt begrepp och att äga en funktionell litteracitet innebär att äga tillräckliga läs- och skrivkunskaper i relation till det samhälle man lever i (UNESCO, 2001). De krav som ställs på läs- och skrivkunskaper i Sverige är betydligt högre än i många andra länder (Myrberg, 2001b). Franker (2011) menar att läs- och skrivkunnigheten som norm och skriftspråket som kommunikationsform genomsyrar hela samhället. Att sakna tillräckliga läs- och skrivkunskaper kan därför leda till känslor av utanförskap och maktlöshet. Samtidigt ökar antalet Sfi-deltagare med kort utbildningsbakgrund, vilket ställer nya krav på både samhället, skolan och lärarnas pedagogiska kunskaper för att dessa elevers behov ska kunna mötas och tillgodoses. ”Det går inte att skilja diskussioner om litteracitet från frågor om makt och status” skriver Franker (2011, s. 15). Hur litteraciteten värderas kan dock skilja sig åt. I vissa samhällen är avsaknaden av läs- och skrivkunskaper inte alls lika stigmatiserande som i det svenska samhället. Istället kan det räcka att vissa personer i ens sociala nätverk tillägnar sig litteracitet och får sköta de ärenden som kräver läsande och skrivande. Detta blir en

kontrast mot det rådande synsättet i Sverige där var och en själv förväntas kunna kommunicera i skrift. För de personer som växt upp med en sådan kontext är det kanske inte självklart att motivera sig själv till att påbörja arbetet mot att tillägna sig litteracitet i Sverige (Franker, 2011). För att skapa en förståelse för det sammanhang inom vilket litteracitetsutveckling i Sfi-undervisning äger rum är det relevant att beröra olika aspekter av litteracitet. Exempel på aspekter av relevans är frågor kopplade till makt och identitet i relation till litteraciteten. Vad gäller identitet kan det exempelvis röra betydelsen av att kunna integrera skrivandet i sin identitet – att bli en läsande och skrivande person (Skolverket, 2016).

I *Grundläggande litteracitet* (Skolverket, 2016) framhåller författarna bland annat vikten av ett vuxenperspektiv och att den tidiga skriftspråksutvecklingen grundar sig i det som ligger närmast eleven, det vill säga att skriva sin namnteckning och andra personuppgifter. Skolverket (ibid.) betonar det faktum att även om den vuxne inte själv äger en faktisk läs- och skrivkunnighet så har hen under sitt liv tillägnat sig olika erfarenheter av att hantera situationer som är knutna till skriftspråket. I likhet med detta framhåller Skeppstedt och Franker (2007) att de allra flesta vuxna har en relation till och erfarenhet av skriftspråket och att man istället för att stå utanför skriftspråket snarare befinner sig olika långt in i en process mot litteracitet. Ett exempel på en mycket grundläggande läsfärdighet som personer kan äga utan att behärska den tekniskt avkodande delen av läsning, är att kunna känna igen vissa symboler, tecken och skyltar, eller vissa ord som ordbilder (Skolverket 2016). Författarna till Skolverkets (ibid.) kunskapsöversikt menar att de tidigare erfarenheterna som den vuxne kan tänkas ha bör tas tillvara och byggas på. Lika centralt som att bygga på de erfarenheter eleven redan har är att utgå från de behov som finns i den vuxnes nuvarande situation. De betonar även vikten av att den första läs- och skrivinläringen om möjligt ska få ske på ett språk som eleven redan behärskar, då detta underlättar utvecklandet av skriftspråksfärdigheter på ett andraspråk.

I sin avhandling *Litteracitet och visuella texter* lyfter Franker (2011) fram betydelsen av att det som görs i klassrummet ska kännas meningsfullt och användbart i deltagarnas liv och vardag. Gränsen mellan vardagslivet och livet i klassrummet behöver suddas ut. Att deltagarnas egna behov, förkunskaper och erfarenheter får stå i centrum för litteracitetsutvecklingen är betydelsefullt för ett vuxet perspektiv på läs- och skrivinläringen (Franker, 2011; Fish, Knell & Buchanan, 2007). Att bygga en bro mellan livet innanför och utanför och klassrummet är dock inte helt okomplicerat menar Shaswar (2014) och påtalar hur olika litteracitetshändelser är beroende av hela den kontext vari de ingår. Hon skriver vidare: ”Att läsa dagstidningen hemma vid köksbordet för att ta del av de senaste nyheterna är exempelvis något annat än att läsa den i sfi-klassrummet som en del av en läsförståelseövning.” (s.22). I likhet med detta påtalar Lundgren (2005) hur skolan aldrig kan bli ”identisk med den vardagliga verkligheten” (s. 190), men att det samtidigt behöver finnas en överförbarhet mellan det som görs i skolan och livet utanför. Hon menar att skriftspråket behöver ges ett tydligt syfte och generera en användbarhet i elevernas liv och vardag, för att skapa en känsla av meningsfullhet. Att låta undervisningen utgå från elevernas resurser är enligt författaren av stor vikt för lärandet. Just att eleverna ses ur ett resursperspektiv och inte ur ett bristperspektiv är enligt Franker (2011) en förutsättning för respektfull litteracitetsundervisning. Hon menar emellertid att just bristperspektivet är en risk i undervisningen. Franker (ibid.) talar även om vikten av att den vuxne får utveckla en kritisk litteracitet, vilket även lyfts fram av Skolverket (2016) som en viktig del av skriftspråksutvecklingen. En kritisk litteracitet innebär en förmåga att ställa sig kritisk inför de texter man möter och den skrift man själv producerar.

I en artikel av de amerikanska forskarna Bigelow och Schwarz (2010) skriver författarna att vuxna invandrare utan tidigare skolbakgrund ibland kan betraktas som okunniga av allmänheten om de saknar läs- och skrivkunskaper. Författarna betonar att de vuxna ofta är resursstarka i andra avseenden, men att avsaknaden av läs- och skrivkunskaper ändå blir ett problem i mötet med ett samhälle där skriften har en stark ställning, och menar vidare att "the lack of print literacy among immigrant adults often is a barrier to obtaining important information" (s. 4). Författarna pekar också på att det kan uppstå svårigheter i mötet med en traditionell skolundervisning, så kallad *formal schooling*, för de vuxna som saknar erfarenheter av studier. Detta på grund av att man saknar de skolkunskaper som krävs för att veta hur man skall ta sig an olika uppgifter och situationer som uppstår i traditionell skolmiljö.

Mötet med "skolkulturen" är något som även beskrivs av norska forskaren Rosvold Alver i en samling artiklar i *Metodisk veiledning* (2013a, 2013b). Författaren nämner bland annat ett forskningsprojekt i Norge som under 1990-talet ville kartlägga lärosituationen för vuxna andraspråksinlärare med kort utbildningsbakgrund i Norge. Projektet visade på olika former av svårigheter i målgruppens möte med den norska skolan. Exempelvis kunde man se att eleverna inte utvecklade funktionella läs- och skrivfärdigheter, och under utbildningen inte kunde använda skriftspråket som redskap för fortsatt lärande. En annan svårighet man fann var att elever och lärare kunde ha olika bild av målet med utbildningen och att elevernas avsaknad av skolkulturella kunskaper kunde leda till att lärarnas förväntningar på dem inte infriades. Rosvold Alver (ibid.) menar att trots att många år gått sedan projektet så liknar dagens situation på många sett den då beskrivna, och menar att målgruppen i sig har hamnat i skymundan när det gäller utvecklingsarbeten. Rosvold Alver (ibid.) skriver också att det finns en förenklad syn på vad det innebär att utveckla grundläggande litteracitet på ett andraspråk i vuxen ålder. Att bli funktionellt litterat är ett projekt som sträcker så långt över det att bara utveckla de tekniska läs- och skrivfärdigheterna. Pollestad (2015) menar i likhet med detta att allt skriftspråkande äger rum i ett socialt och kulturellt sammanhang och inte kan förenklas till att handla om en teknisk färdighet. Hon betonar vidare att utvecklandet av läs- och skrivfärdigheter är ett livslångt lärande där färdigheterna ständigt kan vidareutvecklas och ges nya funktioner och användningsområden.

Rosvold Alver (2013a, 2013b) menar att det är viktigt att eleverna får reflektera över frågor kring vad det innebär att utveckla litteracitet och vilka mål man själv har med det. Lika viktigt är dock att även lärarna kritiskt reflekterar över sina egna föreställningar och referensramar och den situation som de befinner sig i tillsammans med sina elever. Författaren frågar sig huruvida vi "genom samtal med deltakerne kan tilegne oss mer kunnskap om deras strategier, tenkemåter og verdier og møte dem med de ressursene de har" (Rosvold Alver, 2013a, s. 6). Vidare betonar hon deltagarnas modersmål som en av de viktigaste resurserna i arbetet med att utveckla litteracitet på andraspråket.

4.3 Läs- och skrivutveckling

Att tillägna sig ett skriftspråk är inte samma sak som att lära sig tala ett språk. Talat och skrivet språk skiljer sig åt på många sätt. En väsentlig skillnad är exempelvis att skriftspråket är dekontextualiserat, och kräver andra uttrycksätt och en annan uppbyggnad än talet för att ett budskap ska gå fram. I talet finns interaktionen och omgivningen som stöd för att få fram ett budskap och skapa mening i det man vill uttrycka. Även kroppsspråk och mimik bidrar till att skapa den kommunikativa situationen. Skriften å andra sidan har inte tillgång till detta,

utan där måste det man vill säga göras begripligt bara genom ord vilket kräver en mycket större exakthet och en annan meningsbyggnad (Skolverket, 2016). Lundberg (2010) beskriver skriftspråksinläringen som att lära sig ett nytt språk, och betonar att skriften inte bara är ”nedtecknat tal” (s.101).

I *Läsinläring och självförtroende* (2013) framhåller Taube självförtroendets betydelse vid läsinläringen. Hon menar att förväntningar på den egna förmågan påverkar inläringen, och att graden av engagemang vi är villiga att lägga ner i läsinläringen kan styras av den framgång vi upplever. I de fall då läsutvecklingen blir mödosam kan ångestkänslor och undvikande uppstå, och då är det viktigt att skapa situationer där eleven istället har möjlighet att uppleva framgångar. Författaren skriver att ”självbild och prestationsförmåga påverkar varandra ömsesidigt i ett kontinuerligt samspel” (s. 77). Lundberg (2010) talar om läsningens kostnader och utbyten, vad läsningen tar i form av tid och energi och vad den ger tillbaka. Läraren har en viktig roll i att arbeta för att sänka kostnaderna och öka känslan av utbyte hos eleverna, för att elever som upplever svårigheter i sin läsning inte skall välja bort läsandet.

För att läsning ska bli meningsfull och fungerande krävs såväl avkodning som förståelse. Dessa två delar är ömsesidigt beroende av varandra. När vi möter en text gör vi det mot vår egen förförståelse. Textens betydelse skapas i samspelet mellan text och läsare (Franker 2011). Det gör att samma text får olika betydelse beroende på vem som läser den. Reichenberg och Lundberg (2011) betonar vikten av att läsa med flyt för att kunna förstå innehållet. Belastas den kognitiva kapaciteten i för hög grad av ett bristande läsflyt blir det svårt att ta till sig texten. Andra faktorer som har betydelse för att förstå det man läser är läsarens förkunskaper och förmåga att skapa mening i texten. Reichenberg och Lundberg (2011) skriver att:

Det gäller att väcka elevernas läslust och få dem att aktivt vilja ta itu med innehållet. En framkomlig väg har visat sig vara att låta läsningen ta sin utgångspunkt i sådant som känns angeläget och meningsfullt för eleverna. Först om de upplever att läsningen ger ett personligt utbyte, kan de tycka det vara värt att satsa energi. Avgörande är därför att knyta an läsningen till elevens värld och verklighet (s.23).

Betydelsen av att knyta an undervisningsinnehållet till elevernas värld och verklighet är något som även tas upp i en studie av Zachrisson (2014). I studien undersöks lärmiljön för några vuxna andraspråksinlärare. Studien visar att flera av de läs- och skrivutvecklande aktiviteter som eleverna deltog i utgick från en svensk kontext där elevernas referensramar och bakgrundkunskaper gjorde innehållet i undervisningen svårtillgängligt och riskerade att hämma språkutvecklingen. Eleverna i studien efterfrågade läs- och skrivutvecklande aktiviteter som mer knöt an till deras egna erfarenheter och kunskaper, för att göra innehållet begripligare och meningsfullare, och därigenom underlätta läs- och skrivutvecklingen och språkutvecklingen generellt. Eleverna i studien fick vid ett tillfälle läsa en svensk novell där såväl språket som de kulturella referensramarna gjorde det svårt för eleverna att ta till sig och finna mening i texten. Zachrisson (ibid.) konstaterar att ”Reading the novel becomes a task that cannot be connected to the social reality or the language ability of the participants; the novel prevents the actual learning” (s. 115). Vid ett annat tillfälle fick några elever i studien i uppgift skriva en text om en svensk högtid, vilket för några av eleverna upplevdes som en svåröverkomlig uppgift då man dels saknade kunskap om högtiden i fråga och dels saknade strategier för att inhämta denna kunskap. Zachrisson (ibid.) konstaterar att uppgiftens karaktär blir svår att knyta an till elevernas behov och intressen, och att resultatet blir ett passivt deltagande i uppgiften. Författaren menar vidare att ”The adult language learners with their great life experiences become like lost children searching for new truths” (s.112). Zachrisson (ibid.) lyfter fram att eleverna i

studien till stor del upplevde känslor av icke-tillhörighet och andrefiering både i och utanför klassrummet, vilket kan försvåra språkutvecklingen. Författaren pekar även på vikten av att se till en persons hela situation och livsvärld för att förstå dennes språkutveckling.

Vilket material man använder i läs- och skrivundervisningen baseras på uppfattningar om vad läsning och skrivning är, och vad som ska läras. Detta genererar i sin tur olika läs- och skrivspråkande aktiviteter menar Pollestad (2015). I en studie av Lundgren (2005) av lärmiljön för några Sfi-elever på studieväg 1, framkom att en vanlig aktivitet i klassrummet var att läraren ställde frågor som eleven förväntades svara på, och där svaren kunde värderas som rätt eller fel. Att låta läs- och skrivutvecklingen i högre grad ta utgångspunkt i sammanhang där eleverna möts kring olika litteracitetshändelser i kollaborativa samtal borde ges större utrymme, menar Lundgren (2005).

4.4 Läs- och skrivsvårigheter

Att identifiera läs- och skrivsvårigheter i ett så tidigt skede som möjligt är något som framhålls av flera forskare (Myrberg, 2001b; Kamhi & Catts, 2012; Wolff, 2011). Detta för att möjliggöra att insatser ges så fort som möjligt. För elever som upplever svårigheter i sin läs- och skrivutveckling uppstår lätt en ond cirkel där eleven börjar undvika aktiviteter som är kopplat till läsande och skrivande och därför inte får den mängdträning som behövs för att läs- och skrivförmågan ska utvecklas och automatiseras. Denna onda cirkel beskrivs ibland som ”matteuseffekten” vilket innebär att de som har lätt för att läsa söker sig till aktiviteter som tränar förmågan, medan de som har svårt för att läsa undviker sådana aktiviteter, vilket snabbt skapar en växande klyfta mellan de två elevkategorierna (Myrberg, 2001b).

För den som har svårt att läsa kan läsningen upplevas som ångestfylld och mödosam. För att stödja dessa elever är det viktigt att skapa tillfällen där eleven har möjlighet att lyckas, och försöka skapa en känsla av lustfylldhet istället. Träning i färdigheter bör därför läggas på en nivå som eleven behärskar väl, för att skapa en känsla av att man kan (Myrberg, 2001b; Taube, 2013). Lilja (2013, s.95) skriver att

Eftersom det inte alltid räcker att en elev utvecklas i sin egen takt måste läraren klara av en balansgång mellan att sporra och uppmuntra och att ge eleven återkoppling i förhållande till målen för arbetet. För många elever är det också en utmaning, att orka arbeta på och göra framsteg, trots att det kanske inte räcker i förhållande till kursplanens kunskapskrav.

Skolverket (2016) betonar att det är ett mödosamt arbete att lära sig läsa och skriva för första gången i vuxen ålder, i synnerhet på ett andraspråk. De framhåller vikten av att läraren förmår vara stödjande när eleverna ska försöka hålla kvar en motivation trots att det kan vara tungt. Detta för att uppmuntra till den nödvändiga mängdträning som krävs för att färdigheterna ska automatiseras. Det kan t.ex. vara betydelsefullt att läraren hjälper eleverna att se hur skriftspråkskunskaper kan vara användbara i olika sammanhang. Exempel på sådana sammanhang kan vara för att nedteckna viktig information som man behöver minnas, eller som ett verktyg för lärande. Författarna menar att en viktig del i undervisningen för vuxnas litteracitetsutveckling är att visa på de möjligheter som litteraciteten kan ge. Författarna lyfter också fram skriftens betydelse som medel för att förmedla, uttrycka eller bearbeta tankar och känslor.

Att ha ett resursperspektiv på den lärande är något som framhålls av Lilja (2013) som menar att det är betydande att den som möter eleven ser till vad eleven kan och klarar av och inte lägger fokus på vad eleven *inte* kan. Bemötandet av eleven är enligt Lilja (ibid.) avgörande för hur eleven i sin tur tar emot lärostoffet. Hon framhåller lärarens förmåga till lyhördhet, empati, respektfullt bemötande och förmågan att lyfta fram elevens styrkor. Ett liknande förhållningssätt beskrivs i Jakobsson och Lundgren (2013) som talar om att se och fokusera på elevens *friskfaktorer* – vad eleven kan och klarar av. För en person som befunnit sig i lärandesvårigheter under en längre tid kan en ”inlärdd hjälplöshet” uppstå (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, s.65) vilken bottnar i en låg tilltro till sin egen förmåga att lyckas med det man ska ta sig för. Detta kan komma till uttryck i en passiv hållning gentemot skolarbetet där eventuella framgångar tonas ner och viftas bort, som att de var tack vare någon annan och inte att man själv gjort ett bra jobb.

I ”Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga” lyfter Hyltenstam (2010) fram betydelsen av ett utvecklat begreppsförråd på modersmålet vid utvecklandet av läs- och skrivfärdigheter på andraspråket och menar vidare att den som redan utvecklat en läsförmåga på modersmålet kommer ha lättare att utveckla läsförmåga på andraspråket på grund av att man har en metaförståelse av vad läsning är. Hyltenstam (ibid.) menar att det är betydande att läsutvecklingen får ske på ett språk som den lärande behärskar väl, annars finns det risk att läsutvecklingen hindras. Vid de tillfällen det inte är möjligt att låta läs- och skrivutvecklingen ske på modersmålet menar författaren att de texter och det innehåll den lärande möter bör bygga på ett muntligt ordförråd som är känt. Detta för att inte riskera att eleven upplever materialet som svåröverstigligt, vilket kan skapa hinder i läs- och skrivutvecklingen och träningen i avkodningsprocessen. Att läsningen får ske på en språknivå som den lärande behärskar är enligt Hyltenstam (ibid.) centralt. Den som ofta möter texter vars ordförråd ligger över det man behärskar kan riskera att utveckla en läsning som bara fokuserar den tekniska biten av läsandet, och leda till att man vänjer sig vid att läsa utan förståelse.

5 Teoretisk ram

Den teoretiska ramen för denna studie är Paulo Freires teorier om litteracitetsprocessen, främst de som han uttrycker i boken *Kulturell kamp för frihet* (1974). Freire var en brasiliansk pedagog, professor och författare som arbetade med läs- och skrivutveckling hos vuxna som levde i fattigdom. Han var verksam som pedagog i Brasilien och Chile, men hans pedagogiska tankar och idéer är spridda över hela världen. Hans tankar har spelat en betydande roll bland annat i talet om *kritisk litteracitet* (se t.ex. Cervetti, Pardales & Damico, 2001; Perry, 2012; Schmidt & Gustavsson, 2011). Freire blev ett namn på svenskarnas läppar när hans uppmärksammade bok *Pedagogik för förtryckta* kom ut i Sverige 1972. Två år senare kom alltså den svenska utgåvan av *Kulturell kamp för frihet* (1974) som enligt bokens översättare, Fredrik Rodhe, kan betraktas som en konkretisering av många av de idéer han uttrycker i *Pedagogik för förtryckta* (1972). En central punkt i Freires idéer är att utbildning ska ”befria, inte förtrycka”, men på grund av de strukturer som finns i samhället och i relationen mellan lärare och elev tenderar utbildningen att göra just det. Centralt för en befriande läs- och skrivundervisning är att den ska syfta till att ge eleverna en röst och makt att förändra sina egna liv. Den ska även göra eleverna medvetna om det förtryck som finns i samhällsstrukturerna och ge dem verktyg för att kunna delta i formandet och omformandet av samhället och världen. Freire använder sig av begreppet *consentisation* som på svenska tolkats som *medvetandegörande* (Rodhe, 1972; Rodhe, 1974). Detta medvetandegörande var enligt Freire (1972; 1974) något som gäller såväl lärare som elever – att bägge parter behöver bli medvetna om den situation och de strukturer man är en del av, och att man har makten att förändra dessa.

Freire (1972; 1974) förespråkade en undervisning som bygger på dialog där lärare och elev är två subjekt. Viktigt är att läraren själv blir medveten om sina egna handlingar och sin egen position i relation till eleven. Freire menade att ”analfabeter” ofta ses som marginella personer i en objektsposition, vilka behöver ”alfabetiseras” för att råda bot på den brist som avsaknaden av läs- och skrivkunnighet innebär. Att lära dessa personer läsa och skriva blir därigenom en välgärning som ska hjälpa dem tillägna sig den kunskap de saknar. En sådan syn sätter enligt Freire människan i ett beroendeförhållande och hindrar henne från att själv ta makten över sitt kunskapande och sitt liv. Freire menade att dessa personer inte står utanför strukturerna som förtrycker dem, utan att de är förtryckta inom själva strukturerna, och att det är strukturerna i sig som behöver förändras. Vi behöver synliggöra relationen mellan fenomenen och den samhällsstruktur i vilken de befinner sig i.

Freire (1972; 1974) menade att ”Om vi accepterar analfabeten som en person som lever i samhällets utkanter, leds vi att se honom som någon typ av 'sjuk människa', för vilken läskunnigheten vore 'medicinen', som skulle bota honom och göra honom i stånd att 'återvända' till den 'sunda' struktur från vilken han blivit skild.” (Freire 1974, s.34). I den diskurs man talar om ”analfabetism” som något som ska utrotas kan tankarna lätt föras till avsaknaden av läs- och skrivkunskaper som en sjukdom som kan botas. Att lära sig läsa- och skriva i en sådan diskurs gör att processen blir förtryckande och inte befriande, enligt Freire.

Freire (1972; 1974) talade om att läs- och skrivundervisning istället bör vara en ”kunskapsakt” där de som ska lära sig läsa och skriva är aktiva, skapande subjekt i dialog med den som undervisar. Han beskriver läs- och skrivutvecklingen som en process som bland annat handlar om att uttrycka sig, att ”tala ordet”. Just att utveckla förmågan att uttrycka sig är enligt Freire en av de mest centrala delarna i de vuxnas läs- och skrivutveckling. I denna

process bör eleverna reflektera över vad det innebär att läsa och skriva. För att möjliggöra denna process krävs som sagt en relation mellan lärare och elev som präglas av autentisk dialog. Freire kritiserade samtidigt en motsatt relation mellan lärare och elev, vilken kan liknas vid en bank där läraren gör insättningar som eleven tar ut – att kunskap blir något som den vetande läraren ger till den ovetande eleven.

I den svenska utgåvan av *Kulturell kamp för frihet* (1974) beskriver Rodhe i bokens introduktion hur Freires idéer debatterats och diskuterats utifrån en svensk kontext. Rodhe själv ställer frågan: ”Kan verkligen Freires radikala pedagogik, utformad i Brasilien och Chile, vara till hjälp i Sverige?” (Rodhe, 1974, s. 5). Han redogör därefter för delar av den debatt som uppkom i Sverige kring Freires pedagogik och dess genomförbarhet och relevans för svenska förhållanden. Trots många skillnader mellan den svenska skolan och de utbildningsförhållanden som Freire mötte har olika röster pekat på paralleller över nationsgränserna. En av dessa, nämner Rodhe, är Anders Melbourne som i *Kristendom och samhälle* 2/1973 (Rodhe, 1974) drar paralleller till motsättningar i den svenska skolan mellan läroplanernas ideologiska formuleringar om mänskliga värden, och en marknadsanpassad utbildning som ska främja ekonomiska samhällsintressen. Han menar vidare att målen för den svenska skolan ”illustrerar omöjligheten att exempelvis åstadkomma jämlikhet genom ensidiga förändringar av skolan utan att gripa an samhällsstrukturerna i övrigt” (Rodhe, 1974, s. 7). I likhet med detta citerar Rodhe vidare f.d. utbildningsminister Bertil Zachrisson i *Svensk Veckotidning* 1/1973 (Rodhe, 1974) som menar att de ramar och regler som karakteriserar skolan som institution sätter stopp för den befriande utbildning som läroplanerna uttrycker. Rodhe citerar även Lilian Levin och Agneta Lind från en artikel i DN (Rodhe, 1974) som i likhet med Bertil Zachrisson pekar på svårigheten att förändra skolan till en plats där lärare och elev möts som två subjekt med de yttre begränsningar som finns i form av utbildningstraditioner och organisatoriska ramar och restriktioner.

6 Metod

Studien utgår ifrån en kvalitativ forskningsansats. Genom samtalsintervjuer har sex Sfi-lärares upplevelser och erfarenheter av arbetet med litteracitetsprocessen hos elever med kort eller ingen utbildningsbakgrund samlats in. Intervjumetoden har varit halvstrukturerad samtalsintervju och intervjuerna har genomförts i syfte att samla in lärarnas individuella erfarenheter av arbete med målgruppen.

6.1 Kvalitativ undersökning

Den *kvalitativa* forskningen har sitt ursprung i hermeneutiken, som handlar om att skapa mening och förståelse genom tolkningar av fenomen i vår omvärld och i människans livsvärld. Den kvalitativa forskningen riktar sitt intresse mot det subjektiva och tolkningsbara, snarare än det objektiva och mätbara som ligger i fokus vid *kvantitativ* forskning. Det primära vid kvalitativa studier är inte att generera ett stort, brett och generaliserbart material, och forskningens kvalitet bestäms inte av urvalets storlek. Forskaren kan istället lägga vikt vid att gå på djupet i ett mindre urval, i syfte att samla in detaljerade och nyanserade beskrivningar och berättelser ur en persons erfarna verklighet. Den kvalitativa forskaren söker förstå människors tankar och erfarenheter. Forskningen ses som ett hantverk där forskaren själv är en viktig del i skapandet av materialet och kunskapen (Stukát, 2005; Kvale & Brinkmann, 2014). Genom att samla in lärares erfarenheter och upplevelser vill jag i denna studie försöka beskriva och förstå hur den kontext kan se ut där Sfi-elevs litteracitetsprocess är tänkt att påbörjas och äga rum.

6.2 Samtalsintervju

Intervjuformen halvstrukturerad samtalsintervju valdes på grund av dess möjlighet att skapa dialog och interaktion kring ett ämne. Det var betydelsefullt för mig att intervjupersonerna upplevde att tyngdpunkten låg på ordets första snarare än sista del – att det upplevdes mer som ett samtal än en intervju. Den intervjuguide som sändes till informanterna innan var främst tänkt att utgöra utgångspunkt för deras egna reflektioner och skapa en bild av vad samtalet skulle komma att kretsa kring, vilket de informerades om. Att inte låta en intervjumall styra samtalet ger utrymme för frågor att uppstå under samtalets gång. Detta kräver en skicklighet hos intervjuaren vad gäller att lyssna in och tolka det intervjupersonen säger och låta det som kommer fram i stunden skapa frågorna (Kvale & Brinkmann, 2014). På grund av min egen förtrogenhet med ämnet kände jag mig trygg i att våga mig på denna friare form av intervjuande.

De frågor som ställdes till lärarna var huvudsakligen av fem slag – *inledande frågor*, *uppföljningsfrågor*, *sonderande frågor*, *specificerande frågor* och *tolkande frågor* (Kvale & Brinkmann, 2014). De inledande frågorna utgick från intervjuguiden och syftade till att få intervjupersonen att börja beskriva en erfarenhet eller händelse. De andra frågorna uppkom under samtalets gång som reaktion på det intervjupersonen berättade. Enligt Kvale och Brinkmann (ibid.) krävs det en lyhördhet och närvaro i situationen för att kunna fånga upp det intervjupersonen berättar och vara flexibel i den specifika situation som uppstår. Det är också en stor fördel om forskaren är väl förtrogen med det område som samtalet kretsar kring. Valet av denna intervjustil gjorde att samtalen kom att till viss del ta olika riktning, vilket blev

tydligt vid genomlysningen och transkriberingen, och att alla teman inte berördes i samma utsträckning i alla samtal.

6.3 Urval

Urvalet för studien har varit strategiskt. Detta på grund av att jag varit intresserad av en specifik elevgrupp, och inte Sfi-elever i allmänhet. Då jag varit ute efter lärares erfarenheter av att undervisa denna elevgrupp har det också varit av betydelse att lärarna i fråga haft några års erfarenhet av just denna elevgrupp. Studiens ringa omfång har därtill gjort att jag valt att genomföra urvalet inom samma geografiska område. Detta har givetvis begränsat mina urvalsmöjligheter ytterligare. Att hålla intervjuerna inom samma geografiska område har dock gett mig bättre möjlighet till uppföljning av intervjuerna, vilket jag ansåg betydelsefullt. Ett etiskt dilemma i sammanhanget har varit att antalet Sfi-skolor som tar emot elever på studieväg 1 har varit begränsat inom detta geografiska område. För att skydda de lärare som deltagit i studien och minska möjligheten att någon skulle kunna komma att identifieras, redovisas inte det antal skolor varifrån urvalet har gjorts.

Som nämnt har intervjuer genomförts med sex olika lärare. Inledningsvis hade jag planerat för fem intervjuer men i ett sent skede fanns det risk att en av intervjuerna skulle komma att bli inställd, varför jag tog kontakt med ytterligare en lärare och bokade in en sjätte intervju. Alla intervjuerna genomfördes dock som planerat, vilket ledde till att det slutgiltiga antalet intervjuer blev sex och inte fem. Den första intervjun var i form av en pilotintervju för att pröva mina frågeställningar och ägde rum i slutet av februari 2017. Intervjupersonen var i detta fall informerad om att intervjun eventuellt inte skulle komma att redovisas i studien. Efter intervjun beslutade jag dock att låta den ingå bland de övriga intervjuerna, varpå intervjupersonen informerades om detta. De övriga intervjuerna genomfördes under mars, april och maj 2017.

Kontakten med lärarna skedde inledningsvis via e-post där en förfrågan skickades om att delta i studien (bilaga 1). Samtliga lärare som blev tillfrågade tackade ja. Därefter skickades ett informationsbrev (bilaga 2) och intervjuguide (bilaga 3) 1-4 veckor innan intervjuerna genomfördes. Tid och plats för intervjuerna bestämdes via e-mail.

6.4 Datainsamling

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser, ostört i ett enskilt rum, under lärarnas administrativa tid. Varje intervju tog mellan 40-55 minuter i anspråk. Intervjuerna spelades in på i-pad, vilket intervjupersonerna hade blivit informerade om innan.

6.5 Bearbetning och analys

Intervjuerna transkriberades och lyssnades igenom upprepade gånger. När transkriberingarna var klara lästes intervjuerna igenom och arbetet påbörjades med att finna mönster, variationer, likheter och skillnader (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid en första genomläsning av de transkriberade intervjuerna framträdde några tydliga mönster och likheter i de erfarenheter lärarna gav uttryck för. Utsagor som behandlade liknande områden markerades med överstrykningspenna i olika färger. Efter åtskilliga genomläsningar av materialet utkristalliserades tillslut fem olika teman. Lärarnas svar samlades sedan under dessa teman

eller kategorier som fick utgöra underrubriker för min analys. I analysarbetet har jag haft fokus på lärarnas sammanlagda erfarenheter och inte på att göra jämförelser mellan enskilda individer. Resultatet presenteras därför på ett sådant sätt att det inte går att urskilja vem som sagt vad. Jag har av denna anledning valt att inte använda mig av fingerade namn eller liknande, utan samtliga intervjuade benämns på samma sätt. I det fortsatta analysarbetet kopplades lärarnas svar till den teoretiska ram som studien har.

6.6 Trovärdighet och tillförlitlighet

För att stärka studiens trovärdighet fick samtliga lärare ta del av studiens syfte och frågeställningar i god tid före intervjun. Några veckor innan intervjun genomfördes sändes också en intervjuguide för att ytterligare tydliggöra vad samtalet var tänkt att kretsa kring. Genom detta är min förhoppning att jag lagt en god grund för att undersöka det jag haft för avsikt att undersöka.

Den kvalitativa samtalsintervjuaren kan inte frigöra sig från intervjusituationen, utan är en del av det material som skapas i interaktionen mellan forskaren och intervjupersonen. Olika forskare kommer därför generera olika beskrivningar och svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Den kvalitativa samtalsintervjun uppstår i och påverkas av den specifika kontext där den äger rum. En mängd faktorer, såväl fysiska som psykiska, relationella och sociala, bidrar till att forma det unika samtal som kommer att utgöra intervjun och generera materialet. Att återskapa studien i exakthet blir därför omöjligt. Ett noggrant redogörande av förfarandet ger däremot en möjlighet att genomföra en liknande studie (Kvale & Brinkmann, 2014). I bilaga 1, 2 och 3 återfinns syfte, forskningsfrågor och intervjuguide. En stor del av de frågor som ställdes under intervjuerna var dock följdfrågor som uppkom under samtalets gång som reaktion på det lärarna berättade. Då jag själv arbetat ett antal år inom studieväg 1 ställdes mina följdfrågor utifrån min egen förförståelse av området. Hade studien genomförts av någon som inte har den erfarenheten av målgruppen hade troligen andra typer av följdfrågor ställts och andra slutsatser dragits av det insamlade materialet. En del i tillförlitligheten kan därför vara att redogöra för min egen förförståelse för ämnet då detta påverkar vilka följdfrågor som ställs och hur jag tolkar materialet (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.7 Relevans

Vuxnas litteracitetsutveckling inom ramen för Sfi är ett område som inte beforskats i någon större utsträckning (Skolverket, 2016). Samtidigt har elevgruppen vuxna med kort eller ingen utbildningsbakgrund växt (Franker, 2011). Behovet av ökad kunskap inom området tycks emellertid ha börjat uppmärksammas allt mer, vilket bland annat syns genom den nypublicerade kunskapsöversikten och stöd materialet *Grundläggande litteracitet* (Skolverket, 2016) utgiven av Skolverket 2016. I anknytning till publiceringen ger Skolverket och Nationellt centrum för andraspråk under 2017 och 2018 också en fortbildning på flera platser i landet, vilken riktar sig till Sfi-lärare som arbetar med elever med kort eller ingen tidigare utbildningsbakgrund³. Detta område tycks med andra ord vara relevant att uppmärksamma för vidare forskning. Denna studie lyfter fram några lärares röster och erfarenheter i arbetet med vuxnas litteracitetsutveckling, och är därmed relevant som kunskapsbidrag inom området.

³ <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/praktisk-kurs-for-sfi-larare-som-undervisar-vuxna-med-kort-eller-ingen-skolbakgrund-1.261305> (hämtad 2017-09-09)

6.8 Generaliserbarhet

Kvalitativa studier har som nämnt inte ett primärt syfte att generalisera de uppkomna resultaten till att gälla en större grupp människor, vilket heller inte varit studiens syfte. De erfarenheter lärarna ger uttryck för skulle emellertid kunna visa på vissa mönster som kan vara intressanta att sätta in i en bredare kontext. Att samtliga lärare har flerårig erfarenhet av att arbeta på studieväg 1 kan också göra det möjligt att göra vissa tolkningar och slutsatser utifrån deras utsagor i relation till tidigare forskning, och därigenom koppla materialet till ett större sammanhang.

6.9 Etiska överväganden

En viktig etisk aspekt av forskning är att alltid väga den eventuella skada forskningsdeltagarna kan utsättas för mot den eventuella nytta som forskningen kan generera för gruppen i ett större perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014; HSFR, 1990). De individer som berörs av forskningen ska enligt *Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet* (HSFR, 1990) så långt möjligt skyddas från skada i samband med forskningen. Vad gäller forskningskravet om individskydd handlar det bland annat om att de som deltar i en studie ska vara informerade om studiens syfte, att deras uppgifter inte ska spridas, att deltagandet är konfidentiellt och frivilligt och att de närsomhelst under studiens gång kan välja att avbryta sitt deltagande (HSFR, 1990). Då fokus för undersökningen är att samla in lärares erfarenheter och beskrivningar av elevers lärandesituation, och inte mer privata eller känslomässiga erfarenheter, minskar förhoppningsvis risken att lärarna på något sätt kan skadas av studien. Lärarna har också varit informerade om att de närsomhelst under studiens gång har kunnat avbryta sitt deltagande. Vad gäller beskrivningar av elever har jag varit noga med att uppmuntra generella beskrivningar och inte fokusera på enskilda elever. Inga lärare, skolor eller elever har under intervjuerna nämnts vid namn av mig, och materialet har förvarats på ett sådant sätt att det endast varit tillgängligt för mig. Då jag valt att redovisa materialet sammanfattande och jämförande minskar risken att enskilda personer kan identifieras. Samtliga av de intervjuade benämns också i redovisningen som *hon*, oavsett faktiskt kön, för att ytterligare avidentifiera.

Trots att samtalen kretsat kring erfarenheter av elever i svårigheter har risken funnits att lärarna blottlagt information om dem själva som kan uppfattas som privat och/eller känslig. En samtalsintervju mellan två människor kan skapa en intim och förtrolig situation som ur ett forskningsetiskt perspektiv riskerar att bli problematisk. Forskaren behöver balansera mellan att ställa tillräckligt ingående frågor och samtidigt behålla respekten för intervjupersonens integritet. Om forskaren inte vågar gå på djupet riskerar materialet att bli för platt, medan alltför inträngande frågor kan få intervjupersonen att öppna sig mer än vad denne hade tänkt. Av stor vikt är att forskaren själv är medveten om den asymmetriska maktrelation som råder mellan forskare och intervjuperson, där forskaren är den som sätter ramarna för intervjusituationen och bestämmer vilka frågor som ska ställas (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag har i intervjuerna försökt beakta detta genom att vara lyhörd inför det lärarna berättar och i mesta möjliga mån försökt få mina frågor att utveckla deras berättande snarare än att styra det. I slutet av intervjuerna har jag även gett lärarna möjlighet att fritt ta upp eller berätta om något som inte berörts under intervjun eller något de själva velat tillägga.

7 Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet från de sex intervjuerna. Avsnittet består av två delar. I den första delen ligger fokus på att beskriva innehållet i intervjuerna utifrån fem teman. Varje tema presenteras under en rubrik som utgörs av ett citat från intervjuerna. Dessa citat är tänkta att sammanfatta kärnan i det aktuella temat. I den andra delen belyser jag intervjuerna utifrån Freires (1972; 1974) teorier om litteracitetsprocessen. Centrala aspekter av resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning och styrdokument i nästföljande avsnitt (8.2 Resultatdiskussion).

Begreppsförklaring av ord som förekommer i intervjuerna

Spår 1-3: ett annat ord för studieväg 1-3 (se s. 6). När lärarna talar om *spår 1* avser de alltså elever med kort eller ingen utbildningsbakgrund. För att underlätta för läsaren använder jag mig av samma begrepp som lärarna.

UBA: en förkortning för utbildningsanordnare, alltså skola.

7.1 Resultatredovisning

7.1.1 "Du klarade inte det här, nu får du sluta"

Om ramar, regler och riktlinjer inom Sfi som skolform och skolsystem

Samtliga lärare beskriver det som mer eller mindre vanligt att elever på spår 1 stöter på någon form av svårigheter när de ska utveckla litteracitet inom ramen för Sfi. Att utveckla de allra mest grundläggande läs- och skrivfärdigheter verkar vara något som de flesta elever gör, men när dessa färdigheter sedan ska automatiseras och användas i olika sammanhang kan svårigheter uppstå. Några lärare beskriver de svårigheter som uppstår i mötet med olika texttyper som är karaktäristiska för skolan, exempelvis övningsuppgifter av typen fråga-svar, samt olika provuppgifter. En lärare beskriver hur hon behöver jobba mycket med att eleverna ska förstå själva formen för de övningsuppgifter som finns i skolans kontext och säger att "så fort man ska göra något som man inte gjort innan så är det ju alltid lite..inkörstid", Hon berättar också att eleverna gärna vill memorera inför prov. Att tolka och agera efter skriftliga instruktioner är något som nämns av flera lärare som en svårighet, både att lägga märke till att instruktionen i sig finns där, och att veta hur man förväntas använda den i relation till uppgiften.

Två lärare berättar hur just tolkandet och genomförandet av provuppgifter är något som explicit måste tränas i klassrummet för att eleverna ska ha någon chans att lyckas när de själva ska göra prov, exempelvis de Nationella proven som finns på B, C och D-kurs. En lärare säger att "om man då inte gjort den typen av uppgifter innan så är det ju..då är det det man testat istället". En annan lärare beskriver en känsla av att specifikt träna mot att eleverna ska lära sig att genomföra nationella proven inte alltid känns meningsfullt och hon ställer frågan om vad som egentligen är viktigt för att klara sig ute i samhället och tillägger "man kan känna det här ibland att...vad jobbar jag mot..". En av lärarna talar om hur det på senare år blivit alltmer tal

om och fokus på betyg och att korta elevernas lärsträcka. Detta har påverkat hennes undervisning på så sätt att hon nu jobbar mer specifikt mot att eleverna ska nå de olika kunskapsmålen inom en viss tid. Hon upplever den ökade strukturen som positiv, men att den upplevda tidspressen i sig kan utgöra en stress för eleven som i sin tur kan bli ett hinder för lärandet. Just tidspress och tidsbegränsning är något som tas upp av de flesta lärare. Kurserna har i sig ingen bestämd start och sluttid, men det finns en upplevd press från ledning och kommun om att kurserna ska slutföras inom en viss tid och att eleverna inte får gå kvar ”hur länge som helst”, utan bör slutföra kursen inom en slags schablontid. Efter denna schablontid får eleven göra Nationella provet och när eleven inte målen för E finns det risk att eleven får betyg F på kursen och inte får fortsätta studera. En av lärarna beskriver detta som att ”då har man ju sagt till eleven att 'du klarade inte det här, nu får du sluta'..man funderar på hur en sådan elev tar sig vidare sedan”. En lärare nämner att tidspressen i grunden kommer från politiskt håll:

Det är ju arbetslinjen, en strävan att alla ska bli självförsörjande är grunden i alltihop vi håller på med, och att det ska gå så fort som möjligt..det är väl den politiska riktningen och kravet vi har på oss..och att..ja så fort som möjligt ta betyg och komma ut i arbetslivet och bli självförsörjande.

Alla lärare beskriver på olika sätt hur det varit en pedagogisk utmaning att undervisa på spår 1 och hitta metoder och arbetssätt som fungerar för att eleverna ska utvecklas i riktning mot betygskriterierna. Flera av lärarna uttrycker specifikt hur man fått pröva sig fram med olika arbetssätt, och att man med tiden utvecklat och anpassat sin undervisning för att försöka möta elevernas behov och förutsättningar. Två av lärarna uttrycker upplevelser av att det krävs en större metodisk skicklighet för att undervisa på spår 1 jämfört med andra spår. En av lärarna förklarar att ”du behöver vara duktigare metodiskt när du jobbar med lägre spår..ja för en spår 3:a fixar det ändå, till och med en spår 2:a⁴, om du inte är jättenoga”. Att undervisningen på spår 1 skiljer sig från den på spår 2 och 3 är något som nämns uttryckligen av fyra lärare som har erfarenhet därifrån, och de flesta av de intervjuade säger sig även ha mött en oförståelse utifrån inför komplexiteten i spår 1-elevernas läroprocess. En lärare menar att ”om man inte är i denna världen så förstår man inte vilken resa det är”. Hon beskriver hur personer utifrån kan ha en orealistisk bild av hur fort det ska gå och vad det egentligen innebär att lära sig läsa och skriva från grunden på ett andraspråk i vuxen ålder. En annan lärare menar också att det sällan fokuseras på just spår 1-elever på pedagogiska stormöten och fortbildningsdagar, utan att det ofta utgår från de andra spåren och så får de lärare som jobbar med spår 1 göra någonting eget för att de ska känna att ledningen ”bryr sig om” dem. Hon tror att även de som jobbar på spår 2 och 3 hade haft nytta av att lära sig mer om hur det är att arbeta med spår 1.

En av lärarna beskriver erfarenheter av att det finns elever som hon menar presterar efter sin fulla förmåga men ändå inte når de kunskapskrav som finns uppsatta i kursplanerna på de högre kurserna. Hon ifrågasätter om systemet i sig förmår förstå och möta de förutsättningar eleverna har, och ta tillvara deras potential. Hon menar också att det finns begränsat med resurser för att hjälpa dessa elever, och att hennes egen tid till individuell handledning är begränsad. Hon upplever gruppernas storlek som ett problem, och att det behövs mindre grupper och fler lärare i klassrummet men att det är en ekonomisk fråga. Att eleverna misslyckas med att nå målen för E kan enligt läraren bero på olika faktorer i undervisningsmiljön och i organisationen och hon säger att

Jag tror det är bra att man ställer sig frågan som lärare att..vad är det vi kan göra bättre istället för att lägga hela bördan på eleverna, vad är det vi kan göra bättre för att eleverna ska klara det här, att de

⁴ Spår 3:a och spår 2:a – informell benämning på en elev som studerar på studieväg 2 respektive studieväg 3

ska..ja..överkomma de här svårigheterna som de ställs inför, så att det.. ja det finns ju ett sånt väldigt stort intresse och en sån...väldigt stark motivation hos eleverna.

En annan av lärarna reflekterar självkritiskt över hur hon utformade sin undervisning när hon var ny på spår 1 och inte hade någon erfarenhet av målgruppen. Hon menar att hon antagligen lade upp sin undervisning på ett alltför skriftbaserat sätt och att man inte får ta för givet att eleverna närmar sig texter på samma sätt som en person med studievana gör. Hon säger:

Ibland när jag var ny här så var jag ofta förvånad över 'vad är det som händer' kände jag, 'nu har jag ju gjort såhär men det verkar som ingen förstod någonting' och sen har jag ju då självkritiskt insett att det var jag som gjorde fel, att man kan inte göra på det viset.

7.1.2 "Oftast är det skilda öar"

Om samverkan mellan skola, Socialtjänst och Arbetsförmedling

De flesta elever som studerar på dagtid uppbär försörjningsstöd vilket vanligtvis innebär att man är inskriven vid antingen Arbetsförmedlingen etablering eller hos socialtjänsten, där man även har en handläggare som ansvarar för den planering som varje person får. I denna planering ingår oftast Sfi och det är ofta på handläggarens initiativ som eleven lämnar in en ansökan om att få börja studera Sfi. Ibland kan elever ha andra aktiviteter utöver Sfi, exempelvis andra kurser eller en praktikplats. Elever som är inskrivna vid Arbetsförmedlingen etablering ska som regel ha 30 timmars sysselsättning per vecka varav 15 av dessa utgörs av Sfi.

Samtliga intervjuade uppgav en bristande samverkan mellan skolan och Socialtjänsten eller Arbetsförmedlingen, och att detta på olika sätt påverkar deras arbetssituation och elevernas studiesituation. En av lärarna beskriver samverkansbristen som att man saknar en "helhetsbild" runt eleven, att lärare och handläggare kan ha olika bild av och information om eleven, vad gäller exempelvis behov, framtidsplaner och studieförutsättningar. Hon menar att om det hade funnits en bättre samverkan hade man kunnat stötta elever i svårigheter till att hitta en sysselsättning där deras styrkor bättre hade kunnat tillvaratas. En annan av lärarna berättar att samverkan är "sällsynt" och fortsätter:

Det är ofta helt skilt, man kan få något mail ibland där de frågar om någon haft bra närvaro och om de gör framsteg och sådär..och det har väl hänt att jag kontaktat Soc för att någon elev har velat det angående någon skola eller så som inte har fungerat..ja lite olika så.. men det är sällan ändå som man känner att man gör det gemensamt, utan oftast är det skilda öar..

En annan lärare beskriver liknande erfarenheter av samverkansbrister när det gäller hur planeringen skulle kunna utformas på ett optimalt sätt för elever i svårigheter, men menar att det i grund och botten härrör från högre nivåer. Hon säger att "det är väl som att prata med en vägg att prata med Arbetsförmedlingen.. jag menar *de* kan ju inte göra något..de har ju order uppifrån, så det är ju..vi behöver ju komma upp på regeringsnivå för att förändra nånting egentligen". Samtidigt nämner hälften av lärarna att de också har några positiva erfarenheter av samverkan med enskilda handläggare som visat intresse för att lära sig mer om hur Sfi-systemet fungerar med de olika spåren och hur förutsättningarna kan skilja sig åt för elever med kort eller lång utbildningsbakgrund från hemlandet.

Några lärare beskriver hur de elever som tillhör Arbetsförmedlingen etablering kan ha en väldigt splittrad skoldag där de måste åka mellan olika skolor och aktiviteter under en och samma dag. Detta på grund av att de ska ha 6 timmars sysselsättning om dagen, men att Sfi-skolan inte får anordna heldagsaktiviteter utan bara får erbjuda eleven 3 timmars undervisning per dag. En lärare beskriver att hon har elever som uttryckt en stark känsla av stress, och måste åka fram och tillbaka över hela stan och inte ens hinner äta lunch mellan sin för- och eftermiddagsaktivitet. Vad det är exakt för annan aktivitet som eleverna kan ha i kombination med sin Sfi har lärarna svårt att svara på, men att det ibland kan röra sig om en praktikplats eller någon annan kurs. En av lärarna berättar att elever har visat henne material från deras andra kurser som legat på en mycket högre nivå än elevens språkkunskaper. En lärare säger att "jag har också haft elever som uttrycker för mig att de inte tycker att den andra undervisningen har varit bra för de förstår inte vad som händer där". Liknande erfarenheter uttrycks av en annan lärare som säger att "ibland har man fått titta på papper och så (från den andra aktiviteten, min anm.) och då är det ju inte alls anpassat, det är det ju inte för 5 öre..anpassat till deras behov..så man undrar ju om det är lärare som håller i de här kurserna.". Två av lärarna nämnde specifikt hur elever inskrivna vid Arbetsförmedlingen etablering plötsligt flyttats från sina Sfi-studier och påbörjat andra aktiviteter utan att läraren informerats. En av lärarna upplever det som en stor brist i systemet att elever på handläggarens initiativ plötsligt kan flyttas från sin plats på Sfi när de är mitt uppe i en lärprocess och tillägger: "man bör ju ha en dialog innan man flyttar..de bör ju rådgöra med oss va.. för vi träffar nog eleven mer än vad de gör, vi känner ju eleverna bättre än vad de gör". Hon upplever att sådana här flyttar ibland kan leda till att elevens språkutveckling avstannar eller går tillbaka. Samma lärare säger:

Man upplever det som väldigt, vad ska jag säga, nonchalant, att de kan rycka elever och placera på andra ställen utan att ha en dialog med oss.. 'nu ska eleven här göra si och så och nu ska den dit och dit' och sen det här..utan någon som helst dialog..inte ett mail..inte någonting va..ett mail måste man ju kunna kosta på sig, kan man tycka..

Flera av lärarna beskriver en upplevelse av att handläggare på Socialtjänsten och Arbetsförmedlingen generellt sett saknar kunskap om Sfi-systemet och vad som är realistiskt att förvänta sig av en elev som studerar på Spår 1. Det kan exempelvis gälla en oförståelse kring hur lång tid eleven behöver på sig för att slutföra de olika kurserna, och några lärare påpekar också att de i sin tur saknar kunskap om hur socialtjänstens och arbetsförmedlingens arbete fungerar. En lärare säger:

Jag kan tänka ibland att här sitter jag på min kammare och är helt inne på det här, men allting utanför? Ja det hade varit på ett sätt lite roligare om man var mer en..att kanske vi också var en del av..ett annat sammanhang också..

Flera lärare nämner att samverkansbristen särskilt kan drabba de elever som har svårigheter att nå målen för E, och en lärare tycker att det hade varit positivt om man gemensamt med handläggaren kunde lägga upp en planering för eleven. En lärare beskriver en känsla av att större samverkan generellt sett nog hade varit positivt, och tillägger "Ibland vet man inte riktigt vad det är man skulle vilja ha sagt egentligen men det hade ju varit jättebra att ha mer samverkan". Flertalet av lärarna berättar att de inte vet vad som händer om en elev exempelvis avslutar sina studier med F, mer än att de ska kontakta sin handläggare för att få en ny planering. En lärare berättar att hon ibland tar emot elever som nyligen fått ett F hos en annan skola och att hon då funderar på om samma sak händer med de elever hon själv gett betyget F. Hon säger att:

Då känns det ju verkligen onödigt på ett sätt för det kanske var en elev man kände att man kunde hjälpa ganska bra och kunde fortsatt hjälpt utifrån den utgångspunkten men då ska den till nån annan UBA..då ska någon annan lära känna den och den ska gå igenom hela den processen igen, det tar ju ännu längre tid..

En annan lärare beskriver hur det kan bli negativt för eleven att fortsätta studera vid upprepade misslyckanden och tillägger att:

Då tror jag det kan vara betydligt bättre att göra något helt annat, någon typ av arbetsmarknadsinsats eller praktik, för att byta..byta infallsvinkel på språkinläringen och kanske gå framåt den vägen istället.

En lärare uppger att hon i de fall eleven misslyckats med att nå målen för E i vissa fall hade önskat att man hade ett samtal mellan läraren och handledaren men beskriver det som att etablera den kontakten känns ”som ett halvstort berg att klättra över” och tillägger att hon hade velat förklara för handledaren ”varför det blev som det blev”. Hon säger att ”Vi jobbar ju med samma personer liksom, fast man har olika utgångspunkter”.

7.1.3 ”Det är så mycket annat för att få livet att gå ihop”

Om psykiska och sociala faktorer som kan hindra litteracitetsprocessen

Samtliga lärare beskriver erfarenheter av hur olika psykiska och sociala faktorer många gånger inverkar på och försvårar elevers studiesituation och läs- och skrivutveckling. Två lärare lyfter fram det faktum att många elever som flytt från krig och konflikt kan bära på svåra trauman som skapar olika former av lärandesvårigheter, till exempel glömska, stress och svårigheter att koncentrera sig. En av lärarna upplever att det finns för lite förståelse utifrån för den påverkan detta kan ha på elevens läroprocess. Hon tillägger att det behövs en större medvetenhet kring detta, och att eleverna kan ha viljan och motivationen att lära sig men att psykologiska faktorer kan hindra: ”man kan inte lära sig någonting om man har ett..om man sitter mitt i ett trauma..det är ju omöjligt”. En lärare beskriver erfarenheter av att elever nästan kan uttrycka en känsla av lättnad över att få avsluta studierna med F betyg om de levit i en situation som gjort det svårt att studera.

Samtliga lärare beskriver också svårigheterna att kombinera studier med alla andra åtaganden som hör vuxenlivet till såsom ansvaret för hem och familj. En lärare beskriver erfarenheter av att eleverna ofta jobbar väldigt intensivt och aktivt under lektionstid men att när de kommer hem ”är det så mycket annat som tar över”. En annan lärare säger att hon upplever att eleverna är medvetna om att de behöver lägga mycket tid på sina studier utöver lektionstid, men säger att det är en annan sak att faktiskt också göra det, att ”känna att man..lyckas få ta tid för det ändå..det är ju en prioriteringsfråga”. En lärare menar att hennes erfarenhet är att eleverna generellt behöver läsa mer utanför skolan för att få den mängdträning som krävs för att automatisera läsningen men tillägger:

Samtidigt så är vi som lärare medvetna om att många av våra elever de har svårt att lägga så mycket tid till läsning på grund av sin situation, sin speciella situation, och att de är så uppfyllda av problem liksom, i sin vardag...

Två av lärarna beskriver att det i synnerhet kan vara svårt för många kvinnor att få tiden att räcka till för hemstudier då det kan finnas förväntningar på dem att de ska ta huvudansvaret för hem och barn. Att det blir svårt att hinna med att sitta med skolarbetet när ”det är så mycket annat för att få livet att gå ihop”, och hon fortsätter: ”det som är för att överleva..att du

behöver få det..hämta och lämna på dagis, det andra livspusslet, att få hop det..”. Liknande erfarenheter uttrycks av en annan lärare som berättar att vissa elever säger att de inte ”hinner” läsa efter skoltid och hon menar att eleverna ”har olika typer av skäl till det..till exempel barn, matlagning och andra..ja den typen av familjerelaterade saker som tar upp deras tid”. En lärare berättar hur hon upplevt att många av spår 1-eleverna är glada över att i vuxen ålder ha fått möjligheten att studera när man inte fått det som barn, men att det ändå kan vara svårt att verkligen lägga ner det arbete som krävs för att följa utbildningen och nå kursmål, för att ”det kan vara så mycket annat brus alltså.. som med boende och att man inte har sin familj här”.

7.1.4 ”Ett annat sätt att uttrycka sina tankar”

Om motivation, intresse och meningsfullhet i litteracitetsprocessen

Flera av lärarna talar om att väcka elevernas motivation och intresse för att utveckla ett skriftspråk genom en verklighetsnära undervisning som knyter an till elevernas intressen, behov och erfarenheter. En lärare talar specifikt om vikten av att ta in autentiskt material i undervisningen för att väcka intresset för läsning, exempelvis kallelser till mammografi eller tandläkaren. En av lärarna beskriver hur hon försöker utgå från elevernas egna berättelser som utgångspunkt för skrivandet, och en annan lärare berättar att hon i den tidiga läs- och skrivutvecklingen försöker utgå från elevernas egna tal och ha en dialogbaserad undervisning där alla elevers röster får höras. Hon säger att ”var och en har ordet i klassrummet, det tycker jag är jätteviktigt, att man inte glömmet bort någon elev, eller några elever” och hon tillägger att det är viktigt att skapa ett positivt klassrumsklimat där det känns intressant och roligt att komma till skolan och lära sig. En annan av lärarna menar att man skulle kunna göra utbildningen mindre teoretisk för att på så sätt skapa en kreativare klassrumsanda och utforma utbildningen på ett annat sätt för spår 1-elever så att sambandet med världen utanför skolan blev tydligare. Hon talar också om vikten att stärka elevernas självkänsla kring skrivandet genom att de får skriva om sina egna erfarenheter, och tillägger att det är viktigt att eleverna ser att skrivandet är ”ett annat sätt att uttrycka sina tankar”. Att utbildningen hade kunnat utformas mindre teoretiskt och exempelvis knytas an till ett yrke, för att därigenom väcka intresset för läsning nämns även av en annan lärare. Hon säger att man då hade kunnat ”utgå mer från intresse” och fortsätter ”jag tror ju att du lär dig de orden du behöver kunna mycket snabbare om det är det intresset du har..det du vill jobba med”.

Samtliga av de intervjuade har upplevt att eleverna generellt sett är positiva till att lära sig läsa och skriva och verkligen vill, men samtidigt uppger alla lärare att eleverna tenderar att inte läsa och skriva tillräckligt mycket utanför skoltid för att färdigheterna ska kunna automatiseras. Just bristande läsflyt är något som tas upp av de flesta lärare som en vanlig svårighet. En lärare berättar också att vissa elever som har svårt för att läsa tenderar att undvika läsning, och bara läser när de ”måste”. Att så många av spår 1-eleverna har bristande läsflyt menar några av lärarna antagligen kan ha ett samband med att man inte använder läsfärdigheterna tillräckligt mycket utanför skolan. Detta kan i sin tur leda till svårigheter att förstå och ta till sig de texter man läser i klassrummet. En lärare menar att ”de kommer ju aldrig ha chans att nå höga nivåer om de inte får upp flytet och det får man ju bara genom att läsa”. En annan lärare säger att: ”Sitter man och kämpar med texter och aldrig läser ut ordentligt så förstår man ju inte många gånger riktigt vad det är man läser”. Två andra lärare lyfter fram bristande ordförståelse som en annan svårighet när eleverna möter och ska ta till sig texter. En av lärarna lyfter också fram det faktum att elever kanske förstår ordens

betydelse i sig men att texter kan ligga på en skriftspråklig abstraktionsnivå som eleverna inte är bekanta med eller kan hitta en motsvarighet till sitt modersmål, på grund av de saknar läs- och skriverfarenheter på den nivån på modersmålet. Läraren lyfter fram vikten av att eleverna ges möjlighet till modersmålsstöd som hjälper dem att utvidga sin begreppsapparat även på modersmålet. Samtidigt påtalar flera av lärarna att det råder brist på modersmåls lärare och att vissa elever från mindre språkgrupper inte får något modersmålsstöd alls, vilket blir särskilt problematiskt för de elever som inte kan läsa alls på modersmålet och därmed inte kan använda lexikon. En lärare uttrycker det som att ”det är en jättestor svaghet i hela systemet, det är ju den här bristen på modersmåls lärare”. En av lärarna säger att hon tror att det bästa hade varit om eleverna först fick lära sig läsa på sitt modersmål för ”då behöver de inte möta alla problem samtidigt”, och kan fokusera bara på att tillägna sig ett skriftspråk och inte samtidigt behöva lära sig ett andraspråk. Hon upplever det generellt som positivt att ta in modersmålet i Sfi-undervisningen och tycker att det ”öppnar dörrar” och väcker en glädje i studierna hos eleverna.

En av lärarna uttrycker att de flesta elever verkligen tycks vilja lära sig läsa, men när hon blir tillfrågad om hon pratat med eleverna om varför man vill lära sig det svarar hon: ”ja det är ju också en intressant fråga, det har jag inte tror jag frågat dem..” och tillägger ”man tänker själv att det är på grund av det här och det här men det kan ju se väldigt olika ut för olika elever”. När en annan av lärarna blir tillfrågad om hon har upplevt att eleverna är medvetna om vilka läs- och skrivkunskaper som krävs ute i samhället och på arbetsmarknaden säger hon att det är en intressant fråga som hon hade kunnat tänka sig att ta upp och diskutera i klasserna, och tillägger:

Det har jag nog mer förutsett att de sett och tänkt, men jag har faktiskt inte..aldrig pratat om det, konkret och så..mer än att jag säger i klassrummet eller i gruppen att..påminner om..att det är viktigt att träna läsa.. mycket.. du får läsa 30 minuter varje dag eller mer, mycket mer.

En annan lärare som får samma fråga säger att hon tror det kan vara svårt för eleverna att verkligen inse hur höga kraven är på läs- och skrivförmåga i Sverige, om man vuxit upp i ett samhälle där skriften inte har en lika central ställning.

Just det att motivera till att använda och träna läsfärdigheterna utanför skoltid är något som lyfts fram som en utmaning av de flesta av lärarna. En av lärarna säger att:

Det är någonting som man får motivera verkligen, varje samtal så försöker jag säga det, att det är ju..att i grundskolan när man lär sig läsa..att man...man säger ju att man ska läsa minst 20 minuter per dag och det är ju likadant för våra elever att de måste ta det på allvar om de ska få upp ett läsflyt..läsa hemma..

En lärare beskriver hur hon sett elever ta sig an texter i klassrummet på olika sätt och hur hon upplevt en tydlig skillnad i hur man tar sig an texter mellan vissa elever som läser på modersmålet och de som inte gör det. Hon beskriver att de som inte läste på modersmålet ofta hade svårt att hitta en djupare mening i texten och tenderade att läsa på ett konkretare och ytligare plan och inte se hela sammanhanget eller budskapet i en text. Detta kunde hon även se under övningar i läsförståelse av typen fråga-svar där vissa elever tenderade att kopiera hela rader ur texten som svar istället för att formulera ett eget svar. Hon lyfter fram betydelsen av modersmåls lärare för att hjälpa eleverna att se innehållet i en text ”så att det blir ett större djup i saker och ting” och tillägger att ”man ska ju bygga upp ett nytt språk parallellt med det gamla hela tiden”. En annan lärare nämner liknande erfarenheter och berättar att många elever tenderar att stressläsa och gissningsläsa, och att elever kan skynda sig igenom en text och tro

att de har förstått istället för att samtala sig fram till läsförståelse och textens mening, samt själva reflektera över det man läser.

7.1.5 "Att bygga på istället för att dra ner"

Om brist- och resursperspektiv

Flera av lärarna vittnar om svårigheter för eleverna att komma ut på arbetsmarknaden om de inte har Sfi-betyg inom de högre kurserna (C och D). En av lärarna lyfter det faktum B-kursen egentligen ska kunna vara slutkurs på studieväg 1 och att du därefter ska kunna anses "klar" med Sfi men att de språkkunskaperna i realiteten generellt sett inte anses räcka till för att få jobb. Hon upplever att personer som inte arbetat med målgruppen saknar förståelse för vilket enormt arbete som kan ligga bakom att ens nå kunskapskraven för B-kurs som kanske kan anses som låga för någon med studievana. Hon fortsätter:

Det tror jag är det största problemet.. och att vi inte har jobb där man kan möta upp där man inte har så mycket mer än det (än B-betyg, min anm.).. men sen så som sagt, man kan ju ha skillsen, jag menar har du jobbat och du har varit sömmerska i 20 år i ditt hemland, det är klart att du har massa kunskap som du skulle kunna ha användning av här..

En annan av lärarna uttrycker liknande tankar och tillägger att:

Man ska ha så mycket utbildning för allt möjligt där det kanske inte är nödvändigt..man kan ingå i ett arbetslag där det finns någon annan som kan vara kanske min handledare, men jag kan utföra ett väldigt viktigt arbete i en grupp, utan att ha den höga skolbakgrunden.

En annan lärare säger att "jag har en känsla av att det svenska samhället har fortfarande en sådan inställning till invandrare att ..att man lägger ribban liksom på en väldigt hög nivå och att man snarare ser till bristerna än till.... resurserna och så, hos människor" och hon menar att det krävs en attitydförändring i samhället för att underlätta integreringen av personer som invandrat. En av lärarna uttrycker det som att väldigt mycket fokus ligger på Sfi-betyget för att räknas som anställningsbar trots att eleverna kan ha stora praktiska yrkeskunskaper. En av lärarna uttrycker en upplevelse hos eleverna som att "när jag är klar med Sfi, då börjar livet", att det är efter betyget som möjligheterna öppnar sig. En lärare menar att det blir svårt för de elever som kämpar med att utveckla läs- och skrivfärdigheter utan att nå tillräckliga nivåer för att ta betyg ens på de första Sfi-kurserna. Hon menar att det saknas arbeten där kraven på läs- och skrivförmåga inte är så centrala, och säger att "man behöver ju ha utbildning till allt". Hon tillägger att "man önskar att någon annan såg deras andra kvaliteter ..alltså som verkligen..vad de skulle kunna göra.. det är tungt".

Att utbildningen för Spår 1-elever skulle kunna utformas mindre teoretiskt för att bättre möta och ta tillvara elevernas intressen och kunskaper är något som berörs på olika sätt av samtliga lärare. Hindren för att göra detta i nuläget är organisatoriska och ligger både på kommunnivå och statlig nivå. En lärare pratar om att man hade kunnat väcka intresset för läsning och skrivning i ett naturligare sammanhang om utbildningen var mer praktisk och byggde på elevernas intressen. En annan lärare lyfter fram att det hade varit bra om delar av utbildningen kunde vara praktisk och bygga på elevens intressen eller tidigare yrkeskunskaper, som ett sätt att stärka eleven och skapa ett naturligare språksammanhang, och därigenom underlätta litteracitetsprocessen. Hon talar om vikten av en praktisk yrkessysselsättning som en möjlig del av Sfi-utbildningen för att känna att man har ett mål och att man fyller en funktion och är behövd någonstans.

En lärare beskriver utmaningen i att stötta de elever som stöter på svårigheter i sin allra tidigaste läs- och skrivutveckling. Hon menar att man försöker vara kreativ och hitta olika sätt att lyfta elevens styrkor istället, att det är viktigt att ”bygga på istället för att dra ner”. Exempelvis om eleven har ett större muntligt språk så kan hon jobba med att stärka eleven i det. Hon menar att om eleven får sitta för mycket med bokstavsarbetet och känner att det inte fungerar så ”behöver man släppa det och gå en annan väg” och hon säger att om du ”sitter och sitter och märker att det fungerar inte, snacka om att det är tärande” och tillägger ”om man bara gör det man inte kan, alltså det fungerar inte”.

Flertalet lärare vittnar om att det blir svårt för elever som misslyckas med Sfi att etablera sig i samhället och arbetslivet. En av lärarna säger att hon hade önskat att det inte var så höga krav på betyg för att få jobb, då man kan ha andra kompetenser. Hon fortsätter: ”jag skulle önska att vi kom till ett samhälle där alla mer får möjlighet att..ja.. bidra”. En lärare menar att betygskraven blir problematiskt i synnerhet för spår 1-elever som ofta kanske inte klarar kunskapskraven på de högre kurserna. En lärare menar att ”vi behöver bli bättre på att hitta andra vägar” och lyfter fram erfarenheter av att elevernas tidigare kunskaper och yrkeserfarenheter från hemlandet inte tas tillvara om man saknar Sfi-betyg. Hon säger:

Det finns så mycket bra människor som går här som kan så mycket som har så mycket erfarenhet och så mycket kunskaper men det ..men som sagt vissa saker här är ju inte så mycket värt här om man säger så..

7.2 Teoretisk analys

Av intervjuerna framgår att flera olika faktorer direkt och indirekt kan skapa hinder och svårigheter i arbetet med litteracitetsprocessen inom ramen för Sfi. Faktorer kan synas på såväl individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå och dessutom samverka med varandra på ett sätt som ger en komplex och flerdimensionell lärandesituation för både lärare och elever. Tydligt är att både lärare och elever påverkas och begränsas av de ramar och regler som sätts upp på organisationsnivå, kommunal nivå och statlig nivå. Dessa ramar och regler kan sägas utgöra en yttre gräns för vilket handlingsutrymme lärare och elever har och det skapar således en yttre gräns för den kontext där litteracitetsutvecklingen ska äga rum. Flera av lärarna ger uttryck för hinder och svårigheter som kan kopplas till kommunal och statlig nivå, exempelvis samverkanssvårigheter med socialtjänsten och arbetsförmedlingen, men också vad gäller Skolverkets styrning med kursplaner och Nationella prov. På statlig nivå ligger även Arbetsförmedlingen medan Socialtjänsten och förvaltningen är kommunala. Strukturella begränsningar av detta slag kan kopplas till Freires (1972; 1974) tankar om att vi befinner oss inom vissa strukturer, att och att dessa strukturer behöver synliggöras för elever och lärare, samt relationen mellan det som sker och den struktur det sker inom. Freire talar om *consentisation* – på svenska tolkat som *medvetandegörande* – och att vi genom att bli medvetna också tar ett första steg mot att ta makten att förändra. Dock tycks lärarna uppleva att deras möjligheter att påverka uppåt och utanför gränserna är i hög grad begränsade.

Vad gäller de svårigheter som har att göra med Skolverkets styrning uttrycker flera av lärarna att de behöver lägga en hel del tid på att explicit träna på formen för prov och uppgifter, samt inför Nationella proven för att eleverna inte ska misslyckas på grund av att de tolkat själva uppgifterna på ett felaktigt sätt. En lärare menar uttryckligen att detta inte alltid känns meningsfullt och en annan lärare beskriver risken att man testar elevens förmåga att tolka provuppgifter snarare än elevens språkkunskaper. Att tillägna sig kunskap om hur man tolkar

och genomför denna typ av uppgifter är en del av att utveckla funktionell litteracitet då det inom utbildning överlag är ett vanligt sätt att mäta elevers kunskaper. Dock är det möjligt att elevers förkunskaper om denna textgenre kan tas för given av personer som inte har erfarenhet av att arbeta pedagogiskt nära målgruppen. Om elever riskerar att inte komma vidare på grund av detta kan problemet ses som att det ligger på strukturell nivå i det avseende att detta sätt att mäta elevers kunskaper kan ses som inbyggt i själva samhällsstrukturerna. Även detta kan kopplas till Freires (1972; 1974) tankar om att strukturerna i sig kan förtrycka personen som befinner sig i litteracitetsutbildningen. Det kan även kopplas till begreppet *medvetandegörande* – i det avseende att bägge parter behöver bli medvetna om och reflektera över den struktur de befinner sig inom och hur denna påverkar deras handlingar och handlingsutrymme.

Flera av lärarna säger sig även uppleva en tidspress från organisation, kommun och statligt håll som handlar om att eleverna bör utveckla läs- och skrivefärdigheter så fort som möjligt och det finns en mer eller mindre outtalad förväntan om att det är något positivt om eleven utvecklar litteracitet och tar sig igenom utbildningen i en snabb takt. Detta kan tolkas som en bild av kunskapande som att det är något som bör ske enligt en normhastighet och att det är positivt att lära sig snabbt och negativt att lära sig långsamt. Lärandet kan i detta perspektiv ses som en linjär process eller en uppåtstigande kurva. Utvecklar eleven inte läs- och skrivefärdigheter i den takt som upplevs som godtagbar eller enligt normen riskerar eleven dessutom att avbrotts från utbildningen. Freire (1972; 1974) talar om att litteracitetsprocessen bör vara en kunskapsakt och där det ytterst ska leda till att ge eleverna en röst och verktyg för att själva förändra sin situation. Detta kontrasterar mot en lärosituation som upplevs som tidsbegränsad av lärarna och där lärandet i sig ska mätas genom standardiserade tester.

Att bli avbrottad från utbildningen kan dock vara positivt i vissa situationer, upplever två av lärarna. Detta kan till exempel gälla de elever vars behov och förutsättningar inte kan mötas och tillgodoses inom ramen för Sfi. En annan lärare uttrycker specifikt att det kan vara systemet i sig som inte förmår tillvarata elevernas potential, vilket kan ses som att de yttre begränsningar som sätter ramen för det sammanhang där lärare och elever befinner sig, inte förmår möta och tillvarata variationen bland elever. De flesta av lärarna uttrycker upplevelser som kan tolkas som maktlöshet inför att påverka en lärosituation som de själva inte anser är optimal för att utveckla litteracitet. Olika faktorer försvårar eller omöjliggör att skapa ett mer gynnsamt sammanhang eller idealsammanhang. Det kan tolkas som en konflikt mellan vad man anser vore det bästa och vad man upplever som möjligt och genomförbart utifrån de organisatoriska förutsättningarna man har. En lärare uttrycker specifikt att det hade varit bättre om eleverna fick lära sig läsa på sitt modersmål först och samtliga lärare nämner i något sammanhang att bristen på modersmålsstöd eller hur modersmålsstödet är utformat skapar en situation som försvårar lärandet. Att lärarna talar om modersmålet som en central del i elevernas litteracitetsutveckling och litteracitetsprocess kan kopplas till Freires (1972; 1974) tankar om att lärare och elev bör vara två subjekt i dialog med varandra. För att befinna sig i äkta och jämlik dialog krävs ett gemensamt språk och en situation där båda parter har likvärdig makt att styra samtalet, vilket inte är fallet när svenska blir det språk som dialogen ska ske på.

Ett annat exempel på modersmålets roll vid utvecklandet av litteracitet är den lärare som berättar hur hon erfarit att elever som inte läser på modersmålet tenderar att läsa på ett yttligare plan och vilja kopiera svar ur texten vid läsförståelseövningar av typen ”fråga-svar”. Istället för att reflektera över det man läst blir målet med läsningen att hitta ”rätt svar”. Att även

Nationella provets läsförståelsedel är uppbyggt enligt ”fråga svar-modellen” kan troligtvis styra lärarna in mot denna typ av läsförståelseövningar för att ge eleverna chans att lyckas på Nationella provet och utveckla den typen av skolrelaterad litteracitet. Om Nationella provet dessutom blir betygsgrundande och kan resultera i att elever förlorar sin plats på utbildningen vid F-betyg är det möjligt att denna typ av läsförståelse-mätningar kan forma eller påverka elevernas bild av vad läsförståelse är och varför man läser – att läsningen blir en jakt på ett ”rätt svar”. För elever som saknar läsupplevelser utöver Sfi kan denna typ av litteracitetshändelser vara deras första och kanske största erfarenheter av läsning. Läsandet kan då riskera att bli något man i första hand associerar med skolan och studier och inte något som rör ens övriga liv och vardag. I sådant fall kanske lärarnas intentioner med läsandet i klassrummet och litteracitetsutvecklingen över lag kan krocka mot elevernas förståelse och tolkning, vilket kan leda till att syftet med läsandet blir oklart för eleverna. Freire (1972; 1974) menar att en viktig del av litteracitetsutvecklingen är att eleverna ges möjlighet att reflektera över innebörden i att utveckla litteracitet. Två av lärarna får direkt frågan om de diskuterat dylika frågeställningar i klassen. Den ena läraren menar att hon nog tagit för givet vilka orsaker eleverna kan ha till att vilja lära sig läsa och skriva, och den andra att hon förutsatt att eleverna är medvetna om vilka läs- och skrivkunskaper som krävs ute i samhället. Detta kan tyda på att man utgår ifrån att eleverna delar ens eget perspektiv på skriftspråkets roll och betydelse. Utan att reflektera över sådana frågor är det möjligt att en konflikt eller ett glapp uppstår mellan det lärarna avser förmedla och det som eleverna tar emot. Freire (1972; 1974) kritiserade en utbildningssyn där lärarna som i en bank gör insättningar som eleverna tar ut, och menar att eleven istället bör vara ett aktivt, skapande subjekt i sin egen litteracitetsprocess. Kanske finns det en bild hos vissa elever att läs- och skrivförmåga och läsförståelse är något de ska tillägna sig genom lärarna som bär på kunskap och ”rätt svar”, och inte något som ska ta form och växa fram inom dem själva genom deras egna resurser.

Att de personer som faller under kategorin ”spår 1-elever” ska lära sig läsa och skriva inom ramen för Sfi tycks vara en vedertagen och förgivettagen uppfattning från olika håll. Eleverna ska ”alfabetiseras” innan de kan komma ifråga för att exempelvis räknas som anställningsbara. Detta kan relateras till Freires (1972; 1974) tankar om synen på ”analfabetism” som en brist som behöver åtgärdas. Den diskurs Freire beskriver, där avsaknaden av läs- och skrivkunskaper betraktas som en brist som måste åtgärdas påminner om den diskurs lärarna vittnar om där avsaknaden av teoretisk utbildning tycks ligga som ett hindrande lager över andra kunskaper eleverna kan bära med sig. Först efter ett Sfi-betyg kan man komma ifråga för anställning. Samtliga lärare menade dock att eleverna troligen hade gynnats av en mindre teoretisk språkutbildning där kunskaper, intressen och yrkeserfarenheter hade kunnat tas tillvara och byggas på under litteracitetsprocessens gång. För de elever som har svårt att utveckla litteracitet inom ramen för Sfi, och hade behövt ett mindre teoretiskt sammanhang, kan detta tolkas som att det blir ett slags moment 22. För dessa elever kanske läs- och skrivutvecklingen kan få en negativ laddning bli och svår att knyta an till individuella behov. Risken är att läs- och skrivutvecklingen blir någonting man gör för någon annan eller för att man tror att det är vad som förväntas av en.

8 Diskussion

8.1 Metoddiskussion

En studie av detta slag medför valmöjligheter och ställningstagande. Att aktivt välja en metod och göra ett urval innebär också att jag väljer bort någonting annat. Vilka val jag gör påverkar givetvis utfallet. Som nämnt valde jag mina intervjupersoner från samma geografiska område. Det innebär i detta fall att samtliga arbetar inom samma kommun, vilket kan vara betydelsefullt att poängtera i samband med de erfarenheter lärarna ger uttryck för i kontakten med personer från Socialtjänsten och Arbetsförmedlingen. Det hade kunnat vara intressant att välja intervjupersoner från olika geografiska områden för att se hur deras erfarenheter av samverkan med Socialtjänst och Arbetsförmedling liknar varandra eller skiljer sig åt. Att jag medvetet valt lärare med några års erfarenhet av att arbeta med målgruppen har troligen också påverkat resultatet. I en mer omfattande studie hade det kunnat vara intressant att även tillfråga lärare som är nya i arbetet med målgruppen för att undersöka likheter och skillnader i deras upplevelser och erfarenheter. En annan möjlig infallsvinkel hade varit att även tillfråga lärare som arbetar med modersmålsstöd och/eller modersmålsundervisning. En tredje hade varit att intervjua eleverna själva. Elevintervjuer hade emellertid krävt helt andra resurser i form av tolkar, vilket studiens ringa omfång inte möjliggjort. Dessa potentiella infallsvinklar kan istället ses som förslag till vidare studier.

Som tidigare nämnt har jag valt att låta intervjuerna ta delvis olika riktning och inte hållit fast vid intervjuguiden i någon större utsträckning, utan försökt låta lärarnas berättelser och mina följdfrågor styra samtalen. Detta har påverkat resultatet i det avseende att de olika lärarna delvis fördjupat sig i olika områden. Det ska dock nämnas att de fem teman jag utkristalliserat är fem områden som samtliga lärare berörde och uppehöll sig vid i förhållandevis jämbördig utsträckning.

Den som intervjuar är aldrig helt neutral, utan påverkar alltid resultatet i någon utsträckning (Kvale & Brinkmann, 2014). Även om jag själv gjort mitt bästa för att hålla mig objektiv under intervjusituationerna har jag med största sannolikhet påverkat mina intervjupersoner i någon mening, om än omedvetet, genom att mina egna tankar och åsikter i frågan kan ha lyst igenom i kroppsspråk, mimik, tonfall och sättet som svar tas emot på och frågor ställs. Detta är givetvis något som påverkar resultatet och det är troligt att anta att en annan intervjuare med andra erfarenheter och åsikter hade fått fram ett delvis annat resultat. Det behöver dock inte innebära att de utsagor som framkommit är mindre giltiga, men situationen kan ha påverkat vad lärarna valt att dela med sig av och vad de valt att utelämna.

8.2 Resultatdiskussion

Enligt kursplanen i *Svenska för invandrare* (Skolverket, 2012a) är det övergripande syftet med utbildningen att eleverna ska utveckla en kommunikativ kompetens, och tonvikten ligger på att eleven ska tillägna sig språkliga verktyg för att kunna delta i alla de situationer som vuxenlivet erbjuder, såväl i vardagssituationer som i samhälls- och arbetsliv. Det vittnar om en ideologisk tanke om att elevernas språkutveckling ska förankras i och utgå från elevernas konkreta kommunikativa behov i såväl den omedelbara verkligheten som i framtiden. Om en sådan ideologi är möjlig att fullt ut efterleva inom Sfi i dess nuvarande form är en fråga som

kan vara av värde att lyfta. Min studie tyder på att så kanske inte alltid är fallet, även om intentionerna i allra högsta grad finns hos lärarna.

Det finns en stark utbildningstradition i Sverige och tankar om att utbildning ska vara en rättighet och leda till jämlika förutsättningar för alla medborgare (Carlsson, 2003; Skolverket, 2016). En fråga som kan vara relevant att ställa är hurvida en utbildning som är skapad, styrd och ledd av representanter för de utbildningsnormer som genomsyrar samhällsstrukturerna, till fullo kan åstadkomma en lärosituation som utgår från behoven och förutsättningarna hos elever som står utanför dessa normer? Skrivelser i kursplanerna om att utbildningen ska utgå från elevernas förutsättningar och behov genererar att någon måste tolka och sätta ord på vilka dessa behov och förutsättningar är, och risken är att det inte är eleverna själva som får göra detta. I en sådan kontext kan utbildning mynna ut i att bli just ett instrument för att förtrycka och inte befria, även om intentionerna är de motsatta. Carlsson (2003) ger uttryck för liknande tankar när hon i sin studie beskriver något som kan liknas vid ett utbildningstväng där utbildning blir en skyldighet snarare än en rättighet. I detta sammanhang kanske inte litteraciteten upplevs som en möjlighet, utan som en mur att ta sig över för att nå dit man egentligen vill. Flera av lärarna beskriver svårigheter för eleverna att få jobb om de inte tagit Sfi-betyg och en av lärarna uttrycker en upplevelse hos vissa elever som att ”när jag är klar med Sfi, då börjar livet”. Detta stämmer överens med vad Skeppstedt och Franker (2007) skriver om risken för marginalisering och arbetslöshet för Sfi-elever med kort eller ingen utbildningsbakgrund. Det kan även sättas i relation till vad de amerikanska forskarna Bigelow och Schwarz (2010) beskriver angående situationen för vuxna andraspråksinlärare i Amerika som på ett liknande sätt kan betraktas som i avsaknad av kunskap trots att man kan bära med sig mycket annan kunskap och erfarenhet. Carlsson (2003) beskriver också en diskurs där de utan formell utbildning tenderar att betraktas som ”svaga” med ett omsorgsbehov.

Olika studier beskriver därutöver politiska idéer om hur Sfi-elevernas lärande ska kunna påskyndas och generella uppfattningar om att lärandet helst ska ske så snabbt som möjligt (Hyltenstam & Milani, 2012; Sandwall, 2013; Carlsson, 2003). Det lärarna upplever som tidspress och tidsbegränsningar är sålunda invävt i ett komplext system av politiska intentioner och uppfattningar om snabb genomströmning som något positivt och eftersträvansvärt. Samtidigt upplever lärarna i studien att personer utifrån har dålig kunskap om vad som egentligen utgör förutsättningarna för Sfi och hur elevernas lärandesituation ser ut. Det finns ett förgivettagande om att elever ska placeras i Sfi för att lära sig läsa och skriva och ta betyg i kurserna för att därefter räknas som anställningsbara. Detta skickar signaler om en kunskapsyn där eleverna placeras i Sfi för att tillägna sig något de saknar, vilket kan liknas vid Freires (1972; 1974) kritik mot utbildning som en bank där eleven tar ut det läraren sätter in. Det kan även kopplas till Carlssons (2003) studie som beskriver en situation där Sfi riskerar att bli en åtgärd där bristen på läs- och skrivfärdigheter ska ombesörjas. I mötet med eleven kan det vara betydelsefullt att som lärare låta eleven sätta ord på sin egen vilja, och sina egna behov och känslor kring utbildningen och litteracitetsprocessen, och arbeta för att stärka eleven till att ta makt och kontroll över sin situation. Först när eleven får äga sin egen litteracitetsprocess kan vi börja närma oss det Freire (1974) beskriver som att litteraciteten bör vara en kunskapsakt där eleven är ett aktivt, skapande subjekt. Innan eleven utvecklat sitt ordförråd på svenska har modersmåls lärare en viktig roll i att låta elever samtala om och diskutera dessa frågor.

Samtliga lärare i studien vittnar om en upplevelse av att många elever inte använder sina läs- och skrivfärdigheter utanför klassrummet i någon större utsträckning, och att de själva behöver påtala vikten av att ”läsa hemma” för eleverna. Att läsning är något som prioriteras

bort kan tyda på att eleverna inte hittat ett sätt att integrera läsningen i sin vardag. Reichenberg och Lundberg (2011) betonar betydelsen av att läsningen känns meningsfull för eleverna och skriver att ”först om de upplever att läsningen ger ett personligt utbyte, kan de tycka det vara värt att satsa energi”. Troligen upplever dessa elever inte en verklig nytta av läsningen, och det finns skäl att anta att läsningens kostnader är avsevärt större än dess utbyte (Lundberg, 2010). Läsandet har troligtvis i detta stadium inte blivit ett kommunikativt verktyg utan ligger fortfarande utanför eleven. I ljuset av detta ter sig centralt att eleven får möjlighet att utveckla läs- och skrivfärdigheter på ett språk den behärskar för att få ett verkligt utbyte av det. För den elev som enbart har läsupplevelser på ett språk den förstår lite av torde utbytet sällan överstiga kostnaderna, och valet att prioritera bort läsningen ter sig i det sammanhanget begripligt. I klassrummet kan texter göras mer tillgängliga genom en vidgad syn på hur man kan närma sig texter och bedöma läsförståelse. Tidiga insatser för elever som upplever läs- och skrivutvecklingen som mödosam är viktigt för att behålla motivationen, och läsupplevelser bör ligga på en nivå som eleven känner att den behärskar (Myrberg, 2001b; Taube, 2013; Lundberg 2010).

Att de texter eleverna möter i klassrummet bör väcka elevernas intresse och vara verklighetsnära är något som lyfts av lärarna i studien. Att läsandet blir betygstyrt påverkar dock hur man arbetar med texter i klassrummet då lärarna upplever en press att eleverna ska ta betyg på kurserna så snabbt som möjligt. Ett sådant sammanhang kanske kan styra läsövande elever mot ett läsande som handlar mer om att hitta ”rätt svar” än att få en djupare mening och utbyte av texten. Pollestad (2015) menar att valet av material skapar olika läs- och skrivspråkande aktiviteter. För de elever som tenderar att läsa på ett ytligt plan i jakten på rätt svar kan större vikt läggas vid att bearbeta texter på andra sätt än genom klassiska fråga-svar-uppgifter. Eleverna kan exempelvis få visa sin läsförståelse genom att återberätta, använda texter som utgångspunkt för samtal och diskussion, eget skrivande eller sammanfatta textens innehåll. Lundgren (2005) menar att större utrymme bör ges för eleverna att mötas i samtal kring texter, framför klassiska fråga-svar aktiviteter. Att hitta möjligheter för eleverna att diskutera skillnaden mellan olika sätt att närma sig och bearbeta texter kan vara av stor betydelse för att eleverna ska se att det finns olika sätt att läsa och att läsningen kan ha olika syften. Det blir då också ett sätt att arbeta mot synen på läraren som den som vet och ska ge kunskap till den mindre vetande eleven (Freire, 1972; 1974).

Att skapa en verklig koppling mellan skriftspråkandet i och utanför skolan är inte helt okomplicerat (jmf Shaswar, 2014; Lundgren, 2005). En litteracitetsprocess som i hög grad utgår från den typ av litteracitet som är skolspecifik, i det avseende att eleverna inte deltar i litteracitetshändelser utanför klassrummet i någon större utsträckning, kan möjligen leda till att personen inte fullt ut ser skriftspråkets roll och möjligheter. Att lära sig läsa och skriva utan att på djupet reflektera över varför kanske kan göra det svårt att finna sin egen personliga relation till skriften. Skriften kan då stanna vid att bli någon annans röst men inte (som var Freires mål) din egen. De flesta elever utvecklar enligt lärarna en litteracitet som kan översättas till det UNESCO (2001) kallar *basic level*, något som inte är tillräckligt för att på lika villkor delta i de många litteracitetshändelser som omger en vuxen människa i Sverige. För detta krävs en hög grad av litteracitet, i likhet med den som UNESCO (2001) kallad *advanced level*. Att försöka utveckla litteracitet på ett andraspråk motsvarande *advanced level* inom ramen för Sfi utan att först ha gjort det på ett andraspråk är enligt två av lärarna något som avsevärt försvårar processen då eleverna inte har motsvarigheter för den typ av språk på sitt modersmål. Hyltenstam (2010) menar att en orsak till att det är svårare att tillägna sig sina första läs- och skrivfärdigheter på ett andraspråk är på grund av att man saknar en metaförståelse av vad läsning innebär. Skulle eleverna istället få verkliga möjligheter och

uppmuntran att utveckla en funktionell litteracitet på modersmålet parallellt med den på andraspråket kunde kanske skriften få en begripligare funktion och förhållandet till den bli mer personligt. Att integrera skriftspråket i sin identitet är också något som lyfts av Skolverket (2016) som också menar att det är möjligt att inom ramen för Sfi låta eleverna utveckla litteracitet på sitt modersmål. Detta är dock inte något lärarna själva tycks kunna påverka utan det är beslut som ligger på organisations- och kommunnivå. För den elev som stöter på svårigheter i sin litteracitetsutveckling och litteracitetsprocess kan vägen kännas lång till att kunna använda skriftspråket som ett kommunikativt verktyg på den nivå som förväntas av en vuxen i Sverige. Ett sätt att stötta eleven mot att behålla sin motivation kan vara att sätta upp delmål och i mesta möjliga utsträckning skapa situationer där eleven upplever en känsla av hanterbarhet och kontroll i mötet med skriften.

Lärarna i studien ger tydligt uttryck för vikten av att ha ett resursperspektiv på den lärande och att förankra språkutvecklingen i elevens intressen, behov och förutsättningar. Flera av lärarna nämner specifikt vikten av att utgå från elevens egna språk och röst, och den lärare som säger att hon vill få eleverna att se att skriften är ”ett annat sätt att uttrycka sina tankar” ligger nära Freires (1974) resonemang. Att stötta och stärka eleven och att självkänslan spelar en stor roll vid läs- och skrivutvecklingen nämns också på något sätt av samtliga lärare. Dessa synsätt överensstämmer med flertalet forskare som framhåller vikten av ett resursperspektiv, självkänslans betydelse och en behovsstyrd, verklighetsnära undervisning (Skolverket, 2016; Franker, 2011; Taube, 2013; Reichenberg & Lundberg, 2011; Lilja, 2013). Flera lärare påtalar samtidigt att de upplever organisatoriska begränsningar och samverkansproblem med andra aktörer som försvårar att fullt ut arbeta så som man vill. Samtliga lärare lyfter samverkansbristen mellan skola, Socialtjänst och Arbetsförmedling som en hindrande faktor och flera av lärarna uttrycker specifikt att man hade kunnat lägga upp utbildningen på ett annat sätt för att stötta de elever som hamnar i svårigheter och för att skapa en gynnsammare lärosituation generellt. Flera lärare ger också uttryck för en känsla av att deras kunskaper om målgruppens förutsättningar och behov inte når ut. Det blir tydligt att den elev som hamnar i svårigheter under sin litteracitetsprocess befinner sig i en situation där det troligen ofta inte räcker att ge stöd och insatser på individ- och gruppnivå, även om dessa insatser kan ha stor betydelse. För att åstadkomma en varaktig förändring och arbeta förebyggande behöver svaren även sökas på strukturell nivå. Kanske finns det en starkt rotad föreställning om att läsa och skriva är något man ska lära sig i skolan. Är det möjligt att skapa ett annat sammanhang för vuxnas litteracitetsutveckling, där lärandet får bli en reflekterande process och inte något som ska rymmas inom en betygsskala? Hur mycket vi än arbetar för att skapa en verklighetsnära undervisning blir de litteracitetshändelser som är möjliga att åstadkomma i traditionell undervisningsmiljö ändå iscensatta avbilder av verkligheten utanför skolan.

Sfi är som tidigare nämnt inte bara en skola bland andra, utan ett instrument för integration och ett ständigt föremål för politiska intressen (Hyltenstam & Milani, 2012; Sandwall, 2013; Carlsson, 2003). En fråga som kan vara relevant att ställa sig är hur elevernas litteracitetsprocess påverkas av att slitas mellan det pedagogiska sammanhanget och politiska och arbetsmarknadsmässiga intressen. Eleverna står med ena foten i ett pedagogiskt sammanhang där lärandet ska få vara en reflekterande process som äger rum inom individen, och den andra foten i ett sammanhang som präglas av talet om arbetslinjen, effektivitet och lönsamhet. Är det möjligt att utforma en utbildning där dess två världar kan mötas? Att skapa en dialog och verklig samverkan mellan representanter för dessa två världar torde vara ett första steg. Den kunskap lärarna som arbetar på spår 1 har, behöver spridas från klassrummen till högre nivåer. Utan ett sådant kunskapsutbyte riskerar vi att reproducera en utbildningstradition som vi tror möter elevernas behov, men som i själva verket utgår från

cementerade föreställningar och normer om hur lärande kan och ska gå till. När Sfi debatteras och diskuteras är det dessutom ytterst elevernas lärande det handlar om, men var är elevernas röster i detta? Att skapa rum och utrymme för elevernas tankar, upplevelser och åsikter borde vara det som verkligen kan bidra till formandet av en utbildning som befriar och inte förtrycker.

9 Slutord

Denna studie tyder på att vad som kan utgöra hinder och svårigheter i arbetet med litteracitets-processen på Sfi är en komplex fråga. En slutsats av min studie är att svårigheter kan finnas på olika plan och samverka med varandra, på ett sätt som hindrar ett optimalt sammanhang för litteracitetsprocessen. Hur skolan kan arbeta kring dessa hinder är en fråga som inte enkelt kan besvaras. En slutsats är dock att situationen behöver förstås och angripas på olika nivåer. På klassrumsnivå och i mötet mellan lärare och elev kan betydande faktorer vara en verklighetsnära undervisning där elever blir sedda, stöttade och bekräftade som resursstarka individer, och där lärare och elev möts i en så jämlik och respektfull dialog som möjligt (Rosvold Alver, 2013a; Rosvold Alver, 2013b; Franker, 2011, Skolverket, 2016). En viktig del i detta kan vara att arbeta för att eleverna själva ska uppleva sig som resursstarka, och att de har makt över sin egen lärosituation och inte är utlämnade till olika hjälpinsatser. För att skapa en känsla av kontroll över situationen torde det vara av stor vikt att de litteracitetshändelser eleven deltar i under sin skoldag ligger på en nivå som eleven själv eller i interaktion med andra kan klara av och behärska (jmf Myrberg, 2001b; Taube, 2013). För de elever som upplever svårigheter är också tidiga insatser viktigt (Myrberg, 2001b). Utöver detta kan skolan även jobba mot att gripa sig an lite större områden. Hur man arbetar med bedömning och mätning av elevers kunskaper är något som kan diskuteras mellan lärare sinsemellan, och mellan lärare och elever, för att skapa bästa möjliga förutsättningar för att eleverna ska kunna visa sina språkkunskaper. Detta innebär även ett arbete för att tänja på traditioner och gränserna för hur lärande ska mätas och bedömas, så att bedömning blir rättvis och visar det den avser att visa. Utvecklingsarbeten för att öka elevernas möjligheter att utveckla litteracitet på modersmålet är en annan faktor som kan vara av stor betydelse. Därutöver behöver den kunskap och erfarenhet spår 1-lärarna äger uppmärksammas, spridas och ges giltighet genom att relateras till aktuell forskning om vuxnas litteracitetsutveckling.

En viktig slutsats är också att en ökad samverkan mellan skola, Socialtjänst och Arbetsförmedling på allvar behöver fås till stånd. Att lärarna i min studie ger uttryck för liknande erfarenheter av samverkansbrister som lärarna i Carlssons (2003) studie för 14 år sedan är anmärkningsvärt. På samverkansnivå ligger även ett arbete för att utforma optimala lärosituationer som inte utgår ifrån traditionella föreställningar om hur läs- och skrivinläring ska gå till, utan som ger utrymme för nytänkande.

Under mina år som Sfi-lärare har jag deltagit i många utbildningsdagar och pedagogiska möten kring hur vi som arbetar inom Sfi kan förändra och förbättra vår undervisning. Att vi håller en levande pedagogisk dialog och reflektion är givetvis av allra största vikt för att hela tiden utveckla vår undervisning och förhålla oss kritiska till det vi själva gör. Elevers möjligheter till en skolgång där de känner sig sedda, bekräftade och lyssnade på, och där de ges möjlighet att växa och lära, är i allra högsta grad beroende av hur vi som lärare möter dem och utformar miljön i skolan (jmf Lilja, 2013; Taube, 2013). Lärarnas betydelse kan inte underskattas. Men det finns samtidigt en gräns för den. Den gränsen utgörs av de villkor som lärarna arbetar under, vilka består av de ramar, regler, traditioner och föreställningar som styr

och påverkar Sfi som skolform. Utan att samtidigt synliggöra, diskutera och försöka förändra även dessa, riskerar förklaringarna att endast sökas i lärarnas sätt att undervisa och ansvaret läggs på eleverna själva och lärarna, i de fall en elev misslyckas i sin litteracitetsutveckling och inte kommer vidare i sin litteracitetsprocess. För att få en helhetsbild av det sammanhang där elevernas litteracitetsprocess är tänkt att äga rum behöver vi lyfta blicken från klassrummen och även belysa situationen ur ett större perspektiv. Först då ges en möjlighet till verklig och varaktig skolutveckling och förutsättningar att skapa en lärosituation där litteraciteten blir en möjlighet och inte en mur.

10 Referenslista

- Bigelow, M., & Schwarz, R. (2010). *Adult English language learners with limited literacy*. Washington DC: National Institute for Literacy.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELLpaper2010.pdf> hämtad 2017-08-14
- Carlsson, M. (2003). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns. Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Cervetti, G., Pardales, M J., Damico J S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. I: *Reading online*, 2001 –
resources.oncourse.iu.edu <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>
hämtad 2017-08-28
- Fish, B., Knell, E., & Buchanan, H. (2007). Teaching literacy to preliterate adults: The top and the bottom. *AEIS Newsletter*, 5(2). <http://www.tesol.org/news-landing-page/2011/11/01/aeis-news-volume-5-2-%28august-2007%29>
hämtad 2017-08-14
- Franker, Q. (2000). *Alfabetisering i Sverige – förutsättningar och möjligheter*. I Åhl, H. (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Nationellt Centrum, HLS förlag. ISBN 91-7656-471-1
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons
- Freire, P. (1974). *Kulturell kamp för frihet*. Stockholm: Gummessons
- HSFR (1990). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990*.
www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf (hämtad 2017-08-01).
- Hyltenstam, K. (2010). *Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga*. I: Ericson, B (red). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, K. och Milani, T. M. (2012). Del 1 Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.) *Flerspråkighet- en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.
- Jakobsson, I-L. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Stockholm: natur och kultur
- Kamhi, A. & Catts H. (2012). *Language and Reading Disabilities*. (3rd Edition). London: Pearson Education.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Gothenburg studies in educational sciences No. 338.
- Lindberg, I. (1996). *Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi)*. I K. Hyltenstam (red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet - livet i skolan: några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. [School as part of life – Life as part of school. Five illiterate women learn to speak, read and write Swedish as a second language] Diss. Umeå : Umeå universitet, 2005. Umeå.
- Myrberg, M. (2001a). *Invandrades förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse*. I K. Naucclér (red.) *Symposium 2000. ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag
- Myrberg, M. (2001b). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2013). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar - Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber
- Perry, K H. (2012). What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. I: *Journal of language & literacy education*. Volume 8 Number 1
- Pollestad, A. S. (2015). *Undervisningsmateriell og lese- og skrivepraksiser i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere av norsk*. Mastersuppsats, Universitet i Oslo.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal*. Stockholm: Natur och Kultur
- Rodhe, S. (1972). *Introduktion I: Freire, P. Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons
- Rodhe, S. (1974). *Introduktion I: Freire, P. Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons
- Rosvold Alver, V. (2013a). *Bakgrunn for lese- og skriveopplæring på spor 1. I: Metodisk veiledning. Lese- og skriveopplæring*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk
- Rosvold Alver, V. (2013b). *Lese- og skriveopplæring for voksne minoritetspråklige – hva og hvordan. I: Metodisk veiledning. Lese- og skriveopplæring*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Göteborgs Universitet

Schmidt, C. & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2011 årg 16 nr 1 s 36–51 ISSN 1401-678

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Shaswar, A. N. (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning : en studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. [Literacy in Everyday Life and in the Swedish for Immigrants Programme : The Literacy History and Literacy Practices of Five Kurdish L2 Learners of Swedish] PhD diss., Umeå: Umeå universitet.

Skeppstedt, I., & Franker, Q. (2007): *Alfabetiseringsutbildning i Norden: Slutrapport från KANprojektet: Kartläggning av alfabetisering i Norden*.

Skolverket (2017). Tabell 4, kursdeltagare 2012-2016 efter studieväg och kurs samt 2016 uppdelat på ålder, utbildningsbakgrund, modersmål, födelseland, anordnare och läs- och skrivinläring. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/elever-och-kursdeltagare> hämtad 2017-08-28

Skolverket (2016). *Grundläggande litteracitet*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2012a). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2012b). *Läroplan för vuxenutbildningen*. (SKOLFS 2012:101).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Taube, K. (2013). *Läsinläring och självförtroende*. Lund: Studentlitteratur

UNESCO (2001). *Literacy and Adult Education*. Hämtad 2 augusti, 2017, från <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333e.pdf>

Wedin, Å. (2010). *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur

Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: an application of structural equation modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 17, 295-311.

Zachrisson, M. (2014). *Invisible voices. Understanding the Sociocultural Influences on Adult Migrants' Second Language Learning and Communicative Interaction*. PhD diss., Linköping: Linköpings Universitet

Bilagor

Bilaga 1

Hej.

Mitt namn är Annelie Jansson och jag läser Speciallärarprogrammet med inriktning mot språk- läs- och skrivutveckling vid Göteborgs Universitet. Under våren 2017 kommer jag skriva mitt examensarbete. Det område jag valt att fördjupa mig i är *Litteracitetsutveckling inom Sfi*. Jag planerar att genomföra kvalitativa samtalsintervjuer med lärare som undervisar elever på studieväg 1, i syfte att samla in kunskap om lärares erfarenheter av elever som stöter på svårigheter i sin litteracitetsutveckling. Jag är intresserad av att intervjua lärare från alla fyra kurser för att se hur litteracitetsutvecklingen kan se ut och skilja sig åt från kurs A-D. Skulle du eller någon av dina kollegor vara intresserad av att delta i min studie?

Ditt deltagande är konfidentiellt då inga namn på personer eller skolor kommer gå att identifiera och du kan närsomhelst under studiens gång avbryta ditt deltagande. Inom några veckor kommer jag skicka ut intervjuguiden till de personer som tackat ja till att medverka i studien.

Välkommen att kontakta mig om du har ytterligare frågor och funderingar.

Med vänliga hälsningar
Annelie Jansson
XXXXXXX@XXX.XX

Bilaga 2

Hej.

Du har tackat ja till att delta i min intervjustudie om lärares erfarenheter av elever som stöter på svårigheter i sin litteracitetsutveckling. Stort tack för att du vill medverka med dina erfarenheter för att utveckla kunskap om det här området! Nedan följer lite praktisk information om hur studien kommer att gå till.

Jag planerar att genomföra intervjuerna under mars-maj. Intervjuerna kommer vara av formen semi-strukturerad samtalsintervju, vilket innebär att de kommer kretsa kring ett antal teman och frågeställningar med möjlighet att skapa en dialog kring ämnet. Frågeställningarna ska främst ses som förslag till frågor och en möjlighet för dig att hinna reflektera över ämnet innan intervjuerna genomförs.

Intervjuerna beräknas ta mellan 30-60 minuter och kommer att spelas in på iPad och transkriberas, för att möjliggöra en noggrann bearbetning av materialet och undvika felciteringar. Efter att arbetet färdigställts och examinerats kommer intervjuerna förstöras. När materialet redovisas i arbetet kommer det göras på ett sammanfattande och jämförande sätt, vilket minimerar risken för att enskilda personer kommer kunna identifieras. Citering från intervjuerna kan dock förekomma. Det kan hända att jag kontaktar dig i ett senare skede för att följa upp intervjun eller be om klargörande.

Ditt deltagande är konfidentiellt och du kan närsomhelst under studiens gång avbryta ditt deltagande.

Kontakta mig gärna om du har några andra frågor eller funderingar.

Med vänliga hälsningar
Annelie Jansson

Bilaga 3

Intervjuguide

Bakgrund

- år i yrket
- tidigare lärarerfarenhet
- vad fick dig att söka dig till Sfi

Att arbeta på studieväg 1 - generellt

- Minns du när du först började arbeta med vuxnas läs- och skrivinläring? Hur var det? Vad var dina första intryck och tankar?
- Om du tänker tillbaka på då och nu – vad är skillnaden? Vad vet du idag som du inte visste då?
 - Hur har du utvecklat dina kunskaper om elevers läs- och skrivutveckling på studieväg 1?
 - Vilka läs- och skrivefärdigheter upplever du att eleverna behöver tillägna sig?
 - Vad upplever du skiljer läs- och skrivinläringen på studieväg 1 från de andra studievägarna?
 - Vad kan skilja vuxnas läs- och skrivinläring från barns?
 - Beskriv dina metoder/hur du jobbar med läs- och skrivinläring.
 - Hur har du utvecklat de metoder du använder dig av?

Organisation

- Hur upplever du din specifika arbetsplats organisation kring elever på studieväg 1? (grupper, material, personal, modersmålsstödjare m.m.)
- Hur upplever du att kommunens styrning inverkar på din arbetsplats och undervisning, och elevernas litteracitetsutveckling?
- Hur upplever du samarbetet med socialtjänst och arbetsförmedling?
- Hur påverkas din läs- och skrivundervisning av styrdokument och nationella prov?
- Hur skulle du utforma undervisningen för elever på studieväg 1 om du fick bestämma helt själv?

Elever i svårigheter

- Hur vanligt är det att elever stöter på svårigheter i sin läs- och skrivinläring?
- Vad är det som kan utgöra svårigheterna, t.ex.?
- Hur märker du om en elev får svårigheter?
- Vilket stöd och hjälp får du som lärare?
- Vilket stöd och hjälp finns för eleven?
- Finns det några särskilda lärosituationer som kan vara problematiska?

- Minns du några särskilda elever som hade svårigheter i sin läs- och skrivutveckling? Kan du beskriva vad som hände?
- Vilken kunskap behöver man som lärare ha för att förebygga att en elev får svårigheter?
- Vilken kunskap behöver man ha för att stötta en elev som får svårigheter?
- Vilka svårigheter kan eleverna stöta på i början av inläringen (alfa/kurs A) respektive lite högre upp i kurserna?
- Vad händer med en elev som **riskerar** att inte nå kunskapskraven?
- Vad händer med en elev som **inte når** kunskapskraven?