

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Det var bättre än inget...”
-En kvalitativ studie om **distansundervisning i**
alfabetiseringsgrupper ur ett lärar- och elevperspektiv

Sofie Persson

Språkvetenskapligt självständigt arbete, SSA136 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: HT2020
Handledare: Anna Winlund

Sammandrag

Under våren 2020 drabbade Coronapandemin Sverige. I mars tvingades bland annat vuxenutbildningen och sfi att över en natt lägga om hela sin verksamhet till distansundervisning. En av grupperna som finns på sfi kallas alfabetiseringsgrupp. Här studerar människor med ingen eller begränsad erfarenhet av att gå i skola. För en framgångsrik alfabetiseringsundervisning finns utifrån forskning och mångårig erfarenhet, några centrala utgångspunkter.

Uppsatsens syfte är att genom att undersöka några deltagare och lärare i alfabetiseringsgruppers upplevelser av distansundervisningen, bidra med kunskap om ämnet. Ett område som hittills i stort sett är outforskat, både i Sverige och internationellt. Materialet till uppsatsen har samlats in genom sju semistrukturerade intervjuer med tre lärare respektive fyra deltagare ifrån fyra olika skolor i en stor stad i Västsverige.

Studien antar en sociokulturell ansats som förutsätter att språk lärs i sociala sammanhang, och att interaktion har en central roll för utvecklandet av grundläggande litteracitet och ett andraspråk. Vidare utgår uppsatsen från Bartons begrepp ekologisk litteracitet.

I resultatet framkommer en upplevelse av distansstudierna som ”bättre än ingenting”, men att de eftersom de upplevts som bristfälliga av denna målgrupp med sina specifika behov av konkreta tillvägagångsätt och klassrumsinteraktionen, där både läraren och klasskamraterna är viktiga stöttepelare i språkutvecklingen samt för motivations skull, konstateras inte kunna ersätta klassrumsundervisningen.

Nyckelord: *distansstudier, sfi, alfabetisering, grundläggande litteracitet, digitala resurser*

Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	1
1.1. Syfte och forskningsfrågor.....	2
1.2. Avgränsning.....	2
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	3
2.1. Om sfi.....	3
2.1.1. Termerna 'alfabetiseringsgrupp' och 'literacitetsutveckling'	5
2.2. Förutsättningar för framgångsrik grundläggande läs- och skrivträning för vuxna andraspråksinlärare.....	6
2.2.1. Läsutveckling och läsundervisning generellt för vuxna andraspråksinlärare.....	6
2.2.2. Pedagogiska utgångspunkter för alfa-grupper på SFI.....	8
2.2.3. Undervisning i alfabetiseringsgrupper	10
2.3. Undervisning i ett digitaliserat samhälle.....	11
2.3.1. Digitalisering av sfi	12
2.3.2. Sfi på distans	13
3. Teorier och centrala begrepp.....	14
3.1. Ett sociokulturellt synsätt på språk och lärande.....	14
3.2. Litteracitet – läsande och skrivande i sammanhang.....	15
3.3. Interaktionens roll för lärande.....	17
4. Metod och material	19
4.1. Kvalitativ datainsamlingsmetod.....	19
4.1.1. Semistrukturerade intervjuer	21
4.2. Urval.....	22
4.2.1. Presentation av intervjupersoner	23
4.3. Analytiskt utförande.....	24
4.4. Studiens tillförlitlighet och äkthet.....	25
4.5. Etiska aspekter	26
4.5.1. Positionering – min roll i studien	26
4.5.2. Forskningsetiska överväganden	27
5. Resultat och analys.....	27

5.1.	Hur organiserades distansstudierna?	28
5.1.1.	Val av kommunikationsplattform.....	28
5.1.2.	Struktur i distansstudierna	30
5.2.	Hur såg möjligheterna att skapa för interaktion på distans ut?	34
5.3.	Hur såg möjligheterna att ge eleverna stöttning på distans ut?	35
5.4.	Hur upplevdes distansstudierna av respektive intervjuperson?	37
5.4.1.	Upplevd språkutveckling under distansstudierna.....	37
5.4.2.	Upplevt mående och motivation hos deltagarna under distansstudierna	
	38	
6.	Diskussion och slutsats	39
7.	Referenslista.....	43

1. Introduktion

Allt fler vuxna med svenska som andraspråk saknar grundläggande litteracitet (Skolverket 2016:3). Men att sakna eller ha begränsad skolbakgrund betyder inte att man saknar relation till text (ibid). Samhället idag förutsätter i allt högre grad litteracitet för mycket vardaglig aktivitet, och vuxna bosatta i Sverige befinner sig dagligen i situationer där de förväntas kunna agera, ofta efter skrivna instruktioner (Norlund Shaswar och Wedin 2020:139). Dessutom sköljer en digitaliseringsvåg över samhället i allt större utsträckning (Thörnroth Engborg och Eklund 2018:7), vilket ofta förutsätter ett större digitalt kunnande än tidigare. För att vuxna som inte lärt sig läsa och skriva tidigare framgångsrikt lyckas knäcka koden och utveckla litteracitet på ett främmande språk, krävs att deltagarnas erfarenheter tas tillvara samt att studierna utgår ifrån de behov som finns i vardags-, samhälls- och yrkesliv i förhållande till att läsa, förstå, producera och kommunicera, både med tryckt och digital text (Skolverket 2016:3). För att bättre möta de krav som det mer och mer digitala samhället ställer på medborgarna, reviderades både läroplanen för vuxenutbildningen och kursplanen för SFI år 2017 genom att inkludera ett tydligare fokus på utveckling av digitala kompetenser hos inlärare (Utbildningsdepartementet 2017:4).

När jag under våren 2020 arbetade som sfi-lärare i en alfabetiseringsgrupp, slog det mig att det innebär något helt annat att arbeta med digitala resurser i skolan under lektionstid, än att arbeta digitalt i rena distansstudier. Det var en omställning som blev verklighet i mars 2020 då Coronapandemin drabbade Sverige och verkligheten för bland annat många skolverksamheter förändrades totalt över en natt. I den västsvenska stad som är studieort för uppsatsen, ställdes all ordinarie undervisning för vuxenutbildningen in för att istället bedrivs helt på distans.

När jag sökte information om distansstudier och alfabetiseringsgrupper, skulle jag bli varse om att forskning generellt om sfi är relativt underutvecklad. Det finns dock en del skrivet om digitala resurser och flerspråkighet (se t ex Norlund Shaswar och Eklund 2019:81–92), och viss forskning kring vuxenutbildning i svensk kontext har

genomförts (Norlund Shaswar och Wedin 2020:17). Men överlag behövs det mer forskning både om elever med kort eller ingen studiebakgrund samt om språkinläring på distans (Kapcevic och Lundkvist 2019:29, Lundgren et al 2017:33).

Med denna bakgrund, samt att jag ville fånga upp upplevelserna av distansstudierna medan minnena fortfarande var någorlunda färska, undersökte uppsatsen lärare och deltagare i alfabetiseringsklassers upplevelser av distansstudierna.

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här studien är att undersöka distansundervisning för alfabetiseringsgrupper på sfi. Studien ämnar skapa större förståelse och bidra med kunskap om området genom att undersöka följande frågeställningar:

- Hur organiserades distansstudierna för alfabetiseringsgrupperna?
- Hur såg möjligheterna ut att ge stöttning till eleverna på distans?
- Hur såg möjligheterna ut att skapa interaktion?
- Hur upplevdes distansstudierna av lärare och deltagare?

1.2. Avgränsning

Eftersom arbetet gjorts i form av en kandidatuppsats har jag behövt avgränsa studiens omfattning så att den kan genomföras inom ramen för en sådan. Uppsatsen undersöker upplevelsen av distansstudier under perioden 18 mars - slutet på juni 2020, eftersom det var under denna period som vuxenutbildningen rekommenderades att hålla all undervisning på distans. Under sommaren varierade utförandet och under höstterminen hade de allra flesta skolor delvis haft undervisning på plats i skolan och delvis på distans.

Till följd av uppsatsramen valde jag även att begränsa antalet intervjuer. Totalt kom de att bli sju stycken, tre med lärare och fyra med kursdeltagare. Det innebär att

jag fått inblick i fyra olika klasser, varav en endast ur ett elevperspektiv, eftersom intervjun med läraren av olika anledningar inte kunde genomföras.

Vidare valde jag att avgränsa det geografiska undersökningsområdet till en och samma stora stad i Västsverige. Det gjorde jag för att jag ville försöka att om möjligt träffa intervjupersonerna fysiskt och inte digitalt, vid genomförandet av intervjuerna. I synnerhet gällde detta vid intervjuerna med kursdeltagare då jag ville minimera eventuellt teknikkrångel, speciellt med tanke på att jag i dessa behövde inkludera en tredje person, en tolk eller ett språkstöd. Eftersom jag önskade kunna mötas vid genomförandet av intervjuerna, blev det naturligt att avgränsa studien till staden jag bor i.

På grund av studiens avgränsade omfattning, kan inte resultatet säga något generellt om situationen i stort i Sverige, studien bidrar snarare med en analys av några situationer eller ”nedslag i verkligheten”. Den kan därmed betraktas som tendenser och utgångspunkter för fortsatt forskning.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande kapitel kommer först en beskrivning av sfi och dess organisering, följt av en presentation av enligt forskning och mångårig erfarenhet, dokumenterat framgångsrika förutsättningar för grundläggande läs- och skrivträning för vuxna andraspråksinlärare. Avslutningsvis kommer en genomgång kring sfi och digitalisering.

2.1. Om sfi

Som en följd av global migration har behovet av undervisning för vuxna i svenska som andraspråk ökat (Norlund Shaswar & Wedin 2020:14). Sfi (svenska för invandrare) är en statligt finansierad studieform som i huvudsak erbjuds inom den kommunala vuxenutbildningen men även av privata aktörer. Sfi ingår alltså i den svenska vuxenutbildningen och har som mål enligt skollagen att erbjuda vuxna stöd och stimulans för sitt lärande och möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin

kompetens för att stärka sin ställning i arbets- och samhällsliv, och dessutom främja sin personliga utveckling (Norlund Shaswar & Wedin 2020:14–15). I kursplanen för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare står att läsa att sfi är ”kvalificerad språkutbildning som syftar till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket”. Huvudsyftet med sfi är alltså att eleverna ska ges möjlighet att utveckla funktionella kunskaper i svenska som fungerar väl för deras behov att kommunicera och aktivt delta i de situationer där de befinner sig i vardags-, samhälls- och arbetslivet eller i fortsatta studier (Norlund Shaswar & Wedin 2020:13). Sfi är dock en begränsad utbildning vilket innebär att de viktiga grunderna för den svenskspråkiga utvecklingen läggs, men fortsatt utveckling överläts på individen. Vissa elever väljer att studera vidare och andra går vidare till arbets- och samhällsliv, men det innebär att deras svenska utvecklas på olika sätt (Norlund Shaswar & Wedin 2020:23–24). Vad gäller forskning om sfi skriver Norlund Shaswar & Wedin (2020:17) att den är relativt underutvecklad, men att vissa studier genomförts om vuxenutbildning i svensk kontext generellt.

Med tanke på den heterogena grupp människor som läser sfi har man organiserat den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare i tre olika studievägar (1, 2 och 3) samt fyra olika kurser (A, B, C och D). Studieväg 1 utgörs av kurserna A, B, C och D, studieväg 2 av kurserna B, C och D och studieväg 3 av kurserna C och D. Vilken studieväg man läser är avhängigt bakgrund, förutsättningar och mål, och det är studievägen som vägleder i val av ingångskurs och progressionstakt. En del av de personer som kommer till Sverige har inte tidigare haft möjlighet att lära sig läsa och skriva eller har bara begränsade läs- och skrivkunskaper. Wedin (2014:451) skriver att för deras utveckling av skriftspråksfärdigheter på svenska gäller särskilda villkor, och hon åsyftar då till exempel pedagogiska tillvägagångssätt som att tal bör komma före skrift, olika strategier kring ljudning och stavning, samt andra stödmetoder för lärandet. Jag kommer översiktligt gå igenom förutsättningar och metoder för grundläggande läs- och skrivträning under rubriken med samma namn under nästa delkapitel (1.2). Personer utan tidigare utbildning, eller som har kort utbildning men inte är funktionellt litterata (det vill säga som inte har funktionella skriftspråkliga färdigheter i svenska) går studieväg 1, medan studieväg 2 och 3 passar för dem med studievana.

Läs- och skrivinlärning ska enligt kursplanen i utbildning i svenska för invandrare (SKOLFS 2012:13) ingå i sfi vid behov. I den västsvenska stad där undersökningen genomförts, benämns denna del av utbildningen *alfabetisering*. Alfabetisering ska finnas med i alla kurser vid behov, men fokuseras ofta extra i kurs A eftersom där finns elever med kort eller ingen skolbakgrund alls. Vid intervjutillfällena har jag erfårit att sfi-skolorna i den västsvenska staden även ibland om möjligt, gör ytterligare en uppdelning i kurs A, där man separerar deltagare med kort utbildningsbakgrund från de som inte alls sedan tidigare övat på att läsa och skriva, heller på sitt första språk. Denna uppdelning görs eftersom man sett att det skiljer sig så pass i inläringen beroende på om man har erfarenhet av att hålla i en penna sedan tidigare till exempel, eller inte. De som sedan tidigare inte alls har något läs- eller skriftspråk samlas då i de så kallade *alfabetiseringsgrupperna*. De följer samma kursplan som kurs A, så det som skiljer sig är kursens tidsramar, vilka är lite generösare för alfa-grupperna, samt det pedagogiska tillvägagångssätt som beskrivs närmre i följande avsnitt.

2.1.1. Termerna 'alfabetiseringsgrupp' och 'literacitetsutveckling'

I min studie har jag valt att undersöka en specifik målgrupps upplevelser av ett fenomen som berört dem, nämligen lärare och deltagare i alfabetiseringsgrupper. Jag använder benämningen *alfabetiseringsgrupp* eftersom skolorna själva kallar grupperna så, och eftersom alfabetisering är en term som ofta används om undervisning som riktas till vuxna som ska lära sig läsa och skriva för första gången. Men termen 'alfabetisering' är delvis problematisk och missvisande (Skolverket (c 2016:10–1 och Wedin 2014:49–51). Alfabetisering associerar till och kopplas ofta samman med termen *analfabet* vilken riskerar att osynliggöra de erfarenheter av skrift som deltagarna, har trots att de saknar formell skolgång. Den reflekterar också en syn på läsande och skrivande som något man kan eller inte. Användandet av termen 'analfabet' skapar också en homogen syn på en i själva verket mycket heterogen grupp deltagare, och begreppet speglar en förenklad förståelse av skriftspråksanvändning, och dessutom ett bristperspektiv i synen på inläraren. Ytterligare ett problem är att termen blivit starkt stigmatiserad, och att den ibland används som ett nedsättande ord för bristande kunskap och ibland även för bristande intelligens (Barton 2007:10–11).

Vidare vill jag framhålla att alfabetisering är en del av det mer översiktliga begreppet *litteracitetsutveckling*. Att alfabetiseras, att lära sig skriva och läsa med det latinska alfabetet, är en del av den litteracitet deltagarna utvecklar i skolan. Litteracitet betecknar användandet av skrift, det vill säga läsande och skrivande som fenomen, det innebär alltså inte bara att man vet hur man läser och skriver en specifik text, utan också hur man använder denna kunskap för specifika syften i specifika sammanhang. Med litteracitet läggs fokus på människors *praktiker*, de sammanhang där de använder läsning och skrivning (Skolverket 2016:11 och Barton 2008:26). Begreppet litteracitetsutveckling täcker därför bättre än begreppet alfabetisering, vad deltagarna ska få med sig ifrån sfi (Rosén & Wedin 2018:127). I nästa kapitel (3), kommer jag skriva mer om studiens teoretiska utgångspunkter angående bland annat litteracitet.

2.2. Förutsättningar för framgångsrik grundläggande läs- och skrivträning för vuxna andraspråksinlärare

Skolverket (c 2016:26) skriver att det innebär en stor utmaning att lära sig läsa och skriva på ett nytt språk i vuxen ålder. Det gäller för andraspråksinlärare generellt men i synnerhet för de som inte haft möjlighet att lära sig läsa och skriva tidigare, och som ännu inte knäckt koden någon gång. För dem är utmaningen ännu större, inte minst eftersom man nu ska göra det på ett språk man inte behärskar. I följande text görs en genomgång av forskning och flerårig erfarenhet dokumenterat goda förutsättningar och strategier för framgångsrik grundläggande läs- och skrivträning för vuxna andraspråkstalare.

2.2.1. *Läsutveckling och läsundervisning generellt för vuxna andraspråksinlärare*

Forskning idag är tämligen enig kring att läsning är en interaktiv process som består av två huvudaktiviteter; en visuell analys av skriften och en tolkning av innebörden i texten. Aktiviteterna är komponenter i en process där informationen i texten och läsarens förkunskaper interagerar, de händer alltså samtidigt och är beroende av varandra (Franker 2013:774). Franker (2013:776) skriver om att vi förstår en text

genom kopplingar mellan det vi läser och det vi redan vet, och att det därför att det i längden är meningslöst att avkoda bokstäver och ord utan att förstå innebörden, att läsningen blir meningsfull först när vi har kunskaper i och om språket vi läser (Franker 2013:774). Hon förklarar att det är viktigt att uppmärksamma relationen mellan skrift och tal när man ska lära sig ett språk, eftersom det är avgörande att förstå sambandet mellan ett specifikt fonem och motsvarande grafem för att knäcka skriftspråkets kod. Finns det redan ett muntligt språk att utgå ifrån, kan det underlätta för inläraren att förstå vad läsning är och finna det meningsfullt (Franker 2013:776).

För att lära sig läsa finns flera metoder. I *syntetiska* metoder, till exempel bokstavsmetoden, rör man sig från språkljud till bokstäver och från bokstäver till ord, meningar och korta texter. I *analytiska* metoder å andra sidan, till exempel helordsmetoden, gör man tvärtom, och går från helhet till delarna, från hela ord till enskilda språkljud (Basaran 2016:74–75). Här börjar min i känt innehåll, för att senare analytiskt dela upp det i mindre delar och sätta samman dem igen (Franker 2019:21). Ur detta växte Leimars (1977) LTG-metod (läsning på talets grund) fram. Denna metod är en viktig del av Eklunds (2016:7) alfabetiseringsundervisning. Utgångspunkten är då deltagarnas berättelser och de ord de valt för att berätta, med vilka de sedan skapar en text tillsammans. Den muntliga förståelsen är således grunden, det skriftliga och den efterföljande läsningen bygger då på talets grund.

Bokstavsmetoden slutar alltså med förståelse av ord, meningar och texter medan helordsmetoden utgår ifrån dessa. Eklund (2016:7) skriver att man inte kan skilja avkodning i litteracitetsutveckling från förståelse varför det kan vara bra att ha en pragmatisk hållning till de två läsinlärningsmetoderna, och kombinera dem. Basaran (2016:73+75) är inne på samma spår när hon skriver att det gäller att välja metoder och resurser och kombinera dem så att de passar eleverna och utgår ifrån dem. Att använda en metod är aldrig tillräckligt i ett klassrum med deltagare med olika behov. Hon ger som exempel att om en elev till exempel har gått i koranskolan och memorerat stycken av texter, kan man bygga vidare den grundläggande läsutvecklingen på helordsmetoden. På så vis utnyttjar man det sätt eleven är van vid, för att hen ska utvecklas.

2.2.2. *Pedagogiska utgångspunkter för alfa-grupper på SFI*

Utifrån den forskning och mångårig erfarenhet som finns att tillgå, skriver Franker (2013:810) att det går att utmärka tre centrala utgångspunkter, utöver en undervisning som präglas av ett resursperspektiv (vilket förklaras närmre under rubrik 2.2.2.1), för en framgångsrik alfabetiseringsundervisning. I följande två delkapitel redogör jag för dessa.

2.2.2.1. *Lärande ur ett resursperspektiv – ett utvidgat perspektiv*

Wedin (2010:33) och Basaran (2016:73) skriver att förutsättningen för en relevant och effektiv undervisning är att den utgår ifrån den specifika deltagargruppen. Även om deltagarna inte har med sig någon formell skolbakgrund, har de erfarenheter och kunskaper. Det är viktigt att läraren identifierar varje deltagares styrkor och förmågor och sedan bygger vidare på dessa i undervisningen. Franker (2013:702) skriver att kunskap om vad som kännetecknar en framgångsrik alfabetiseringsundervisning enligt forskning och tidigare erfarenhet bland annat visar att det är viktigt att den utgår ifrån ett *resursperspektiv*, det vill säga, ett perspektiv som uppmärksammar det deltagarna har med sig, och bygger vidare på det i undervisningen.

Till följd av en uppfattning om vissa former av läsning och skrivning som de ”rätta”, kan många flyktingar och invandrare från andra kulturer och utbildningssystem uppleva sin bakgrund och kulturella identitet som en brist och belastning. Många deltagare är vana att lära sig i naturlig språkkontakt och därför borde det utgöra utgångspunkt och en ännu större del av alfabetiseringsundervisningen än vad det gör idag (Franker 2013:798). Franker (ibid) skriver att det är värdefullt att lyfta fram och utgå från deltagarnas egna erfarenheter av olika sociala och språkliga praktiker i majoritetssamhället, eftersom det ger möjlighet till kritisk reflektion, vilken kan underlätta mångas känsla av otillräcklighet i möten med samhället. Eklund och Shaswar (2019:82) menar att det ofta är svårt att få syn på dem till följd av att de informella skriftpraktiker inlärarna deltar i till vardags ofta är lågt värderade. De menar också att det ofta är en utmaning att uppmärksamma sfi-elevers vardagliga skriftspråkspraktiker, vilket är synd eftersom många inlärare dagligen använder till exempel smarta telefoner, datorer eller surfplattor i olika syften,

både i och utanför undervisningssammanhang. För att undervisningen ska utgå ifrån inlärares resurser, är det viktigt att få syn på att deltagarna faktiskt läser, skriver och använder digitala resurser utanför klassrummet, och undersöka hur litteracitetsutveckling kan bygga vidare på detta (ibid). Resursperspektivet innebär alltså inställningen att deltagarna är vuxna, tänkande och livserfarna individer som både kan och vill utvecklas. När fokus sätts på vad deltagarna kan, undviks ett bristperspektiv, och genom att se vad deltagarna kan, ökar förutsättningarna för att elevernas vardagliga (digitala) skriftpraktiker synliggörs och kan bli utgångspunkt i klassrummet (Eklund & Norlund Shaswar 2019:83).

Franker (2005:5) skriver vidare att det finns två modeller för alfabetiseringsundervisning; den *utvidgande* modellen och den *begränsande* modellen. Hon beskriver att det finns olika domäner i livet, till exempel en skoldomän och en vardagslivsdomän. I den begränsande modellen tillåts inte de två domänerna mötas, och således blir litteraciteten en barriär istället för en brygga, och inte ett stöd för den förändring många deltagare söker och behöver. I den utvidgande modellen däremot, skapas ett gemensamt fält där domänen för skola och vardagsliv kan mötas och sammanlänkas med av de olika skriv- och läspraktikerna. Den utvidgande modellen utgår ifrån resursperspektivet, vilket möjliggör en utbildning som förbereder deltagarna för nya utmaningar, samtidigt som det bygger på deras tidigare livserfarenheter och skolutbildning.

2.2.2.2. *Tre centrala utgångspunkter för framgångsrik alfabetiseringsundervisning*

Franker (2013:804) skriver att de centrala utgångspunkterna, utifrån forskning och flerårig erfarenhet, kan sammanfattas som; *ömsesidig respekt och levande dialog* mellan alla inblandade aktörer i utbildningen, *meningsfullhet och användbarhet* när det gäller undervisningens form, innehåll och material samt allas *delaktighet och medansvar* i lärandeprocessen. Det innebär till exempel att det är viktigt att det finns regelbundna deltagarsamtal, att det finns språkstöd att tillgå för dessa, och att en individuell studieplan upprättas så snart som möjligt, samt att den kontinuerligt följs upp och revideras tillsammans med deltagaren. Redan i samband med det första kartläggningssamtalet bör varje deltagare bjudas in till delaktighet och medansvar, för

att sedan prägla allt vidare arbete (ibid). Det är också enligt Franker (2013:804) viktigt att stärka deltagarens känsla för att medverka till att alfabetiseringsundervisningen, läraren behöver i sin roll visa att skolan är en lika naturlig plats för ansvarstagande som vilken annan arbetsplats som helst (ibid). Vidare måste innehållet i alfabetiseringsundervisningen kännas meningsfullt, kunna möta deltagarnas förväntningar och beröra deras livssituation. Också Eklund och Norlund Shaswar (2018:92) betonar att vardagsrelevans spelar stor roll för vuxna elever inom grundläggande litteracitets-undervisning, för att de ska orka lägga ner det stora arbetet som krävs för att uppnå funktionell litteracitet. Som lärare är det därför viktigt att ta reda på vilka livsmål som finns hos deltagarna just då och anknyta till dem i undervisningen.

2.2.3. Undervisning i alfabetiseringsgrupper

För att människor som tidigare inte haft möjlighet att lära sig läsa och skriva ska få möjlighet att utveckla sina befintliga kunskaper och tillägna sig nya, skriver Mörling (2015:59) utifrån sin erfarenhet som lärare i alfabetiseringsklasser, att det krävs en annan pedagogik än den som används i undervisningen av deltagare med skolbakgrund. Till exempel nämner hon att det för alfabetiseringsundervisning är viktigt att gå från det konkreta till det abstrakta, det vill säga att utgå ifrån det som gemensamt går att se och ta på, till sådant som är svårare att sätta fingret på (Ibid). Det är därför också värdefullt för deltagarna att tillsammans med andra deltagare få praktisera sina färdigheter utanför skolkontexten, både för att bekräfta ”de nya verktygens” användbarhet, men också för att underlätta självständig användning av dem i det egna vardags- och arbetslivet (Franker 2013:804).

Vidare faktorer som Mörling (2015:30+33) nämner som är viktiga för denna grups språkinläring är fasta rutiner, kontinuitet, kortsiktiga definierade mål och tillräckligt med tid. Den fysiska miljön är viktig, och ett ”hemklassrum” med gott om plats, både för rörelse men också för mycket material, både golv och väggar används med fördel på pedagogiska vis. Utöver det skriver hon att för att ge alfa-deltagare bästa förutsättningarna för språkinläring är det viktigt att tänka på en del saker i deltagarnas direkta närhet. Det är till exempel viktigt med en yttre miljö som upplevs

som välbekant och trygg och som ger mesta möjliga arbetsro. Relationer med andra elever och med läraren är mycket centrala för denna grupp, så lärarbyten kan till exempel upplevas mycket förvirrande och vara en nackdel för inläringen (Ibid). Också Franker (2013:804) betonar att ett gott gruppklimat, där alla känner sig sedda och lyssnade till, och där man vågar ta och ge, är en fördel. Till detta lägger Basaran (2016:73) att deltagare i läs- och skrivutvecklingen behöver få mycket beröm och positiv feedback då många är rädda för att göra fel. Självklart gynnar det inte läs- och skrivutvecklingen att enbart berömma deltagarna, men respons som ges behöver vara konstruktiv och ges kontinuerligt som en naturlig del av läs- och skrivutvecklingen. Vad det gäller den skriftliga produktionen kan man fokusera på att ge respons om innehållet, visa nyfikenhet, lyfta vad deltagaren kan och vad den behöver utveckla (Basaran 2016:73). Winlund (2020) skriver vidare om hur viktiga personliga relationer är i alfaklasser, då hon undersökt dessa i en klass med unga vuxna i alfagrupper. Hon poängterar i sin studie hur goda relationer i klassen och med lärare kan driva på språkutvecklingen och öka motivationen.

2.3. Undervisning i ett digitaliserat samhälle

Vuxna bosatta i Sverige befinner sig ofta i situationer, såväl i privatlivet som i arbetslivet eller i studier, där de *förväntas* kunna använda digital teknik i olika former (Norlund Shaswar & Wedin 2020:139). Eftersom vi idag lever i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt har det framhållits som viktigt att lyfta fram digitala perspektiv i vuxenutbildningen. Det digitala samhället skapar möjligheter att göra information och service tillgänglig för alla, samtidigt som teknikutvecklingen ställer höga krav på kommunikativ kompetens i digitala sammanhang i yrkesliv, såväl som i skola och på fritiden. Det digitala samhället för alltså med sig både möjligheter, och risker, om alla inte kan navigera i. Domeij och Karlsson (2013:519–520) menar därför att det är av största vikt att Vuxenutbildningen med sin heterogena målgrupp, i vilken kunskapen om digitala verktyg, digital teknik och användandet av dessa kan variera stort, ger digitala perspektiv en central plats i utbildningen (ibid).

2.3.1. Digitalisering av sfi

Norlund Shaswar & Wedin (2020:139) menar att behärskning av digital teknik är nödvändig för alla vuxna bosatta i Sverige idag, och att digital kompetens därmed kan betraktas som en demokratisk rättighet och att sfi-lärare inte längre behöver ställa sig frågan *om* digital teknik ska integreras i undervisningen, utan snarare *hur*. I oktober 2017 antog regeringen en nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet med målet ”att det svenska skolväsendet ska vara ledande i att använda digitaliseringens möjligheter på bästa sätt för att uppnå en hög digital kompetens hos barn och elever och för att främja kunskapsutvecklingen och likvärdigheten” (Utbildningsdepartementet 2017:4). Både läroplanen för vuxenutbildningen (SKOLFS 2012:101) och kursplanen för sfi (Skolverket 2019) reviderades därmed och fick ett tydligare fokus på utvecklingen av digitala kompetenser hos inlärarna. Bland annat står det i kursplanen att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla ”sin förmåga att använda digital teknik och relevanta verktyg för lärande och kommunikation” (s.1). Det står också att den ska bidra till att ”eleven utvecklar sin kompetens att använda digital teknik, relevanta verktyg och medier för information, kommunikation och lärande” (s.1) (Norlund Shaswar & Wedin 2020:145). Thörnroth Engborg & Eklund (2018:51) skriver att sfi-utbildningen ska ge eleverna ”förutsättningar att leva och verka i ett modernt samhälle”. Av den enkla anledningen krävs det att utvecklingen av sfi sker i samma takt som samhället i övrigt. På grund av att formuleringarna i den reviderade läroplanen (SKOLFS 2012:101:7) gäller alla elever är det inte längre valbart, eller ens möjligt att diskutera, huruvida exempelvis sfi-deltagare som studerar studieväg 1 och som är i början av sin litteracitetsutveckling ska ha tillgång till digitala resurser för sitt lärande eller inte. ”Det ska de ha och det ska de också få, för sådant är lärarens och skolans uppdrag i och med förändringarna av läroplanen” skriver Thörnroth Engborg och Eklund (2018:53–54). Eklund & Norlund Shaswar (2018:82) skriver vidare att det behövs mer forskning om sambandet mellan vuxnas användande av digitala resurser och deras litteracitetsutveckling, men att några av de redan tillgängliga studierna framhåller att digitala hjälpmedel främjar andraspråks- och litteracitetsutveckling. Basaran (2016:11) definierar *digitala (lär)resurser* som allt digitalt material som kan

användas som verktyg i elevernas lärande. Det är allt ifrån verktyg och hemsidor till multimodalt material som bilder, animationer och texter. Vidare innefattas informations- och kommunikationsteknik (IKT) vilket är teknik som fungerar som verktyg för kommunikation, skapande, lärande och kunskapssökande.

Hittills har digitaliseringen av sfi har hittills inneburit att arbeta med just digitala verktyg i undervisningen. Många sfi-skolor har en klassuppsättning surfplattor som lärarna på skolan kan boka och använda sig av under lektionstid. Det finns också ofta ett datortorg där elever kan arbeta vid en dator (Skolverket 2013:90). Digitaliseringen kan också innebära användande av appar i mobilen som stöd i undervisningen och hemma. Thörnroth Engborg & Eklund (2018:104) skriver att majoriteten av sfi-deltagare oavsett utbildningsbakgrund, är vana vid att använda sig av smarta mobiltelefoner, internet, appar och sociala medier i sin vardag. Mobilerna kan därför ses erbjuda en resurs att bygga vidare på i undervisningen, och inte minst när det är aktuellt med distansundervisning eftersom det ofta är den vanligaste digitala resurs som inlärarna faktiskt har tillgång till.

2.3.2. Sfi på distans

I Göteborgs stad är det idag möjligt att välja att studera sfi på distans, eller som digiflex. Kraven för att studera på distans är att man har god datorvana, tillgång till dator (med internetuppkoppling, skrivprogram och mailadress) och att man kan studera självständigt med hjälp av en lärplattform. Sfi distans finns på studieväg 2 och 3. Digiflex finns för kurs C och D, och för att söka digiflex finns ett krav på att man ska ha studerat 10 år i hemlandet (Göteborgs Stad 2020). Mohss (2014:7) skriver i sin uppsats att staten upplever att dagens sfi fungerar hämmande genom bristen på flexibilitet vilket gör att: ”Sfi i framtiden i högre grad bör erbjudas i drop-in format eller språkstudiomiljöer, med individuella studieplatser utrustade med IT-stöd och med pedagoger som är tillgängliga när det behövs, snarare än i traditionella klassrumsmiljöer” (SOU B. A-u., 2013:247).

Förutsättningen för att kunna delta i distansundervisning är förutsättningen är som sagt att varje deltagare har tillgång till dator, surfplatta eller smart mobiltelefon samt en internetuppkoppling. Jag har inte funnit några översiktliga siffror kring sfi-

deltagares tillgång till digital utrustning privat, dock har det i stor utsträckning efter perioden med distansstudier under vår och sommar 2020 rapporterats från många sfi-skolor och lärare att många deltagare inte har den tekniska utrustning som behövs för att kunna följa och genomföra undervisning på distans (se t ex NC 2020 och Skolvärlden 2020). De allra flesta sfi-deltagare har en smart mobiltelefon, men inte alla. Dator är det väldigt sällan deltagare har tillgång till. Det innebär att deltagarnas förutsättningar rent praktiskt, oftast inte är optimala för distansstudier. Detta kan jämföras med till exempel gymnasieskolor där eleverna i stor utsträckning får låna en dator under studietiden, vilket är väldigt sällan förekommande för sfi-deltagare (Skolverket 2013:42+90).

3. Teorier och centrala begrepp

I detta kapitel presenterar jag den teoretiska grunden för studien. De olika utgångspunkterna kommer användas för att senare tolka resultatet.

3.1. Ett sociokulturellt synsätt på språk och lärande

Den teoretiska ansatsen för denna studie är sociokulturell och tar avstamp i tanken om att språk utvecklas i social kontakt och på grund av sociala och kommunikativa behov (Hammarberg 2013:64). Wedin (2010:15) skriver att forskning om läsning och skrivning med rötter i bland annat lingvistik, sociologi, antropologi och pedagogik på senare år har poängterat läsande och skrivande som sociala och kulturella företeelser, vilka används i kommunikation mellan människor. Enligt det sociokulturella synsättet på lärande med Vygotskij i spetsen är vi i vårt lärande och agerande beroende av olika typer av *stöd* eller *mediering* (Lindberg 2013:492). Det är vi i synnerhet så länge vi inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och kan agera självständigt. Den typ av stöttning inläraren kan få i interaktion är mycket konstruktiv och kan utgöras av tolkningar, rättelser, ifyllnader, omformuleringar och utvecklingar av det sagda (Hammarberg 2013:64–65). Lindberg (2013:492–493) är inne på samma spår och skriver att mediering kan ske genom socialt deltagande i olika intellektuella och

praktiska aktiviteter med stöd av mer erfarna individer men också med hjälp av artefakter och verktyg. Lindberg (2013:492–493) menar att mediering banar vägen för ett mer självständigt och autonomt deltagande och tar som exempel att ett barn som kan göra något med lite hjälp nu, kommer kunna göra det själv senare.

I sociokulturellt inriktad forskning betonas också vikten av språkutveckling i *närmaste utvecklingszon*, det vill säga den nivå som ligger just över inlärares egen (Norlund Shaswar & Wedin 2020:42). Genom rika möjligheter till interaktion med uppgifter som ligger i den zonen skapas goda möjligheter för lärande (Gibbons 2013:29–32, Basaran 2016:19). Det är därför just i denna zon som förhandling om mening i samverkan med andra elever och läraren är extra gynnsam (Norlund Shaswar & Wedin 2020:42).

3.2. Litteracitet – läsande och skrivande i sammanhang

I Sverige antas man vara litterat om man är vuxen, och man förväntas kunna hantera och fungera i en massa olika vuxenroller (Franker 2005:3). Användning av skrift i olika former, handskriven, tryckt eller i elektronisk form är idag av stor betydelse i vårt samhälle. Vi läser och skriver av olika anledningar och i de mest skilda sammanhang och många människor omges av skrift stora delar av dygnet (Wedin 2010:13). I föregående kapitel förklarades begreppet 'litteracitet' kort och som då nämnt, betecknar det användandet av läsande och skrivande som *fenomen*, där fokus snarare än att hamna på den tekniska färdigheten att just skriva eller läsa, på människors *praktiker*, alltså de sammanhang där de använder läsning och skrivning och hur man använder denna kunskap för specifika syften i specifika sammanhang (Franker 2005:3, Rosén & Wedin 2018:127). Genom ett perspektiv på litteracitet som fokuserar på människors vanor, aktiviteter och attityder relaterade till skrift, samt till praktiker där de använder skrift är det lätt att få syn på vad människor gör när de läser. Norlund Shaswar och Wedin (2020:127) skriver att vardagliga former av litteracitet är viktiga ur ett didaktiskt perspektiv eftersom de kan fungera som utgångspunkter för läs- och skrivutvecklingen och andraspråkutvecklingen i klassrummet. De menar också att dessa är speciellt relevanta på nybörjarstadiet.

Det finns olika typer av litteraciteter; *ekologisk*, *funktionell*, *kulturell* och *kritisk* (Franker 2013:774+778–782). Jag kommer likt Franker (2013:774) i min studie att använda begreppet litteracitet analogt med det av David Barton lanserade begreppet *ekologisk litteracitet*. Ekologisk litteracitet ämnar lyfta fram det ömsesidiga beroendeförhållande som råder mellan litteracitet och all mänsklig aktivitet. Det vill lyfta fram litteracitet som en självklar del av varje människas sätt att tänka och agera i relation till symbolsystem och hur de skriftspråkliga praktikerna ständigt påverkas av, och skapas i, de sociala, historiska och kulturella sammanhang vi deltar i.

Utöver ekologisk litteracitet är begreppet *funktionell litteracitet* centralt för denna studie. Ett perspektiv på läsande och skrivande som aktiv handling lämpar sig särskilt för den funktionella inriktning som finns på skriftspråksundervisningen inom sfi, där *funktionell litteracitet* (den läs- och skrivfärdighet som krävs för att avkoda och förstå texter och fungera rent praktiskt i de sammanhang en befinner sig i (Franker 2013:779) är utbildningens uppdrag (Norlund Shaswar & Wedin 2020:129).

Inom det tvärvetenskapliga forskningsfältet *New Literacy Studies* har man intresserat sig för just vardagliga former av litteracitet. I enlighet med ovan definitioner av litteracitet, betonas läsande och skrivande också här som handlingar i olika sammanhang, och som socialt och kulturellt inriktade praktiker, snarare än en rent mental förmåga. Betydelsefulla begrepp i sammanhanget är *litteracitetshändelser*, vilket används om konkreta, observerbara kommunikativa händelser där skrift ingår som en del. Litteracitetshändelserna är ofta knutna till *litteracitetspraktiker (praxis)*, vilka till skillnad från litteracitetshändelser är ett relativt abstrakt begrepp eftersom de innebär vanor och attityder relaterade till skrift, vilka är svårare att få syn på genom observation (Norlund Shaswar & Wedin 2020:127–128; Rosén & Wedin 2018:195). Vidare riktas inom forskningsfältet också intresse mot *praktikgemenskaper*, vilka är sociala gemenskaper där litteracitetspraktiker ingår, samt för mediering och stöttning i samband med skriftspråksutveckling, till exempel genom *litteracitetssponsorer*. Ett exempel på en sådan är sfi-läraren som är ett viktigt stöd i den grundläggande litteracitetsutvecklingen. Ett annat exempel är andra personer som stöttar den nyanlände vuxna i de många gånger mycket krävande skriftspråkspraktiker man

involveras i, till exempel i relation till skolan och samhälle (Rosén & Wedin 2019:195).

3.3. Interaktionens roll för lärande

Den språkdidaktiska forskningen betraktar interaktionen som avgörande för språkutveckling. Såväl forskare med fokus på individens kognitiva utveckling, som forskare som betonar interaktionens sociala betydelse har visat på interaktionens grundläggande betydelse för utveckling av ett andraspråk (Eklund & Norlund Shaswar 2019:198). Interaktionens betydelse är väl dokumenterad i omfattande forskning, och speciellt talad interaktion, men även skriftlig interaktion har uppmärksamats (Norlund Shaswar och Wedin 2020:39–42). För tydlighetens skull vill jag, precis som Norlund Shaswar & Wedin (2020:40) gjorde, precisera att då interaktion fortsättningsvis omtalas, är det framförallt den *talade interaktionen* som åsyftas. Detta eftersom muntliga färdigheter är speciellt grundläggande för den funktionella inriktningen för sfi, och det muntliga är också speciellt ledande i tidig språkutveckling. Visserligen används tal och skrift ofta parallellt, och visst innebär även läsning och skrivning interaktion, men i enlighet med Norlund Shaswar och Wedin (2020:40) ser jag ändå talet som mest grundläggande.

Samtal spelar en central roll både för den sociala interaktionen i våra dagliga liv och i språktillägnande (Lindberg 2013:513–514). Lindberg betonar därför att det är viktigt att undervisningen bjuder på rika möjligheter att delta i språkutvecklande samtal i och utanför undervisningen, som en förberedelse för ett aktivt samtalsdeltagande och i olika kommunikativa sammanhang eller situationer i det sociala livet. När det under 1990-talet växte fram en sociokulturell andraspråksforskning, fokuserade den i synnerhet på själva dialogen som en kollektiv och språkutvecklande process. Både svensk och internationell forskning kunde visa att smågruppsarbeten kunde ge unika möjligheter för språkinlärare att delta i fria samtal och på så sätt utveckla sina språkfärdigheter. Donato och Swain var de första inom andraspråksforskningen som utifrån ett sociokulturellt perspektiv pekade på att andraspråksinlärare genom att delta i olika typer av aktiviteter i klassrummet kunde

stötta varandra och bidra till varandras språkutveckling genom en slags *kollaborativ stöttning* (Lindberg 2013:499).

Vidare menar Gibbons (2018:193) att det finns vissa faktorer som kan förenkla andraspråks-inläringen ur ett muntligt perspektiv. För det första nämns Krashens begrepp *begripligt inflöde* som centralt. Krashen hävdar att det är viktigt i språkinläringen är att förstå det som sägs (eller skrivs). Gibbons betonar dock att begripligt inflöde inte är lika med förenklat inflöde. Istället för förenkling krävs stöttning, till exempel genom användning av elevens modersmål eller bilder, genom att bygga vidare på elevens erfarenheter, att praktiskt demonstrera något, gester och mimik, symboler, multimodalt material eller genom att uttrycka sig på mer än ett sätt (Gibbons 2018:193–194). Andra forskare har tryckt mer på inlärares aktiva roll i den interaktiva processen. Long till exempel, byggde vidare på Krashens tankar om input i sin *interaktions-hypotes*. I den betonade han att det för att lärande ska möjliggöras krävs interaktion, alltså att den målspråkstalande parten interagerar. Long menar att inputen på så vis blir mottaglig och kan därmed bli föremål för inläring (Hammarberg 2013:62). Senare visade Swain att det som är väsentligt för språkinlärningsprocessen är *begripligt språkflöde*, det vill säga inlärares egen produktion av yttranden. För att lärande ska ske menade hon att det är viktigt att inlärare ges möjlighet att delta i omfattande interaktion, inte bara sådan där det räcker att besvara frågor med enstaka ord. Swain menar att lärandet är större i språkproduktion till skillnad från att läsa och lyssna, eftersom det då krävs att inlärares är uppmärksam på hur och vad hen säger, för mottagarens förståelses skull. Den mest användbara interaktionen enligt henne, är problemlösande dialog där inlärare i par eller grupp löser något tillsammans (Gibbons 2018:194, Hammarberg 2013:63). Begripligt språkflöde kan också leda till så kallat *pushed language*, alltså att språket tänjs utanför trygghetszonen i vissa situationer. Gibbons (2019:194–195) skriver att det ibland kan vara nödvändigt för att nytt lärande ska komma till stånd.

4. Metod och material

Här presenteras studiens undersökningsdesign och den datainsamlingsmetod som använts samt hur datan sedan har bearbetats och tolkats i undersökningen.

4.1. Kvalitativ datainsamlingsmetod

Eftersom min studie är ett mindre forskningsprojekt som syftar till att ge ytterligare förståelse och bidra med information om ett studieområde, och mer specifikt undersöka intervjudeltagarnas upplevelser av en händelse, ser jag i enlighet med Denscombe (2016:268) att *intervjuer* är den metod som lämpar sig bäst att utgå ifrån. Dessa ger bäst utdelning när avsikten är att utforska komplexa och subtila fenomen som till exempel åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter (ibid). Forskningsintervjuer använder människors svar på forskarens frågor som datakälla, och fokuserar på vad människor säger att de gör, vad de säger att de tror samt vad de säger sig ha för de åsikter, så kallad *självrapportering* (Denscombe, 2016:263). Den kunskap som kvalitativa metoder kan bidra med är till exempel fullständighet, förståelse, intresse för det säregna, det unika eller det avvikande (Halvorsen, 1992:82), vilket jag anser passar min studies syfte eftersom den ämnar undersöka olika personers upplevelser av en och samma händelse.

I kontakterna inför bokning av intervjutillfällen tog jag hänsyn till olika aspekter för mina två intervjukategorier. I kontakten med lärarna märkte jag snabbt att många hade mycket att göra, och på grund av att det fortfarande rådde pandemi-tillstånd när jag genomförde intervjuerna under hösten var jag noga med att i kontakten med potentiella lärar-intervjupersoner vara extra tydlig med flexibilitet kring intervjuens genomförande i fysisk miljö eller digitalt. Det var delvis i smittförebyggande syfte men framförallt för att det skulle vara tidseffektivt för lärarnas tajta scheman. Sammanfattningsvis genomfördes alla tre intervjuer med lärare i videosamtal. Det kändes viktigt för mig att det var just videosamtal så att jag inte gick miste om minspel eller andra kroppssignaler som eventuellt kunnat ge ytterligare dimensioner till intervjun (Denscombe 2018:286–289). Vad det gällde alfadeltagarna föredrog jag att träffa dem fysiskt eftersom intervjuerna krävde en tolk eller språkstödjare för att gå

att genomföra. Det hade förstås gått att organisera en trepartsintervju digitalt också, men av tidigare erfarenheter vet jag att det då finns mycket som potentiellt kan gå fel rent tekniskt vid genomförandet. Därför ordnade jag så att intervjuerna kunde ske under säkra former på respektive deltagares skolor innan eller efter en lektion.

För att överhuvudtaget kunna genomföra intervjuer med alfadeltagare var jag tvungen att använda mig av tolk/språkstöd. Det viktiga för mig i detta var att personen som skulle vara med som tredje part, skulle vara professionell och objektiv, att jag kunde lita på att översättningarna blev korrekt gjorda och tolkande person förstod innebörden av att tolka. På skolorna finns språkstöd i de större språken, men eftersom jag inte ville be skolorna att låna ut dem till mig när jag vet att de är så behövda i klasserna, var jag inställd på att själv boka tolk inför varje intervju. Trots det, blev utslaget så att jag bara bokade tolk för en intervju, eftersom språkstöden själva vid resterande tre tillfällen uttryckte att de hade tid, möjlighet och vilja att hjälpa till vid intervjuerna, och lärarna bekräftade och godkände det. Innan jag tackade ja begrundade jag huruvida objektiviteten kunde påverkas, men kom fram till att språkstöden är professionella och används i olika typer av samtal också på skolan, varför jag tackade ja. Vidare är mitt undersökningsområde inte ett där specifika termer och innebörder av dessa behöver vara klara, mina intervjuer handlade om ett samtal kring något av deltagaren självupplevt. Att använda en person för deltagarna känd, har potential att bidra med större trygghet för intervjudeltagarna, men jag vill också reservera mig, utifrån egen erfarenhet, för att någon av artighetsskäl kan ha svarat utifrån vad de tror att jag och språkstödet (och läraren) ville höra istället för vad de verkligen tycker. Jag är också medveten om att möjlighet att observera detaljer kring den intervjuades språkbruk, normer, emotioner och sådant som denne tog för givet under intervjutillfällena (Ahrne och Svensson 2011:56) är något som försvårades i intervjusituationerna med tolk/språkstöd, eftersom jag inte kan vara helt säker på hur väl översättningen överensstämmer med hur deltagaren uttryckte sig ursprungligen.

Anledningen till att jag valde intervjuer framför till exempel enkäter, vilka hade möjliggjort en större undersökningspopulation, är utöver att jag i intervjuer anser mig kunna få djupare svar och har chans att ställa följdfrågor, att jag var mån om att inkludera alfadeltagarna själva i studien. Då är det också dem som får styra villkoren

för forskningen. Att använda sig av skriftliga metoder i forskning med personer i mycket grundläggande litteracitetsutveckling, blir mycket begränsande.

4.1.1. Semistrukturerade intervjuer

Jag valde att genomföra alla intervjuerna *semistrukturerat*. Det innebär att jag hade ett antal teman jag ville behandla under intervjuerna, men där svaren var öppna och betoningen låg på att intervjupersonen tilläts utveckla sina tankar (Denscombe 2018:266).

Att jag valde intervjuer av semistrukturerad karaktär beror delvis på att jag ville jag undvika att styra intervjupersonerna genom för många på förhand designade frågor. Halvorsen (1992:87) skriver att öppna frågor hjälper intervjupersonen att *komma ihåg* något, medan fasta, förkodade frågor snarare får dem att *känna igen* något. Jag ville också om möjligt undvika att skapa distans mellan intervjuperson och forskare, speciellt i mötet med alfa-deltagarna, varför det samtalsliknande upplägget med semistrukturerade intervjuer passade bra (Halvorsen, 1992:88). Jag ville låta intervjupersonerna få tala fritt, om än utifrån ett antal öppna frågor som jag på förhand hade skrivit för att säkerställa att mina forskningsfrågor täcktes in. Jag konstruerade dock dessa lite olika för de två målgrupperna; alfalärare och alfadeltagare, beroende på de olika perspektiven de representerade, men också av tillgänglighetsaspekt. Det var viktigt för mig att frågorna till alfadeltagarna var så konkreta och tydligt ställda som möjligt, utan att vara ledande, för att ge förutsättning för god förståelse för vad jag ville prata om, och på så vis kunna få så utförliga svar som möjligt.

Vidare fördelar jag såg med att göra intervjuerna semistrukturerade var intervjupersonernas chans att ta upp det de ville, något som kan ha bidragit med infallsvinklar och tankar till studien vilka jag annars hade gått miste om, eftersom jag eventuellt på grund av min positionering, inte tänkt på eller överhuvudtaget känt till dessa. Med denna struktur riskerade jag heller inte möjligheten att följa upp oförutsedda spår i intervjuerna om de dök upp. Tack vare den öppna strukturen kunde jag som forskare under intervjuernas gång, enkelt intervensera när jag kände behov av att följa upp relevanta ämnen med följdfrågor. Jag, som relativt ovan intervjuare,

tyckte också att formen var fördelaktig och enkel att använda, och det kändes bra att kunna utveckla intervjuerna efter hand, vid behov, det vill säga att till följd av eventuell ny information i en intervju, kunna lägga till/ta bort något till nästa intervju (Denscombe 2016:269). Det såg jag som en fördel för att veta om jag behövde förtydliga något, eller om en intervjuperson ibland till exempel inte sade saker och ting rakt ut, utan cirkulerade lite runt ämnet. Det är för övrigt ytterligare en styrka jag upplevde med de öppna frågorna, att de gav intervjupersonerna möjlighet att blottlägga bristande kunskaper, missförstånd eller icke förutsedda föreställningsramar. Det är något jag i enlighet med Mikkelsen (2005:172) ser vara problematiskt att få syn på i till exempel kvantitativa metoder, eftersom frågorna där är skrivna i förhand, och det inte finns någon mänsklig dynamik och möjlighet till utveckling eller förklaring.

4.2. Urval

För att uppfylla syftet med studien, samt att göra den så intressant och relevant som möjligt trots en förhållandevis liten undersökning, gjorde jag i enlighet med Esaiasson (2012:230) och Halvorsen (1992:102) ett strategiskt urval av intervjupersoner och försökte tillämpa principen om maximal variation och relevanta individegenskaper. Jag valde strategiskt ut och identifierade en spridd skara intervjupersoner med erfarenheter av distansundervisning i alfaklasser i aktuell stad, för att kunna göra intressanta jämföra upplevelser, och se samband, mönster och olikheter. Eftersom syftet med studien var att undersöka några alfalärare och alfadeltagares upplevelser av distansundervisning i en stad i Västsverige, skapade jag dessa två (alfalärare och alfadeltagare) som studiens intervjugrupper. Mitt mål var sedan att intervjua en lärare och en deltagare från tre olika skolor i området. Dessa sex blev slutligen sju eftersom jag fick möjlighet att komma in på ytterligare en skola, och intervjuade ännu en deltagare, men av olika anledningar fick jag ingen intervju med någon lärare samma skola. Eftersom undersökningspopulationen är så pass liten och med utgångspunkt i studiens kvalitativa karaktär, kan mitt urval inte anses representera alfagrupper generellt. Däremot kan jag undersöka de individuella upplevelserna och på så vis bidra med kunskaper om mitt forskningsområde.

Tillvägagångssättet jag antog för att få tag på intervjupersoner var att genom att kontakta skolledarna för sfi-skolorna med alfabetiseringsgrupper (fem stycken totalt) i den västsvenska staden, få kontaktuppgifter till skolornas respektive alfalärare. Min förhoppning var sedan att via lärarna få tag på deltagare från deras klasser. Detta var dock ett förfarande som var lättare sagt än gjort. Det berodde dels på att det var många led för att komma fram till rätt person, så det drog ofta ut på tiden. Dels erfor jag att många lärare upplevde stor arbetsbelastning och därför sade nej ibland på förhand till sin skolledare, och jag fick därför aldrig chansen att själv komma i kontakt med personen. Min erfarenhet är också att det funnits intresse och vilja att hjälpa till från lärares håll, men att det sedan var svårt att faktiskt få en tid bokad, på grund av stor lärarens stora arbetsbörda. Det har således varit svårt att styra över vilka personer jag i slutändan fått intervjua.

4.2.1. Presentation av intervjupersoner

Nedan ges en översikt i tabellformat kring de personer som intervjuats i studien med information om deras bakgrund och intervjutillfället. Alla namn är fingerade.

Tabell 1. Översikt alfa-lärare

Namn	Skola	Kön	Ålder	Språk	Erfarenhet	Intervjutillfälle	Tidsåtgång
Sarah	1	Kvinna	50+	Arabiska, svenska	SFI: 21 år Mestadels lågutbildade. Alfagrupp: senaste åren.	2020-10-14	53 min.
Anna	2	Kvinna	50-	Svenska	SFI: 3,5 år (spår i hela tiden). Alfagrupp: tre terminer.	2020-11-17	56 min.
Lisa	3	Kvinna	50-	Svenska	SFI: 10 år. Alfagrupp: Snart tre år.	2020-11-19	46 min.

Tabell 2. Översikt alfa-deltagare

Namn	Skola	Kön	Ålder	Språk	Intervjutillfälle	Tidsåtgång
Amina	1	Kvinna	50-	Arabiska	2020-11-11	50 min.
Raol	2	Man	50+	Somaliska	2020-11-26	29 min.
Safer	3	Man	50+	Arabiska	2020-12-02	35 min.
Marouki	4	Man	50+	Kurdiska, arabiska	2020-11-10	45min.

4.3. Analytiskt utförande

Genom att gå igenom materialet ämnar dataanalysen finna mönster och samband i en studie. Dessa underlättar i sin tur för att få syn på och kunna dra slutsatser, och för att skapa en helhetsförståelse av till exempel undersökta förhållanden. Larsen (ibid) skriver att dataanalys i kvalitativa studier egentligen kan sägas pågå under hela forskningsprocessen, eftersom faserna vanligtvis överlappar varandra; analysarbete bedrivs både medan man förbereder undersökningen och när man samlar in, bearbetar och tolkar data (Larsen 2018:159).

För att analysera mitt material har jag använt ett innehållsanalytiskt angreppssätt. Innehållsanalys ett av de vanligare tillvägagångssätten för många som analyserar kvalitativa data (Larsen 2018:169). Larsen (2018:159–160) skriver vidare att huvudfasen för dataanalys i kvalitativa studier kan sägas bestå av kodning, kategorisering samt att hitta mönster. För kvantitativa metoder är det till exempel vanligt att skapa tabeller och figurer över data, för att i analysfasen räkna ut statistiska mått. En sådan metod lämpar sig inte för min studies kvalitativa data, men faktum är att genom att gruppera och kategorisera informationen var lättare att urskilja gemensamma nämnare, olikheter och mönster i datan. Kategoriseringen var alltså ett viktigt hjälpmedel för att reducera datamängden, vilket var värdefullt eftersom jag i likhet med många andra studier med kvalitativ metod, samlade in mer data än jag behövde och därför behövde jag sortera innan jag började ”lägga pusslet”.

För att analysera mitt material följde jag delvis den modell för analys som Hjerm et al (2015:33) presenterar, där jag först läste igenom alla de transkriberade intervjuerna och skapade provisoriska kategorier i relation till min studies syfte och frågeställningar. Genom att sedan ytterligare flera gånger gå igenom texterna, då jag plockade ut passager och exempel som var intressanta för respektive kategori, skapades en jämförelsegrund för respektive kategorier. I processen kunde jag ibland urskilja frekvent förekommande saker, vilka ibland kunde leda till nya, ytterligare kategorier, jag förfinade och renodlade kategorierna på detta sätt. Jag ömnade med detta tillvägagångssätt, genom att exponera skillnader, likheter och mönster slutligen kartlägga relationerna mellan kategorierna, bringa systematik och struktur till det fortsatta arbetet med författande av resultat och diskussion (ibid).

4.4. Studiens tillförlitlighet och äkthet

Det är viktigt att genomförande och redovisning av kvalitativ forskning präglas av transparens, autenticitet och tillförlitlighet (Bryman 2018:385). Bryman (2018:467) skriver att det finns forskare som menar att kvalitativ forskning ska bedömas och värderas utifrån andra kriterier än de för kvantitativa studier eftersom det inom kvalitativ forskning kan finnas flera beskrivningar av aktuell social verklighet, medan det i kvantitativa studier snarare ofta går att komma fram till en enda och absolut sanning om denna. För kvalitativ forskning föreslås istället för användning av validitet och reliabilitet de övergripande termerna *tillförlitlighet* och *äkthet*. Tillförlitligheten beskrivs vidare bestå av fyra delkriterier, alla med motsvarande funktion i kvantitativ forskning; *trovärdighet* – intern validitet, *överförbarhet* – extern validitet, *pålitlighet* – reliabilitet samt *en möjlighet att styrka och konfirmera* – objektivitet, medan äkthet/autensitet delas in i *rättvis bild*, *ontologisk autencitet*, *pedagogisk autencitet* samt *katalytisk autensitet* (Bryman 2018:470).

Genom hela arbetsprocessen har jag försökt vara så transparent möjligt i genomförandet, samt medvetet jobbat för ett så litet eget fotavtryck i datainsamlingen som möjligt. Jag är dock utifrån Esaisasson et al (2012:58) införstådd med att populationen jag undersökte var för liten för att studien ska kunna sägas överförbar. Jag ser dock inte det som något som påverkar studien negativt eftersom syftet snarare är bidra med kunskap kring människors upplevelser av distansstudier i alfagrupper, vilket också är något Bryman (2018:468) skriver att en forskare kallar 'thick descriptions' vilket kan ge andra en grund för att se om resultaten kan vara överförbara till andra kontexter. Vidare skriverLarsen (2011:80–81) att det ofta är lättare att försäkra sig om hög validitet, alltså trovärdighet och överförbarhet, i kvalitativa undersökningar än i kvantitativa eftersom intervjuer innebär en flexiblare process där forskaren är med i genomförandet och enkelt kan ändra frågorna efterhand eller under intervjuens gång om behov skulle uppstå.

Enligt Bryman (2018:421) har forskarens ”jag” en tendens att vara nära knutet till forskningsinstrumentet, och huruvida undersökningen skulle upprepas och ge samma resultat igen finns sannolikt inget absolut sätt att testa. Istället är det viktigt att forskaren noggrant redogör för genomförandet av undersökningen. Jag anser min

studies trovärdighet vara hög eftersom noggrannhet präglat studiens hela arbetsprocess, med allt från metodutformning och metodbeskrivning, själva datainsamlingen vilken skedde genom inspelning av respektive intervju, till transkribering och analys av dessa. Tack vare att alla intervjuer skett i lugna tysta miljöer, har inspelningarna varit lätta att lyssna på och transkribera, och tack vare att jag hade hjälp av tolk eller språkstöd när jag genomförde intervjuerna med alfadeltagarna förebyggdes i den mån det gick tvetydigheter, och vi kunde föra ett gott samtal.

4.5. Etiska aspekter

4.5.1. Positionering – min roll i studien

Eftersom datainsamlingsmomentet i min studie innebar att jag som forskare intervjuade de utvalda personerna, är jag medveten om att jag var del i datainsamlingen (Denscombe 2018:424). Det finns möjlighet att jag påverkade min insamlade data men för att minska risken för detta tog jag till mig de råd som Denscombe (2018:277–278) ger för att minimera egen inverkan på forskningsresultatet. Det menar han att man kan göra genom att inta en neutral och försiktig, men hjärtlig och lyhörd hållning gentemot sina intervjupersoner, för att på så vis gömma forskarens ”jag”. Jag försökte således presentera mig i mig neutral dager och visa att jag var där för att lyssna och lära mig av det den intervjuade berättade. I mötena med alfadeltagarna visade jag mig uppskattande och intresserad, för att försöka överbrygga en eventuell klyfta som annars skulle kunna uppstå mellan mig som forskare och alfadeltagaren (Denscombe 2018:278). Vidare var jag också medveten om att jag gick in i studien med en viss förförståelse eftersom jag själv undervisat på SFI och i en alfagrupp, något jag känt styrkt mig i intervjusituationen. Jag kände att det ibland gjort det lättare att förstå vad den intervjuade menat, och kunnat ställa bättre följdfrågor eftersom jag själv haft insikt i det de sagt. Slutligen ser jag att min relativa oerfarenhet av att intervjuva möjligtvis kan ha kommit att påverka det resultat jag fick. Att intervjuva är en konst, speciellt med öppna frågor, eftersom man inte på förhand vet riktigt vart man hamnar.

4.5.2. *Forskningsetiska överväganden*

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) var jag noga med att innan intervjuens utförande presentera mig som forskare, upprepa i vilket syfte och för vem jag genomförde min studie. Jag var också noga med att förklara för intervjupersonerna att de när som helst kunde välja att avbryta intervjun, att de bara behövde svara på sådant de ville och att det var upp till dem själva vad de ville och inte ville berätta. Denna information hade respektive intervjuperson vid intervjuförfrågan redan fått, och alfadeltagarna fick självklart detta tolkat så att de redan på förhand visste vad de tackade ja till.

Eftersom intervjuerna genomfördes i semistrukturerad och samtalsform, ser jag att det fanns förutsättning för att det skulle kännas ”naturligt” för intervjupersonerna att välja vad de ville dela med sig av. Jag var extra noga med att poängtera att det inte finns några rätt eller fel svar för just alfadeltagarna, att jag var intresserad av *deras upplevelse* av att studera på distans. Jag betonade att alla intervjuer skulle anonymiseras, att varken namn på utbildningssamordnare eller intervjupersoner skulle finnas med i studien. Jag ser inte att min studies ämne är kontroversiellt, men jag såg att det eventuellt kunde finnas en risk att alfadeltagarna skulle ”skydda” sina lärare, genom att bara nämna bra saker. Jag gjorde det jag kunde för att skapa ett tryggt rum för dem, och för att de skulle förstå att jag ville lära mig av vad var och en av dem tyckt fungerat bra eller mindre bra med att studera hemma på distans. Innan jag satte igång inspelning av intervjun var jag även noga med att försäkra mig om varje intervjupersons godkännande och samtycke för att spela in vårt samtal digitalt. Jag valde att inte använda mig av en skriftlig samtyckesblankett eftersom den inte har någon funktion för alfabetiseringsdeltagare, och bara skulle innebära ytterligare ett papper med information som inlärarna inte själva kan hantera.

5. Resultat och analys

Nedan följer en sammanvävd presentation av resultat och analys. I den här delen besvaras och analyseras studiens frågeställningar.

5.1. Hur organiserades distansstudierna?

När lärarna tvingades ställa om sin klassrumsundervisning till distans över en natt, lämnades var och en att utgå ifrån sitt unika läge. Eftersom övergången till distansstudier skedde så plötsligt gavs ingen möjlighet till förberedelse och planering, och lärarna fick därför jobba utifrån det som redan fanns på plats. Efter att ha genomfört intervjuerna och sammanställt svaren kan jag konstatera att förutsättningarna för studier på distans på de olika skolorna varierade. Följande tabell ger information om de olika gruppernas erfarenhet av att arbeta digitalt innan mars 2020 i tabell 3:

Vem	Läroplattform	Digitala resurser i klassrummet	Datalektioner
Skola 1 Sarah & Amina	Nej. (Pga. ny grupp med start i samband med nedstängningen).	Nej. (Pga. ny grupp med start i samband med nedstängningen).	Nej. (Pga. ny grupp med start i samband med nedstängningen).
Skola 2 Anna & Raol	Nej.	Ja, padlet och QR-koder.	Ja.
Skola 3 Lisa & Safer	Ja.	Ja, material på skolans läroplattform, appar på mobilen	Ja.
Skola 4 Marouki	Nej.	Nej.	Ja.

Tabell 3. Översikt digitalt arbete innan distansstudier i mars 2020.

Jag ser att tidigare erfarenheter av att använda läroplattform, digitala resurser och att ge datalektioner kan ge goda förutsättningar för att införa distansstudier. I det följande beskrivs gruppernas respektive organisering av sina distansstudier.

5.1.1. Val av kommunikationsplattform

I det första steget behövde lärarna besluta *hur* undervisningen skulle genomföras på distans. Här stod det tydligt i intervjusammanställningen, att även om utgångsläget såg olika ut i grupperna, antog samtliga lärare ett resurstänkande (att utgå från deltagarnas befintliga kunskaper och använda deras digitala medel), i utformandet av distansundervisningen. För att överhuvudtaget kunna bedriva undervisning behövde lärarna ha kontakt med deltagarna digitalt, de behövde alltså ett gemensamt digitalt verktyg. Att valet för alla lärarna så självklart föll på mobiltelefonen motiverades av

Anna som att: ”nästan inga deltagare hade dator hemma, någon enstaka hade tillgång till en surfplatta, men alla hade en mobil. Alla hade också erfarenheter av att hantera en mobil. Det föll sig därför naturligt att använda mobilen som digital resurs för distansstudierna”. Det må så vara att det inte fanns så många andra alternativ på grund av avsaknad av teknisk utrustning, men det var också tydligt i lärarnas intervjusvar att de i det kritiska läget strävade efter att utgå ifrån deltagarnas redan befintliga kunskaper och förutsättningar. När lärarna i nästa steg skulle besluta hur mobilerna skulle nyttjas, gjorde de återigen en liknande bedömning; respektive lärare identifierade i sina grupper att den app som flest elever redan hade och hanterade, var Whatsapp. Utifrån bland annat det, valdes den som ”kommunikationsplattform” för undervisningen. Att lärarna byggde distansundervisningen på sådant deltagarna redan var bekanta med, är klokt enligt Mörling (2015:35). Hon menar att det är en fördel om deltagarna känner igen sig i tillvägagångsätt och innehåll. Anna berättade att hennes klass till och med sedan tidigare hade en klasschatt i Whatsapp, vari modersmåsläraren också ingick. Tidigare hade den framförallt använts som informationskanal, men nu fick den en ny roll att spela. ”Jag kunde enkelt koppla mig till gruppen och på så vis vara i kontakt med hela min klass från dag ett” berättar hon tacksamt.

Att lärarna valde just Whatsapp var delvis på grund av ovan nämnt, men också för att appen är gratis, samt att den innehåller de funktioner lärarna ansåg sig behöva; det går att skicka både bilder, text- och ljudmeddelanden samt länkar och videos. Ett annat viktigt kriterium var att det skulle gå att ringa både vanliga samtal, videosamtal och gruppsamtal. Safer berättade att det var viktigt eftersom ”repartssamtal med språkstöd är för mig som alfalärare en nödvändighet, till skillnad från andra sfi-lärare”. Enligt Franker (2005:7) är en av tre centrala utgångspunkter för framgångsrik alfa-undervisning delaktighet, och för att upprätthålla och underhålla en sådan känsla är till exempel språkstöd viktigt. Det kan framhållas som ännu viktigare när undervisningen inte längre sker i skolan eftersom det är svårt att skapa en delaktighetskänsla i envägsmonolog, något som Safer pekade på i sin intervju.

5.1.2. *Struktur i distansstudierna*

Behovet av kontinuitet och struktur är centralt för alfabetiseringsgrupper (Mörling 2015:34–35) och i intervjuerna framkom att alla tre lärare månade om detta för sina grupper i distansstudierna. Anna berättade att hon tyckte det var ovärderligt att ha den gemensamma Whatsapp-chatten som utgångspunkt för lektionerna eftersom det möjliggjorde att hon kunde bibehålla delar av den struktur hon tidigare haft i klassrummet, ”med Whatsapp kunde vi till exempel starta lektionerna på samma sätt som vi gjorde i klassrummet, med att gå igenom dag, datum och väder. Jag skrev i chatten och läste in ljudmeddelande, och så svarade eleverna allteftersom de såg det” berättar hon. Lisas klass, vilka sedan tidigare var vana att arbeta digitalt med hjälp av skolans lärplattform, använde sig till en början framförallt av den i kombination med Whatsapp. Hon vittnade om att det gick bra även på distans, eftersom deltagarna kände igen sig, de allra flesta visste hur de skulle göra för att hitta uppgifterna och kände till upplägget med dem. Sarah däremot, gick ett steg längre när hon kände att det inte räckte med Whatsapp, ”jag upplevde att det inte gick att *undervisa* via Whatsapp eller över telefon” förklarar hon, och därför introducerade hon Google Meet¹ i sin grupp där hon skulle kunna se och bättre interagera med sina deltagare. Efter mycket jobb med att få in alla deltagarna i programmet, kunde hon slutligen genomföra lektioner i real-tid. ”För att få det att fungera till en början jobbade jag dag och natt, dygnet runt” berättar hon. Hon berättar att hon jobbade mycket kvällstid i början, för att kunna ta hjälp av deltagarnas familjer för att få det praktiska att fungera för deltagarna. ”Länken till vårt mötesrum på Meet skickade jag i sms, och jag behöll samma rum öppet hela tiden, så deltagarna sparade sms:et och kunde använda samma länk varje gång” berättar hon. För att live-lektionerna skulle fungera bra delade hon upp sin klass i tre mindre grupper, utifrån språktillhörighet: ”Varje grupp träffades en timme tre gånger i veckan i Meet, och resten av tiden studerade de på egen hand

¹ Google meet är en lösning för att hålla kontakten digitalt med videomöten och kostnadsfria konferenser. Det går att genomföra Google Meet-videomöten från webbläsaren eller i mobilappen gratis.

hemifrån”. Också Sarah strävade efter att deltagarna skulle känna igen sig: ”Jag börjar alltid mina lektioner med att vi sitter i en ring och pratar, och när vi träffades i Meet och jag såg de sex ansiktena på datorn, kändes det faktiskt som att vi satt i en ring och pratade, som på en vanlig lektion” berättar hon.

Tydlig struktur och kontinuitet är också viktigt för att lärande ska kunna ske framgångsrikt (Mörling 2015:35). Även om många saker kunde göras digitalt, framfördes vissa svårigheter i samband med detta på distans. Lisa berättar att eftersom många av alfadeltagarna är nya i skolvärlden, behövs extra mycket stöttning för att förstå vad det innebär att studera, att ta eget ansvar: ”Vanligtvis jobbar jag jättemycket med att stötta och vägleda deltagarna att förstå skolans struktur och ordning, vilka förväntningar som finns och vad det innebär att lära sig”, men vittnar om att detta arbete försvårats avsevärt i och med distansstudierna. Att lära sig planera för och ta ansvar för sina studier ingår i en av de pedagogiska utgångspunkterna (delaktighet) som Franker (2005:7) listade som viktiga för framgångsrik grundläggande litteracitetsutveckling. Framgångsrika inlärare utvecklar en sorts metakognition vilken innebär en förståelse för varför och hur man lär sig och det är viktigt att sfi lärare är medvetna om det och att de hittar sätt att stödja utvecklingen av elevernas lärandestrategier i undervisningen (Norlund Shaswar & Wedin, 2020:60–62). Att själv styra och planera sina studier har förstås sina fördelar i vissa situationer i vardagen, och det var också en aspekt som fördes fram som positiv i flera intervjuer. Men att som alfabetiseringsdeltagare lämnas ganska mycket åt sin egen självdisciplin för att studera, utan att riktigt ha kunskapen om vad det innebär, gjorde att den flexibilitet som distansstudierna medförde, både kunde hjälpa och stjälpa.

Mörling (2015:35) skriver att annat sätt att stötta deltagarna i språkinläringen, är genom kontinuitet i allt man gör i undervisningen, att stötta lärandet genom att nöta in arbetsgångar och anta undervisningssätt som präglas av tydliga strukturer. Detta är dock ytterligare en aspekt Lisa upplevde försvårades av distansstudierna. Hon beskrev att bland annat kontinuiteten med den muntliga träningen (träna uttal, läsning och ljudning) försvann. Mörling (2015:35) skriver att det är svårt att förstå instruktioner är svårt för denna elevkategori, och att det därför är viktigt att visa konkret hur uppgiften ska utföras. Detta är något som Anna nämnde som komplicerat på distans, ”för de (deltagarna) är så vana att få direkt och muntlig handledning upptill den

instruktion de får på papper, alternativt om vi arbetat digitalt”. Kompletterande förklaringar behövs ofta.

5.1.2.1. Tidsstruktur

En annan aspekt gällande struktur, som enligt intervjusvaren varit märkbart svår att organisera för lärarna, var tidsaspekten. Både lektionslängd och innehåll i relation till den, men även huruvida man skulle kräva av deltagarna att studera under specifika klockslag, som i skolan eller om det kunde vara flexibelt. Gemensamt för alla tre lärare var deltagarna som vuxna personer: ”våra deltagare är vuxna människor med familjer och åtaganden. Man måste ha med i beräkningen att det kan vara svårt att få studie-ro hemma på samma sätt som i skolan, om man till exempel bor trångt och barn eller andra familjemedlemmar är hemma på grund av till exempel sjuksymptom” säger Lisa. Detta bidrog till att det var svårt att definiera arbetsdagen, både för deltagare och lärare. Anna berättar att ”det kunde plinga i telefonen nästan närsomhelst under dygnet, eleverna studerade när det passade dem”. Hon fortsatte och förklarade att ”skulle det bli ytterligare perioder med distansundervisning, skulle jag nog försöka skapa en tydligare struktur kring tider, både för deltagarnas och min skull”.

En ordinarie lektion på plats i skolan är tre timmar lång. Utifrån sammanställningen av intervjusvaren syns att både lärare och deltagare vittnade om att det inte blivit motsvarande tid för studier hemifrån, eftersom det var svårorganiserat. Lisa förklarade att det var svårt för deltagarna att på egen hand att förstå skillnaden mellan att vara färdig med en uppgift, och att faktiskt ha tränat på den så många gånger att man till slut lärt sig det uppgiften syftade öva. Hon påpekade att de i klassrummet får de stöttning i det, när de är färdiga med en uppgift går jag dit och förslår hur de kan utveckla momentet, eller göra om det, istället för att sitta och vänta till de andra är klara. Hon berättade att i den ordinarie undervisningen lägger mycket tid och kraft på att stötta deltagarna att förstå varför och hur de lär sig, något hon vittnar om är svårare att göra på distans. Anna tänkte i samma banor och ger ett exempel på det: hon berättade att även om hennes deltagare tidigare använt sig av till

exempel QR-koder² i klassrumsundervisningen, så fick de då alltid instruktionen till uppgifterna också muntligt. När de i distansstudierna inte längre kunde få det, upplevde hon att deltagarna hade svårt att veta vad och hur de skulle göra med länken de klickat på, och arbetet stannade då ofta av.

5.1.2.2. *Vad för material användes i undervisningen?*

Materialet som lärarna använde sig av under distansstudierna var oftast egenproducerat material, vilket enligt Anna i och för sig inte skiljer sig ifrån hur det fungerar i ordinarie undervisning eftersom ”det är lite speciellt med alfagrupperna, att vi lärare nästan skapar allt material själva. För alfa är det extra viktigt att det vi jobbar med är nära anknutet till deltagarna, därför är det många gånger lättare att skapa material själv. Vi skapar ofta det vi behöver”. Både Franker (2013) och Eklund och Norlund Shaswar (2020) betonar att vardagsrelevans ger både motivation och förenklar inläringen i grundläggande språkinläring. Alla lärare arbetade (helt eller delvis) under distansstudierna utifrån ett pappersmaterial som deltagarna antingen hämtade på skolan eller fick skickat till sig. Anna och Lisa uppgav också att de som en del av kärnan i distansundervisningen, jobbade med att skapa videos till sina klasser. Videorna gjorde de med hjälp av programmet screencastomatic eftersom ”programmet har den där lilla rutan så att deltagarna kan se mig, vilket är viktigt eftersom de har behov av att se munnen när jag pratar, men också för att de ska känna igen sig” (Lisa). Lisa fortsatte; ”Jag gjorde korta videos, ca fem minuter per genomgång, och så skickade jag kanske två, tre filmer om dagen”. Videorna baserades på, och skulle vara en instruktion till, det pappersmaterial som deltagarna arbetade med hemma. Lisa berättade att ”när jag skapade videos och material försökte jag hela tiden tänka; hur gör vi på lektionerna? Så att det skulle kännas likadant på lektionen fast det var digitalt”.

² Tvådimensionella koder för optisk avläsning. De har blivit vanliga bland annat för att olika former av rutkodsläsare finns tillgängliga eller färdiginstallerade som applikationer i de flesta mobiltelefoner och surfplattor.

Att deltagarna när de var färdigt med dagens uppgift, tog en bild på den och skickade till respektive lärare på Whatsapp var även det gemensamt tillvägagångssätt för grupperna. Safer berättade också att ett alternativ var att ” [...] spela in ett röstmeddelande också där vi läste upp vad vi skrivit, eller en kort text som vi skulle öva på att läsa”.

D4 uttryckte att de veckovisa pappershäftena gjorde det lättare för honom att förbereda sig inför kommande moment i undervisningen och alla de intervjuade alfadeltagarna uttryckte att de inspelade videorna möjliggjorde repetition på ett nytt sätt för dem, när de kunde lyssna om och om igen hemma. Vidare uttryckte lärarna glädje över det att över att ”kommit på” det nya arbetssättet med att spela in videor till sina grupper. Lisa kände att det verkligen gjorde skillnad och nytta och berättar att ”även om vi är tillbaka i skolan nu, filmar jag fortfarande in otroligt mycket material, både eftersom deltagarna efterfrågar det men också eftersom jag märker att det har potential för deras språkträning”.

5.2. Hur såg möjligheterna ut för att skapa för interaktion på distans?

Det är väl dokumenterat att tillgång till utflöde och inflöde av målspråket samt möjligheter till social interaktion har stor betydelse för andraspråsutvecklingen (Norlund Shaswar och Wedin 2020:32). I intervjuvaren uttryckte den stora majoriteten att interaktionsmöjligheterna kraftigt begränsades, och blev nästintill obefintliga, i och med distansstudierna. Lisa berättade att interaktionen i stort sett uteblev och betonade att ”det går inte att ersätta klassrumsundervisning där det finns interaktion då man jobbar tillsammans och hjälper varandra”. Lisa berättar att en annan för språkinlärningen viktig del som försvann i och med distansstudierna, som kräver interaktion, är kontinuiteten och möjligheten att prata uttal, träna läsning och ljudning kontinuerligt. ”Under distansstudierna hade jag som mål att minst en gång i veckan ha ett längre samtal med varje deltagare för att träna tillsammans” berättar Lisa, ”men det är inte samma sak”. Också Anna vittnade om att interaktionen uteblev, både den deltagarna emellan men också den mellan henne och deltagarna ”i min undervisning säkerställer jag att deltagarna förstår det vi går igenom, genom att arbeta flerspråkigt och översätta ord på olika språk” Hon fortsatte: ”På distans, där eleverna

istället arbetade utifrån förinspelade videor, kunde jag inte göra den ”kollen”. Safer beskriver att han saknade interaktionen i klassrummet; ”jag saknade att kunna samarbeta med vänner”.

Sarah, som träffade sina deltagare i online-lektioner i Meet, tyckte dock att interaktion var möjlig. ”Istället för att de lyssnade på inspelade videor med mig, kunde jag ställa frågor direkt till dem, interagera muntligt med dem och repetera saker. Det är jätteviktigt för alfaelever” säger hon. Hon medgav dock att det på grund av den begränsade tiden, sammantaget förstås blev mindre interaktion, utslaget i tid, eftersom de bara ”sågs” sammanlagt ca tre timmar i Meet. Den interaktion som alltså var möjlig för Anna och Lisa var den via skrift- eller ljudmeddelanden på Whatsapp, vilken ofta gjordes med fördröjning, alternativt i telefonsamtal med specifika deltagare vid enskilda tillfällen, medan Sarah faktiskt kunde upprätthålla en mer vardaglig och direkt interaktion i och med att hon mötte sina deltagare live flera gånger i veckan i meet. Sarahs upplevelse bekräftades av Amina, som berättade att tid för muntlig interaktion gavs under lektionstillfällena. Hon berättar att det fanns en bra struktur för distansinteraktionen i online-lektionerna, där läraren genom att på förhand till exempel var extra tydlig med vem hon ställde frågan till, så att alla deltagare inte skulle prata samtidigt. Sarah berättar att: ”Det blev faktiskt klassrumskänsla! Alla såg allas ansikten på skärmen och jag använde mig av en tavla som jag skrev på”.

5.3. Hur såg möjligheterna att ge eleverna stöttning på distans?

I den sociokulturella teorin är tanken om stöttning och mediering central (Franker 2013:492). I intervju-resultaten framkommer dock tydligt att både lärare och kursdeltagare tyckte att momenten var svåra genomföra på ett bra sätt på distans, och känslan av bristfällighet eller att gå miste om stöttning upprepades i flera intervjuer. En typ av stöttning som togs upp i majoriteten av intervjuerna var den direkta respons som är möjlig att få/ge i klassrummet men som är nästintill omöjlig i distansupplägget. ”Jag saknade att få direkt respons och stöttning när jag tränade läsning” sa Marouki. Också Raol och Safer framhöll att de saknade direkt stöttning av läraren i studiemomenten; ”Jag saknade att ha läraren framför mig, det blev mer konkret då” sa Raol. Anna tyckte att det var svårt att stötta formativt i stunden, och berättade att:

”Jag kände att distansen gjorde det svårare att ge respons”. Hon förklarade: ”Jag jobbar uppmuntrande och vill skapa självförtroende hos deltagarna. När responsen skulle ges på distans kände jag att det lätt blev som att jag ”hackade” på eleven istället...”. Deltagare i läs- och skrivutveckling behöver få mycket beröm och positiv feedback, men den behöver också vara konstruktiv förstås. Det är därför viktigt att klassrumsklimatet är sådant så att man kan lära sig av sådant som blir fel (Basaran 2016:72, Winlund 2020). Detta var dock också något som av lärarna togs upp som utmanade. Lisa beskriver att hon upplevde en utmaning i att skapa och upprätthålla förtroendefulla relationer på distans, något som är viktigt för ett gott lärandeklimat (Mörling 2015:29–30, Franker 2013:804) eftersom hon menade att de förtroendefulla relationerna” ofta skapas i de vardagliga samtalen”, vilka ju uteblev i distansupplägget. Vidare saknade deltagarna inte bara stöttning av läraren utan också i form av klassrumsinteraktion. Safer förklarade att: ”Hemma var jag ensam. Jag saknade att höra min lärare och mina klasskompisar, och att kunna be dem om jag hjälp”. Han fortsatte: ”På lektionerna hörde jag ord här och där, det var som repetition hela tiden och det hjälpte mig mycket”. Att personliga relationer i klassen, och speciellt till läraren, är viktiga för bland annat deltagarnas lärandeutveckling och motivation är något även Winlund (2020) skriver om.

En av fördelarna med distansstudierna som framkom i intervjuvaren var att det material som lärarna skapade åt deltagarna för distansstudierna, på ett nytt sätt möjliggjorde förberedelse och repetition för deltagarna. D4 uttryckte att de veckovisa pappershäftena gjorde de lättare för honom att förbereda sig inför nästa moment och alla de intervjuade alfadeltagarna uttryckte att de inspelade videorna möjliggjorde repetition på ett nytt sätt för dem, när de kunde lyssna om och om igen hemma. Deltagarnas upplevelser bekräftas av Eklund och Norlund Shaswar (2019:87), som skriver att SFI-elever ofta är i behov av mycket repetition, och att digitala resurser är en effektiv resurs eftersom behovet av stöttning och återkoppling, speciellt vad gäller uttal, läsning, skrivning och språkliga strategier, tillgodoses på ett bra sätt. De blir också aktiva och delaktiga i sitt lärande på ett annat sätt än tidigare.

5.4. Hur upplevdes distansstudierna av respektive intervjuperson?

Sammanställningen av intervjuvaren visade att den stora majoriteten av intervjupersonerna oberoende av position, i grunden har liknande upplevelser av distansstudierna. Alla intervjupersoner förutom en, uttryckte i sina respektive intervjuer på ett eller annat sätt att distansstudierna varit bättre än ingenting alls, men att de inte kan ersätta klassrumsundervisning. Lisa uttryckte att ”det är inte optimalt att jobba på distans med elever som läser på så grundläggande nivå som alfa”. Deltagarna var dock överens om att studieformen som erbjöds fungerade någorlunda väl och Raol sa till exempel att ”jag anpassade mig till det nya sättet”. Amina däremot, som var den intervjuperson som utmärkte sig i sin upplevelse av distansstudierna, tyckte att det inte spelade någon roll huruvida hon deltog i lektionerna i skolan eller hemma. För henne var det viktiga läraren, och lärarens sätt att undervisa. I det följande redogörs för några av de upplevelser i och med distansstudierna som framkom under intervjuerna.

5.4.1. *Upplevd språkutveckling under distansstudierna*

Majoriteten av de intervjuade upplevde att utvecklingen stannade upp under tiden med distansstudier. Lisas upplevelse var att hennes elever ”höll sig flytande”, Anna uttryckte en liknande upplevelse av att de flesta deltagare inte avancerade men förhoppningsvis bibehöll tidigare kunskaper. Hon menade dock att deltagare som hunnit komma lite längre i sin språkutvecklingsprocess verkade ha lite lättare att hänga med och eventuellt komma vidare. Raol och Safer upplevde att utvecklingen uteblev, medan Marouki upplevde att hans utveckling till och med backade under denna tid. I två av intervjuerna med lärare samt i två med deltagare framkom upplevelsen av att månaderna med distansstudier kändes bortkastade när det gällde deltagarnas språkutveckling. Detta står dock i kontrast mot Sarahs upplevelse av att hennes elever faktiskt utvecklades; ”jag kunde till och med sätta betyg efter perioden. Det var nära att jag satte två, men till slut blev det bara ett”. Amina upplevde inte någon skillnad i sin utveckling. ”Var något svårt stannade jag kvar efter lektionen och

bad läraren om extra hjälp”, något som visar på vikten av en god och tillitsfull relation med läraren (jfr. Winlund 2020).

En aspekt som lärarna upplevde som en svårighet kopplad till språkutveckling och resultat, var att mäta deltagarnas progression på distans. Intervjuszvaren förmedlar en tämligen liknande bild av att som stor utmaning och källa till oro. Anna berättar att hon kände stor oro och stress inför det eftersom ”det går att producera hur mycket material som helst, men hur kan jag säkerställa att deltagarna kan tillgodogöra sig kunskaperna?”. Lisa är inne på samma spår när hon konstaterar att ”det är en sak att genomföra en uppgift och det är en helt annan att till fullo förstått eller bemästrat en förmåga”. Hon fortsätter och säger att det är ”svårt att verifiera om deltagaren verkligen gjort det den uppger sig för att göra...” Även Sarah upplevde trots att hon genomförde live-lektioner i Meet, att progressions- och resultatmätning var svårt. Hon saknade framförallt att kunna se momentet då deltagarna skrev.

5.4.2. *Upplevt mående och motivation hos deltagarna under distansstudierna*

Generellt går det att urskilja att mycket frustration i intervjuerna kring distansstudier, både från lärare och kursdeltagare. Deltagarna kände ofta frustration på grund av en känsla av stillastående språkutveckling, isolering och av att tiden gick, medan det från lärarnas håll ofta var på grund av en känsla av otillräcklighet. ”Jag hade flera elever som gång på gång bad om att få komma tillbaka till skolan” berättar Lisa och detta är en återkommande upplevelse hos de tre lärarna. De sammantagna intervjuszvaren visar dock att deltagarnas motivation tenderade kvarstå i det stora hela, men att den kunde gå upp och ner. I deltagarnas intervjuvar beskrivs en känsla av att bli lämnad mycket ensam till skillnad från vad man varit van vid i skolan: ”De dagar man hade kontakt med läraren, eller visste att hon skulle ringa, var motivationen större” berättar Raol. Han fortsätter: ”Det är lätt att distraheras hemma, det är ofta mycket som behöver ordnas med”. Safer och Marouki beskriver å andra sidan ihärdiga försök att studera på egen hand hemma och att de periodvis lade mycket tid på studierna, ”men det är inte samma sak” kommenterar Safer. Amina som inte tyckte det var så annorlunda att studera hemifrån, uttryckte tankar om att ”de som tyckte distansstudierna var svåra,

var de som slarvade eller de som hade mycket att göra”. För henne fanns det ett individuellt ansvar i hur upplevelsen av distansstudierna blev.

Lisa berättar att hon inte tappade någon deltagare under perioden, men att hon märkte att motivationen svajade mer hos vissa; ”det var svårt att få tag på en del elever även på inbokade tider... [...] men så är vi ju olika drivna initialt också”. Sarah berättade om att hon för att kunna genomföra live-lektionerna på ett bra sätt, delade upp sin klass i tre grupper. Till en början efter språktillhörighet, men senare nivåindelade hon istället. Både Sarah och hennes deltagare Amina vittnade i intervjuerna om att gruppindelningen av klassen i mindre grupper, gav känslan av kvalitetstid samt bidrog till en ”klassrumskänsla” på distans. Det blev lugnare i grupperna, både eftersom alla kände sig sedda och det var färre deltagare, och Sarah vittnade om att det ökade motivationen för en del, medan den bidrog till att åtminstone bibehålla den hos andra. Generellt upplevde hon sina deltagare som fortsatt motiverade, men urskilde en skillnad bland deltagarna; ”många äldre var nöjda med att studera på distans medan många yngre önskade få komma tillbaka till skolan. Jag tror de äldre var rädda för smitta och tyckte det var skönt att vara hemma, medan de yngre verkligen saknade den sociala gemenskapen i skolan”. Anna understryker i samma anda, att skolan inte bara är en läroplats för deltagarna, utan också den främsta plattformen för och ingången till det svenska samhället. Hon säger också att: ”Precis som för oss alla är det såklart frustrerande att inte får röra sig och leva fritt”. Det bekräftas bland annat av Marouki, som förklarar att bara vara hemma gav honom en känsla av hemmet som fängelse, medan han i skolan känt sig fri. Alla tre lärare sade sig ha noterat lite sämre mående hos en del deltagare i sina grupper. Safer berättar att många deltagare under perioden för distansstudierna, uttryckte både känslor av ensamhet och isolering, samt extra oro för när och kära runt om i världen.

6. Diskussion och slutsats

I följande kapitel diskuteras studiens resultat, och ställs i relation till teori och tidigare forskning. Avslutningsvis visas studiens relevans och tankar om framtida forskning presenteras.

Syftet med den här studien var att öka kunskapen kring distansstudier i alfabetiseringsgrupper på sfi. För att göra detta användes kvalitativ metod och sammanlagt intervjuades sju personer från fyra olika alfabetiseringsgrupper, varav tre lärare och fyra deltagare.

Studiens resultat visar att det finns några bra, men desto fler sämre aspekter med distansstudier, i dess befintliga form under våren 2020. Resultatet visade att det rent praktiskt gick att genomföra distansstudier i alfabetiseringsgrupperna tack vare att lärarna hade ett resursperspektiv (Franker 2013:798) på sina deltagare samt att de utgick ifrån den digitala resurs som framförallt fanns till hands, nämligen mobiltelefonerna. Denna nya undervisningsform kunde dock inte utövas utan komplikationer, eftersom flera enligt litteraturen viktiga aspekter för grundläggande litteracitetsutveckling, som interaktion (Norlund Shaswar 2020:32+40) och stöttning (Lindberg 2013:492–495) från både lärare och klasskompisar, försvårades när det inte längre fanns ett gemensamt klassrum, och undervisningen framförallt skedde genom inspelade videos, pappersmaterial och telefonsamtal.

Många av de aspekter som framfördes som negativa i intervjuvaren var på ett eller annat sätt sammanlänkade. Kärnan handlar om att den direkta interaktion som är möjlig i klassrummet, och att den stöttning den skapade grund för där, inte är möjlig på samma sätt i distansstudier. Genom att se att litteracitet ingår i sociala och kulturella praktiker (Franker 2013:779–780), förstår vi att såväl samtal som den sociala interaktionen i våra vardagliga liv spelar en central roll för andraspråkstillägnande. En viktig uppgift för andraspråksundervisningen är således att erbjuda deltagarna rika möjligheter att delta i språkutvecklande samtal i och utanför undervisningen (Lindberg 2013:512–513), att erbjuda deltagarna både språkligt intag och utflöde i tillräcklig mängd (Rosén & Wedin 2018:198). Målet är att inlärarna ska vilja, kunna och våga använda svenska i tal och skrift, och interaktionen i klassrummet är således viktig. Swain (refererad i Gibbons 2018) menar vidare att lärandet sker i högre grad i språkproduktion än i läsande och lyssnande, eftersom det då krävs att inläraren är uppmärksam på hur och vad hen säger, för mottagarens förståelses skull. Enligt henne är den mest användbara interaktionen problemlösande dialog, där inlärare i par eller grupp löser något tillsammans (Gibbons 2018:194, Hammarberg 2013:63). Det innebär att är undervisningen som i studiens

tre av fyra fall, framförallt sker via inspelade videos och sporadiska uppföljningssamtal, inte är troligt att tillfällena för språkproduktion var tillräckliga, eller att tillräckligt språkligt intag och utflöde kunde erbjudas. Interaktion kunde möjligen till viss del genomföras om man som Sarah genomförde live-lektioner virtuellt med sina grupper, men även i det fallet fanns begränsningar eftersom alfabetiserings elever behöver så konkreta lärandesituationer som möjligt, men också tidsmässigt, då tiden var kortare än i klassrumsundervisningen.

Vidare ser jag att brist på interaktion går att koppla till deltagares motivation. I resultatet gick att utläsa att vara utelämnad till självstudier mycket innebar sjunkande motivation, medan den när det fanns interaktion (t ex när deltagarna fick samtal från läraren), ökade (Safer). Eftersom arbetet med att lära sig att läsa och skriva är mödosamt, är motivationen viktig! I grundläggande littercitetetsutveckling i alfabetiseringsgrupper krävs också mycket stöttning och vägledning, både på grund av att deltagarna ska knäcka koden på ett för dem okänt språk, men också på grund av att tidigare erfarenheter av skola ofta är begränsade, varför kunskaper om studieteknik ofta saknas (Mörling 2015:49). Bristen på den direkta stöttning och feedback som är möjlig i klassrummet (Winlund 2020) är också, mycket riktigt, en annan av de aspekter som mest frekvent framfördes som negativt med distansstudierna, både av lärare och deltagare.

SFI-elever är ofta i behov av mycket repetition. Här är digitala resurser en effektiv resurs eftersom behovet av stöttning och återkoppling, speciellt vad gäller uttal, läsning, skrivning och språkliga strategier, tillgodoses på ett bra sätt i dessa (Eklund och Norlund Shaswar 2019:87). Här kan till exempel mobiltelefonen framgångsrikt fungera som en medierande artefakt (ibid). I och med distansstudierna tvingades lärarna prova nya sätt att skapa material, vilket resulterade ibland annat i mycket videomaterial. Denna nya typ av material, var en av de aspekter som framhölls som positiva av intervjupersonerna. Det framkom i intervju svaren att materialet på ett nytt sätt möjliggjorde förberedelse och repetition för deltagarna. Det bidrog också till att göra deltagarna mer aktiva och delaktiga i sitt lärande på ett annat sätt än tidigare, eftersom materialet fanns tillgängligt hela tiden.

Dock var den sammantagna upplevelsen av distansstudierna, för både lärare och kursdeltagare, att de var bättre än ingenting alls. Utmärkande var den lärare och

kursdeltagare som faktiskt genomförde live-undervisning virtuellt, och därmed sågs några gånger i veckan, vars upplevelse var positivare än övrigas. Jag ser att de tidigare erfarenheterna av att arbeta digitalt gjorde övergången lättare, men att det inte var en förutsättning för att kunna bedriva studier på distans. Det bevisade Sarah och Amina, vilka ju inte alls arbetat digitalt tillsammans innan (på grund av nystartad klass). Viktigare visade sig däremot lärarens inställning vara här. Sarah uttryckte sig inte vara överdrivet säker på digitalt arbete sedan tidigare, men när hon ställdes inför utmaningen, antog hon den. Denna ”jävlaranamma” verkar även ha påverkat deltagarna, som ju också klarade utmaningen med bravur till sist.

Generellt visade studiens resultat att distansstudier och digitalisering har potential att underlätta litteracitetsutvecklingen genom till exempel nyskapande multimodalt material (Basaran 2016:31) som finns tillgängligt närsomhelst. Å andra sidan kan den också störa den genom att försvåra fundamentala moment för lärandet som stöttning (Lindberg 492–495) och interaktion (Norlund Shaswar 2020:32+40). Det finns en överhängande risk för envägsmonolog i distansstudier som baseras på lärarproducerat material. Erfarenhet visar att effekterna som användning av digitala resurser får märks bäst när de används kollaborativt, för interaktion, återkoppling och kommunikation, och när aktiviteterna är språkutvecklande och kognitivt utmanande (Eklund och Norlund Shaswar 2019:85). Sammanfattningsvis visar studien att trots att en del saker varit bra, fastslår både majoriteten av studiens intervjupersoner och SOU (A-u., 2013:247) att självstudier, vare sig det är på distans eller i språkstudio, inte bör ersätta studierna i grupp, på plats i skolan för vissa elevgrupper.

Hittills finns en del forskning om digital teknik som stöd för språkutveckling (se t ex Norlund Shaswar och Wedin 2020:139), men mindre om just digitaliseringen och dess roll och utveckling inom SFI (Thörnroth Englund och Eklund 2018:12), och ännu mindre om distansstudier och SFI. Jag ser därför att denna studie kunnat bidra till mer kunskaper om distansstudier i alfabetiseringsklasser på SFI. Avslutningsvis bör framhållas att denna studie undersökte distansstudier i alfa-grupper under en tid med speciella förutsättningar. Lärare och deltagare tvingades ställas om från klassrumstills distansundervisning nästan utan förvarning över en natt, vilket förstås innebar en speciell och föga fördelaktig utgångspunkt för själva distansstudierna, eftersom möjlighet till förberedelse inför omställningen inte fanns. Den har dessutom inneburit

aspekter oberoende av skolvärlden som påverkat deltagarna mentalt, bland annat genom begränsad rörlighet samt oro för smitta, både hos sig själv men också hos nära och kära. Kanske skulle utslaget ha blivit annorlunda i ett scenario där distansstudierna faktiskt är planerade och förberedda. Det kan vara ett intressant ämne för framtida studier. Ibland är distansstudier inte ett val och vi vet inte vad framtiden kommer med. Jag anser därför att vi behöver rusta oss inför framtida distansstudier genom att se över metoder, erfarenheter och lärdomar, och bli ännu bättre på att jobba digitalt i våra alfa-klassrum. För precis som Sarah sa; ”vågar man så går det, vill man så går det”!

7. Referenslista

Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Barton, David. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Hämtad 2020-12-21 från: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/reader.action?docID=5123425>

Basaran, Hulya (2016). *Nyanlända elever i mitt klassrum*. Dimograf, Polen: Gothia Fortbildning

Bryman, Alan (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber

Domeij, Rickard & Karlsson, Ola (2013). Delaktig i det digitala samhället – ett flerspråkigt perspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 519–542

Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Eklund, Ivana (2016). *Webbaserad alfabetisering*. Stockholm: Natur och kultur.

Eklund, Ivana & Norlund Shaswar, Annika (2018). Grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi – funktionalitet, mångfald och social rättvisa i *Litteraciteter och flerspråkighet*. Symposium 2018. Stockholm: Liber, 81–92

Esaisasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB

Franker, Qarin (2005). Lära och utvecklas tillsammans! Studiematerial. Alfabetiseringsundervisningen och vardagens krav på litteracitet. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Hämtat den 2021-01-03 från: <https://www.andrasprak.su.se/forskning/upsatser-och-vetenskapliga-artiklar/2005-alfabetiseringsundervisningen-och-vardagens-krav-pa-litteracitet-1.96132>

Franker, Qarin (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 771–805

Gibbons, Pauline (2018). *Lyft språket - Lyft lärandet*. Lund: Studentlitteratur AB

Göteborgs Stad (2020). Olika sätt att studera sfi. Hämtad 20-11-25 från: <https://goteborg.se/wps/portal/start/forskola-och-utbildning/vuxenutbildning-komvux-larvux/svenska-for-invandrare/olika-satt-att-studera-sfi?uri=gbglnk%3A2017411111750696>

Halvorsen Knut, (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Hammarberg, Björn 2013. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 27–74

Larsen Ann Kristin (2018). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Leimar, Ulrika (1977). *LTG – Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel

Lindberg, Inger 2013. Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 481–513

Lundgren Berit, Rosén Jenny och Jahnke Anette (2017). 15 års forskning om sfi: en överblick (Ifocus rapportserie 2017:3) Stockholm: Ifocus. Hämtad 2020-11-25 från: <https://www.ifous.se/app/uploads/2017/04/201703-Ifous-2017-3-F-SLUTVERSION.pdf>

Mohss Richard (2014). Digitaliserad svenskundervisning för nyanlända vuxna. Lärares perspektiv på individanpassning och digitalisering. Umeå universitet. Hämtad 2020-11-30 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:793064/FULLTEXT01.pdf>

NC (Nationellt centrum för svenska som andra språk) (2020). Hur går det för sfi-undervisning på distans? Hämtad 2021-01-03 från: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.497708.1588575463!/menu/standard/fil/Sfi%20på%20distans%20-våren%202020.pdf

Norlund Shaswar, Annika och Wedin, Åsa (2020). *Språkdiraktik för sfi. Att undervisa vuxna andraspråksinlärare*. Studentlitteratur: Lund

Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2018). Grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi – funktionalitet, mångfald och social rättvisa i Aldén Kristina & Bigestans Aina *Litteracitet och flerspråkighet*. Symposium 2018. (2019) Liber: Stockholm, s. 192–203

SKOLFS (2012:101) Läroplan för vuxenutbildningen. Reviderad 2017. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2012). Utbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2013). IT användning och IT kompetens i skolan. Rapport 386. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3005>

Skolverket (2016). *Grundläggande litteracitet – att undervisa vuxna med svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2017). Få syn på digitaliseringen i vuxenutbildningen – ett kommentarmaterial för komvux och sörvux.

Skolverket (2019). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Stockholm: Skolverket.

Skolvärlden (2020-11-18). SFI-elever riskerar stora tapp med distansundervisningen. Hämtad 2021-01-02 från: <https://skolvarlden.se/artiklar/sfi-elever-riskerar-stora-kunskapstapp-distansutbildning>

SOU, B. a. (2011). Tid för snabb flexibel inläring. Stockholm: SOU 2011:19.

SOU, B. a.-u. (2013). *Svenska för invandrare - valfrihet, flexibilitet och individanpassning*. SOU 2013:76. Stockholm: Statens offentliga utredningar.

Söderlund, Svetlana (2017). Digitaliseringsprocessen i vuxenutbildningen. Hämtad 2020-12-19 från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/53908/1/gupea_2077_53908_1.pdf

Thörnroth Engborg Annsofie & Eklund Ivana (2018). *Digital kompetens för sfi-lärare. Vad innebär vuxenutbildningens digitalisering?* Dimograf, Polen: Gothia fortbildning

Utbildningsdepartementet (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet. Bilaga till regeringsbeslut I:1 2017-10-19.* Hämtad 2020-12-02 från:
<https://www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf>

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2020-12-15 från: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

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

Winlund, Anna (2020). Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. Hämtad den 2020-12-29 från:
<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>