



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att skapa betydelse med vardagens texter

Betydelseskapande resurser hos kvinnor med kort studiebakgrund och inom sfi-utbildningen



Mimmi Rombach
Ämneslärarprogrammet



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGS22A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Qarin Franker
Examinator: Tommaso Milani
Kod: VT18-1170-002-LGS22A

Nyckelord: svenska som andraspråk, sfi, grundläggande litteracitet, affordanser, multimodalitet

Abstract

Detta examensarbete handlar om kortutbildade vuxna utan grundläggande litteracitet och hur de interagerar med och skapar mening av vardagens texter. I arbetet benämns de verktyg med vilka individerna skapar förståelse för resurser och delas efter *resursmodellen* (Franker 2016) in i språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella resurser. Andra betydelsebärande ledtrådar i miljön benämns affordanser efter Gibsons (1977) begrepp *affordances*. I arbetet beskrivs också hur en lärare på sfi studieväg 1 resonerar om sina deltagares olika resurser och hur hon använder dessa i undervisningen. Ett bakomliggande antagande i examensarbetet, som också framhävs i ämnesplanen (SKOLFS 2017:91), är att lärare bör sträva efter undervisning som bygger på deltagarnas kunskaper och erfarenheter. Arbetet har två delsyften. Delsyfte 1 är att undersöka betydelseskapande resurser i vardagslivets skriftpraktiker hos två utlandsfödda kvinnor med kort studiebakgrund och delsyfte 2 är att undersöka betydelseskapande resurser i den grundläggande litteracitetsundervisningen inom sfi. Resultatet av frågeställningarna som rör kvinnorna i delsyfte 1 är att de använder samtliga resurser tätt förbundna. De använder dessutom ofta affordanser i miljön för att skapa betydelse i text. Resultatet av delsyfte 2 visar att läraren främst ser fördelar att använda deltagarnas resurser som ett hjälpmedel när hennes egna kunskaper inte räcker till. Slutsatser är att kontext och layout är viktiga för kvinnornas förståelse av texten och dess syfte, och deras visuella litteracitet kompenserar ofta för när de inte kan skapa förståelse utifrån enbart bokstäverna. Anna uppmärksammar sina deltagares kompetenser i många av livets olika praktiker men sällan de skriftspråkliga, trots att vuxna i vårt samhälle interagerar dagligen med skrift oavsett grundläggande litteracitet eller ej. Didaktiska implikationer från undersökningen är vikten av att skapa autentiska sammanhang för text för en tydlig koppling till deltagarnas vardag. Genom det följer ofta andra positiva aspekter som autenticitet och meningsfullhet.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Teoretiska utgångspunkter	3
3.1 Litteracitet.....	3
3.2 En sociosemiotisk kommunikationsteori.....	4
3.2.1 Tre metafunktioner för betydelskapande.....	4
3.3 Betydelskapande resurser.....	5
3.3.1 Four Resources Model.....	5
3.3.2 Resursmodellen.....	6
3.4 Affordanser.....	6
4 Forskningsöversikt	7
4.1 Sociala nätverk i relation till utbildning.....	7
4.2 Resurser och strategier i relation till utbildning.....	7
4.3 Medierande resurser utanför skoldomänen.....	8
5 Material och metod	9
5.1 Urval.....	9
5.2 Datainsamling och genomförande.....	9
5.2.1 Observationer av Isatou och Amina.....	9
5.2.2 Intervjuer med Isatou och Amina.....	10
5.2.3 Observationer av sfi-undervisningen.....	10
5.2.4 Intevju med sfi-läraren.....	10
5.2.5 Datainsamling: Isatou.....	11
5.2.6 Datainsamling: Amina.....	11
5.2.7 Datainsamling: Anna.....	11
5.2.8 En teoridrivna analys.....	11
5.3 Etiska överväganden.....	12
6 Resultat	12
6.1 Isatou.....	12
6.1.1 Isatous litteracitetsvanor och vanliga resurser vid läsning.....	13
6.1.2 Sociosemiotisk analys av Biblioteket (bild 1).....	14
6.1.3 Isatou läser Biblioteket (bild 1).....	15

6.1.4 Mötet (bild 2).....	16
6.1.5 Isatou läser Mötet (bild 2).....	16
6.1.6 Sociosemiotisk analys av Grind 1 (bild 3).....	17
6.1.7 Isatou läser Grind 1 (bild 3).....	18
6.2 Amina.....	18
6.2.1 Aminas litteracitetsvanor och vanliga resurser vid läsning.....	18
6.2.2 Sociosemiotisk bildanalys av Grind 2 (bild 4).....	20
6.2.3 Amina läser Grind 2 (bild 4).....	21
6.2.4 Sociosemiotisk analys av Incheckningen (bild 5).....	22
6.2.5 Amina läser incheckningen (bild 5).....	23
6.2.6 Sociosemiotisk analys av Informationstavlan (bild 6).....	24
6.2.7 Isatou läser Informationstavlan (bild 6).....	25
6.2.8 Amina läser Informationstavlan (bild 6).....	26
6.3 Språkliga resurser i Annas undervisning.....	26
6.4 Litteracitetsanknutna resurser i Annas undervisning.....	27
6.5 Sociokulturella resurser i Annas undervisning.....	28
7 Diskussion.....	29
7.1 Metoderna.....	29
7.2 Betydelseskapande resurser i vardagstexter.....	30
7.3 Betydelseskapande resurser i undervisningen.....	30
7.4 Undervisning som knyter an till deltagarnas resurser.....	31
8 Slutsatser och pedagogiska implikationer.....	31
9 Referenslista.....	33
10 Bilagor.....	36
10.1 Bilaga A brev till Isatou och Amina.....	36
10.2 Bilaga B brev till Anna.....	38
10.3 Bilaga C intervjuguide Isatou och Amina.....	40
10.4 Bilaga D intervjuguide Anna.....	41

1 Inledning

Detta examensarbete bygger på tron att undervisning som knyter an till deltagarnas vardagsliv och erfarenheter blir bättre och mer relevant. Redan i syftet för sfi betonas relevansen för deltagarnas liv utanför skolan:

”Undervisningen ska planeras och utformas tillsammans med eleven och anpassas till elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål.”
(SKOLFS2017:91)

Skolverkets ambition skapar följdfrågor. Vilka erfarenheter och kunskaper kommer deltagarna till undervisningen med? Hur gör man undervisningen relevant för deltagarnas liv utanför skolan? Hur kan undervisningen erbjuda språkstöttande möjligheter som knyter an till och utnyttjar deltagarnas resurser utanför skolan? Mycket blir uppenbart vid kartläggning och när läraren lär känna eleverna, men dessa frågor är ändå viktiga och svåra att besvara.

Vuxna med kort studiebakgrund ska i sfi-utbildningen lära sig svenska samtidigt som de ska få grundläggande litteracitetskunskaper. Det är ofta en omfattande och tidskrävande uppgift. Därutöver ska de lära känna skolans domän och språk. Jag menar att man som lärare i den processen behöver ta in vardagslivets texter och läsning i undervisningen. Det är ett sätt att bygga vidare på något känt och skapa meningsfull undervisning där eleverna kan gå ut och använda sig av de nya kunskaperna direkt. Det är också ett sätt att skapa en mer kognitivt utmanande undervisning. Vad är meningen med att lära sig skolans genrer för sakens skull eller för eventuell framtida utbildning? Det är viktigt att vardagstexter blir mer lätthanterliga för denna grupp, och inte minst för personer som dagligen tar del av text som rör barnen.

Undersökningen i examensarbetet rör två flerspråkiga kvinnors sätt att hantera vardagens texter. Just denna grupp är förhållandevis underbeforskad och etnografisk forskning behövs för att kunna likställa, jämföra och förstå litteraciteter och livssituationer. Bland annat Marilyn Martin-Jones (2000:168) skriver att kvinnor från språkliga minoriteter inte fokuserats nämnvärt i litteracitetsforskningen. Hon påpekar det positiva i att etnografisk litteracitetsforskning dokumenterar den mångfald skriftpraktiker kvinnor tar del av i storstadsmiljöer eftersom språk och litteraciteter enligt henne är ”crucial symbolic resources in the constitution of social life and in the production and negotiation of gender identities” (Martin-Jones 2000:168). En ansats med mitt examensarbete är att dokumentera hur två utlandsfödda kvinnor som inte har funktionell litteracitet hanterar några av vardagens litteracitetspraktiker i sin del av staden, och arbetet positionerar sig på så sätt med Martin-Jones (2000) arbete.

Examensarbetet har också kommit till mot bakgrund av politikerns och samhällsdebattörernas förslag om skärpta språkrav för nyanlända och vikten av att alla fullföljer en sfi-utbildning. De flesta är nog överens om vikten av att lära sig majoritetsspråket men fokus i debatten ligger ofta på den invandrade och dennes motivation och egna önskan att lära sig språket (se t.ex. Hamidi-Nia 2018, Rosén 2018). Om det är så att språkraven inte uppnås behövs en anpassning av ramarna för sfi för att fler ska kunna delta i den mån det är möjligt, i meningsfull och språk- och litteracitetsutvecklande undervisning.

1.1 Bakgrund

Sfi är utbildning i svenska för vuxna med ett annat modersmål (SKOLFS 2017:91). Utbildningen anordnas på tre studievägar (1, 2 och 3) i fyra kurser (A-D). Studievägarna riktar sig till olika målgrupper baserat på studiebakgrund. Studieväg 1 är för de med mycket kort studiebakgrund och 3 för de med lång sådan.

Betydelseskäpande resurser är ett centralt begrepp i detta arbete. För mig innefattar begreppet ledtrådar och hjälpmedel som används för att förstå och tolka exempelvis en text. Skrifthändelser och skriftpraktiker är två vanliga ord i examensarbetet och jag använder Karlssons definition (2006:23) av skrifthändelse som ”en händelse där skrift används på något sätt” och skriftpraktik som skrifthändelser vilka händer ofta och har bildat mönster. Jag använder termen ”utlandsfödd” för att beskriva kvinnornas situation som invandrade inlärare av majoritetsspråket.

Affordanser, resurser och strategier är tre begrepp som används för att uttrycka de hjälpmedel en individ använder sig av för att skapa förståelse av något. Affordanser definierar jag som hjälpmedel man kan få syn på i miljön. Vilka affordanser som skapas är individuellt men själva hjälpmedlet är i miljön. Resurser ser jag som verktyg en individ tillägnat sig för att skapa förståelse. Resurserna kan uttryckas i strategier som är mer kopplat till agerande. En resurs att skapa betydelse av det individen vet om utseendet på en text eller dess kontext, kan uttryckas i strategin att hen letar i texten efter ett visst känt ord eller i en viss hörna av pappret efter specifik information. I examensarbetet används resurser och affordanser som analysverktyg men inte strategier. Det är för att indelningen av resurser och deltagarnas sätt att nyttja dessa kan användas för att dra didaktiska slutsatser, medan strategityperna är svårare att göra didaktiska slutsatser av. Läraren kan knyta an till deltagarnas resurser och lära dem att använda dessa genom olika strategier.

I arbetet används *modersmål* för det språk som motsvarar kvinnornas förstaspråk tillika det språket de behärskar bäst. Med det sagt kan termen ibland sätta strama eller rentav felaktiga ramar kring en persons språkbehärskning. En person kan använda flera språk till vardags och personens förstaspråk behöver inte motsvara det språk hen behärskar bäst. I många fall är det mer rättvisande att tala om ett enda lingvistiskt system eller en samlad språklig repertoar (García & Wei 2014:12-15).

I denna text undviks *analfabet* som benämning av personer utan formell studiebakgrund. Termen är daterad och stigmatiserande. *Analfabetism* förknippas ofta med en generell okunskap, medan gruppen i verkligheten inte speglar detta utan ofta är välfungerande vuxna människor som rör sig i och interagerar med ett skriftsamhälle dagligen. *Analfabet* har heller inget med alfabetet att göra eftersom man kan vara läskunnig på andra skriftsystem än alfabetet utan att vara analfabet (Wedin 2014:49ff, Barton 2007:21).

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka vilka språkliga, sociokulturella och litteracitetsanknutna resurser två kvinnor använder sig av i vardagen och ta reda på hur sfi-läraren drar nytta av och uppmärksammar de erfarenheter och resurser som finns hos deltagarna i klassrummet. Av detta drar jag slutsatser om hur undervisningen kan knyta an till deltagarnas resurser. Delsyfte 1 är att undersöka betydelseskäpande resurser i vardagslivets skriftpraktiker hos två utlandsfödda kvinnor med kort studiebakgrund och delsyfte 2 är att undersöka hur en lärare inkorporerar betydelseskäpande resurser i grundläggande litteracitetsundervisning.

Mina frågeställningar är:

- Hur hanterar två kvinnor med kort studiebakgrund skriftpraktiker i vardagen?
- Med vilka språkliga, sociokulturella och litteracitetsanknutna resurser hanterar de två kvinnorna skriftpraktiker under en vardagspromenad till förskolan?
- Hur inkorporerar en sfi-lärare på studieväg 1 deltagarnas resurser i undervisningen?

Syftet med examensarbetet är inte att jämföra de utlandsfödda kvinnornas resursskapande med varandra. Eftersom uppsatsen heller inte syftar till att utifrån resultaten dra slutsatser om

vilka skriftpraktiker kortutbildade och utlandsfödda kvinnor deltar i eller vilka resurser denna grupp använder sig av, har jag valt att inte beröra genusaspekten. *Genus* är därför inte ett begrepp som operationaliseras i uppsatsen.

3 Teoretiska utgångspunkter

Arbetet utgår i huvudsak från teorier om betydelseskapande, språkinläring och litteracitet. Flera av teorierna har sin bas i ett sociokulturellt perspektiv på lärande (se t.ex. Barton 2007:33-50).

3.1 Litteracitet

Litteracitet handlar om *läs- och skrivkunskap* ur ett större perspektiv som inte är begränsat till avkodningsprocessen – att kunna koppla fonem till grafem. Begreppet täcker in flera synvinklar och teorier om läsning av text som också innefattar multimodal text och bild (Barton 2007:19). Begreppet kommer från engelskans *literacy* och används olika beroende på sin kontext. En definition används oftare i en mer social kontext och har en tydlig koppling till funktionell litteracitet eller baslitteracitet. UNESCO skriver att funktionell litteracitet innebär förmågan att ”engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development” (UNESCO 2005:154).

Kulbrandstad (2003:17, 34) delar in lästeorier i kognitiva teorier, som i huvudsak rör individen, och sociokulturella teorier om skriftspråkets användning i sin kontext. Hon framhåller att det är i samband med de sociokulturella teorierna som begreppen litteracitet och skrifthändelse och -praktik används och det är med dessa teorier som begreppens fulla betydelse kan förstås. Läs- och skrivprocesser i en naturlig situation är inte något som endast händer i huvudet på individen; de påverkas också av sin sociala och kulturella kontext. Kulbrandstad (2003:41) skriver också om sociokulturella teorier som viktiga för litteracitetsbegreppet eftersom det visar att individers vägar in i skriftspråket ser ut på en mängd olika sätt, vilka läraren sedan kan knyta an till i undervisningen.

I vårt skriftsamhälle är text en del av varje människas vardag, oavsett hur mycket man läser eller skriver, och Barton (2007:14f) framhåller att just vardagslitteracitet ligger närmre den mångtydiga definitionen av litteracitet än skollitteracitet, eftersom den tydliggör hur mycket vi faktiskt gör med text och med vilka resurser vi gör det.

Vuxnas vardagslitteracitet och text som de behöver interagera med i sin vardag skiljer sig från barns. Vuxna har därför en mer omfattande litteracitet för att hantera vardagen, som läraren kan räkna med och utgå från i sin undervisning (Barton 2007:188).

Vidare förespråkar Barton (2007:191ff) termen funktionell litteracitet framför baslitteracitet eftersom baslitteracitet inte alltid innebär att man är funktionell litteracitetsmässigt i de sammanhang man vill befinna sig i. Att tillgängliggöra dessa sammanhang är således ett viktigt syfte med litteracitetsundervisning. Det är viktigt att den funktionella litteraciteten inte är påtvingad från lärarens eller samhällets sida utan utgår från individernas erfarenheter och vardagslitteracitet (ibid). Därmed är det också viktigt att läraren är tydlig med att deltagarna i undervisningen är fungerande människor som av olika skäl inte har funktionell litteracitet, men som istället använder andra strategier för att interagera med text (Barton 2007:196f).

3.2 En sociosemiotisk kommunikationsteori

I Björkvall (2009:12) förklaras teoribegreppet sociosemiotik. *Semiotik* förklaras som ”läran om betydelser” och de olika sätt som betydelse görs. Förleden *socio* handlar om att betydelse alltid uppkommer på grund av sociala faktorer i en social kontext.

I Kress och van Leeuwens *grammar of visual design* (2006) beskriver författarna sin sociosemiotiska kommunikationsteori som kan användas för att analysera bilder utifrån betydelseskapande resurser i relation till dessa bilder. Författarna har influerats av Michael Hallidays systemisk-funktionella lingvistik (ibid 2006:6). Kress och van Leeuwen beskriver bilders grammatik och syntax och hur dessa utgör resurser för betydelseskapande och skapar en helhet. *Grammatik* ska uppfattas i en vid bemärkelse; visuell struktur skapar mening precis som språklig struktur. De betonar att den visuella grammatiken för dem inte handlar om en uppsättning regler, och jämför med Hallidays funktionella grammatik (ibid 2006:2), som handlar mer om funktion än regelverk.

Som hypoteser fastslår de att människor har olika sätt att framställa saker på (Kress & van Leeuwen 2006:41). De olika sätten är skapade i relation till sin omgivning, sin sociala och kulturella kontext, och till personen som skapat framställningen och dennes erfarenheter och uppfattningar. Framställningssätten erbjuder olika former av betydelseskapande som alla realiserar olika beroende på vilken kontext det framställs i. De individuella betydelseskapande formerna skapar subjektiva uppfattningar. Alla individer skapar egna uppsättningar betydelseskapande former vilka bidrar till subjektiva tolkningar. En bestående framställning ändrar också formerna av betydelseskapande eftersom den omgivande kontexten ändras.

3.2.1 Tre metafunktioner för betydelseskapande

Hypoteserna ovan utgör basen för deras kommunikationsteori. Kress och van Leeuwen (2006) använder sig av Hallidays begreppsapparat med tre kategorier att skapa betydelser, tre *metafunktioner*, i en vidgad betydelse så att alla sätt att skapa betydelse på innefattas och inte bara genom text. De tre kategorierna är utarbetade efter den visuella grammatik som författarna kommer fram till genom analyser av visuell text. Följande beskrivning av de tre metafunktionerna stödjer sig på Kress och van Leeuwen (2006:42ff), Björkvall (2009:11f) och Franker (2011:20f).

Den ideationella metafunktionen handlar om de sätt som människor skapar egna betydelser på genom representationer av världen. I bild utgör representationerna de olika inslag som är skapade av någon som försöker förmedla något om verkligheten. Denna metafunktionen går att få syn på genom att titta på vem eller vad som framställs.

Den interpersonella metafunktionen handlar om relationen mellan avsändaren av en text och mottagaren av denna, och på vilket sätt som mening skapas och kontakt görs i denna relation. Inslagen i bilden som avsändaren skapar för att förmedla något uppfattas och tolkas av mottagaren på olika sätt beroende på mottagarens erfarenheter. Björkvall (2009:12) tar frågor och attityder förmedlade i texten som exempel på sådant som går inom den interpersonella metafunktionen och Franker (2011:20ff) skriver om hur distans, betraktningssvinkel och kontakt ser ut mellan objektet på bilden och betraktaren.

Den textuella metafunktionen utgör kategorin av sätt att skapa betydelse i representationen som helhet, som hur texten relaterar till andra texter och till sin kontext (Kress & van Leeuwen 2006:43). Denna metafunktion handlar således om hur de andra två metafunktionerna arbetar tillsammans för betydelse (Björkvall 2009:12). Franker (2011:20ff) skriver om en kompositionell metafunktion som är bättre anpassad för multimodal text men som också utgår från Kress och van Leeuwen (2006:175-214) och behandlar hur de olika inslagen i multimodal text används för att skapa en betydelsefull och trovärdig helhet. Det är med denna metafunktionen som man får syn på hur avsändaren avser att mottagaren ska läsa

bilden och förstå den, och hur informationsstrukturen är upplagd. Fyra faktorer är viktiga för kompositionen (Franker 2011:20ff). En faktor är den spatiala – var inslagen i texten är placerade (Kress & van Leeuwen 2006:194ff). Franker (2011:21) använder kategoriseringen *centrum-periferi* där viktig information är närmre mitten och mindre viktigare i periferin, *horisontell* där informationen till vänster oftast är känd medan den till höger är okänd, och *vertikal* där informationen i den övre bildhalvan ofta verkar viktigare och eftersträvansvärd medan den nedre informationen är mer nyttobetonad. Den andra faktorn är framlyftande av element eller *salience* på engelska, där den viktiga informationen görs mer framträdande (Kress & van Leeuwen 2006:201ff). Den tredje faktorn är inramning eller *framing*, som görs för att visa hur information hör samman eller är avgränsad. Den fjärde faktorn är sätt att öka trovärdigheten i informationen. Det kan göras genom kontextualisering eller konkretisering (Franker 2011:22).

3.3 Betydelseskopande resurser

I grundläggande litteracitetsundervisning bör lärarens förhållningssätt till eleverna och de kunskaper som de ska förvärva präglas av ett resursperspektiv. Detta är många forskare eniga om (se t.ex. Franker 2013:798-804, Baynham 2006). Resursperspektivet karaktäriseras av att läraren fokuserar på deltagarnas resurser och ser dem som kompetenta människor (Franker 2013:798ff). Det finns då inte någon skarp gräns mellan skolans och vardagslivets domän, utan deltagarna kommer in med sina kunskaper och erfarenheter från vardagen, vilka utvecklas i undervisningen samtidigt som de är användbara och enkla att överföra till vardagslivets domän. Ett resursperspektiv i undervisningen gör undervisningen bättre genom att göra det som deltagarna lär sig mer relevant och användbart i vardagslivet, och inte erbjuda kunskaper som är relevanta endast i skolans domän. Resursperspektivet realiserar i undervisning som präglas av ömsesidig respekt, meningsfullhet och användbarhet samt delaktighet och medansvar (ibid).

3.3.1 Four Resources Model

Luke och Freebody utvecklade ”Four Resources Model” för att synliggöra praktiker man som läsare rör sig inom och som man behöver utveckla för välfungerande litteracitetskunskaper (Luke & Freebody 1999). Praktikerna (tidigare kallade resurser) är *kodknäckning*, *meningsskapande*, *textanvändning* och *textkritik*. Med modellen ämnar de nyansera frågan om vilka kunskaper som är viktiga för att bli en fungerande läsare. Läraren bör inte fokusera på endast en läspraktik, som ordavkodning, eftersom praktikerna inte lärs in enskilt utan i samspel med varandra (Luke & Freebody 1999:3). Praktikerna är heller inte tänkta att ensamma täcka in en god läsares nödvändiga resurser.

Kodknäckning handlar om att förstå skriftsystemets tecken och foga ihop tecknena till betydelsebärande ord (Freebody 1992). Praktiken misstas gärna för att vara det första läsarstadiet, men som nyss nämnt sker själva kodknäckningen aldrig ensam utan annan slags förståelse. Meningsskapande innebär att läsaren använder texten för att skapa förståelse genom att relatera texten både till sin samhällsliga och kulturella kontext och sig själv och sina erfarenheter (Luke & Freebody 1999:5). Textanvändning handlar om att se textens och textdelarnas syfte och hur dessa ska användas olika beroende på situation emedan textkritik mer handlar om att kunna se både sin egen och avsändarens ideologiska hållning och analysera texten kritiskt utifrån denna information (ibid).

Serafini (2012:152f) har byggt på Luke och Freebodys praktiker så att de enklare går att applicera på läsning av multimodala texter, vilka utgör en mycket större del av texter idag jämfört med tidigare (Serafini 2012:152-156). Han kallar kodknäckning för *navigering*, meningsskapande för *tolkning*, textanvändning för *designande* och textkritik för *utfrågning*.

Serafinis multimodala läsare använder sig av en friare läsriktning, och han betonar att det inte finns någon objektiv förståelse av en text – texten står alltid i relation till individ och kontext.

3.3.2 Resursmodellen

Resursmodellen är en modell som till stor del bygger på Four Resources Model och som visualiserats och utvecklats av forskare vid Göteborgs universitet för Skolportalen (Franker 2016). Modellens syfte är att visa hur man kan arbeta med Luke och Freebodys praktiker (1999) i undervisning med kortutbildade. Centralt för undervisningen är att den utgår från deltagarnas resurser, vilka delas in i *språkliga resurser*, *litteracitetsanknutna resurser*, och *sociokulturella resurser*. Tanken är att undervisningen gynnas av att deltagarnas resurser samspelar med de fyra praktikerna för betydelskapande och modellen är till för läraren och deltagarna i planeringsskedet och i utvärdering (Franker 2016:8). Nedan förklaras de tre typerna av resurser.

Föreställningen om språkliga resurser är baserade på Cummins (1979) *interdependenshypotes* och teorin att man har en gemensam underliggande språkförmåga och därför kan akademiska och vardagsanknutna litteracitetskunskaper överföras mellan en individs olika språk (Axelsson 2013:553). García och Wei (2014) byggde sedan på teorin med *translanguaging* där språkkunskaperna inte överförs och individen snarare har en enda samlad språklig repertoar att använda sig av. Franker (2016) menar att det finns många vinster med en litteracitetsundervisning som utgår från inlärnas språkliga resurser i tal och skrift, som språklig medvetenhet och en väg in i skriftspråket, vilka skulle förbättra litteracitetsundervisningen och öka måluppfyllelsen.

Tanken med de litteracitetsanknutna resurserna utgår från Kathleen McCormicks (1994:73) interaktionella och ideologiska läsmodell. Modellen visar hur läsarens repertoar påverkas av generella och litteracitetsanknutna ideologiska aspekter, precis som avsändaren gör. Ju mer de båda parternas repertoarer liknar varandra desto lättare har läsaren för att förstå kontext, syfte och innehåll.

Sociokulturella resurser relaterar till funktionell litteracitet som en social praktik (UNESCO 2005:151). Man utgår här från att undervisning som relaterar till deltagarnas tidigare kunskaper och erfarenheter och härleds från deras vardag och verklighet, möjliggör betydelskapande genom just detta: text blir lättare att förstå och producera (Franker 2016:7).

3.4 Affordanser

James Jerome Gibsons (1977) begrepp *affordanser* beskriver de ledtrådar i en miljö som en individ upptäcker och använder för att skapa betydelse om något, precis som kvinnorna i min studie kan förväntas använda sig av ledtrådar i omgivningen för att skapa betydelse i texter. Kvinnornas betydelskapande med vardagstexter som de passerar på väg till förskolan undersöks och diskuteras i avsnitt 6, där jag presenterar ett urval av texter tillsammans med deras betydelskapande.

Gibsons affordansteori ingår i forskningstraditionen *ecological psychology* (Åberg-Bengtsson 1996:9). Norman (1999:39) som förtydligt begreppet beskriver affordanser som den *rekvisita* som en person letar efter i omgivningen för att förstå något som man inte sett tidigare eller behöver information om. En affordans är det miljön erbjuder (affords) individen. Gibson (1977:75) menar att affordanser är en kombination av olika tings egenskaper i en miljö, som ger individen fler ledtrådar än en egenskap i sig. Affordanser är inte skapade eller bildade som ledtrådar utan blir detta i en viss kontext. En käpp är till exempel något man stödjer sig på när man har svårt att gå, men den kan också användas för att trycka på strömbrytaren om man har svårt att nå från fätöljen. Åberg-Bengtsson (1996:10), som också

har ambitionen att schematisera i affordansteorin, understryker precis som Norman (1999) att affordanser uppstår hos en individ och har mycket nära koppling till dennes värld och erfarenheter. Samma affordans behöver inte uppstå hos alla i en specifik situation, men kan göra det eftersom människor delar många erfarenheter och uppfattningar. Affordansen finns alltså inte i miljön oberoende av individen, utan skapas i relationen mellan individ och miljö (Åberg-Bengtsson 1996:10).

Karin Sandwall (2013:30ff) använder sig i sin avhandling av affordanser, men kallar dem *potentiellt medierande resurser* och använder dessa för att beskriva betydelskapande i interaktion och i inlärningsprocesser. Hon definierar dem som ledtrådar som individen kan uppfatta för tolkning, agerande och lärande. I studien används de som förklaring för individernas resursskapande och som underlag för intervjuerna, när Sandwall (2013:73) frågat deltagarna om resursskapandet i inspelade och återgivna situationer. I examensarbetet har jag använt mig av hennes sätt att använda teoribegreppet.

4 Forskningsöversikt

Här presenteras några exempel på etnografisk forskning som fokuserar kortutbildade, flerspråkighet, språkinläring och betydelskapande.

4.1 Sociala nätverk i relation till utbildning

Arlene Fingeret (1983:133f) intresserade sig tidigt för kortutbildade vuxnas vardag och sociala sammanhang, i tron om att man genom att relatera undervisningen till deras liv utanför skolan kunde förbättra undervisningen, vilket senare forskning också bekräftat (Rydén 2007, Franker 2013, Franker 2016). I sin studie ville hon ta reda på hur det sociala nätverk kring vuxna ser ut som fungerar stöttande och utvecklande utifrån personernas behov. Ett syfte med studien är att beskriva hur kortutbildade vuxnas nätverk kan bidra till att skapa oberoende och självsäkra vuxna i ett samhälle präglad av skrift. Hon följde 43 vuxna amerikaner vars modersmål var engelska och varav 40 inte hade uppnått grundläggande litteracitet enligt "commonly applied readability formulas" (Fingeret 1983:134). Fingeret fick information om deras liv genom intervjuer och möten med släkt och vänner ur deras sociala nätverk.

Fingeret (1983:134ff) menar att sociala nätverk möjliggör ett utbyte av kunskaper så att varje enskild person inte behöver skaffa sig kunskap om allt. Grundläggande litteracitet kan vara exempel på sådan kunskap och med hjälp av sitt sociala nätverk hanterar många kortutbildade personer texter i vardagen. Hon menar att vuxna med denna syn på litteracitet ofta har bättre självförtroende och känner sig oberoende. Deltagarna i studien får ofta hjälp men hanterar också många vardagliga skriftpraktiker själva.

I diskussionen argumenterar Fingeret (1983:142) för att bilden av *den odugliga analfabeten*, som också Wedin (2010:50f) beskriver, är skadlig för samhället och för litteracitetsundervisningen, eftersom målgruppen för undervisningen stigmatiseras och undervisningen får inte den effekten eller spridningen som eftersträvas. Fingeret (1983:144) menar att en gynnsam undervisning uppmärksammar och utgår från deltagarnas sociala nätverk och det är inte tillräckligt att skapa nya artificiella nätverk och strukturer som bara existerar i undervisningen.

4.2 Resurser och strategier i relation till utbildning

Inga-Lena Rydén (2007:3) har sin studie följt kortutbildade vuxna i Göteborg. Syftet med hennes studie är att undersöka hur de hanterar skrifthändelser i vardagen och vilken betydelse deras sociala nätverk har i dessa situationer. Studien är relevant för mitt arbete eftersom den

gjorts i en svensk kontext med kortutbildade vuxna som håller på att utveckla grundläggande litteracitet i en andraspråkskontext.

Med socialt nätverk menar Rydén alla de människor som en individ i olika grad samverkar med (Rydén 2007:5). Rydén använder sig i huvudsak av *strategier* som term för det människor använder för att hantera situationer och krav i livet. De strategier hon nämner som relevanta för andraspråksinlärare är kategoriserade i kommunikationsstrategier och språkinlärningsstrategier (Rydén 2007:14ff). Inom den senare kategorin finns några som är relevanta för min studie. Kognitiv strategi är en, som används för att göra orsakssamband. Det kan handla om att förstå något genom att relatera det till något annat. Som kognitiv strategi nämner Rydén perceptuell/spatial strategi. Hon skriver att den ”används för att informera sig med hjälp av det man ser och har en tidigare bild av” (ibid). Strategin fångar upp det som jag menar med sociokulturella resurser i att individen använder sig av kontext, kunskaper och tidigare erfarenheter för att skapa betydelse. Strategin kan också jämföras med litteracitetsanknutna resurser där en texts utseende kan ge ledtrådar om innehållet. Hon använder också termen social strategi och menar när man får hjälp av andra (Rydén 2007:41).

Rydéns material (2007:27) består av intervjuer, deltagande observationer och en slags dagboksanteckningar. Hon kategoriserar datan i olika strategier och analyserar det därefter. Hon kommer fram till att deltagarnas sociala nätverk har stor betydelse för hur de hanterar vardagens skrifthändelser och utvecklar strategier, och samtliga använde kognitiv spatial strategi och social strategi (Rydén 2007:75, 41, 51, 60). Av språkinlärningsstrategierna var kognitiva strategier som den spatiala mest framträdande.

Rydén (2007:78f) återger hur deltagarna i början av litteracitetsutvecklingen hade dålig självkänsla och nämner målade ord som oförmåga, vanmakt och ”att vara instängd i ett mörkt rum”. Hon framhäver behovet av utbildning i ”en bekräftande miljö” som utgår från inlärnarnas behov. Ur en svensk utbildningskontext förespråkar hon undervisning med ett genomtänkt och empatiskt förhållningssätt, öppen diskussion om deltagarnas svårigheter och ett lärarens perspektivbyte från att vara den som sätter ramarna för undervisningen till att intressera sig för och inspireras av deltagarnas olika inlärningskontexter (Rydén 2007:83f).

4.3 Medierande resurser utanför skoldomänen

Karin Sandwall (2013:3) undersökte i sin avhandling hur sfi-studerandes interaktion och lärande såg ut under praktiken. Hon ville ta reda på hur praktikmiljön kunde utveckla lärandet i undervisningen och hur undervisningen kunde utveckla lärandet på praktikplatserna. Hon undersökte detta genom fyra fallstudier på sfi-deltagare där hon bl.a. följt dem på praktikplatserna samt intervjuat dem om några av interaktionerna där (Sandwall 2013:69ff). Hon var särskilt intresserad av vilka medierande resurser som deltagare använder sig av för att skapa förståelse på praktikplatserna.

Sandwall (2013:109f, 129) kommer fram till att deltagarna i hennes studie främst deltog i interaktioner med sina handledare som handlade om arbetsuppgifterna eller var av relationsskapande syfte. I interaktion använder parterna ofta kontextuella betydelseskapande resurser (Sandwall 2013:118). Det rörde sig ofta om blickar eller gester men kunde också vara ting i miljön som blev affordanser för förståelse (Sandwall 2013:141ff). Ett resultat som Sandwall får är att affordanserna är beroende av kontextualiseringen. Om individen inte ser hur det som behandlas är relaterat till sin kontext räcker ibland inte affordanserna till, eller bidrar till och med till feltolkning.

Hennes studie har utgjort underlag för min studie i det avseendet att hon undersöker de resurser deltagarna i hennes studie använder sig av och konstaterar att två domäner kan bidra och utveckla varandra samt intresserar sig för hur de kan göra det.

5 Material och metod

Undersökningen är kvalitativ med en etnografisk forskningsansats och utgörs av två delar. En större del fokuserar individer i en grupp som samhället förväntar sig ska delta i sfi-utbildningen, nämligen utlandsfödda kvinnor med kort studiebakgrund. Den andra mindre delstudien fokuserar sfi-utbildningen och består av observationer från undervisning på studieväg 1 inom sfi-utbildningen samt en intervju med läraren i undervisningen som jag observerat. Intervjun berör bl.a. data från undervisningen.

5.1 Urval

Isatou och Amina har jag fått kontakt med genom ett undervisningsprojekt som jag undervisat i. Undervisningen sker på ett kvinnocenter i en förort till en storstad. Urvalet har gjorts med anledning av att a) de håller på att utveckla en grundläggande litteracitet och b) en stor del av deras vardagsliv rör barnen. Kvinnorna är i 30-årsåldern och har själva valt sina fingerade namn. Av samtliga kvinnor som tillhör denna grupp i undervisningsprojektet utvaldes Amina eftersom det fanns möjlighet till tolk på hennes modersmål, och Isatou eftersom hennes språknivå på svenska är så pass hög att jag ansåg att intervjun skulle vara möjlig utan tolk. Att vi känner varandra genom undervisningsprojektet har varit en förutsättning för att alla parter ska vara bekväma i upplägningen av studien.

	Ålder	Språk	Läser på	Går i sfi	Tidigare skolgång	Bor på	Barn på förskolan	År i Sverige
Isatou	30-årsåldern	Wolof	Svenska	Ja, till och från i 4 år	Nej	Västergatan	1	4
Amina	30-årsåldern	Somaliska	Svenska, lite somaliska	Nej, men kommit till undervisningsprojektet till och från i 4 år	7 år koranskola	Västergatan	3	9

Både Isatous och Aminas barn går i förskola i närområdet. Isatous sfi-skola ligger också i närområdet. Kvinnorna befinner sig på liknande stadier i sin litteracitetsutveckling. De avkodar korta ord och texter med kända ord i kända kontexter, logografiskt och till viss del fonologiskt.

Sfi-läraren Anna har jag kommit i kontakt med genom min praktikplats under lärarprogrammet. Anna är i 50-årsåldern och tog sin lärarexamen 2002. Sedan dess har hon arbetat med olika åldrar och på sfi har hon varit sedan 2011. Där har hon arbetat på studieväg 1 med kortutbildade i tre år. Skolan ligger i en angränsande kommun till Staden.

5.2 Datainsamling och genomförande

Datainsamlingen består av observationer, intervjuer, fältanteckningar och undervisningsmaterial. Nedan beskrivs hur planeringen och genomförandet sett ut för de olika delarna av datainsamlingen.

5.2.1 Observationer av Isatou och Amina

Isatou och Amina träffade jag var för sig med en veckas mellanrum under vintern 2018. Båda bor i närheten av kvinnocentret och barnens förskolor ligger i samma område. Med Isatou och Amina gjorde jag observationer med låg grad av deltagande. Observationerna gick till så att

jag träffade mor och barn i deras trapphus respektive lägenhet, och promenerade med dem från deras hemmiljö deras vanliga väg till förskolan och in på förskolan. Under tiden fotograferade jag med min mobiltelefon texter som vi passerade. Jag valde att vara deltagande och interagera med barn och moder eftersom jag ansåg att jag skulle störa aktiviteten mer genom att inte interagera utan följa dem tyst samtidigt som jag tar bilder. Jag ville vara ett tillfälligt inslag i en naturlig vardagsaktivitet (Patel & Davidson 2011:91). Av samma anledning valde jag att ta bilder med min mobiltelefon istället för med kamera. Den påföljande intervjun på cirka 50 minuter vardera bygger i huvudsak på promenaden och fotona som togs enligt metoden *stimulated recall* som (Alexandersson 1994:33f, 82f) . Intervjun spelades in med telefonen för att kunna fokusera på frågor, svar och följdfrågor. Bilderna överfördes till datorn innan intervjuerna för att underlätta kvinnornas tolkningar och för att viktiga detaljer skulle synas bättre.

5.2.2 Intervjuer med Isatou och Amina

Intervjun med Amina skedde med tolk. Samtliga ljudinspelningar har transkriberats och anonymiserats i fråga om namn och platser. Transkriberingarna har vid behov bearbetats språkligt enbart för att underlätta förståelsen, och inte på ett sätt som ändrar utsagan. Fotografierna är tagna i kvinnornas hem- och närmiljö samt på förskolan och detaljer har vid behov suddats för att bibehålla anonymitet.

Intervjuerna med mammorna hade en låg grad av strukturering. Utifrån frågeställningen ställde jag upp fyra frågor som jag ville få svar på i intervjun. Från dessa fyra frågor formulerade jag sedan frågorna som användes i intervjun med Amina och Isatou (se bilaga C). Guiden bestod av olika öppna frågor samt frågor om bildmaterialet enligt principen *stimulated recall* där bilderna användes för att påminna om deltagarnas tänkande under de lässituationer som uppstått under vardagspromenaden (Alexandersson 1994:33f, 82f). Majoriteten frågor gav utrymme för följdfrågor utanför ramen för guiden. Orsaken till den låga graden av strukturering är att studien har en kvalitativ ansats och jag försöker inte generalisera vad gäller deltagarnas vardagstexter kopplat till nyanlända mödrar i allmänhet (Patel & Davidson 2011:82). Likaså gör jag ingen ansats att jämföra dessa kvinnor med till exempel andra målgrupper för sfi.

5.2.3 Observationer av sfi-undervisningen

I sfi-läraren Annas klassrum gjordes observationer av cirka 4 timmars undervisning, vilket visst intervjumaterial bygger på. Under observationerna satt jag längst bak i klassrummet för att inte ta elevernas uppmärksamhet. Där tog jag fältanteckningar samt fotograferade material från tavlan och digitala presentationer. Jag har även fått tillgång till stenciler som delats ut under observerad undervisning. Jag har i första hand varit intresserad av hur läraren resonerar kring textmaterialet i undervisningen samt hur eleverna uppmanas arbeta med materialet. Mina frågor inte rört interaktion eller annat som krävt filminspelning.

5.2.4 Intervju med sfi-läraren

Utöver observationerna deltog Anna i en intervju som spelades in med min telefon. Intervjun hade låg grad av strukturering av samma orsaker som i delstudie 1, och jag valde att spela in ljudet för att kunna fokusera på vårt samtal.

Intervjuguiden (se bilaga D) konstruerades genom att jag ställde upp några frågor baserade på syfte och frågeställning, som jag sedan formulerade intervjufrågor utifrån.

5.2.5 Datainsamling: Isatou

Isatou kontaktade jag via telefon, berättade om undersökningen och frågade om hon ville delta. Vi har telefonkontakt då och då vilket borde bidra till ett mer naturligt samtal. Vi bestämde ett datum då jag skulle komma hem till henne för att sedan promenera till förskolan tillsammans. Jag kom hem till henne klockan 8.40, träffade barnen Fatima och Rohey och blev bjuden på frukost. När vi gick promenaden interagerade jag då och då med Isatou och Fatima, samtidigt som jag med telefonen fotograferade all text som vi passerade, från lägenhetens trapphus och in i kapprummet på Fatimas förskola. Därefter gick vi tillbaka hem till Isatou. Jag läste upp medgivandebblanketten för henne och förtydligade vid behov, och hon skrev under. Intervjun genomfördes då vi var ensamma i hemmet sittande i en soffmiljö och tog cirka 50 minuter. Efter att jag ställt mina frågor pratade vi lite om hur hon använder YouTube och SVTPlay och jag spelade in även delar av detta samt tog en del anteckningar.

5.2.6 Datainsamling: Amina

Med hjälp av tolk berättade jag om undersökningen för Amina efter ett undervisningstillfälle på kvinnocentret, och frågade om hon ville delta. Vid ett senare tillfälle ringde jag upp henne och vi bestämde tid och datum för undersökningen. När vi träffades nästa gång, i undervisningssammanhang, bekräftade jag tiden med tolk och berättade i detalj hur undersökningen kommer att gå till. Under tillfället för undersökningen hade fyra av Aminas barn sovit hemma hos sin farmor, vilket de brukar göra ett par gånger i veckan. Jag mötte upp Amina och tre av barnen i trapphuset, och gick med dem till förskolan samtidigt som jag fotograferade text vi passerade. Amina bor nära Isatou men barnen går på en annan förskola och vägen till förskolan är inte samma. Efter promenaden gick vi till kvinnocentret där tolken Sara väntade. Vi satt i ett tomt rum som brukar användas till möten. Jag läste upp medgivandebblanketten och Sara översatte den till Amina, innan en intervju på cirka 50 minuter inleddes.

5.2.7 Datainsamling: Anna

Läraren Anna kontaktade jag via e-post och berättade om studien och undrade om hon ville delta. Vi bestämde ett datum då jag skulle observera undervisningen under två timmar och intervjua henne efteråt. Jag kom till hennes arbetsrum en kvart före lektionen och vi gick tillsammans till klassrummet där jag förklarade för deltagarna vem jag var och vad jag skulle göra där. Efter lektionerna hade Anna inte möjlighet att intervjuas varför vi bestämde ett datum en vecka senare för intervju. Intervjun tog 40 minuter och skedde i hennes tomma klassrum. Den spelades in med min telefon och transkriberades och anonymiserades vid ett senare tillfälle i fråga om namn och platser. En vecka senare kom jag tillbaka till undervisningen för att observera ytterligare 2 timmar undervisning.

5.2.8 En teoridriven analys

Textmaterialet har analyserats efter den typ av tematisk analys som Braun och Clarke (2006) beskriver i *Using thematic analysis in psychology*. Av de två beskrivna analystyperna: induktiv och teoretisk, har jag valt den senare (Braun & Clarke 2006:12). Den teoretiska tematiska analysen är mer styrd av forskarens teori och det är vanligt att vissa delar av materialet fokuseras mer än andra eftersom besvarande av forskningsfrågan är centralt. För att svara på frågan ”med vilka resurser hanterar kvinnor med kort studiebakgrund skriftpraktiker i vardagen?” har jag kodat materialet från mötena med Amina och Isatou i språkliga resurser, sociokulturella resurser och litteracitetsanknutna resurser.

Bildmaterialet har analyserats med en sociosemiotisk bildanalys som utgår från metafunktionerna beskrivna i 2.1.2. Ett urval har gjorts av sammanlagt 46 bilder från intervjuerna, med avseende på vilka intervjusvar som varit utförligast och haft mest relevans för resurserna.

Materialet från observation och intervju med Anna har analyserats med samma metod och resultatet ämnar svara på frågan ”Hur inkorporerar en sfi-lärare på studieväg 1 deltagarnas resurser i undervisningen?”.

5.3 Etiska överväganden

Etiska överväganden beskrivs för att skapa transparens i studien. Med avseende på validiteten ägnas två längre avsnitt i resultatet åt presentationer av Amina och Isatou. Genom presentationen är ambitionen att min tolkning av materialet ska bli mer transparent och öka autenticiteten. Presentationerna är också tänkta som svar mot frågeställning 1 och i viss mån 2, och för att fånga undersökningens särskilda situation.

Tolken Sara arbetar på kvinnocentret. En av hennes arbetsuppgifter är att tolka, men hon är inte utbildad tolk. Som undervisande på kvinnocentret sedan fyra år känner jag henne ungefär som en arbetskamrat. Amina känner henne som personal på en trygg plats hon ofta befinner sig på och någon hon kan be om hjälp vid till exempel översättning. Tolkens medverkande i studien ändrade inte Aminas beteende märkbart men kan ha påverkat svaren så att nyanser i frågor och svar kan ha gått förlorade vid översättning och resulterat i en mer prövande än resonerande karaktär. Denna prövande karaktär kan också ha sin grund i att jag är Aminas lärare, och intervjun skedde i samma lokal som undervisningen. Tolkens översättning har inte granskats. Vi hade en timme på oss för intervjun.

Med Isatou använde jag ingen tolk. Det resulterade i att intervjun tog längre tid än beräknat. Transkriberingen ändrade hennes ord något för att utsagan skulle bli mer lättförståelig. Ofta gällde det att ändra övergeneraliseringen av verbet *komma* till andra för satsen passande verb. Vi hade god tid på oss och vid behov kunde jag förklara min ansats med frågan eller ställa kompletterande frågor. Vår relation kan ha bidragit till lugn och tålmod även när Isatou glömt ett ord eller jag hade formulerat frågan illa. Intervjun blev mer resonerande än prövande, troligen eftersom vi var i Isatous hem och hade obegränsat med tid.

6 Resultat

Nedan visas resultatet av analyserna indelat efter deltagarna i studien. För varje deltagare presenteras först övergripande litteracitetsvanor, vilka skrifthändelser de deltar i och vilka resurser de använder sig av utifrån intervjun. Därefter följer resultatet av bildanalyserna där litteracitetsvanor och resurser exemplifieras. Först redovisas min sociosemiotiska bildanalys, sedan resultatet av deltagarens läsning och resonemang om bilden. Efter det följer resultatet av en analys av informationstavlan som finns i både Isatous och Aminas trapphus samt deras läsning och resonemang kring den. Till sist redovisas resultatet av sfi-läraren Annas intervjuanalys. I citat och samtal som återges står / för kort paus och lång paus räknas i sekunder, ? för frågeintonation och versaler att något betonas.

6.1 Isatou

Här följer resultatet av den tematiska analysen av Isatous intervju samt bildmaterial från vår vardagspromenad till förskolan.

6.1.1 Isatous litteracitetsvanor och vanliga resurser vid läsning

Tillfällen då Isatou möter mest text är i sfi-undervisningen, men hon berättar också att det finns mycket text hemma. Hennes äldsta dotter Rohey brukar ge henne text att öva på som liknar de texter hon läser på sfi. Hon tittar dagligen på videoklipp på YouTube för att lära sig svenska och matematik (på svenska). Rohey har hjälpt henne att fylla i några sökord, som ”lätt svenska”. YouTube har anpassat sina videoförslag så Isatou klickar bara på ikonerna på hemskärmen och bläddrar bland videor i två visningslägen: under hussymbolen (symbolen för ”hem”) och under en ”play”-symbol som visar hennes prenumerationer. Ibland visar YouTube bra videor och då tittar hon längre, men när videoförslagen är sämre lägger hon ner Youtube och läser något annat, till exempel SVTplays nyheter på lätt svenska.

I Isatous hem talas både wolof och svenska. Rohey, hennes äldsta dotter som går i gymnasiet, läser wolof på skolan och hemma har de böcker för vuxna på wolof. I bokhyllan står böcker till de två yngsta barnen. Isatou läser ofta tillsammans med det yngsta barnet och läsningen går då till så att de tittar på bilderna och Fatima, dottern, hittar på historier. Mariama som är näst yngst läser själv. Isatou använder olika resurser när hon tar sig an post och information i trapphuset. Hon berättar att hon kan känna igen sitt eget, sin mans och de äldsta barnens namn, och hon kan skriva sitt eget och de två yngsta barnens namn. Ibland känner hon igen ord, ibland bokstaverar hon några ord och förstår, eller tittar på symboler och design, men hon tappar intresset om texterna är för långa. Mest intressant tycker hon att det är att läsa om texterna och orden är korta och hon enkelt kan förstå dem.

När jag frågar henne om text utanför sfi och hemmiljön säger hon att hon sällan tänker på dem. De intressanta texterna är de som hon läser för språkinläring, vardagliga behov, nyheter och samhällsinformation eller för nöjes skull. I sin läsning är Isatou självsäker. Hon använder olika typer av betydelseskapande resurser och drar slutsatser utifrån erfarenhetsbaserade antaganden. Innan hon ber någon om hjälp har hon ofta bildat sig en egen uppfattning om vad texten handlar om (som möte, reparation eller räkning).

6.1.2 Sociosemiotisk analys av Biblioteket (bild 1)

Affischen är uppsatt på förskolans ytterdörr i en vuxens ögonhöjd.



Biblioteket uppmanrar högläsning

Med den ideationella metafunktionen som utgångspunkt skapas avsedd betydelse främst med hjälp av verbaltexterna. De visuella inslagen skulle kunna representera en sagovärld och bokens värld, som barnet får tillgång till om mottagaren läser för barnet. I sagovärlden kan solen bli till en individ och regnbågar kan dyka upp mellan husen. De vita molnen skiljer sig från den färgglada bakgrunden och där får barnet själv en "röst" som argumenterar för det som avsändaren uppmanar till.

Utifrån den interpersonella metafunktionen förmedlar avsändarna två attityder i verbaltext. Textmolnen innehåller ett erbjudande om att förändra livet för "jag" som inte syns i bild. Rubrikerna till texten längst ned är en uppmaning om att läsa högt. Informationen är självständig men ses som en fortsättning på samma meddelande; genom att läsa högt kan man förändra jagets liv. De glada färgerna förmedlar att förändringen vore till det bättre och ihop med attityden i verbaltexterna får avsändaren ett maktövertag i relationen till mottagaren – som inte själv förstår hur hen kan göra jagets (eller barnets) liv bättre. Bilden gör ingen ansats till kontakt med mottagaren, det är en bakgrund med en blundande sol som enda individ.

Den textuella och kompositionella metafunktionen förmedlar splittrad betydelse. Den passar inte in i någon tydlig genre eftersom den ser ut som en prydnadsmålning som samtidigt är en informativ affisch som uppmanar läsaren att läsa högt för sina barn. Avsändarnas logotyper är utsatta i de övre hörnen. Den färgglada tecknade miljön är iögonfallande och teckningen förmedlar något om sommaren eller staden. Solen är

framträdande, i centrum med sin lysande färg och slutna ögon. De vita textmolnen framträder med sin färg, men om blicken hamnar på solen och sedan vandrar nedåt missar betraktaren molnen. Textkolumnerna längst ner i bild är perifera och tydligt avgränsade från resten av bilden. Denna text ser mer ut att vara ”det finstilta” än någonting man behöver läsa för att förstå syftet med affischen. Informationen i molnen är avgränsad och utgör den enda verbaltexten i blickfånget. Om mottagaren är van vid läsriktningen höger-vänster stöter denne på det arabiska molnet först, vilket läses höger-vänster. Är mottagaren istället van vid läsriktning vänster-höger möter hen engelska och sedan somaliska, vilka båda läses i den riktningen. Bildelementen är abstrakta och kontextlösa eller med kontexten ”sommars” som inte passar syftet. Visuella element relateras med svårighet till läsning. Textmolnen berättar inte om läsning. Jaget i molnen antas vara mottagarens barn men detta är svårt att uppfatta om man inte tar del av texten i kolumnerna nederst.

6.1.3 Isatou läser Biblioteket (bild 1)

Isatous litteracitetsanknutna resurser präglas av visuell litteracitet, vilket skulle kunna vara för att hon är i ett utvecklingsskede där logografisk läsning står för en stor del av betydelskapandet. Hon har sett affischen tidigare men inte läst den. När jag visar bilden för henne blir hon ändå intresserad och angriper den med tilltro till sina visuella litteracitetskunskaper.

I: jag förstår den / det är en sol / lägenheter och hus / radhus

M: kan man se vad den här texten [i bubblorna] handlar om?

I: kanske sommaren? gräset också / solen

Hon tolkar de visuella inslagen som affordans för det verbaltextade meddelandet vilket är en tolkning som säkerligen är erfarenhetsbaserad. När jag undrar om hon känner igen något i textmolnen identifierar hon den arabiska skriften först och börjar sedan bokstavera den somaliska. Trots att hennes förstaspråk och svenska läses vänster-höger är hennes läsriktning i detta fall höger-vänster. Det kan bero på att hon här främst använder sig av visuella litteracitetskunskaper och molnen ser mer ut som en del av teckningen än text. De nedre kolumnerna däremot, berättar jag är på olika språk, och då identifierar hon svenskan genom bruket av ä och ö. Om de två högra kolumnerna säger hon utan tvekan att det är arabiska och kurdiska – hon känner igen utseendet på skriften. Stadens namn, som finns både i kommunens och bibliotekets logotyp, läser Isatou oavsett logotyp och typsnitt.

Isatous språkliga resurser präglas av visuell litteracitet vilket exemplifieras nedan i svaret på vad som gör en text intressant:

I: kanske när texten är lätt och jag förstår / då är jag intresserad / när texten är svår / då är jag inte intresserad / om jag har en svår text / då tittar jag om om jag hittar något lätt ord som jag kan och läser lite lite lite

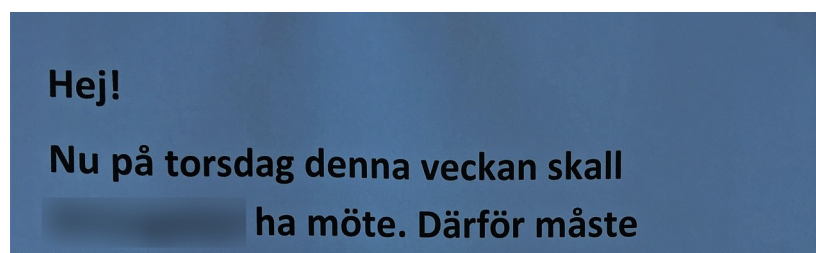
M: bokstaverar?

I: ja / jag läser inte samma som i lätta texter / jag läser bara två ord kanske / och så läser jag inte högt utan tyst / till exempel så bokstaverar jag tyst / sedan kommer jag att förstå [ljudar] i / m / o / r / g / o / n

Hon vet själv att hon har lätt för att läsa på ett visst sätt, vilket gör att texter som hon kan läsa på det sättet blir mer intressanta. I avsnittet ovan berättar hon också om strategin hon har när det sättet inte räcker till; då bokstaverar hon.

6.1.4 Mötet (bild 2)

På insidan av förskolans ytterdörr sitter ett meddelande om tidigare hämtning av barnen på grund av personalmöte.



Möte på förskolan

Pappret innehåller bara verbaltext och har en typisk brevlayout: ”Hej!” stående överst, ett kompaktare stycke text och så en fristående avslutande hälsning längst ner.

6.1.5 Isatou läser Mötet (bild 2)

Isatou verkar känna igen brevkonventionen och när hon ska läsa ur det kompaktare stycket text, vilket hon definierar som en svår text, går hon direkt på textens tredje ord:

I: nej / [bokstaverar] h / e / j / ti (2) tidi (2) tidig?

M: torsdag

I: denna (2) v (2) cka (1) veckan / som (1) ska

M: ja / precis / skall

I: vrä (1) väs (1) g (2) s (1) er (1) g (2) ne (Västergatan) / jag vet inte / kanske nede (2) möte.

M: ja precis / möte / okej / så det är exakt såhär du läser / att du bokstaverar allting och vissa ord kan du / som möte / kunde du ju och det läste du ju och kände igen / inte som väste (1) du kände igen ordet

I: jag läser svåra texter

Så säger Isatou och hon har rätt. Det är svårt att avgöra om hon går till ”torsdag” direkt för att längden på ordet blir en affordans som säger något viktigt om betydelsen, eller om hon känner igen ordet. När hon inte känner igen gatunamnet (som är namnet på förskolan tillika gatan hon bor på) går hon vidare till ”möte”, ett annat innehållsord som hon försöker helordsläsa. Utifrån det försöket gör hon en korrekt gissning. Troligen utgör placeringen av pappret på dörren en affordans; hon förstår att pappret måste vara ett brådskande meddelande till föräldrarna, och redan här torde hon ha gjort ett urval av möjliga ämnen för texten – varav möte är ett. Isatous litteracitetsanknutna resurser är av analysen att döma tätt förbundna med hennes språkliga och sociokulturella resurser.

Under intervjun visar jag en bild på larmet och en lapp som sitter ovanför. Isatou har inte sett lappen men bilden för henne handlar om den lappen som brukar sitta uppsatt där när barnen är ute och leker. Isatou förstår när Fatima är ute eftersom texten är uppdelad i två block. Om Fatimas namn är i det övre blocket betyder det att hon är ute på förmiddagen, och om det är i nedre blocket är hon ute på eftermiddagen. Hon känner väl igen skrifthändelsen och orienterar sig genom lappen med visuella litteracitetskunskaper.

6.1.6 Sociosemiotisk analys av Grind 1 (bild 3)

Skylden hänger vid stängningsanordningen på grinden när man går ut från förskolans gård.



Grinden till Fatimas förskola

Bildens färgsättning kan kategoriseras inom en ideationell metafunktion. Den gula bakgrunden med röd inramning sticker ut och förmedlar någon slags varning i enlighet med exempelvis varningsskyltar som tillverkas efter *Convention of Road Signs and Signals* (1968:9f).

De interpersonella betydelseerna utgörs av två verbaltextade uppmaningar. Utropstecknen får meddelandet att kännas extra viktigt och brådskande. Mottagaren är den vuxne som stänger grinden bakom sig.

Det textuella betydelseskapandet syns i färgsättningen. Genom denna positionerar sig skylten ihop med varningsskyltar som ett mycket angeläget budskap (se t.ex. *Convention of Road Signs and Signals* 1968). Verbaltexten uppmanar mottagaren att använda artefakten som skylten är uppsatt på. Skyltens angelägna meddelande beror på att avsändaren vill skydda barnen, precis som mottagaren. Om den kompositionella metafunktionen kan sägas att skylten till största del utgörs av verbaltext. Texten är centrerad och skylten har inga andra iögonfallande inslag. All text är inramad vilket för meddelandet och färgsättningen närmre i samverkan för betydelse. Uppmaningarna om grinden och barnen gör paralleller till skyltens omgivande kontext vilket enligt den sociosemiotiska modellen ökar trovärdigheten.

6.1.7 Isatou läser Grind 1 (bild 3)

När jag visar bilden för Isatou berättar hon att hon inte tänkt på skylten tidigare. Hon börjar läsa logografiskt och ljudar:

I: nä jag bara går förbi och läser inte / den / denk

M: tänk

I: tänk / på / ba (2) rrr (2) ninen

M: barnen

I: sss / rrr / k / ä / te / ä / n (2) g / stäng eller? g (2) g (2) d / n / ä / än

M: finns det något du förstår i den här?

I: bara detta /på/ och så /barnen

Från skylten har Isatou läst och förstått tre ord som hon har i sin språkliga repertoar sedan tidigare och möjligtvis också i sin skriftliga eller litteracitetsanknutna.

M: på och barnen / och vad tänker du att det står här?

I: kanske barnen (2) jag tänker att det står att barnen leker här / när du kommer så stäng dörren / jag tänkte på barnen / att de leker här / om dörren inte är stängd kanske något annat barn går ut och det blir mycket problem för alla och många blir oroliga också / det blir inte roligt om ditt barn går ut / vad ska de göra hemma? de kan inte hitta hem / då går de bara runt runt och det är inte okej / när jag går här stänger jag alltid dörren / varje dag när jag lämnar Fatima stänger jag dörren

Ovan använder Isatou de tre orden hon förstått som språklig resurs och med kontexten skapar hon betydelse som ligger mycket nära verbaltextern. Grindens läsanordning och placeringen av skylten nära denna blir troligen affordanser, tillsammans med den omgivande kontexten och designen som enligt konventioner vill förmedla en varning. Hennes sociokulturella resurser är tydliga här; hon relaterar till sig själv och använder det hon vet om livet för att dra slutsatser om texten.

6.2 Amina

Nedan presenteras resultatet av den tematiska analysen av Isatous intervju samt bildmaterial från vår vardagspromenad till förskolan.

6.2.1 Aminas litteracitetsvanor och vanliga resurser vid läsning

När jag frågar Amina var hon ser flest texter svarar hon att det främst är på kvinnocentret och hemma. Vad gäller kvinnocentret uppmärksammar hon mycket text både i undervisningen och utanför, på flera olika språk.

Hemma talas somaliska. Hon nämner post som en texttyp hon möter ofta. När hon hanterar posten orienterar hon sig mycket efter namnet eftersom hon kan samtliga familjemedlemmars namn. På så sätt förstår hon ofta vad brevet handlar om. Hon letar dessutom efter personnummer och symboler från avsändaren. Hon läser koranen hemma, med barnen eller ensam. Tillsammans med barnen läser hon dessutom barnböcker. Amina kan ofta läsa enstaka ord som djurnamn eller växter, på somaliska och svenska. Läsningen går till så att barnen lyssnar och Amina försöker läsa de första orden i texten genom att bokstavera eller läsa ortografiskt. När hon inte kan läsa längre fantiserar hon utifrån bilderna.

A: till exempel börjar jag läsa den korta texten och sedan följer jag en och en och bokstaverar / till exempel / det här djuret äter idag gräs / och sedan bläddrar jag till nästa

M: är det i texten / eller är det

A: jag läser den första lilla texten och sedan fantiserar jag

Precis som Isatou tycker Amina att korta texter med korta ord är enklast att läsa och det är sådana texter hon också är mest intresserad av. När ord och texter är längre upplever hon att hon blandar ihop det och då blir hon förvirrad och irriterad. Att inte förstå texter är förknippat med dessa känslor vilket skulle kunna bidra till att hon inte uppmärksammar lika mycket text i närområdet och på förskolan. När hon behöver hjälp för vidare förståelse av en text ber hon vanligen sin man, sina äldsta barn eller personer i närheten om hjälp. Familjen har mycket utrymme i Aminas liv och hon hanterar skrifthändelser i familjedomänen med stor kännedom och stolthet. Utifrån intervjun kan majoriteten av Aminas litteracitetshändelser kategoriseras i nöje, språkinläring eller vardagliga behov.

Aminas svar på hur en lätt text ser ut vittnar också om hennes användning av språkliga resurser:

”när det står lätta ord / när det står stora bokstäver / när de som skriver tänker på att folk ska förstå” (Amina)

Det Amina ovan kallar *lätta ord* förutsätter jag är ord ur hennes svenska ordförråd.

6.2.2 Sociosemiotisk bildanalys av Grind 2 (bild 4)

På utsidan av grinden utanför Aminas barns förskola sitter två skyltar: en informerar om bl.a. adress, och en skylt påminner föräldrarna om att stänga grinden.



Grinden utanför Aminas barns förskola

Ideationellt betydelskapande i den här bilden är främst verbalspråkligt. Bakgrunden är vit. Texten som framhävs genom storlek eller fetmarkering är ”var vänlig stäng grinden” och ”Västergatan 11” - namnet på förskolan. Typsnittet är formellt och kommunens logotyp finns i vänstra hörnet.

Genom den interpersonella metafunktionen skapas en ganska jämlik relation mellan avsändare och mottagare. ”var vänlig” modifierar imperativet som därigenom verkar mer frivilligt. Den nedre skyltens huvudsyfte är informativt, och tillhandahåller information som bara är relevant om något ovanligt sker, som en allvarlig olycka.

Textuellt och kompositionellt betydelskapande görs genom verbalspråkets nära relation till sin kontext. Texten i den översta skylten relaterar till grinden den är uppsatt på. Rubriken i nedre skylten relaterar till sin kontext på flera sätt – Västergatan 11 är både förskolans namn och adressen till platsen. Denna information är fetmarkerad vilket signalerar väsentlighet, precis som skylten om grinden eftersom den är överst och framstår som viktigare än den nedre. Förutom skyltarnas kanter görs ingen inramning och avsaknaden av bjärta färger gör att skylten inte är så framträdande. Konventioner följs för att göra viktigare text mer framträdande men konventionerna ställer också krav på att mottagaren är bekant med dessa.

6.2.3 Amina läser Grind 2 (bild 4)

När jag frågar Amina om skyltarna berättar hon att hon försökte läsa på den nedre när vi gick igenom grinden men kunde inte – men hon förstod iallafall. När jag frågar henne hur hon förstod berättar hon:

A: där står det lantgårdsgatan 11

M: mm / där står det Lantgårdsgatan 11

A: och ovanför står det stadens namn

M: så det var ord som du kände igen?

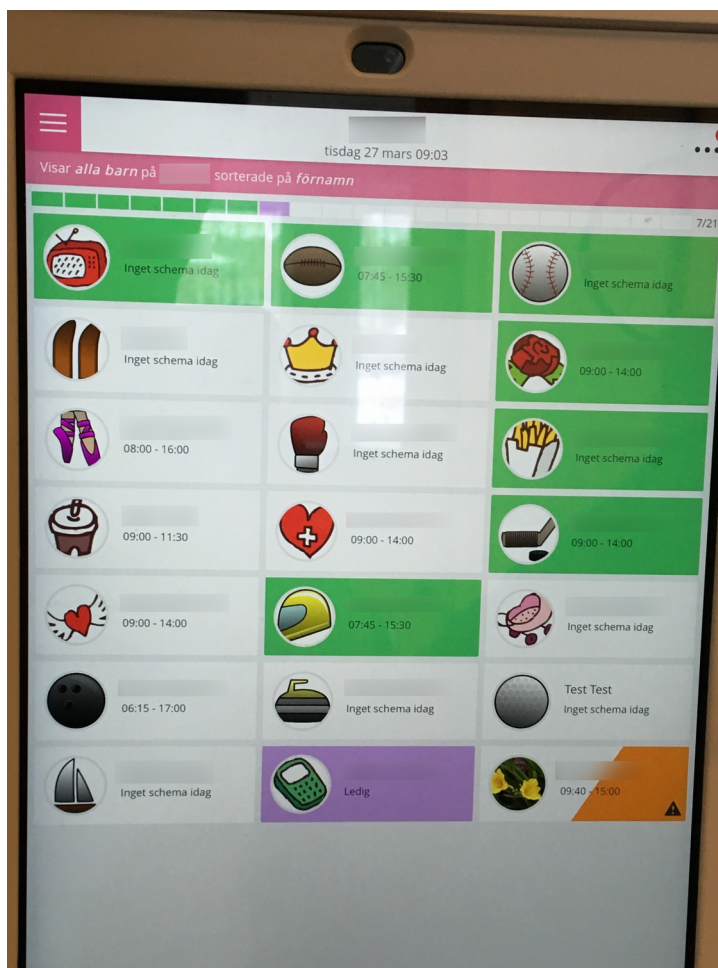
A: ja

Här använder Amina språkliga resurser och söker igenom texten efter ord hon förstår och kan läsa logografiskt. Att just det hon förstår är fetmarkerat eller sticker ut i typsnitt är förmodligen ingen slump, utan hon känner igen och använder sig även av skriftspråkliga konventioner som realiserats i litteracitetsanknutna resurser, för att orientera sig i texten. En bidragande orsak till att hon läser ordet med sådan självsäkerhet trots att hon samtidigt säger att hon "inte kunde" kan vara att kontexten fungerar som affordans för henne; vid ingången till förskolan Västergatan 11 finns rimligtvis någon information om vad det är för plats, precis som det står vårdcentral utanför vårdcentralen eller Lindex utanför lindexbutiken.

När jag frågar Amina om den övre skylten berättar hon att "det betyder stäng dörren när du kommer in och stäng dörren när du går ut". Om man jämför skylten med samma slags skylt på Fatimas förskola inbjuder den senare till mer betydelseskapande utifrån konventioner och affordanser. Amina har vid ett tidigare tillfälle sett behovet av att förstå texten, men inte kunnat läsa varken ord eller sammanhang. Den gången frågade Amina förskolepersonalen, som berättade vad det stod på skylten.

6.2.4 Sociosemiotisk analys av Incheckningen (bild 5)

Bilden är från en app som barn och föräldrar använder på förskolan för att checka in barnet för dagen.



Incheckningsapp på Aminas barns förskola

Ideationella betydelser görs med multimodala inslag. Avsändaren, apputvecklaren, väljer namnrutor som representant för barnen, tillsammans med en symbol som barnen får välja själva. På så sätt blir barnen medskapare av representationen av dem själva och både en form av avsändare och mottagare, eftersom symbolen underlättar att barnen känner igen sitt namn. Namnen står i alfabetisk ordning.

Jag betraktar föräldrarna som mottagare för visningsbilden. Den interpersonella metafunktionen förmedlar en nyttobetonad relation mellan avsändare och mottagare; mottagaren ska interagera med visningsbilden som utgör en del av deras vardag. Alla barn får ta lika mycket plats och ingen riktig maktobalans finns. Föräldrarna måste visserligen använda avsändarens tjänst, men inte för att de inte upplevs klara av det själva; användandet är ålagt föräldrarna av kommunen som behöver registrera vilka barn som närvarar i förskolan.

Nedan följer textuell och kompositionell metafunktion. Bilden är en slags närvarolista men designen av gränssnittet relaterar också till datorspel. Bilden är nära knuten till sin kontext och trovärdigheten bygger delvis på föräldrarnas interaktion med den – att de ska checka in sina barn. Det mest salienta i bilden är barnens symboler, vilka därför blir viktigast som informationsförmedlare. De kan användas för att vuxna och barn inte ska behöva förlita

sig på verbaltext för att kunna checka in. Spatialt ser barnens rutor likadana ut; de är avgränsade och upptar lika mycket plats. Det mindre viktiga datumet visas i periferin, precis som förklaringen till visningsbilden som kanske inte behövs eftersom syftet och kontextualiseringen är tydlig.

6.2.5 Amina läser incheckningen (bild 5)

Amina läser och interagerar självsäkert med bilden; hon har inkorporerat den i sin litterära repertoar. Hon vet att kommunen är avsändare, hur hon interagerar med appen och om och varför bilden förändras. Hon berättar:

A: varje barn står på en bild och / där är mitt barn och där är mitt barn och där är mitt barn /

M: läser du namnet då? eller använder du symbolen?

A: jag läser namnet och bilden / varje vecka byter de bild

M: va/ byter de bild varje vecka?

A: ja / de byter bild och de byter plats / till exempel om barnen säger / jag vill inte ha den här bilden den är väldigt ful / så byter man bild

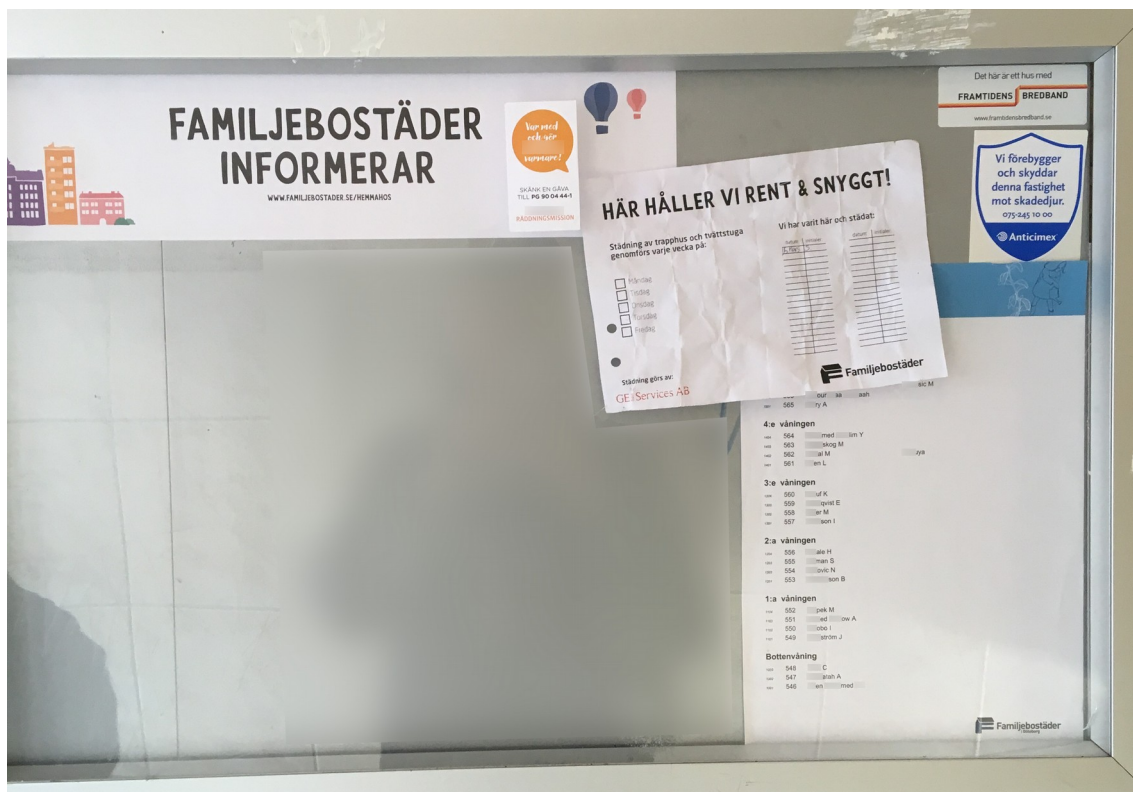
På förskolan fungerar således symbolen sällan som affordans eftersom barnen kan byta när de vill. Här har Aminas litteracitetsanknutna resurser betydelse. Hon deltar i skrifthändelsen nästan dagligen och vet precis vad hon letar efter och hur det ser ut. Det är ingen slump att hon lärt sig barnens namn; namn är något hon övat på och som hon nu använder som medierande resurs i flera skriftpraktiker som hon deltar i återkommande, som i appen, när hon ska ringa på hos svärmodern eller läser brev:

M: okej / hur gör du då [vid brevläsning]? bokstaverar du eller känner du igen?

A: det första jag läser är personens namn / den personen som brevet handlar om / och efteråt förstår jag att det handlar om den här personen / och efteråt förstår jag sammanhanget / om det är jag eller min man eller mina barn / någon av dem

6.2.6 Sociosemiotisk analys av Informationstavlan (bild 6)

Isatou och Amina bor båda i hus som ägs av Familjebostäder och likadana informationstavlor sitter i trapphusen.



Informationstavla i hyresvärdens Familjebostäders trapphus

Längst upp i bilden står det övergripande syftet med de övriga meddelandena och här framhävs avsändaren. Ideationella betydelser skapas av verbaltexten "Familjebostäder informerar" som är salient i stort och fetmarkerat typsnitt. De stiliserade lägenhetshusen och luftballongerna skulle kunna representera Familjebostäder och deras hus som lekfulla och till för hela familjen. Pratbubblan hör inte till samma meddelande. Layouten i verbaltexten i de två större lapparna ger intryck av att rada upp information. Den mindre lappen i övre högerhörnet är mindre framträdande och lappen under denna påminner om en sköld i utformningen.

Interpersonella betydelser som skapas mellan avsändaren och mottagaren då fotografiet tagits är informativ och inger trygghet. Rubriken på lokalvårdarnas lapp ger ett lite uppfordrande intryck medan "familjebostäder informerar" blir mer lekfullt genom typsnitt och färgglada bilder. Om man känner till skrifthändelsen vet man att uppfordrande lappar kan sättas upp som modifierar relationen mellan avsändare och mottagare och på så vis har avsändaren en slags makt över mottagaren.

Textuella och kompositionella betydelser utgörs av verbaltextens relation till huset och de boende i huset där tavlan sitter. Liknande informationstavlor finns ofta på den typen av gemensamma utrymmen. Tavlan är placerad strax över vuxen huvudhöjd. Då bilden togs satt inget tillfälligt eller brådskande meddelande uppe. Till sådana meddelanden är troligen de centrala delarna av tavlan reserverad. Salienta element i bilden utgörs av den övergripande rubriken och lokalvårdslappens rubrik. Den förstnämnda är viktig för att förstå syftet med samtlig information på tavlan medan den sistnämnda i första hand är till för lokalvårdarna

men i andra hand är till för de boende som bevis på att städningen utförs. De olika texterna avgränsas genom pappernas kanter och är orelaterade. Samtlig information är inramad och inglasad, vilket förstärker avsändarens ensamrätt till utrymmet. Genom kontextualiseringen och konkretisering är informationen trovärdig och svår att tvivla på.

6.2.7 Isatou läser Informationstavlan (bild 6)

När Isatou ser informationstavlan i trapphuset berättar hon att de brukar sätta en lapp där om en tvättmaskin är sönder. Hon berättar hur det brukar gå till:

”jo jag kommer / och läser lite lite lite [bokstaverar] / då förstår jag kanske / tvättstuga / och då tänker jag att / en maskin är sönder / de kommer tillbaka och fixar / om jag inte förstår kommer jag hem och säger till mitt barn eller min man att / idag har familjebostäder lämnat ett papper här / kanske tvättstugan har problem? de går och tittar och / ja / tvättstugan har problem” (Isatou)

Precis som med Amina skapas en affordans i tvättstugelappens placering. Därtill använder Isatou erfarenhetsbaserade kunskaper för att söka efter ordet ”tvättstuga” och sedan dra en slutsats som hon kontrollerar med en familjemedlem. När jag frågar henne om pappret längst ner till höger berättar hon att hennes namn står under pappret längst upp. Även om Isatou inte kan se sitt namn vet hon att det är där, och använder sig av visuella litteracitetskunskaper och drar paralleller till det hon vet om verkligheten:

”jag tror att mitt namn är högst upp eftersom vi bor högst upp i huset” (Isatou)

På samma sätt resonerar hon när vi pratar om informationstavlan på förskolan. Där finns bilder av personalen och om syftet med bilderna menar Isatou att föräldrarna läser för att förstå vad barnen ska göra och vilka lärare som är med barnen. Den slutsatsen drar hon sannolikt eftersom det är vad hon själv vill veta som förälder till Fatima.

Eftersom Isatou bara läser på svenska är förståelse med hjälp av språkliga resurser beroende av att det är ord som hon stöter på ofta i skrift, så att hon känner igen dem, eller att affordanser i miljön och konventioner hon är medveten om ger ledtrådar som gör urvalet av betydelser mindre. Ett exempel på ord som hon sannolikt uppmärksammar i tal och skrift är *familjebostäder* – bostadsbolaget som äger lägenheten. När hon läser ordet använder hon troligen inte bara kontexten som affordans utan också sina språkkunskaper, där ordet ligger nära till hands. Svårare är det med *informerar* som inte torde vara ett lika vanligt förekommande ord och som hon också har svårare att läsa.

I: (2) familj (2) bostä

M: familjebostäder / de som äger huset /

I: lif / o / e / ra

M: informerar

På liknande sätt är det med barnens namn. Hon kan känna igen de två namnen som börjar på samma bokstäver och slutar på samma bokstav. Hennes förklaring är att hon läst de namnen länge. Därutöver skriver hon Fatimas namn, och minns väl när hon en gång glömde en bokstav:

I: en dag köpte jag en jacka till Fatima och gick till dagiset / jag skrev Fatimas namn och skrev / f / och jag skrev inte A / jag skrev t / i / m / och a / mamma! nej! du MÅSTE SKRIVA A

M: sa Fatima det?

I: ja / du måste skriva f / a / t / i / m / a / måste skriva a

6.2.8 Amina läser Informationstavlan (bild 6)

När jag visar bilden för Amina identifierar hon direkt lappen som lokalvårdarna signerar när de städat. Hon förstår vad det är för lapp eftersom hon sett en lokalvårdare skriva på lappen och därför förstått sammanhanget. När jag frågar henne vad anslagstavlan annars används till berättar hon:

”när de vill ha någonting / så sätter de det där / eller när de har ett program eller något så sätter de det där / om det är datum och en nyckel betyder det att vi ska laga något i lägenheten/ eller något sådant / till exempel så står det / om du inte är hemma / kom gärna och lämna nycklarna i kontoret” (Amina)

Citaten ovan visar hur placeringen av datum och nyckel på informationstavlan skapar en affordans som gör att Amina förstår syftet med meddelandet och kan lämna nyckeln på familjebostäders kontor. Hon förstår troligen varför de vill ha nyckeln eftersom hon säkerligen varit med om det flera gånger.

6.3 Språkliga resurser i Annas undervisning

Annas undervisning utgår ofta från Margareta Mörlings läromedel *Framåt A* (2008). Hon använder sig både av boken och medföljande presentationsmaterial. Utöver det använder hon material som hon gjort själv, med syftet att komplettera Mörlings bok. Materialet i undervisningen utgörs till största del av det hon gör själv och *Framåt A* fungerar mer som tema för undervisningen.

Anna menar att bilder är en viktig språklig resurs i undervisningen och hon omnämner dessa som autentiskt material i intervjun. Bilderna googlar hon fram när behovet att översätta uppkommer. Förutom bilder som språklig resurs är två andra teman framträdande i intervjusvaren. Ett är att hon ser fördelarna med att använda sig av inlärnarnas språkliga resurser; hon tycker att det är bra när ”språken” försöker hitta varandra, hon har upplevt tillfällen då elever inte kunnat förmedla att de förstår eftersom de inte förstått frågan, och hon vill låta andra språk ta plats i undervisningen för att kontrastera mot svenskan:

”de vill JÄTTEGÄRNA lära MIG någonting också / så att (2) allt som oftast när det kommer upp ett nytt uttryck så drar vi det på alla språk som finns i klassrummet / så att deras språk kommer mycket till nytta och ibland så / OJ / heter det samma sak / dotter heter ju dokhtar” (Anna)

Ett annat tema är när hjälpen inte anses leda till lärande. Citatet nedan speglar en situation då hon menar att klasskamratens hjälp inte är lärorik. Citatet går att jämföra med när Isatou eller Amina frågar sin man eller ett barn om hjälp efter att de själva gjort ett försök med texten, med skillnaden att Amina och Isatou inte befinner sig i en uttalad inlärningskontext. Det torde vara just inlärningsaspekten som gör att Anna inte tycker att det är en bra idé att kopiera. Angående kopiering bör också sägas att en inlärningsituation kan förväxlas eller utgöras av kopiering:

”de får hjälpa varandra / men alltså problemet är att de lägger fram ett färdigt papper och kopierar det väldigt snällt (1) nä men det är det här som är problemet /

att hjälpa är ju en lärarfunktion i att ställa rätt frågor / i elevfunktionen är det att ge rätt svar / vilket inte utvecklar frågaren naturligtvis” (Anna)

6.4 Litteracitetsanknutna resurser i Annas undervisning

De litteracitetsanknutna resurserna som Anna på olika sätt vill väcka, ser utvecklas eller upplever saknas hos eleverna kan delas in i vardagsorienterade och skolorienterade.

Om de vardagsorienterade kan sägas att en orsak till att använda autentiskt material är att autentiskt utseende på exempelvis brev från försäkringskassan är viktigt för att deltagarna ska känna igen skrifthändelsen. Materialet i läromedel menar hon ofta är inaktuella och att tillverka egna brev från försäkringskassan är onödigt arbete när material ligger ute på internet. Anna betonar hur viktigt det är att deltagarna känner igen sig i lokal, rutin, arbetsätt och textmaterial. Detta verkar vara orsaken till att hon alltid utgår från Mörlings Framåt. Hon kompletterar boken med eget textmaterial:

”när jag införde mina texter som jag började skriva på grund av bristande material i boken / att jag behövde mer / så läste vi texter väldigt länge och så kom jag på att det här är ju lite tråkigt för vi läser texten och sedan lägger vi undan den / och vi måste göra något mer och då började jag med frågor / och det här konceptet / fråga och svara / åh det är INTE lätt” (Anna)

Citatet ovan visar problematiken Anna upplever med att deltagarna inte har de litteracitetsanknutna resurserna hon önskar. Även om de inte skulle känna igen skrifthändelsen ”brev från försäkringskassan” ser både läraren och deltagarna vikten av att behärska denna text, medan det verkar svårare med det egna textmaterialet om en flicka, Maria. Dessa texter är mer skolorienterade och ställer nya krav på deltagarnas resurser. Uttalandet har placerats inom ett skolorienterat tema.

”den här gruppen har ju väldigt svårt att lämna sig själva / det är jättesvårt i början att läsa dialog / att få dem att förstå att / det är inte JAG utan det handlar om någonting / vi hade något försök när vi skulle spela teater / ja inte teater men små / små delar / som ring till läkaren på vårdcentralen / det var nästan helt omöjligt i början (1) nu har jag för första gången lyckats med / att presentera din kompis / alltså du får frågor som du ska fråga din kompis / då är det inte / jag är 53 år / utan det är KOMPISEN / och sedan får du sätta dig där framme med din kompis och säga HON är 53 år gammal / det har jag ALDRIG lyckats med förut men nu gick det häromdagen / för några” (Anna)

Deltagarna verkar ha svårt att lämna vardagsdomänen och verkligheten och Anna har troligen ambitionen att konstruera litteracitetsanknutna resurser med historierna om Maria. Hennes arbete förenklas av klasskamraternas sätt att stötta varandra och dela med sig av sina resurser, vilket tydliggörs i exemplet nedan:

”men sedan hände det något konstigt att de nya eleverna som kommer / de skolas in i det av sina kamrater / det är det jag menar att de lär sig mycket mer av sina kamrater / för dem blir det inte en ny sak för att de hänger liksom bara på / och det är rätt fascinerande” (Anna)

6.5 Sociokulturella resurser i Annas undervisning

Sociokulturella resurser som Anna vill arbeta med i undervisningen och stötta eleverna i rör sig inom några teman. Det är viktigt för henne att materialet har verklighetsanknytning och en bas i deltagarnas behov. För henne betyder det att hon hellre googlar en bild än använder bokens bilder som hon menar ofta är gamla och inaktuella. När jag frågar henne hur ett bra textmaterial ser ut visar hon tydligt sin ambition med ett material som ligger nära deltagarnas vardag:

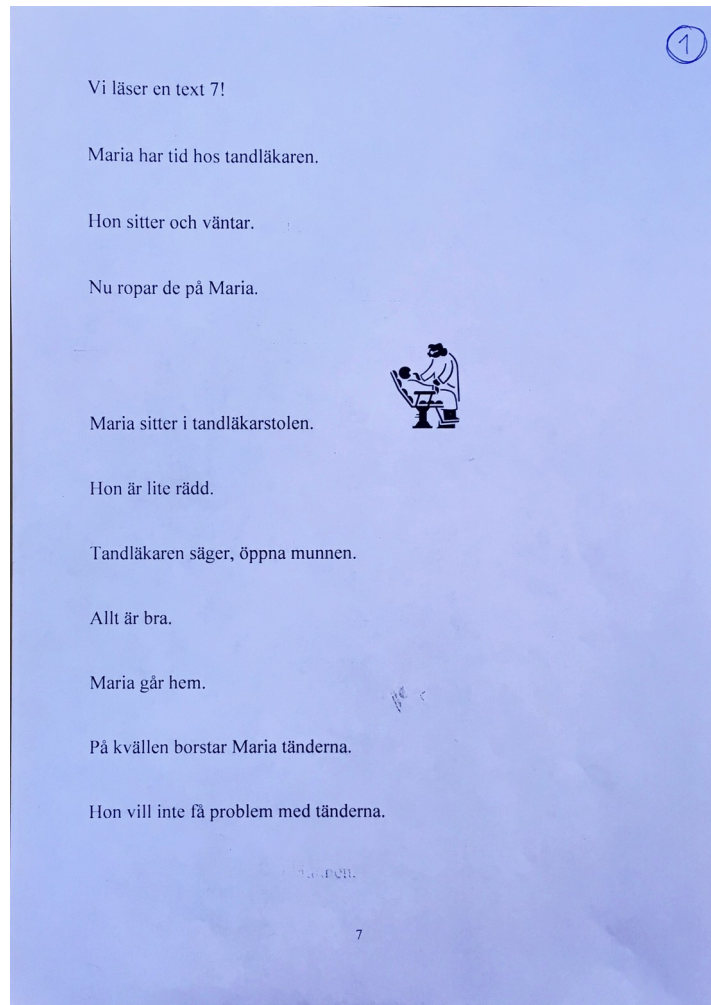
”jag tycker inte att det finns något konkret utan det handlar mer om vilka elever du har / vad har du talat om tidigare / vad har de med sig för förståelse / jag kan inte definiera det så rakt av” (Anna)

Anna berättar att många idéer till undervisningen kommer till henne under lektionstid och att vissa grupper ”nästan planerar sig själva” ur den aspekten. Den bästa lektionen hon haft säger hon var helt oplanerad, men kom att vara ”nära livet”, vilket gav upphov till genuina samtal som alla kände igen sig i. Ambitionen med kunskaper som är användbara i deltagarnas vardag blir också tydlig när jag frågar henne hur hon använder sig av behoven hon ser och idéerna hon får på lektionstid:

”man tar tag i dem och man ser ju också / det måste också någonstans vara verklighetsförankrat eftersom den här elevgruppen ska ju lära sig att kommunicera och ta sig runt i samhället / kanske inte alltid att läsa texter från myndigheter utan / man måste muntligen kunna” (Anna)

Anna betonar deltagarnas behov av varandra och berättar att samarbete sker oavsett om det är uttalat från henne eller ej. Om någon ska skriva på tavlan är hela klassen engagerad och de arbetar sällan själva. Detta gör också att hon undervisar ofta framme vid katedern.

Under min andra observation en måndag hos Anna handlar lektionerna om tandläkaren. De använder materialet som Anna tillverkat själv, vilket här består av en text som visas nedan, samt frågor till texten. De läste texten veckan innan och deltagarna minns texten och flera vill läsa högt. När de sedan ska svara på frågorna är det en elev som inte förstår meningen ”Var är Maria?”. Anna förklarar genom att relatera till deltagarens egna liv. Hon frågar var hen själv är nu, sedan och ikväll, varpå hen svarar och Anna sammanfattar – I skolan. Hemma. På jobbet. Maria är hos tandläkaren.



Undervisningsmaterial

Texten har Anna konstruerat på egen hand, troligen med antagandet att deltagarna någon gång varit hos tandläkaren. Den stiliserade bilden föreställer en tandläkare och en patient i en tandläkarstol.

7 Diskussion

Diskussionen bygger på forskningsfrågorna och det resultatet som framkommit. Detta ställs emot teori och tidigare forskning och en ansats görs att svara på hur undervisningen kan erbjuda språkstöttande möjligheter som knyter an till och utnyttjar deltagarnas resurser utanför skolan.

7.1 Metoderna

Intervjuer med *stimulated recall* blev förutom ett sätt att påminna om deltagarnas tankar från promenaden ett sätt att minska risken för missuppfattningar och skapa en tydlig kontext som bas för intervjun. Sociosemiotiken har varit viktig som teoretisk utgångspunkt för att skildra de sätt som betydelse görs på (Kress & van Leeuwen 2006). Min analys av bilderna har varit ett försök att beteckna den avsedda läsaren, vilket kan ifrågasättas. De fältanteckningar som gjordes i Annas undervisning har legat i bakgrunden av intervjun med henne. Om

observationerna med anteckningar legat närmre intervjun i tid och analysmetod kunde svaren kanske berättat mer ingående om resurser i undervisningen.

7.2 Betydelseskapande resurser i vardagstexter

Isatou och Amina använder sig av sociokulturella, språkliga och litteracitetsanknutna resurser, ofta med affordanser i miljön, för att skapa förståelse i texterna från vardagspromenaden. Ofta är deras visuella litteracitet viktig som redskap, precis som kontexten är mycket viktig för förståelsen. Genom textens placering och utseende får de ofta information om avsändare, som hyresvärd eller förskolepersonal. På så sätt minskar urvalet av möjliga ord och betydelser i texten. Om Amina ser ett papper med en nyckel på informationstavlan förstår hon meddelandet och om Isatou ser ett papper på informationstavlan utan någon annan ledtråd letar hon målinriktat efter vissa ord. Hittar hon det ordet vet hon ungefär vad det rör sig om. Är det istället en lapp till vänster om förskolans ytterdörr, med två avgränsade textstycken, letar hon efter Fatimas namn och förstår vilken tid hon är på utflykt. Resultatet kan knytas till Sandwall (2013:241) och affordansskapandets beroende av kontextualisering. Både deltagarna i hennes studie och Isatou och Amina använder sig av tillgängliga affordanser i kontexten eller den omgivande miljön. Det händer att deltagarna inte uppfattar nödvändiga affordanser för förståelse och dessa kan då ses som *otillgängliga* för deltagarna (ibid). Ett sådant exempel från föreliggande studie syns i avsnitt 6.1.2 då Isatou använder visuella inslag i bilden som affordanser. Troligen har hon erfarenheter av att visuella inslag brukar säga något om verbaltextens betydelse men i Biblioteket (bild 1) blir det fel.

Isatou och Amina använder sig i olika grad av sitt sociala nätverk när deras ”inneboende” resurser inte räcker till. Rydén (2007:41) har skrivit om samma slags mediering, så kallad *social strategi*. De språkliga resurser som framkommer i delstudie 1 handlar främst om deltagarnas svenska ordförråd även om Amina till vardags även läser somaliska och koranen. Rydén beskriver att deltagarna kände vanmakt och hade dålig självkänsla. Den sinnesstämningen framträder inte lika tydligt hos ”mina” deltagare, som ställer krav på sin omgivning och har utvecklat resurser inom sina utvecklingsskeden för att ensamma och med andra skapa förståelse. När de inte förstår texter uttrycker de sällan sorg utan snarare irritation, vilket tyder på att de ställer krav hos avsändaren att erbjuda fler medierande resurser. Det kan också ha att göra med det sociala nätverk som skapar självförtroende och oberoende som Fingeret (1983) beskriver.

Isatou och Amina kongruerar ofta med avsändarens tänkta läsare även om texten sällan anpassats för deras läsning. *Biblioteket* är ett anmärkningsvärt exempel, då Isatou som förälder är en tänkt läsare men ändå inte lyckas förstå avsett budskap. Visuell struktur är inte till hjälp eftersom inga multimodala inslag stöttar verbaltexten, med undantag för bibliotekets logotyp. Texten är inte kontextualiserad och absolut viktigast för förståelse är den lilla texten längst ner i bild, på platsen för det man brukar kalla ”det finstilla”. Jämför detta med Isatous läsning av *grinden*, då två verbaltextade ord skapar full betydelse tillsammans med kontext och visuell struktur.

7.3 Betydelseskapande resurser i undervisningen

Flera av frågorna till Anna kretsar kring autentiskt material. För Anna innebär autentiskt material ofta att hon använder sig av Googles bildsökfunktion. Framåt A använder hon som övergripande struktur för undervisningen. Boken kompletterar hon sedan med materialet kring Maria, som hon skrivit ett stort antal texter om. Jag uppfattar hennes ”värld” kring Maria som ett försök att konstruera autenticitet i materialet och utveckla sociokulturella resurser genom vardagsnära textinnehåll som tandläkarbesök och berättelser om en så småningom välkänd karaktär. Enligt Anna har eleverna fortfarande svårt med materialet, men stöttar varandra.

Svårigheterna med betydelskapande i berättande och skolorienterade texter kopplar jag också till stötningsbehovet kring deltagarnas föreställningsvärldar. De resurser som Anna verkar relatera till är sociokulturella och språkliga. En anledning till det kan vara att de har närmast anknytning till de ”erfarenheter och kunskaper” som nämns i ämnesplanen. Hon uppmärksammar deras kompetenser i många av livets olika praktiker men sällan de skriftspråkliga. Studier i detta arbete visar emellertid att vuxna i vårt samhälle interagerar dagligen med skrift oavsett om de har grundläggande litteracitet eller ej, och dessa erfarenheter behöver tas tillvara i undervisning som utgår från ett resursperspektiv. Hennes undervisning skulle gynnas av att uppmärksamma även litteracitetsanknutna resurser (Barton 2007:188, 196f; Franker 2016:7).

7.4 Undervisning som knyter an till deltagarnas resurser

I jämförelse med Four Resources Model läggs mycket fokus vid kodknäckning. Jag menar att läraren behöver fokusera mer på de andra praktikerna eftersom en praktik inte ensam skapar full förståelse (Luke & Freebody 1999:3). Inom den meningsskapande praktiken kan man kontextualisera berättelserna ännu mer med hjälp av layout, bilder, studiebesök eller genom att starta i deltagarnas erfarenheter och skapa ett textmaterial utifrån det. I textanvändning och textkritik kan läraren dra paralleller till vardagstexter och -situationer som deltagarna deltar i, vilket går i linje med resultatet av delstudie 1 som visar att det förutom genom kontexten ofta är i syftet som deltagarna skapar betydelse i texter (ibid). Text som inte är tillräckligt förankrad i vardagen gör att deltagarna har svårt att förstå och använda betydelskapande resurser.

Anna är positivt inställd till deltagarnas språkliga resurser, men för henne handlar det om meningsskapande, med bilder eller genom att fråga en bänkkamrat. Amina och Isatou skapar ofta betydelse genom att undersöka syfte och avsändare till texten, och om deltagarnas textanvändnings- och textkritiska praktik hade kunnat utvecklas på förstaspråket skulle medvetenhet om syfte och avsändare kunna bidra med mer förståelse. Kontextualisering är då av största vikt (Sandwall 2013:118, 141ff). Om man behöver använda konstruerat material kan man med denna vetenskap också designa materialet så att det efterliknar autentiskt material eller en autentisk situation. Stenciler utan kontextualisering gör att eleverna måste lära sig språket, texten *och* formen. Läraren bör göra en avvägning om hen tycker att det är viktigt att deltagarna lär sig formen. Förekommer denna endast i skoldomänen kan det vara värt att tänka över sina val noggrant!

I arbetet med analysen upptäckte jag att resurstyperna är tätt förbundna med varandra och ofta används tillsammans. I praktiken är det svårt, och kanske onödigt, att skilja dem åt, och det speglas också i resursmodellen (Franker 2016:9). På ett teoretiskt plan är särskiljandet en fördel för att kunna få syn på elevernas resurser och planera för att använda och utveckla dessa, och resursmodellen är ett redskap för detta. Användandet av affordanser säger något om hur viktigt det är med kontextualisering i undervisningen. Eftersom affordanser finns i miljön men uppstår i förhållande till individen kan texter utan autentisk kontext i skolan vara svåra att förstå (Gibson 1977:67). Exempel på detta är när Anna konstaterar att hennes elever har svårt att ”lämna sig själva” och lämna vardagsdomänen. Lärarens arbete i en sådan situation skulle troligen förenklas om hen använder sig av autentiskt material eller en autentisk situation, som redan är förankrad i deltagarnas verklighet. Då torde de känna igen materialet och uppfatta affordanser.

8 Slutsatser och pedagogiska implikationer

Nedan presenteras syfte och hur frågeställningarna besvarats i arbetet. Delsyfte 1 med arbetet är att undersöka betydelskapande resurser i vardagslivets skriftpraktiker hos två

utlandsfödda kvinnor med kort studiebakgrund och delsyfte 2 är att undersöka hur läraren uppmärksammar och utvecklar betydelskapande resurser i grundläggande litteracitetsundervisning. Fyra frågor har ställts upp och besvarats i resultat och diskussion.

Isatou och Amina hanterar skriftpraktiker med samtliga resurstyper tätt förbundna. Utöver resurserna använder kvinnorna affordanser i miljön för att skapa betydelse av texter i vardagen. Isatou uttrycker medvetenhet och stolthet över de lässtrategier som är resultatet av hennes resurser. Amina visar mer osäkerhet och säger ofta att hon "inte förstår", även om samtalet kring texten ofta visar motsatsen. Överlag är kontexten viktig för förståelsen av innehåll och syfte. Visuella litteracitetskunskaper kompenserar ofta när bokstäverna inte är betydelskapande.

Undersökningen av Annas undervisning visar att deltagarnas resurser och autentiskt material används som hjälpmedel där hennes kunskaper inte räcker till. Hon är mån om att materialet ska anpassas till deltagarnas erfarenheter men det handlar mer om att lära känna dem och deras önskningar än att utgå från ett innehåll de känner till – och deras skriftspråkliga kompetenser tas sällan tillvara.

Anna säger att det är en läraruppgift att ställa rätt frågor, och jag menar att det också är lärarens uppgift att skapa rätt kontext. Det kan innebära att använda autentiskt material eller väcka förförståelse genom den visuella strukturen istället för den språkliga. Här kan text konstrueras tillsammans utifrån deras erfarenheter, istället för att de i ett tidigt skede ska ta sig in i en föreställningsvärld utan att det är själva syftet med uppgiften.

Forskning som undersöker kortutbildades betydelskapande resurser i möten med text skulle behövas, för att upptäcka de olika sätt som mening skapas på. Mer omfattande forskning efterlyses om hur lärare använder sig av deltagares resurser och erfarenheter i grundläggande litteracitetsundervisning, jämfört med hur deltagarna själva använder sig av dessa utanför skolan.

Genom forskning på kortutbildade och grupper som antas ha svårare att fullfölja sfi-utbildningen får vi bättre reda på hur ett resursperspektiv skapas och bibehålls i klassrummet, och nya mål för undervisningens ramar kan skapas.

9 Referenslista

- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 547-578. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, David (2007). *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Baynham, Mike. (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and education: an international research journal*, 17(1), s. 24–39.
- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Braun, Virginia, & Victoria Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s. 77-101.
- Convention on Road Signs and Signals* (1968). United Nations. Economic Commission for Europe, Inland Transport Committee. Amendment 1. Wien.
<<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/trans/conventn/signalse.pdf>>. Hämtat: 2018-06-05.
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism* nr. 19: 121-129. Toronto, Canada: Bilingual education project. The Ontario institute for studies in education.
- Fingeret, Arlene (1983). Social network: a new perspective on independence and illiterate adults. *Adult education quarterly*, 33(3), s.133–146.
- Franker, Qarin (2011). *Val, vägar; variation. Vuxna andraspråksinlärares interaktion med svenska valaffischer*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Franker, Qarin (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 771-816. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin (2016). *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_01/> Hämtat: 2018-05-04.
- Freebody, Peter (1992). A Socio-Cultural Approach: Resourcing Four Roles as a Literacy Learner. I: Watson, Allan & Anne Badenhop (red.), *Prevention of Reading Failure*, s. 48-60. Sydney: Ashton-Scholastic.

- García, Ofelia, & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gibson, James Jerome (1977). The Theory of Affordances. I: Shaw, Robert & John Bransford (red.). *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*, s. 67-81. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hamidi-Nia, Gilda (2018). Socialdemokraterna vill införa språkplikt för asylsökande. *Svt nyheter*, 24 april. <<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/socialdemokraterna-vill-införa-sprakplikt-for-asylsökande>>. Hämtat: 2018-05-13.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Kress, Gunther R. & Theo Van Leeuwen (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kulbrandstad Iversen, Lise (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perpektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Luke, Allan & Peter Freebody (1999). Further notes on the four resources model. Reading online. <<https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf>> Hämtat: 2018-05-07.
- Martin-Jones, Marilyn (2000). Enterprising Women. Multilingual Literacies in the Construction of New Identities. I: Martin-Jones Marilyn & Kathryn E. Jones (red.), *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*, s. 149-169. John Benjamins Publishing Company.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: Manchester University Press.
- Mörling, Margareta (2008). *Framåt A. Textbok. 1*. Stockholm: Natur & kultur.
- Norman, Donald (1999). Affordance, conventions, and design. *Interactions*, 6(3), s. 38–43.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, Hans (2018). L-förslag: sfi för föräldralediga ska vara obligatoriskt. *Dagens Nyheter*, 29 mars. <<https://www.dn.se/nyheter/politik/l-forslag-sfi-for-foraldralediga-ska-vara-obligatoriskt/>>. Hämtat: 2018-05-18.
- Rydén, Inga-Lena (2007). *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Sandwall, Karin (2013). *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Serafini, Frank (2012). Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: an international journal*, 7(2), s. 150–164.
<<http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>>. Hämtat 2018-05-07.

SKOLFS 2017:91 Skolverkets föreskrifter om kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (2017). Skolverket. <<http://www.skolverket.se/skolfs?id=3354>>. Hämtat: 2018-05-12.

UNESCO (2005) *EFA Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life*. Paris: UNESCO Publishers. <<https://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life>> Hämtat: 2018-05-07.

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

Åberg-Bengtsson, Lisbeth (1996). *En sammanfattning av James J. Gibsons ekologiska ansats - an "Ecological Approach to Visual Perception"*. Mölndal: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

10 Bilagor

10.1 Bilaga A brev till Isatou och Amina

Hej!

Jag heter Mimmi Rombach och är lärarstudent vid Göteborgs universitet. Under våren kommer jag att göra en undersökning till mitt examensarbete i svenska som andraspråk. Mitt syfte är att ta reda på vilka texter några småbarnsmammor läser och hur det går till när de läser texterna.

Jag skulle vilja följa med dig och ditt/dina barn från ert hem och in på förskolan. Under tiden kommer jag att fotografera text som vi ser eller text jag tror att du ser. Efter att du (eller vi) lämnat barnen på förskolan går vi någonstans där vi kan sitta ner. Där intervjuar jag dig. Jag ska ställa frågor om texter i din vardag. Jag tror att intervjun tar ungefär 30 minuter. Jag kommer att spela in intervjun med min telefon. Det är bara jag och min handledare som kommer att höra på oss. Du kommer att vara anonym: ingen kommer att veta att det är du. Om jag skriver något du sagt i mitt examensarbete kommer jag att ändra namn och platser. Examensarbetet kanske kommer att publiceras av Göteborgs universitet.

Om du har några frågor om studien eller ditt deltagande får du gärna kontakta mig.

Mimmi Rombach
mimmi@rombach.se

Kod: _____

Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att delta i studien och låta Mimmi följa med till förskolan en morgon och fotografera texter vi ser. Jag ger också min tillåtelse till att spelas in under intervjun efteråt och att Mimmi får analysera materialet till den undersökningen som hon gör för examensarbetet våren 2018.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med observationen och intervjun
- att ljudmaterialet behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att ingen annan kommer att se eller höra materialet än Mimmi Rombach och hennes handledare
- att undersökningen kanske publiceras vid Göteborgs universitet
- att jag kan kontakta Mimmi Rombach med frågor för att få se undersökningen och resultaten
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Mimmi Rombach och få de observationer som gäller mig borttagna ur undersökningen

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

10.2 Bilaga B brev till Anna

Hej!

Jag heter Mimmi Rombach och är lärarstudent vid Göteborgs universitet. Under våren kommer jag att genomföra en undersökning som ska ligga till grund för min examensuppsats. Syftet är att ta reda på hur användningen av olika texter kan se ut på studieväg 1 inom sfi-utbildningen. Det handlar om vilka olika material som finns i undervisningen, och på vilka olika sätt deltagarna tar del av materialet.

Det jag skulle vilja göra hos dig är att observera och göra fältanteckningar under en eller ett par lektioner. Efteråt skulle jag vilja intervjua dig och fråga mer om vilka texter du använder och hur du använder dessa. Intervjun beräknas ta högst 30 minuter och jag kommer att spela in ljud, för att kunna gå tillbaka och analysera materialet. Ingen annan än jag själv och min handledare kommer att ta del av materialet och materialet kommer att anonymiseras. Om dialog och sekvenser används i uppsatsens resultat kommer alla kännetecken, namn eller platser att utelämnas eller bytas ut. Denna studie kan komma att publiceras vid Göteborgs universitet.

Om du har några frågor om studien eller ditt deltagande är du välkommen att kontakta mig.

Mimmi Rombach
mimmi@rombach.se

Kod: _____

Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att observeras under en eller ett par lektioner. Jag ger också min tillåtelse till att under den efterföljande intervjun spelas in med ljud och att det insamlade materialet används för analys i den undersökning som kommer att utmynna i en examensuppsats under våren 2018.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med observation och intervju
- att det inspelade materialet behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att ingen annan kommer att ha tillgång till materialet än Mimmi Rombach samt hennes uppsatshandledare
- att undersökningen kan komma att publiceras vid Göteborgs universitet
- att jag kan kontakta Mimmi Rombach med frågor för att ta del av undersökningen och dess resultat
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Mimmi Rombach och få de observationer som gäller mig borttagna ur undersökningen

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

10.3 Bilaga C intervjuguide Isatou och Amina

Intentioner

1. Hur hanterar småbarnsmammor med kort studiebakgrund skrifthändelser i vardagen?
2. Vilka texter uppmärksammar kvinnorna?
3. Varför uppmärksammar de texterna?
4. Vilka resurser använder de sig av när de ska läsa texter?

Intervjufrågor till mammorna

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du varit i Sverige?
Hur många barn har du? Hur gamla är de?
Är alla dina barn födda i Sverige?
Har du gått på sfi?
Har du gått i annan skola? T.ex. koranskola?

Generellt om läsning

- Vid vilka tillfällen läser du?
Vad brukar du läsa på en dag? På olika ställen, t.ex. i hemmet, utomhus, affären, förskolan, sfi...
Vilka språk är texterna på?
Hur är det att läsa på ditt modersmål?
Vid vilka tillfällen upplever du själv att du möter mycket text? När ser du mycket text?
Hur gör du med dessa texter?
När är du extra intresserad av text? Varför?
Hur gör du för att förstå de texterna?

Läsning med olika resurser till hjälp

- Hur kan det gå till när du läser bok med barnen?
Hur gör du med en text när du känner igen ett eller ett par ord?
Hur gör du med en text när du inte känner igen orden?
Bildexempel – finns det tecken som du har lätt att förstå och läsa?
Bildexempel, finns det delar du förstår här? (bild, symbol, bokstav, färg, storlek osv)
- hur använder du de delarna för att förstå allt?
Bildexempel – hur gjorde du när du läste den här?

10.4 Bilaga D intervjuguide Anna

Intentioner

1. Hur resonerar en sfi-lärare på studieväg 1 kring valet av textmaterial i undervisningen?
2. Vilka resurser uppmuntrar läraren deltagarna att använda i textsituationer?
3. På vilket sätt förbereder läraren deltagarna att utveckla och använda olika resurser?

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Vad är du för lärare i grunden?
Hur länge har du arbetat som lärare?
Hur länge har du arbetat här på skolan?

Autentiskt material

- Vad innebär autentiskt material för dig?
Använder du dig av sådant material?
Hur hittar du det?

Textmaterial i undervisningen

- Vad använder du för material under en dag/vecka?
Är detta (från lektionen) typiska exempel? Kan du berätta mer om materialet från dagens lektion?
Hur hittar du text/bildmaterial till undervisningen?
Hur kan det gå till när du skapar material till undervisningen? Från tanke till produkt liksom?
Vad innebär ett bra textmaterial för dig?

Planera kring deltagarnas resurser

- På vilket sätt är deltagarna delaktiga i de olika stadierna av en uppgift?
Hur kan det gå till när du tar reda på elevernas erfarenheter inom olika områden i undervisningen?
I vilken mån har t.ex. texter de rör sig kring eller platser de ofta besökt, utrymme i undervisningen?

Undervisa kring deltagarnas resurser

- Hur kan det gå till när du introducerar ett material?
Hur kan det gå till när eleverna ska arbeta med materialet, med stöttning och på egen hand?
På vilket sätt kan deltagarnas olika språk ta plats i din undervisning? Är det något speciellt sätt som du tänker på kopplat till text eller bild?