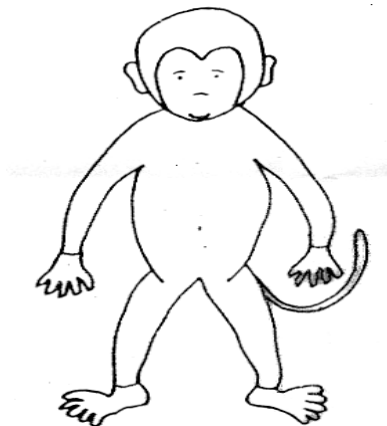


Malmö Högskola
Internationell Migration & Etniska Relationer, IMER 41-80
D-uppsats, 2003/2004
Handledare: Maria Appelqvist

Är detta en apa?



En studie av Svenska som andraspråk

Malin Mc Glinn
771103-4046

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING	3
ABSTRACT	3
 <u>DEL 1: Teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt syfte och problemformulering</u>	
KAP 1: BAKGRUND	5
1:1 Val av uppsatsämne	5
1:2 Syfte och problemformulering	7
1:3 Avgränsningar och definitioner	8
KAP 2: METOD & MATERIAL	10
2:1 Inledning	10
2:2 Metodologiska överväganden	10
2:3 Empiriskt underlag	11
2:3:1 Tillvägagångssätt och urval vid intervjuer och observationer	11
2:3:2 Observationer	13
2:3:3 Intervjuareffekter och objektivitetsproblematik	13
2:3:4 Hermeneutisk utgångspunkt och diskursiv analys	14
KAP 3: TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	16
3:1 Upplägg	16
3:2 Pirjo Lahdenperä	16
3:3 Berger & Luckmann's kunskapssociologi	18
3:3:1 Externalisering och objektivisering	19
3:3:2 Internalisering och legitimering	19
3:3:3 Socialiseringsprocesser	20
3:4 Carlson – Brygga eller gräns?	21
3:5 Franzèn	24

DEL 2: Presentation av mina empiriska resultat samt en historisk tillbakablick

KAP 4: BAKGRUND	26
4:1 Upplägg	26
4:2 Utveckling på nationell nivå	26
4:2:1 1965-1986	26
4:2:2 1991-1994	28
4:2:3 Proposition 1997/1998:16	29
4:2:4 1 januari 2003 – Kursplan 2002:19	30
4:3 Utveckling på kommunal nivå – Malmö Kommun	33
4:3:1 1997-2003	34
4:4 Malmö idag	34
4:4:1 Invandrarservice	35
4:4:2 Stadsdelsförvaltningar	36
4:5 Förändringar för framtiden	36

KAP 5: KUNSKAP – FRÅN SPRÅKKRAV TILL KUNSKAPSKRAV	39
5:1 Inledning	39
5:2 Antagningsprocessen	40
5:3 Pedagogiska metoder och medel	41
5:3:1 Modersmålsbaserad undervisning	45
5:4 Kunskap	46
5:5 Kultur, medvetenhet och lingvistik	49
5:6 Reflektioner	51

DEL 3: Analys av empiriskt material samt slutdiskussion

KAP 6: ANALYS	53
6:1 Inledning	53
6:2 Är jorden rund eller platt?	53
6:3 Kan man lära någon vad demokrati är?	56
6:4 Integration utan funktion?	59
6:5 Är det skillnad på att kunna och att klara sig?	61
6:6 Är SAS-undervisningen interkulturell?	62
KAP 7: SLUTSATS & SLUTDISKUSSION	64
7:1 Inledning	64
7:2 Latenta effekter av manifesta uttryck	64
7:3 The bigger picture	66
7:3:1 Integration och behov	67
7:3:2 Flickan och apan	68
KÄLLFÖRTECKNING	69

SAMMANFATTNING

Titel: Är detta en apa? En studie av Svenska som andraspråk

Författare: Malin Mc Glinn

Typ av dokument: D-uppsats (IMER)

Utgivningsår: 2004

Språk: Svenska

Nyckelord: Svenska som andraspråk, SFI, kunskap, pedagogik

I arbetet studeras undervisning i Svenska som andraspråk, både inom SFI och vuxenutbildningen. Studien bygger på 13 intervjuer med olika aktörer som arbetar med utbildningsformatet. Arbetet kan betraktas från två olika nivåer. På den deskriptiva nivån är syftet att kartlägga utbildningens uppkomst och utveckling i Sverige och i Malmö mellan åren 1965 och 2003. Detta inkluderar de förändringar som är antågande i skrivande stund. På den empiriskt analytiska nivån är syftet att undersöka de pedagogiska aspekterna av utbildningen. Utgångspunkten för studien är en strävan att problematisera begreppet kunskap.

Arbetet utgår från en hermeneutisk förståelse och önskan om att förstå meningen bakom språkliga uttryck samt sambandet mellan denna mening och dess konsekvenser för individen. Det metodologiska verktyget som används för att finna denna mening är diskursiva analyser, genom vilka aktörernas lingvistiska uttryck studeras. Den teoretiska analysen utgår från en socialkonstruktivistisk syn. Teorin tar avstamp i Lahdenperäs forskning gällande interkulturell forskning som behandlar lärande, kunskapssyn och pedagogik, Berger & Luckmanns kunskapssociologiska teorier samt forskning av Carlson och Franzén. Analysen går bakom aktörernas manifesta uttryck för att synliggöra de latent budskap som språket döljer. Bland annat påvisas en klassrumsetnocentrism, maktförhållande mellan lärare och elev samt att det finns en klyfta mellan hur olika aktörer uttrycker sin egen grad av medvetenhet över de egna språkliga uttrycken.

ABSTRACT

The study examines different aspects of Swedish as a second language within SFI and adult education. It is based on 13 interviews with individuals who work within this area of education. The purpose of the study is two dimensional. On the descriptive level the purpose is to describe the origin and development of the education format in Sweden and in Malmö

between the years 1965-2003, including a description of forthcoming changes. On the empirical and analytic level the purpose is to examine the pedagogic aspects of the education, such as teaching methods. The starting-point of the study is a complex and multifaceted view on knowledge. This view arises from a wish to see the meaning behind verbal expressions in order to uncover the connection between the latent meaning and its consequences. The method used for this task is a discourse analysis, through which the verbally expressed opinions of the interviewed individuals will be studied. The theoretical perspective of the analysis has its roots in the social constructional view on social reality in which linguistic expressions play an important part. The theoretical approach is based on studies by Lahdenperä, concerning intercultural studies which touches on aspects like teaching, view on knowledge and pedagogic methods. In addition to Lahdenperä, the empirical material will be analysed in the light of Berger & Luckmann's sociological theories on knowledge, and also through inspiration from previous studies by Carlson and Franzén. The analyse shows that the views presented by the interviewed individuals, carry latent messages such as ethnocentrism, a balance of power between teacher and student, and different degrees of consciousness amongst the interviewed individuals.

DEL 1: Teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt syfte och problemformulering

KAP 1: BAKGRUND

I detta kapitel kommer jag att återge mina funderingar kring valet av uppsatsämne, beskriva mitt syfte och mina problemformuleringar, redogöra för vilka avgränsningar jag kommer att göra samt vilka definitioner jag kommer att använda mig av.

1:1 Val av uppsatsämne

Jag har valt att studera undervisning i Svenska som andraspråk (i fortsättningen även benämnd SAS), ett forum för studier som är ämnat för människor vars första språk inte är svenska. SAS studeras inom olika skolformer med olika kursplaner. Den SAS-undervisning som är föremål för studium i denna uppsats undervisas inom vuxenutbildningen och inom SFI (svenska för invandrare). Inom SFI är SAS en del av en introduktionsutbildning som vänder sig till nyanlända vuxna invandrare. Vuxen betyder i detta sammanhang en person som är 16 år eller äldre. Undervisning i och om det svenska språket är inom denna utbildningsform integrerad med andra delar av det svenska samhället som exempelvis yrkesutbildning och datorkunskap. Inom vuxenutbildningen är SAS ett fristående ämne som kan studeras parallellt med andra ämnen. Gemensamt för undervisningen är att den vilar på kursplan 2002:19 som utgör ett obligatorium från den 1 januari 2003. De undervisas således inom samma ramverk.

Det finns många anledningar till att jag tycker att SAS som studiefält är intressant.¹ Den kanske största anledningen är det som uttrycks i proposition 2000/01:72 på följande sätt:

Möjligheterna till anpassning och integration i det svenska samhället är i hög grad beroende av möjligheterna och förmågan att tillägna sig det svenska språket. Stora delar av arbetsmarknaden är de facto stängd för den som inte behärskar svenska jämförelsevis väl, såväl i tal som skrift. (Prop 2001/01:72)

¹ Tidigare forskning, se exempelvis Bunar 2001, Carlson 2002, Lindberg-Johansson 2002, Lupsa 2002, Lahdenperä 1995a, 1995b, 1997 och 1999, Runfors 2003. För mer forskning se vidare på Nationellt centrum för SFI och svenska som andraspråk www.lhs.se Endast Runfors forskning är från 2003 vilket betyder att de andra har gjorts innan ikraftträdandet av kursplan 2002:19.

Detta innebär att kunskaper i och om det svenska språket anses vara en av de viktigaste byggstenarna i arbetet för integration, en bättre fungerande arbetsmarknad samt en rikare välfärdsstat.

Beteckningen SFI är ett väl använt ”rubrikämne” inom massmedia. Vid det senaste valet blev diskussioner om kunskaper i det svenska språket ett hett och debatterat ämne då det talades om språktest som ett kriterium för medborgarskap. Vid många tillfällen har jag läst hur SFI, dels har fått agera som samlingsnamn för all svenskundervisning för invandrare, dels har fått stå som syndabock för ett nationellt misslyckande gällande integrationspolitik och utbildning.

Den enorma bevakningen av svenskundervisningen har i de flesta fall fokuserat på språknivå efter avslutad utbildning och andel elever som ”hoppas av” utbildningen. Enligt min uppfattning har allt för få granskningar av olika pedagogiska aspekter av utbildningen gjorts. I detta begrepp ingår pedagogiska medel och metoder, vilken roll lärarkåren och andra aktörer har, vilka åsikter och attityder som verbaliseras i lärarrum och i politikernas korridorer, samt vilka effekter detta kan få på undervisningen. Det är dessa aspekter som jag väljer att fokusera på i föreliggande uppsats.

När jag funderar kring inläring och undervisning inom SAS är det speciellt ett begrepp som jag återkommer till. Begreppet är kunskap. Det är kring detta som mitt arbete kommer att kretsa. Kunskapsbegreppet utgör kärnan i mitt arbete.

Kunskap är ett begrepp som de flesta gärna hasplar ur sig men som är svårt att konkret definiera. Trots denna komplexitet talas det generellt om undervisning utifrån tidigare kunskaper, betygsättning utifrån uppnådda kunskapsmål samt kunskapsnivå efter avslutad utbildning. Kunskapsnivå i detta sammanhang gäller det svenska språket det vill säga hur bra svenska en elev pratar, skriver och förstår. Frågan jag ställer mig är vad som är en bra svenska och huruvida den är mätbar? Marie Carlson ställer, i sin avhandling, frågan på sin spets på följande sätt:

Vad är en ”bra” svenska? Vem definierar den? /.../ Är en bra svenska det språk som presenteras i skolböckerna? Det språk som Svenska Akademin värnar om? Det språk som medelsvensson lyssnar på utan att reagera? Är en bra svenska det språk som återfinns i dagstidningarnas artiklar, i

vetenskapliga rapporter, i statliga utredningar eller i stora romaner? Vilka avvikelser kan tolereras? Är det skåningens dialekt eller språket i uppfinningsrika slogans i reklamaffischer? Vilken norm bör invandraren anpassa sig till? Lärarens, grannens, litteraturens eller massmedias?

(Carlson 2002:257)

Kunskapsbegreppet kopplat till det svenska språket spelar en central roll för bedömningen av språknivå inom SAS. Eftersom denna nivå spelar en stor roll i olika integrationsområden är även perceptionen av kunskapsbegreppet ytterst relevant i detta sammanhang. Därför tycker jag att det är ytterst relevant att studera hur kunskapsbegreppet artikuleras inom SAS.

Kunskapssynen är även väldigt relevant kopplat till de olika pedagogiska metoderna. Om jag som lärare anser att en hög kunskapsnivå innebär att kunna alla huvudstäder i världen kommer jag med stor sannolikhet att använda mig av en karta vid min undervisning. Det är således min hypotes att den kunskapssyn som artikuleras inom SAS-världen direkt påverkar de pedagogiska undervisningssätten, vilket i sin tur påverkar eleverna. Det är med sådana tankar i huvudet som jag börjar min resa in i denna värld.

1:2 Syfte och problemformulering

Syftet med arbetet ligger på två olika nivåer. Den ena utgör en mer deskriptiv empirisk karaktär, den andra består av en mer analytisk nivå baserad på empiriska erfarenheter.

På den deskriptiva nivån är syftet att kartlägga SFI-utbildningens² uppkomst, utveckling och uppbyggnad, både på nationell och kommunal nivå, mellan åren 1965 och 2003. Slutdestinationen är att se hur utbildningen ser ut i Malmö idag. Under kartläggningen kommer jag att komma i kontakt med olika institutioner som på ett eller annat sätt berör SFI och andra forum för SAS. I detta syfte ingår att se vad som i dagsläget är under behandling det vill säga vilka förändringar som är aktuella i skrivande stund.

För den deskriptiva delen har mina frågeställningar formulerats enligt följande:

- Vad ligger till grund för det utbildningsformat som Svenska som andraspråk har idag?

² SFI-utbildningens uppkomst och utveckling ligger till grund för dagens svenskundervisning för invandrare, både inom SFI som skolform och inom vuxenutbildningen.

- Vem har ansvar för utbildningen och dess utveckling i Malmö kommun, gällande dels de pedagogiska aspekterna dels den strukturella uppbyggnaden?
- Vilka förändringar gällande utbildningen är i antågande?

På den empiriskt analytiska nivån är mitt syfte att, utifrån aktörernas uttalanden, undersöka och analysera de pedagogiska aspekterna av SAS-utbildningen. Jag vill helt enkelt undersöka *hur* det svenska språket lärs ut på olika skolor i Malmö. Utgångspunkten för mina studier är diskussioner med aktörerna utifrån teman pedagogik och kunskap.

Frågeställningarna lyder på följande sätt:

- Hur lärs svenska språket ut inom SAS-undervisningen i dagens Malmö?
- Hur definierar och artikulerar olika aktörer begrepp som kunskap och kunskapsnivå?
- Vilka latenta effekter kan de olika aktörernas manifesta uttryck gällande SAS-undervisningen få?

Dessa frågeställningar kommer att besvaras i de empiriska och analytiska avsnitten.

1:3 Avgränsningar och definitioner

I uppsatsen kommer jag att använda mig av begreppet aktörer som ett samlingsnamn för mina informanter. Detta gör jag för att kunna bevara den anonymitet som jag har lovat samtliga informanter. Det de har gemensamt är att de alla på ett direkt eller indirekt sätt arbetar med SAS-undervisning antingen inom SFI, inom vuxenutbildningen på Komvux eller vid en annan skola, eller så är de personer som arbetar med att dra upp riktlinjer för utbildningsformatet i Malmö. Jag har således intervjuat lärare, tjänstemän, rektorer och politiker. Jag kommer inte att i texten skilja på aktörerna vilket innebär att det inte är möjligt att se vem som säger vad. Jag har valt att göra på detta sätt eftersom jag tycker att det är viktigare att återge vad som sägs än vem som säger vad.

Jag vill redan här säga att jag inte är ute efter att beskriva hur undervisning av SAS generellt ser ut i Sverige. Syftet är att presentera aktörernas reflektioner och tankar kring dagens utbildningsformat i Malmö. Detta arbete är alltså inte tänkt att representera bilden av hur SAS-undervisning ser ut i hela Sverige. Däremot kan arbetet ge en indikation på hur undervisning i SAS bedrivs och vilka tankar som formuleras kring utbildningsformatet.

Fokus i studien har inte varit att studera hur eleverna mår eller vilka svårigheter de har i skolan. Det är de intervjuade aktörernas beskrivningar av undervisning, relation till elev samt definition av kunskapsbegreppet som ligger till grund för arbetet. Genom att analysera aktörernas uttalanden kan jag se vilka uppfattningar och normer de representerar samt vilka konsekvenser det kan få för undervisningen och eleverna. Det är alltså aktörerna som får beskriva hur det svenska språket lärs ut på skolor i Malmö.

Jag kommer i föreliggande arbete vid upprepade tillfällen beröra begreppet kultur. Jag är fullt medveten om att detta begrepp inrymmer många spektra och kan definieras på olika sätt. Min ambition är emellertid inte att problematisera begreppet kultur utan kultur ska i denna uppsats uppfattas som den miljö med alla dess traditioner, värderingar och normer som personen ifråga har vuxit upp med.

KAP 2: METOD & MATERIAL

2:1 Inledning

Jag har gjort en metodologisk resa. Inte bara gällande olika överväganden om vilken metod som används utan även gällande teoretiska perspektiv och olika ställningstaganden. Jag har hela tiden tvingats göra vissa vägval, val som kommer att synas fortlöpande genom uppsatsen. Dessa vägval har i stor utsträckning handlat om vilken terminologi jag ska använda mig av samt vilket ansvar jag som forskare har gentemot de människor som har bidragit till denna uppsats men också gentemot mig själv och andra för att beskriva en objektiv bild av hur verkligheten i Malmö ser ut. Denna balansgång har för mig varit otroligt svår men även väldigt givande på ett personligt plan. Alla saker är kanske inte så enkla som de till synes verkar vara och det är inte helt enkelt att dra upp riktlinjerna för inom vilka ramar arbetet skall utvecklas och bearbetas.

I följande kapitel kommer jag att redogöra för hur arbetet gått till och beskriva det metodologiska tillvägagångssättet.

2:2 Metodologiska överväganden

Från början hade jag tänkt mig att göra en form av komparativ studie mellan, vad jag då uppfattade som två olika utbildningsformat inom SFI. Det visade sig dock att de två ”olika utbildningsformaten” inte var olika utbildningsformat inom SFI utan visade sig vara samma utbildningsformat i två olika skepnader. Som jag tidigare har presenterat heter den undervisning som jag har studerat Svenska som andraspråk och finns, både som en integrerad del av skolformen SFI, och som ett fristående ämne inom vuxenutbildningen. Den gemensamma nämnaren mellan de ”olika utbildningsformaten” är kursplan 2002:19 men detta betyder inte att utgångspunkten för undervisningen alltid är den samma. Den skola som jag hade tänkt att ”jämföra” med det som jag initialt kallade ”traditionell svenskundervisning”, utgår från modersmålet medan den andra formen utgår från det svenska språket. Detta är en väldigt stor skillnad men jag upptäckte väldigt snart att för att kunna jämföra de olika utbildningarna var jag tvungen att ha flera variabler som var mätbara. Under fältarbetets gång slog det mig att denna jämförelse inte alls var nödvändig eftersom jag istället hade fått upp ögonen för andra delar av undervisningen och pedagogiken som var mycket mer relevanta, värdefulla och intressanta för min studie. Idén om en komparativ studie var alltså inte slöseri med tid då det tillät mig kunna se saker som jag annars kanske inte hade sett. Detta var således det första metodologiska övervägandet som jag gjorde.

Ett annat övervägande som jag tvingades förhålla mig till berör den information som jag samlade på mig vid intervjuerna. Vid ett par tillfällen har jag fått reda på mycket mer än jag faktiskt var intresserad av att veta. Detta kan bero på mitt sätt att lägga upp intervjuerna³ eller på att aktörerna hade ett behov av att ge uttryck för olika tankar och känslor. De personer som har berättat för mig om ”känsliga” saker har inlett meningarna med: ”Detta får du inte skriva om men...” vilket har gjort det oerhört svårt för mig att veta hur jag ska hantera informationen. Efter överväganden har jag kommit fram till att jag inte ska använda mig av informationen som aktörerna gett mig i förtroende. Även då jag inte har använt mig av informationen så att den synliggörs i föreliggande text, ligger den till grund för en ökad förståelse och bildandet av en helhetsbild av SAS-undervisningen och dess ambivalens.

2:3 Empiriskt underlag

Den empiri som jag samlat in baseras på olika former av data. Jag har tagit del av protokoll, förordningar och litteratur och genom samtal med olika tjänstemän har jag kunnat ”fylla de hål” och räta ut de frågetecken som jag har haft gällande litteraturen. Dessa data ligger till grund för min presentation av utbildningens framväxt, utveckling och struktur. Informationen som jag har fått genom samtalen med tjänstemännen har skrivits ner, i uppsatsen refereras dessa som Fältdagboksanteckningar.

Jag har intervjuat 13 olika aktörer som på ett direkt eller indirekt sätt påverkar utbildningens utformning, både på en strukturell-, beslutsfattande- och pedagogisk nivå. I detta antal ingår samtal med de aktörer som jag kommer att referera till som Fältdagboksanteckningar. Jag har således träffat människor vars främsta arbetsuppgifter är att besluta om och pedagogiskt införliva olika beslut som berör undervisning i Svenska som andraspråk i Malmö. Dessa personer har alla en lång erfarenhet av detta område och har därför jobbat med utbildningen före den nya kursplanens ikraftträdande.

Förutom intervjuarbetet har jag genomfört två stycken observationer med två klasser på två olika skolor i Malmö.

2.3.1 Tillvägagångssätt och urval vid intervjuer och observationer

Jag har genomfört nio stycken individuella intervjuer och två ”par intervjuer” (med två informanter närvarande.) Det totala antalet intervjuade aktörer uppgår alltså till tretton. I två

³ Se vidare i avsnitt 2.3.1

fall har intervjuerna skett via telefon. Intervjuerna har i snitt varit 1 ½ timme långa och utgått från olika teman, från vilka jag har ställt följdfrågor. Jag har valt denna form av intensiv intervju eftersom det har varit mitt syfte att ge aktörerna utrymme att kunna uttrycka sina känslor och erfarenheter. De teman jag har utgått ifrån är framförallt pedagogik och kunskap. Jag har utifrån dessa ämnen ställt frågor gällande hur informanterna definierar kunskap och hur de anser att en persons "kunskapsnivå" bäst kan mätas. Utifrån det pedagogiska temat har jag bitt aktörerna att berätta om bland annat sina undervisningsformer och relationen mellan lärare och elev. Förutom dessa två teman har jag ställt frågor angående sammansättningen av klasserna, antagningsprocessen som föranleder nivå för utbildningen, kunskaps- och svenskprov, samt aktörernas egen bakgrund och erfarenheter från undervisning i SAS. Intervjuerna har således varit informella och ostrukturerade i den mån att informanterna har fått frihet att tala fritt utifrån vissa områden.

Ingen av intervjuerna har spelats in på band då flertalet av aktörerna inte känt sig bekväma med detta. Under intervjuerna har jag således fört anteckningar av noggranna citat som uppfattats som intressanta. Dessa anteckningar ligger till grund för mina empiriska studier.

Urvalet av informanter har inte skett på ett slumpmässigt sätt. Jag har tagit kontakt, via mail och telefon, med de skolor i Malmö där undervisning av Svenska som andraspråk bedrivs och på så sätt kommit i kontakt med aktörerna. I vissa fall har det funnits en kontaktperson på skolan som har tagit kontakt med sina kollegor och vidarebefordrat min önskan om att intervjua dem, varpå de intresserade har kontaktat mig. På så sätt har kontaktpersonen i viss mån varit inblandad i urvalet av intervjupersoner, vilket kan ha resulterat i att denne har "styr" vilka personer från just den skolan som är anträffbara vilket i sin tur kan ha resulterat i att bara "de personerna med rätt åsikt" har fått göra sin röst hörd. Denna tankegång är endast ett hypotetiskt antagande. I verkligheten tror jag inte att så är fallet. De "kontaktpersoner" som jag har haft har alla varit väldigt hjälpsamma och de åsikter som har presenterats för mig i individuella samtal har inte varit eniga, tvärtom så har olika åsikter vädrats.

Beträffande urvalet av observationsklasser har detta gått till på ungefär samma sätt. De lärare som jag har kontaktat har valt ut en "lämplig" klass. Jag anser inte att begreppet "lämplig" i denna kontext handlar om en klass som är så duktiga eller tillmötesgående som möjligt, utan snarare har de lämpliga klasserna varit de som har gått att kombinera med bestämda tider och så vidare.

2.3.2 Observationer

Förutom intervjuarbetet har jag gjort observationer i två olika klasser. För mig var detta en nödvändighet eftersom jag, innan de individuella mötena med aktörerna, ville få en bild av hur "klassrumssituationen" kan se ut i sitt naturliga sammanhang. Denna metod var enormt givande eftersom jag i vissa fall kunde urskilja att den verklighet som aktörerna beskrev inte alltid överensstämde med den verklighet som jag hade observerat. Detta beskrivs av Halvorsen på följande sätt:

"Observationer kan berätta vad människor gör (handlingar), vilket kan skilja sig från vad människor säger att de gör" (Halvorsen 1992:83).

Eftersom de ovannämnda klasserna endast observerades vid ett tillfälle vardera kan observationerna inte anses vara representativa. Jag har funderat över vad som skulle ha kunnat observeras om det hade funnits möjlighet att vara en fluga på väggen under andra undervisningstillfällen. Det är möjligt att de observerade hade betett sig annorlunda om de inte visste om att jag var där, men det är omöjligt att göra en sådan bedömning. Det som är säkert är att vissa iakttagelser som jag gjorde är, enligt min mening, intressanta även om de aldrig sker igen. Med metodologisk terminologi kan observationerna beskrivas som öppna med indirekta. "Observationsobjekten" visste att de var observerade men de visste inte vad som observerades. (Halvorsen 1992)

Reflektioner som gjordes under observationerna har i uppsatsen fungerat som en slags "förfrågningsbas." Under observationerna tydliggjordes beteenden som sedan gav upphov till olika förfrågningssteman. På så sätt lägger observationerna grunden för det som har diskuterats under intervjuerna. Observationerna fyller alltså en väldigt viktig funktion i detta arbete, de utgör en grundläggande stomme. Det kommer i uppsatsen inte att refereras till observationerna men deras närvaro finns genomgående genom hela den empiriska delen.

2.3.3 Intervjuareffekter och objektivitetsproblematik

Vid både intervjuerna och observationerna finns det en viss problematik gällande hur objektiv en forskare kan vara. Förmågan att kunna se förbi de egna tankegångarna kan hänga samman med grad av medvetenhet om den egna förförståelsen. Därför är det viktigt att kasta ljus över min förförståelse och mina tankegångar vid arbetets begynnelse.

Innan arbetets början hade jag en väldigt ”dålig vibb” av den svenskundervisning som vuxna invandrare erbjuds i Sverige. Kanske beror detta på den negativa framtoning massmedia har målat upp eller på de människor som jag känner och som har haft mer eller mindre dåliga erfarenheter av utbildningen. Hur som helst var min inställning allt annat än positiv. Jag tyckte rent ut sagt att allt från själva utbildningsformatet till upplägg, betygssystem och lärare var dåligt. Eftersom jag så väl kunde peka på vilken inställning jag hade förstod jag väldigt snabbt att jag var tvungen att använda mig av en metod som absolut inte fokuserade på mig. Jag valde därför att använda mig av en intervjuteknik som utgick från teman snarare än från, av mig formulerade, specifika frågor. Jag visste att det fanns en sannolikhet att jag skulle färga frågorna med min pessimism så att utgå från teman, som jag ”bollade” med min handledare, möjliggjorde att jag styrde mindre och informanterna styrde mer. Självklart har jag ställt följdfrågor till informanterna, vilka kan ha varit ledande.

Med detta sagt inser jag problematiken som var forskare ställs inför, nämligen frågor som rör objektivitet. Bara genom det faktum att det är jag (och inte någon annan) som utifrån bestämda teman styr samtalen så påverkar jag situationen och i förlängningen också utgången av en intervju. Jag anser ändå att jag har kunnat minska dessa intervjuareffekter genom att jag har varit så pass medveten om min egen inställning.

Objektivitetsproblematiken gäller även observationerna som jag utförde. Att sitta och observera, lyssna och föra anteckningar utan att lägga till egna värderingar är ingen lätt om ens möjlig uppgift. Eftersom jag som observatör spelar en viss roll då jag är den som observerar kan detta ju också påverka min perception av det jag betraktar.

Reabiliteten av mina observationer och intervjuer är väldigt svåra att mäta, ty de har inte genomförts på ett standardiserat sätt. Trots detta anser jag att såväl intervjuer som observationer har skett på ett naturligt sätt då jag har minimerat min egen roll så gott som det går och istället försökt låta aktörerna stå i fokus. Jag har självklart påverkat uppsatsen bara genom att tolka informanternas berättelser och klä dem i mina egna ord men detta är något som på intet sätt är nytt, tvärtom detta är kärnan i många diskussioner kring samhällsvetenskapen och dess trovärdighet.

2.3.4 Hermeneutisk utgångspunkt och diskursiv analys

I led med ovanstående resonemang och i linje med mina teoretiska utgångspunkter, utgår detta arbete från en hermeneutisk förståelse och en önskan om att förstå meningen bakom en

handling och sambandet mellan denna mening och konsekvenserna den får. Jag har ända från skrivandets början insett att det är denna typ av förståelse jag vill uppnå med mitt arbete. Samtidigt som detta "förstående tänkande" är ett teoretiskt perspektiv är det också i allra högsta grad ett metodologiskt tillvägagångssätt som styr sättet på vilket jag "vaskar fram" mina analytiska tankar och diskussionsämnen. Den hermeneutiska förståelsen sträcker sig bortom vad som jag har som syfte att undersöka och gör att jag osökt även söker förståelse om "the bigger picture". Detta gör att jag har svårt att avgränsa mig från att upptäcka även andra företeelser som faller utanför ramarna för det egentliga arbetet. Detta är observationer och tankar som jag kommer att presentera i min slutdiskussion.

På samma sätt som jag har funderat kring problemen med att vara objektiv och konsekvenserna som detta får för uppsatsens trovärdighet, har diskussioner länge pågått gällande den hermeneutiska förstående traditionens trovärdighet inom samhällsvetenskapen. Trots komplexiteten i förstående traditionen anser jag att det är denna metod som bäst passar till mina syften och den som ligger mig närmast. Det som jag finner ytterst intressant är den hermeneutiska metodens koppling till de lingvistiska uttrycken. Eftersom mina empiriska studier baseras på just språkliga uttryck, i vars mening jag vill finna förståelse, förklaring och dolda uttryck, eller, som uttryckt i boken "Aktör, Handling och Struktur, att man som forskare "tänker sig språket fortfarande som en yttre form – ett synligt uttryck – för en bakomliggande icke-språklig mening med människans medvetenhet" (Guneriusen 1997:103) är det de språkliga uttrycken jag kommer att granska och analysera. Jag kommer således att använda mig av diskursanalyser för att synliggöra de latent effekter som de manifesta uttrycken kan tänkas dölja, medvetet eller omedvetet. För att förtydliga vad jag menar ska jag ge ett exempel: Om en lärare frågar sina elever om det är någon förutom Ahmed som inte tycker om vanlig mat när Ahmed inte vill äta blodpudding uttrycker denna lärare, enligt min uppfattning, en rad latent värderingar som kan få oönskade effekter. Läraren uttrycker a) att blodpudding är vanlig mat b) att inte tycka om blodpudding är onormalt eller ovanligt c) en person som inte tycker om vanlig mat är inte vanlig d) Ahmed är inte vanlig e) Ahmed är ovanlig et cetera. Denna "sönderplockning" av ord och deras betydelse kan dras ännu längre och syftet är inte att måla ut läraren som en elak person utan bara synliggöra vilken effekt ord i vissa kontexter kan få. Det är således på detta sätt jag kommer att arbeta då jag granskar den information som jag har fått av de intervjuade aktörerna och i viss mån även de styrdokument som jag kommer i kontakt med.

KAP 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

3.1 Upplägg

I detta teoretiska kapitel kommer jag att redogöra för vilka teoretiska perspektiv som jag använder mig av vid analys av det empiriska materialet. Det är således genom dessa perceptionella glasögon som jag betraktar mina iakttagelser. Teorin tar avstamp i Pirjo Lahdenperäs⁴ forskning gällande interkulturell forskning, lärande och lärarens roll. Hennes forskning behandlar bland annat synen på kunskap och pedagogik och har rötter i den socialkonstruktivistiska synen på den sociala verkligheten samt språkets betydelse. Jag behandlar även Berger & Luckmanns teorier om kunskapssociologi med utgångspunkt i deras verk "The social construction of reality", men använder mig även av en artikel skriven av Göran Gustafsson som förtydligar teorierna. Artikeln återfinns i Svensk Teologisk Kvartalsskrift. Tillsammans utgör dessa den yttre ramen för mina teoretiska resonemang men inspiration har också hämtats från studier gjorda av Marie Carlson och Elsie C. Franzén, då dessa behandlar begrepp som kunskap och synen på vuxnas inlärande.

3.2 Pirjo Lahdenperä

Lahdenperä menar att det socialkonstruktivistiska perspektivet är viktigt vid studier av olika aktörers uppfattningar, attityder och värderingar inom en interkulturell kontext. Det interkulturella forskningsperspektivet kan sprida ljus över olika interetniska och interkulturella företeelser och fenomen för att på så sätt förändra synsättet på skolan och istället se denna arena som en mångkulturell mötesplats och inte som en monokulturell arena. Lahdenperä menar att skolor som bedöms som multietniska och multikulturella, det vill säga skolor som har en elevsammansättning där många olika nationaliteter och kulturer representeras, borde ha ett pedagogiskt innehåll, ett arbetssätt och en organisation som utgår från elevernas olika kulturer och språk. Den multikulturella elevsammansättningen borde således avspeglas i alla olika aspekter av skolverksamheten, så som betygsättning, kursplaner, läromedel etc. (Lahdenperä, 1999:75-78)

Ett fenomen eller begrepp som problematiseras i Lahdenperäs forskning är etnocentrism och dess konsekvenser för elever, undervisning och skolan i helhet. Denna problematisering utgår från den socialkonstruktivistiska synen på kommunikation vilken i sin tur utgår ifrån att alla människor tolkar och skapar den sociala verklighet som de lever i. Det finns således ingen

⁴ Leg. Psykolog, Fil dr och Universitetslektor vid Institutionen för Samhälle, Kultur och Lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm

objektiv kunskap om verkligheten utan genom att vi människor uttrycker vår verklighet genom språket skapar vi verkligheten som omger oss. Kunskapen om ett samhälle är alltså något som finns inbäddat i språkliga och sociala sammanhang. Lahdenperä menar att:

Vetenskapens och etikens sanningar bygger på språkliga metaforer och inte på naturgivna fakta. Därmed beror också mening på sociala omständigheter, värderingar, kriterier, intressen, attityder och sociala praktiker.

(Lahdenperä 1999:79)

De språkliga uttrycken har länge studerats av bland annat Foucault (1993) som placerar de språkliga uttrycken och meningarna i olika diskursiva praktiker och Wittgenstein (1992) som understryker betydelsen av relationen eller sambandet mellan språk, mening och handlande.

Betydelsen av en handling skapas alltså genom språkligt utbyte mellan människor och en människas tolkning av den språkligt uttryckta händelsen hänger samman med den kontext som hon eller han befinner sig i vid tolkandet. En sådan kontext är exempelvis den kulturella kontexten. I alla samhällen skapas och uttrycks den sociala verkligheten genom olika ”språkliga verktyg”. Dessa verktyg kan bestå av olika kategorier eller begrepp som definieras utifrån den kulturella kontext där de ges betydelse. Om språket är verktyget genom vilket vi skapar kunskap om den sociala verkligheten så är kultur de ramar inom vilka den sociala verkligheten skapas. Hela den sociala verkligheten är alltså kulturbunden vilket tar sig uttryck i språket. (Lahdenperä 1997, 1995a, 1995b)

Människor som lever inom ”samma kultur” uppfattar ofta olika händelser på liknande sätt och tar för givet att detta också är den ”normala” tolkningen av händelsen. Dessa kulturbundna tolkningar av exempelvis en händelse eller en situation utgår ifrån att den egna värderingen är norm och allt annat är annorlunda, konstigt och kanske till och med felaktigt. De är således etnocentriska. Lahdenperä menar att för att kunna erkänna sina egna etnocentriska föreställningar om verkligheten måste man ”konfronteras med andra sätt att uppfatta och värdera företeelsen i fråga”. (Lahdenperä 1999:81) Förmågan att erkänna den egna etnocentrismen för att på så sätt kunna se på andra kulturer, människor och situationer med ”andra ögon”, är enligt Lahdenperä ingenting som det enbart går att kognitivt lära sig. De egna kulturella föreställningarna och begränsningarna måste sättas i kontrast till andra kulturer för att sedan känslomässigt kunna betraktas. (Lahdenperä 1999:81)

Kunskap om de egna kulturella glasögon genom vilka man betraktar sin omgivning är ytterst viktig inte minst i pedagogiskt avseende. Då både synen på kunskap och undervisning, precis som resten av vår sociala värld, är kulturbunden är det av yttersta vikt att erkänna och förstå detta. I förlängningen blir ju också exempelvis synen på elev- respektive lärarrollen kulturbunden, likaså synen på ett bra respektive dåligt elevbeteende samt hög respektive låg kunskapsnivå. Ett sätt att synliggöra detta är enligt Lahdenperä, att skifta fokus från elevernas invandrarbakgrund och etnicitet och istället fokusera på lärarnas medvetenhet om den egna kulturella bakgrunden och inse på vilket sett detta påverkar undervisningen och mötet med elever med annan bakgrund. Hon exemplifierar denna "klassrumsetnocentrism" genom att hänvisa till Lpo 94 och den syn på kunskapandet som framhävs i den, nämligen att eleven ska vara aktiv och problemlösande medan läraren mer ska fungera som en handledare. Hon ställer sig frågande till om denna syn endast gynnar elever från vissa förhållanden och missgynnar elever som inte är vana att arbeta på detta sätt i sina hemländer. Detta exempel kan enligt henne ge en indikation på hur många företeelser som "vi" anser är normala betyder något helt annat för någon annan vilket öppnar upp för frågan hur pedagogiken och lärandeprocesserna kan göras mer mångkulturella. Kursplaner som utgår från individens behov, förutsättningar och erfarenheter blir komplicerade om eleverna kommer från miljöer och är del av kulturer som lärarna och annan personal inte har några kunskaper om. Lärarens förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund kan därför omedvetet bli diskriminerande då lärarna utgår från sina egna erfarenheter för att bedöma någon annans kunskaper. (Lahdenperä 1997, 1995a, 1995b)

Sammanfattningsvis menar Lahdenperä att lärare måste "bli mer medvetna om sina egna attityder och förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund". (Lahdenperä 1999:76)

3.3 Berger & Luckmann's kunskapssociologi

Enligt Berger & Luckmanns kunskapssociologiska teorier definieras kunskap och kunskapssociologi som fenomen på väldigt primitiva nivåer. När man analyserar dessa ska man utgå från individen och analysera "what people know as reality in their everyday non or pre-theoretical lives" (1967:15) och koppla denna kunskap med den sociala verklighet som den konstrueras inom. Uppkomsten av kunskap beskrivs som en sammanhängande process som kan relateras till förhållandet mellan individ och samhälle. Denna process utgörs enligt

Berger & Luckmann av tre steg: externalisering, objektivisering och internalisering. (Berger & Luckmann 1967:61)

Externaliserings- och objektiviseringsprocesserna gör att samhället kommer att framstå som en objektiv verklighet. En subjektiv verklighet blir samhället för individen genom internaliseringsprocessen. (Gustafsson 1971: 156)

För att närmare beskriva och förklara vad de olika stegen innebär samt utveckla andra nyckelbegrepp inom kunskapssociologin kommer jag nedan att, i punktform, redogöra för de olika stegen och begreppen.

3.3.1 Externalisering och objektivisering

Enligt Berger & Luckmann är samhället en produkt av mänsklig aktivitet. Således är alla de institutioner som är upprättade i samhället, även de, en produkt av mänskliga handlingar. Genom de olika institutionerna skapas en form av social kontroll. Den sociala kontrollen är därför också ett resultat av mänsklig handling. För den generation eller de människor som har skapat en institution blir institutionens funktion och roll förståelig, men för näst kommande generation framstår institutionen som något externt, något objektivt. Genom att den nästkommande generationen inte ser sig själva som en del i skapandet och upprätthållandet av "the social order" så blir verkligheten för dem en objektiv realitet.

(Berger & Luckmann 1967:52-59)

3.3.2 Internalisering och legitimering

Först genom internaliseringsprocessen blir samhället en subjektiv verklighet för individen. Berger och Luckmann beskriver denna process genom att slå fast att:

internalization in this general sense is the basis first for understanding of one's fellowmen and, second for the apprehension of the world as a meaningful and social reality (Berger & Luckmann 1967:129)

Som tidigare har nämnts, behöver inte institutioner förklaras för den generation som har skapat dem. En förklaring blir däremot nödvändig för nästkommande generation efter som motiven bakom institutionerna inte är lika självklara för dem. Institutionerna måste, för att använda Berger & Luckmanns terminologi, legitimeras. Denna legitimering är en del av

internaliseringsprocessen och sker på olika nivåer. Dessa nivåer utgörs av dels, den generella nivån, då olika institutioner förklaras med ett ”övergripande symbolsystem”, och dels av en mer ordnande nivå som ger mening åt tillvaron. Exempel på sådan nivå av legitimering är exempelvis teologi, filosofi och vetenskap. Enklare kan legitimering förklaras med att de enskilda individerna i ett samhälle behöver olika referensramar för att förstå och kunna acceptera vissa händelser och institutionella strukturer och organisationer. Det övergripande symbolsystemet fungerar således som referensram för individer i ett samhälle, ett system för dem att ge de olika institutionerna ett värde. (Gustafsson 1971:157)

En annan viktig faktor i internaliseringsprocessen är språket, något som Berger & Luckmann förklarar på följande sätt:

Society, identity and reality are subjectively crystallized in the same process of internalization. This crystallization is concurrent with the internalization of language. Indeed...language constitutes both the most important content and the most important instrument of socialization. (Berger & Luckmann 1967:133)

Samhället, identitet och verklighet blir alltså alla en subjektiv verklighet under internaliseringsprocessen, vilken samspelar med språket. Därför är också språket det viktigaste redskapet inom socialisationsprocessen.

3.3.3 Socialiseringsprocesser

Berger & Luckmann baserar sina teorier om internaliseringsprocessen på processer gällande socialisering, innehållande nyckelbegrepp som ”spegeljaget” och ”signifika andra”. Precis som barnet lär sig att identifiera sig själva och skapa sin jag-bild i mötet med andra människor, kommer individer i ett samhälle att identifiera sig med konkreta personer men också med samhällets som helhet. Individen skapas och utvecklas således i relation med den sociala verklighet som denne lever i (Gustafsson 1971:158). När barnet, under den primära socialisationen, blir internaliserad i en viss verklighetsuppfattning, ifrågasätter denne inte denna bild av världen. Barnet är på detta stadium inte medvetet om att denna uppfattning inte är den enda utan tar den som en ”universell sanning”. Det är först vid den sekundära socialisationen, en process som fortgår hela livet och inom vilken den sociala kunskapen

internaliseras, som individen ställs inför olika "valmöjligheter" gällande vilken världsuppfattning han eller hon ska ha. Den sekundära socialisationen är nära kopplad med olika institutioner det vill säga en person formas till stor del av den institutionella struktur som finns i ett samhälle. Därför är det också mycket viktigt att de olika institutionerna fyller en legitim funktion i individens vardag och kan "backas upp" av de "signifika andra" som individen kommer i kontakt med. Om detta inte sker riskerar individen att "tappa fotfästet" och falla utanför, något som Berger & Luckmann benämner som en plausibilitetsstruktur. (Gustafsson 1971:158) Enklare kan detta förklaras på följande sätt: jag är den jag är för att andra konfirmerar det. Om det inte finns någon som kan konfirmera att jag är jag, vem är jag då? Ett led i denna tankegång är begreppet alienation. Om en individ inte känner att han eller hon är delaktig i skapandet och upprätthållandet av ett samhälle utan endast ser sig själv som en "åskådare" blir följden att individen i fråga blir alienerad. (Gustafsson 1971:161)

3.4 Carlson – Brygga eller gräns?

I sin doktorsavhandling "Svenska för invandrare – brygga eller gräns?" granskar Marie Carlson huruvida SFI har fått den integrationseffekt som är den ursprungliga meningen eller om SFI-utbildningen istället verkar som en utestängningsmekanism mellan "oss" och "dem". Avhandlingen bygger på intervjuer med kvinnor från Turkiet (alla läs- och skrivkunniga) som läser svenska för invandrare vid två olika vuxengymnasier i Göteborg, samt intervjuer med ett antal nyckelpersoner inom SFI-organisationen och omgivande institutioner.

Inbäddad i ett ideologiskt sammanhang och i samspel med omgivande institutioner och samhället i övrigt har SFI-utbildningen kommit att tilldelas en alltmer mångfasetterad funktion som en del av arbetsmarknaden, men också med förväntningar på sig att bidra till förverkligande av de nationella målen för utbildning och integration. (Carlson 2002)

Beroende på vilket perspektiv som anläggs pekar Carlsons analys åt delvis olika håll och svaret på huruvida svenska för invandrare verkligen fungerar som en brygga till eller gräns mot det svenska samhället får inget entydigt svar. På institutionell nivå fungerar SFI ofta som en tydlig gränsmarkör - åtminstone i viss samhällsdebatt och i interaktion med arbetsförmedling, där många handläggare exempelvis använder det nationella provet i SFI som måttstock och ingångskrav för att låta invandrare bli "aktivt arbetssökande". Gränsen utgörs således av begrepp som exempelvis "anställningsbar", begrepp som Carlson menar kan

”uppfattas som ytterligare en konstruerad gräns att hantera i den sociala praktiken”. (Carlson 2002:252)

Carlson menar vidare att deltagarna och de institutioner de möter har olika syn på vad ”att kunna” och ”att klara sig” betyder och innefattar. Hon menar att ”självskattning innebär att kunna, men det är för den delen inte säkert att man klarar betyget Godkänd i SFI i alla delar”. (Carlson 2002:257)

I intervjuerna visar SFI-deltagarna själva exempel från deras vardag där kunskaper som de har fått genom sina SFI-studier verkar både "förstärkande" och "överbryggande". De som är mest positiva till SFI är, enligt studien, kvinnor som uttrycker att de genom SFI har fått en ”ökad vardagsmakt” och att de känner sig mer oberoende än tidigare. (Carlson 2002:256)

Upplevelserna från SFI är dock inte enbart positiva. Till svårigheter hör att förhålla sig till ”svenska” uppfattningar, inte minst normen om jämställdhet. Kvinnorna upplever återkommande att de tillskrivs egenskaper som ”passiva” och ”bakåtsträvande” - något som de inte känner igen i sin egen självbild. Dominerande föreställningar i det svenska samhället, delvis förmedlade genom SFI, tycks tvinga kvinnorna till motstånd, men också förstärka deras roll att vara en "brygga" mellan "det gamla" och ett liv i Sverige. Carlson menar att man här kan säga att SFI medverkar till ”integration”, men inte alltid på det sätt som det skrivs om i styrdokumentet. (Carlson 2002)

Överhuvudtaget är vissa spänningsförhållanden påtagliga mellan SFI-skolan och andra institutioner. Förutom att utbildarna kritiserar arbetsförmedlare för deras tolkning och användning av ”SFI-nivå”, ifrågasätts även socialtjänstens närvarokontroll och inblandning i det pedagogiska uppdraget. Samtidigt samarbetar de tre institutionerna utifrån ett åtgärdstänkande som en gemensam referensram. Inom SFI visar analysen på begränsade möjligheter till medbestämmande för kursdeltagarna trots ett antal organiserande begrepp som ”eget ansvar”, ”kommunikation”, ”kritisk reflektion” och ”delaktighet” i olika styrdokument. (Carlson 2002)

I avhandlingen fokuserar Carlson på begrepp som kunskap och makt. Hon problematiserar dessa begrepp och menar att det inte är så enkelt att mäta en kunskapsnivå utan att först ha tagit ställning till vilken definition man ska tillskriva begreppet.

Synen på kunskap och lärande inom SFI har, enligt Carlson, ett starkt uppifrånperspektiv som hör hemma i ett ”svenskt välfärdstänkande”. Diskursen kring SFI utgår väldigt ofta från utbildaren eller andra tjänstemän där ”det svenska” blir normen som allt annat ska rätta sig efter. Tillsammans uttrycker dessa (utbildare och tjänstemän) ett antal ”brister” i mötet med SFI-deltagarna, vilket ofta leder till en delvis ”fostrande” attityd. Hon menar vidare att det inom SFI-utbildningen framträder en upptagenhet med ”det svenska”, såväl i läromedel och styrdokument som i utbildares tal. (Carlson 2002)

Uppifrån perspektivet blir om än tydligare när Carlson, som hon själv uttrycker det, ”drar resonemanget till sin spets”, och beskriver förhållandet mellan elev och utbildare. I linje med ovanstående resonemang om den ”svenska mallen” för undervisning, inlärande och kunskap, beskriver hon SFI-deltagaren som, av svensken sedd, ”den okunniga” eleven medan utbildarna har rollen av de som vet bäst och har ensamrätt på att definiera begreppet kunskap. Deltagarna beskrivs i vissa fall som ”traditionella” och ”underordnade” vilket kontrasterar mot det svenska ”moderna”, ”självtänkande” och ”självständiga”. (Carlson 2002:249)

Ett av problemen så som hon ser det är alltså att det råder en slags ensamrätt på att definiera vad kunskap är och hur man mäter denna lingvistiska kunskap. De att lingvistiska uttryck ”är produkter av en specifik social situation och konstrueras i enlighet med rådande sociala lagar”. (Carlson 2002:31) I ett samhälle där det endast finns en erkänd litteralitet blir steget inte långt till att stänga ute de andra och befläcka dem med ett stigma. Det finns en dold maktrelation mellan huvudspråket och de marginaliserade språken och genom frågor ställda ur ett konfliktperspektiv synar Carlson de maktrelationer som finns inom SFI. (Carlson 2002)

Hon undrar bland annat i vilka sammanhang som begrepp som ”anställningsbar” och ”social kompetens” konstrueras och hon ställer sig vidare frågan om ”vilka bakomliggande syften som kan spåras när man definierar kunskap i allmänhet och språknivåer och kunskapsinnehåll i synnerhet?” (Carlson 2002:32). Hon menar vidare att detta tolkningsföreträde även märks på det rent pedagogiska planet. Trots styrdokumentens paroller om ”individuellt ansvar”, är det SFI-skolan som bestämmer vad det är som individen ska ta ”eget” ansvar för samt vad som är viktigt att lära sig. (Carlson 2002:253)

I sin analys uttrycker Carlson något som hon kallar för en ”diskursiv utestängning”. Med detta menar hon att SFI-deltagarna har, enligt hennes erfarenheter, inte några möjligheter att föra en

diskussion med utbildarna beträffande bland annat utbildningsformatet vilket enligt hennes åsikt rimmar illa med de budskap som finns att finna i de olika styrdokument. (Carlson 2002:254) Denna diskursiva utestängning gör sig också märkbar då utbildare, trots att det öppet säger att de inte har några intentioner att utge sig för att vara bättre än deltagarna och tycker att alla människor är på samma "nivå", ändå talar om deltagarna som om de vore barn som behövde uppfostras. I linje med detta ställer Carlson sig frågande till hur det är möjligt för en person att "skilja mellan diskriminerande handlingar, dels på "det diskursiva medvetandets nivå", dels "det praktiska medvetandets nivå", det vill säga på det man säger och det man gör varje dag utan att reflektera över det (Carlson 2002:250).

Carlson konkluderar att "infödda svenskars orealistiska krav på språkkunskaper är ett större hinder för invandrarna än dåliga kunskaper i det svenska språket" (Carlson 2002:256).

3.5 Franzén

I boken "Invandring och Arbetslöshet", skriver Elsie C Franzén, docent i pedagogik vid Stockholms universitet, om hur det pedagogiska perspektivet ofta lyser med sin frånvaro i debatter gällande migration och påverkansfaktorer, något som hon ställer sig frågande till.

Hon menar att den pedagogiska aspekten är ytterst relevant då invandring i allra högsta grad handlar om inlärande och påverkan. Att lära sig hur ett nytt samhälle fungerar med dess alla institutioner, värderingar, vardagliga handlingar och så vidare, kan situationen i Sverige, utifrån ett pedagogiskt perspektiv, ses som en gigantisk inlärningsuppgift. (Franzén 1997:19)

Studier om hur invandrade människor lär sig ett nytt samhälle inkluderat språket faller, enligt Franzén, under forskningsfältet vuxenutbildning, ett område inom vilket det råder stor avsaknad på information. Franzén menar att det råder en latent och generell uppfattning om att vuxna människor har svårare att lära än barn och hon menar att denna uppfattning kan spåras tillbaka till Ebbinghaus forskning kring mekanisk inläring och minne från slutet av 1800-talet. (Franzén 1997:20)

Ebbinghaus studie kring inläring tog emellertid inte hänsyn till själva stoftets betydelse vid inläring. Först vid den gestaltpsykologiska skolan vägdes "vikten av meningsfullhet och förståelse för inläring" in. (Franzén 1997:20) Inlärningsuppgiften måste alltså få en legitim funktion annars blir den så mycket svårare att ta till sig. Inom denna skola lades således fokus

på hur inlärningsprocessen går till, den får alltså en mer kvalitativ inriktning. Till vikten av meningsfullhet och förståelse hör också begreppet omvärldsuppfattning. Med begreppet menas i detta fall de övertygelser och de sanningar som ligger bakom vår syn på världen och i rapporten diskuteras vad en kvalitativ syn på inläring samt en kvalitativ förändring av omvärldsuppfattningen innebär rent pedagogiskt. (Franzén 1997:20)

När en kvalitativ inläring ska äga rum måste den ”gamla” omvärldsuppfattningen integreras eller vara i harmoni med den ”nya” omvärldsuppfattningen och den nya kunskapen måste gå i samklang med den gamla för att på så sätt förändra omvärldsuppfattningen. Hos en vuxen människa är kanske denna uppfattning mer ”inpräntad” än den är för ett barn vilket kan göra processen svårare för en vuxen människa. Samtidigt kan det faktum att man har en uppfattning om omvärlden ”klar för sig” göra att inläringen går lättare eftersom man då har referenser och kan göra associationer på ett helt annat sätt än om man inte, på grund av sin låga ålder, har hunnit uppleva något. Enligt Franzén är det ytterst viktigt att informatören eller utbildaren vet om att denna process måste äga rum, vid sitt möte med invandrare. (Franzén 1997:21)

Sammanfattningsvis menar Franzén att:

För en vuxen med ett annat samhälles föreställningar om hur saker och ting är och ska vara blir integrationen i det svenska samhället en gigantisk inlärningsuppgift”. (Franzén 1997:22)

Hon ställer sig tveksam till huruvida svenska tjänstemän och lärare i svenska för invandrare är medvetna om vilken komplicerad uppgift det är att lära sig ett nytt samhälle med dess alla olika beståndsdelar. (Franzén 1997)

DEL 2 : Presentation av mina empiriska resultat samt en historisk tillbakablick

KAP 4 : BAKGRUND

4.1 Upplägg

Jag kommer i detta kapitel att återge en historisk utvecklingsprocess av svenskundervisning för invandrare mellan åren 1965 och 2003. Jag kommer av relevansmässiga skäl inte att redogöra för varenda detalj och ändring som har skett under dessa 40 år utan endast skissera vissa viktiga skeenden och beslut som har satt sin prägel på hur Svenska som andraspråk, både inom och utanför SFI, ser ut i dag. Detta gör jag för att läsaren ska kunna förstå och sätta sig in i vilken oerhört komplex och mångfacetterad utveckling utbildningen har haft för att få en bättre kunskap om utbildningsformatet idag. I min historiska tillbakablick kommer jag i vissa fall att använda mig av begreppet SFI istället för Svenska som andraspråk, eftersom detta är "samlingsnamnet" för utbildningsformen och den benämning som har använts från början.

Dispositionsmässigt kommer jag först att redogöra för uppkomsten och utvecklingen av utbildningen på nationell nivå. Denna redogörelse avslutas med en presentation av kursplan 2002:19, den kursplan som följs i dagens svenskundervisning. Därefter följer en redogörelse av hur undervisningen har sett ut och ser ut i Malmö idag. Kapitlet avslutas med en presentation av de eventuella förändringar av utbildningsformatet som är under behandling i skrivande stund.

4.2 Utveckling på nationell nivå

4.2.1 1965-1986

Till följd av en enorm ökning av invandringen till Sverige under 1960-talets senare hälft, beslutade Sveriges Riksdag 1965, om att införa undervisning i svenska för invandrare. Beslutet, som inte föregicks av någon stor utredning eller planering, bestod i att Skolöverstyrelsen (nuvarande Skolverket) gavs en budget på 3 miljoner kronor som de skulle använda för att, genom studieförbunden, starta upp en kostnadsfri utbildning i svenska och samhällskunskap för invandrare. Eftersom Sverige aldrig någonsin hade befunnit sig i en liknande situation och avsaknaden av information och erfarenhet var, på detta område stor, togs det för givet att invandrarna skulle lära sig svenska och anpassas eller assimileras till det svenska samhället. Parallellt med detta, togs beslut i Europarådet om att utländsk arbetskraft

skulle få ett minimum av 200 timmars undervisning i "värdlandets" språk. Detta kom att fungera som ett riktmärke även i Sverige. (Skolverkets rapport nr 131:1997:16)

Trots att beslutet om svenskundervisning för invandrare togs redan 1965, var det inte förrän 1971 som den första läroplanen för SFI utarbetades. Läroplanen blev dock inte långlivad utan ersattes 1976 av "Allmänna mål och riktlinjer för undervisningen i svenska för vuxna invandrare", som satte fokus på själva språkinlärningsprocessen. Detta dokument grundade sig på jämlikhet, valfrihet och samverkan, tre "slagord" i den svenska invandrapolitiken. (Skolverkets rapport nr 131:1997:17)

Redan i början av 1970-talet gjordes en åtskillnad mellan den svenskundervisning som gick hand i hand med en yrkesmässig utbildning och annan form av svenskundervisning, benämnd som "den fria kvoten". Detta fick som resultat att den först nämnda kom att styras av AMU medan ansvaret för den andra typen delades upp på tio stycken, av staten godkända, studieförbund.

1977 ägde, på statens vägnar, en granskning av den fria kvoten rum med huvudsyfte att analysera den språkliga nivån som en elev hade efter utbildningstidens slut. Utvärderingen visade på en mängd brister, flertalet av pedagogisk karaktär såsom dåligt undervisningsmaterial och inkompetent lärarkår. Även dålig organisation och oklara mål påvisades. (Skolverkets rapport nr 131:1997:17-18)

1978 överlämnades utvärderingen till SFI-kommittén⁵ vars uppgift utmynnade i att komma med förslag hur SFI-undervisningen skulle kunna förbättras. Tre år senare kom kommitténs betänkande som bland annat innehöll förslag på konkreta mål som gick hand i hand med de invandrapolitiska målen, en omfattande lärarutbildning, en konkret läroplan samt resurser till forskning på området för att nämna några. Betänkandet ledde fram till 1986 års SFI-reform, en reform som trädde ikraft den 1 juli samma år. Reformen gick huvudsakligen ut på att SFI-undervisningen delades upp i två nivåer: grund- och påbyggnads SFI. Fokus lades till stor del på den första nivån där staten hade huvudansvaret och kommunen huvudmannaskapet. Detta var således första gången som kommunen fick ansvar gällande SFI-utbildningen då läroplanen för denna nivå fastslog att regeringen och kommunala skolor fick ansvaret att förverkliga utbildningen. Även gällande de pedagogiska aspekterna innebar 1986 års reform förändringar,

⁵ En parlamentarisk kommitté, tillsatt av regeringen på uppmaning av LO, TCO och SAF

framförallt för att den var mer individinriktad och deltagande till sin karaktär. Reformen innebar dessutom att AMU-centren kom att spela en allt mindre roll och ett så kallade kompetenskrav infördes på lärarkåren. (Skolverkets rapport nr 131:1997:18-20)

Även om 1986 års reform tillsynes innehöll förbättringar fanns det fortfarande många sprickor i fasaden, något som uppmärksammades vid en utvärdering av den några år senare.

Den största sprickan visade sig gälla dålig kommunikation och samarbete inom kommunerna samt missnöje med statsbidragssystemet⁶. Även grundtanken om en mer individinriktad utbildning visade sig ha misslyckats. (Skolverkets rapport nr 131:1997)

4.2.2 1991-1994

Efter den dystra utvärderingen av 1986 års reform kom så en ny SFI-reform 1991. Denna trädde i kraft den 1 januari 1991 och byggde på en helt ny läroplan. Reform innebar en sammanslagning av grund- och påbyggnads SFI och för första gången fick kommunen nu fullt ansvar för hela utbildningen, och inte som tidigare, bara för grundutbildningen. (Skolverkets rapport nr 131:1997:21-24)

Även om många förändringar av bland annat styrdokument skulle komma att ske längre fram i tiden, var det 1991 års reform som slog fast den grundläggande strukturella ramen för hur SFI skulle organiseras i fråga om bland annat ansvarsområde. Kommunerna fick alltså totalansvaret gällande utförandet av SFI samt för utarbetandet av skoldokument så som exempelvis skolplaner. På statens bord fanns utarbetandet av kursplaner i enlighet med de nationella målen. De enskilda skolorna hade som uppgift att utarbeta en arbetsplan utifrån de kriterier som bestämts på kommunal nivå. (Carlson:2002:139)

Som med alla andra reformer kom även 1991 års reform att granskas och utvärderas. Det påvisades att vissa förändringar hade ägt rum men inte så stora som man hade hoppats på. De största bristerna var fortfarande en väldigt låg nivå på språkkunskaperna efter avslutad utbildning samt för långa väntetider. Undersökningen visade också att endast ett fåtal av eleverna som avslutat sin utbildning hade, baserat på sina språkliga kunskaper, fått arbete.

⁶ Statsbidragssystemet var ett system som gick ut på att staten styrde kommunernas vuxenutbildning genom statliga bidrag som fördelades av Skolöverstyrelsen till Länskolnämnderna och av dessa till kommunerna. Statsbidragssystemet var således ett system som använde statsbidrag som styrmedel. Systemet upphörde emellertid i och med kommunaliseringen av vuxenutbildningen, och statsbidraget inordnades istället i det kommunala skatteutjämningsbidraget. För SFI för flyktingar finns fortfarande ett specialdestinerat statsbidrag, som ingår i det statliga bidraget till kommunernas flyktingmottagning. Detta kallas general schablonen. (Skolverkets rapport 2000:2528)

Trots alla olika reformer och nya projekt levde alltså inte 1991 års reform upp till förväntningarna. Detta resulterade i att regeringen, 1992, gav Skolverket i uppdrag att ännu en gång granska de organisatoriska frågorna kring SFI. Skolverkets rapport kom att utmyнна i en ny förordning och i och med den upphörde den tidigare kursplanen att gälla. Den nya kursplanen ”Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare” (SKOLFS 1994:28), som trädde i kraft den 1 Juli i samband med 1994 års reform, kom att grunda sig på ”1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna” (Lpf 94) och dess grundläggande värden⁷. (Skolverkets rapport nr 131:1997:25-29)

4.2.3 Proposition 1997/1998:16

I december 1997 antog regeringen en proposition vid namn ”Sverige, framtiden och mångfalden, från invandrapolitik till integrationspolitik”. Propositionen med beteckning 1997/98:16, uttryckte viljan att leva i ett samhälle där alla människor, oavsett nationell bakgrund, skulle vara integrerade med varandra (Förfrågningsunderlag, Malmö kommunfullmäktige, sid 5).

I propositionen finns att läsa hur ”språket spelar en avgörande roll i varje människas liv” och hur ”det svenska språket är en nyckel till samhället och en nödvändig länk mellan människor för att skapa förståelse och ömsesidigt respekt.”

(Prop 1997/98:16:56)

Propositionen kom att bli en tydlig gränsmärk mellan den gamla invandrapolitiken och den nya integrationspolitiken och satte tonen för hur svenskundervisning för invandrare skulle bedrivas. Tyngdpunkter i propositionen var individualiserad undervisning anpassad efter individens förutsättningar, erfarenheter och förmåga samt hårda krav på lärarnas utbildning inom både det språkpedagogiska och det vuxenpedagogiska området. (Förfrågningsunderlag, Malmö kommunfullmäktige)

⁷ ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.” (Skollagen 1985:1100, Lpo 94)

4.2.4 1 Januari 2003 – Kursplan 2002:19

Som ett led mot en mer integrationsinriktad politik trädde, den 1 januari 2003, en ny kursplan i kraft. Namnet på denna är ”Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS⁸ 1994:28) om kursplan för svenskundervisning för invandrare” och har beteckningen SKOLFS 2002:19. Denna kursplan ersatte således SKOLFS 1994:28 och är den som gäller i skrivande stund.

För att kunna påvisa skillnader mellan den gamla och den nya kursplanen kommer jag nedan att göra en jämförelse mellan dem. Skillnaderna vittnar enligt min uppfattning om en förändrad attityd hos beslutsfattare, en förändring som är av stor vikt för förståelsen av dagens svenskundervisning. Dispositionsmissigt kommer jag att redogöra för utdrag ur de olika förordningarna som berör liknande ämnen, för att sedan göra en kort jämförelse dem emellan. Detta kommer att göras under rubrikerna Syfte och Karaktär & Struktur

• Syfte

I svenskundervisning för invandrare (SFI) skall invandrare få möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska i vardagsliv, samhällsliv, utbildning och arbetsliv. Kursen skall förbereda för en vid och varierad språkanvändning. För invandrare är SFI förutom att vara en källa till språkkunskap och språkutveckling, också en brygga till livet i Sverige. (SKOLFS 1994:28)

Utbildningen i svenskundervisning för invandrare (SFI) skall ge vuxna, som saknar grundläggande kunskaper i svenska, möjligheter att utifrån sina olika förutsättningar och personliga mål utveckla förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt studier. (SKOLFS 2002:19)

I kursplan 2002:19 ges det uttryck för en mer individuellt anpassad undervisning som utgår från individens förkunskaper. Det individuella synsättet präglar inte endast ”ingångsnivån” på vilken individen påbörjar sin utbildning utan genomsyrar hela utbildningsförloppet från start till upplägg av personliga mål med undervisningen. I den senare kursplanen understryks det även att den berör vuxna människor utan grundläggande kunskaper i svenska. Skillnaden i

⁸ Denna beteckning står för Skolverkets Föreskrifter

terminologin mellan att tala om ”invandraren” och att tala om en vuxen människa anser jag indikerar om en viss attitydförändring.

Varierande aspekter av samhällsliv och kultur i Sverige samt samhällets organisation, skall därför integreras i språkundervisningen, så att eleverna blir delaktiga i de förhållningssätt och de traditioner som kännetecknar det land som de nu bor i. Att eleverna får tillfälle att utifrån egna utgångspunkter medvetet och kritiskt granska förhållandena och livet i Sverige i jämförelse med förhållandena i hemlandet och tidigare erfarenheter och värderingar, gör det lättare för dem att komma till rätta med kultur-, värderings- och identitetskonflikter. (SKOLFS 1994:28)

Utbildningen syftar även till kunskap om och förståelse av samhällets organisation och dess grundläggande värderingar för att underlätta den elevens integration, aktiva medverkan i och bidrag till utvecklingen av samhällsliv, arbetsliv och kultur i Sverige. (SKOLFS 2002:19)

Även i detta utdrag tycker jag mig se att tonen blir mycket mildare och mer förstående. Istället för att ”komma till rätta med” olika typer av konflikter anges i den nya förordningen att man efterlyser ett aktivt medverkande för att på så sätt bidra till samhällslivet. Här är ”invandraren” alltså inte längre någon som står utanför och ser på utan här är han eller hon en del av ”oss”. Detta tycker jag vittnar om en mer human och förstående inställning till invandraren och dennes situation.

• **Karaktär och struktur**

Eleven börjar sina studier på den språkliga nivå som bestäms av förkunskaperna och avslutar dem när målen för utbildningen har uppnåtts. Till SFI kommer invandrare med mycket olika utbildningsbakgrund. Vid utformningen av utbildningen skall hänsyn tas till de sinsemellan mycket olika målgrupperna. Analfabeter och lågutbildade har exempelvis andra behov av utbildning än högutbildade. (SKOLFS 1994:28)

Utgångspunkter för utbildningen är elevernas olika modersmål, övriga språkkunskaper, yrkeserfarenheter, utbildningsbakgrund samt intressen och

behov. I utbildningen ingår att göra iakttagelser av det svenska språket och förhållanden i Sverige i jämförelse med modersmålet och de egna erfarenheterna av vardags- och samhällsliv samt arbete. (SKOLFS 2002:19)

I kursplan 2002:19 utgår inte undervisningen från endast utbildningsbakgrund utan väger även in andra faktorer så som intressen, behov och yrkeserfarenheter. Speciellt faktorn behov tycker jag är viktig att poängtera eftersom den indikerar en helhetssyn som har saknats tidigare. Att endast, som den tidigare kursplanen anger, bedöma en person utifrån utbildningsbakgrund gör att man förminskar denna människa och inte förstår helhetssituationen som människan befinner sig i. En åtta barns mamma från X-land som är analfabet har säkerligen andra behov av att lära sig svenska än en ensamstående analfabetisk man från Y-land. Enligt den gamla kursplanen skulle dessa två personer ”gå i samma klass” medan den senare kursplanen tar hänsyn till de olika behoven.

Lyssna, tala, läsa och skriva på svenska ger kursen dess struktur. Särskild hänsyn skall tas till språkets struktur, ordförråd, uttal och prosodi. Den inledande undervisningen präglas av elevernas behov av att kommunicera på svenska./.../ studiet av svenska texter i vid bemärkelse, där film, etermedier etc. ingår skall dessutom bidra till att ge eleverna kunskaper om svensk kultur och svenskt samhällsliv. Elevernas egna erfarenheter och jämförelser med ursprungslandets kulturella och samhälleliga förhållanden är en utgångspunkt i undervisningen. (SKOLFS 1994:28)

Svenskundervisningen för invandrare vänder sig till elever som har olika studiemål och som sinsemellan kan vara ytterst olika vad gäller t.ex. utbildningsbakgrund, livs- och yrkeserfarenheter och ålder. Därför är utbildningen utformad på tre olika sätt. De olika studievägarna SFI 1, SFI 2 och SFI 3 riktar sig till elever med olika bakgrund, förutsättningar och studiemål. Var och en av studievägarna består av två olika kurser som tydliggör progressionen inom utbildningen. Eleven får därigenom möjlighet att planera sina studier med hjälp av mål som kan uppnås inom rimlig tid. I studieväg SFI 1 ingår kurserna A och B, i SFI 2 kurserna B och C samt i SFI 3 kurserna C och D. (SKOLFS 2002:19)

Som tydligt framgår finns det i den senare kursplanen ett helt nytt system för uppdelningen i olika nivåer. Detta möjliggör att individen på ett bättre sätt kan arbeta utifrån sina egna

förutsättningar och göra framsteg på den nivån som bäst passar. Därav blir också målen lättare att uppnå.

4.3 Utveckling på kommunal nivå – Malmö kommun

Trots SFI-reformen 1986, vilken lade över ansvaret för grund-SFI på kommunerna, valde Malmö att fortsätta upphandla utbildningen av olika studieförbund. Detta fortskred till år 1990 då utbildningen istället lades över på den nybyggda kommunala SFI-skolan Globalen, vilken organisatoriskt låg under Skolstyrelsen. (Fältdagboksanteckningar 3)

År 1992 beslutade Malmö Kommun att Invandrarförvaltningen (dåvarande Invandrarnämnden) skulle ha det ekonomiska ansvaret för SFI men fortsätta att upphandla utbildningen av kommunens skolor. Detta beslut kom till slut att leda till att Invandrarförvaltningen, 1995, övertog hela ansvaret för SFI. (Skolverkets rapport 131, 1997:130-131)

1994 ökade antalet invandrare, framförallt från f d Jugoslavien området, med ungefär 50%, vilket innebar att trycket på SFI-undervisningen ökade och köerna blev allt längre.

Den dåvarande chefen för Invandrarförvaltningen menade att alla elever skulle vara sysselsatta åtta timmar om dagen och initierade därför upphandling av olika former av utbildning vid sidan av svenskundervisningen. Invandrarförvaltningen vände sig därför bland annat till AmuGruppen Syd för upphandling av arbetsutbildning. (Fältdagboksanteckningar 3 och Skolverketsrapport 131, 1997:130-131)

Detta kom att leda till ett permanent beslut om att alla nyanlända invandrare med minst en 9-årig skolutbildning skulle kombinera svenskutbildningen med en yrkesförberedande utbildning. För de elever som inte hade en 9-årig skolutbildning i bagaget köpte Invandrarförvaltningen en grundläggande vuxenutbildning vid Komvux Södervärn. (Skolverkets rapport nr 131:1997:130-131)

Under våren 1996 var SFI-verksamheten inom Malmö kommun utlagd på fem anordnare; Globalen, MiROi Utbildningen, AmuGruppen Syd, IWU⁹ och Komvux Södervärn. För samtliga utbildningar gällde att betygsdokument utfärdades av en rektor enligt SKOLFS 1994:895 och för arbetspraktiken ansvarade Invandrarförvaltningen.

⁹ Inger Werner Utbildning

4.3.1 1997 – 2003

1997 inträffade en rad händelser som skulle komma att påverka SFI-utbildningen i Malmö. Detta år avvecklades Invandrarförvaltningens huvudmannaskap och istället fick Malmös olika stadsdelsförvaltningar huvudansvaret. Stadsdelsförvaltningarna har alltså sedan 1997 ansvaret för såväl nyanlända flyktingar (målgrupp 1) som ”gamla invandrare” (målgrupp 2) det vill säga människor som har bott i Sverige i mer än tre år. Detta ansvar gäller både de ekonomiska aspekterna och ansvaret för att personen ifråga ska ta del av svenskundervisning enligt den gällande kursplanen. (Fältdagboksanteckningar 3)

Den andra händelsen som påverkade SFI-utbildningen i Malmö var antagandet på riksnivå av propositionen ”Sverige, framtiden och mångfalden, från invandrapolitik till integrationspolitik”. För Malmö kommuns del innebar propositionen att ett förfrågningsunderlag skickades, i slutet av 1990-talet, ut till olika utbildningsanordnare. Malmö kommun undersökte alltså, å alla stadsdelsförvaltningars vägnar, möjligheterna till att köpa SFI-utbildningar som uppfyllde den nya propositionens krav, av någon eller några utbildningsanordnare. (Förfrågningsunderlag, Malmö kommunfullmäktige)

Efter olika anbud från en rad olika anordnare fattades det, under år 2002, beslut om att Lernia AB (gamla AmuGruppen Växa AB) skulle bli anordnare av majoriteten (85%) av introduktions-SFI, en upphandling som trädde i kraft i augusti 2002. För övriga 15% svarade utbildningsföretagen Liber och Hadar, ett utbildningsföretag som vänder sig till personer med funktionshinder. Avtalet mellan Malmö kommun och Lernia AB gäller till 2004 då ny upphandling kan ske. Avtalet med Lernia AB innebär att företaget utarbetar de pedagogiska metoderna för undervisningen inom ramarna för Malmö kommuns bestämmelser och i enlighet med de olika styrdokumenterna. Förutom att ha hand om den språkliga delen av utbildningen, erbjuder Lernia AB även yrkesorienterade utbildningar. (Fältdagboksanteckningar 1)

4.4 Malmö idag

För att få en tydlig bild över hur dagens undervisning av SAS ser ut i Malmö kommun kommer jag nedan kortfattat beskriva hur en elev kommer i kontakt med och antas vid en utbildning, vem som har ansvaret samt vilken instans eller myndighet som finansierar utbildningen.

4.4.1 Invandrarservice

Detta är den första instans som invandrare och flyktingar till Malmö kommun kommer i kontakt med. Instansen utgörs av "resterna" av det som en gång hette Invandrarförvaltningen och har funnits sedan 1997. Invandrarservice är uppdelad i två olika enheter, en mottagningsenhet med tio anställda, och en ersättningsenhet med 15 anställda. Enheterna arbetar med människor som är nya i landet, vidare benämnda målgrupp 1. Mottagningsenheten har statskontoret som arbetsgivare och ersättningsenheten arbetar på uppdrag av stadsdelarna och har som huvuduppgift att bevilja introduktionsersättning, en form av statlig "lön", till nyanlända som har påbörjat sin introduktionsutbildning. (Fältdagboksanteckningar 2)

Introduktionsutbildningen är en del av den introduktionsplan eller program som för varje flykting upprättas av kommunens flyktingmottagning. Den statliga lönen eller försörjningsstödet regleras i förordning 1990:927 (Förordningen om statlig ersättning för flyktingmottagande) och söks i efterhand av kommunen mot uppvisande av studieplan. Introduktionsersättningen ska räcka till a) introduktionsprogram med SFI och b) försörjningsstöd eller introduktionsersättning. Denna statliga introduktionsersättning som fördelas av kommunen kallas general schablonen. (SOU 2003:77 och Fältdagboksanteckningar 3)

På mottagningsenheten arbetar personalen med att göra en första bedömning av individen i form av tidigare utbildning, yrkeserfarenhet och så vidare för att sedan kunna bestämma vilken nivå han eller hon ska utgå ifrån vid sin introduktionsutbildning. När den första bedömningen är gjord anmäler Invandrarservice personen till SFI där SAS utgör en del av utbildningen. Först när en person har påbörjat sin SFI-utbildning blir denne berättigad försörjningsstöd av ersättningsenheten. Det sker således ett samarbete mellan de två enheterna. (Fältdagboksanteckningar 2)

Därefter "slussas" personen vidare till den stadsdel där denne bor, för att där påbörja sin utbildning, SFI, på den nivå som bestämts av Invandrarservice. Personer i målgrupp 1 har en introduktionstid på maximalt tre år då utbildning, även yrkesmässig sådan, ges av en av Malmös tre olika SFI-utbildningsanordnare; Lernia AB, Liber och Hadar. (Fältdagboksanteckningar 2)

4.4.2 Stadsdelsförvaltningar

Målgrupp 2 innefattar personer som har varit i Sverige mer än tre år. För dessa personer ansvarar inte Invandrarservice utan för denna målgrupp ligger ansvaret för utbildningen på stadsdelsförvaltningarna inom respektive så kallad introduktionsenhet. Malmö stad är uppdelad i fyra stycken introduktionsenheter: Rosengård, Hyllie, Fosie och Södra Innerstaden. En person som har bott i Sverige i mer än tre år måste ta kontakt med komvux i den stadsdel där han eller hon bor. I Malmö finns exempelvis Komvux Södervärn (sedan nyligen består Komvux Södervärn av en sammanslagning mellan Komvux Rosengård och Komvux Södervärn) och Komvux Centrum. Den senare har en administrativ funktion och samordnar olika utbildningsformat såsom Lernia AB i Malmö. På komvux bedrivs ingen SFI-utbildning. Här studerar eleverna SAS inom vuxenutbildningen enligt kursplan 2002:19.

(Fältdagboksanteckningar 1)

Förutom Lernia AB, Liber, Hadar och Komvux finns en uppsjö andra anordnare. Exempel på sådana är Språkkraft samt den modersmålsbaserade undervisningen som bedrivs vid Världens Hus i Malmö, ett projekt initierat av Hyllie stadsdelsförvaltning i samarbete med Hyllie Park Folkhögskola. Skillnaden mellan den modersmålsbaserade utbildningen (även benämnd som Världens Hus) och Språkkraft samt Komvux Södervärn är att de två sistnämnda går under Utbildningsförvaltningen medan Världens Hus går under Stadsdelsförvaltningen i Hyllie. Detta innebär i den administrativa praktiken att Språkkraft och Komvux kan utfärda betyg med en rektors underskrift medan detta inte går i fallet Världens Hus. (Fältdagboksanteckningar 1 och 3)

Som tidigare nämnts, är ovan utbildningar, Stadsdelsförvaltningarnas ansvar både finansiellt och administrativt. Dock har kommunen samma ansvar för dessa som för den grupp (målgrupp 1) för vilken schablonbidrag utgår. Viss kompensation för gruppen invandrare som inte är flyktingar får kommunen genom det så kallade utjämningsbidraget vars storlek baseras på bland annat andelen utlandsfödda i kommunen. Kommunerna fördelar de statliga pengarna till de olika förvaltningarna som i sin tur ska använda dessa till att finansiera de olika utbildningarna. (Fältdagboksanteckningar 1)

4.5 Förändringar för framtiden

Den 23 september 2003 överlämnades betänkandet ”Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv” (SOU 2003:77) till Lena Hallengren, minister för

vuxnas lärande. Betänkandet presenterades av utredaren Kent Andersson, ledamot i kommunstyrelsen i Malmö. (Pressmeddelande 2003-09-23, Utbildningsdepartementet)

Utgångspunkten i SOU 2003:77 är betoningen av individualiserad utbildning för en så heterogen grupp av människor som invandrare. Dessa tankar har rötter i propositionen om stöd för vuxnas lärande; 2000/01:72. De genomgående tankarna i SOU 2003:77 kan sammanfattas med tre ord; kartläggning, vägledning och validering. Enligt betänkandet uttrycker dessa ord ” en vilja att ta till vara den studerandes redan existerande kompetens i syfte att effektivisera såväl individens väg mot sitt mål som förkorta tiden i utbildning och för somliga behov av försörjningsstöd.” (SOU 2003:77:237)

Exempel på konkreta förslag om förbättring av svenskundervisning för invandrare som betänkandet presenterar är enligt följande:

- Skolverket skall göra en utförlig utvärdering av SFI-utbildningen som är färdig senast år 2005. Utvärdering skall göras i samarbete med olika berörda aktörer och ska undersöka a) effekterna av kursplan 2002:19 ur både lärares och elevers perspektiv b) se över lärarkåren i fråga om pedagogisk kompetens och antal c) undersöka olika samarbetsformer mellan aktörerna för att se hur dessa samarbeten kan förstärkas d) möjligheten att ge högutbildade personer utbildning i högskolemiljö e) undersöka olika faktorer som kan påverka studiesituationen. Sådana faktorer kan vara ohälsa, brist på barnomsorg och målkonflikter kring myndigheters försörjningsansvar.
- Skolformen SFI ska upphöra och utbildningen ska istället inordnas som en fristående del i skolformen komvux vilket medför stora förändringar, inte minst för de olika styrdokumenterna. I och med upphörandet av SFI som en egen skolform upphör förordning 1994:895 och vissa kapitel i 1985:1100 (skollagen) att gälla. Upphörandet påverkar även kapitel elva i skollagen och förordningen om kommunal vuxenutbildning 2002:1012.
- I betänkandet föreslås olika förändringar av terminologin gällande utbildningen. Exempel på sådana förändringar är namnbytet från Svenskundervisning för invandrare till Utbildning i svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv. Även termen vuxna invandrare ska ersättas med vuxna med annat modersmål än svenska. Istället för att i författningstexter använda beteckningen elever, föreslås att beteckningen för denna grupp istället ska vara studerande.

- Åldersgränsen för deltagande i SFI bör ändras från 16 år till 20 år om inte särskilda skäl anges.
- Utredningen anser att systemet med verksamhetspoäng, där kommunen bestämmer vilken omfattning av studier som motsvarar hel- och deltidsstudier, bör innefatta SFI utbildningen såsom annan grundläggande vuxenutbildning.
(SOU 2003:77)

Utredningen understryker att ”en inordning av SFI i komvux förtydligar kommunens ansvar”. I samband med utredningen skickades en enkät ut till sex kommuner i syfte att kartlägga kommunernas kostnader för SFI. I enkäten frågas bland annat om kostnad per mottagen flykting, kostnad per invandrare, tiden att nå den SFI-nivå som är rimlig för individen samt tiden att nå självförsörjning. (SOU 2003:77:473).

Om utredningens förslag blir verklighet kommer således SFI som skolform upphöra att existera. Allt ansvar kommer då att läggas på kommunen som måste förverkliga SFI-undervisningens inordning i komvux. Åldersgränsen för deltagandet kommer även att höjas från 16 till 20 år.

KAP 5. KUNSKAP – FRÅN SPRÅKKRAV TILL KUNSKAPSKRAV

5.1 Inledning

I kursplan 2002:19 nämns begreppet kunskap 14 gånger. Kunskapsbegreppet används för att beskrivs vilka mål eleverna ska ha uppnått efter avslutad nivå eller spår, samt för att beskriva kursplanens syfte och utformning. Det verkar således som att kunskap är ett centralt begrepp inom undervisning i svenska som andraspråk. I kursplanen kan man också läsa hur svensk kunskaperna sammanvävs med kunskaper om det svenska samhället och dess värdegrund samt vilka rättigheter och skyldigheter man har som människa när man lever inom Sveriges gränser. Undervisning av det svenska språket innehåller alltså undervisning om samhället i Sverige, eller som en av aktörerna uttrycker det: *I undervisningen måste man ju fylla svenskan med något. Vi pratar om det svenska samhället och eleverna lär sig hur man exempelvis uppsöker en läkare eller går på banken.*

När man ska mäta kunskaper i det svenska språket är det enligt min tolkning svårt att frikoppla de språkliga kunskaperna ifrån kunskaper om samhället. Denna tolkning stärks av det som finns att läsa i Lärarhandledningen för Nationellt prov SFI: 6, en guide som ska förtydliga syftet och målen med SFI-proven. Proven kan ses som en ”kunskapsmätare” och i handledningen uttrycks kraven på eleverna på följande:

Eleverna skall inom ramen för undervisningen tillägna sig kunskap om det svenska samhället, komma i kontakt med svenska förhållanden och på så sätt inse hur det är att leva i Sverige. (Nationellt prov SFI: 6)

Kunskaper om det svenska samhället är alltså något som också mäts i provet. Detta uttrycks i lärarhandledningen på följande sätt:

Innehåll i texter och samtal (inflödet) i SFI-proven kretsar därför huvudsakligen kring ämnen som på ett eller annat sätt är knutet till det svenska samhället, kultur och vardagslivet i ett vidare perspektiv.
(Nationellt prov SFI: 6)

SFI-provet är det prov som bedöms vara en värdemätare för hur stora kunskaper en individ har i det svenska språket och om det svenska samhället.

I detta kapitel presenteras de intervjuade aktörernas reflektioner kring och åsikter om olika spektra av undervisningen. Deras tankar (kursiverat) behandlar ämnen som antagningsprocess vid skolor, kunskapsbegreppet, pedagogik och integration för att nämna några.

5.2 Antagningsprocessen

När en elev antas vid undervisning i Svenska som andraspråk, antingen inom introduktionsutbildningen SFI eller som en fristående kurs vid komvux, görs alltid en första bedömning av elevens förkunskaper. Nyanlända invandrare (tidigare benämnda som målgrupp 1) blir först bedömda av Invandrarservice. ”Gamla invandrare” (tidigare benämnda som målgrupp 2) blir däremot bedömda på plats i skolan.

Under möten med de intervjuade aktörerna var ett av mina teman just antagningsprocessen. Utifrån detta lät jag aktörerna berätta om hur denna första bedömning går till enligt deras erfarenhet. En av aktörerna berättade att vid bedömningen på skolan där denne arbetar tas de nya eleverna emot på expeditionen av två lärare som gör den första kartläggningen. Detta innebär att eleverna bland annat får skriva sitt namn, för att man på så sätt ska kunna urskilja om de är analfabeter. Eleverna får även skriva var de bor, hur länge de har varit i Sverige, var de kommer ifrån samt beskriva sin skolbakgrund och sin kontaktyta i Sverige. En aktör beskriver att man måste vara extra tydlig när man pratar om skolbakgrund med eleverna.

Vi kan inte jämföra skolan i deras hemländer med skola i Sverige. Att gå i skolan kanske innebär att man läser i en timme om dagen och har gjort det i fem års tid eller att man undervisas av någon släkting. Därför är det viktigt att man verkligen får klart för sig vad skola innebär för individen. Eleverna får, enligt en av aktörerna, i vissa fall försöka peka ut sitt hemland på en jordglob. Nästan ingen av eleverna kan detta. Det har till och med hänt att eleverna har trott att världen är platt.

Efter den första bedömningen kallas eleverna till ett andra intagningstest där det avgörs på vilket spår eller nivå som denne ska påbörja sin utbildning. Antagningsprocessens syfte beskrivs av en aktör på följande sätt: *Strävan med urvalsprocessen är att få homogena grupper utifrån utbildningsbakgrund.* När jag ställer frågan om det inte är svårt att bedöma någon människas kunskaps- och utbildningsnivå genom ett test blir responsen från de olika aktörerna väldigt olik. *Erfarenhet och fördomar avgör på vilken nivå eleven ska studera svenska* menar en aktör och fortsätter med att berätta att kunskapstestet innebär att exempelvis se hur *eleverna håller pennan.* En annan aktör menar att *de kunskapstest eller muntliga förhör*

som görs under urvalet är helt upp åt väggarna. Även om de har blivit mycket bättre så finns det fortfarande mycket kvar att göra på denna bit.

En tredje aktör menar att *det är lättare att lära sig svenska om man har ett germanskt språk i botten* och hävdar att det går att urskilja var en människa kommer ifrån genom att titta på hur denne skriver. *Araber följer inte linjerna när de skriver* menar aktören.

Även elevens kontaktyta i Sverige bedöms vid antagningen. *Detta är väldigt nödvändigt för elevens sociala studiesituation. Om inte eleven har möjlighet att prata svenska på fritiden blir inläringen så mycket svårare, vare sig eleven är hög eller lågutbildad.*

Som tidigare nämnt blir de nyanlända invandrarna först bedömda på Invandrarservice. Efter denna först bedömning blir de inskrivna på ett introduktionsprogram där en andra bedömning görs. *Vi bedömer personerna genom att samtala med dem om deras yrkes- och utbildningsbakgrund. En individ måste sätta ord på vad de kan och språket måste läras ut på en praktisk grund. Först när man lär känna individens tankar och kunskaper går det att anpassa en utbildning till individen. Språket skall läras ut utifrån yrkeskunskap, ambition och motivation.* Aktören berättar vidare att denna bedömning görs under en kartläggningsperiod som är på 16 veckor. Kartläggningen är en del av Steg 1, och efter detta steg förflyttas man till steg 2 och slutligen till steg 3.

5.3 Pedagogiska metoder och medel

Vid diskussioner utifrån temat pedagogik och undervisning får jag lära mig att det i princip finns lika många pedagogiska metoder som intervjuade aktörer, eller som en person uttrycker det: *Det finns ingen specifik metod, det finns 100 metoder, man måste ta lite av varje.*

Inläring handlar om känslor menar en annan aktör. *Vi experimenterar med många olika format på undervisningen för att se vilket som får bäst respons av eleverna.*

PBL-metoden är enligt några av aktörerna en väldigt bra metod att använda sig av vid undervisning. PBL står för problem baserat lärande och innebär att *grupper löser saker tillsammans*. Även LTG-metoden, läsning på talets grund, är en metod som återkommande nämns. *Vi utgår från elevernas egna upplevelser och sedan skriver vi en text tillsammans om upplevelserna. Efter det får eleverna läsa och skriva texten var och en för sig.* Texterna kan

handla om allt ifrån att stå på egna ben till att beskriva hösten och vi arbetar med en text i veckan för att få en varierad undervisning med fasta rutiner för de behöver dom.

En aktör berättar om den så kallade TPR-metoden. TPR står för total physical respons och innebär en sorts gymnastik kopplat till det svenska språket. *Gymnastiken som jag använder mig av gör att kroppen kommer igång. Eleverna får stå upp och göra övningar som exempelvis Axlar upp! Detta innebär att kroppen rör sig, de lär sig kroppskänedom tillsammans med ordkunskap och uttryck.*

Vid samtal utifrån ämnet pedagogik är det en sak som återkommande poängteras av ett flertal av aktörerna. *Det är ej den pedagogiska metoden som är det viktigaste utan förhållandet mellan lärare och elev.* Detta förhållande verkar vara kärnan inom pedagogiken och det är ett väldiskuterat ämne vid intervjuerna. En aktör menar att *lärarens roll är att skapa förutsättningar för att eleven att få lust och känna trygghet.* Aktören menar vidare att *jag måste göra det jag vet är äkta och alltså undervisa utifrån den egna äktheten kopplat till vad eleverna uttrycker att de behöver lära sig.* Andra aktörer har en tillsynes väldigt oproblematisksyn på vad rollen som lärare innebär. *Svenskarna är långt borta för dessa människor, de är nyfikna på hur vi lever så vi får bjuda på oss själva.*

Relationen mellan lärare och elever kopplat till undervisningsformatet beskrivs av en aktör på följande vis: *Undervisning handlar om en ömsesidig kommunikation baserat på respekt, lyhördhet och kunskap om varandras kultur, det är lärarens ansvar att bygga broar mellan lärare och elev, över de kulturella gränserna, inte elevens.* Här understryks lärarens ansvar i relationen med elever och det poängteras att *läraren ska fungera som en cirkelledare.*

En tredje aktör menar att det inte är läraren som har det yttersta ansvaret utan eleven. *Även om läraren har ansvar för att eleven ska få en så bra utbildning som möjligt är det trots allt upp till den enskilde individen att anstränga och lära sig. Jag kan använda mig av världens bästa pedagogiska metoder men vad hjälper det om det inte finns någon vilja eller motivation från elevens sida. Då blir det som att gå in i en vägg.* Elevens eget ansvar över sin utbildning poängteras av ett flertal av aktörerna. Samtidigt som det uttrycks en förståelse över elevernas situation i Sverige finns det ändå, från vissa håll, en åsikt om att man måste ställa krav för att få resultat. *Vi kan inte vagga in alla i ett tillstånd och tro att vi ska fungera skyddsnät i alla situationer* menar en aktör vilket backas upp av ett annat uttalande. *Vi i Sverige är så välvilliga, ställer upp och tolkar i alla lägen. Man kan till och med ta sitt*

körkort utan att kunna svenska, vi är så behjälpliga. Det tycks alltså finnas en delad mening gällande huruvida rätt pedagogiska metoder (här ingår relationen mellan lärare och elev) väcker motivationen hos eleven eller om elevens motivation styr de pedagogiska metoderna.

Det poängteras vid ett flertal tillfällen under intervjuerna att undervisningen alltid måste utgå ifrån individen. *Det går inte att stå och lära ut saker som jag tycker är intressanta utan jag måste fråga eleverna vad de vill lära sig* menar en aktör. *Jag brukar göra en tankekarta tillsammans med eleverna där de får skriva upp vad som är relevant för dem, vad de vill lära sig. Det kan handla om att gå till banken eller till sjukhuset. Utifrån dessa teman skriver vi sedan upp ord och fraser som eleven behöver kunna och sen arbetar vi med dem.* En aktör understryker vikten av att undervisningen ska fokusera och utgå från individen genom att uttrycka *det är inte min undervisning som är viktigast utan elevernas inlärande.*

En tredje aktör är inne på samma linje. *En lärare kan aldrig säga att detta behöver du inte lära dig. En lärares uppgift är att belysa vad det finns att lära samt undervisa vissa saker som alla ska känna till exempelvis demokratiska värderingar, trafikregler och så vidare. Jag menar läraren äger inte kunskapen och kan inte ha monopol på att definiera vad som är viktigt att lära sig. Istället kan man betona vad de ska kunna och vad de kan lära sig och berätta vad som är värdefullt att kunna.*

En fjärde aktör menar att det visst finns saker som man ska lära sig när man är i Sverige. *Absolut ska man lyssna på vad eleverna vill lära sig men det finns vissa saker som man ska lära sig. En människa som lever i Sverige måste lära sig sköta sin hygien till exempel.*

Aktörerna är alltså eniga om att undervisningen skall utgå ifrån elevernas behov men anser dock att det finns saker som en lärare kan se som viktigt att lära sig. ”Vad man bör lära sig i Sverige”-tankarna berör enligt aktörerna, demokratiska värderingar, trafikregler och hygien för att nämna några. I detta sammanhang uttrycks även att det är en nödvändighet att veta och förstå jämställdhet mellan könen samt barnuppfostran. Enligt en av aktörerna är det en nödvändighet för en mamma att *förstå trotsåldern* samt att kunna inse *vilka rättigheter barn i Sverige har*. Det poängteras även att det är viktigt för en invandrad person att förstå de olika system som finns i det svenska samhället samt att förstå vilka funktioner olika institutioner har. En av aktörerna reflekterar över hur viktigt det är att förstå skatte- och bidragssystem.

Det är otroligt viktigt att förstå olika skatte- och bidragssystem och jag försöker förklara detta för olika personer som jag kommer i kontakt med. Om en person har en förståelse över varför det är viktigt att ha ett arbete och betala skatt blir de dels motiverade att arbeta men känner också att de är delaktiga i samhället. Om fler personer betalar skatt möjliggör ju detta att fler personer kan komma till Sverige. Vi ska alla värna om varandra och i detta ingår att ekonomiskt bidra till välfärden så att fler människor kan komma hit.

En annan viktig aspekt som en aktör uttrycker är vilket material en lärare skall använda sig av. Vid mina intervjuer och observationer har jag sett olika typer av text- och skrivböcker, något som vissa aktörer menar är fel material: *Man ska inte prata med vuxna människor som om de är barn och inte heller använda sig av barnböcker som material. Man skall istället använda sig av dagsaktualiteter som tidningar och nyheter.*

En annan aktör är av samma åsikt: *Att bara hålla på med texter om grammatik är skit, vad ska de använda det till? Jag anser att man ska utgå ifrån individens behov men också ifrån saker som är gemensamma för människor som bor i Sverige. En sådan sak är exempelvis att betala hyran. Jag tar helt enkelt med mig en hyresavi och så går jag igenom den med klassen. På så sätt för individen praktisk kunskap om något som är en del av deras vardag.*

När jag frågar aktörerna om vilka mål de tycker att eleverna ska ha uppnått svarar de på olika sätt. *De funktioner som är viktiga att nå är att kunna ställa frågor, att kunna beskriva saker, att kunna tidsbegrepp och att kunna skilja på bestämd- och obestämdhet.*

En annan aktör menar att det inte är ord som är viktiga utan sammanhang. Det är även av yttersta vikt att kunna förstå de olika delarna av det samhälle som individerna lever och vilka funktioner det fyller. *Om en elev frågar mig när svenskarna får sitt socialbidrag har denna person uppenbarligen ingen koll på hur Sverige är uppbyggt ekonomiskt och strukturellt. Det är mycket viktigare för mig att eleverna lär sig vad det innebär att leva i Sverige än att kunna skilja på en och ett. Min följdfråga utifrån begreppet målsättning är vad som definieras som en "bra" svenska i sådana fall. Svaret från en av aktörerna på denna fråga är *en bra svenska är en svenska som funkar till det som de behöver.* Utgångspunkten för undervisningen och slutstationen för inlärandet verkar således vara kunskaper utifrån det individuella behovet.*

5.3.1 Modersmålsbaserad undervisning

Under mina intervjuer har jag varit i kontakt med både aktörer som förespråkar och engagerar sig i modersmålsbaserad svenskundervisning¹⁰ och aktörer som arbetar utifrån andra format¹¹ och som i vissa fall är kritiska till den modersmålsbaserade undervisningen. Eftersom detta är en pedagogisk utgångspunkt i undervisningen anser jag att det är nödvändigt att beskriva vilka de olika perspektiven på undervisning utifrån modersmålet har varit vid mina intervjuer.

Under mina samtal med aktörerna har jag kunnat se att det finns två ”läger” gällande denna typ av undervisning. Alla tillfrågade aktörer har uttryckt att det är viktigt att eleverna har en modersmålslärare. Meningsskiljaktigheter handlar om vilken roll denna person ska ha samt vilket språk som ska vara basen för svenskundervisningen. Vid samtliga samtal angående modersmålsbaserad svenskundervisning handlar det om undervisning som berör analfabeter.

De aktörer som är förespråkare för modersmålsbaserad svenskundervisning menar att eleverna ska lära sig svenska utifrån modersmålet. *Huvudläraren borde vara en person som behärskar modersmålet* menar en aktör. *Hur kan man förmedla tankar och känslor på ett språk som man inte kan?*, undrar aktören och berättar att många av eleverna som nu studerar med modersmålet som utgångspunkt har upplevt *att den traditionella SFI-utbildningen var för svår eftersom den inte tog hänsyn till deras behov*. Aktören menar även att *på traditionell SFI fungerar modersmålslärares mer som en läxhjälp och kurator* och uttrycker att det är många olika saker som inte en lärare inom den traditionella SFI-undervisningen kan förstå. *Läraren tror att det hon eller han säger når fram men det gör det inte. På SFI förekommer en form av gissningmetodik och eleverna blir passiva*.

I det ”andra lägret” finns aktörer som under våra samtal har uttryckt man *måste lära sig att läsa på svenska och få hjälp på modersmålet*. Flertalet aktörer ställer sig skeptiska till utbildningsformatet. *Jag tror inte på språkhomogena grupper – jag tror istället på språkheterogena grupper där eleverna måste tala svenska med varandra. Detta har uttryckts av många elever också*.

En aktör menar att den modersmålsbaserade undervisningen inte gynnar alla grupper.

¹⁰ Undervisning som sker med modersmålet som bas och som undervisas av en modersmålslärare det vill säga av en person som behärskar både modersmålet och svenska språket. Undervisningen sker i språkhomogena grupper.

¹¹ Utgår från det svenska språket och har ibland en assisterande modersmålslärare. Undervisning sker i språkheterogena grupper.

I modersmålsbaserad utbildning höjer man inte kunskapen om språket eller ordförrådet. Om man behärskar det egna språket dåligt blir ju svenskan också dålig. Denna metod gynnar bara högutbildade som har ett bra ordförråd på det egna språket. En annan aktör berättar att jag har provat språkhomogena grupper men detta har inte fått något bra resultat och eleverna vill inte det själva, det är bättre att ha många språk i en klass så att det gemensamma språket blir svenskan. Vissa gånger har det, enligt aktörerna, blivit väldigt negativa resultat av att ha språkhomogena grupper. Jag har funnit att det har uppstått konflikter mellan personer med samma modersmål. Det har uppstått en negativ social kontroll.

Vid de skolor där det inte bedrivs någon modersmålsbaserad svenskundervisning uttrycks dock att det behövs modersmåls lärare som hjälp vid undervisningen. *Vi kallar dessa för språkambassadörer och jag anser att de behövs. Första språket måste utvecklas parallellt med svenskundervisningen.*

En tredje aktör uttrycker att det är fel att säga att all alfabetisering ska ske med modersmålsundervisning, däremot behövs ett samarbete med en modersmåls lärare. Av de tillfrågade är det en av aktörerna som inte "tar parti" för eller emot modersmålsbaserad svenskundervisning. *Man kan inte säga att det finns en modell som är rätt eller fel – man måste anpassa modellen till gruppen.*

5.4 Kunskap

När jag ber de olika aktörerna definiera begreppet kunskap på ett generellt sätt är det dess koppling till individens erfarenheter och förmåga som blir ett återkommande tema. Kunskap är således för flertalet aktörer något som är kopplat till olika individuella förutsättningar samt sambandet mellan kunskapsnivå och den inlärd informationens relevans för den enskilde individen. *Kunskap är när du behärskar något som du behöver och när du når ett mål utan hjälp* menar en aktör. Det handlar om att förstå sammanhang och lära sig ta itu med vardagliga situationer. En annan aktör menar att en hög kunskapsnivå betyder att man förstår sin situation i Sverige, sätter upp sina egna mål och arbetar i sin egen takt för att uppnå dessa mål. Det uttrycks även att kunskap är att förstå sig själv och sin hälsa och sin kropp och klara sig i vardagen. En av de intervjuade aktörerna uttrycker sig på ett mer filosofiskt sätt för att beskriva sina tankar om kunskapsbegreppet: *Livet är inte linjärt och rakt och inte heller kunskapen. Jag betraktar kunskap som något spiralformat som lärs in under hela livet och*

som man måste reflektera över för att kunna ta till sig. Kunskap handlar om att reflektera över den information man har fått. Aktören menar vidare att man måste skilja på abstrakt och praktisk kunskap. Vid flera tillfällen görs även åtskillnad mellan att veta och att kunna. Vetenskapen beskrivs som kunskap utan förankring medan kunskap är något som fyller ett behov och får betydelse för individen. En person kan veta att hon eller han måste betala skatt men utan kunskap om vad skatten innebär är det inget som fyller en funktion i personens liv.

Eftersom begreppet relevans verkar vara väldigt viktigt i kunskapssammanhanget frågar jag aktörerna om deras erfarenheter av hur relevant det är att lära sig svenska. Vissa uttrycker att *det är en självklarhet att lära sig svenska eftersom vi bor i Sverige och att man annars inte kan klara sig i det vardagliga livet. Andra menar att det ibland inte finns någon relevans för eleverna att lära sig svenska eftersom de inte behöver använda den utanför skolans väggar.* Om kunskapsbegreppet handlar om att en individ ska lära sig det som individen behöver för att kunna fungera i det vardagliga livet, som uttryckt av ett flertal av aktörerna, men att livet i Sverige inte behöver betyda att man måste lära sig svenska för att kunna fungera blir situationen om än mer komplex. Om inte relevansen och behovet finns att lära sig det svenska språket eller att lära sig om det svenska samhället hur kan man då mäta individens kunskapsnivå? Detta är en tanke som jag diskuterar med aktörerna och något som många av dem har åsikter om. En aktör uttrycker att *man inte kan se språkinläring som frikopplat från samhället i övrigt, om många invandrare bor i områden där de inte behöver tala svenska i sin vardag finns ju heller inte det direkta behovet att lära sig det.* Detta är en åsikt som många uttrycker men som andra sätter sig emot. *Visst kan man leva ett helt liv på Rosengård utan att ha ett direkt behov av att prata svenska i sin vardag men då är man inte med i samhället. För att bli integrerad måste man ha verktyg som hjälper en individ att leva i ett nytt samhälle. Ett sådant verktyg är språket.* Aktören fortsätter: *Jag är övertygad om att det alltid finns ett behov av att lära sig språket. Först genom språket får vi ju en identitet.*

Vissa gånger uttrycks att relevansen inte endast handlar om att kunna prata och förstå svenska språket utan att kunskapen om Sverige är det som i första hand är det relevanta, och i andra hand kommer det svenska språket. *Att kunna förstå olika värdegrunder, yttrandefrihet, barnsrättigheter och kvinnors självständighet är en nödvändighet för livet i Sverige.*

Detta understryks av en annan aktör som menar att *den individuella kunskapsnivån består av vad en individ behöver och förståelsen av vad ett demokratiskt samhälle kräver.* Detta är något som ett flertal av aktörerna, precis som vid behovet av att lära sig det svenska språket,

har åsikter om. *Många invandrare bor i ett miniatyr format av sitt ursprungsland. Där lever de precis som de alltid har gjort, långt borta från allt vad svenska värderingar heter. Detta märks tydligt när dessa människor måste ha kontakt med den andra världen det vill säga Sverige.*

Under många samtal uttrycks det att relevans och behov inte alltid betyder samma sak. Det kan vara relevant för en person att lära sig svenska men behovet av undervisning kan variera. *En kvinna som är inlåst och föder barn vartannat år kanske vill ut i skolbänken men inte 8 timmar om dagen, här måste undervisningen anpassas till kvinnans behov.*

Kunskapsbegreppet, dels det rent språkliga, dels förståelsen av livet i Sverige, kopplat till integration visar sig bli ett av de ämnen som är mest diskuterat vid två av intervjuerna. En av aktörerna uttrycker att *det inte finns någon möjlighet att ha integration utan assimilation* och menar vidare att *det inte går att bygga ett mångkulturellt samhälle utan assimilation.*

Man måste förstå att assimilation inte är helt av ondo och inte helt av godo. En annan aktör är inne på samma linje. *Att tala om integration utan att inse och erkänna att begreppet innefattar en viss grad av anpassning är att totalt missförstå begreppet integration. Integration handlar om att människor från olika kulturer ska kunna leva tillsammans inom ramarna för, de av landet, uppbyggda bestämmelser, institutioner, lagar och regler.*

Ovanstående resonemang är dock inte något som alla håller med om. *Skillnaden mellan integration och assimilation är att om jag integreras får jag lov att bevara min egen identitet och behöver inte anpassa mig.* Aktören fortsätter detta resonemang genom att exemplifiera.

Om jag ska bli en del av gruppen ungdomar måste jag först lära mig hur de fungerar, hur de pratar och så vidare. Jag behöver inte själv börja prata som ungdomarna eller vara som dem men det är viktigt att jag förstår dem så att jag utifrån mig själv kan lära mig att kommunicera med ungdomarna.

Flertalet av aktörerna menar att det är nödvändigt att lära sig svenska för att kunna få ett arbete medan andra menar att först när man har fått ett arbete kan man praktisera sina svenskkunskaper. Det finns dock åsikter om det sistnämnda argumentet. *I Malmö heter det att om man bara kommer in på den svenska arbetsmarknaden så lär man sig svenska – detta tycker jag är fel. Svenskan som man lär sig då är bara en instrumentell svenska.*

5.5 Kultur, medvetenhet och lingvistik

Under ett samtal med en av aktörerna poängterar denne att det största problemet vid undervisning av Svenska som andraspråk är det faktum att det handlar om undervisning över olika kulturella gränser. Aktören menar att dessa kulturella barriärer är något som många lärare inte reflekterar över vid sin undervisning. *Vi måste alla förstå att vi alla är produkter en interaktion eller ett samspel mellan olika saker. Jag uttrycker mig på ett visst sätt eftersom jag är svensk. Detta måste jag förstå för att sedan vara medveten om det och försöka belysa det med mina elever.* Aktören fortsätter tankebanan med att säga att *lärare har ett offentligt uppdrag och ett ansvar, vi är inte privatpersoner när vi går in i ett klassrum* och menar vidare att en lärare därför måste *undervisa svenska utifrån ett kultur perspektiv, bedriva en slags kultur kontrastiv pedagogik.* Denna form av pedagogik kräver dock att *man överhuvudtaget reflekterar över sin egen roll som lärare och vad man symboliserar, representerar och uttrycker.*

När jag tar upp detta ämne med andra aktörer får jag många olika synpunkter. *Man kan aldrig tro att man kan urskilja sitt kulturella arv eller sin svenskhet ur sitt språk* menar en person. En annan uttrycker att *en lärare alltid måste vara försiktig med orden* och att *först när man möter det okända blir man medveten om vad man kommunicerar.*

En tredje aktör uttrycker att det ibland är jättesvårt att använda sig av ett språk som eleverna förstår och som inte bär på undertoner av fördomar eller dolda budskap. Det är även svårt att uppfatta om det egna språket är lätt eller svårt. *Om jag exempelvis säger att Eva ska gå på kalas hos Lisa. Hon tömmer sin spargris och köper en present för pengarna, så anser jag att denna mening är väldigt enkel och inte innehåller några dolda uttryck.* Aktören fortsätter: *För en person med en annan kultur kanske meningen är jättesvår att förstå, vad är exempelvis kalas och spargris? Ordet gris är dessutom ett väldigt värdeladdat ord inom många kulturer. Detta är sådant som är väldigt svårt för oss svenskar att förstå.* Aktören avslutar samtalet med att säga att *även om vi uttrycker vissa värderingar så måste vi ha en förlåtande attityd gentemot oss själva när vi säger fel.*

Medvetenhet verkar vara den faktor som är mest avgörande för hur väl kommunikationen mellan lärare och elev fungerar. *En lärare måste alltid vara medveten om vad man kommunicerar eftersom det i alla sammanhang finns en dold kommunikation* menar en aktör medan en annan menar att *en lärare måste tala som vanligt så att inte språket blir konstlat.*

Under ett av samtalen om lingvistiska uttryck berättar en aktör om sina reflektioner kring själva benämningen av lärare och elever. *Jag anser att det är väldigt viktigt att inte använda ord som lärare och elev. Dessa ord indikerar att en lärare är någon som ska lära eleven något och som vet mycket mer än eleven vilket uttrycker ett maktförhållande. Jag har att göra med vuxna människor som alla har olika kunskaper. Mitt jobb är att vägleda och stötta dem. Jag anser mig inte vara en lärare utan en pedagog vars jobb inte är att uppfostra utan att vägleda.*

Det är långt ifrån alla de intervjuade aktörerna som reflekterar över det egna språket och dess påverkan på undervisningen. Under vissa intervjuer blir det inte ämne för diskussion medan det under andra intervjuer utgör huvudämnet. En av dem som jag samtalar med menar att *vi ska aldrig tro att vi inte är etnocentriska. Vi säger allt ur ett kulturellt sammanhang och först när vi är medvetna om det kan vi göra något åt det.* Aktören exemplifierar detta. *Arabiska barn tittar ibland inte vuxna i ögonen för inom deras kultur symboliserar det något annat än det gör i Sverige. Detta måste vi svenskar förstå för att inte bli arga utan istället kunna försöka överbrygga denna skillnad.* Aktören bygger vidare på denna linje och för in samtalet på huruvida en elev i skolan ska få bära slöja under lektionerna. Personen uttrycker under intervjun en förståelse för den kulturella symbolik som slöjan innebär men menar samtidigt att det i undervisningssammanhang är *instrumentellt viktigt att se ansiktet på människor.*

Vid samtalen om etnocentrism och medvetenhet kommer jag och aktörerna vid ett par tillfällen in på att prata om norm, etik och moral. Utifrån frågan om vad som är norm och vem som bestämmer normen får aktörerna göra sina reflektioner. *En norm är en gemensam värderingsgrund som människor i ett land har gemensamt* menar en av dem vid ett samtal. Den andra uttrycker att exempelvis *Astrid Lindgrens sagor ligger som bas eller norm för vår uppfattning om barnuppfostran.* När jag undrar om det finns en universell norm och värdegrund och ställer mig frågande till huruvida dessa inte är konstruktioner som förändras över tid frågar aktören mig om det är *värderingarna som är föränderliga eller vår uppfattning och tolkning av värderingarna som är föränderliga?* Aktören menar även att man måste skilja på vad som är en norm och värdering och det som faktiskt är sanning. Detta samtal sker i anknytning till ett samtal om barn och gymnastik. *Det är inte en värdering utan något medicinskt bevisat att barn mår bättre och får bättre skelett av att röra på sig.*

Under samtalen poängterar flera av de intervjuade personerna att bara för att en elev inte har uppnått den kunskapsnivå som krävs på de olika nivåerna och inom de olika kurserna, betyder inte detta att personen ifråga är dum. *Det är viktigt att komma ihåg att det hos varje människa finns en begåvningsreserv, en sak som alla är bra på*, menar en aktör och visar mig en otroligt vackert broderad duk som en av eleverna har gjort. *Det gäller att uppmuntra det som individen är bra på.*

5.6 Reflektioner

Vid ett par tillfällen har aktörerna talat väldigt öppet om den nya kursplanen, reflekterat över vissa förändringar som har skett genom åren samt uttryckt hur de vill att framtida undervisning i svenska som andra språk ska se ut. Vid samtal om den nya kursplanen (2002:19) uttrycker en av aktörerna två saker. Det första gäller hur lärare ställer sig till kursplan 2002:19. *Det är vanligt bland lärare att de inte bryr sig om den nya kursplanen för att de vill jobba som de alltid gjort, till dessa säger jag att om du vill tillverka en Volvo på en Saabfabrik är det bättre om du flyttar till Volvofabriken.*

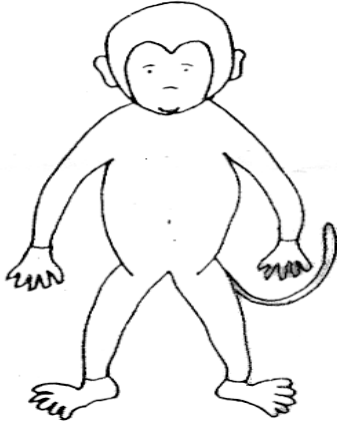
Detta ger uttryck för en känsla som jag har fått vid några av intervjuerna. Vissa gånger har de tillfrågade aktörerna inte kunnat svara på frågor gällande kursplanens innehåll och de har inte vetat vilka regler som har gällt eller vilka mål som ska uppfyllas. Detta gäller framförallt några aktörer som arbetar med undervisning av svenska som andraspråk.

Det andra handlar om att *utvecklingen har gått från språkrav till kunskapskrav.*

Uppenbarligen är det viktigt med lärarkårens kompetens. *För få lärare undervisar i kunskaps- och människosyn och alla lärare borde ha kunskaper i hur man lär sig svenska som andra språk.* På frågan om aktören skulle vilja ändra på något svarar denne *anpassa verkligheten efter hur det ser ut i praktiken – elevernas behov, förutsättningar och vilja i fokus.*

Många av de tillfrågade personerna tror att vistelsen i skolmiljö ger upphov till många positiva upplevelser och i vissa fall får olika synergieffekter. Dessa effekter berör i största hand kvinnor. *Många skilsmässor bland invandrare beror på att kvinnor som går i skolan får ett annat perspektiv och en annan ambition med sina liv.*

Under en av de sista intervjuerna som jag gjorde tog en aktör fram en bild som hade använts vid en av lektionerna. Hon frågade mig vad jag tyckte att bilden föreställde. Bilden som jag fick se är den som finns nedan.



Utan att tveka svarade jag att bilden föreställde en apa.

- *Nej, svarade aktören. Enligt de elever som jag visade bilden för är det en flicka och ingen apa.*

Bilden av ap-flickan summerar på ett sätt samtalen med aktörerna eftersom den illustrerar svårigheten i att inte se saker från "det egna perspektivet". Ibland säger en bild mer än tusen ord.

DEL 3: Analys av empiriskt material samt slutdiskussion

KAP 6: ANALYS

6.1 Inledning

Att lära sig det svenska språket, både skriftligt och muntligt, är något som anses vara en nödvändighet för ett liv i Sverige, vilket uttrycks av regeringen på följande sätt:

Möjligheterna till anpassning och integration i det svenska samhället är i hög grad beroende av möjligheterna och förmågan att tillägna sig det svenska språket. Stora delar av arbetsmarknaden är de facto stängd för den som inte behärskar svenska jämförelsevis väl, såväl i tal som skrift.

(Prop 2000/01:72:59)

Till svenskkunskaperna hör också kunskap om samhälls- och arbetsliv som formulerat i kursplan 2002:19. Det är således detta som lärs ut inom SAS undervisning i dagens Malmö. I ovanstående citat understryks vikten av att kunna det svenska språket för att kunna stå till arbetsmarknadens förfogande.

6.2 Är jorden platt eller rund?

Enligt aktörerna görs det under antagningsprocessen alltid en första bedömning av den potentiella elevens förkunskaper. Dessa kunskaper innefattar utbildnings- och yrkeserfarenheter som tillsammans med bedömningen av individens sociala kontaktnät i Sverige och resultat från olika prov utgör basen utifrån vilken individens kunskapsnivå bestäms. Dessa prov kan enligt utsago handla om att kunna skriva sitt namn och att försöka peka ut sitt hemland på en jordglob. Syftet med de olika proven är att urskilja vilka olika kunskaper individen besitter samt bedöma om eleven är analfabet. Utgången av de olika proven används sedan som underlag för att placera individen på olika nivåer i enlighet med den nya kursplanen. Syftet är enligt en av aktörerna att indela eleverna i homogena grupper utifrån yrkes- och utbildningsbakgrund. De som arbetar utifrån ett modersmålsbaserat utbildningsformat gör även en uppdelning utifrån modersmålet och syftar således till att få språkhomogena grupper. Utgången av gruppindelningen är att de som bedöms vara högutbildade läser svenska tillsammans på samma sätt som analfabeter formar en grupp.

En aktör berättar att antagningsprovet kan inbegripa att peka ut sitt hemland på en jordglob och menar vidare att nästan alla tillfrågade har misslyckats med denna uppgift. *Det har till och med hänt att eleverna har trott att världen är platt*, berättar aktören.

Bedömningen av kunskapsnivå utgår ifrån den individuella perceptionen av vad hög respektive låg kunskapsnivå innebär. Denna perception bottnar i vilken definition man tillskriver begreppet kunskap. Aktörernas uttalanden och erfarenheter angående vad som bedöms vid antagningsprocessen är därför ytterst relevant, då de avspeglar perceptionen av vad som är viktigt att kunna. Om bedömaren anser att en hög kunskapsnivå innebär att veta att jorden är rund, blir resultatet att de individer som anser den vara platt, tillskrivs egenskaper som bakåtsträvande och okunniga. Det samma gäller en av aktörernas uttalanden gällande att det vid antagningen bedöms hur eleverna *håller pennan*. Enligt aktören finns alltså rätt och fel sätt att hålla pennan, något som får konsekvenser för bedömningen.

Enligt Berger och Luckmanns kunskapsociologi definieras kunskap som ett fenomen på väldigt primitiva nivåer. De menar att kunskapsbegreppet utgår från vad individen upplever som sanning i det vardagliga livet. De individuella sanningarna skall ses i sammanhang med den sociala verklighet inom vilken de konstrueras. I linje med detta resonemang ska alltså en individs perception om vad som är sanning ses i relation till det som normen anser vara sanning.

Då jag analyserar aktörernas uttalanden om elevernas förkunskaper utifrån Berger och Luckmanns kunskapsdefinition uppstår en komplexitet. Eftersom många av eleverna har konstruerat sina "sanningar" inom en annan kulturell kontext än den svenska går det inte att sätta likhetstecken mellan vad individen "vet" och vad samhället "vet". Om en person, utifrån den kulturella kontext inom vilken han eller hon har vuxit upp, har konstruerat uppfattningen om att jorden är platt, blir det väldigt svårt att sätta denna uppfattning i relation till den svenska normen och samhälleliga föreställningen om att jorden är rund. Att i interkulturella sammanhang som SAS, se "what people know as reality" och jämföra detta med den "svenska uppfattningen" ger därför upphov till en oerhörd komplexitet.

Franzén menar att för att den individuella världen och den sociala verkligheten skall vara i samklang måste de vara kompatibla. Först när de är det kan den gamla omvärldsuppfattningen integreras med den nya omvärldsuppfattningen. Tron om att jorden är platt respektive rund är

dock omvärldsuppfattningar som inte är i samklang med varandra, vilket gör att det uppstår ett tomrum mellan ”vad vi vet” och ”vad de vet”. Genom att berätta att ”vissa personer till och med har trott att världen är platt” uttrycker aktören att detta är något som man måste komma till rätta med. Andra aktörer indikerar att ”det vi vet” blir norm. Detta blir bland annat synligt vid analys av olika ”hålla pennan”- resonemang. Franzén uttrycker även att för att man överhuvudtaget skall kunna mötas och kommunicera över interkulturella gränser måste aktören vara medveten om att denna förändring av omvärldsuppfattningen måste äga rum. Att döma av vad en del av aktörerna har berättat är det ingen av dem som direkt har uttryckt en förståelse för de olika omvärldsuppfattningarna. Det verkar snarare vara så att de aktörer som har uttalat sig om saken anser att det är självklart att jorden är rund och tycker nästan lite synd om de människor som tror att den är platt.

Enligt en annan aktör är det *erfarenheter och fördomar* som avgör hur bedömningen av eleverna går tillväga. Vid analys av detta uttalande synliggörs olika latent effekter som får konsekvenser för elevens individuella bedömning. Uttalandet innebär i praktiken att erfarenheter från en grupp av människor kommer att utgöra mallen utifrån vilken de nästkommande blir bedömda. Vid tillfälle då 20 personer från X-land misslyckas med att peka ut sitt hemland på en jordglob, minskar sannolikheten för att den 21: a individen från samma grupp skall ställas inför samma uppgift. Detta resulterar i att den sistnämnda personen inte blir bedömd på samma sätt som den första. Den individuella bedömningen försvagas således i takt med att personer från en ”grupp” visar ett beteende eller uttrycker en och samma sak. De individuella egenskaperna appliceras på en grupp och blir till gruppegenskaper vilket resulterar i uttalanden om hur *araber inte följer linjerna när de skriver*.

Enligt Lahdenperä bygger kunskap om ett samhälle på språkliga metaforer. Det som jag anser vara verkligt är alltså inte något naturgivet utan något som får en mening genom att jag språkligt uttrycker det. Genom att jag uttrycker att jorden är rund och inte platt, blir jorden för mig rund. Genom att jag kommunicerar detta till andra bildas ett ”vi” som ”vet” att jorden är rund. Detta blir självklart för oss och vi upplever det som naturgivet. Därför har ”vi” väldigt svårt att förstå att det finns någon annan föreställning om världen, vilket medför att alla som inte ”håller med oss” har ”fel”. Olika ”sanningar” konstrueras alltså genom ett språkligt utbyte mellan människor. Det språkliga utbytet sker inom en bestämd kontext såsom den kulturella kontexten. Vårt språk, det vi uttrycker, är en produkt av den kulturella kontext inom vilken den skapas och ges mening. Lahdenperä menar att människor som lever inom samma

kultur, tolkar därför en situation på ett liknande sätt vilket får som resultat att olika ”jordglobssituationer” ses som självklara och blir norm. Att inte ”veta” att jorden är rund blir således förknippat med att inte besitta så stor kunskap. Konklusionen blir att låta fördomar och erfarenheter avgöra på vilken nivå en person ska studera uttrycker en stark etnocentrism, något som enligt Lahdenperä är ett av de största problemen vid studier av inter-kulturella kontexter. Enligt henne borde den mångkulturella elevsammansättningen avspeglas i alla olika aspekter av skolverksamheten. Antagningsprocess, målsättning, kursplan samt pedagogiska metoder borde således utgå från en mångkulturell bas där olika kulturer lämnar avtryck.

I detta sammanhang blir, det av Carlson benämnda, uppifrånperspektivet väldigt tydligt. Antagningsprocessen utgår ifrån vad ”vi svenskar” anser vara viktigt och det ges inte utrymme att definiera ”vad som är viktigt” utifrån ett interkulturellt perspektiv. Monopolisering av kunskapsbegreppet är således ett fenomen som blir synligt vid analys av några aktörers lingvistiska uttryck gällande bedömning av förkunskaper.

Trots att några av aktörerna uttalar sig på ett sätt som vittnar om en avsaknad av ett interkulturellt perspektiv vid antagningsprocessen, uttrycker andra aktörer en större insikt och förståelse för andra människors erfarenheter och verklighetsuppfattning. En aktör poängterar hur man, vid samtal om skolbakgrund, inte kan utgå från den svenska uppfattningen om vad skola och skolgång innebär, utan måste utgå från elevens uppfattning. På samma sätt menar en annan aktör att man under antagningsprocessen måste ge individerna utrymme att *sätta ord på vad de kan* istället för att utgå ifrån ”vad de ska kunna”. En annan aktör uttrycker sitt missnöje över de olika *muntliga förhör* som görs under *urvalet* och menar att det finns mycket kvar att göra på denna aspekt av utbildningen.

6.3 Kan man lära någon vad demokrati är?

Enligt Lahdenperä är språket verktyget genom vilket vi skapar och konstruerar kunskap om den sociala verkligheten, vilken i sin tur konstrueras inom kulturella ramar. Språket kan därför ses som, dels ett kommunikationsmedel genom vilket människor i ett land kommunicerar och bildar ett ”vi som förstår varandra”, dels ett uttrycksmedel för olika konstruerade ”sanningar” och kulturbundna omvärldsopfattningar. En ”svensk” uttrycker sig på ett visst sätt i egenskap av att vara svensk, på samma sätt som en person från X-land använder ett språk som bär på latent budskap med förankring i kulturbundna uttryck för olika normer och värderingar.

När flera språk möts, möts också flera kulturer. Det svenska språket uttrycker ”de svenska sanningarna” och undervisning i det svenska språket blir därför också undervisning om svenska värderingar och normer. Inläring av det svenska språket, som är syftet med SAS, innebär därför inte bara en inläring av de faktiska språkliga uttrycken utan även en inläring av den verklighet som språkligt uttrycks. Lahdenperä menar att det vid möten med andra kulturer, på olika interkulturella arenor, är viktigt att förstå vad man uttrycker. Hon menar vidare att fokus måste skifta från att fokusera på eleverna till att fokusera på lärarna och deras medvetenhet om den egna etnocentrismen och kulturbundenheten. I linje med Lahdenperäs resonemang uttrycker en av aktörerna att *det är lärarens ansvar att bygga broar mellan lärare och elever över de kulturella gränserna*.

Vissa av de aktörer som jag har samtalat med uttrycker en stor medvetenhet om att de språkliga uttrycken bär på latent värderingar, medan andra inte alls indikerar att detta är något som de överhuvudtaget reflekterar över. Då en av aktörerna exempelvis uttrycker att allt sägs ur *ett kulturellt sammanhang* indikerar detta på en förståelse av hur språkuttryck kan få olika innebörd beroende på inom vilken kulturell kontext den definieras. Detta vittnar om en förståelse om att det som sägs inte alltid har samma innebörd som det som uppfattas. En aktör uttrycker även att det inte endast är det rent språkliga som måste förstås i relation till kultur utan att vissa beteenden också är kulturbundna och bär på viss symbolik. Att *titta vuxna människor i ögonen* uttrycks vara ett exempel på en kulturbunden situation, som ”vi svenskar” måste lära oss att se symboliken i för att kunna förstå och överbrygga.

Vid analys av ”klassrumsetnocentrismen” och dess konsekvenser för utbildningsformatet SAS, är det för mig nödvändigt att använda mig av Carlsons diskussion om ”det diskursiva medvetandets nivå” och ”det praktiska medvetandets nivå”. Några av aktörerna uttrycker verbalt att de är medvetna om den egna kulturbundenheten och etnocentrismen men detta betyder inte att det de säger avspeglas i deras handlingar. När exempelvis en av aktörerna uttrycker att denne förstår den kulturbundna symboliken i att vissa barn från andra kulturer inte tittar vuxna människor i ögonen, indikerar detta att aktören har en förmåga att kunna se saker utifrån ett annat kulturellt perspektiv än det svenska. Om aktören, trots förståelsen av symboliken bakom beteendet, kräver att barnet ska titta vuxna människor i ögonen finns ändå inslag av etnocentrismen kvar. Att förstå varför en människa ifrån en annan kultur beter sig på ett visst sätt fyller ingen funktion i praktiken om inte människan ifråga får lov att ”ha kvar” beteendet. Detsamma gäller diskussionen gällande huruvida en elev i svensk skola skall få lov att bära slöja. Aktören uttrycker en förståelse för anledningen bakom slöjan men menar

samtidigt att det är *instrumentellt viktigt* att se ansiktet på personen. Att förstå ett beteende för att kunna överbrygga det tycks i detta fall betyda att förstå för att rätta till eller för att försvenska.

Enligt vad jag har erfarit vid samtal med aktörerna finns det olika grader av etnocentrism. Vissa aktörer verkar, som ovan nämnt, inte reflektera över sin roll som aktör inom en interkulturell kontext, medan andra uttrycker en stor insikt om den egna etnocentrismens roll på det diskursiva medvetandets nivå. Dock har tankar om den egna etnocentrismen tillsyns ingen förankring på det praktiska medvetandets nivå hos många av de aktörer som jag diskuterat ämnet med. Utifrån vissa av aktörernas uttalanden gällande etnocentrism och medvetenhet, blir slutsatsen att skolan som arena blir en plats där det är de svenska idéerna om hur saker och ting ska vara som är norm. För att kunna frånga ”klassrumsetnocentrismen” räcker det således inte med att vara medveten om vad man säger utan man måste integrera detta i sitt beteende.

Det bör dock tilläggas att de aktörer som har ”kommit så pass långt” att de reflekterar över de egna lingvistiska uttryckens konsekvens för eleverna och för utbildningen, antagligen har lättare för att integrera dessa tankar så att de även blir en del av det praktiska medvetandets nivå. Enligt Lahdenperä är förmågan att kunna se världen genom andra ögon ingenting som kognitivt går att lära sig. För att detta perspektiv ska internaliseras hos individen måste de egna kulturella föreställningarna sättas i kontrast till andra kulturer och sedan känslomässigt bearbetas.

En intressant iakttagelse som blir tydlig vid analys av etnocentrismens olika uttryck, är aktörernas uttalande gällande vad som är viktigt att lära sig i Sverige. Samtidigt som samtliga tillfrågade aktörer är överens om att undervisningen borde utgå ifrån individen och vad ”de tycker är viktigt”, uttrycker de att det finns vissa saker som man måste lära sig om man bor i Sverige. En aktör menar att *läraren inte äger kunskapen och kan inte ha monopol på att definiera vad som är viktigt att lära sig* men menar samtidigt att man ska *betona vad de ska kunna*. Exempel på sådana saker är enligt aktörerna hygien, hälsa, kroppskännedom, trafikregler, demokratiska värdegrunder, barnuppfostran samt jämställdhet. Det uttrycks även att det är viktigt att *förstå olika skatte- och bidragssystem*.

Sett ur ett interkulturellt perspektiv med förankring i social konstruktivismen, är det några av ovanstående tankar om vad man ska kunna i Sverige som kan problematiseras. Ord som demokrati och jämställdhet är begrepp som är konstruerade inom en specifik kultur och som baseras på värdegrunder och normer som även dom är kulturellt bundna. De båda begreppen är "parollord" för "vår" kultur och de symboliserar andra, av "oss" konstruerade, begrepp som uttrycksfrihet och rättigheter. Sett ur ett social konstruktivistiskt perspektiv är dessa begrepp konstruerade inom "våra" sociala och kulturella ramverk. Begreppen återspeglar "vår" kultur och "våra" värderingar och ses av "oss" som självklara. De utgör en gemensam nämnare för hur "vi" lever. Frågan som utkristalliseras ur en problematisering av begreppen är huruvida det är möjligt att lära någon vad exempelvis jämställdhet är? Det går att undervisa en elev i vad ordet betyder, vad det innebär och vad det står för men hjälper det inläringen av begreppet jämställdhet? Precis som någon kan berätta för mig hur underbart det är på den franska Rivieran och målade beskriva stränder, platser och människor, får inte denna beskrivning liv förrän jag själv hör vågorna, känner sanden mellan mina tår och andas in atmosfären. Det går således inte att kognitivt lära någon hur de ska känna, tänka och tycka.

Det är skillnad mellan att "lära" ut en ideologi och att lära ut trafikregler. Att känna till olika trafikregler fyller en direkt funktion i alla människors liv; man blir inte påkörd. På samma sätt är det viktigt att känna till vart man ska vända sig när man blir sjuk. Det går dock inte att likställa dessa kunskaper med kunskaper med förankring i ideologier, normer och livsstil. Om en kvinna aldrig har reflekterat över sin, i "våra" ögon, brist på självständighet, hur ska man då "lära" henne vad självständighet är?

6.4 Integration utan funktion?

Den social konstruktivistisk synen utgår ifrån att precis som alla människor är produkter av samhället inom vilket de lever, är samhället även en produkt av mänsklig aktivitet, genom vilken social kontroll upprätthålls. För generationen som har upprättat social kontroll genom en institution fyller institutionen en funktion och tillskrivs ett värde. För människor som inte har varit delaktiga i skapandet av institutionen fyller den inte samma självklara funktion utan måste legitimeras. För de flesta "svenskar" fyller exempelvis skattesystemet en naturlig funktion. Systemet är skapat av "oss" och det fyller en funktion i våra vardagliga liv. För människor som kommer från andra kulturer får skattesystemet inte samma självklara funktion. Skattemyndigheten som institution måste ha en praktisk funktion individens liv för att den skall kunna legitimeras och tillskrivas ett värde. Institutionen måste internaliseras. För en person som inte har ett arbete och som därför inte betalar skatt får inte skattemyndigheten en

funktionell roll. Individen kan inte se det direkta sambandet mellan att arbeta, betala skatt, få bidrag eller vård. Begreppet relevans är här väldigt central. Om det inte är relevant, det vill säga inte fyller en funktion, är det svårt att legitimera. Om en institution eller ett system inte legitimeras blir dess roll i ett samhälle heller inte självklart för individen. En av aktörerna uttrycker hur denna brist på sammanhangsförståelse ibland kommer till uttryck: *Om en elev frågar mig när svenskarna får sitt socialbidrag förstår denna människa uppenbarligen inte hur det fungerar.*

På samma sätt som de olika institutionerna måste legitimeras och fylla en funktion för individen måste också språket göra det. Av aktörernas uttalanden att döma är språkets funktionalitet kopplat till behovet som i sin tur verkar vara kopplat till det sociala kontaktnätet. Detta kontaktnät bedöms under antagningsprocessen. *Om inte eleven har möjlighet att prata svenska på fritiden blir inläringen så mycket svårare, vare sig eleven är hög eller lågutbildad.* Det aktören uttrycker är att om en person aldrig behöver prata svenska i det vardagliga livet, om inte behovet är internaliserat hos denne, blir sannolikheten för att eleven ska ta till sig språket mindre.

Nästan samtliga aktörer menar att det för många av eleverna inte är relevant att lära sig svenska. De bor *i ett miniatyr format av sitt ursprungsland* där de aldrig behöver prata svenska och de har liv som är långt borta från "det svenska livet". Den "svenska verkligheten" blir således ingen subjektiv realitet för vissa människor. Huruvida detta är ett resultat eller en konsekvens av brist på språkkunskaper måste ses i ett större sammanhang. Det är därför ytterst intressant att analysera aktörernas uttalande gällande språkets koppling till integration. Vissa av dem menar att språket är en nödvändighet för att bli integrerad. Integration tycks således vara slutmålet för språkinläringen. Eftersom begreppet integration även det är ett begrepp, konstruerat av "oss", ställer jag mig frågan om begreppets innebörd är internaliserat hos individen som skall integreras. Om ordet integration inte fyller någon funktion för individen som "skall" integreras, blir detta inte heller ett mål som den berörda individen eftersträvar. Av några av aktörernas uttalanden att döma är integrationsbegreppet ett ord som används av "oss" för att uttrycka målet med språkundervisningen.

Diskussioner om integrationsbegreppet blir om än mer komplext då flertalet av aktörerna inte tillskriver begreppet samma innebörd. Medan vissa menar att integration *innefattar en viss*

grad av anpassning menar andra att det innebär att *får jag lov att bevara min egen identitet och behöver inte anpassa mig.*

6.5 Är det skillnad på att kunna och att klara sig?

Enligt Carlsons erfarenheter skiljer sig deltagarnas och de olika institutionernas definition av vad att kunna och att klara sig betyder. På samma sätt upptäcker jag en stor skillnad mellan den verklighet som aktörerna uttrycker och den verklighet som är inskriven i olika styrdokument. I proposition 2002/01:72 uttrycks att det svenska språket är en nödvändighet för att kunna integreras och för att kunna komma in på arbetsmarknaden. Det svenska språket är alltså det som lägger grunden för ett liv i Sverige. Enligt några av aktörerna uttrycks att "en bra svenska" är en svenska som *funkar till det de behöver* och att ha kunskaper i det svenska språket innebär att *förstå sammanhang och lära sig ta itu med vardagliga situationer.*

När aktörerna uttrycker att kunskap är att *förstå sammanhang* undrar jag vad som innefattas i denna sammanhangsförståelse. Är det att förstå att jorden är rund? Vem kan definiera vilka sammanhang som är viktiga att förstå? Precis som Carlson erfar, har jag också upplevt att det finns en skillnad mellan de mål med undervisningen som uttrycks i olika styrdokument och de mål för eleverna som aktörerna uttrycker under våra samtal.

Betraktat ur ett social konstruktivistiskt perspektiv är begrepp som sammanhang konstruerade utifrån en bestämd social kontext. Sammanhangsförståelsen kanske inbegriper olika saker för olika människor, beroende på vilka referensramar de har. För en person innebär kanske sammanhangsförståelsen att kunna förstå skatte- och välfärdssystemet i Sverige, medan det för en annan person innebär att förstå hur man tar bussen till stan. Likaså är, den av en av aktörerna uttryckta, målsättningen att kunna klara sig i vardagen något som kan diskuteras. Att klara sig i den mån att man kan gå till mataffären eller apoteket är inte den kunskap i det svenska språket som uttrycks vara målet i olika styrdokument. Frågan är vilka konsekvenser det får på utbildningsformatet och för eleverna, när de aktörer som arbetar med att förverkliga olika nationella mål, inte har samma bild av vad målen är som de som är inskrivna i styrdokumentet. En vardag för en person kan vara att leva i X-området där det inte finns något behov av att prata svenska. Det svenska språket innebär kanske för vissa att kunna gå till apoteket eller att beställa en biobiljett. Detta är långt ifrån de kunskaper i det svenska språket och användningsområdena av den som presenteras i exempelvis Proposition 2000/01:72.

6.6 Är SAS-undervisningen interkulturell?

De skolor som jag har varit i kontakt med är alla multietniska och multikulturella så till vida att elevsammansättningen representerar många olika kulturer och nationaliteter. Enligt Lahdenperä borde detta betyda att det pedagogiska innehållet och arbetssättet utgår ifrån elevernas olika kulturer och språk. Vid samtal med de olika aktörerna har vissa av dem uttryckt att undervisningen skall utgå ifrån individen och dennes förutsättningar och behov. Jag har även funnit att några aktörer använder sig av metoder som enligt min uppfattning är otroligt genomtänkta och som har de allra bästa intentioner. Detta vittnar om ett interkulturellt betraktelseperspektiv från vissa av aktörerna. Det är dock långt ifrån hos alla som detta perspektiv är integrerat.

De aktörer som beaktar det interkulturella perspektivet vid sin undervisning erbjuder sina elever en utbildningsformat som är mer anpassat efter elevens behov. Trots detta blir inte SAS-undervisningen som helhet en utbildning med ett interkulturellt perspektiv då detta perspektiv inte är internaliserat i utbildningens strukturella organisation. Den mångkulturella elevsammansättningen avspeglas således inte på alla nivåer av utbildningen. Detta märks tydligt vid granskning av exempelvis Lärarhandledningen i vilken det uttrycks att:

Eleverna skall inom ramen för undervisningen tillägna sig kunskap om det svenska samhället, komma i kontakt med svenska förhållanden och på så sätt inse hur det är att leva i Sverige.

Lärarhandledningen skall fungera som en guide för hur lärare skall bedöma elevernas kunskaper utifrån olika prov. Även om en elev har deltagit i en undervisning där läraren ser till individens förutsättningar och behov, avspeglar inte undervisningen elevens kulturellt bundna omvärldsuppfattning, eftersom eleven trots allt blir bedömd utifrån en svensk mall. Trots vissa aktörers kraftansträngningar blir således inte utbildningsformatet en mångkulturell utbildning så som Lahdenperä förespråkar.

Det utbildningsformat som går mest i linje med Lahdenperäs resonemang är den modersmålsbaserade utbildningen. Eftersom utbildningen utgår från modersmålet och undervisas av en modersmålslärare kan den per definition inte bli "försvenskad". Även då utbildningsformatet kan ses som mer interkulturell enligt Lahdenperäs definition finns en fara att den blir ensidig och etnocentrisk utifrån ett annat perspektiv. På samma sätt som

”svenskar” måste lära sig att det finns en annan omvärldsuppfattning än den svenska, måste även lärare från X-land lära sig att deras omvärldsuppfattning även den är kulturellt bunden. Etnocentrismen, även om den blir mer märkbar vid konfrontation med andra kulturer, finns närvarande även då svenska lärare undervisar svenska elever. På samma sätt finns etnocentrismen närvarande när lärare från X-land undervisar elever från X-land. Oavsett om man undervisar människor med ”samma” omvärldsuppfattning eller ej, måste det interkulturella perspektivet på livet som helhet finnas närvarande.

KAP 7: SLUTDISKUSSION OCH SLUTSATS

7.1 Inledning

Varför är det viktigt att studera hur det svenska språket lärs ut inom SAS-undervisningen i dagens Malmö? Detta är en fråga som jag ställde mig vid arbetets början och den finns även med mig så här i arbetets slutskede.

Såsom formulerat i såväl styrdokument som olika skrivelser från regering och riksdag är kunskaper i det svenska språket en av de viktigaste beståndsdelarna i byggandet av ett liv i Sverige. Vikten av kunskaper i det svenska språket har blivit ivrigt diskuterat i massmedia och i olika debatter. Det har talats om språkstest som ett krav för medborgarskap och vid diskussioner om integration på arbetsmarknaden och i sociala sammanhang nämns nästan alltid kunskaper i språket som den viktigaste förutsättningen. Eftersom kunskap i det svenska språket verkar utgöra navet i integrationsprocessen anser jag att det är ytterst viktigt att undersöka vilka verktyg en invandrad person ges för att kunna ta till sig språket. Sådana verktyg är exempelvis de pedagogiska medel och metoder som används inom SAS-undervisningen. Det är även viktigt att undersöka vad som är viktigt att kunna och av vem och inom vilken kontext kunskapsbegreppet konstrueras eftersom denna definition kommer att styra vad som lärs ut och vad en person ska kunna. Det är således verktygen och kunskapsbegreppet som måste granskas för att kunna se hur svenskan lärs ut inom SAS-undervisningen. Först när man undersöker hur språket lärs ut kan man se vilka effekter det får på undervisningen och på så sätt också se om de verktyg som invandraren ges är rätt verktyg. Om man försöker låsa upp en dörr med fel nyckel är sannolikheten stor att man inte kan öppna dörren. För att ”vi” ska kunna kräva att ”de” ska lära sig det svenska språket måste vi ge dem rätt nycklar. Fokus måste enligt min åsikt skifta från slutprodukten i form av individuella resultat på olika kunskapsprov, till att fokusera på det som föregår eller föranleder resultaten; kunskapssyn och undervisningsmetoder.

7.2 Latenta effekter av manifesta uttryck

SAS-undervisningens olika forum (SFI och vuxenutbildningen) har inte haft en rak utvecklingsprocess utan har ändrat skepnad och innehåll vid ett flertal tillfällen. Olika utredningar har avlöst varandra och ansvaret för utformandet av utbildningen har lagts över på kommunen och stadsdelsförvaltningarna. Staten har fortfarande ett finansiellt ansvar för vissa målgrupper medan andra finansieras av kommunala pengar som i Malmös fall, ”delas ut” via

Stadsdelsförvaltningarna. I skrivande stund utreds huruvida svenskundervisning för invandrare helt skall integreras med vuxenutbildningen. Detta innebär att SFI som skolform helt upphör att existera.

Enligt vad aktörerna har uttryckt under våra samtal används många olika pedagogiska metoder för att undervisa svenska som andraspråk. De uttrycker att metoderna måste anpassas till det individuella behovet och förkunskaperna och att undervisningsmetoderna därför är konstant föränderliga. Dock nämns PBL, LTG och TPR som exempel på metoder som används. Inom vissa SAS-forum undervisas språket utifrån en praktisk grund som exempelvis yrkeskunskaper, och vid andra undervisas det utifrån individens modersmål. Det finns alltså inte en metod eller en utgångspunkt som är gemensam för den svenskundervisning som jag har varit i kontakt med. Individerna är den som skall stå i fokus, det är alla aktörerna överens om.

På samma sätt som det finns många olika pedagogiska metoder finns det också många olika definitioner på vad kunskap är. Kunskapen innefattar här två olika dimensioner. Dels talas det om förkunskaper som bedöms under antagningsprocessen, dels talas det om kunskapsnivå under och efter avslutad utbildning. Vid analys av aktörernas uttalanden gällande förkunskaperna tydliggörs hur bedömningsbasen i de flesta fall helt utgår ifrån en färdig "svensk mall" över vad som är viktigt att kunna. Avsaknaden på ett interkulturellt perspektiv är här stort. Att döma av den verklighet som aktörerna uttrycker, finns det enligt min analys inte så stora möjligheter till påverkan för den enskilde individen. Jag tycker mig här se tendenser till hur olika "jordglobssituationer" får fäste och växer sig starka. SAS-undervisningens inledningsskede innehåller en del moment vilka resulterar i en maktrelation mellan "bedömaren" och "elev" med monopolisering av kunskapsbegreppet som resultat.

Vid en diskurs analys av uttalanden gjorda av aktörerna synliggörs i vissa fall en verklighet som jag anser får en rad latent funktioner för undervisningen, eleverna och i förlängningen därför också för resultaten. Aktörerna artikulerar att kunskap är att förstå sammanhang, att kunna klara sig i vardagen samt att kunna nå egna mål utan hjälp. Det som blir synligt vid analys av aktörernas uttalanden gällande kunskap och kunskapsnivå är att det finns en skillnad på vad kunskap är och vad kunskapen skall innehålla. Aktörerna uttrycker att kunskap är att klara sig i vardagen men även att kunna exempelvis de demokratiska värdegrunderna. Det verkar i många fall som att det anses vara självklart att dessa olika kunskapsdefinitioner går

hand i hand. Vid samtal om demokratiska värdegrunder, jämställdhet och andra "att kunna i Sverige-tankar" blir det tydligt att det ibland inte räcker med att lära sig något, utan att detta också skall efterlevas. SAS-undervisningen blir alltså även ett forum där "rätt" värderingar lärs ut och eleven förväntas "klä av sig" den egna omvärldsuppfattningen för att kunna passa in i den färdiga svenska mallen. Att i detta sammanhang hävda att målet med SAS-undervisningen är att bli integrerad verkar underligt då SAS i denna bemärkelse kan ses som ett assimileringprojekt. Skall en invandrad person anpassas innan denne skall integreras?

Det som ligger till grund för den monopoliserade synen på kunskap är den etnocentrism som har gjort sig synlig under analys av aktörernas uttalanden. Det har blivit tydligt att det finns olika grader av etnocentrism mellan de olika aktörerna men att några av dem inte ens verkar reflektera över detta på det diskursiva medvetandets nivå. Positivt är dock att de flesta aktörerna gör det. För att det "icke-etnocentriska" tänkandet skall överföras till praktiska handlingar och beteende är det dock ett till synes stort steg kvar. För att kunna inse att inläring av det svenska språket, i interkulturella kontexter, många gånger handlar om att ta till sig en ny omvärldsuppfattning måste individen först och främst reflektera över att dennes omvärldsuppfattning inte är den enda. Personen måste sedan se sig själv som medskapare i den förändrade uppfattning av omvärlden som "eleven" konfronteras med.

7.3 The bigger picture

Bortom det som jag har undersökt och fokuserat på i denna studie finns en annan verklighet, en större verklighet. Samtalen med aktörerna om pedagogik och kunskap har i många fall utmynnat i samtal om behov kopplat till integration och segregation, politiska ställningstaganden och finansiella fördelningssvårigheter mellan kommun och stadsdelar. Detta är diskussioner som har givit mig en större helhetsförståelse över SAS-undervisningens olika fallgropar och fått mig att inse att det är väldigt svårt att studera SAS utan att studera många andra delar av samhället. Jag har även fått en känsla av att det i vissa fall läggs ned mer tid på att dra upp riktlinjer för hur administrationen för SAS skall se ut än att fokusera på innehållet. Detta baseras på att vissa av de intervjuade aktörer har haft väldigt mycket att säga om administrationen och mindre att säga om det som, enligt min uppfattning, är det viktigaste, eleverna och deras inlärande. Vid mötena med de olika aktörerna har det speciellt varit en sak som jag har lagt märke till; olika grader av medvetenhet. Medan några aktörer helt oproblematiskt kunde benämna eleverna som "invandrarna" och "dom andra" och på ett självklart sätt kunde påstå att "araberna skriver inte rakt", lade andra aktörer ned många

timmar åt att fundera över vad olika benämningar kunde få för konsekvenser för eleverna och vilket språk som de skulle använda för att inte generalisera. Detta har fått mig att tänka om väldigt mycket gällande kvalitén på undervisningen av Svenska som andraspråk. Jag anser att i vissa fall (majoriteten av de intervjuer som jag har gjort) har aktörerna påvisat en mycket större insikt, förståelse och självmedvetenhet än jag någonsin hade kunnat tro från början. Detta har varit en stor överraskning för mig som inledningsvis trodde att undervisningen höll en låg nivå. Tyvärr finns det ju en baksida av detta. Vissa av aktörerna har inte velat svara på, enligt min uppfattning, lätta frågor utan hänvisat till andra som ”säkert kan det här bättre” och inte påvisat ett ens medvetenhet eller självreflektion. Jag tror att om man kommer till ”rätt” klass med ”rätt” lärare kan SAS vara en positiv upplevelse för eleverna, medan en person som kommer i ”fel” klass inte alls får samma förutsättningar. Jag anser, precis som en av aktörerna uttryckte, att alla personer som skall jobba med individer i SAS-miljö skall ha utbildning i inläring av svenska som andraspråk och även ha en personlig lämplighet.

7.3.1 Integration och behov

Som tidigare har nämnts har begreppet behov och dess koppling till den svenska språkinläringen varit ett ämne som många samtal har utmynnat i. Ett flertal av aktörerna har uttryckt att det enligt deras erfarenheter ofta inte finns ett behov hos individen att lära sig svenska då en ”svensk kontaktyta” inte finns. Om detta är ett resultat av eller orsak till dåliga språkkunskaper finns det delade meningar om. Det som är säkert är att integrationsbegreppet i detta sammanhang är väl använt. Det som jag lade märke till var att ingen av aktörerna definierade detta begrepp på samma sätt, trots att de använde det väldigt fritt. Detta är intressant eftersom integration är det ord som så ofta används för att beskriva ett mål men som inte har en, för alla, uppenbar funktion och definition. Om inte aktörerna kan förklara ordets innebörd, ett begrepp som kan ses som målnöret för SAS-undervisningen, hur kan då eleverna förväntas eftersträva det?

Jag anser att integrationsbegreppet i vissa sammanhang får agera som ett falskt lockbete. Jag möter i mitt vardagliga liv människor som besitter stora kunskaper i det svenska språket men som aldrig har varit i närheten av att komma in på den svenska arbetsmarknaden. Att därför hävda att nyckeln till den svenska arbetsmarknaden och integration är det svenska språket är enligt min uppfattning att förenkla och förvränga verkligheten. Eftersom integration för många människor endast är ett ord konstruerat av ”oss” för att beskriva ”våra” mål för ”dem” finns det inget behov att integreras eftersom integrationen inte fyller en funktion i deras liv.

Om en person inte har ett behov av att integreras hur kan det då finnas ett behov av att lära sig det svenska språket?

7.3.2 Flickan och apan

Konklusionen är att de, av aktörerna formulerade, manifesta uttrycken, i viss mån kan ses som toppen av ett isberg. Det som uttrycks av aktörerna bär på en rad latent budskap som får konsekvenser för utbildningen och för eleverna. Även då vissa av aktörerna uttrycker en stor medvetenhet på det diskursiva medvetandets nivå avspeglas inte medvetenheten på det praktiska medvetandets nivå hos flertalet av de intervjuade aktörerna. Många av dem reflekterar över den egna kulturbundenheten och dess konsekvenser för eleverna men det verkar som de tycker att detta "räcker". Det uppstår ett tomrum mellan "vad vi vet" och "vad de vet" vilket gör att omvärldsuppfattningen som ligger till grund för undervisning i det svenska språket inte kan mötas med "de andras" omvärldsuppfattning.

Detta kan på ett sätt sammanfattas med bilden av apan/flickan som en av aktörerna visade mig. Jag och aktörerna har, med utgångspunkt i kunskapsbegreppet, samtalat om medvetenhet, förmågan att kunna se saker ur ett "icke-etnocentriskt" perspektiv samt vikten av att utgå ifrån individen och dennes omvärldsuppfattning. Jag har tyckt att alla dessa saker har varit tämligen självklara ända tills jag såg bilden, som även finns på omslagssidan. Utifrån min begrepps värld har jag svårt att se hur någon överhuvudtaget kan säga att bilden föreställer en flicka. Jag vill inte dra symboliken med bilden till ytterligheter, men jag tycker ändå att insikten den gav mig är värd att fundera över. Med detta vill jag säga att jag, trots min efterfrågan på aktörer med en större medvetenhet på det praktiska medvetandets nivå, har förståelse för hur svår denna uppgift är. Om jag själv har svårigheter med att föreställa mig att "apan" är en "flicka" (eller tvärtom) hur svårt är det då inte att undervisa elever som i vissa fall utgår från uppfattningen om att jorden är platt?

KÄLLFÖRTECKNING

• LITTERATUR

Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1967) *"The social construction of reality"*
New York: Anchor Books

Carlson, Marie (2002) *"Svenska för invandrare – Brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen"* Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet

Foucault, Michel (1993) *"Diskursens ordning"* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag

Franzén, Elsie C (1998) *"Invandring och arbetslöshet"* Lund: Studentlitteratur

Guneriusen, Willy (1997) *"Aktör, handling och struktur – Grundproblem i samhällsvetenskapen"* Lund: Studentlitteratur

Gustafsson, Göran (1971) *"Berger och Luckmann – nya vägar i religionssociologin"* i Svensk teologisk kvartalsskrift Lund: CWK Gleerup Bokförlag

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

Lahdenperä, Pirjo (1995 a) *"Studieresa som en interkulturell läroprocess"* i Lahdenperä, red (1995) *"Interkulturella läroprocesser"* Stockholm: HLS Förlag

Lahdenperä, Pirjo (1995 b) *"Internationalisering och Interkulturellt synsätt i lärarutbildningen"* i Lahdenperä red (1995) *"Interkulturella läroprocesser"* Stockholm: HLS Förlag

Lahdenperä, Pirjo (1997) *"Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund."*
Doktorsavhandling Stockholm: HLS Förlag

Lahdenperä, Pirjo (1999) ”*Interkulturell forskning om lärande och lärarroll*”

Paper presenterat vid symposiet: Mångkulturell utbildning, en problematik för individ, skola och samhälle. Lärarhögskolan i Stockholm, 15-17 april 1999

Wittgenstein, Ludwig (1992) ”*Filosofiska undersökningar*” Stockholm: Thales

• OFFENTLIGT TRYCK

Handlingar från regering, riksdag och Malmö statskontor

Förfrågningsunderlag Malmö kommunfullmäktige

Pressmeddelande 2003-09-23 Utbildningsdepartementet

Proposition 1997/98:16 ”*Sverige, framtiden och mångfalden, från invandrapolitik till integrationspolitik*”

Proposition 2000/01:72 ”*Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*”

SFS 1990:927: Förordning om statlig ersättning för flyktingmottagande

SFS1994:895: Förordning om svenskundervisning för invandrare

SFS 2002:1012: Förordningen om kommunal vuxenutbildning

SOU 2003:77 ”*Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*”

Handlingar från Skolverket

Nationellt prov sfi 6 - Lärarhandledning

SKOLFS 1994:28 Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare

SKOLFS 2002:19 Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:28) om kursplan för svenskundervisning för invandrare

Skolverkets rapport nr 131 (1997) ”*Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare: en utbildning mellan två stolar*” Stockholm: Liber distribution

Skollagen 1985:1100

LPF 94: Läroplanen för de frivilliga skolformerna

• FÄLTDAGBOKSANTECKNINGAR

1) Andreas Konstantinides

Departement of City Council, Avd för Integration och Arbetsmarknad, Malmö kommun

Datum: 2003-05-13

2) Barbara Asplund

Enhetschef, Invandrarservice, Malmö

Datum: 2003-05-13

3) Gunilla Håkansson

SFI-rektor i Malmö kommun

Datum: 2003-09-29

• TIDIGARE FORSKNING

Bunar, Nihad (2001) *"Skolan mitt i förorten – Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism"* Doktorsavhandling, Institutionen för samhällsvetenskap, Växjö universitet

Lindberg-Johansson, Ewa (2002) *"Jag ska döda dig – andraspråkstalaras användande av kraftuttryck"* C-uppsats, Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet

Lupsa, Manuela (2002) *"Att läsa sfi på ej debiterad tid. Vilka uppnår inte sfi-målen och varför?"* Kandidatuppsats, Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet

Runfors, Ann (2003) *"Mångfald, motsägelser och marginaliseringar – En studie av hur invandrarskap formas i skolan"* Doktorsavhandling, Etnologiska institutionen, Stockholms universitet