

Att se med egna ögon – kritisk litteracitet på svenska för invandrare, sfi

Tímea Bergsten Provaznik & Åsa Wedin

Sammanfattning

I denna artikel undersöks möjligheter och utmaningar vad gäller att utveckla kritisk litteracitet för vuxna som deltar i sfi, studieväg 1. Artikeln bygger på intervjuer av fyra sfi-lärare och observationer av deras undervisning, inom ramen för ett aktionsforskningsprojekt där fokus var på kritisk litteracitet. Luke och Freebodys skriftspråkliga praktiker och Janks ramverk för dimensioner av kritisk litteracitet användes för analys. Studien visar både på möjligheter och utmaningar. Även om de fyra olika praktikerna pågick samtidigt är det tydligt att den kritiska uppfattas som mer utmanande för lärarna. Samtidigt framträdde en spänning mellan skolans demokratiuppdrag och lärarnas beredvillighet att låta elever ha direkt inflytande över exempelvis vilka frågor som väljs ut för kritisk analys. Ur ett maktperspektiv befinner sig eleverna på studieväg 1 i ett läge av underordning, såväl vad gäller möjligheter att utöva sina medborgerliga rättigheter som möjligheter att påverka rådande diskurser. Vi konstaterar att lärarnas villighet att inkludera kontroversiella frågor även behöver balanseras mot aspekter som klassrumsklimat och skydd av enskilda elevers välbefinnande.

Nyckelord: kritisk litteracitet, sfi, studieväg 1, grundläggande litteracitet



Tímea Bergsten Provaznik är lärare i svenska som andraspråk och förstelärare på sfi Komvux. Hon arbetar med korttidsutbildade vuxna och studerar mot en magisterexamen. Hennes intresse riktas mot tidig litteracitet.



Åsa Wedin är fil dr i tvåspråkighetsforskning och professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Hon arbetar för närvarande med ett projekt om sfi och ett om nyanlända elever på gymnasiet.

Bergsten Provaznik & Wedin

Abstract

In this article, possibilities and challenges regarding the development of critical literacy for adults participating in the education of Swedish for immigrants, study path 1, is investigated. The article builds on interviews with four teachers and observations of their teaching, as part of an action research project with focus on critical literacy. Luke and Freebody's literacy resources and Jank's framework for dimensions of critical literacy were used for the analysis. The study reveals both possibilities and challenges. Although the different resources were going on at the same time, the critical was perceived as more challenging for the teachers. At the same time a tension appeared between the school's democracy mission and the teachers' readiness to give students direct influence on for example which questions that were chosen for critical analysis. From a power perspective, the students in study path 1 are in a position of subordination, both regarding their possibilities to exercise their civil rights and to have influence on prevailing discourses. We conclude that the teachers' willingness to include controversial issues also needs to balance against aspects of classroom climate and protection of individual students' well-being.

Keywords: Critical Literacy, Swedish for Immigrants, Studypath 1, Basic literacy

Introduktion

I denna artikel studeras svenska för invandrare (sfi) på studieväg 1, den studieväg som är för elever med skolbakgrund som är fyra år eller kortare. För dessa elever har migrationen till Sverige inneburit att lämna ett sammanhang där man har haft begränsade möjligheter till skolgång till att nu behöva utveckla avancerade litteracitetensfärdigheter. För ett liv i Sverige ställs höga krav på vuxna när det gäller läs- och skrivförmåga och på att kunna använda skrift i varierade sammanhang. Som vuxen medborgare¹ i Sverige förväntas man behärska en rad olika färdigheter i samband med skrift, inte minst digitala färdigheter. Det är en demokratisk fråga att alla ges möjlighet att utöva sin egenmakt, såsom att föra sin egen talan i ärenden av vikt. Därför är målet med sfi att eleverna utvecklar färdigheter som motsvarar deras behov i vardags-, arbets- och samhällsliv samt eventuella fortsatta studier (SFS 2010:800, kap. 2§; SKOLFS, 2017:91). De funktionella målen för sfi är väl motiverade med tanke på betydelsen av språkliga färdigheter för arbete och social integrering (Bialystok, 2001).

Det är mycket som kan hindra sfi-eleven på studieväg 1 att utöva sina medborgerliga rättigheter. Som lågutbildad, med nybörjarnivå i svenska och med låg kompetens vad gäller läsning och skrivande är det svårt att hävda sina egna intressen inte bara i arbetslivet och som samhällsliv utan ibland även i den egna familjekretsen (Wedin & Norlund Shaswar, 2021). Man förväntas kunna hantera skriven text i samband med kontakt med myndigheter, hälsovård, de egna barnens skola och i andra sammanhang genom exempelvis digitala verktyg och massmedia. Sfi-eleven

¹ I denna text används "medborgare" för person som varaktigt bor och lever i Sverige, oavsett nationellt medborgarskap.

på studieväg 1 kan sägas ha behov av att använda skrift samtidigt som han eller hon utvecklar de egna, grundläggande läs- och skrivförmågorna.

Sammantaget ställer detta krav på den enskilda eleven att utveckla sätt att förhålla sig kritiskt till texter, varför vi här studerar möjligheter till utveckling av *critical literacy* (kritisk litteracitet, Janks, 2010). Behovet av utveckling av kritiskt tänkande, inte minst i relation till digitala medier, framhålls i läroplanen för vuxenutbildningen (Skolverket 2017, s. 7), medan det inte är explicit uttryckt i kursplanen för sfi. Att utveckla kritisk litteracitet innebär, förutom att utveckla grundläggande förmåga i läsning och skrivande, även att utveckla kritiskt tänkande och självständighet i relation till textanvändning. Därför är syftet i artikeln att undersöka möjligheter och utmaningar vad gäller utveckling av kritisk litteracitet på studieväg 1 i sfi, kurs A, B, C och D. Studien, som ligger till grund för artikeln har genomförts i samband med ett större projekt om grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi, bygger på material från intervjuer med sfi-lärare samt observationer av deras undervisning. Följande frågeställningar har varit ledande:

1. Vilka kritiska aspekter av skriftspråkliga praktiker blir synliga i lärarnas tal och i deras undervisning?
2. På vilket sätt synliggörs maktfrågor i relation till elevernas litteracitetserfarenheter och behov i vardags-, arbets- och samhällsliv i undervisningen?

För att besvara den första frågan analyseras materialet med utgångspunkt i Luke och Freebodies skriftspråkliga praktiker (1997) och för den andra frågan används Janks (2010, 2013) ramverk för dimensioner av kritisk litteracitet.

Forskningsöversikt

Kritisk litteracitet som forskningsfält och undervisningsmetod har sitt ursprung i Freires pedagogik för de förtryckta (1976) och etablerades av Freire och Macedo (1987). Denna holistiska syn på litteracitet delas av Street (1984), genom hans ideologiska modell. Betoningen av den frigörande aspekten i kritisk litteracitet har utvecklats av forskare som Luke och Freebody (1999), Comber och Simpson (2001), Janks (2010, 2013) och Vasquez (2014). Vikten av att utveckla kritiskt tänkande uttrycks även i läroplanen för vuxenutbildning (Skolverket, 2017, s. 7) men inte explicit i kursplanen för sfi.

Kritisk litteracitet har främst använts för forskning om barns skriftspråkliga utveckling såväl i Sverige (t.ex. Schmidt, 2013; Skoog, 2012), som internationellt (t.ex. Comber & Simpson, 2001; Janks m.fl., 2013). Forskning om litteracitet i sfi, exempelvis Rydén (2007), Norlund Shaswar (2014), Wedin med kollegor (2018) och Filimban med kollegor (2022) har främst inriktats på elevperspektiv. Ett fåtal studier har ägnats åt studieväg 1, såsom Franker (2011) och Wedin och Norlund Shaswar (2021) medan lärarperspektivet mer sällan behandlats.

Internationell forskning om litteracitetsundervisning för vuxna har främst studerat så kallade alfabetiseringsprogram (Straubhaar, 2013; Wedin, 2008) eller litteracitetspraktiker i vardagssammanhang (Barton & Hamilton, 1998; Norlund Shaswar,

Bergsten Provaznik & Wedin

2014; Street, 1984; Vollmer, 2019). I dessa har just vikten av koppling till elevernas vardagsliv och tidigare kunskaper, inklusive språkliga, framhållits. Bland forskning om litteracitetsundervisning för vuxna andraspråkselever utanför Sverige kan nämnas studier från Finland (Malessa, 2018), Norge (Monsen, 2021), Luxemburg, Kanada och Belgien (Choi & Ziegler, 2015). Denna forskning är relativt fragmentariserad och består till stor del av smärre fallstudier.

I en studie av tvåspråkiga program för vuxna invandrare i USA argumenterade Hornberger och Hardman (1994) för att kognitivt inriktade perspektiv på litteracitet var otillräckliga. De betonade även vikten av att lyfta in litteracitet på elevernas olika språk (jfr Haznedar m.fl., 2018; Young-Sholten, 2015). I en studie i Nepal visar Singh och Sherchan (2019) på vikten av att bygga på elevernas egna erfarenheter och situerade kunskaper, för att undvika känslor av misslyckande och tillkortakommande bland eleverna. I en studie av andraspråksinrare av somaliskt ursprung fann Lewis och Bigelow (2019) att undervisning som ledde till att eleverna upplevde att deras kulturer och förkroppsligade erfarenheter nedvärderades resulterade i känslor av skam, ilska och förbittring.

Endast ett fåtal studier har haft explicit inriktning mot lärare och deras undervisning (t.ex. Lundgren & Rosén, 2022), såsom denna studie där lärares perspektiv på kritisk litteracitet är en viktig del.

Teoretisk ram

Med tanke på den demokratiska frågan, om allas rätt att utöva sina medborgerliga rättigheter och föra sin egen talan, tas i artikeln utgångspunkt i kritiska perspektiv på litteracitet (Freire, 1976; Freire & Macedo, 1987). Forskare som Luke och Freebody (1997), Comber och Simpson (2001), Janks (2010, 2013) och Vasquez (2014) har varit centrala i framväxten av det teoretiska fält som benämns kritisk litteracitet.

För att studera möjligheter till utveckling av kritisk litteracitet i undervisningen är Luke och Freebodys (1997) klassiska resursmodell ett lämpligt verktyg. I artikeln kombineras denna med Janks *interdependent framework* (ramverk för ömsesidigt beroende dimensioner) (2013) för analys av undervisningen. På så sätt studeras gränssnittet mellan klassrumspraktiker, där textanvändning ingår, och maktaspekter av undervisningen.

Luke och Freebodys resursmodell

Med sin resursmodell visar Luke och Freebody (1997) fyra centrala aspekter av skriftspråksanvändning, vilka de själva benämner skriftspråkliga praktiker: 1) kodknäckande praktiker, 2) meningsskapande prakt, 3) textskapande praktik och 4) kritiskt textanalyserande praktik. Praktikerna byggs upp och möjliggörs av olika aktiviteter, och Luke och Freebody framhåller att praktikerna är "variously mixed and variously orchestrated" (1999, s. 5) vilket innebär att de utgör en repertoar av praktiker som en textanvändare behöver behärska. Samtidigt som de betonar vikten av att undervisningen beaktar samtliga aspekter är utgångspunkten att praktikerna är samtidiga och avhängiga av varandra. De menar att funktionell textanvändning är beroende

av repertoarer som stödjer kodning, meningsskapande och textskapande, samtidigt som dessa behöver vara kritiskt textutforskande för att budskap ska gå fram utan att missförstås. Denna samtidighet betonas även av Hall (2003) som framhåller att det kritiska momentet inte kan vänta tills de andra tre är etablerade.²

Till kodande och avkodande praktiker räknas vanligtvis sådana som är direkt relaterade till tidig skriftspråksutveckling, såsom samband mellan bokstav och ljud. Som kodande praktiker kan även praktiker relaterade till skriftspråkliga, tekniska färdigheter på mer avancerad nivå betraktas, exempelvis textgrammatik och skriftspråkliga normer. Meningsskapande praktiker är sådana praktiker som innebär att förstå, tolka och uttrycka innebörder samt att relatera andras tankar och känslor till de egna. Textanvändande praktiker innebär rörelser i och mellan texter och kunskap om hur texters struktur formas, där såväl analoga som digitala texter inkluderas. Sådana praktiker förutsätter vissa metakognitiva strategier hos textbrukaren, såsom olika strategier för läsning. Kritiska praktiker betecknar sådana praktiker där texter används så att kritiskt tänkande aktualiseras och där krav ställs på en medveten positionering av användaren.

Som vuxna medborgare deltar eleverna i sfi, oberoende av de egna uppnådda färdigheterna, i många olika skriftspråkliga praktiker där de behöver kunna förhålla sig kritiskt till olika texter och hur de används. Samtidigt behöver de kunna avgöra vilken position de själva vill inta i relation till dessa texter. Luke och Freebody (1999) framhåller att litteracitet som sociala praktiker är nära kopplad till frågor om makt och Luke understryker betydelsen av emancipatoriska aspekter av undervisningen:

... the work of literacy teachers is not about enhancing 'individual growth', 'personal voice' or 'skill development'. It is principally about building access to literate practices and discourse resources, about setting the enabling pedagogic conditions for students to use their existing and new discourse resources for social exchange in the social fields where texts and discourse matter. (Luke, 2002, s. 449)

Luke och Freebody (1997) betonar att fokus i litteracitetsundervisningen ska vara på att eleven aktiverar kulturella resurser i relation till sociala praktiker genom nya teknologier inom de ramar som samhället sätter. I sin modell betonar de den egna förmågan till produktion och till ett kritiskt förhållningssätt till texter. Just detta med att ifrågasätta och framhålla sina egna åsikter kan upplevas utmanande för elever som kommer från sammanhang där sådant inte har uppmuntrats. Som lågutbildad kan man tidigare ha upplevt stigmatisering, genom att ha blivit stämplad som analfabet och mindre kunnig, vilket kan ha resulterat i att man har tagit till strategier som att inte ta till orda eller argumentera för sina ståndpunkter (Wedin & Brolund Shaswar, 2021).

Att kritisk litteracitet kopplas till medborgerliga behov och demokratiska rättigheter innebär alltså att det, enligt Luke och Freebody, inte ska uppfattas som något

² Denna modell har omtolkats av Hinrichsen och Coombs (2013) med en femte praktik, persona, främst för användning i relation till digitala litteraciteter. Denna kommer inte att behandlas här.

som kan införas efter ett tag i undervisningen, när eleverna har nått en viss nivå. Detta är särskilt betydelsefullt på studieväg 1 i sfi där många av eleverna inte kommer längre än till kurs B, exempelvis för att de "skrivs ut" för att progressionen bedöms som för svag. Att vänta med kritiskt inriktade praktiker till senare stadier innebär då att dessa elever, som i viss mån kan betraktas som extra sårbara, inte får stöd för att utveckla sådana färdigheter som de har behov av.

Genom användning av Luke och Freebodys modell (1997) kan lärarnas tal om sin undervisning och material från deras undervisning analyseras för att identifiera vilka kritiska aspekter som blir synliga och vilka positioner som möjliggörs för eleverna, i enlighet med Skoogs tolkning (2012).

Janks ramverk med ömsesidigt beroende dimensioner

Medan Luke och Freebody riktar fokus på praktiker, lyfter Janks ramverk (2013) analysen till en högre abstraktionsnivå genom att möjliggöra en tydlig konfrontation med frågor om ojämlikhet och differentierad tillgång. Detta sätter frågor om makt och om individens möjligheter att motverka brister på jämlikhet i centrum. Janks (2010) bygger vidare på Luke och Freebodys resursmodell och utvidgar den kritiskt analyserande aspekten till att utgöra grund för vad hon kallar *interrogation*, vilket innebär att frågor ställs till texten ur ett kritiskt perspektiv som förberedelse för vidare textarbete. Ett pedagogiskt dilemma i relation till kritisk litteracitet lyfts i detta sammanhang som gäller spänningen mellan elevernas erfarenheter och samhällets krav (jfr Schmidt, 2013; Schmidt m.fl., 2021).

If we provide students with access to dominant forms, this contributes to maintaining the dominance of these forms. If, on the other hand, we deny students access, we perpetuate their marginalization in a society that continues to recognize the value and importance of these forms. (Janks 2010, s. 24)

I denna studie blir det därför intressant att se vilka slags texter eleverna får tillgång till och hur detta kan förstås enligt denna accessparadox (*access paradox*). Paradoxen innebär att när elever ges tillgång till dominant textformer bidrar detta till upprätthållandet av dessa textformers dominans. Samtidigt innebär ensidigt fokus på elevernas egna texterfarenheter att undervisningen bidrar till deras egen marginalisering. För att förändra dominant diskurs krävs både att eleverna ges tillgång till och kritiskt analyserar dessa (Molin, 2020). Janks ramverk (2010) är utvecklat med en grund i makt- och diskurskritiska postkoloniala ideologier, och bygger på fyra dimensioner: *domination* (dominans), *access* (tillgång), *diversity* (mångfald) och *design/redesign*. Modellen inriktas på textaktiviteter och utgår från två premisser; 1) alla texter är utformade och påverkade av diskursiva ideologier och underliggande maktstrukturer och 2) texter är konstruktioner som är resultat av medvetna val, och kan därmed dekonstrueras.

I modellen står dominans (jfr *power* i Janks, 2013) för maktrelationer i olika litteracitetspraktiker. Det aktualiserar frågor om på vilket sätt dominansrelationer vid-

makthålls och reproduceras. Tillgång används av Janks för att studera hur olika språk ger tillträde till vissa situationer. Här blir frågeställningar som hur tillgång ges till dominanta former intressanta, samtidigt som mångfald, vad gäller språk och litteracitet, uppmuntras, accessparadoxen. Mångfald riktar intresset mot olika sätt att läsa och skriva genom en mångfald av modaliteter. Liksom i Heath (1983) inkluderas elevernas olika "ways with words", vilket Janks betraktar som en viktig drivkraft som är nödvändig för transformation och förändring. Design, eller redesign (Janks, 2013), hänvisar till processer som involverar reflektioner kring själva textens form liksom om underliggande villkor såsom avsändare och motiv (Vasquez m.fl., 2019). Det senare innebär såväl att ändra dominanta diskurser som att påverka vilka diskurser som dominerar.

Liksom Luke och Freebody betonar Janks i sitt ramverk att de fyra dimensionerna är ömsesidigt beroende av varandra.

Metod och material

Studien genomfördes i samband med projektet *Grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi*³, en aktionsforskningsstudie med utgångspunkt i lingvistisk etnografi (Copland & Creese, 2015). Allt material som används här har skapats av artikelns första författare på en av projektskolorna och har delvis redovisats i form av en kandidatuppsats (Bergsten Provaznik, 2022). Studien genomfördes i samband med en aktionscykel i det större projektet som hade fokus på kritisk litteracitet. För mer information om den större studien se exempelvis Wedin och Norlund Shaswar (2022).

För att studera möjligheter och utmaningar för elevers utveckling av kritisk litteracitet intervjuades fyra lärare i kurserna A (Anna), B (Berit), C (Cecilia) respektive D (Disa), och deras undervisning observerades. Lärarna Anna, Berit och Cecilia deltog även i det större projektet och läraren Disa valdes för att inkludera även kurs D i studien. Intervjuerna var semistrukturerade med öppna frågor om litteracitetsundervisningen och varade cirka 40 minuter för var och en. De genomfördes i anslutning till observationerna. De spelades in och delar som befanns vara relevanta för studien transkriberades. Intervjuerna följdes av observationer (24 timmar, sex med varje lärare), med fokus på interaktion elev-lärare och elev-elev under textaktiviteter. Studien genomfördes under pågående covid-pandemi, vilket bland annat innebar att klasstorlekarna var mindre än vanligt, fyra till åtta elever. I denna artikel används material från observationerna i form av fältanteckningar, observationsscheman och material från undervisningen i form av texter och bilder samt elevtexter relaterade till kritiskt textarbete. En stor del av kommunikationen mellan lärare och elever hanterades digitalt via en blogg under denna tid. Denna är av etiska skäl inte observerad för respektive lärare men dess användning har informellt diskuterats med lärarna.

Etiska aspekter har beaktats genom hela studien. Samtliga deltagare, lärare och elever, har informerats och gett sitt skriftliga samtycke till deltagande. Med tanke

³ Finansierat av Skolforskningsinstitutet, Dnr. 2019 – 0001 <https://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/finansierade-forskningsprojekt-2019/grundlaggande-litteracitetsundervisning-inom-sfi/>.

på att vissa av eleverna befinner sig i en särskilt utsatt situation har särskild uppmärksamhet riktats mot att förklara för dem vad deltagande innebär. Allt material har hanterats och förvarats i enlighet med EU:s dataskyddsförordning, GDPR och Högskolan Dalarnas dataskyddsplan och material är här presenterat på sätt som ska förhindra igenkännande, med alla namn utbytta till pseudonymer.

Analysen genomfördes i tre steg. En innehållsanalys av allt material genomfördes i ett första steg för att identifiera sådant som var relevant i relation till syftet och de två forskningsfrågorna. Intervjuerna genomlyssnades för att finna återkommande uttryck för föreställningar som styr lärarnas undervisning när det gäller grundläggande litteracitetsutveckling. I detta skede identifierades tal om textaktiviteter i undervisningen. Därefter identifierades olika slag av textaktiviteter i fältanteckningar, observationsscheman samt elevtexter och andra artefakter i relation till observationerna.

I ett andra steg analyserades materialet för att identifiera kritisk textanvändning utifrån Luke och Freebodys fyra skriftspråkliga praktiker (1997). I ett tredje steg, utifrån forskningsfråga två, analyserades materialet för att identifiera maktaspekter i relation till elevernas litteracitetserfarenheter i undervisningen, utifrån Janks ramverk (2013). I dessa steg identifierades textaktiviteter och tal om dessa som var relevanta för respektive begrepp i respektive analysmodell. Detta utgjorde slutligen underlag för diskussionen om möjligheter och utmaningar för arbete med kritisk litteracitet.

Resultat

Här presenteras först analysen om skriftspråkliga praktiker utifrån Luke och Freebodys modell (1997) och därefter analysen om maktaspekter i relation till elevernas litteracitetserfarenheter och behov med hjälp av Janks ramverk (2013).

Kritisk litteracitet i undervisningens textaktiviteter

Textaktiviteterna presenteras utifrån respektive skriftspråklig praktik; kodande, meningsskapande, textanvändande och kritiskt textutforskande praktiker. Här identifierar vi kodningspraktiker när fokus riktas mot formella aspekter, såsom användning av punkt och stor bokstav, stavningsregler, normer för utformning av enklare texter, tolkning av logotyper och symboler, och även fokus på uttal och normer i anslutning till enkla texter och instruktioner i att använda digitala verktyg. Meningsskapande praktiker identifieras som praktiker där meningsskapande sker i relation till text. Som textanvändande praktiker identifierar vi användning av skriven text på en metanivå, såsom när texter betraktas utifrån, när textanvändningen innebär att deltagarna går mellan olika texter, när kunskap skapas om de sammanhang där texterna används eller när själva textens form är i fokus. Som kritiskt textutforskande praktiker identifieras sådana praktiker där texter använts på sätt som aktualiserar kritiskt tänkande och som kräver en medveten positionering av användaren. Olika praktiker förekommer inte skilda från varandra varför vi huvudsakligen har valt sådana exempel där någon praktik framträder särskilt tydligt.

Kodande praktiker

Formella aspekter var frekvent förekommande i samtliga klassrum, men mindre explicita och frekventa i kurs C och D. Under observationerna förekom inga aktiviteter med enbart kodande praktiker utan de förekom sammanvävda med övriga praktiker. Vid de observerade tillfällena var det särskilt i kurs A och B som kodande aspekter explicit var i fokus. I båda fallen skedde det i samband med såväl meningsskapande som textaväandande praktiker, i kurs A vid läsning på temat sopsortering och i kurs B vid läsning på tema barnuppfostran och barns rättigheter. I samband med samtal om näraliggande miljöstation och återvinningscentral uppmanades eleverna i A-kursen att berätta om regler kring sophantering med hjälp av olika tomförpackningar. Eleverna tolkade skyltar, färger, tecken och symboler relaterade till sophanteringen, såväl enkla som mer komplicerade, exempelvis återvinningsymboler. I samband med detta avkodades såväl skriven text som symboler och läraren lade stor vikt vid uttal och betoning.

Vid arbete i kurs B om barnuppfostran och barns rättigheter ingick, som ett delmoment, att eleverna parvis konstruerade en tankekarta utifrån en mall som tillhandahölls av läraren. Med stöd i filmer, bilder och texter kring temat utformade eleverna innehåll i tankekartor. I denna aktivitet ingick kodande praktiker vid skrivande av tankekartor i aktiviteter samtidigt som dessa var meningsskapande, textanvändande och kritiskt utforskande.

Även i kurs C förekom kodande praktiker vid övningar med fokus på stavningsregler, meningsbyggnad, ordföljd vid fråga och påstående samt andra formella aspekter vad gäller textskrivande. Vissa former upprepades av läraren för att stödja automatisering. I kurs D förekom diktamen med dubbelteckning, ljudstridig stavning, lästräning med fokus på avkodning av mindre frekventa ord, rätt uttal och flyt.

I kodande praktiker inkluderar vi även instruktioner i att använda olika övnings- och lärplattformar, exempelvis att logga in med användarnamn och lösenord. Situationen med pandemi, som innebar färre elever i klassrummet och mindre lektionstid för enskilda elever och användning av blogg för delar av undervisningen medförde att lärarna tillverkade egna videoinspelningar med inlästa texter och ordlistor. Dessa användes av eleverna via mobiler och vid lektioner demonstrerade lärarna genom att projicera bloggen med projektor och visa hur eleverna skulle gå tillväga vid arbetet hemma.

Meningsskapande praktiker

Generellt fanns meningsskapande som en central del i all observerad undervisning, ofta i muntlig interaktion i relation till skriven text. I kurs D arbetade eleverna med läsförståelse och sammanfattning av innehåll i ett kapitel. Eleverna använde ofta flera av de språk som de behärskade, och diskuterade sinsemellan innan de delade sina synpunkter med övriga i klassrummet. Dessa samtal kunde utgå från skrivna texter i form av lättlästa böcker, utdelade korta texter, texter projicerade på skärm eller texter skrivna på tavlan av läraren.

Bergsten Provaznik & Wedin

Läraren Berit betonar betydelsen av att eleverna upplever att det de gör är meningsfullt, både när det gäller innehållet och genom eget deltagande:

Det är också en utmaning att alla är med i diskussioner. Man känner att alla är motiverade men det är ändå några få som får talutrymme. [...] Att alla får komma till tals, även de eleverna som har lite svårt att uttrycka sig. [...] Det är nånting jag försöker att utveckla. (Berit, lärare i kurs B)

I kurs A och B användes lättlästa böcker kring vardagliga händelser och vid observation i kurs A blev det tydligt att enkla frågor som "Vad ska Nils slänga?" medförde svar där eleverna skapade mening utifrån det lästa, medan frågor av högre komplexitet, som "Varför är det bra för miljön?" blev för svåra. Detta kan ses som ett exempel på det som Luke och Freebody benämner som att praktikerna är "variously mixed and variously orchestrated" (varierade vad gäller blandning och genomförande) (1999, s. 5), genom att man kan tänka att såväl svenskfärdigheter som läsförståelsestrategier kan lägga hinder i vägen.

Flera av lärarna använde sig av bilder som stöttning i textarbetet. De lättlästa böckerna hade exempelvis bilder på varannan sida. Berit jämför kurs B med kurs A och beskriver svårigheter med att uppmana eleverna att använda fantasin och komma med egna tankar kring bilders betydelse i kurs A:

När jag jobbade mycket med de här eleverna på A då var det väldigt svårt med att använda fantasin för om man inte visste att det var rätt då var det svårt att sätta ord på saker och ting. Det är mycket lättare på B nu. (Berit, lärare kurs B)

Att lärarna framhåller betydelsen av bildtolkning och fantasi kan kopplas till meningsskapande. På kurs C arbetade Cecilia med att uppmana eleverna att skriftligt beskriva bilder men hon finner att eleverna efterfrågar tydligare instruktioner: "Vad betyder det, vad förväntas jag att göra?" Hon ger ett exempel med ett arbete där eleverna skulle skriva utifrån två bilder, en med en gammal trampsymaskin och en med en mer modern:

Men då var det ingen som förstod hur de skulle formulera sig utan de skrev till exempel att min farmor hade en symaskin. [...] De kände igen sig och det är också en förutsättning på något vis att det är inte nånting okänt. (Cecilia, lärare kurs C)

Samtidigt berättar Disa, från kurs D, om hur eleverna utifrån bilder som hon visat från en svensk familj från 1800-talet hade relaterat till egna erfarenheter av äkten-skap, våld i familjen, alkohol och pandemi. Man kan alltså konstatera att arbete med bilder var värdefulla för meningsskapande i undervisningen, men att de ställer krav på läraren både att förklara sammanhang så att eleverna kan relatera till sina egna erfarenheter och att hantera situationer som kan uppkomma där olika tolkningar uppstår på grund av deras varierade bakgrunder och svårigheter att formulera mer avancerade tankar på svenska.

Textanvändande praktiker

De textanvändande praktiker som observerades var nära relaterade till både meningsskapande och kodande praktiker och vanligtvis kopplade till elevernas vardagsliv, såsom att läsa texter inom olika domäner i samband med detta. Det gällde exempelvis tidigare nämnda arbete med sophantering i kurs A och textanvändning i samband med detta. I kurs B kopplades textanvändning till att använda en kalender, att anmäla sig i receptionen vid ett tandläkarbesök, brev från barnens skola samt det tidigare nämnda arbetet med barnuppfostran och barns rättigheter, där bland annat tankekartor utformades. Det senare arbetet innefattade samtal om hur regler skapas och kopplades till skolans regler och att skriva texter om regler i hemmet. Kopplingar gjordes även till tidigare samtal om FN och UNICEF.

Textanvändningen vid observationerna i kurs C ingick i ett längre temaarbete om arbetsliv i Sverige. Textanvändningen utgick från ett arbetshäfte med texter om arbetstid, lön, sjukfrånvaro, platsannonser, CV, personligt brev och ordlistor och var alltså nära kopplad till förmågor av betydelse för arbetslivet. Bland annat skrev eleverna i par en dialog för en tänkt arbetsintervju med frågor om utbildning och yrkeserfarenhet.

I kurs D observerades samtal om genrer i samband med bokläsning, om språkliga karakteristika för denna specifika genre och antagande om vad som kunde förväntas följa i kommande kapitel. I samband med arbete kring insändare behandlades frågor som syfte, mottagare, struktur och språkliga drag.

Vid intervjuer framkom att i kurs D behandlades även förståelse av och att förhålla sig till historiska händelser. I kurs B togs karakteristika hos texter upp i samband med konsumtion, reklam erbjudanden och priser.

Sammantaget förekom textanvändande praktiker frekvent och vanligen i kombination med kodande och meningsskapande praktiker.

Kritiskt textutforskande praktiker

De praktiker som identifierades som kritiskt textutforskande relaterade huvudsakligen till muntliga aktiviteter, men även i någon mån till skriven text. I de flesta av de tidigare nämnda aktiviteterna fanns inslag där olika perspektiv lyftes och som gav tillfälle till att resonera och ta ställning, såväl i par som i helgrupp. Samtidigt gav lärarna själva i intervjuerna uttryck för en viss osäkerhet och en känsla av bristande kompetens vad gäller arbete med kritiskt tänkande. Cecilia som arbetar i kurs C säger att den typen av uppgifter lätt kommer i skymundan, inte minst under pågående pandemi där eleverna har lite lektionstid, vilket leder till att diskussioner inte ryms under lektionstiden. Hon framhåller även att diskussioner är muntliga och att hon, när det gäller mer utmanande ämnesinnehåll, tycker att hon inte kommer fram till läsande och skrivande. Hon tycker även att det är svårt få eleverna att våga vara kritiska och ifrågasätta och säger sig ha försökt arbeta med källkritik, bland annat i samarbete med information på sociala medier:

Bergsten Provaznik & Wedin

Men vi är inte vana. Vi behöver mycket, mycket mer sånt. De bara tar emot. Jag vill att ni ska tänka lite själv. Ifrågasätt eller ställ frågor som leder vidare. Men det är sällan. Det blir inte automatiskt. [...] De tar det till sig som en text. (Cecilia, lärare kurs C)

Även Disa, kurs D, ser detta med källkritik som problematiskt för eleverna och påpekar vikten av att eleverna utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till texter de har tillgång till och själva skapar, exempelvis på sociala medier.

Just reklam och konsumtion är ett område som lärarna upplever engagerar eleverna. Berit påpekar att det arbetet också ger möjligheter att utveckla elevernas förståelse av multimodala texter och digitala verktyg. Hennes elever i kurs B hade visat olika erbjudanden och medlemsrabatter via appar sina mobiler, appar som hon själv inte hade känt till.

I kurs A hade Anna arbetat med konsumenträttigheter som att returnera ett klädesplagg utifrån en vardaglig händelse som en elev hade berättat om. I det fallet hade en elev berättat om en händelse när expediten vägrat ta tillbaka en jacka med hänvisning till Allmänna reklamationsnämnden. Anna hade då påpekat att personer med mörk hudfärg, som den aktuella eleven, ibland kan bli diskriminerade:

Jag försökte väva in saker som de kan ha råkat ut för. [...] För det är jättebra att veta. När man är ny i Sverige, att du har rättigheter. Du har skyldigheter men också rättigheter. (Anna, lärare kurs A)

Eleverna i kurs D var de enda som under observationerna arbetade med skrivna texter där de uttryckte åsikter. Deras uppgift vid det tillfället var att argumentera för eller emot användning av munskydd genom en skriven insändare, vilket ledde till engagerade diskussioner mellan eleverna både vad gäller åsikter och tillgänglig information.

Även om kritiska textpraktiker förekom i samtliga grupper framstår det som något som lärarna upplever en viss osäkerhet med. De förekom till största delen vid muntlig interaktion och det var egentligen bara i kurs D som läraren upplevde sig uppnå kritiskt läsande och skrivande.

Möjligheter för utveckling av kritisk litteracitet

Sammanfattningsvis, när det gäller möjliggörande av utveckling av kritiska praktiker utifrån Luke & Freebodys (1997) modell (forskningsfråga ett) visar resultatet att de olika textpraktikerna framstår, både i lärarintervjuer och i den observerade undervisningen, som invävda i varandra, på liknande sätt som framhålls av Luke och Freebody (1997) och Hall (2003). Endast vid kortare tillfällen riktade lärarna fokus mot enbart en av praktikerna, såsom när fokus riktas mot kodning av Anna i A-kursen i form av uttal och av Berit i B-kursen mot tolkning av skyltar och symboler. Meningsskapande praktiker framträder starkt i materialet, vilket är rimligt med tanke på det fokus som är på funktionella färdigheter i sfi med koppling till vardagsliv i hem, arbete och samhälle. Textanvändande med fokus på strategier för läsande och skrivande eller där texter ställs mot varandra behandlade bland annat språkliga drag och textstruk-

tur, regler och roller i samspelet (positionering) och även att belysa ett tema ur olika perspektiv. I alla kurser behandlades karakteristika hos texttyper som reklam, historiska berättelser, almanacka och så vidare. När det gäller de kritiska praktiker som identifierades uppstod de mer eller mindre spontant och gav i lägre grad intryck av att vara planerade i förväg av läraren och de var i högre grad muntliga än skriftliga. I vissa av de teman som behandlades, såsom barnkonventionen, barnuppfostran och reklam, var det tydligt att lärarna hade ett kontrastivt angreppssätt genom att de uppmuntrade jämförelse mellan olika länder. Kritiska frågor som uppmuntrade till ställningstagande och diskussion ställdes av lärarna, exempelvis när det gällde reklam och barnuppfostran.

Samtidigt är intrycket att lärarna känner viss osäkerhet inför de kritiska aspekterna, och till att ta av dyrbar undervisningstid till detta. Här ska vi komma ihåg att pandemisituationen medförde minskad undervisningstid i klassrum, och ökad del av undervisningen via bloggen. Att lärarna uttryckte att de saknade verktyg för kritiskt inriktat arbete kan kopplas till att inga sådana inslag fanns i de läromedel de använde, såsom lättlästa böcker där innehållet snarare hade en neutral prägel.

Analysen av intervjuer och observationer synliggjorde vissa spänningar och motsägelser. För det första finns en motsägelse mellan att en av lärarna säger sig inte ha tid för diskussioner på grund av kort undervisningstid, och att alla lärarna såväl initierar som skapar utrymme för diskussioner av ämnen av kritisk karaktär. Likaså är det en motsägelse mellan uttalanden från några av lärarna om att eleverna har svårt för att ifrågasätta och gärna vill veta vilka svar som förväntas och att eleverna vid ett flertal tillfällen observerades engagerat delta i diskussioner och argumentera för sina åsikter. En spänning kan uppfattas mellan lärarnas uttryckta osäkerhet och behov av verktyg för arbete med kritisk litteracitet och de i flera fall avancerade frågeställningar lärarna väckte, såsom frågor om diskriminering på grund av hudfärg, om användning av munskydd och frågor i relation till konsumentlagstiftning. Den osäkerhet som uttrycks skulle kunna förstås som en medvetenhet om vikten av att arbeta med kritiska aspekter i samband med litteracitetsundervisningen och upplevelse av ett behov av, och kanske vilja till, utveckling.

Synliggörande av maktfrågor i undervisningen

För att besvara den andra forskningsfrågan om hur elevernas egna litteracitetserfarenheter och behov tillvaratas och synliggörs används Janks (2010, 2013) ramverk. Dominans används här för att analysera maktrelationer i språkanvändning i klassrummet och mellan deltagarna. Tillgång används för att analysera maktaspekter vad gäller vilka texter som används genom att lyfts fram och bekräftas i undervisningen, medan mångfald förstås som kulturella värderingar och kunskaper som tillförs klassrummet, i första hand via eleverna. Design används för att analysera användning av multimodalitet i relation till rådande diskurser.

Dominans

När det gäller maktrelationer i olika litteracitetspraktiker i klassrummen refererar lärarna i intervjuerna till läroplanens demokratiska principer och framhåller att de följer dessa, såsom när Berit berättar om elevers delaktighet och hur hon fördelar talutrymmet. Samtidigt säger Cecilia att eleverna inte ifrågasätter befintliga strukturer, vilket hon tolkar som tacksamhet för att få gå i en kostnadsfri skola: ”Jag tror nog att de tänker så att här är det läraren som bestämmer. Det är ingen som ifrågasätter.” Hon kopplar detta till elevernas ursprung i länder med auktoritära regimer till skillnad från det demokratiska Sverige. Detta menar hon leder till okritisk acceptans av maktstrukturer. Samtidigt visade observationerna i hennes C-kurs att eleverna var känsliga för frågor om den egna ställningen i samhället i samband med arbete om arbetsmarknaden. I samband med uppgifter om upplevelser från olika länder om yrkeslämplighet eller könsfördelning lyfte eleverna egna problem, exempelvis i relation till att hitta lägenhet, få ett arbete och att sköta kontakter med myndigheter.

Som tidigare nämnts uppmuntrades eleverna att använda olika språk i klassrummet, och utrymme gavs för detta genom att lärarna inväntade elever som diskuterade något sinsemellan. Samtidigt dominerades talutrymmet under de observerade lektionerna av läraren. I intervjuerna tillskrevs det förhållandet omständigheterna med starkt begränsad undervisningstid för eleverna på grund av restriktionerna under pandemin.

Till maktförhållanden för vi även lärarnas tal om funktionell litteracitet i form av att undervisningen ska innehålla kunskaper om texternas sociala funktion samt i att läsa och skriva olika texttyper som brev, kallelse, jobbbanners eller mejl. Cecilia som arbetar inom kurs C säger: ”Det är ju att de ska på den nivån att de ska ta till sig och förstå skriftspråk. Och att de ska kunna använda sitt eget skriftspråk för att kunna förmedla sig såsom de tycker att de har behov utav.” Vi förstår lärarnas fokus på funktionell litteracitet som en öppenhet inför elevernas behov. De framhåller de höga kraven vad gäller litteracitet i Sverige och den stora utmaning det innebär för dessa elever att uppnå dessa, så som läraren Cecilia:

Ska man vara funktionellt litterat i Sverige så kräver det en väldigt hög nivå. Det handlar om demokratiska rättigheter egentligen att kunna fungera i vår demokrati, att du kan ta del av tidningar, nyheter, läsa all post, och all digital litteracitet, det här med mobilt Bank-ID, Försäkringskassan, du behöver ha en väldigt hög nivå för att kunna fungera i vårt samhälle. (Cecilia, lärare i C)

Berit menar att för många elever upplevs detta med att kunna fungera i samhället som en likvärdig medborgare som viktigare än att få arbete. Disa påpekar att de höga krav som digitala texter ställer kan riskera att påverka elevernas rättigheter som medborgare negativt, såsom rätt till information. Hon har tagit in konsumentvägledaren i undervisningen för att hon förstätt elevernas behov av att förstå samhällsinformation för att exempelvis kunna häva eller reklamera ett köp, men bekymrar sig över svårigheten att engagera alla i samtalet:

Det är också en utmaning att alla är med i diskussioner. Man känner att alla är motiverade men det är ändå några få som får talutrymme. [...] Att alla får komma till tals även de eleverna som har lite svårt att uttrycka sig. [...] Det är nånting jag försöker att utveckla. (Berit, lärare kurs B)

Samtidigt konstaterar vi att de praktiker vi tidigare betraktade som kritiska och ifrågasättande, som var kopplade till barnkonventionen, källkritik, konsumenträttigheter och diskussioner om användning av munskydd, kan betraktas som gängse inom en svensk demokratisk skoldiskurs. Dessa ämnen var initierade av lärarna och behandlades som något som gäller i Sverige men inte i elevernas ursprungsländer. Även intervjuerna gav intryck av att lärarna betraktade demokrati som ett svenskt fenomen och att de hade en gemensam föreställning om att denna ska förmedlas till eleverna. På så sätt uppfattar vi att lärarna förstår demokratifrågor som något eleverna behöver lära sig, och därmed inte som något som innefattar elevinflytande, exempelvis över vilka frågor som är aktuella att behandla. Eleverna uppfattas ha behov av att lära sig om skolans likabehandlingsplan, barnkonventionen, allmän rösträtt och jämställdhet och dessa frågor behandlades därmed inte som något som var förhandlingsbart eller skulle betraktas kritiskt. Vi konstaterar alltså att demokratifrågor som aktualiserades behandlades på ett relativt auktoritativt sätt där elevernas roll snarare var som passiva mottagare än som medaktörer.

Tillgång

Vid analysen av tillgång identifierades lärares tillgängliggörande av den standardiserade svenska som är i fokus för studierna. Den svenska som eleverna möter i undervisningen är i huvudsak det som kan kallas standardsvenska, det vill säga den följer i huvudsak standardnormer. Även om den språkliga nivån huvudsakligen ligger på en vardaglig nivå betonar lärarna i intervjuerna att de textaktiviteter man arbetar med ska representera texter från elevernas vardag och exemplifierar med informationstexter, blanketter och brev med ett mer formellt språk. Svårigheten med att arbeta med den typen av texter uttrycks av Anna:

Vi kom till första eller andra punkten och sen gäspade de, språket var så avancerat så det gick inte att ha undervisning kring det. [...] Och det är ändå det språket som möter dem när de öppnar posten. Det språket är så avancerat att de ger upp. (Anna, lärare i kurs A)

Berit berättar om hur gemensam läsning av ett informationsbrev från en skola som inledde ett projekt med smörgås på morgonen till elever som inte åt frukost hemma ledde till ett samtal om olika perspektiv på föräldraansvar och barnuppfostran:

Och det var så intressant! [...] Vi läste det där brevet tillsammans och vi kom på massvis med saker runt det här brevet. [...] Jag skulle vilja få in det mycket mycket mer för

Bergsten Provaznik & Wedin

jag känner att när jag får till det så att det är deras vardag här i klassrummet det är då det blir bra. Och jag känner att jag får motivation, engagemang. (Berit, lärare i kurs B)

Här blir tillgång en fråga om förankring i elevernas vardagliga behov genom att domäner utanför skolan ges utrymme i klassrummet. Cecilia uttrycker en känsla av diskrepans mellan elevernas behov och kunskapskraven för sfi:

Det är egentligen enkla vardagliga behov, att handla, att sköta familjen, barn, barnens skolgång, andra praktiska saker med möten och så vidare. [...] Och ibland det känns också att man borde mer utgå ifrån deras vardagliga behov. Och inte det abstrakta lärandet som är så teoretiskt. (Cecilia, lärare i kurs C)

Denna konflikt kan kopplas till Janks accessparadox, att eleverna som befinner sig i ett underläge ges tillgång till dominanta litteraciteter, vilkas ställning därmed ytterligare stärks. Detta kan samtidigt kopplas till elevernas identiteter, som Berit gör:

Det är viktigt att man på något sätt sätter ord på, nu tränar vi på att läsa en kallelse och jag vet att det är viktigt för dig [...] det handlar om ens identitet att jag är vuxen, att jag klarar mig. (Berit, lärare i kurs B)

Detta tydliggör ett dilemma som lärarna uppfattar att de och eleverna befinner sig i, genom att eleverna ännu inte har utvecklat vissa förmågor som behövs för att kunna använda skrift på det sätt som de förväntas kunna göra i samhället. Accessparadoxen innebär för eleverna att deras inflytande är beroende av deras egen utveckling, medan de själva saknar möjligheter att påverka exempelvis vilken typ av texter som ska användas och vilka slags färdigheter som ska krävas för att dessa ska vara tillgängliga för dem.

Mångfald

Alla lärarna uttryckte en övertygelse om betydelsen av elevernas egna sociala erfarenheter för undervisningen. Genom tidigare kartläggning av elevernas kunskaper hade lärarna information om elevernas tidigare färdigheter vad gäller språk och litteracitet, och språken fanns närvarande i klassrummen främst genom elevernas tal och i något fall även i skrift. Exempelvis lämnade lärarna utrymme i ordlistor som de skapade för eleverna att själva lägga till förklaringar på andra språk. Som tidigare nämnts gav de också utrymme för eleverna att förklara för varandra på olika språk i klassrummet.

Lärarna sa också att de valde teman som de förväntade sig skulle vara intressanta för eleverna, för jämförelse mellan länder och sammanhang som eleverna hade erfarenhet av. Observationerna visade även ett starkt engagemang hos eleverna när sådana teman behandlades. Några exempel var diskussioner där flera elever framförde värdet av kostnadsfri utbildning i Sverige i kontrast till egna, tidigare erfarenheter, och när en diskussion med en jämförelse mellan arbetslivet i hemlandet och i Sverige

ledde till diskussion om hur tidigare färdigheter värderades här. Disa gav exempel från D-kursen om hur frågor om könsroller väckte livliga diskussioner och gav utrymmen för kritiska ställningstaganden.

Vem som städar. Då hade vi haft en bild av en man med en dammsugare och en bebis i famnen. Och hur ser det ut hos dig? Då kommer man in på kvinnor och män och könsnormer och kanske skillnader mellan olika länder. [...] Det engagerar dem och där kan de många gånger ha en åsikt om och kan få uttrycka den. [...] Att jämföra hemlandet och Sverige kan vara väldigt givande. (Disa, lärare i kurs D)

Lärarna hävdar att diskussioner om normer har en viktig plats i deras undervisning och Berit betonar att hon inte väjer för kontroversiella diskussioner:

Ett exempel, om barnet ska få äta fläskkött, det är så att absolut inte men då kommer vi in i barnkonventionen att det är barnet själv som ska få välja [...] sådana diskussioner hade vi haft och en del tycker att det är jättejobbigt. Jag tror att det är viktigt att lyfta saker [...] att det finns olika perspektiv. (Berit, lärare i kurs B)

Berit säger sig inte heller väja för känsliga ämnen som homosexualitet och kvinno-syn. Anna uttrycker däremot en mer försiktig hållning särskilt när det gäller religiösa frågor, och Cecilia uttrycker oro för att kunna hantera situationer med hetsiga diskussioner som kan leda till otrevlig stämning i klassrummet.

Det är ingenting som jag lyfter upp för det känns provocerande. Men om det kommer så kan man ha en liten diskussion. Men jag kan inte stå bakom någon av dem. Men de pratar mycket om demokrati att här får vi välja själv gentemot våra hemländer. (Cecilia, lärare i kurs C)

Frågor om synliggörande av mångfald i klassrummet aktualiserar maktfrågor mellan deltagarna, där lärarnas uppdrag är att stå för skolans värdegrund och demokratiuppdrag, och i observationen uttrycks detta bland annat i Berits klassrum under klassrumssamtal i kurs B, se excerpt 1.

Excerpt 1

Berit: Är det ok att jag sätter på musik? Är Ramadan slut?

Elev 1: Nej, inte idag. Det är sista dag.

Elev 2: Det är bra,[Berit], att du visar respekt.

Detta blir ett exempel på att läraren visar respekt mot olika traditioner och att elever tar på sig rollen att berömma lärarens beteende, vilket kan tolkas som att i viss mån ta på sig den roll som vanligen tillskrivs läraren att vara den som bedömer och värderar eleverna.

Bergsten Provaznik & Wedin

Sammantaget uppmärksammades alltså kulturella värderingar och olika slag av erfarenheter i undervisningen. Detta skedde vanligtvis på lärarens initiativ och inom ramen för det som kan kallas skolans värdegrund och demokratiuppdrag. Den språkliga mångfalden gavs utrymme, något som främst utnyttjades av eleverna men även av lärarna.

Design

Studien genomfördes under covidpandemin, vilket innebar att en del av undervisningen hade ställts om till digital form. Det innebar bland annat att en blogg användes för kommunikation mellan lärare och elever utanför själva klassrumstiden, både för övningar och informationsutbyte. Bloggen användes även för samhällsinformation såsom information om utbildningsmöjligheter inom kommunen, om virusspridning och vaccination. Informationen var där enbart riktad till eleverna och gav inte eleverna möjlighet att lägga in eget material eller kommentera.

I samtliga klassrum använde eleverna sina smartphones för att googla eller söka ord i lexikon, fotografera av texter och översätta. Elever som visade upp egna appar i samband med arbetet med reklam och konsumtion i kurs A är ett sådant exempel. Lärarna använde också olika modaliteter under lektionerna. Exempelvis projicerades med hjälp av sin laptop texter, bilder, filmer och liknande på tavlan. Detta kombinerades med att läraren talade och skrev på tavlan och på så sätt gick mellan olika modaliteter. Ett sådant exempel var i samband med barnuppfostran och barns rättigheter när Cecilia visade bilder och filmer med ljud och text och eleverna ombads att återge innehållet i tankekartor. Hon visade även ett statistiskt diagram från SCB om pensionsåldern i Sverige som hon tillsammans med eleverna försökte tolka.

När eleverna i D-kursen arbetade med att skriva insändare i klassrummet var textmönstrets design i fokus. Vid observationen skrev eleverna texter enligt instruktioner vad gäller textformen, men på en fråga efter lektionen av forskaren kunde de inte besvara vad texten skulle användas till. Här föreföll det alltså som att själva den sociala handling som är förknippad med att skriva en insändare hade gått dem förbi.

Varierade modaliteter användes alltså i undervisningen och ibland var formen i fokus, genom att textens karakteristika i relation till aktuell diskurs diskuterades, på initiativ av lärarna. Elevinitiativet med appar i samband med konsumtion kan betraktas som utvidgning av diskurs. Med tanke på situationen med pandemirestriktioner lade lärarna särskild vikt vid att visa hur eleverna kunde använda bloggen hemma och även på att direkt instruera eleverna i användningen.

Ömsesidigt beroende dimensioner

Även analysen enligt Janks (2010, 2013) ramverk, för att besvara forskningsfråga två, visar det ömsesidiga beroendet och nu genom olika dimensioner relaterade till maktfrågor. När det gäller frågor om dominans framhåller lärarna demokratiska principer och beklagar sig i viss mån över elevernas foglighet, vilket en av lärarna tillskriver tacksamhet över svensk demokrati. Här kan det uppfattas som vanligt förekommande bland många svenskar att förstå Sverige som gott och demokratiskt i relation till

andra länder. Att vuxna elever uppvisar ett fogligt beteende och inte gärna ifrågasätter är förståeligt i en utbildningssituation där elever studerar för betyg, genom att elevrollen i sig innebär en viss form av underordning. Här kan det vara värt att påminna om den utsatthet som många elever på studieväg 1 befinner sig i. Ett betyg på sfi påverkar hela familjens ekonomiska och sociala status och framtidsmöjligheter. Denna underordning framträder också när elevernas tillgång till språk och text beaktas. Janks accessparadox visar sig när lärarna strävar efter att använda autentiskt material av det slag som eleverna möter i sin vardag och detta ställer för höga krav på deras färdigheter såväl i svenska generellt som i skrift specifikt. Underordningen gör sig även gällande genom att eleverna saknar möjligheter att påverka rådande diskurser, exempelvis vad gäller utformandet av de texter de behöver hantera.

Inom undervisningens ram erbjöds utrymme för den mångfald som eleverna för med sig både vad gäller språk och erfarenheter, vilket blev en tillgång genom det engagemang det väckte hos eleverna. Multimodalitet blev här framträdande, såväl från lärarnas som elevernas sida. Lärarnas användning av blogg utanför klassrumsundervisningen och av internet via dator projicerad på tavlan tillförde material av olika slag, i form av text, bilder, ljud och filmer. Elevernas användning av mobiler för att slå upp information under lektioner, visa upp appar av olika slag och för kommunikation med läraren utanför klassrummet vidgade deras interaktion och deras språkliga repertoarer och ibland även kunskapsinnehållet.

Diskussion

Resultatet visar på såväl möjligheter som utmaningar för undervisning i kritisk literacitet på studieväg 1 i sfi. Medan Luke och Freebodys modell (1997) riktade blicken mot olika slag av praktiker framträdde maktaspekter klarare genom Janks ramverk (2010, 2013). Det blir tydligt genom båda sätten att studera lärares tal och deras undervisning att såväl olika slag av praktiker som dimensioner är tätt invädda i och ömsesidigt beroende av varandra (se även Hall, 2003; Wedin & Norlund Shaswar, 2021). Ett sådant exempel är att elevernas eget textskapande skedde under stor möda vilket påverkade deras möjlighet att påverka tillgång, det vill säga vilka texter som gavs tillgång till. Deras egen skrivförmåga begränsade därmed möjligheterna till transformation och förändring (Janks, 2010, 2013).

Den typ av undervisning som synliggörs här har det holistiska perspektiv där elevernas egna erfarenheter lyfts in, vilket Young-Sholten med kollegor (2015) framhöll vikten av (jfr Haznedar m.fl., 2018) liksom även Singh och Sherchan (2019). Även om de olika praktikerna, kodande, meningsskapande, textanvändande och kritiska, pågick samtidigt är det tydligt att den kritiska uppfattades som mer utmanande för lärarna. Den typ av farhågor för att väcka för starka känslor och skapa osämja i klassrummet som framfördes är sådant som vi själva känner igen såväl från vår egen undervisningserfarenhet som från samtal med andra lärare. Här konstaterar vi att det ställer mycket höga krav på lärares eget omdöme vad gäller att avgöra vad som kan vara mer eller mindre lämpligt i en viss elevgrupp och även att hantera olika situationer som kan uppkomma. Vi konstaterar även att tillgången på läromedel som stöder

mer kritiskt inriktat arbete är begränsad. I dessa exempel var meningsskapande och textanvändande praktiker i högre grad planerade i förväg av läraren medan kodande och kritiska föreföll att uppstå mer eller mindre spontant i situationen.

I detta fall genomfördes studien i samband med en aktionscykel i ett större projekt, där ett mål var att utveckla undervisning för just kritisk litteracitet och tre av de utvalda lärarna ingick i detta. Trots det betraktar vi det som positivt att så många exempel gavs på kritiskt inriktat arbete i samtliga kurser, alltså även på A-nivå, där ännu färdigheterna såväl i svenska som i hantering av skrift är på nybörjarnivå. Detta med lärarnas uppfattningar om brist på tid till det slag av arbete som innehåller mer engagerade diskussioner är också något vi känner igen från samtal med lärare i andra sammanhang. Trots att lektionstiden i detta fall var extra begränsad på grund av pandemirestriktioner ser vi det som viktigt att lärare beaktar betydelsen av elevengagemang för lärande. Det kan vara frestande som lärare att betrakta den typ av uppgifter som ger ett direkt påtagligt resultat, såsom besvarade av enkla frågor i skrift, som mer effektiv än diskussioner som har flyktig karaktär men kan innebära större engagemang från elevernas sida.

Ur ett maktperspektiv befinner sig elever på studieväg 1 i ett läge av underordning på flera sätt, såväl vad gäller möjligheter att utöva sina medborgerliga rättigheter som möjligheter att påverka rådande diskurser. Med tanke på det stora arbete det innebär att utveckla den typ av skriftspråkliga färdigheter som krävs, exempelvis för ett godkänt sfi-betyg på kurs D och för att hävda sina medborgerliga rättigheter, blir stora utmaningar tydliga. Liksom i studier av Schmidt (2013) och Schmidt med kollegor (2021) blev här spänningar mellan elevernas erfarenheter och samhällets krav synliga. Samtidigt framträdde spänningar mellan skolans demokratiuppdrag och lärarnas beredvillighet att låta elever ha direkt inflytande över undervisningens innehåll, såsom vilka frågor som väljs ut för kritisk analys. Vi konstaterar samtidigt att lärarnas villighet att inkludera kontroversiella frågor som kanske utmanar en svensk demokratiuppfattning även behöver balanseras mot aspekter som klassrumsklimat och skydd av enskilda elevers välbefinnande.

Referenser

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press
- Choi, J. & Ziegler, G. (2015). Literacy education for low-educated second language learning adults in multilingual contexts: The case of Luxembourg. *Multilingual Education*, 5(4), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s13616-020015-0024-7>
- Colliander, H. (2018) *Being and becoming a teacher in initial literacy and second language education for adults*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Comber, B. & Simpson, A. (Red.), (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage.
- Filimban, E., Monteiro, P. M., Moccario, E., Young-Scholten, M. & Middlemas, A. (2022). Pleasure reading for immigrant adults on a volunteer-run programme. I A. Norlund Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility: Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 215–238). Palgrave MacMillan.
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:386054/FULLTEXT01.pdf>
- Freire, P. (1976). *Pedagogik för förtryckta*. Gummesson.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin and Garvey.
- Hall, K. (2003). *Listening to Stephen read: Multiple perspectives on literacy*. Open University Press.
- Haznedar, B., Peyton, J. K. & Young-Scholten, M. (2018). Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak. *Critical Multilingualism Studies*, 6(1), 155–183.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hinrichsen, J. & Coombs, A. (2013). The five discourses of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1–16.
- Janks, H. (2005). Deconstruction and reconstruction: Diversity as a productive resource. *Discourse*, 26(1), 31–44.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. (Red.), (2013) *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Lewis, C. & Bigelow, M. (2019). Mobilizing and languaging emotion for critical media literacy. I R. Beach & D. Bloome, (Red.), *Languaging relations across social worlds in educational contexts*. (216–234). Routledge.
- Luke, A. (2004). Critical literacy in Australia. *Journal of Adult and Adolescent Literacy*, 43, 448–461.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. I S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Red.), *Construction critical literacies* (s. 185–225). Hampton Press.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resources model*. Reading Online, 1–4.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
- Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet – livet i skolan: Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lundgren, B. & Rosén, J. (2017). *15 års forskning om sfi – en överblick: Förstudie inför ett Ifous FOU-program*. Ifous–Academediä.

Bergsten Provaznik & Wedin

- Malessa, E. (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804051932>
- Molin, L. (2020). *Kritiskt digitalt textarbete i klassrummet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Monsen, M. (2021). Om å investere i R-U-M-P-E: En etnografisk studie av lese- og skriveopplæringen for voksne nyankomne. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 130–145). Cappelen Damm Akademisk.
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Rydén, I.L. (2007). *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråkperspektiv*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Schmidt, C., Wahlström, N. & Vetter, A. (2021). The situation in critical literacy. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Rook. (Red.), *The handbook of critical literacies* (s. 419–427). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- SFS, *Skollagen 2010:800*. Utbildningsdepartementet.
- Singh, A. & Sherchan, D. (2019). Declared 'literate': Subjectivation through decontextualised literacy practices. *Studies in the Education of Adults*, 51(2), 180–194.
- SKOLFS 2017:91. *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi>
- Skolverket (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandradesfi/laroplan-lvux12-for-vuxenutbildningen>
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet].
- SOU 2013:76. *Svenska för invandrare: Valfrihet, flexibilitet och individanpassning*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2013/10/sou-201376/>
- SOU 2020:66. *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom Komvux för elever med svenska som andraspråk*. Utbildningsdepartementet. Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk - Regeringen.se
- Straubhaar, R. (2013). North American adult literacy programs and Latin American immigrants: how critical pedagogy can help nonprofit literacy programming in the United States. *Critical Studies in Education*, 54(2), 190–202. <http://doi.org/10.1080/17508487.2012.716074>

- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating critical literacies with young children*. Routledge.
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019) Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Wedin, Å. (2008). Literacy and power: The cases of Tanzania and Rwanda. *International Journal for Educational Development*, 28(6), 754–763. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.006>
- Wedin, Å., Rosén, J. & Hennius, S. (2018). Transspråkande multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1–2), 15–38.
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2021). Litteracitetspraktiker i vardags- och samhällsliv: Skriftspråksvanor hos svenska sfi-elever med kort eller ingen tidigare studiebakgrund. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), 19–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2797>
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2022) Interaction and meaning making in basic adult education for immigrants: The case of Swedish for immigrants (SFI) in Sweden. *Studies in the Education of Adults*. <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2065786>
- Vollmer, S. (2019). Digital citizenship for newly arrived Syrian refugees through mobile technologies. I M. Cooke & R. Peutrell (Red.), *Brokering Britain, educating citizens: Exploring ESOL and citizenship* (s. 157–170). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924634-012>
- Young-Scholten, M. (2015). Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest?. *Writing Systems Research*, 7(1), 1–3. <http://doi.org/10.1080/17586801.2015.998443>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS