

Linda Kantola

**SFI-UNDERVISNINGEN OCH DEN LOKALA  
KULTUREN UR LÄRARNAS SYNVINKEL**  
En fallstudie på Åland

Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation  
Studieinriktningen i nordiska språk  
Avhandling pro gradu  
Maj 2020

# SAMMANDRAG

Linda Kantola: SFI-undervisningen och den lokala kulturen ur lärarnas synvinkel. En fallstudie på Åland.

Avhandling pro gradu, 67 sidor + bilagor 5 sidor

Tammerfors universitet

Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation

Maj 2020

---

Denna avhandling handlar om kulturens roll i SFI-undervisningen på Åland. Mitt syfte är att ta reda på vad SFI-lärare anser om kultur i SFI-undervisningen. För att uppnå syftet har jag intervjuat fem SFI-lärare. Jag har använt av mig fenomenografi i analysen av intervjuerna. Vid sidan av lärarintervjuerna har jag också analyserat vilken roll kultur spelar i två läroböcker som informanterna använder i SFI-undervisningen på Åland. I analysen av läroböckerna har jag använt kvalitativ innehållsanalys som metod.

Lärarna i studien anser att kulturundervisning är en viktig del av SFI-utbildningen, men en del lärare menar att det ändå är svenska språket som står i fokus i undervisningen. Dessutom nämner informanterna att det kan vara svårt att undervisa om kultur om studerandena inte har tillräckliga språkkunskaper eller om studerandena har en bristfällig skolbakgrund.

Av intervjuerna framgår att lärare använder mångsidiga metoder för att undervisa om kultur och samhälle. Enligt den åländska läroplanen (2017) ska den omgivande miljön användas i undervisningen, och alla lärare nämner studiebesök som ett sätt att utvidga studiemiljön. Även diskussioner i klassen är vanliga. Lärarna framhåller dock att diskussionsämnen som handlar om kultur ibland kan vara problematiska. Lärarna undviker sådana ämnen som kan skapa konflikter eller väcka känslor. Om man diskuterar kultur i klassen, så handlar det oftast om att göra jämförelser mellan den egna och den åländska kulturen. Även de olika kulturer som studerandena representerar jämförs flitigt.

Resultaten visar att läroboken har en viktig betydelse i undervisningen, både för lärare och studerande. Läroboken ger en slags stomme till undervisningen. De böcker som används i SFI-undervisningen på Åland kommer från Sverige och har svensk kultur och svenskt samhälle i fokus. Informanterna påpekar att det är ett konstant pussel att skapa och samla in läromaterial och att det aldrig blir riktigt färdigt. De läroböcker som analyseras i denna avhandling tar upp kultur på olika sätt, men det som är gemensamt för båda böckerna är att de har fokus på vardag och kommunikation.

Utgående från studien kan man säga att de mål som handlar om kultur uppfylls delvis i undervisningen. Speciellt när det gäller kulturkännedom, anser lärarna att det är mycket som beror på studerandenas egna intressen. Målen för samhällskunskap uppfylls däremot bättre. Målen innehåller sådana teman som förekommer i läroböckerna och som blir bekanta för studerandena bland annat genom studiebesök.

Nyckelord: kulturundervisning, inflyttade, svenska, Åland

Denna avhandling har granskats med Turnitin OriginalityCheck-program.

# TIIVISTELMÄ

Linda Kantola: SFI-undervisningen och den lokala kulturen ur lärarnas synvinkel. En fallstudie på Åland.

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua + liitteet 5 sivua

Tampereen yliopisto

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Toukokuu 2020

---

Tarkastelen tutkielmassani ruotsin kieltä opiskelevien maahanmuuttajien kulttuuriopetusta opettajien näkökulmasta. Tutkimukseni pääasiallisena aineistona ovat opettajahaastattelut. Haastatteluihin osallistui viisi työsuhteessa olevaa opettajaa, jotka opettavat ruotsia aikuisille maahanmuuttajille ahvenanmaalaisessa vapaan sivistystoimen oppilaitoksessa. Haastattelujen lisäksi analysoin kahta oppilaitoksen käytössä olevaa oppikirjaa. Haastattelujen tutkimusmenetelmänä käytin fenomenografista analyysiä, jonka avulla pyrin kuvailemaan sitä, millaiseksi opettajat kokevat kulttuuriopetuksen. Oppikirjojen analysoinnissa tutkimusmenetelmäni oli laadullinen sisällönanalyysi.

Tulokset osoittavat, että opettajat kokevat kulttuurinopetuksen tärkeäksi, mutta osa informanteista kokee, että ruotsin kielen opettaminen on heidän ensisijainen tehtävänsä. Opettajat käyttävät monipuolisia menetelmiä opettaessaan kieltä ja kulttuuria. Etenkin opintoihin kuuluvat vierailut koetaan mielekkäiksi. Kulttuuria opetetaan ja siitä puhutaan usein tekemällä vertailuja opiskelijoiden omien ja ahvenanmaalaisen kulttuurin välillä. Opettajien mukaan haasteita opetukseen tuo etenkin kielitaidon ja aiemman koulutuksen puute. Opettajat myös kokevat, ettei heillä ole käytössään tarpeeksi kattavaa ja monipuolista oppimateriaalia.

Analyysini mukaan oppikirja on tärkeä väline sekä opettajille että opiskelijoille. Oppilaitoksessa käytössä olevat oppikirjat tulevat kuitenkin Ruotsista, joten opettajat lisäävät paikallista kulttuuria ja tietämystä muun muassa itse tekemiinsä kielioppitehtäviin. Tutkielmassa analysoidut oppikirjat käsittelevät kulttuuria eri tavoin, mutta molemmat keskittyvät vahvasti arkisiin aiheisiin.

Ahvenanmaan omassa opetussuunnitelmassa mainitut kulttuurintuntemuksen ja yhteiskuntatietouden tavoitteet toteutuvat osittain. Opettajien mukaan kulttuurintuntemuksen tavoitteiden toteutuminen on pitkälti kiinni opiskelijoiden omasta kiinnostuneisuudesta, kun taas yhteiskuntatietouden tavoitteet toteutuvat opetuksessakin.

Avainsanat: kulttuuriopetus, maahanmuuttajat, ruotsi, Ahvenanmaa

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Syfte</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2 Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Kultur</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Kultur som begrepp</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2 Kultur i språkundervisningen</b> .....	<b>10</b>
2.2.1 Lärares roll .....	12
2.2.2 Interkulturell kommunikativ kompetens .....	13
<b>2.3 Kultur i läroböcker</b> .....	<b>14</b>
<b>3 SFI-undervisning som en del av integrationsutbildningen för vuxna invandrare</b> .....	<b>18</b>
<b>3.1 Andraspråksinlärning</b> .....	<b>18</b>
<b>3.2 SFI-undervisningen för vuxna inflyttade</b> .....	<b>19</b>
3.2.1 SFI-undervisningen på Åland.....	19
3.2.2 SFI-undervisningen i fasta Finland med blicken på Åland .....	22
3.2.3 SFI-undervisningen i Sverige med blicken på Åland och fasta Finland .....	23
<b>4 Material och metod</b> .....	<b>25</b>
<b>4.1 Material och informanter</b> .....	<b>25</b>
<b>4.2 Halvstrukturerad intervju som insamlingsmetod</b> .....	<b>26</b>
<b>4.3 Analysmetod</b> .....	<b>27</b>
4.3.1 Fenomenografi.....	28
4.3.2 Kvalitativ innehållsanalys av läroböcker.....	29
<b>5 Analys</b> .....	<b>32</b>
<b>5.1 Analys av intervjuerna</b> .....	<b>32</b>
5.1.1 Kultur som begrepp och åländsk kultur.....	32
5.1.2 Kultur i språkundervisningen .....	35
5.1.3 Läromaterial i SFI-undervisningen.....	38
5.1.4 Studerande i SFI-utbildningen.....	39
5.1.5 Lärarnas åsikter om undervisningen.....	44
5.1.6 Målen i den åländska läroplanen enligt lärare .....	46
<b>5.2 Analys av läroböckerna <i>Mål 2</i> och <i>Svenska dag för dag</i></b> .....	<b>48</b>
5.2.1 Läroboken <i>Mål 2</i> .....	48
5.2.2 Läroboken <i>Svenska dag för dag</i> .....	50
5.2.3 Karakteristiska drag i läroböckerna <i>Mål 2</i> och <i>Svenska dag för dag</i> .....	50
<b>6 Sammanfattande diskussion</b> .....	<b>55</b>

<b>Källor .....</b>	<b>61</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>68</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>68</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>69</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>70</b>
<b>Bilaga 4 .....</b>	<b>71</b>

# 1 Inledning

År 2015 kom det sammanlagt 32 400 asylsökande till Finland, vilket ledde till diskussioner om hur deras utbildning borde ordnas. Slutsatsen av diskussionerna var att dagens utbildningssystem och finansiering inte till alla delar kan svara mot behovet av den förändrade situationen. Detta ledde bland annat till att Finlands kulturministerium tillsatte en styrgrupp som hade i uppgift att bereda och samordna åtgärderna på både kort och lång sikt inom ministeriet och förvaltningsområdet. Ministeriet publicerade ett dokument, som innehåller bedömning av smärtpunkterna i det nuvarande systemet och förslag till omedelbara åtgärder. En åtgärd som nämns i publikationen är invandrarnas delaktighet i konst-, kultur- och idrottsverksamhet, vilket bör stödjas bättre. (Undervisnings- och kulturministeriet 2016.)

Trots att invandringen till Finland har ökat, har diskussionerna i de finska medierna på sistone handlat mycket om den sjunkande befolkningmängden i Finland. Nästan överallt i Finland dör det fler än det föds, men så är det inte på Åland och det är till stor del tack vare antalet inflyttade<sup>1</sup>. (Yle 2019.) Trots Ålands isolerade geografiska läge, finns det faktiskt relativt många invånare på Åland. År 2017 fanns det 2 244 invånare på Åland som var födda utanför Norden, vilket betyder att 7,6 % av hela Ålands befolkning var födda utanför Norden. (Ålands statistik- och utredningsbyrå 2018.) Mängden har dessutom ökat i jämn takt, eftersom den motsvarande siffran år 2005 var bara 807 invånare. År 2014 fanns det totalt 64 olika språk införda i befolkningsregistret, varav en hel del dock talas av bara några få personer. (Ålands statistik- och utredningsbyrå 2015.)

Att flytta till ett nytt land är redan en utmaning i sig, men på Åland stöter man på en helt annorlunda utmaning när det gäller språkinläring. Det finns nämligen inga särskilda läroböcker för svenska som andraspråk med Åland i fokus. Alla läroböcker för svenska som andraspråk har faktiskt inflyttade i Sverige som målgrupp. Detta ämne väckte mitt intresse, eftersom jag har arbetat på Åland med ett projekt som skapar åländskt läromaterial för inflyttade. Jag började fundera att ifall det finns ett projekt som skapar åländskt läromaterial,

---

<sup>1</sup> Jag använder orden inflyttade och invandrare som synonymer i denna avhandling. Definitionen av begreppet baserar sig på den förklaringen som Ålands landskapsregering (2017) använder i *Läroplan för integrationsutbildningen av vuxna invandrare* (2017). ”Med invandrare avses en person som har flyttat till Åland och vistas i landet med ett tillstånd som beviljats för annat än turism eller därmed jämförbar kortvarig vistelse. Det handlar om invandrare som beviljats uppehållstillstånd eller uppehållskort enligt utlänningslagen eller vilkas uppehållsrätt i Finland har registrerats.” (Ålands landskapsregering 2017:2.)

måste det finnas en stor brist på sådant undervisningsmaterial. Jag ville undersöka fenomenet bakom detta behov och då fick jag idén till min avhandling.

Man kan faktiskt konstatera att ålänningarna har en stark nationell identitet. Enligt Ljunggren (2008) definierar sig ålänningarna framför allt som ålänningar – inte finländare, inte svenskar och inte heller finlandssvenskar. Den starka åländska identiteten kan bero både på historien och på det faktumet att Åland är ett avgränsat, demilitariserat och självstyrt ösamhälle. Rask (2006) nämner också flaggan, midsommarstången och *Ålänningens sång* som mycket viktiga identitetsmarkörer och kännetecken för ålänningar (Rask 2006:85). En egen flagga och nationalsång är förutsättningar för alla motsvarande, dvs. självständiga områden och Åland är inget undantag i detta fall. (Eriksson 1998:78.) I och för sig har den åländska identiteten inte forskats särskilt mycket och det saknas aktuell forskning om ämnet. Ålands statistik- och utredningsbyrå (ÅSUB 1999) har gjort en enkätundersökning av ålänningarna och deras identitet, och Ljunggren (2008) har utrett åländska ungdomars språkliga attityder i sin doktorsavhandling. Därtill finns det en pro gradu-avhandling där skribenten har gjort en tidningsanalys om attityder till finska språket och språklig identitet på Åland. (Keturi 2015.)

På Åland finns det en läroinrättning som arrangerar undervisning i svenska för inflyttade (SFI<sup>2</sup>). Ålands landskapsregering (2017) har sammanställt en läroplan som heter *Läroplan för integrationsutbildning för vuxna invandrare på Åland*. Denna åländska läroplan har bland annat särskilda mål för kulturkännedom och samhällskunskap. Att granska skillnader mellan den egna kulturen och den åländska kulturen samt att känna till olika seder, värden och normer som hör till den åländska kulturen nämns också som några väsentliga aspekter som eleverna förväntas lära sig i SFI-undervisningen. När det inte finns läroböcker som baserar sig på den åländska läroplanen, blir det lärarens ansvar att inkludera kultur i undervisningen och se till att kraven på läroplanen uppfylls.

Min studie kan motiveras med att den är aktuell. Såsom jag visade i början av inledningen, har inflyttningen till Åland ökat under åren och enligt Statistikcentralens prognos kommer folkmängden på Åland att öka också under de följande 15 åren (Statistikcentralen 2019). Detta betyder att Åland har nu och kommer även i framtiden att ha allt fler personer som behöver undervisning i svenska språket samt i kultur och därför ska också undervisningen utvecklas. Ett

---

<sup>2</sup> Jag använder förkortningen SFI och inte sfi för att göra en skillnad mellan *svenska för inflyttade* (SFI) och *svenska för invandrare* (sfi).

annat motiv för studien är att resultaten kan vara av intresse för orter utanför Åland. Som sagt saknar SFI-undervisningen på Åland eget läromaterial, vilket eventuellt gäller andra orter, till exempel Svenskfinland i allmänhet. En del inflyttade integreras nämligen på svenska, inte bara på finska, i Finland (Saarela 2020). Genom att belysa vad lärare i SFI-undervisningen anser om kulturens roll, vilka undervisningsmetoder de använder och hur de råder bot på bristen på läromaterial hoppas jag att studien är nyttig för lärare inom integrationsutbildningar och språklärare i allmänhet. Studien kan även inspirera till nya infallsvinklar på hur kulturundervisning kan forskas vidare.

Avhandlingen har följande disposition. I den inledande delen förklarar jag avhandlingens syfte och presenterar forskningsfrågorna. Efter syftet berättar jag om tidigare forskning som relaterar till temat. I det andra kapitlet presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen. Det andra kapitlet handlar således om kultur. Jag diskuterar kultur som begrepp och presenterar några synsätt på kultur. Därtill diskuterar jag vad kultur i språkundervisningen betyder och vilka sammankopplingar de har. Därtill utreder jag vilken roll lärare har i det hela och vad interkulturell kompetens betyder. Därefter diskuterar jag hur kultur tas upp i läroböckerna. I det tredje kapitlet klargör jag utgångspunkterna för SFI-undervisningen. Jag berättar också kortfattat om andraspråksinlärning. I det fjärde kapitlet redogör jag för analysen av material och metod. Det femte kapitlet är analysdelen. Först analyserar jag lärarintervjuer och därefter följer läroboksanalysen. Det sista kapitlet är en sammanfattande diskussion om avhandlingens resultat. Litteraturlista och bilagor finns i slutet av avhandlingen.

## **1.1 Syfte**

Mitt syfte är att undersöka hur den lokala kulturen förmedlas i SFI-undervisningen. För att uppnå detta syfte vill jag ta reda på vilka slags uppfattningar SFI-lärare har om kulturens betydelse i undervisningen. Mitt mål är att ta reda på hur SFI-lärare upplever kulturundervisningen. Jag vill utreda hurdana metoder lärarna använder för att förmedla den lokala kulturen eftersom alla nuvarande läroböcker är riktade till elever som bor och studerar i Sverige. Jag vill också veta om kulturundervisning upplevs som en utmanande faktor i lärararbetet.

Mina forskningsfrågor är:



- Vad anser lärare vara viktigt i undervisningen?
- Vilka metoder använder lärare i sin undervisning?
- Vilken roll spelar läroboken i undervisningen?

För att få svar på mina forskningsfrågor har jag genomfört individuella intervjuer med fem lärare som undervisar i svenska för inflyttade på Åland. Betraktelsesättet för intervjuerna är fenomenografiskt.

Tidigare forskning visar att läroboken ofta utgör det primära materialet i undervisningen (Davcheva & Sercu 2005:90). Därför vill jag vid sidan av lärarintervjuerna analysera vilken roll kultur spelar i de två läroböcker som informanterna använder i SFI-undervisningen på Åland. I analysen av läroböckerna har jag använt kvalitativ innehållsanalys som metod (för material och metod se kapitel 4).

## 1.2 Tidigare forskning

Kulturundervisning är i sig ett relativt vanligt forskningsområde, men när det gäller kulturundervisning och svenska för inflyttade, är det inte så lätt att hitta tidigare forskning. I detta kapitel kommer jag att presentera sex verk, vars tema liknar temat i min avhandling.

Katarzyna Kärkkäinen (2017) har skrivit sin doktorsavhandling om inläring, undervisning och integration av vuxna invandrare i Finland. Kärkkäinen (2017) ville skriva sin studie om detta ämne, eftersom tidigare studier enligt henne har visat att lärare i yrkesskolorna har bristfälliga färdigheter att undervisa inflyttade studerande. Syftet med Kärkkäinens avhandling *Learning, Teaching and Integration of Adult Migrants in Finland* (2017) är att ta reda på vad lärare och utbildare fokuserar på när de diskuterar vuxna invandrares inläring och undervisning, speciellt ur den synvinkeln att inflyttade studerande ska integreras i det finländska arbetslivet. Kärkkäinen (2017) nämner att ett mål i hennes studie också var att fördjupa förståelse mellan inläring, undervisning och integration. (Kärkkäinen 2017.)

Kärkkäinens studie genomfördes i ett institut utanför huvudstadsregionen i Finland. Institutet i fråga erbjuder yrkesutbildning och integrationsundervisning för vuxna inflyttade. Själva materialet består av individuella intervjuer. Såsom i min undersökning intervjuade också

Kärkkäinen (2017) utbildare i en läroinrättning. Därtill intervjuade hon 11 inflyttade studerande samt skolans rektor. Dessutom genomförde forskaren en gruppintervju mellan sex elever som studerade inom samma utbildningsprogram. (Kärkkäinen 2017.)

Slutresultaten i studien är att man i diskussioner om inläring och undervisning av vuxna inflyttade studerande hänvisar till språk- och kulturfrågor. Problem bakom inläring, undervisning och integration anses vara kultur- och språkrelaterade. När det gäller integration, betonas kunskaper i finska för mycket. Enligt studien kan även små brister i språkkunskaper eller kulturella skillnader orsaka spänning mellan inflyttade och finländska studerande eller arbetstagare. Enligt Kärkkäinen (2017) borde integration ses som en livslång, samhällelig process i vilken både inflyttade och andra medborgare deltar. Kärkkäinen (2017) säger att det är viktigt att ta hänsyn till de inflyttade i undervisningen, men att det också är viktigt att fokusera på de gemensamma faktorer som alla elever har – oberoende av varifrån studerandena kommer ifrån. Lärarnas utmaning är att hitta rätt balans och uppmärksamma alla studerande och deras behov. (Kärkkäinen 2017:234–235.)

SFI-undervisningen skiljer sig från undervisningen i främmande språk, men det finns några undersökningar som liknar min undersökning så pass mycket att det är motiverat att presentera dem. Eva Larzén (2005) har i sin doktorsavhandling forskat i interkulturell undervisning i engelska. Hon utredde hur lärare uppfattar begreppet kultur, hurdana målsättningar de har i kulturundervisningen och hurdan deras undervisning är. Larzén (2005) hade intervju som materialinsamlingsmetod och hon intervjuade sammanlagt 13 lärare. Av studien framgår att lärarna anser att kultur är kunskaper om fakta och sociala färdigheter. Lärarna undervisar om kultur för att informera elever om engelskspråkiga länder, förbereda dem för interaktion med representanter för denna kultur och för att uppmuntra eleverna så att de ska se sin egen kultur ur ett nytt perspektiv, vara toleranta och respektera andra kulturer och det främmande överhuvudtaget. Många av Larzéns (2005) informanter tyckte att de inte har tillräckliga kunskaper i att undervisa om kultur. Resultaten visar att läromaterial gällande kulturundervisning är bristfälligt. Därtill kritiserades lärarstudier.

Även Yeşil och Demiröz (2017) har gjort en undersökning om hur kultur integreras i främmandespråkundervisning. I deras undersökning har de lärare i fokus. Som insamlingsmaterial använde Yeşil och Demiröz (2017) halvstrukturerade intervjuer. De genomförde intervjuer med sju lärare från flera turkiska universitet. Resultaten visar att lärare

vill undervisa mera om kultur på lektioner, men har inte tillräckligt med tid för det. Lärare var också eniga om att kulturundervisningen har en positiv inverkan på studerandenas motivation.

Alhassan och Kuyini (2013) har i sin studie undersökt hur kulturundervisning stödjer andraspråksinläring hos vuxna inflyttade i Norge. Till skillnad från min forskning där jag har lärare i fokus, har Alhassan och Kuyini (2013) de inflyttade studerandena i fokus. Informanterna bestod av 48 inflyttade som bor i Norge och studerar norska som andraspråk. Som metod använde Alhassan och Kuyini (2013) enkäter och halvstrukturerade enkäter. Undersökningens syfte var att ta reda på hurdana uppfattningar de inflyttade har om undervisningen av norsk kultur och hur den påverkar studerandenas inläring av norska språket. Resultaten visar att kulturundervisning förbättrar studerandenas kulturella medvetenhet både när det gäller det norska samhället och studerandenas egna bakgrunder. Därtill förbättrade kulturundervisning studerandenas språkkunskaper och attityder till norsk kultur. Till och med 91,6 % av informanterna svarade att de tror att kulturundervisningen har haft en positiv inverkan på deras andraspråksinläring. Därtill svarade 75 % av informanterna att deras kulturmedvetenhet (*cultural awareness*) har förbättrats. (Alhassan och Kuyini 2013:19–20.) Alhassan och Kuyini (2013) framhäver att resultaten i deras undersökning bekräftar att inläring av kultur är en väsentlig del i språkinläringen.

Som sagt är kultur inom SFI-undervisningen ett område där det finns brist på tidigare forskning. Läroböcker inom SFI-undervisningen har däremot forskats och ännu mer forskning hittar man om kultur i läroböckerna. Skolinspektionen (2018) i Sverige har sammanställt en kvalitetsgranskning om undervisningen av svenska för inflyttade. I dokumentet beskriver Skolinspektionen (2018) bland annat olika problemområden som rör SFI-undervisningen, och ett problematiskt område som nämns är studiematerial och dess innehåll. Skolinspektionen (2018) påpekar att om läromaterialets innehåll har anpassats till vuxenstuderande och har anknytningar till vardagssituationer, är läromaterialet lyckat och bidrar till framgångsrika didaktiska strategier.

Enligt Skolinspektionens (2018) kvalitetsgranskning kan användningen av läroböcker inom andraspråksundervisning i vissa fall vara problematiskt eftersom språkbruket i de flesta befintliga läromedel tenderar att vara neutralt och tillrättalagt snarare än autentiskt och naturligt. Detta leder till att läraren behöver komplettera materialet med annat material som innehåller

autentiskt språk. Enligt Skolinspektionen (2018) kan läromedel och undervisningsmaterial vara mycket begränsade till innehåll och sakna variation. Skolinspektionen (2018) framhäver att en annan bristfaktor är lärarna som ofta saknar kompetens att kritiskt förhålla sig till läromedel, texter och andra informationskällor som ingår i undervisningen. Kvalitetsgranskningen konstaterar också att olika studier har visat att studerandena har ökat behov av att använda autentiskt material. (Skolinspektionen 2018:9.)

Jörgen Mattlar (2008) har i sin doktorsavhandling undersökt innehållet i läroböckerna för svenska som andraspråk. I sin avhandling analyserar han fem läroböcker i svenska som andraspråk. Målet med hans undersökning är att utreda hurdan bild som ges av Sverige och vilken slags syn böckerna förmedlar på den målgrupp som böckerna är avsedda för. Mattlar (2008) fokuserar sin analys på de ideologier som förmedlas med särskild tonvikt på kön, etnicitet och klass. Enligt Mattlar (2008) innehåller läromedlen i materialet ett stort antal dolda eller uttryckta värderingar och uppfattningar och läroböcker kan till och med utgå från en viss politisk ideologi. Som exempel nämner Mattlar (2008) en uttalsövning i en av de läroböcker som han analyserade. I övningen fick studerandena öva sig i att uttala bland annat ordet *Sveriges socialdemokratiska ungdomsförbund*. (Mattlar 2008:159.)

Även om alla dessa undersökningar inte handlar om SFI, är det skäligt att presentera hur till exempel kultur hänger samman med språkundervisningen, eftersom forskare är eniga om att kultur och språk alltid borde undervisas tillsammans. I en utbildning som eftersträvar att studerandena ska integreras i samhället, har kulturundervisning en ännu viktigare roll.

## 2 Kultur

I ett klassrum med svenska för inflyttade blandas flera olika kulturer, bakgrunder och religioner, men det som är gemensamt för alla studerande är att de ska tillägna sig svenska språket och att de ska lära sig kulturella och samhällsliga aspekter i den nya omgivningen för att kunna integreras i det nya samhället. Kultur som begrepp är mångdimensionell och därför är det viktigt att presentera olika definitioner av kultur.

I kapitel 2.1 *Kultur som begrepp* diskuterar jag kultur som begrepp. I kapitel 2.2 *Kultur i språkundervisningen* tar jag upp kulturens roll och betydelse i språkundervisningen. Därtill behandlar jag lärarens roll och det paradig som idag styr språkundervisningen, alltså den interkulturella kommunikativa kompetensen. I kapitel 2.3 *Kultur i läroböcker* berättar jag hur kulturen behandlas i läroböcker och särskilt i läroböcker för språk.

### 2.1 Kultur som begrepp

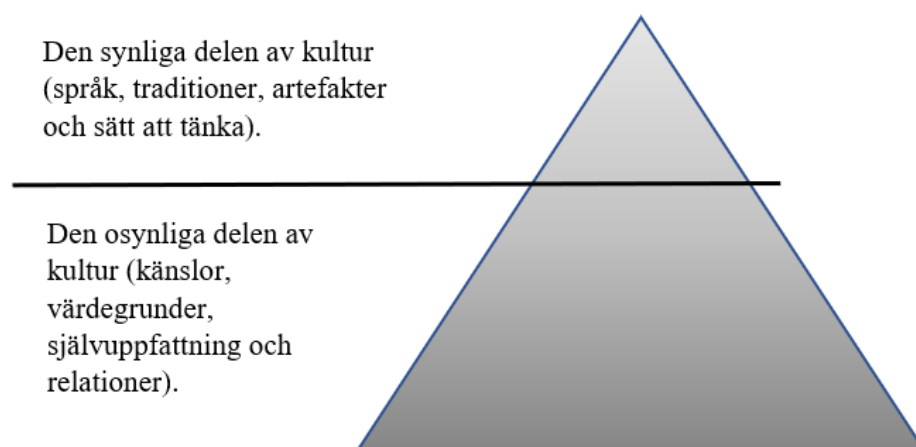
Kultur har säkert lika många definitioner som det finns forskare. I detta kapitel presenterar jag några definitioner och diskuterar begreppet. Jag börjar med en kortfattad ordboksdefinition. Norstedts svenska ordbok (2010) definierar begreppet *kultur* som ”levnadssätt och föreställningsvärld som kännetecknar en befolkningsgrupp under en viss tid; sammanfattning av allt som skapats av människor för att ge andliga upplevelser”. I motsats till ordböcker är forskarnas definitioner mera komplexa. Speciellt när man betraktar relationen mellan språk och kultur, är det väsentligt att använda en bredare definition av begreppet kultur (Pyykkö 2014:149).

Enligt Doyé (1999) är kultur något som en grupp människor har gemensamt. Kulturen inkluderar bland annat ideal, värderingar, antaganden om livet samt aktiviteter som medvetet eller omedvetet accepteras som rätt av gruppen i fråga. (Doyé 1999:19.) Kaikkonen (2001) påpekar att kultur är bunden till en viss grupp människor och varje individ hör alltid till någon grupp, samfund eller till någon underkultur (Kaikkonen 2001:81). Oftast hör människor till flera olika grupper samtidigt, och man kan även vara medlem i många olika grupper. Sådana grupper kan till exempel vara nationella, etniska, religiösa eller språkliga. Dessutom kan människor delas in i grupper på grund av kön, ålder och samhällsklass. Varje kategorisering har

sina typiska normer för beteende. Dessa normer kan stå i konflikt med normerna för andra kategorier. Det kan uppstå problem om skillnaderna mellan standarder är så stora att det blir svårt för en människa att anpassa sig till olika situationer. Ett exempel på konflikter kan vara att religiösa värderingar krockar med åldern. (Hofstede 1997:10.)

Enligt Pyykkö (2014) kan begreppet kultur förenklat indelas i högkultur, populärkultur och vardagsvanor inklusive värderingar och symboler. En bred definition av kultur innehåller däremot alla följande aspekter: konst, teknik, levnadssätt, uppehåll, vetenskap, värderingar, attityder samt icke-verbal kommunikation. Därtill nämner Pyykkö (2014) kläder, tidsuppfattningar och rumsligt beteende som betydelsefulla aspekter av kulturen. Till kulturens delkomponenter hör också individens nationalitet, språk, ålder, kön, religion, utbildning och politisk inriktning. (Pyykkö 2014:149–150.)

Även Lahdenperä (2004) nämner att kultur omfattar flera aspekter. Enligt Lahdenperä (2004) kan kultur ses som ett isberg (figur 1) som har en synlig del och en osynlig del. Den synliga delen av isberget är ovanför vattenytan och dit hör aspekter såsom musik, konst, maträtter och byggnader. Även traditioner, ritualer, språk och tänkande är sådana aspekter som är synliga för andra. Till den osynliga delen av isberget hör värdegrunder såsom normer och religiösa föreställningar samt olika sätt att kommunicera och förhålla sig till omgivningen. Konkret innefattar detta bland annat släkt- och familjerelationer samt relationer mellan könen. Till den osynliga delen hör även självuppfattning, sinnesstämningar, känslor och känslouttryck. Som man kan se i figuren, är den osynliga delen mycket större än den synliga delen av isberget. (Lahdenperä 2004:13–14.)



**Figur 1.** Synliga och osynliga delar av kulturen enligt Lahdenperä (2004).

Man kan konstatera att de osynliga delarna av kulturen är svårare att begripa och förklara för personer från andra kulturer. Dessa osynliga delar kan också kallas för omedvetna aspekter av kulturen.

Hall och Hall (1990) har forskat i kulturella skillnader och delar kommunikativa budskap i två typer, nämligen *snabba* och *långsamma* budskap. Till exempel hör tv-reklam, rubriker, tecknade serier och propaganda till sådana aspekter som har snabba budskap. Till typen långsamma budskap hör bland annat poesi, skönlitteratur, konst och kultur. Hall och Hall (1990) påpekar att språk har ett särskilt långsamt budskap eftersom vi fortfarande diskuterar, läser och forskar i texter, som kan vara skrivna för flera tusen år sedan. Enligt Hall och Hall (1990) ligger problemet i att förstå andra från olika kulturer i att det är få människor som är medvetna om att budskap kan förmedlas i olika takt. (Hall & Hall 1990:4–5.) För att kunna fungera med människor från olika kulturer är det i synnerhet viktigt för lärare som undervisar inom SFI att förstå och vara medvetna om dessa kulturella skillnader och snabba och långsamma budskap. Mer om lärarens roll i kapitel 2.2.1.

## **2.2 Kultur i språkundervisningen**

Forskare är eniga om att språk och kultur är starkt sammankopplade. Språk omformas alltid av den kultur där språket talas och används och därför är det omöjligt att till exempel skilja språk och kultur från varandra. (Pyykkö 2014:149.) Därför är det också viktigt att språk- och kulturundervisning inte ses som två avskilda aspekter. När språk och kultur undervisas tillsammans, blir det lättare och mer konkret att förstå sambandet mellan språk och kultur. Att förstå betydelser i språket förutsätter också kulturkännedom och förståelse av de tänkesätt som råder bakom kulturen. (Pyykkö 2014:160.)

Ibland kritiserar forskare att kultur ofta undervisas begränsat och förenklat. Kramsch (1991) beskriver fenomenet så att kulturen reduceras i fyra f:s, ”folklores, foods, fairs and statistical facts”. Kramsch (1991) menar att språkundervisningen koncentrerar sig på få stereotypiska drag även om kulturens betydelse i språkundervisningen i verkligheten är mycket mer komplex och omfattande. (Kramsch 1991:236.) Pyykkö (2014) kritiserar å sin sida att kulturundervisning inte betyder detsamma som att ha kunskaper i målkulturens geografi.

I vuxenåldern är det vanligt att man lär sig främmande språk med hjälp av sitt modersmål och genom att jämföra sin egen kultur med andra kulturer. Att jämföra sin egen kultur med målkulturen är viktigt för att kunna utveckla kultursensitivitet och förmåga att förstå olikheter. Individens egen kultur är alltid full av detaljer, men dessa detaljer är svåra att uppfatta när man lär känna en ny kultur. Därför uppstår generaliseringar och stereotyper. Kulturundervisning kan således uppfattas som en slags toleransundervisning. Att bearbeta stereotyper i undervisningen hjälper dessutom inläraren att utveckla en bättre kulturkännedom. (Pyykkö 2014:159.) Enligt Alhassan och Kuyini (2013) kan språkinläring ses som ett verktyg för att avfärda etnocentriskt tankesätt och för att undvika konflikter. Därtill poängterar Alhassan och Kuyini (2013) att ett interkulturellt betraktelsesätt och kulturkännedom är väsentliga delar av kulturundervisningen och fundamentala element när man kommunicerar med människor från andra kulturer. (Alhassan & Kuyini 2013:17.)

Motivation är en avgörande faktor i språkinläringen. Enligt Dörnyei (2001) kan en hög motivation även kompensera bristfälliga språkkunskaper. Däremot räcker det inte ens med goda språkkunskaper eller kvalificerad undervisning för att uppnå målet om individen inte är tillräckligt motiverad. (Dörnyei 2001:65–120.) När det gäller SFI-undervisningen, kan det ses som en fördel i språkinläringen att studerandena bor på samma ort där målspråket talas. Från ett motivationsperspektiv kan man framhålla att språkinläringen förstärks om olika språkgrupper har kontakter med varandra, och att kontakterna avgör språkinlärarens framtida identifikation med målspråkstalare. (Dörnyei 2005:73.) Också Pyykkö (2014) nämner att det är fördelaktigt om studerandena kan kommunicera på målspråket i autentiska situationer. (Pyykkö 2014:158.)

Att jämföra kulturer kan ses som en faktor som främjar språkinläring. Om inläraren är intresserad av målspråkets kultur, kan hen också ha ökad motivation att lära sig språket i fråga. Många som anser att de inte är bra på att lära sig språk kan ändå bli intresserade av kulturella skillnader eller likheter och blir på det sättet intresserade och motiverade av målkulturen och målspråket. (Pyykkö 2014:158.) När det gäller motivation, är det väsentligt att använda det breda begreppet av kultur. Även om högkultur har sin plats i språkundervisningen, bör undervisningen innehålla olika aspekter av kulturen. Populärkultur intresserar särskilt de unga, och tv, radio, musik och bilder bidrar till att man har gott om autentiskt undervisningsmaterial. Pyykkö (2014) poängterar att det är väsentligt att autentiskt material används i



språkundervisningen. Det är också viktigt att läraren presenterar sådana kulturella frågor eller evenemang som annars inte skulle bli bekanta för studerande.

Kuniyoshi (2002) har studerat kommunikation och betydelseskapande i samtal med varandra. Hans forskning bekräftar kulturens betydelse i kommunikation. Enligt Kuniyoshi (2002) har kultur en central roll då individen hanterar betydelser. Ett samtal är alltid en kognitiv och kulturell händelse mellan två eller flera personer. Enligt Kuniyoshi (2002) förstärker detta synsättet att kulturen inte borde undervisas avskilt från språket. (Kuniyoshi 2002.) Dagens teknologi möjliggör kontinuerligt nya sätt att kommunicera med varandra, vilket ger nya möjligheter också för språkinläringen. Det viktigaste är att kommunikationen blir en lyckad dialog som ger studerandena en känsla av en autentisk situation där de kan förstå och använda språket. (Pyykkö 2014:160.)

### **2.2.1 Lärarens roll**

Lärare och andra pedagoger har över tiderna varit oroliga över den dialektiska relationen mellan språk och kultur. Diskussioner om kultur och dess implementering i andraspråksundervisning har varit ett tema som har förändrats och utvecklats mycket under språkundervisningens historia. Slutet av 70-talet markeras som ett slags omvändningspunkt då kommunikativ kompetens och därefter interkulturell kommunikativ kompetens började styra undervisningsparadigmet. (Genc & Bada 2005:73.) När man diskuterar språkinläringen generellt, kan man konstatera att språkinläringen inte längre ses som ett enbart lingvistiskt uppdrag. Detta innebär nya krav för lärararbetet. Lärare förväntas ha rätta kunskaper, färdigheter och attityder för att kunna undervisa enligt det nya paradigmet. Därtill behöver lärare anpassa och justera sina egna tänkesätt om språkinläring. (Sercu 2006:55.) Mera om interkulturell kommunikativ kompetens se kapitel 2.2.2.

Cummins (1986, 1996) förespråkar för en pedagogik som syftar till en ömsesidig samverkan mellan lärare och studerande. Meningen med denna pedagogik är att studerandena bör inspireras till att analysera och försöka förstå sociala relationer i sitt eget liv och i samhället kring dem. Lärare borde försöka utveckla ett kritiskt sätt att förstå kunskap som sedan kan leda till åtgärder och förändringar i studerandenas tankesätt. Det övergripande syftet med denna pedagogik är att förstärka studerandena, både vad gäller deras identitet och akademiska

framgångar. För att kunna göra detta måste lärare dock bli mer medvetna om maktstrukturen i samhället och hur denna maktstruktur återspeglas även i skolan. Det är väsentligt att interaktionen mellan lärare och studerande erkänner studerandenas kulturella, språkliga och personliga identitet. Det slutliga målet är att minoritetsstuderandena tar ansvar för sina egna liv och att de kan göra sina egna val. Studerandena ska kunna genomföra sina planer för framtiden utan att de begränsas av den identitet som skolan och samhället tillskriver dem. På detta sätt får flerspråkiga och multietniska studerande möjligheter att välja och skapa sina egna identiteter. (Otterup 2004:178–179.)

Hur mycket och vilka aspekter av kultur som undervisas hänger också ihop med lärarens egen bakgrund och intressen. En utmaning som lärare kan möta är att de inte vet vad de ska undervisa om när det gäller kultur. I SFI-undervisningen kan detta vara särskilt problematiskt om studerandena borde tillägna sig omfattande kulturella och samhällsliga färdigheter. Kultur är ett så pass brett fenomen att det kan vara svårt att avgöra vad som är viktigt eller till nytta för studerandena. Därtill har lärare ofta brist på litteratur och lärarhandledningar som skulle kunna hjälpa med kulturundervisningen. (Yesil & Demiröz 2017:82–84.)

Varken lärare eller studerande kan ha perfekta kunskaper om alla kulturella aspekter i målspråksamhället. Däremot är det lärarens uppgift att vägleda studerandena så att de kan skapa positiva attityder och förhållningssätt till den nya kulturen. Det är möjligt att studerandena upplever att deras egen kultur och målspråkets kultur är helt skilda från varandra. Detta kan leda till att studerandena får en känsla av att det är svårt att anpassa sig till den nya kulturen. Då är det lärarens ansvar och uppdrag att visa alla de likheter som finns mellan kulturerna som jämförs. (Yesil & Demiröz 2017:82–84.) Brown (2007) menar att en sensibel och insiktsfull lärare i bästa fall har en terapeutisk roll i hur kulturer lärs in. Detta leder vidare till att studeranden kan lyckas både i andraspråksinläringen och inläringen av den nya kulturen. (Brown 2007:33–46.)

### **2.2.2 Interkulturell kommunikativ kompetens**

Såsom jag tidigare tog upp, har interkulturell kommunikativ kompetens börjat styra paradigmet i språkundervisningen. (Genc & Bada 2005:73). Enligt interkulturell kommunikativ kompetens betyder kommunikation mycket mera än att endast utbyta information och förmedla budskap. Kommunikation måste ses som en interaktion mellan människor med komplexa kulturella och

sociala identiteter. Byram (1997) påpekar att även informationsutbyte är beroende av att man förstår hur det man säger eller skriver kommer att uppfattas och tolkas i ett annat kulturellt sammanhang. Byram (1997) ger som exempel artigheten och hur sättet att vara artig varierar från ett språk och från en kultur till ett annat språk och till en annan kultur. Det räcker inte om man lär sig ord och uttryck. Man behöver också förstå olika komplexa fenomen bakom interaktionen såsom skillnader i åskådningar och beteendemönster. En lyckad kommunikation mellan personer betyder inte ett effektivt informationsutbyte utan fokus ligger i att skapa och upprätthålla relationer. (Byram 1997:3–4.)

Enligt Byram (1997) finns det ingen allmängiltig modell för språkundervisningen som skulle passa för alla, vare sig det gäller grammatik eller kultur, utan personer från olika nationaliteter behöver alla egna modeller i språkundervisningen. Till exempel behöver fransmän, japaner eller finländare alla en egen skräddarsydd modell som tar hänsyn till allt från personens ålder till kulturella bakgrunder och speciella behov. (Byram 1997:4.) Detta blir en utmaning speciellt i SFI-undervisningen där en klass kan bestå av tiotals olika nationaliteter.

Sercu (2006) har specificerat de kunskaper, färdigheter och attityder som en språklärare borde behärska för att kunna undervisa om interkulturell kompetens. Språklärare bör vara tillräckligt välbekanta med kulturerna som ska undervisas om. Dessutom bör lärare vara medvetna om sin egen kultur. Att lärare har allmänna kulturella kunskaper kan hjälpa dem att förklara likheter och skillnader mellan olika kulturer. Lärare borde också vara medvetna om de stereotyper som studerandena eventuellt har och hur dessa stereotyper kan hanteras i klassrumskontexten. Enligt Sercu (2006) ska en skicklig lärare också kunna använda olika empiriska metoder i sin språk- och kulturundervisning. En annan faktor som Sercu (2006) nämner är läromaterial. Läromaterialet borde ha lämpliga innehåll och det borde bestå av relevanta inlämningsuppgifter och övrigt material som kan hjälpa studerandena att bli interkulturellt kompetenta. Det är lärarens ansvar att se till att läromaterialet är innehållsligt lämpligt och uppfyller de krav som ställs på materialet. (Sercu 2006:57–58.)

## **2.3 Kultur i läroböcker**

Forskningen visar att läroboken utgör det primära materialet i undervisningen (Davcheva & Sercu 2005:90) och därför har läroboksförfattare ett stort ansvar när de skapar läromaterial.

Vuorinen (2015) påpekar att speciellt textböcker spelar en väsentlig roll i språkundervisningen. De ger både textuella och visuella upplevelser av kultur och samhälle, vilket ger inläraren en chans att både jämföra och göra kopplingar mellan olika kulturer samt sitt eget modersmål och det språk hen lär sig. (Vuorinen 2015:118–119.)

Kultur i läroböcker för främmande språk har forskats relativt mycket. Forskningen visar att böckerna ofta ger en stereotyp bild av målkulturen och att läroböckerna mestadels koncentrerar sig på huvudstäder. Speciellt under tidsperioden 1880–1990 dominerade tanken om ett nationellt paradigm i läroböcker för främmande språk och andraspråk. Läroböckerna fokuserade på kulturen i sådana länder där målspråket var huvudspråket eller det officiella språket. Till exempel hade läroböckerna i franska som främmande eller andraspråk oftast endast Frankrike i fokus. Efter andra världskriget började man förstå vikten av kunskaper och förståelse mellan olika kulturer. Man förstod att språkundervisning och läroböckernas kulturella innehåll kan bidra till kulturell medvetenhet om skillnader och likheter mellan europeiska kulturer. (Risager & Chapelle 2013:1621.)

Även om det enligt Risager och Chapelle (2013) skedde någon slags vändpunkt på 1990-talet i hur man beskriver och behandlar kulturer i läroböcker, visar forskningen från 2000-talet att de gamla tänkesätten fortfarande finns kvar. I Finland har Holm och Nikander analyserat sammanlagt 70 finländska läroböcker i ämnen geografi, historia och samhällskunskap (se Paavola 2015). De har fokuserat på sådana konstruktioner som framkallar motsättningar mellan ”vi” och ”de andra”. Analysen visar att läroböckerna presenterar västvärldens livsstil och ideologi som överlägsna jämfört med livsstilen och ideologin i öst. (Paavola 2015:106–107.) Etnocentrism syns i hela materialet: både i böckerna avsedda för låg- och för högstadielärover. De kulturer som skiljer sig från majoritetskulturen presenteras som exotiska och ovanliga. Liknande studier har gjorts även i andra länder och resultaten är likadana och tyder på etnocentrism. Mångfald har beskrivits negativt bland annat i italienska läroböcker. Läroböckerna innehåller negativa stereotyper om till och med utseendet. När det gäller språk, kategoriseras de som talar ”inkorrekt” språk så att de tillhör lägre socialklasser. (Paavola 2015:107.) Att läroböckerna är så polariserade väcker naturligtvis frågor och motsvarar inte heller det som läroplanerna eftersträvar.

Kultur har en viktig betydelse i läroböckerna speciellt när det gäller undervisning i svenska för inflyttade, eftersom läroböckerna i svenska kan vara studerandens första och viktigaste

informationskälla. Att undvika föreställningen om ”vi” och ”de andra” kan vara en utmaning för läromedelsförfattare vars målgrupp kommer från ett annat land än författaren själv. Därtill varierar de inflyttades skolbakgrund – bland inflyttade finns både högutbildade och personer med lite eller ingen skolbakgrund. Samtidigt kan en grupp inflyttade härstamma från oändligt många olika kulturer, vilket för sin del är en svår uppgift för läromedelsförfattare att ta hänsyn till. I stället måste man skapa material som passar alla. Risager och Chapelle (2013) har ställt en relevant fråga: är det möjligt att presentera en objektiv bild av en främmande kultur eller är kulturen i en lärobok alltid en representation av författarens eget perspektiv, tid och rum. (Risager & Chapelle 2013:1621.)

Risager och Chapelle (2013) gör en skillnad mellan ett modernt och postmodernt perspektiv då kultur i läroböckerna analyseras. Det moderna perspektivet framhäver fakta och struktur. Textboken ska således vara sanningsenlig och presentera kulturen och samhället på ett realistiskt sätt. Till det moderna perspektivet hör att läroboken presenterar en panoramavy över samhället eller handlar om samhället i ett nötskal. Risager och Chapelle (2013) påpekar att de flesta läromedelsförfattare präglas av det moderna perspektivet, vilket syns i textböckerna så att läromaterialet försöker ge basinformation om målkulturen på ett auktoritärt sätt. Enligt det moderna perspektivet visar läromedelsförfattare ingen subjektiv utvärdering av materialet som introduceras i böckerna. Det postmoderna perspektivet betonar däremot att kulturen är i ögonen på åskådaren, vilket framgår av följande utdrag:

In postmodernism, culture is dependent on the eyes that see. Some of the proponents of this approach take an explicit antiessentialist stance, maintaining that there is not "a culture" out there to describe, but that any descriptions and stories about others are always social and cultural constructions produced from a particular perspective and under specific historical and social circumstances. (Risager & Chapelle 2013:1621.)

Men hur ska en bra lärobok för främmande språk eller andraspråk vara? Enligt Sercu (2000) finns det två typer av perspektiv på hur man presenterar kultur i textböcker. Den första typen är turistperspektivet. Detta perspektiv gör alltså läsaren till en utomstående person, en person som inte hör till kulturen. Turistperspektivet brukar fokusera på kulturella skillnader och innehåller ofta mycket information om målkulturen och samhället, men lämnar samtidigt karaktärerna i textboken någorlunda avlägsna. Den andra typen är familjeperspektivet. Familjeperspektivet fokuserar på kulturella skillnader men också på likheter mellan kulturer. Böcker av denna typ brukar ha mindre faktainformation om samhället och kultur (Sercu 2000.) Risken att läroböckerna ger en förenklad bild av målkulturen är stor. Som sagt innehåller läroböckerna

ofta mycket faktainformation om målkulturen som inte hänger samman med temat och som därför känns irrelevant. Det som skulle vara väsentligt är att informationen bygger på inlärares tidigare kunskaper. (Pyykkö 2014:160.) Sercu (2000) nämner att en bra lärobok är en blandning av olika perspektiv. Det som också är viktigt är att ämnen ska vara intressanta för studerandena och att ämnen förmedlar kunskaper som studerandena tycker att är till nytta. (Sercu 2000.)

### **3 SFI-undervisning som en del av integrationsutbildningen för vuxna invandrare**

I detta kapitel redogör jag för SFI-undervisning med integrationsutbildning för vuxna invandrare som kontext. Innan jag diskuterar SFI-undervisningen, tar jag upp teorin om andraspråksinlärning. Därefter går jag in på riktlinjer för SFI-undervisningen på Åland, i fasta Finland och Sverige. Orsaken till jag att diskuterar fasta Finland och Sverige är att jag vill få fram skillnader mellan riktlinjerna och därmed komma fram till det typiskt åländska. Som material använder jag läroplaner och olika typer av myndighetsdokument. I bilaga 4 förekommer kunskapskraven för A1, A2 och B1 enligt den gemensamma europeiska referensramen (GERS 2009). Jag presenterar dessa språknivåer eftersom SFI-undervisningen och också läroböckerna koncentrerar sig särskilt på de tre nivåerna.

#### **3.1 Andraspråksinlärning**

Begreppet *andraspråk* kan förklaras med hjälp av begreppet *förstaspråk*. Abrahamsson (2009) definierar förstaspråk som ett språk som en individ tillägnar sig *först*. Individen exponeras förstaspråket alltså i barndomen genom föräldrar eller andra vårdnadshavare. Andraspråket däremot betecknas som vilket språk som helst som tillägnats efter att förstaspråket etablerats eller börjat etableras. Abrahamsson (2019) påpekar att individens förstaspråk inte behöver vara det starkaste språket. Särskilt i inflyttningssammanhang kan det vara vanligt att barn behärskar andraspråket bättre. Abrahamssons (2019) definition lägger tyngdpunkten på den ordning som man lär sig språk, inte på hur bra man behärskar språket. (Abrahamsson 2009:13.)

Även om andraspråksinlärning påverkas av flera faktorer, har Brown (2007) konstruerat en modell som reflekterar andraspråksinlärning. Hans tillvägagångssätt är att betrakta de fel som en andraspråksinlärare gör. Modellen har fyra stadier. I det första stadiet har andraspråksinläraren lite eller inte alls kunskaper om språkets systematik. Brown (2007) beskriver detta stadie som "a stage of random errors". I det andra stadiet har systematiken redan utvecklats och den lingvistiska produktionen ökar. I detta stadie har inläraren dock ändå svårt att korrigera sina fel, till exempel i talproduktion. Det som är typiskt för detta stadie är att inläraren lär sig någonting nytt, men går tillbaka i utvecklingen. I det tredje stadiet kan inläraren producera språk mera systematiskt, och språkbruket börjar närma sig standarsspråket. Den

största skillnaden mellan det andra och det tredje stadiet är att inläraren själv korrigerar sina fel i det sistnämnda stadiet, till exempel i en situation där modersmålstalaren eller läraren påpekar om felet. I det fjärde och sista stadiet gör inläraren få om inga fel och även då kan inläraren själv korrigera sina fel. (Brown 2007:234–236.)

De faktorer som väcker mycket diskussion i andraspråksinläring är dels studerandenas ålder, dels vilka analogier det finns mellan inläring av första- och andraspråket. Brown (2007) kritiserar studierna som påstår att man inte skulle ha framgång med inläring av ett andraspråk efter 12–13 årsåldern. Han yttrar att den mest signifikanta skillnaden mellan första- och andraspråksinläring är den kognitiva kapaciteten som en vuxen språkstudering har och som är till nytta när man i vuxen ålder lär sig ett nytt språk. Däremot finns det uttalsforskning som stödjer tanken om en kritisk inlärningsperiod. Andraspråksinlärare som har passerat tonåren uppnår nämligen sällan ett autentiskt eller modersmålsliknande uttal. (Brown 2007:34, 60, 63.)

Det som undervisas under andraspråkslektionerna beror mycket på läraren. Enligt Brown (2007) fokuserar andraspråkundervisningen mycket på det som läraren anser vara viktigt i språkinläringen. Om läraren anser att till exempel icke-verbal kommunikation är en väsentlig del av språket så koncentrerar sig läraren ofta på det i sin undervisning. (Brown 2007:17.) Att lära sig ett andraspråk är alltid en lång och krävande process som påverkar alla aspekter i människans liv. Det händer sällan eller aldrig att en person kan lära sig ett andraspråk och bli flytande i språket endast i klassrumskontexten. (Brown 2007:4.)

## **3.2 SFI-undervisningen för vuxna inflyttade**

I detta kapitel redogör jag för SFI-undervisningen. Jag diskuterar om SFI-undervisningen ter sig något olika beroende på var undervisningen ges. Diskussionen börjar med Åland, och därefter tar jag upp fasta Finland. Sist behandlas Sverige.

### **3.2.1 SFI-undervisningen på Åland**

Svenska för inflyttade eller SFI-undervisning betyder sysselsättningsfrämjande utbildningar för personer som behöver förbättra sina kunskaper i svenska. Förutsättningar för studeranden är att hen bor på Åland, är införsäkrad vid Folkpensionsanstalten och är arbetsökande på Ålands arbetsmarknads- och studieservicemyndighet (AMS). Antagning till kurserna sker genom



AMS. Redan i ansökningskedet ansvarar AMS för en kartläggning av sökandenas olika färdigheter. I kartläggningen vill man ta reda på sökandenas läs- och skrivfärdigheter, kunskaper i svenska, studiefärdigheter och studieförutsättningar samt tidigare utbildning och arbetserfarenhet. Därtill utreds kompetens som hänför sig till speciella färdigheter samt andra starka sidor och egna önskemål om arbete och utbildning. (Ålands landskapsregering 2017:5.)

För att man ska kunna fastställa en lämplig utbildningsnivå och studieväg deltar sökanden i ett test där språkkunskaperna utvärderas. Språkkunskaperna utvärderas med hjälp av beprövade och certifierade metoder. Efter att studerandens språkkunskaper har utvärderats och hen har kommit in på en utbildning, gör utbildningsarrangören en personlig studieplan för varje studerande. Av den individuella studieplanen framgår vilka slags utbildningsmål studeranden har och hur hen ska genomföra studierna och hur studierna utvärderas. Under integrationsutbildningen följer man genomförandet av den personliga studieplanen och hur studierna framskrider. Studieplanen ska också uppdateras under utbildningens gång och vid behov kan studeranden få stödundervisning. (Ålands landskapsregering 2017:5.)

Språkstudierna för en vuxen invandrare tar normalt mellan 50 och 60 studieveckor beroende på studievägen. En studievecka motsvarar i detta fall 35 timmars arbetsinsats för studeranden. Ett lämpligt upplägg är fem timmar lärarledd undervisning och två timmar egna studier eller handledning per dag. (Ålands landskapsregering 2017.) Språkutbildningarna är avgiftsfria och studeranden behöver inte betala till exempel för studiematerialet. Närvaron på kursen är obligatorisk och man får inte vara borta utan tillstånd eller giltig orsak. (Infoblad 2019.)

Svenska för inflyttade ordnas som en del av integrationsutbildningen. Syftet med integrationsutbildningen är att den ska stödja invandrarens integration genom att hen utvecklar sådana språkliga, samhälleliga och kulturella färdigheter som bidrar till att invandraren klarar av dagliga situationer i sin nya livsmiljö. Utbildningen ska också hjälpa invandraren att fungera i arbetslivet och eventuellt söka sig till fortsatta studier. (Ålands landskapsregering 2017:3.)

Enligt läroplanen ska studerandena lära sig språket i naturliga sammanhang utöver klassrummet. Det omgivande samhället ska utnyttjas som inlärningsmiljö och studerandena ska uppmuntras att använda språket i vardagliga situationer. Utflykter, studiebesök och arbetslivsperioder nämns som tillfällen där studeranden får möjligheter att bland annat utvidga sin livsmiljö och bekanta sig med sin omgivning. (Ålands landskapsregering 2017:8.) Att

språket ska läras in i naturliga sammanhang förstärks också av vikten av samhällskunskap och kulturkännedom i läroplanen. Läroplanen har specifika mål både för kulturkännedom och samhällskunskap.

När det gäller kulturkännedom, nämner man teman som ska utveckla och fördjupa studerandenas kulturidentitet och mångkulturell interaktion. Att tolka seder, värderingar, normer och inställningar i den egna kulturen och i den åländska kulturen är någonting som studerandena uppmuntras till. Studeranden ska utveckla sina färdigheter i kommunikation och samspelet med människor som har olika kulturbakgrund. Ett mål för kulturkännedom är också medvetenhet om den egna integrationsprocessen. Studeranden ska vara medveten om olika faser i den egna integrationsprocessen och hen ska kunna reflektera över den egna situationen. Därtill nämns det i målen för kulturkännedom att den studerande ska förhålla sig positivt till att det kulturellt finns olika synsätt och att man ska ha kunskaper för att kunna jämföra dessa olika synsätt. I läroplanen nämns också att eventuella tvister och konflikter som kan orsakas av kulturskillnader ska identifieras och behandlas redan under undervisningen. Således lär sig studerandena att agera på ett konstruktivt sätt som medlemmar i ett mångkulturellt samhälle. (Ålands landskapsregering 2017:16.)

För samhällskunskap gäller andra mål. Studeranden ska lära sig hur samhället är uppbyggt och hur det fungerar. Hen ska också ha tillräckliga kunskaper för att kunna fungera som en aktiv och jämlik medborgare. Studeranden ska känna till medborgarens grundläggande rättigheter samtidigt som hen ska kunna använda sina rättigheter och uppfylla sina plikter. Att känna till medborgarens rättigheter och skyldigheter samt jämställdhet mellan könen nämns som ett mål, såsom principerna för jämlikhet. Ett mera praktiskt mål är att studeranden ska känna till olika tjänster som samhället erbjuder. I läroplanen nämns FPA, AMS, barnomsorg, utbildning, polis, socialbyrå, hälsovård och bibliotek som sådana viktiga tjänster som myndigheter ordnar och som man ska kunna känna till och utnyttja som medborgare. Ytterligare nämns privata tjänster såsom banker, försäkringsbolag och telekommunikation samt verksamheter inom den tredje sektorn. Att känna till sina rättigheter som konsument nämns också som ett av målen i läroplanen. (Ålands landskapsregering 2017:15.)

Åland erbjuder tre studievägar och fyra olika delkurser inom svenska för inflyttade. Kurserna ordnas två eller tre gånger per läsår, beroende på antalet sökande. Studieväg 1 innehåller

kurserna A, B, C och D, medan Studieväg 2 innehåller kurserna B, C och D och Studieväg 3 kurserna C och D. (Muntlig källa 2019.) Delkurserna presenteras i tabell 1 nedan.

Tabell 1. Delkurser för SFI på Åland

<b>Kurs A (30 sv)</b>	<b>Kurs B (10 sv)</b>	<b>Kurs C (30 sv)</b>	<b>Kurs D (20 sv)</b>
Grundläggande språkfärdigheter och litteracitet samt modersmålsstöd	Grundläggande språkfärdigheter och litteracitet samt alfabetisering	CEFR A1-A2 Svenska, samhälle, kultur, vägledning, arbetslivsorientering och praktik. Allmän språkexamen grundnivå	CEFR B1.1 Svenska, samhälle, kultur, vägledning, arbetslivsorientering och praktik. Allmän språkexamen mellannivå

(Infoblad 2019.)

Som man kan se i tabell 2 innehåller kurserna C och D också en arbetspraktikperiod, och efter kurs C kan studerandena delta i den allmänna språkexamen (YKI-examen) på grundnivå, medan den allmänna språkexamen på mellannivå rekommenderas efter kurs D.

Målet för integrationsutbildningen är att studeranden uppnår färdighetsnivå B1.1, vilket betyder *en fungerande grundläggande språkfärdighet* (Ålands landskapsregering 2017; se bilaga 4 för en mer detaljerad beskrivning av kunskapskraven för B1.1). Att målet är just B1.1-nivån är inte slumpmässigt. Om en inflyttad person vill ansöka om finskt medborgarskap ska hen ha kunskaper som motsvarar mellannivån i den allmänna språkexamen, alltså språknivåerna B1 och B2. Målet med undervisningen är således att personen kan avlägga den allmänna språkexamen och ansöka om finskt medborgarskap. Den allmänna språkexamen är det officiella språkexamenssystemet avsett för vuxna i Finland. Med intyg över denna examen kan man officiellt uppvisa sina språkkunskaper. I examen bedöms kunskaperna i standardspråket i praktiska situationer. (Utbildningsstyrelsen 2019.)

### **3.2.2 SFI-undervisningen i fasta Finland med blicken på Åland**

I fasta Finland utgår integrationsutbildningen från de två inhemska språken, dvs. finska och svenska. Målet med undervisningen är att den som deltar i integrationsutbildningen uppnår språknivå B1.1. Integrationsutbildningen består av tre delar, vilka är 1) finska eller svenska språket och kommunikationsfärdigheter, 2) kunskaper i samhälle och arbetsliv samt 3) handledning. Språk- och kommunikationsfärdigheter tar största delen av studierna, eftersom

den innefattar 30–40 studieveckor. Kunskaper i samhälle och arbetsliv innefattar 15–25 studieveckor, och dessa studieveckor som har reserverats för samhälls- och arbetslivskunskaper ska dessutom omfatta åtminstone en arbetspraktik med minst sex studieveckor.Handledning för sin del innefattar fem studieveckor. En studievecka räknas motsvara 35 timmars arbetsinsats. (Utbildningsstyrelsen 2012:11–12.)

Både i fasta Finland och på Åland baserar sig undervisningen på integrationslagen (för Ålands del se Ålands landskapsregering 2015). Även innehållsmässigt finns det likheter i undervisningen. Studerandena uppmuntras att lära sig språket i naturliga och vardagliga sammanhang, dvs. utanför klassrummet, kunskaper i informations- och kommunikationsteknik (IKT) anses vara viktiga och en arbetspraktik ingår i studierna. Det som dock skiljer sig är att undervisningen på Åland enligt läroplanen tar mer hänsyn till den lokala kulturen och det lokala samhället. (Utbildningsstyrelsen 2012; Ålands landskapsregering 2017.)

I fasta Finland tar undervisningen fasta på *kultur* på ett annat sätt. Syftet med undervisningen är att undervisningen ska hjälpa vuxna inflyttade att identifiera likadana värden och principer i olika kulturer. Undervisningen ska främja invandrarens egna kulturtraditioner och hjälpa förnya dem ifall de är kontroversiella med Finlands lag. Därutöver ska undervisningen förstärka studerandens kunskaper i att agera i ett mångkulturellt samhälle. Undervisningen ska främja studerandenas interkulturella kunskaper och uppmuntra studerandena att vara i interaktion med olika kulturgrupper och också med den ursprungliga befolkningen. Diskriminering i alla dess former är förbjudet. (Utbildningsstyrelsen 2012:10.)

### **3.2.3 SFI-undervisningen i Sverige med blicken på Åland och fasta Finland**

I Sverige ordnas SFI-undervisningen inom ramen för den kommunala vuxenutbildningen. Undervisningen i svenska består av olika studievägar och kurser. Kunskapskraven har indelats i fem olika delar: hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig färdighet. I läroplanen för den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare nämns att studeranden ska uppnå ett funktionellt andraspråk. Utbildningen ger studeranden förutsättningar att utveckla förmågan att läsa, skriva, tala, samtala, lyssna och förstå svenska i olika sammanhang. Att anpassa språket enligt mottagare och situationer samt ett gott uttal är också förmågor som nämns i läroplanen. Med hjälp av utbildningen kan studeranden utveckla förmågan att använda dagens digitala teknik och sådana digitala verktyg som är relevanta för lärande och kommunikation. Kunskapen om källkritik nämns som ett av målen i utbildningen.

Studera den ska också lära sig om olika inlärnings- och kommunikationsstrategier för sin fortsatta språkutveckling samt insikter i hur man lär sig språk. (Skolverket 2019.)

I Sverige får kultur- eller samhällsfärdigheter ingen särskild betoning i kursplanen. En annan skillnad mellan Sverige och Åland samt fasta Finland är att arbetspraktiken inte är obligatorisk i Sverige. Däremot nämns individens behov som utgångspunkten för undervisningen, vilket betyder att undervisningen borde kunna kombineras med förvärvsarbete eller till exempel arbetslivs- och samhällsorientering, praktik eller annan utbildning. Hur detta skulle kunna fungera i praktiken nämns inte. (Skolverket 2019.)

I Sverige har SFI-utbildningen helt andra utgångspunkter än på Åland och i fasta Finland. Både i den åländska och finländska läroplanen betonas kunskapsnivåerna och det kommer fram att målet med undervisningen är att studerandena uppnår nivå B1.1 enligt den gemensamma europeiska referensramen. Detta därför att den som söker medborgarskap i Finland måste behärska antingen finska eller svenska språket på B1.1-nivå. I Sverige finns det idag<sup>3</sup> inga särskilda krav gällande språket ifall man vill söka svenskt medborgarskap (Migrationsverket 2015). Däremot kan en studerande avsluta den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare efter respektive kurs. Alla studerandena ska dock ges möjlighet att studera upp till kurs D inom sin studieväg i det svenska systemet, med den anpassning som krävs för att studerandena ska uppnå kunskapskraven.

---

<sup>3</sup> Informationen är hämtad i december 2019. Situationen kommer dock högst antagligen att ändras eftersom regeringen i Sverige planerar att införa ett språktest för medborgarskap.

## 4 Material och metod

I detta kapitel tar jag upp material och metod enligt följande. I kapitel 4.1 diskuterar jag materialet och hur det har samlats in. I kapitel 4.2 skriver jag om insamlingsmetoden som jag använde när jag genomförde intervjuerna. Efter det, i kapitel 4.3 klargör jag för avhandlingens analysmetoder, medan jag i kapitel 4.3.1 redogör för fenomenografi som är analysmetoden för intervjuerna och i kapitel 4.3.2 tar jag upp kvalitativ innehållsanalys som jag använder för att analysera läroböckerna *Mål 2* och *Svenska dag för dag*.

### 4.1 Material och informanter

Avhandlingens material består av intervjuer och läroböcker. Jag har intervjuat fem lärare som undervisar i svenska för inflyttade på Åland. Därtill har jag analyserat två läroböcker som används i SFI-undervisningen på Åland.

Genom personliga kontakter fick jag tag på fem lärare som ställde upp som interformanter. Individuella intervjuer genomfördes i november och december 2019. Jag spelade in alla intervjuer och transkriberade varje inspelning efteråt. I en studie med få informanter är det särskilt viktigt att bevara informanternas anonymitet och därför undviker jag sådan information som möjligen kunde avslöja informanternas identitet. Jag berättar inte hurdan skol- eller arbetsbakgrund informanterna har, men när intervjuerna genomfördes arbetade alla informanter som lärare inom svenska för inflyttade. Jag redogör inte heller för informanternas ålder eller kön och använder påhittade pseudonymer för informanterna. Efter att avhandlingen har granskats och blivit godkänd kommer jag att förstöra materialet.

Jag ville analysera sådana läroböcker som används flitigt i läroinrättningen i fråga och efter diskussionerna med SFI-lärarna valde jag läroböckerna *Mål 2* och *Svenska dag för dag*. Jag analyserar endast textböckerna även om bokserierna också har en kompletterande övningsbok som följer textbokens kapitel. I mitt analysmaterial ingår lärobokstexterna i böckerna. Däremot har jag exkluderat till exempel grammatik- och hörförståelseövningar för att materialet inte skulle bli alltför omfattande.

Båda böckerna i mitt material har getts ut i Sverige. *Mål 2* är skriven av Anette Althén, Kerstin Ballardini, Sune Stjärnlöf och Åke Viberg (2015). Enligt introduktionstexten är boken lämplig

för både vuxna och ungdomar och bygger på nivåerna A2/A2+ enligt den gemensamma europeiska referensramen (GERS). *Svenska dag för dag* är likaså kopplad till GERS och avsedd för nivån A2/A2+. Läroboken är skriven av Jan Zara (2018). (Althen m.fl. 2013; Zara 2018.)

## 4.2 Halvstrukturerad intervju som insamlingsmetod

Eskola och Suoranta (1998) beskriver intervju som en metod där både intervjuaren och informanten är i interaktion med varandra. En intervju har vanligtvis fem typiska drag. Det första är att intervjun planeras på förhand. Det andra och tredje draget är att intervjun inleds och leds av intervjuaren samtidigt som intervjuaren måste motivera och hålla i gång samtalet med informanten. Det fjärde draget är att intervjuaren känner sin roll och att också informanten antar den roll som hen ges. Det sista draget är att informanten måste lita på att den information som kommer fram i intervjun hanteras konfidentiellt. (Eskola & Suoranta 1998:86.)

Då jag genomförde intervjuerna, hade jag dessa fem typiska drag som utgångspunkter. Först kontaktade jag informanterna antingen per e-post eller via personlig kontakt och vi kom överens om när det skulle passa att genomföra intervjun. Jag berättade på förhand att intervjun kommer att spelas in, men att jag stör allt material efter att avhandlingen har blivit godkänd. Därtill berättade jag att jag bevarar informanternas anonymitet och använder pseudonymer för dem. Inga personuppgifter nämns alltså. Jag ville inte avslöja för mycket av avhandlingens syfte för informanterna, eftersom jag tänkte att denna information möjligtvis kunde påverka informanternas svar. Därför berättade jag bara om avhandlingens centrala tema.

I min undersökning använder jag halvstrukturerad intervju som insamlingsmetod. Jag valde denna metod, eftersom jag hade funderat över teman som jag ville diskutera med informanterna och jag ansåg att en halvstrukturerad intervju är den lämpligaste metoden för att kunna få svar på mina forskningsfrågor. Eskola och Suoranta (1998) påpekar att en halvstrukturerad intervju är en metod där alla informanterna får samma intervjufrågor, men det finns inga färdiga svarsalternativ. Däremot får informanten svara med egna ord. (Eskola & Suoranta 1998:86–87.) Jag hade en förmodan att mina forskningsfrågor skulle väcka diskussion och därför ville jag inte ha färdiga svarsalternativ, utan jag ville att lärarnas egna tankar får styra intervjuerna. Jag försökte göra intervjusituationen till ett tillfälle där jag och informanten kunde öppet diskutera de ämnen som jag hade med i frågeblanketten (se bilaga 1). Dessutom var jag försiktig med att inte styra informanterna eller leda dem till vissa svar.

Jag intervjuade fem lärare eftersom antalet SFI-lärare på Åland är litet. Jag anser ändå att det är tillräckligt många speciellt när jag ytterligare analyserar två läroböcker. Intervjuerna genomfördes individuellt även om en gruppintervju också hade varit möjligt. Jag ville trots allt intervjua informanterna individuellt eftersom jag tyckte att jag kan få utförliga och ärliga svar när det bara är jag och informanten som deltar i intervjusituationen. I gruppintervjuer finns risken att informanternas svar påverkar varandra.

En annan lämplig insamlingsmetod för min studie skulle ha kunnat vara en enkät, men då borde jag också ha haft fler informanter. För att få ett större urval av informanter till min studie, skulle jag ha kunnat till exempel jämföra enkätsvar från olika läroinrättningar. I så fall hade dock undersökningens syfte och forskningsfrågor förändrats. Min studie handlar om vuxenstudier inom ramen för SFI-undervisningen på Åland och är en fallstudie, och då är intervjuer en bra metod. Då får man fram djupa diskussioner kring temat och man behöver inte intervjua en stor mängd informanter.

När det gäller transkriberingen av intervjuerna, har varje intervju transkriberats ord för ord. Jag har använt standardsvenska i transkriberingen, men jag valde att inte rätta grammatiska fel eller felaktiga ordföljder. Dessutom har jag lämnat bort till exempel uttryck för tveksamheter eller andra känslor som inte uttrycks i ord. Längre pauser har jag markerat med tre punkter. De ord som informanten inte har sagt, men som hen eventuellt har menat har skrivits inom hakparentes. Detta har jag gjort för att underlätta läsningen av citatutdragen.

### **4.3 Analyismetod**

Min undersökning är kvalitativ till sin karaktär och därför har jag också valt att använda kvalitativa analysmetoder. Enligt Larsson (1986) handlar en kvalitativ metod om att karaktärisera något och att beskriva egenskaperna hos något (Larsson 1986:7). Att karaktärisera och beskriva undervisningen i svenska för inflyttade på Åland är syftet med min undersökning. Därtill är kvalitativa metoder lämpliga för min undersökning eftersom urvalet i undersökningen är litet och jag kan inte dra generaliserade slutsatser. Dessutom är undersökningen en fallstudie eftersom jag granskar SFI-undervisning endast i en läroinrättning.



Eftersom mitt material består av intervjuer samt läroböcker behöver jag ha två olika metoder. Metoden som jag har valt att använda i analysen av intervjuerna är fenomenografi. Läroböckerna analyseras däremot med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Båda metoderna diskuteras i följande kapitel (4.3.1 och 4.3.2).

### 4.3.1 Fenomenografi

Fenomenografi är en kvalitativ metod vars mål är att försöka karaktärisera något och hitta lämpliga kategorier (Larsson 1986:7–8). Enligt Larsson (1986) är utgångspunkten för fenomenografiska studier hur något framstår och hur fenomenen i omvärlden uppfattas av människor, inte hur något egentligen är (Larsson 1986:13). Fenomenografins mål är att skapa kontextuellt bundna förståelseformer, och strategin är att utveckla teoretiska begrepp i den utsträckning som stöder målen. Avsikten med fenomenografien är som sagt att beskriva innehåll såsom de uppfattas av individen. (Uljens 1989:70.)

Marton (1978) skiljer mellan två typiska perspektiv på fenomenografiska ansatser. De kallas för första ordningens perspektiv och *andra ordningens perspektiv*. Första ordningens perspektiv är faktainformation som kan observeras utifrån. Andra ordningens perspektiv är däremot det som hör till fenomenografins domän. Andra ordningens perspektiv granskar det hur man upplever något. (Larsson 1986:12–13.)

Anledningen till att jag använder fenomenografi som analysmetod är just det faktumet att jag vill utreda vad lärare tänker om SFI-undervisning. För att förstå fenomenet bättre vill jag jämföra, beskriva och hitta likheter och skillnader med hjälp av min analys. Med tanke på hur Larsson (1986) beskriver fenomenografiska studier, så handlar min undersökning om hur SFI-undervisningen uppfattas av ett antal lärare, men avhandlingens resultat kommer inte att belysa hur SFI-undervisningen egentligen är. Dessutom är fenomenografi lämplig som min materialinsamlingsmetod, eftersom intervjuer ofta används i fenomenografiska studier. (Larsson 1986:20.) Därtill nämns fallstudier som exempel på typiska fenomenografiska studier (se Larsson 1986:8).

Den fenomenografiska intervjun kännetecknas av en djupgående och öppen metod för ifrågasättande. Den djupgående metoden är relaterad till målet att uppnå innehåll och betydelser som den intervjuade informanten kanske inte uttryckligen har behandlat i förväg. En halvstrukturerad intervju är passlig för en fenomenografisk ansats eftersom meningen är att

intervjusituationen är en diskussion där intervjuaren försöker upptäcka de underliggande föreställningarna som finns bakom fenomenet som forskas. (Larzén 2005:77.)

Intervjuerna och deras transkriberingar är av vikt i en fenomenografisk ansats. När det är dags att analysera data, är det väsentligt att man jämför och utforskar informanternas svar kontinuerligt. (Åkerlind 2005:324.) I min avhandling är själva intervjufrågorna konstruerade med tanke på forskningsfrågorna. Jag har analyserat frågorna tematiskt. Med andra ord har jag grupperat teman enligt frågor och/eller svar som kom upp i intervjuerna efter att jag hade transkriberat dem. Jag konstruerade intervjufrågorna enligt teman, men i själva analysen har jag kategoriserat svaren tematiskt efter informanternas svar. Att man gör kategoriseringar enligt teman är typiskt för fenomenografiska ansatser (Åkerlind 2005). Intervjuerna analyseras i kapitel 5.1.

#### **4.3.2 Kvalitativ innehållsanalys av läroböcker**

I avhandlingen analyserar jag två läroböcker som är avsedda för SFI-undervisningen och som används i samma läroinrättning där intervjuerna genomförs. För läroböcksanalysen använder jag mig av kvalitativ innehållsanalys som metod. Kvalitativ innehållsanalys kan fokusera på det synliga eller explicita innehållet som kallas för manifest innehåll. Latent innehåll fokuserar däremot på det underförstådda, implicita innehållet (Hsieh & Shannon 2005: 1283–1284.). I min avhandling fokuserar jag på de synliga och explicita kulturella faktorer, alltså det manifesta innehållet, som förekommer i läroböckerna. Detta innebär att jag inte till exempel analyserar de underförstådda delar av kultur som möjligtvis förekommer i böckernas texter eller övningar, utan jag lägger vikt vid böckernas huvudteman.

Hsieh och Shannon (2005) skiljer mellan tre strategier för kvalitativ innehållsanalys. De är konventionell ansats, styrd ansats och summerande ansats. Med konventionell ansats avses att forskaren skapar texten skapar teman och kategorier som beskriver innehållet, medan styrd ansats innebär att texten tolkas utifrån ett på förhand bestämt kodningsschema. Den summerande ansatsen betyder för sin del att man gör en kartläggning av ordanvändning för att få en överblick av texten. (Hsieh & Shannon 2005:1286.)

I min analys använder jag den summerande ansatsen. I praktiken betyder det att jag genomförde analysen så att jag läste igenom böckerna och gjorde anteckningar om kulturella aspekter som förekom i texterna och övningarna. Efter att jag hade läst böckerna och gjort anteckningarna,

kategoriserade jag de kulturella aspekterna. Anteckningarna styrde alltså hur jag konstruerade kategorierna, men därtill använde jag tidigare undersökningar som utgångspunkter när jag skapade kategorier. Kategorierna i min analys blev faktainformation och instruktioner, vardag, köpsituationer, traditioner och högtider samt mat, samhälle och jämlikhet.

Förutom den summerande ansatsen använde jag mig av två synsätt på kulturundervisning: det kognitiva (*cognitive orientation*) och det handlingsrelaterade (*action-related orientation*). Det kognitiva synsättet innebär att kulturundervisning ses som överföring av faktakunskap, medan det handlingsrelaterade synsättet har en mer sociolingvistisk karaktär och karakteriseras av att kultur innehåller olika färdigheter som förbereder studeranden för interkulturella möten. (Larzén-Östermark 2008.) I min analys av läroböcker har jag kombinerat dessa två perspektiv och de har styrt kategoriseringen av kulturella aspekter. Till exempel hör faktainformation och instruktioner till det kognitiva synsättet. Köpsituationer är däremot någonting som förbereder studeranden för verkliga situationer i vardagen och hör till det handlingsrelaterade synsättet.

För att få en bild av hur mycket kultur det finns i läroböckerna har jag också räknat hur många gånger olika kulturella aspekter förekommer. Om en text som handlar om kultur har till exempel en kompletterande läsförståelseövning, har jag räknat texten och övningen som en helhet. Jag vill dock påpeka att jag ändå fokuserar på innehållet ur ett kvalitativt perspektiv, men analysen har kvantitativa drag i och med att den belyser hur ofta olika kategorier förekommer i läroböckerna. Till exempel gör Krippendorff (2004) ingen större skillnad mellan kvantitativ och kvalitativ innehållsanalys. Enligt honom använder man i bägge fallen ett bestämt system för kodning och följer liknande regler för validitet och reliabilitet. (Krippendorff 2004:87.) Att räkna kulturella aspekter känns skäligt för att kunna göra jämförelser mellan läroböckerna.

Som jag berättade i kapitel 4.1, beaktar jag böckerna som skrivna helheter, men utelämnar till exempel ljudfiler till hörövningar. Därutöver utelämnar jag grammatikövningarna. Eftersom bilder också kan förmedla kulturellt budskap, diskuterar jag de bilder som förekommer i läroböckerna. Jag gjorde det genom att slumpmässigt välja 20 sidor i mitten av båda böcker. Jag räknade hur många bilder det förekommer på dessa 20 sidor och i analysdelen diskuterar jag hurdant kulturellt budskap de förmedlar. Materialet analyseras i kapitel 5.2.

Det som är en nackdel med kvalitativa studier är deras reliabilitet. Enligt Eskola och Suoranta (1998) är det viktigt att erkänna att forskarens subjektivitet är en slags utgångspunkt i kvalitativ

forskning och det måste också ses som något som är typiskt för denna forskning. (Eskola & Suoranta 1998:216.) Eskola och Suoranta (1998:216) påpekar att forskningsprocessen i sin helhet avgör om studien är reliabel eller inte. Detta kan också ses som kritik mot kvalitativa studier eftersom forskarens tolkningar och beskrivningar alltid är subjektiva. Jag har dock tagit hänsyn till detta under forskningsprocessens gång och försökt bland annat skriva mina tolkningar så klart som möjligt. Detta hjälper läsaren att följa och förstå studien och ökar därmed forskningens validitet. (Eskola & Suoranta 1998: 217.)

## 5 Analys

I detta kapitel analyserar jag materialet som består av fem individuella intervjuer och två läroböcker som används i SFI-undervisningen. Jag har indelat analysen i två delar: först analyserar jag intervjuerna och därefter läroböckerna.

### 5.1 Analys av intervjuerna

I detta kapitel analyserar jag intervjuerna som genomfördes individuellt med informanterna (mer om materialet se kapitel 4 *Material och metod*). Jag tar upp materialet enligt följande teman: Kultur som begrepp och åländsk kultur, kultur i språkundervisningen, läromaterial i SFI-undervisningen, studerandena i SFI-utbildningen, lärarnas uppfattningar om undervisningen samt målen i den åländska läroplanen enligt lärarna. Varje tema har således en egen underrubrik.

#### 5.1.1 Kultur som begrepp och åländsk kultur

Den första intervjufrågan handlade om kultur i allmänhet och hur informanten själv förstår begreppet kultur. Som jag nämner i kapitel 2.1, finns det många olika definitioner av begreppet kultur. Även informanternas synpunkter varierar, vilket framgår av några av svaren:

Ex. 1. Det är hela vår omgivning. Det vi lever i och av och som. Det är allt inflöde vi får i det samhälle vi bor. Och i det samhälle vi bor så kommer inflöden från alla håll och tillsammans så är det allt kultur för mig. Sättet vi lever på helt enkelt. Matkultur, musikkultur. (Informant 1)

Ex. 2. Det kan vara stort eller mera begränsat. Så mer begränsat tänker man ju på teater och musik och så vidare. Och större så är det ju mera också så här olika sätt att leva, hur man tänker på olika kulturer. Olika tidsperioder. (Informant 2)

Ex. 3. Det är väl väldigt brett, eller liksom stort. För det första kanske när det gäller uppfostran av barn skulle jag säga. Och sen vuxnas beteende i ett samhälle. Och sen kommer då musik och konst och det här med kultur. Kanske det där. (Informant 3)

I kapitel 2.1 *Kultur som begrepp* diskuterar jag hur kultur enligt Lahdenperä (2004) kan anses som ett isberg som har en synlig del och en osynlig del. Detta syns även i informanternas svar, eftersom många av informanterna nämner både olika synliga och osynliga delar av kultur i sina svar om vad kultur är. I exempel 1 diskuterar informanten musik- och matkultur som hör till de

synliga delarna av kultur, medan hen också nämner att hela vår omgivning och allt inflöde i samhället hör till kultur. De senare elementen kan anses höra till de osynliga, mer svårbegripliga delar av kulturen. I exempel 2 diskuterar informanten begränsade och breda delar av kulturen. Informanten nämner att teater och musik hör till de mer begränsade delarna, medan livsstil eller levnadssätt och olika tidsperioder representerar de mera breda, eller såsom Lahdenperä (2004) uttrycker, osynliga delarna av kulturen. Likadana tankar har också informanten i exempel 3. Där nämner informanten musik och konst som hör till de synliga delarna, men ytterligare påpekar hen att kultur är ett mycket brett begrepp och innehåller till exempel faktorer som vuxnas beteende och barnuppfostran. Andra faktorer som nämndes av resten av informanterna var traditioner, normer, tabun, omgivning, samhälle och personens bakgrund. I tabell 2 finns alla kulturella faktorer sammanställda.

Förutom att informanterna fick ge sin syn på kultur frågade jag om vad åländsk kultur betyder för dem. De faktorer som förekommer i informanternas svar präglar någorlunda svaren som Ålands statistik- och utredningsbyrå (ÅSUB) fick i en omfattande undersökning om identiteten bland Ålands befolkning (ÅSUB 1999). Informanterna fick rangordna olika faktorer enligt vikten av betydelse, och svenska språket placerade sig högst följt av hembygdsrätten, naturmiljön och självstyrelsen. (ÅSUB 1999:13.) Språk och naturmiljö förekommer också i informanternas svar. I exempel 4 diskuterar informanten den åländska naturen. Därtill nämnde en informant (Informant 2) vädret och hur man går ut i alla väderförhållanden. Språk å sin sida nämndes av informanterna 5 och 4 (se exemplen 5 och 6). Hembygdsrätten nämns ofta som en viktig markör för ålänningar, men någorlunda överraskande var att ingen av de informanter som deltog i min undersökning nämnde hembygdsrätten.

Ex. 4. Det är väl mycket skärgård eftersom det är en ö, många öar. Skärgården. Så det är väl det som är det största. Skärgårdskulturen. Båtar, fiske och natur. Vatten, egentligen, skulle jag säga. Viking Line och Eckerö [Line], tax free, nämen liksom ja, skärgård och båt helt enkelt. (Informant 1)

Ex. 5. Kanske lite språket, att vi har vissa ord. Kanske hur vi är en blandning mellan finska och svenska, skulle jag säga. Mer öppna, som jag tänker finska och lite mer inbundna än svenska. (Informant 5)

Ex. 6. Det handlar ju liksom om språk och tankesätt och man kanske ibland kan prata om ömentalitet. -- allt det här folkliga alltså folkdräkter och folkmusik och maträtter och liksom litteratur och musik och konst och kanske arkitektur. Våra röda hus då här, det brukar ju eleverna vara fascinerade av då och jag brukar gå igenom hur en typisk åländsk bondgård ser ut och så här. Det är ett exempel då. Sådana saker som har med etnologiska grejer att göra.

Plus då identiteten och den känslan man har. Och var är, hur liksom tänker en ålänning. Nu generaliserar jag förstås, vi är alla individer. Också lite det här, vilka normer, hur brukar man göra. (Informant 4)

I exempel 6 nämner informanten ett intressant begrepp: ömentalitet (se ex. 6), medan informanten i exempel 5 påpekar att ålänningarna är en slags blandning av finska och svenska inslag (se ex. 5). Enligt undersökningen av ÅSUB (1999) tenderar graden av finländskhet och i viss mån nordiskhet att stå i omvänd proportion till den angivna nivån på åländsk identitet. De åländska informanternas svar i enkätundersökningen visar att ju mer man känner sig som ålänning, desto mindre känner man sig sålunda som finländare eller finlandssvensk. (ÅSUB 1999:10.) Resultaten i undersökningen bekräftar hur speciell identitet ålänningarna har.

Omgivningen spelar en väsentlig roll i hur man beskriver kultur, vilket man kan se i exempel 4. Två av informanterna berättade att de inte kommer från Åland och att det kanske påverkar deras sätt att tänka om åländsk kultur. Undersökningen av ÅSUB (1999) stöder denna förmodan. Enligt ÅSUB (1999) finns det en skillnad i hur de inflyttade och de infödda prioriterar vissa kulturella faktorer. De som är födda på Åland ger till exempel signifikant högre poäng för faktorer som hembygdsrätten, självstyrelsen, sjöfartstraditioner, demilitarisering och den åländska dialekten. (ÅSUB 1999:13.)

I tabellen nedan finns alla de faktorer som informanterna nämnde i sina svar på frågorna *Hur förstår du begreppet kultur?* och *Vad är åländsk kultur för dig?* (bilaga 1). Faktorer är indelade i synliga och osynliga delar av kultur.

Tabell 2 Synliga och osynliga delar av kultur och åländsk kultur enligt informanterna

Begrepp	Synliga delar	Osynliga delar
Kultur	konst musik teater mat	levnadssätt/livsstil barnuppfostran samhälle normer tabun beteende olika tidsperioder
Åländsk kultur	åländsk dialekt skärgård öar tax free båtar	ömentalitet (tankesätt) identitet traditioner

	natur väder fiske vatten Viking Line Eckerö Line arkitektur (röda hus) folkdräkter (folk)musik mat litteratur konst	
--	--	--

Av tabell 2 framgår vilka synliga delar och osynliga delar av kultur informanterna nämnde i intervjuerna. Man kan se att när det gäller åländsk kultur nämnde informanterna mer detaljerade och specifika synliga kulturella drag. I fråga om osynliga delar av kultur i allmänhet nämnde informanterna färre drag än i samband med åländsk kultur.

Sammantaget har informanterna likadana synpunkter på kultur såsom kommer fram i forskningen. Både osynliga och synliga delar av kultur nämndes. Även informanternas synpunkter på åländsk kultur ligger i linje med tidigare forskning. När det gäller åländsk kultur, nämnde informanterna specifika kulturella drag som framgår av tabell 2.

### 5.1.2 Kultur i språkundervisningen

När man diskuterar kultur i språkundervisningen, handlar det mycket om att jämföra skillnader och olikheter. Detta kom fram också i informanternas svar. Jag frågade hur informanterna själva uppfattar kultur i språkundervisningen och vad det innebär. En informant beskrev att det handlar mycket om att jämföra olikheter och skillnader, men inte bara mellan Åland och studerandenas hemländer utan också mellan studerandenas hemländer (Informant 2). Samma metod används av Informant 4 (se ex. 7).

Ex. 7. Då beaktar man också de deltagarnas olika kulturer och det blir ganska mycket jämförelser. Eller jag upplever i alla fall om jag nu går till min undervisning att jag försöker ofta förklara hur vi gör här. Och vad som är brukligt och vanligt och normalt då, inom citationstecken, om man kan tala om normal lite, vad som är normalt eller vanligt här. Att så vi på Åland, så gör man i Finland, ofta så gör vi i Skandinavien, det är ganska likartat. När vi då har elever som kommer lång väga ifrån, från Amerika och Asien och Afrika, att det blir ju väldigt mycket liksom ett jämförelseperspektiv, men som ändå utgår från kulturen här, eftersom det är ju det, om jag är lärare i svenska då är det ju att presentera svensk och finländsk och finlandssvensk kultur att den blir begriplig. (Informant 4)



Att jämföra kulturer kan vara en faktor som främjar språkinläring och gör eleven på det sättet intresserad av målkulturen och målspråket. (Pyykkö 2014:158.) I exempel 7 berättar informanten att hen brukar berätta om lokala normer och att det då handlar om svensk, finländsk och finlandssvensk kultur som man berättar om. Som framgår av kapitel 2.2.1, spelar läraren en betydande roll i språkundervisningen. Enligt Yesil och Demiröz (2017) är det särskilt viktigt att läraren påpekar vilka likheter det finns mellan olika kulturer. Om man bara jämför skillnaderna, kan det leda till att studerandena upplever den egna kulturen och målspråkets kultur helt skilda från varandra. I värsta fall kan detta leda till att studerandena får en känsla av att det är svårt att anpassa sig till den nya kulturen. I sådana situationer kan läraren styra diskussionerna mot det som är gemensamt i kulturerna. (Yesil & Demiröz 2017:84.)

En av intervjufrågorna handlade om åländsk kultur och hur den syns i informanternas undervisning. Alla informanterna nämnde studiebesök och samarbetspartner i samband med denna fråga. Den här frågan anknyter också till frågan om hur det omgivande samhället används som inlärningsmiljö (se bilaga 1). Det som kommer fram i svaren är att det omgivande samhället används flitigt och mångsidigt som inlärningsmiljö. Alla informanter gör studiebesök med sina grupper och alla informanter anser att studiebesök är mycket bra och intressanta. De är tillfällen där man kan lära sig nya ord och använda språket i en autentisk miljö (se ex. 8). Klasserna besöker bland annat konstutställningar, olika myndigheter, och en informant nämnde även en utflykt till en traditionell åländsk sommarstuga (se exemplen 9 och 10).

Ex. 8. Det är bra att använda det omgivande samhället som inlärningsmiljö, för att det är då orden fastnar, när man hör och använder dem i en autentisk miljö. (Informant 2)

Ex. 9. Ju, i själva undervisningen då alltså jag använder ju mycket, ganska mycket de här lokala tidningarna som vi får till skolan. Så det är ju därifrån vi kan hitta allt som är aktuellt just nu. Och samma med olika fraser och begrepp. Också hur man tänker, så det får vi därifrån. Och sen är det ju via studiebesök. Och sen att gå ut på några konstutställningar eller lyssna på musik. Och sen alltid jag uppmuntrar dem att ta del i språkcafé och just via tidningen och sen gå ut på stan. (Informant 3)

Ex. 10. Å men det är lite det som jag sa. Att vi har samarbetspartner. Vi försöker vara ute så mycket som möjligt i samhälle och besöker. Ja, att ha samarbete med dem jag sa och sen besöker [vi] olika ställen i Mariehamn och Åland. Utflykter och så. Det vi var senaste på var Folkhälsans stuga, här utanför Mariehamn. Åkte båt, tittade på naturen, grillade och fiskade, rodde. Det var jättemysigt. Det var den senaste utflykten, sen kan det vara lite olika, det beror ju på vad man vill titta på. Vikingahallen, man kan ju åka var som helst. (Informant 1)

Studiebesöken är en väsentlig del av studierna. I den åländska läroplanen nämns studiebesök och utflykter som ett sätt för studeranden att utvidga sin livsmiljö och bekanta sig med sin

omgivning (Ålands landskapsregering 2017:8.). Andraspråksutveckling gynnas faktiskt av en naturlig och rik språkanvändning i både tal och skrift (Axelsson 2017:554). Till skillnad från studerande som lär sig främmande språk ska andraspråksstuderande inte bara lära sig ett nytt språk i skolan utan de ska också använda andraspråket som instrument (Hyltenstam 1996). Studiebesök ger en möjlighet för elever att använda språket i praktiken. Såsom en informant nämnde, är det då som orden fastnar och språkinläringen blir konkret (se ex. 8). I exemplet nedan berättar informanten om ett sådant tillfälle där studerandena fick använda språket på ett studiebesök. Gruppen deltog i ett trädgårdsprojekt där studerandena själva fick plantera växter och lära sig om olika trädgårdsredskap (se ex. 11).

Ex. 11. Men jag skulle villa göra mera [studiebesök]. Jag tror att det är då som ord fastnar, när man upplever det på ett annat sätt. För man kan traggla ord liksom och det är som att det är första gång de hör ordet varje gång. Och det där tror jag att har med det göra att man sitter i klassen. Men där är svårt att hitta sammanhang. Vi var ju till exempel till Emmaus, de hade ett projekt med trädgård, och då det är ett EU-projekt som man skulle gå fem gånger så vi gick fem gånger. De gjorde det väldigt bra med att visa trädgårdsredskap och vi tittade på alla örter och alla växter och de fick plantera och så där. Så det tycker jag är jättebra, då fastnar det och blir konkret. (Informant 2)

Det som är problematiskt i språkundervisningen är att den inte alltid lyckas förmedla det faktum att de som talar målspråket är verkliga människor. Läroböckerna ger exempel på situationer och dialoger som försöker vara genuina, men oftast inte är det om man jämför med verkliga kommunikationssituationer. (Kitao 2000; Chastain 1971.) Även om de inflyttade som studerar svenska bor på Åland där svenska språket också talas, kan det hända att de inflyttade har mycket lite kontakter bland de som talar målspråket. Därför är det motiverat att SFI-grupperna gör studiebesök till ställen där de får tillfällen att kommunicera med sitt andraspråk.

Informanterna var eniga om att studiebesök och utflykter är meningsfulla i fråga om språkinläring och integrering, men att ordna dem tar mycket tid och resurser. En annan utmaning kan vara det som informanten nämner i exempel 11, nämligen att hitta väsentliga sammanhang med studiebesök och undervisningen.

Sammantaget verkar det som om informanterna utnyttjar den lokala miljön för sin undervisning, vilket visar att läroplanen följs och att undervisningen motsvarar de principer som också tagits upp i andraspråksforskning. Lärarnas metoder att undervisa om kultur verkar vara mångsidiga. Lärarna har samarbetspartner, grupperna gör studiebesök och andra utflykter samt läser lokala tidningar och lyssnar på musik.

### 5.1.3 Läromaterial i SFI-undervisningen

I min undersökning ville jag ta reda på hurdana tankar lärare har om undervisningsmaterialet i SFI-undervisningen. Alla informanterna var av samma åsikt och berättade att läroboken är mycket viktig och att den ger någon slags grund eller stomme för undervisningen. Fyra av fem informanter nämnde därtill att läroboken ger trygghet för studerandena. Nackdelar som nämndes var tråkiga och feminina teman (Informant 2) och att det är Sverige som står i fokus (Informant 3). En informant nämnde att hen önskar sig mera läromaterial från fasta Finland (Informant 3). Ytterligare nämnde en informant att det är svårt att hitta ett material som är heltäckande. Man måste till exempel hitta kompletterande texter som handlar om Åland. En informant nämnde att när hen själv skapar material, till exempel grammatikövningar, så lägger hen till lokala drag i meningar och exempel, till exempel så att valutan är euro istället för kronor och att orten är åländsk (se ex. 12).

Ex. 12. Jag brukar göra ganska mycket kompletterande skriv- och grammatikövningar, och när jag hittar egna exempel, så då bakar jag alltid in alltså att när det är orter, det är Godby och Mariehamn och Geta och Föglö och Finström, och handlar det om pengar så är valutan alltid euro. Och jag försöker liksom få in, och då upplever eleverna att det är skraddarsytt för dem, det är ändå inte så stora saker att göra så här. Men det har jag kört för många år då. Och då känns det att övningarna är lokalt förankrade. Så det är nog min metod. (Informant 4)

Även grammatikundervisning kan bli problematisk om man inte är medveten om kulturella aspekter. Att man integrerar lokal kultur i undervisningen kan vara till nytta när man undervisar i grammatik. På det sättet kan läraren ge exempel ur det verkliga livet, vilket sedan motiverar studerandena. Det kan också vara lättare att identifiera sig i övningarna när de är skraddarsydda. (Genc & Bada 2005:79.)

I exempel 13 berättar informanten att läroböckerna är för svåra för nybörjare och att man därför måste skapa eget material. Flex-In-materialet nämndes som ett bra komplement i undervisningen (intervju 3). Flex-In-materialet är ett läromaterial på nätet skapat av Medborgarinstitutet på Åland. Läromaterialet har åländskt samhälle och åländsk kultur som utgångspunkter. Trots att lärarna har olika läromedel till hands, upplever de det ändå som svårt att få fram ett material som är heltäckande och som uppfyller alla deras krav (se ex. 13 och 14).

Ex. 13. Så det svåraste kanske är att hitta sådana [läroböcker] som är så pass lätta från början, att det verkligen börjar från början. Med alfabeten och sådant. Det finns jättemånga som inte gör det. Så jag har haft några böcker som har varit helt som börjar med flera tempus ungefär

och så där, fast det ska vara för nybörjare. Bara att det ska vara så enkelt, från början så enkelt som möjligt. (Informant 5)

Ex. 14. Jättesvårt att få ett material som är heltäckande, som verkligen fyller upp det som man vill. -- Det är ett konstant pussel och det blir aldrig så bra som man skulle önska. (Informant 1)

Såsom med studiebesök och utflykter tyckte informanterna att det tar mycket tid att skapa läromaterial. Att lärare behöver skapa och modifiera skraddarsytt läromaterial tar förstås mycket tid och ork. Såsom Informant 1 nämner, är det ett konstant pussel att hitta och skapa undervisningsmaterial som passar åländska SFI-studerande (se ex. 14).

Sammanfattningsvis kan man säga att läroboken upplevs som en viktig del av undervisningen, men att den inte uppfyller de krav som lärare har för en bra lärobok. Både teman och svårighetsgraden kritiserar av informanterna. Att läroböckerna anses vara bristfälliga skapar mera arbete för lärare som behöver hitta annat kompletterande läromaterial.

#### **5.1.4 Studerande i SFI-utbildningen**

Det finns flera utmaningar när man tänker på kulturundervisningen inom SFI. Faktorer som kan påverka andraspråksinläringen negativt är till exempel olikheter i utbildningsbakgrund, ekonomiska förutsättningar, erfarenheter och traditioner som inläraren har med sig i undervisningen (Abrahamsson 2009). Också den sociala bakgrunden spelar en viktig roll för skolframgången och framhålls som mer avgörande än bristande svenskkunskaper. I intervjuerna nämnde informanterna följande faktorer som ger utmaningar för undervisningen: brist på tidigare språkundervisning, brist på språkkunskaper, konflikter mellan studerande, känsliga ämnen samt tidsperspektiv.

Vuxna inflyttade har alltid mer eller mindre fasta och oföränderliga attityder om kultur. Den egna primärkulturen har i de flesta fall redan utvecklats och det styr allt från hur en individ tänker och agerar. Detta innebär att språkinläringen sker på basis av den egna primärkulturen som ofta kan vara motstridig med kulturen i det nya hemlandet. Enligt studierna (Alhassan & Kuyini 2013; Kramsch 2011) är det viktigt att man i språkundervisningen medvetet undervisar om kultur och ger studerande möjligheter att jämföra och diskutera elevernas uppfattningar om kultur. På det sättet sker inläringen också i en meningsfull kontext. (Alhassan & Kuyini 2013:16.)

Det är alltså önskvärt att studerandena och läraren skulle diskutera olika kulturella aspekter tillsammans, men det som kom fram i intervjuerna är att studerandena inte alltid har ett tillräckligt stort ordförråd, vilket kan vara ett problem eller hinder när man talar om kultur, speciellt när det gäller abstrakta fenomen. Nybörjarstuderande eller studerande med svag skolbakgrund hinner kanske inte ens så långt i studierna att de skulle kunna diskutera kultur (Informant 1). En av informanterna konstaterade därtill att det är en utmaning att undervisa i språk när studerandena inte har någon tidigare erfarenhet av språkundervisning från sitt hemland (se ex. 15).

Ex. 15. I min undervisning så undervisar jag ju svenska språket och det är ju det som jag stöter på är att de inte har någon tidigare språkundervisning i sitt tidigare hemland. Så det är ju det som märks mest. (Informant 2)

För många studerande kan det först och främst vara nytt att lära sig språk formellt i en klassrumskontext. Därtill visar studierna att en stabil grund i förstaspråket faktiskt är till nytta för inflyttade som studerar andraspråk. Sådana studerande som till exempel har utvecklat litteracitet på förstaspråket tenderar att utveckla den snabbare på andraspråket. Den tidigare formella undervisningen är så pass viktig att till och med avståndet mellan modersmål och andraspråk (till exempel mellan kinesiska och svenska) spelar en mindre roll än den tiden studerande fått formell undervisning på sitt modersmål. (Axelsson 2017:552–556.)

Vad gäller studerandenas språkkunskaper, tidigare skolbakgrund och kulturundervisning är det viktigt att kunna kommunicera i olika kulturer, men det betyder också att studerandena ska ha tillräckligt bra språkkunskaper. (Lehtonen 1993: 24–25.) För att lära sig ett språk måste studeranden utveckla sin egen språkliga identitet. Undervisningen kan stödja processen så att man tar fasta på studerandenas inlärningsomgivningar, tidigare kunskaper och grundläggande kunskaper i kultur (Dörnyei 2001: 14; Kumpulainen 2008: 27.) Detta ställer dock krav för SFI-läraren, eftersom en klass kan bestå av studerande som alla har olika nationaliteter. Det är också viktigt att komma ihåg att språkliga svårigheter ibland kan bero på verkliga inlärnings svårigheter som inte har uppmärksammats i hemlandet. Därför skulle det vara skäligt att också vuxnas eventuella inlärnings svårigheter utreds.

Det som också kom fram i intervjuerna är att det finns känsliga ämnen som man inte vill tala om i klassen. En orsak är att det kan vara för personligt eller känsligt för studeranden. Studerandena kan till exempel bli ledsna när de berättar om sitt land eller sina

familjemedlemmar. Andra känsliga ämnen kan vara sådana uppenbara kulturella skillnader som kvinnornas rättigheter, sexualitet eller religion. En informant (se ex. 16) påpekade att klassen ofta diskuterar sådant som läraren tar upp och på det sättet styr läraren diskussionerna. Hen vill inte till exempel diskutera vad kvinnor får eller inte får göra även om hen vet att det finns sådana lärare som vill diskutera politik och religion.

Ex. 16. Jag försöker inte gå så jättemycket, gå in på att vi har mycket olikheter på det sättet. Jag försöker att inte belysa det så. Jag pratar inte så jättemycket om det, nä. Det har varit så jättemycket prat här om att man inte ska ha så mycket jul och religion och så här. Det har varit ganska mycket prat om det. Jag vet att en del lärare pratar mycket om olika politiska skillnader och religiösa och sådant här, men jag vill inte ta upp det så mycket. För att jag... Vill inte, att det blir en grej. Eller till exempel med slöjor, eller vad man får göra eller inte får göra som kvinnor, så jag pratar inte så mycket om det faktiskt. Jag tänker att det leder till mera problem i så fall. Och så här på något sätt att om ingen lärare tar upp det så då dyker det heller aldrig upp, skulle jag säga. Alltså det jag pratar om är egentligen det vi pratar om. Jag har haft någon gång några elever, som ville prata mycket politik och så här, med aldrig så att de skulle varit mot varandra eller villa veta på det sättet. (Informant 5)

Att man trots allt diskuterar sådana ämnen som känns utmanande eller problematiska skulle vara viktigt. Dessa är situationer där läraren kan hjälpa studerandena att utveckla självreflektion och kritisk tänkande. Därtill kan studerandena betrakta sina egna och andras uppfattningar om mänsklighet och världsåskådningar. (Timonen & Kantelinen: 2013.) Enligt informanterna är det svårt att diskutera dessa ämnen med studerandena på grund av studerandenas svaga språkkunskaper. Också lärarna behöver rätta verktyg för att kunna bearbeta dessa teman med studerandena.

Helt konkret kan detta problem med känsliga ämnen komma fram så att det kan vara svårt att hitta lämpliga filmer som inte väcker för mycket känslor. Detta nämnde en informant i intervjun (se ex. 17).

Ex. 17 -- När jag har haft högre nivåer, så har vi tittat på filmer. Men det är jättesvårt att hitta filmer, för det är nästan alltid någon som blir upprörd om det är till exempel kärleksscener eller ofta kan det vara några jobbiga saker, någon som dör, hunden dör, de [studerandena] kan bli jätteledsna så där riktigt, och det känns ju inte så bra att man väcker en massa som man sen inte tar hand om. Just med filmer. Annars så tycker de om att se filmer. Och vi har ju sen diskussionsfrågor efteråt. Och filmer är ju också kulturellt. Och när det är svenska filmer. Men jättesvårt att hitta filmer och att det inte är våld, för det går inte heller. En del mår jättedåligt. Så det ska vara humör men inte så där, det är ju oftast, humor är också ganska grovt, eller ja. Så... Det har varit svårt. För man vill ju inte att någon går hem och mår dåligt eller går ut. (Informant 2)

Oavsett om man talar om sådana känsliga ämnen eller inte, kan det finnas motstridigheter mellan lärarnas och studerandenas åsikter, men man kan inte tvinga studerandena att vara av

samma åsikt (se ex. 17). Sådana situationer kan kräva tålmod från lärarens sida. I liknande situationer kan det vara bäst att man som lärare undviker sådana ämnen, speciellt om man är medveten om att diskussionerna kring ämnet kan orsaka problem. I exempel 18 berättar informanten att var och en har rätt till sin egen åsikt, men att det ibland kan vara svårt för lärare när man till exempel försöker förklara vad som är normalt och hör till kulturen eller samhället.

Ex. 18. Människor har ju rätt att tycka och tro vad de vill... Så jag kan ju inte tala för dem att du måste tycka att det är okej heller så att det är... Men det är någonting man har stött på i alla fall... Just det att det kan vara svårt för vissa att förstå att två killar kan vara tillsammans... Att... det går inte... Då har man tänkt att liksom där skulle man ... Men man kan ju inte tvinga på någon heller... (Informant 1)

Alla lärare förmedlar sina värderingar, åsikter samt uppfattningar om världen och människor genom olika exempel och handlingar, vare sig man vill eller inte. Det som är viktigt är att man inte försöker påtvinga eleverna dessa åskådningar. I stället ska läraren respektera sina studerande och sträva efter en öppen dialog mellan lärare och studerande. Läraren ska stödja eleverna att förstå mångfald och utveckla kritisk reflektion. Ytterligare är det viktigt att läraren hjälper studeranden att tänka på sina egna värderingar och på så sätt hjälper eleven att förstå världen. (Timonen & Kantelinen 2013:262.) Här stöter man igen på elevernas språkkunskaper. Många informanter nämner bristfälliga språkkunskaper som ett problem som påverkar språkundervisningen. Ifall det uppstår konflikter, borde läraren diskutera dem med studerandena men det blir en utmaning om studerandena inte har tillräckliga språkkunskaper. Enligt informanterna gäller detta också kulturundervisningen (se ex 19).

Ex. 19. De kommer inte upp i sådant, de åren de är här, de flesta kan inte så mycket att de skulle kunna uttrycka eller så där. Det beror helt enkelt på eleven och vad du är intresserad av och så där. Och det beror på vad du är intresserad av, är du jätteintresserad av musik så frågar du om det, är du intresserad av böcker och så där. Ja, men alltså speciellt det här med mat och olika traditioner att det är liksom, och jag tycker att de flesta är ganska intresserade, man vill lära sig så där tycker jag. (Informant 5)

Informanten ovan konstaterar att diskussionerna om kultur handlar mycket om sådant som intresserar studerandena och som studerandena själva tar upp. Mat och traditioner nämns som kulturella fenomen som brukar intressera de flesta studerande (se ex. 19). När man diskuterar frågan om elevernas egna åsikter om kulturundervisningen, så kan man konstatera att informanterna generellt upplever att studerandena inte har kommenterat det så mycket. Detta kan bero på att studerandena inte kan uttrycka sig tillräckligt bra för att kunna tala om kultur.

Även efter att en person har studerat svenska ett eller flera år, kan det vara svårt att uttrycka sig på det sättet att man skulle kunna kommentera kulturundervisningen (se ex.19).

Det är bra om lärare funderar noggrant vad de diskuterar på lektionerna. En informant nämnde att hen skulle vilja ta upp familjen eller studerandens hemländer, men ibland kan det också vara ett för känsligt ämne. Det händer att studerandena själva uttrycker att de inte kan eller vill diskutera saker som gäller till exempel familjen i hemlandet.

Ex. 20. När jag har haft mera avancerade grupper, så har de berättat om sitt land. Och det har känts som att resa. Varje gång, och de har tyckt om att göra det. Och de gör det jättebra. Så det skulle jag vilja göra mer. Att de berättar om sina intressen eller tar en bild hemifrån. Men sen kan det vara väldigt känsligt också att berätta om sitt land, speciellt i den här gruppen som jag har nu, när det är krig. Så då vet jag inte riktigt... Då blir det så att jag pratar ingenting om Syrien till exempel. För att de blir ju ledsna. Och samma med familj. Man vill inte prata om familjen nästan. Utan då får man ta exempel, alltså Saras familj och Jonas familj. Svenska familjer eller så där. Men jag har haft grupper förut som inte kommer från krig, utan. Så där har det ju gått bra, men även där har det varit till exempel med forna Jugoslavien att det är ganska nära. Det är inte så långt bakåt i tiden. Så där har det varit, någon som har sagt att nej, jag kan inte prata om mitt land. Men de får ju välja om de vill eller inte. (Informant 2)

Angående frågan om problem eller utmaningar i SFI-undervisningen nämnde en informant att det har hänt att studerandena har haft personliga konflikter med varandra. Informanten påpekade dock att sådana konflikter är ganska ovanliga. Enligt Kramsch (2011) är personer med etnocentriska åsikter ofta fasta i sin egen kultur och har svårt att förstå eller acceptera människor med annorlunda tankesätt. För att undvika konflikter mellan studerande eller människor generellt är det särskilt viktigt att undervisa om kultur i samband med språkundervisningen. (Alhassan & Kuyini 2013:17.) Harjula (2015) har i sin pro gradu-avhandling forskat i jämlikhet och lika behandling bland vuxna inflyttade som studerar i Finland. Informanterna, som i Harjulas undersökning består av åtta inflyttade som deltar i vuxenutbildningen i Finland, berättade i intervjuerna att de uppskattar hur alla studerande i Finland behandlas likvärdigt och att problem diskuteras öppet. Enligt Harjulas (2015) informanter behöver både lärare och studerande ta ansvar för detta.

Andra utmaningar som informanterna nämnde var tidsuppfattningen. I exemplet nedan berättar informanten hur det ibland kan vara svårt att förstå att studerandena är borta från skolan av olika skäl. I den åländska och även i den nordiska kulturen är det vanligt att man är punktlig när det gäller tider.



Ex. 21. Men det som man stöter på är det här med tidsperspektiven. Att vi är så vana att börja skolan kvart över åtta och slutar tre, då är det den tiden som gäller. Det vet jag inte om det har med kultur att göra för där är det ju svårare, där är det ju alltid ”eh jag kan komma klockan nio eller eh jag måste gå klockan ett” och så sen, om det har med kultur att göra eller om det har med familjen eller andra övriga familjesituationer att göra. Det kan jag inte säga. Men det är väl det som har varit tydligt. För att om man nu talar om min kultur så skulle ju... Börjar skolan kvart över åtta och slutar tre, då är jag ju där. (Informant 1)

Det händer också att studerandena inte kommer till skolan då undervisningen börjar eller att de slutar när de vill. Enligt Hall och Hall (1990) är det viktigt att förstå att det finns två olika system för hur vi uppfattar tid. En kultur kan ha en monokronisk tidsuppfattning eller polykronisk tidsuppfattning. Finland och andra nordiska länder kategoriseras under monokronisk tidsuppfattning. Detta innebär att man till exempel håller fast vid tider, koncentrerar sig på en sak åt gången, betonar punktlighet och respekterar regler och överenskommelser. Däremot gör man många saker samtidigt i kulturer med polykronisk tidsuppfattning, man blir lätt distraherad och anser tidsbundna uppgifter som något där tiden beaktas om det är möjligt. (Hall & Hall 1990:13–15.) När en monokronisk och polykronisk kultur möter varandra är det förståeligt att det uppstår problem. I en sådan situation kan läraren förklara för studerandena att det handlar om olika kulturer med olika tidsuppfattningar. Det är viktigt också för studerandena att förstå skillnaden med olika tidsuppfattningar, eftersom det är någonting som påverkar alla aspekter i människans liv – och inte minst i skol- och arbetslivet.

Avslutningsvis kan man framhålla att SFI-grupperna är mycket heterogena, vilket kan vara en fördel, men också skapa problem. Lärarna berättar att studerandena tycker om att göra jämförelser mellan kulturer, men annars brukar de inte kommentera kulturundervisningen så mycket. När man diskuterar kultur på lektionerna, brukar man ta upp sådana ämnen som studerandena själva är intresserade av. Läraren är ändå den som styr diskussionerna. Av intervjuerna framgår att det förekommer olika typer av problem som vållar svårigheter för undervisningen. Studerandena har kanske inte haft språkundervisning eller de har bristande språkkunskaper och konflikter sinsemellan. Även olika tidsuppfattningar kan vålla problem.

### **5.1.5 Lärarnas åsikter om undervisningen**

Informanterna diskuterade vikten av kulturundervisningen och önskemålet om att undervisa mer om kultur. Alla informanter förhåller sig positivt till kulturundervisningen, men några informanter uttryckte att undervisningen ändå ska fokusera på svenska språket. I exempel 22 besvarar informanten frågan om hur viktig kulturundervisningen är.

Ex. 22. Ju, det är klart att det är. För mig så skapar ju den undervisningen kanske mer förståelse för andra så just det begreppet, så är ju den undervisningen viktigt. Jag vill att alla ska ha förståelse för att alla är olika och alla har olika sorters kulturer som är som musik och mat och religion, kultur allt som där som ingår. Så den biten är det ju viktigt för att skapa förståelse att alla är olika. Men sen är det ju så att vi undervisar ju i svenska. Och då är ju såklart fokus på svenskundervisningen och kulturen, där integreras säkert bara lite grann i samhällsundervisningen kanske. Jag kan ju tycka att den kanske inte tar så mycket plats i svenska undervisningen. Om jag säger så. Det är ju en egen undervisning om man säger så. Känns det som. Och den ingår väl i så fall mera i samhälle. Kultur, samhälle. Men visst kommer det in, absolut. Diskussioner, och det kommer ju upp samhällsfrågor hela tiden, absolut. (Informant 1)

I exempel 22 berättar informanten att kulturundervisning i och för sig är viktigt för att man ska kunna skapa förståelse att alla är olika, men samtidigt nämner hen att kultur integreras bara lite grann i annan undervisning (se ex. 22.). Därtill påpekar informanten att det är svenska språket som ligger i fokus. I läroplanen för vuxna inflyttade på Åland (2017) står det följande:

Syftet med integrationsutbildningen är att stödja en invandrars integration genom att utveckla sådana språkliga, samhälleliga och kulturella färdigheter som hjälper invandraren att klara av dagliga situationer i sin nya miljö och hjälper invandraren att fungera i arbetslivet och söka sig till fortsatta studier. Integrationsutbildningen för vuxna invandrare är i huvudsak en kvalificerad språkutbildning som syftar till att ge vuxna invandrare och andra inflyttade som är i behov av svenskakunskaper grundläggande kunskaper i svenska språket. (Ålands landskapsregering 2017:3.)

Även om huvudvikten enligt läroplanen ska läggas vid språkundervisningen, så visar forskningen positiva resultat när kultur undervisas i samband med språkundervisningen. Att man enbart lär sig språket hjälper inte att förstå alla normer och osynliga regler i det nya samhället. I exempel 23 nämner informanten också motivation som en faktor som bidrar till språkinläringen (se ex. 23).

Ex. 23. Ja jag tycker nog att det är, det [kulturundervisning] är viktigt. För det är det som gör känslan att man hör hemma och man blir motiverad och så där. Jag tycker att det är... Och man kan berätta om sig själv och de kan berätta om sig själva, så jag tycker nog att det är jätteviktigt. (Informant 2)

Kulturundervisning är faktiskt en väsentlig motivationsfaktor i språkinläringen. Av intervjuerna framgår dock att alla lärare inte nämnde motivation i intervjuerna. Detta kan tyda på att alla lärare inte är medvetna om kulturens motiverande roll.

Den femte frågan i intervjublanketten (se bilaga 1) handlar om huruvida lärarna skulle vilja undervisa mer om kultur. Ytterligare bad jag informanterna att de skulle diskutera vilka teman

eller områden de i så fall skulle vilja undervisa om. Som framgår av exempel 24 är det inte alltid så enkelt att bara börja undervisa.

Ex. 24. Ja det skulle jag ju. Under de förutsättningar som jag sa nu att jag tycker att det är viktigt att få förståelse för andra människor för det märker man ju i klassrum, vissa som inte vana med vissa saker. Att de har ett visst motstånd så att självklart, jo jag skulle kunna tänka mig undervisa mera om kultur men då gäller det också att de förstår begreppen, att de har mer svenska. Så att det kanske måste komma successivt vartefter de lär sig mera svenska. Det är kanske inte någonting man kan kasta in på A-nivån, alltså direkt, utan det måste nog komma lite senare. Att först fokus på svenska och begrepp så de kan förstå vad vi vill undervisa i kulturen. Så det är... Måste nog vänta ett tag. Åtminstone upp till nivå D. Kanske till och med efter det. (Informant 1)

Många lärare nämnde att de gärna skulle undervisa mera om kultur, men att studerandenas bristfälliga språkkunskaper är ett förhinder. Frågan är om man behöver ha bra språkkunskaper innan man undervisar om kultur. I många fall är det faktiskt så att studeranden först blir intresserad av kulturen och på det sättet börjar också att studera språk.

### **5.1.6 Målen i den åländska läroplanen enligt lärare**

Informanterna fick läsa igenom målen för kulturkännedom (se bilaga 2) och målen för samhällskunskap (se bilaga 3) enligt den åländska läroplanen (Ålands landskapsregering 2017). Några av informanterna påpekade att de hade läst eller hört målen tidigare, men målen var inte bekanta för alla. Informanterna var eniga om att målen för kulturkännedom är i och för sig bra, men att det är få studerande som uppnår målen. Enligt informanterna beror detta oftast på studerandenas skolbakgrund eller bristfälliga språkkunskaper.

Ex. 25. Målen är jättebra, men jag har svårt att se riktigt när och var och hur det ska komma in ordentligt i undervisningen. (Informant 1)

Ex. 26. De ska vara medvetna om olika faser i den egna integrationsprocessen och granska den egna situationen, nå det är lite svårare därför att det beror ju på vad de själva har som utbildningsnivå när de kommer hit. Alltså det är ju ingen hemlighet att vi har en hel del lågutbildade elever och man inte, de har kanske väldigt lite studievana från sitt eget hemland. Och jag menar om man inte ens har fått det här tillrättalagt på sitt eget språk och i sin egen hemmiljö, så blir det ju väldigt svårt att liksom förstå vad integration är. (Informant 4)

I exempel 25 konstaterar informanten att det är svårt att integrera målen för kulturkännedom på ett konkret sätt i undervisningen. Målen låter alltså bra på en teoretisk nivå, men det kan vara svårt att tillämpa dem i praktiken.

En av informanterna berättade att hen inte riktigt vet hurdana tankar studerandena har till exempel om sin egen integrationsprocess och om de har kunskaper och färdigheter att reflektera över sådana abstrakta begrepp som integrationsprocess. Informanten påpekade att det beror säkert på studerandenas egna intressen, om man är intresserad av sin egen integrationsprocess, och om man är intresserad, är man kanske också mer medveten. I exempel 26 uttrycker sig informanten detsamma och påpekar att det finns lågutbildade studerande som kanske inte ens kan hantera sin integration på sitt eget modersmål. Enligt en informant är det helt omöjligt att studerandena skulle kunna säga att de kan eller uppnår alla de mål som kulturkännedom innebär (se ex. 27).

Ex. 27. Det här är alltså, är det här vad eleverna ska kunna? Att de ska kunna säga att jag kan det här? Det är ju helt omöjligt. (Informant 5)

Som sagt är lärarna inte övertygade om att alla studerande uppnår målen för kulturkännedom. Däremot anser de att så gott som alla studerande uppnår målen för samhällskunskap (se bilaga 3). Det som kritiserades var tidsbrist. I exempel 24 berättar informanten att undervisningen tar mest fasta på språket på grund av tidsbrist. Informanten strävar efter att alla lärare skulle ha ett gemensamt material eller program för samhällskunskap så att var och en inte behöver skapa det själv. Därtill önskar informanterna 2 och 4 (ex. 28 och ex. 29) att materialet eller programmet skulle vara på lättläst svenska.

Ex. 28. Jo, det är ju svårt och hinna få in. Det vet jag från förut, att det blir ganska lite. Det är, man håller på med svenskan mest. Och det kommer lite upp i böckerna ibland och om man går på studiebesök. -- Men jag skulle gärna ha lite, ett program också för det där. Och ha på lättsvenska. -- Och vi borde ha gemensamt, så inte varje lärare behöver göra allt eget. Men målen är bra. (Informant 2)

Ex. 29. Det här är ju allt sådant som man tangerar och tar upp i undervisningen, men om jag nu får tillåta mig vara lite kritisk så speciellt när det gäller myndigheter och instituten, de är ju kanske inte så tillvända i sin information, de har ofta information på väldigt svårt språk. Och de har blanketter som nästan liknar hebreiska, så jag tycker att där skulle man kanske lite kunna förvänta sig att man skulle gå halva vägen, alltså vi som lärare kan ju inte göra mirakel, men har vi liksom, finns det lättfattliga och bra liksom informationskanaler och så här, för så är det ju lättare att ta till sig och lära sig. (Informant 4)

I målen för samhällskunskap nämns att studerandena ska känna till och kunna utnyttja de viktigaste tjänsterna som myndigheter ordnar och att känna till och kunna använda olika privata tjänster. Informanterna tycker att målen för samhällskunskap är sådana som man tangerar i

undervisningen, men kritik ges till myndigheterna som också borde ta ansvar och ha information och till exempel blanketter på lättläst svenska (se ex. 29.).

I målen för samhällskunskap nämns att studerandena ska känna till familjens, barns och ungas ställning samt jämställdhet mellan könen samt principerna för jämlikhet (se bilaga 3). I intervjuerna kom det dock fram att dessa kan vara svåra ämnen att diskutera eller annars ta upp i undervisningen och att lärare till och med undviker att diskutera sådana ämnen (se kapitel 5.1.2 *Kultur i språkundervisningen*).

Sammantaget kan man säga att målen för kulturkännedom uppfylls i undervisningen delvis medan målen för samhällskunskap uppfylls i en större utsträckning. Tidsbrist, studerandenas skolbakgrunder, brist på lättläst svenskspråkigt material och brist på ett gemensamt läromaterial nämndes som orsaker till att alla mål inte uppnås.

## **5.2 Analys av läroböckerna *Mål 2* och *Svenska dag för dag***

Förutom lärarintervjuerna diskuterar jag kulturundervisning även utifrån läroböcker. Som framgår av tidigare forskning samt av intervjuerna ovan är läroböcker en viktig del av undervisningen. På Åland är det dock problematiskt med läroböcker och kultur i och med att de läroböcker som används inte har åländsk kultur som utgångspunkt. I vilket fall som helst diskuterar jag de läroböcker som används inom SFI-undervisningen och reflekterar över hur kultur presenteras i läroböckerna. Böckerna heter *Mål 2* och *Svenska dag för dag* och har getts ut i Sverige (se kapitel 4.1). De är avsedda för vuxna inflyttade på A1/A2+-nivå och används i den läroinrättning där informanterna undervisar. Jag går igenom böckerna så att jag först presenterar *Mål 2*-boken och därefter *Svenska för dag*. Avslutningsvis jämför jag läroböckerna.

### **5.2.1 Läroboken *Mål 2***

Läroboken *Mål 2* består av en introduktionstext samt texter och övningar<sup>4</sup>. Texterna följs av ordlistor och varje kapitel har två eller tre hörövningar. Därtill finns uttalsövningar, muntliga par- och gruppövningar, grammatikövningar i rutor samt några sidor för reflektion över det egna lärandet. I slutet av varje kapitel förekommer ett bildtema som är tänkt som underlag för

---

<sup>4</sup> Boken har också en kompletterande övningsbok.

fria diskussioner. Boken innehåller också grammatikexempel i rutor. Det finns sammanlagt 10 kapitel i boken. (Althen m.fl. 2015.)

Boken bygger på karaktärer, vars liv studerandena följer under bokens gång. Först presenteras en svensk familj, familjen Åberg. Till familjen hör mamma Ellen, pappa Jonas och barnen Klara och Emil. Därefter presenteras ett par, Linda och Hassan och deras baby Viktor. Lite senare i boken presenteras Tina och hennes granne Olle, vilka också är huvudkaraktärer i boken. Därtill finns det flera andra karaktärer som förekommer bara en gång i boken.

*Mål 2* är upplagd så att ett kapitel har flera olika teman. Teman framgår av följande tabell:

Tabell 3 Teman i *Mål 2*

<b>Kapitel</b>	<b>Teman</b>
Kapitel 11	Presentation Fritidsintressen Födelsedagsfirande Gratulationer Planeringskalender Att bli myndig
Kapitel 12	Brott och olyckshändelser Polisanmälan Hemförsäkring Kök och husgeråd
Kapitel 13	Köpa och sälja Konsumenträtt Avbetalning
Kapitel 14	Arbetsliv Yrken Barnomsorg Föräldraförsäkring
Kapitel 15	Friluftsdag Djur och natur Allemansrätten Miljöfrågor Rökning Sannolikhet och åsikter
Kapitel 16	Relationer och känslor Högtider och traditioner Att studera svenska
Kapitel 17	Boende Att studera svenska I staden och på landet Kommuner
Kapitel 18	Arbetsförhållanden Söka arbete

## Personliga egenskaper

Kapitel 19	Hyra bostad Relationer Hushållsarbete Jämställdhet
Kapitel 20	Vinteraktiviteter Resa: tidtabell, biljett Sveriges geografi Riksdag, regering, val Framtidsdrömmar

Såsom det framgår av tabellen innehåller varje kapitel i *Mål 2* flera teman som är sammankopplade med kultur och samhälle.

### 5.2.2 Läroboken *Svenska dag för dag*

Läroboken *Svenska dag för dag* är i huvudsak upplagd på samma sätt som *Mål 2*, men med några undantag. *Svenska dag för dag* är en allt-i-ett-bok, vilket betyder att det inte finns separata övnings- och läroböcker. Boken har uppdelats i nio teman<sup>5</sup>, där varje tema innebär läsning och övningar för en vecka. Under en veckas tid utvecklar studerandena fyra olika färdigheter. De är läsande, skrivande samt hör- och talfärdigheter. Därutöver finns det grammatikövningar som har fördelats så att de tar över en vecka i anspråk. Boken bygger inte på en sådan progression att kapitlen ska läsas i den ordning som de presenteras, vilket motiveras av författaren på det sättet att det är lättare för nya studerande att hoppa in var som helst i boken. (Zara 2018.)

Till skillnad från *Mål 2* har *Svenska dag för dag* inga karaktärer som man skulle kunna följa under kursens gång. Detta kan vara ett medvetet val för att undvika progression. Som jag beskrev tidigare, är boken av den typen att kapitlen inte bygger på progression utan de kan läsas i vilken ordning som helst.

### 5.2.3 Karakteristiska drag i läroböckerna *Mål 2* och *Svenska dag för dag*

Jag har indelat läroböckernas typiska drag i bilder, faktainformation, vardag, köpsituationer, traditioner och högtider, mat, samhälle och jämlikhet. Följande tabell visar vilka karakteristiska drag böckerna har.

---

<sup>5</sup>Temana är familj och relationer, bostad, arbete, fritid, skola, sjukvård, traditioner, matlagning och jämlikhet.

Tabell 4 Antal typiska drag i *Mål 2* och *Svenska dag för dag*

Typiska drag	Mål 2	Svenska dag för dag
Bilder	20	3
Faktainformation och instruktioner	17	1
Vardag	54	12
Köpsituationer	3	0
Traditioner och högtider	9	5
Mat	0	2
Samhälle	3	0
Jämlikhet	1	2

När man diskuterar skillnaderna mellan läroböckerna, så innehåller *Mål 2*-boken mera bilder. Bilderna presenterar ofta verkliga människor eller ting, medan bilderna i *Svenska dag för dag* är till stor del animerade. I *Svenska dag för dag* förekommer det tre bilder på de analyserade 20 sidorna varav en är illustrerad och resten representerar verkliga människor. I *Mål 2* förekommer det för sin del 20 bilder varav en är en illustration. Detta tydliggör att antalet bilder är mycket större *Mål 2* än i *Svenska dag för dag*.

Vardag är det tema som används flitigast i båda läroböckerna. Till vardag hör till exempel följande ämnesområden: boende och hemsysslor, arbete och yrken, fritidsintressen, skola, dagvård och framtid. Dessa teman förekommer i textkapitel, dialoger och ordlistor. Det är förståeligt att läroboksförfattarna tar upp sådana ämnen som hör till elevernas vardag. Enligt Alanen (2009) skapas innehållet i läroböckerna så att ämnesområdena är relevanta för elever. Också Skolinspektionens (2018) kvalitetsgranskning framhäver att läromaterialets innehåll ska vara anpassat till vuxenstuderande och ha anknytningar till vardagssituationer. Enligt Skolinspektionen (2018) har det visat sig att dessa aspekter är en väsentlig del av framgångsrika didaktiska strategier.

Syftet med SFI-undervisningen på Åland är att den inflyttade ska klara av dagliga situationer i sin nya miljö (Ålands landskapsregering 2017:3). Man kan påstå att till exempel vardagliga och vanliga köpsituationer eller liknande dialoger är relevanta för språkbrukaren. I *Mål 2*-boken förekommer tre köpsituationer som alla är dialoger. Däremot finns det inga köpsituationer i *Svenska dag för dag*.



Böckerna har inte många övningar eller texter som är direkt kopplade till samhälle eller jämlikhet. I *Mål 2* finns det tre övningar som handlar om samhälle, medan det i *Svenska dag för dag* inte finns en enda. Jämlikhet är det enda temat som behandlas oftare i *Svenska dag för dag* än i *Mål 2*. I *Svenska dag för dag*-boken handlar två texter om jämlikhet, medan *Mål 2* har en text som har det som tema.

En annan skillnad i läroböckerna är att *Svenska dag för dag*-boken helt saknar faktainformation om Sverige. *Mål 2* har däremot faktainformation om Sverige. Boken innehåller fakta om Sveriges geografi, riksdagen, kommunerna i Sverige och allemansrätten. Därtill finns det faktabaserade diagram- och tabellövningar som handlar om föräldradagar, kommuner, rökning, förskola och inbrott. Till samma kategori hör också instruktioner. I *Mål 2*-boken finns det till exempel instruktioner för hur man ska göra när man flyttar ut från en hyreslägenhet och när man kan få föräldrapenning. Sammanlagt finns det 17 övningar eller texter i *Mål 2* som handlar om faktainformation eller instruktioner. I *Svenska dag för dag*-boken finns det en tabellövning som tar upp antalet nya lägenheter i Malmö, Göteborg och Stockholm. Denna övning är den enda som kan klassificeras i kategorin faktainformation och instruktioner. Enligt Pyykkö (2014) är det viktigt att faktainformationen är kopplad till temat, så att det hänger ihop med språket. Övningarna i båda böckerna är kopplade till teman som behandlas i läroboken, vilket således kan ses som en positiv sak. (Pyykkö 2014:160.)

I *Mål 2* förekommer temat traditioner och högtider nio gånger, medan samma tema förekommer fem gånger i *Svenska dag för dag*. Ett tema som däremot inte nämns i *Mål 2* men tas upp i *Svenska dag för dag* är mat. Temat påträffas två gånger i boken. Genomgången av böckerna visar att *Mål 2* hanterar sina teman mångsidigare än *Svenska dag för dag*. Detta syns till exempel när man beaktar närmare hur temat traditioner och högtider behandlas i boken. Födelsedagar är ett tema som jag har klassificerat i kategorin traditioner och högtider. I samband med detta tema lär sig studerandena också vad man som myndig person får göra i Sverige. Därtill lär sig studerandena hur en födelsedagsinbjudan ser ut och hur man besvarar en festinbjudan. Kapitlen i *Svenska dag för dag* är mer konsekventa i hur de är uppbyggda och övningar följer alltid samma plan. Varje kapitel har till exempel två texter, en ordlista samt en läsförståelseövning efter varje text. I *Mål 2* finns det alltså mer variation i övningarna.

Man kan påstå att SFI-böckerna är annorlunda jämfört med till exempel läroböckerna som används i Finland för att undervisa svenska som andra inhemska språk. Essi Jormanainen (2019) har i sin pro gradu-avhandling analyserat två svenska läroböcker som används i högstadierna i Finland. Jormanainen (2019) har analyserat kulturella drag i läroboksserierna *På gång* och *Megafon*. Böckerna som Jormanainen (2019) har analyserat har bland annat skilda avdelningar för kultur och de presenterar kultur på ett mångsidigt sätt. *Megafon* har till exempel en låt eller ett läsprov i slutet av varje textkapitel. (Jormanainen 2019: 45.) Varken *Mål 2* eller *Svenska dag för dag* tar upp temat musik. Böckerna introducerar inte heller några svenska eller nordiska artister eller deras låtar.

Enligt Jormanainen (2019) är *Megafon* rik på detaljer om kulturen i Sverige. Boken har särskilda kulturdelar, som kallas för *Kulturtorget*. Där presenteras ämnen såsom uppfinningar, kärleksfilmer, svenska varumärken, svensk mat och Sverigedräkten. Dessa små och intressanta detaljer kan vara författarnas sätt att motivera elever att lära sig mera om språk och kultur. (Jormanainen 2019: 46.) I *Svenska dag för dag* och *Mål 2* finns inga motsvarande avsnitt där kultur skulle presenteras separat från annat innehåll.

Såsom jag diskuterade tidigare, har *Mål 2* karaktärer vars liv man följer under bokens gång, men i *Svenska dag för dag* finns det inga sådana karaktärer som regelbundet förekommer i boken. Det som dock är gemensamt för båda böcker är att karaktärerna inte enbart är svenskar. Det förekommer alltså karaktärer från olika kulturer och med utländska namn. I *Mål 2*-boken kommer mångfalden också fram i användningen av bilder. Läroböcker innehåller ofta antingen modersmålstalare eller turister, men det är viktigt att läroböcker presenterar också sådana karaktärer som är två- eller flerspråkiga. (Cook 2008:143.) Mångfalden kan vara ett medvetet val av läroboksförfattarna som vill göra det möjligt för studerandena att identifiera sig med karaktärerna i boken.

Sammantaget kan sägas att båda läroböcker har en vid syn på vad kultur och samhälle är (se kapitel 2.1). Teman och ämnesområden i böckerna handlar om studerandenas vardag och möjligheter att integrera sig i samhället. Att läroböckerna avviker från de böcker som används i undervisningen av svenska som andra inhemska språk är naturligt därför att dessa två böcker är avsedda att användas i en miljö där svenska talas. Detta är inte alltid fallet då det är fråga om undervisningen av svenska som andra inhemska språk.

Larzén-Östermark (2008) har påpekat att det har skett en förändring i vad man anser vara viktigt i undervisningen av engelska som främmande språk. Tonvikten har gått från lingvistisk kompetens till kommunikativ kompetens och ännu vidare från interkulturell kompetens till interkulturell kommunikativ kompetens. Samma fenomen märks i läroböckerna för inflyttade. Läroböckerna försöker inte ge absoluta sanningar eller mycket faktainformation om landet, utan fokus ligger mera på dialoger och vardagliga ämnen.

## 6 Sammanfattande diskussion

Det övergripande syftet med denna avhandling har varit att undersöka hur den lokala kulturen förmedlas i SFI-undervisningen. För att nå detta syfte ville jag ta reda på vilka slags uppfattningar SFI-lärare har om kulturens betydelse i undervisningen. Som material i min analys har jag använt intervjuer. Vid sidan av dessa har jag också analyserat kultur i två läroböcker som informanterna använder i SFI-undervisningen på Åland.

Mina forskningsfrågor har varit följande:

- Vad anser lärare vara viktigt i undervisningen?
- Vilka metoder använder lärare i sin undervisning?
- Vilken roll spelar läroboken i undervisningen?

Lärarna i studien anser att kulturundervisning är en viktig del av SFI-utbildningen, men två av fem informanter svarade att det ändå är svenska språket som står i fokus och att det är språket som är den viktigaste faktorn. Dessutom nämnde informanterna att det kan vara svårt att undervisa om kultur om studerandena inte har tillräckliga språkkunskaper eller om studerandena har en bristfällig skolbakgrund.

I kapitel 2.1 tar jag upp olika tolkningar av och förklaringar till begreppet *kultur*. En omfattande genomgång av kultur var på sin plats, eftersom begreppet är vitt och eftersom det säkert finns lika många förklaringar som det finns forskare. Jag frågade lärarna hurdana tankar de har om kultur och särskilt om åländsk kultur. Informanternas svar varierade mycket och man kan inte säga att det skulle finnas ett rätt svar på frågan. Frågan *Vad betyder åländsk kultur för dig?* fick också varierande svar, men svaren var mer detaljerade än på frågan om kulturen generellt. Bland informanterna fanns både sådana personer som härstammar från Åland, men också sådana som har flyttat till Åland från ett annat land. Detta påverkar eventuellt hur man ser och uppfattar den åländska kulturen (ÅSUB 1999).

De flesta lärare tyckte att de skulle kunna undervisa mera om kultur om de bara hade bättre resurser för det. Även tidigare forskning har kommit till samma resultat (se Jormanainen 2019). Av Jormanainens (2019) pro gradu-avhandling framgår att kultur inte anses vara lika viktig som

grammatik och att lärare måste fundera över hur de kan kopplas samman. Hennes avhandling ger också vid handen att prov står i fokus och att eleverna studerar för att lyckas i proven. Därför kan det kännas viktigare att läsa grammatik och ordförråd som sedan kommer att testas i proven. Det är möjligt att också SFI-undervisningen har fokus på att studerandena lyckas i proven, alltså i den allmänna språkexamen som många studerande säkert har som mål med studierna. Om så är fallet, innebär det vissa nackdelar. Tidigare forskning visar nämligen att kulturundervisning upplevs som motiverande och påverkar språkinläringen positivt.

Lärare använder mångsidiga metoder för att undervisa om kultur och samhälle. I den åländska läroplanen (2017) nämns att den omgivande miljön ska användas i undervisningen och alla lärare nämner studiebesök som ett sätt att utvidga studiemiljön. Studiebesök anses meningsfulla, men att organisera dem tar mycket tid. Därtill kan det vara en utmaning att få studiebesök att hänga samman med den övriga undervisningen. Andra metoder som lärare använder är att de läser tidningar med studerandena, har föreläsare och integrerar lokal information i undervisningen, till exempel så att de använder åländska ortnamn i grammatikövningarna. Kulturrelaterade diskussionsämnen kan ibland vara problematiska. Lärare undviker sådana ämnen som kan skapa konflikter eller väcka känslor. Att visa filmer eller serier kan också vara bekymmersamt, för studerandena kan bli upprörda av olika skäl. Om man diskuterar kultur i klassen, handlar det oftast om att göra jämförelser mellan den egna och den åländska kulturen. Även de kulturer som representeras av studerandena jämförs flitigt. Ett ämne som intresserar alla är matkultur.

Tidigare forskning visar att läroboken ofta utgör det primära undervisningsmaterialet. Detta bekräftar även informanterna som deltog i min undersökning. Alla lärare tyckte att läroboken utgör en stomme till undervisningen och läroboken är viktig både för lärare och studerande. Böckerna som används i SFI-undervisningen på Åland kommer från Sverige och de har svensk kultur och svenskt samhälle i fokus, men detta kommenterades inte mycket av lärarna, vilket var överraskande. Själva idén till denna avhandling kom nämligen därav att jag märkte att man i SFI-undervisningen på Åland använder läroböcker som baserar sig på förhållandena i Sverige. Att SFI-undervisningen saknar egna läroböcker har gett upphov till ett forskningsprojekt finansierat av EU. Med andra ord har även beslutsfattare noterat bristen på undervisningsmaterial. Därför kunde man ha tänkt att även lärare hade lagt större vikt vid bristen.

En orsak till att lärarna inte tog upp saken kan vara att de vet att intervjuaren har jobbat med projektet som producerar åländskt läromaterial. Det är alltså således möjligt att informanterna såg det som ett givet problem och därför inte nämnde det i intervjusituationen. En annan orsak till att informanterna inte diskuterade problematiken med läroböckerna kan vara att informanterna anser att det finns andra större brister angående läromaterialet. Informanterna nämnde till exempel att det saknas ett läromaterial som är heltäckande och lämpligt för undervisningen. Att skapa läromaterial var enligt en informant ”ett konstant pussel”. Projektet som producerade åländskt läromaterial kom till sitt slut ungefär samtidigt då intervjuerna genomfördes och det är sannolikt att informanterna ännu inte var bekanta med detta läromaterial. En informant nämnde även att mer läromaterial från fasta Finland skulle vara önskvärt.

De två läroböcker som jag analyserade, *Svenska dag för dag* och *Mål 2*, är avsedda för SFI-undervisningen på nivå A1/A2+. Läroböckerna tar upp kultur på olika sätt, men det som är gemensamt för båda böckerna är att de har fokus på vardag och kommunikation. Eftersom dessa läroböcker är avsedda för nivå A1/A2+, kan man konstatera att studerandena redan har vistats i landet och eventuellt lärt sig språk och kultur i en formell kontext. När studerandenas kunskaper i svenska språket utvecklar sig, kan också mängden av och nivån på kulturkännedom och samhällskunskap utökas och utbreddas. Såsom det kommer fram i analysen, innehåller läroböckerna lite faktainformation om det lokala samhället. Enligt en av lärarna hinner man inte undervisa mycket mera om kultur och samhälle än vad som kommer upp i böckerna. Detta ställer betydliga krav på läroböckerna. En lärare önskade att det skulle finnas ett gemensamt material och en plan att undervisa i kulturkännedom och samhällskunskap. Det skulle säkert underlätta undervisningen och ge en mer sammanhållen kulturundervisning inom SFI-utbildningen.

En av de frågor som jag ställde till lärarna var om kulturundervisning upplevs som en utmanande faktor i lärararbetet. En av de utmanande faktorerna som lärarna nämnde är heterogena grupper. I SFI-undervisningen är det möjligt att man har hög- och lågutbildade studerande i samma grupp, vilket gör att lärarna måste skapa material enligt olika gruppers behov. Därtill måste undervisningen anpassas efter kraven i den allmänna språkexamen som flera studerande deltar i. I de allmänna språkexamina har man till exempel hörövningar på finlandssvenska, vilket kan skapa problem för sådana personer som inte är vana vid finlandssvenska dialekter. Andra utmanande faktorer som informanterna nämnde var svag

skolbakgrund, tidsperspektiv och konflikter mellan studerandena. Därtill finns det känsliga ämnen eller tabun som man helst vill undvika på lektionerna. Detta kan leda till olika utmaningar: det kan till exempel vara svårt att hitta en film som hela gruppen kan titta tillsammans på under lektionen.

I den åländska läroplanen (2017) nämns målen för kulturkännedom och samhällskunskap. Jag ville utreda hurdana tankar lärarna har om målen eftersom dessa mål präglar de teman som möjligen förekommer i undervisningen. Resultaten visar att målen i läroplanen (2017) för kulturkännedom och samhällskunskap uppfylls delvis. Lärarna tyckte att målen för kultur kan i de flesta fall vara svåra att uppnå. Däremot var lärarna mer positiva angående målen för samhällskunskap: studerandena uppnår åtminstone största delen av målen. Man kan konstatera att huruvida målen uppnås eller inte beror mycket på studerandena och deras förmågor och kunskaper. Alla lärare tyckte att målen för kulturkännedom och samhällskunskap är viktiga, men hur man på ett konkret sätt förverkligar dem kan vara problematiskt i vissa fall.

Läroplanen borde på ett konkret sätt förklara hur lärarna kan implementera dessa mål i undervisningen. Det slutgiltiga målet för SFI-undervisningen är att studerandena når språknivån B1.1 och klarar sig i den allmänna språkexamen samt kan ansöka om finskt medborgarskap. Om man tittar på kunskapskraven för B1.1, kan det vara problematiskt att samtidigt kräva att studerandena kan reflektera över så pass abstrakta fenomen som sin egen integrationsprocess. Såsom lärarna yttrade sig i intervjuerna har detta mycket att göra med studerandenas eget intresse och skolbakgrund. En informant nämnde att om studeranden kan behärska integrationsprocessen på sitt eget modersmål, är det möjligt att hen också kan det på svenska. Problemet ligger i att det finns studerande som inte kan det ens på sitt eget modersmål.

Resultaten i min avhandling tyder på att känsliga ämnen eller tabun inte diskuteras i klassrumskontexter. Att man trots allt diskuterar sådana ämnen som känns utmanande eller problematiska skulle vara viktigt. Dessa är situationer där läraren kan hjälpa studerandena att utveckla självreflektion och kritiskt tänkande. Därtill kan studerandena betrakta sina egna och andras uppfattningar om mänsklighet och världsåskådningar. Enligt lärarna är det svårt att diskutera dessa ämnen med studerandena på grund av studerandenas svaga språkkunskaper. Också lärarna behöver rätta verktyg för att kunna bearbeta dessa teman med studerandena. Det är skäligt att fundera om lärarna som undervisar inflyttade får tillräckligt med stöd för att kunna

hantera sådana känsliga ämnen tillsammans med studerandena. Det kan finnas brister i lärarstudierna, som fokuserar på språket i stället för integrerande faktorer.

Av analysen framgår att vikten av kulturundervisning eventuellt underskattas. Tiden räcker inte till allt och då är det kultur som faller bort om man inte har tid för något extra. Syftet med språkundervisning är förstås språkinläring, men det är viktigt att komma ihåg hur pass mycket kultur och språk är sammanflätade. Också tidigare forskning visar att sammankoppling mellan kulturundervisning och språkinläring är obestridlig.

Man kan därutöver diskutera vems ansvar det är att integrera de inflyttade i samhället. I nuläget finns det ingen specifik integrationsutbildning för inflyttade på Åland. Att de inflyttade lär sig om åländsk kultur och åländskt samhälle verkar ändå enligt den åländska läroplanen (2017) vara viktigt. Detta förstärker antagandet om ålänningarnas starka identitet, men en orsak kan också vara att man vill att de inflyttade som deltar i SFI-utbildningen på Åland ska stanna och integreras i det åländska samhället.

Om jag skulle göra någonting annorlunda i avhandlingen, så skulle jag ha funderat över mina intervjufrågor och deras ordning noggrannare. Intervjun började med frågan om hur informanterna förstår begreppet kultur. Jag ville att den första intervjufrågan skulle inleda informanterna till ämnet, men jag kan konstatera att frågan upplevdes som svår och intervjun borde i stället ha börjat med en eller några inledande och lättare frågor för att sedan gå djupare in i ämnet. Därtill önskade jag att det skulle ha blivit mer diskussion om läroböckerna som baserar sig på förhållandena i Sverige och hur de påverkar kulturundervisningen. Jag hade en förmodan att informanterna skulle ta upp ämnet, men det kommenterades faktiskt ganska kort av informanterna. Jag ville inte heller styra intervjuerna för mycket utan jag lät informanterna diskutera fritt angående de intervjufrågor som jag hade konstruerat (se bilaga 1).

I fortsatt forskning kunde vikt läggas vid vad SFI-studerandena säger om undervisningen. På så sätt skulle lärarnas synvinklar kunna kompletteras. Ett annat alternativ är att forska i SFI-undervisningen i fasta Finland, närmare bestämt på svenskspråkiga orter, och göra jämförelser mellan undervisningen på Åland och på svenskspråkiga orter i fasta Finland. Då skulle man se vilken betydelse olika språkmiljöer har för undervisningen.



Jag hoppas att denna avhandling är till nytta när man utvecklar SFI-undervisningen. Såsom jag tog upp i avhandlingens inledning, är Åland en ort där antalet invånare ökar även om tendensen i övriga Finland är helt motsatt (Yle 2019). På Åland ökar invånarantalet tack vare inflyttade och därför är det också viktigt att SFI-undervisningen utvecklas vidare. Såsom det kommer fram i undersökningen genomförd av ÅSUB (1999), är svenskundervisningen för inflyttade en viktig faktor i utvecklingen av åländsk identitet (ÅSUB 1999:14). Identiteten förstärks för sin del av bättre kunskaper om den åländska historien och kulturen samt ökade satsningar på åländsk kultur, större inslag om det åländska samhället och självstyrelsen i skolorna, förbättrad svenskundervisning för inflyttade samt utvecklad självstyrelse. Flera av dessa faktorer är sådana som redan är eller kunde vara sammankopplade med SFI-undervisningen och som således kunde hjälpa de inflyttade att bättre integreras i samhället.

# Källor

## Primära källor

Althén, Anette m.fl. (2015). *Mål 2*. Stockholm: Natur & Kultur.

Zara, Jan (2018). *Svenska dag för dag*. Lund: Folkuniversitetets förlag.

## Sekundära källor

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Alanen, Kaisa (2000). Ruotsin kielen lukion oppikirjat kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta. I: Kalaja, Paula & Nieminen, Lea (red.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. S. 187–204. Tillgänglig: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59840> [hämtad 11.5.2020].

Alhassan, Awal Mohammed & Kuyini, Ahmed Bawa (2013). Teaching Immigrants Norwegian Culture to Support Their Language Learning. *International Education Studies* 6 (3). S. 15–25.

Axelsson, Monica (2017). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 547–577.

Brown, Douglas H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Chastain, Kenneth (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally.

Cook, Vivian (2008). *Second language learning and language Teaching*. London: Hodder Education.

Cummins, Jim (1986). *Empowering minority students: a framework for intervention*. Harvard Educational Review 56 (1). S. 18–36.

Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Davcheva, Leah & Sercu, Lieh (2005). Culture in foreign language teaching materials. I: Sercu m.fl. (red.) *Foreign language teachers and intercultural competence. An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 90–109. Tillgänglig: <https://books.google.fi/books?id=MHO0njbSdDcC&printsec=frontcover&hl=sv#v=twopage&q&f=false> [hämtad 11.5.2020].

Doyé, Peter (1999). *The intercultural dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Dörnyei, Zoltán (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31 (3). S. 117–135. Tillgänglig: <https://www.cambridge-org.libproxy.tuni.fi/core/journals/language-teaching/article/motivation-in-second-and-foreign-language-learning/CF6301F6C401F2CB511529925B298004> [hämtad 11.5.2020].

Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksson, Susanne (1998). Åland. I: Beijar m.fl. (red.) *Ett land, två språk – den finländska modellen*. Schildts: Helsingfors. S. 76–94.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Genc, Baris & Bada, Erdogan (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix* 5 (1). S. 73–84. Tillgänglig: [https://www.researchgate.net/publication/292537872\\_Culture\\_in\\_Language\\_Learning\\_and\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/292537872_Culture_in_Language_Learning_and_Teaching) [hämtad 31.5.2020].

GERS = Gemensam europeisk referensram för språk (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2144> [hämtad 2.11.2019].

Hall, Edward T. & Hall, Mildred Reed (1990). *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.

Harjula, Johanna (2015). *Koulutusta kaikille. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus aikuisopiskelijan kokemana monikulttuurisessa opintoryhmässä*. Tampereen yliopisto: Tampere.

Hofstede, Geert (1997). *Cultures and Organizations. Software of the mind*. London: McGraw-Hill.

Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9). S. 1277–1288.

Hyltenstam, Kenneth (red.) (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Infoblad (2019). *Medborgarinstitutet i Mariehamn*. Mariehamn: Medis.

Jormanainen, Essi (2019). *Att motivera med kultur. Hur motivation och kultur i svenskundervisningen hänger samman*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kaikkonen, Pauli (2001). Intercultural learning through foreign language education. I: Kohonen, Viljo, Jaatinen, Riitta, Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma (red.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited. S. 61–105.

Keturi, Krista (2015). *Attityder till finska språket och språklig identitet på Åland – en analys av åländska tidningar*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Kitao, Kenji (2000). *Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States*. Tillgänglig: <https://eric.ed.gov/?id=ED330214> [hämtad 29.5.2020].

Kramsch, Claire (1991). Culture in language learning: A view from the United States. I: de Bot, Kees, Ginsberg, Ralf B. & Kramsch, Claire (red.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. S. 217–240.

Kramsch, Claire (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. I: *Language Teaching* 44 (3). S. 354–367.

Krippendorff, Klaus (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 2nd Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Kumpulainen, Kristiina (2008). Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. I: Venäläinen, Päivi (red.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Gummerus. S. 21–28.

Kuniyoshi, Kazuomi (2002). *Communication, mind and culture: a model of conversation meaning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kärkkäinen, Katarzyna (2017). *Learning, Teaching and Integration of Adult Migrants in Finland*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Lahdenperä, Pirjo (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I: Lahdenperä, Pirjo (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. S. 11–31. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Larzén, Eva (2005). *In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers*. Åbo: Åbo Akademi University Press.

Larzén-Östermark, Eva (2008). In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (5). S. 527–547.

Lehtonen, Jaakko (1993). *Kulttuurien kohtaaminen – näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ljunggren, Barbro Allan (2008). *Åland som språksamhälle. Språk och språkliga attityder på Åland ur ett ungdomsperspektiv*. Stockholm. Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199704/FULLTEXT01> [hämtad 10.5.2019].

Mattlar, Jörgen (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig: <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/skolbokspropaganda-en-ideologianalys-av-larobocker-i-svenska-som-andrasprak-1995-2005/> [hämtad 28.5.2020].

Migrationsverket (2015). *Medborgarskap för vuxna*. Tillgänglig: <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Bli-svensk-medborgare/Medborgarskap-for-vuxna.html> [hämtad 1.12.2019].

Migrationsverket (2019). *När räcker ett certifikat för den allmänna språkexamen för att förvärva medborgarskap?* Tillgänglig: <https://migri.fi/sv/allman-sprakexamen> [hämtad 9.11.2019].

*Norstedts svenska ordbok* (2010). Stockholm: Norstedts.

Myllymäki, Vuokko (2008). *"Miten saada maahanmuuttajaopiskelija ymmärtämään, miksi hän opiskelee?" Keski-Suomen alueen aikuisten maahanmuuttajien opettajien täydennyskoulutustarpeet*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Otterup, Tore (2004). Sweden as a multilingual and multicultural nation. Effects on school and education. I: Luchtenberg, Sigrid (red.) *Migration, Education and Change*. London: Routledge. S. 167–185.

Paavola, Heini (2015). "Me" ja "muut" – Monikulttuurisuus oppikirjoissa. I: Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen Anne (red.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. S. 103–116.

Pyykkö, Riitta (2014). Kulttuuri kielenopetuksessa. I: Pietilä, Päivi. & Lintunen, Pekka (red.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. S. 188–203.

Rask, Henry (2006). "Visa, var vi ärö hemma". Ålänningens sång och flagga. I: Holm, Sophie m.fl. *Åländska identiter*. Helsingfors: Historicus r.f. S. 85–97.

Risager, Karen & Chapelle, Carol A. (2013). Culture in Textbook Analysis and Evaluation. I: Chapelle, Carol A. (red.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell/Wiley. S. 1620–1625.

Saarela, Jan (2020). *Den svenskspråkiga befolkningen i Finland 1990–2040*. Helsingfors: Magma.

Sercu, Lies (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks. The case of Flemish adolescents learning German*. Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Sercu, Lies (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education* 17 (1). S. 55–72.

Tillgänglig:

[https://www.researchgate.net/publication/249003857\\_The\\_Foreign\\_Language\\_and\\_Intercultural\\_Competence\\_Teacher\\_The\\_Acquisition\\_of\\_a\\_New\\_Professional\\_Identity](https://www.researchgate.net/publication/249003857_The_Foreign_Language_and_Intercultural_Competence_Teacher_The_Acquisition_of_a_New_Professional_Identity) [hämtad 28.5.2020].

Skolinspektionen (2018). *Undervisning i svenska för invandrare*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/svenska-for-invandrare/> [hämtad 11.11.2019].

Skolverket (2019). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Tillgänglig: <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> [hämtad 12.11.2019].

Statistikcentralen (2019). *Nedgången i fruktsamhetstalet återspeglas i den kommande befolkningsutvecklingen i områdena*. Tillgänglig: [https://www.stat.fi/til/vaenn/2019/vaenn\\_2019\\_2019-09-30\\_tie\\_001\\_sv.html](https://www.stat.fi/til/vaenn/2019/vaenn_2019_2019-09-30_tie_001_sv.html) [hämtad 19.11.2019].

Timonen, Liisa & Kantelinen, Ritva (2013). Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä: näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 44 (3). S. 258–269.

Uljens, Mikael (1989). *Fenomenografi. Forskning och uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Undervisnings- och kulturministeriet (2016). *Studiegångar och integrering av invandrare – smärtpunkter och åtgärdsförslag*. Tillgänglig: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64985/OKM5.pdf> [hämtad 27.5.2020].

Utbildningsstyrelsen (2008). *Integrationsutbildningen för vuxna invandrare, rekommendation för läroplan*. Helsingfors: Edita Prima.

Utbildningsstyrelsen (2011). *Grunderna för de allmänna språkexamina 2011*. Föreskrift 24/011/2011. Helsingfors.

Utbildningsstyrelsen (2012). *Grunderna för läroplanen för utbildning i läs- och skrivfärdigheter för vuxna invandrare 2012*. Föreskrifter och undervisningar 2012:2. Helsingfors.

Utbildningsstyrelsen (2019). *Allmän språkexamen: Vanliga frågor*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/allman-sprakexamen-vanliga-fragor> [hämtad 9.11.2019].

Vuorinen, Kirsi (2015). Kielten oppimateriaalit. I: Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen Anne (red.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. S. 117–127.

Yeşil, Şeyma & Demiröz, Hakan. (2017). An Exploration of English Language Teachers' Perceptions of Culture Teaching and Its Effects on Students' Motivation. *International Journal of Progressive Education* 13 (1). S. 79–95. Tillgänglig: <http://ijpe.penpublishing.net/makale/226> [hämtad 25.5.2020].

Yle (2019). *Finländarna blir färre men ålänningarna och nylänningarna blir fler*. Tillgänglig: <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/09/30/finlandarna-blir-farre-men-alanningarna-och-nylanningarna-blir-fler> [hämtad 17.11.2019].

Ålands landskapsregering (2015). *Integrationslagen*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.ax/demokrati-hallbarhet/integration/integrationslagen> [hämtad 5.11.2019].

Ålands landskapsregering (2017). *Läroplan gällande integrationsutbildning för vuxna invandrare på Åland Utbildning i svenska, samhällskunskap och arbetsliv samt vägledning till arbete och vidareutbildning*. Tillgänglig: [https://www.regeringen.ax/sites/www.regeringen.ax/files/attachments/guidedocument/0188\\_311017\\_bilaga\\_laroplan\\_for\\_integrationsutbildning\\_av\\_vuxna\\_invandrare.pdf](https://www.regeringen.ax/sites/www.regeringen.ax/files/attachments/guidedocument/0188_311017_bilaga_laroplan_for_integrationsutbildning_av_vuxna_invandrare.pdf) [hämtad 4.3.2019].

Åkerlind, Gerlese S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4). S. 321–344. Tillgänglig: [https://www.researchgate.net/publication/230785199\\_Variation\\_and\\_Commonality\\_in\\_phenomenographic\\_research\\_methods](https://www.researchgate.net/publication/230785199_Variation_and_Commonality_in_phenomenographic_research_methods) [hämtad 28.5.2020].

Ålands statistik- och utredningsbyrå (2015). *Befolkningens språk, födelseort och medborgarskap 31.12.2014*. Tillgänglig: <https://www.asub.ax/sv/statistik/befolkningens-sprak-fodelseort-och-medborgarskap-31122014> [hämtad 5.3.2019].

Ålands statistik- och utredningsbyrå (2018). *Befolkning – Befolkningens storlek och struktur. Befolkning efter språk 2000–2017*. Tillgänglig: <https://www.asub.ax/sv/statistik/befolkning-befolkningens-storlek-och-struktur> [hämtad 4.3.2019].

ÅSUB (1999). *Ålänningarna och deras identitet*. En enkätundersökning av ÅSUB våren 1999. Tillgänglig: [https://www.asub.ax/sites/www.asub.ax/files/reports/rapport\\_1999\\_07\\_7.pdf](https://www.asub.ax/sites/www.asub.ax/files/reports/rapport_1999_07_7.pdf) [hämtad 28.5.2020].



# Bilagor

## Bilaga 1

### Temaintervjufrågor

#### Kultur

1. Hur förstår du begreppet kultur?
2. Hur uppfattar du kultur i språkundervisningen? Vad innebär det?

#### Åland

1. Vad är åländsk kultur för dig?
2. Hur undervisar du kultur eller hur syns åländsk kultur i din undervisning?
3. Hur används det omgivande samhället som inlärningsmiljö?
4. Hur viktigt är kulturundervisning enligt dig?
5. Skulle du vilja undervisa mera om kultur? Om ja, vilka teman eller områden?

#### SFI-undervisning

1. Vilka åsikter har SFI-elever om kulturundervisning?
2. Hurdana utmaningar eller problem har du stött på när du har undervisat kultur för SFI-elever?
3. Hurdana tankar har du om undervisningsmaterialet i SFI-undervisningen?
4. Hur viktig är läroboken?
5. Vilka slags tankar har du om målen för kulturkännedom? (se Bilaga 2)
6. Vilka slags tankar har du om målen för samhällskunskapen? (se Bilaga 3)

## **Bilaga 2**

Mål för kulturkännedomen i *Läroplan gällande integrationsutbildning för vuxna invandrare på Åland* (2017).

Mål för kulturkännedomen är att den studerande

- identifierar särdrag i den egna kulturen och kan granska skillnader mellan den egna och den åländska kulturen och orsakerna till dessa skillnader
- är medveten om olika faser i den egna integrationsprocessen och kan granska den egna situationen utgående från dessa
- förhåller sig positiv till att det kulturellt finns olika synsätt och kan jämföra olika synsätt
- känner till seder, värden och normer i den åländska kulturen. (Ålands landskapsregering 2017:16.)

### **Bilaga 3**

Mål för samhällskunskapen i *Läroplan gällande integrationsutbildning för vuxna invandrare på Åland* (2017).

Mål för samhällskunskapen är att den studerande

- känner till strukturen i vårt samhälle och dess funktion samt har tillräcklig kunskap att fungera som en aktiv och jämlik medborgare
- känner till de grundläggande rättigheterna för medborgarna samt kan använda sina rättigheter och uppfylla sina plikter
- känner till familjens och barns och ungas ställning samt jämställdhet mellan kön
- känner till principerna för jämlikhet
- känner till och kan utnyttja de viktigaste tjänsterna som myndigheter ordnar (ex. Fpa, Ams, barnomsorg, utbildning, polis, socialbyrå, hälsovård, bibliotek)
- känner till och kan använda privata tjänster (banker, försäkringsbolag, telekommunikation)
- känner till verksamheter inom den tredje sektorn och kan söka sig till den
- känner till sina rättigheter som konsument. (Ålands landskapsregering 2017:15.)

## Bilaga 4

### Gemensam europeisk referensram för språk

Den gemensamma europeiska referensramen (GERS 2009) består av en nivåskala för olika språknivåer. I tabellen nedan har nivåskalorna A1, A2 och B1 förklarats kort (se tabell 1). Nivå A1 omfattar två underkategorier, A1.1 och A1.2. Detsamma gäller nivåerna A2 och B1 som består av underkategorierna A2.1 och A2.2 och B1.1 och B1.2. I denna avhandling används termerna *A1*, *A2* och *B1* för att beskriva nivåerna som helhet, vilket betyder att till exempel A1 innefattar också underkategorierna A1.1 och A1.2.

Tabell 1 Språknivåerna A1, A2 och B1

Nivå	A1	A2	B1
<b>Mål</b>	<b>Grundläggande språkfärdighet</b> Kan förstå och använda mycket enkla ord och fraser. Kan presentera sig själv och ställa eller besvara enkla frågor av omedelbart intresse eller inom vanliga ämnesområden. Kan samtala på ett enkelt sätt om den andra personen är beredd att prata långsamt och tydligt eller omformulera sig.	<b>Grundläggande språkfärdighet</b> Kan förstå fraser och vanliga ord som rör personliga förhållanden, t.ex. information om sig själv och sin familj, närmiljön och vardagliga sysselsättningar. Kan delta i samtal och rutinuppgifter som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information om välkända ämnen och sysselsättningar. Kan på ett enkelt sätt beskriva sig själv, sin familj och sitt arbete.	<b>Självständig språkfärdighet</b> Kan förstå huvudinnehållet i tydligt standardspråk om välkända företeelser som arbete, skola, fritid o.s.v. Klarar av de flesta situationer som kan uppstå vid resor i länder eller områden där språket talas. Kan yttra sig om välkända ämnen och personliga intresseområden på ett enkelt och sammanhängande sätt. Kan binda samman fraser på ett enkelt sätt för att beskriva erfarenheter och händelser, drömmar, förhoppningar och framtidsplaner. Kan kortfattat motivera åsikter och idéer.

(Infoblad 2019.)

A1 är den första, grundläggande nivån. När en person är på A1 nivå, förstår och använder hen enkla ord och fraser och kan svara på enkla och korta frågor, speciellt inom vanliga ämnesområden. En person på A1-nivå kan ha ett enkelt samtal med en annan person, ifall den andra personen pratar långsamt och tydligt eller eventuellt omformulerar sig. A2 beskrivs som *grundläggande språkfärdighet*, men då kan språkanvändaren redan beskriva sig själv, sin familj och sitt arbete. Hen kan också förstå fraser och vanliga ord som handlar om de tidigare nämnda områdena. På följande nivå, alltså B1, klarar språkanvändaren av de flesta situationer som kan uppstå vid resor i länder eller områden där språket talas. Härigenom kan personen på B1-nivå

koppla samman fraser på ett enkelt sätt och yttra sig om välkända ämnen samt förstå huvudinnehållet i tydligt standardspråk om välkända företeelser såsom skola och fritid.