



**Malmö högskola**  
Läroarutbildningen  
VAL

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng

## Mot målen?

En studie av sfi-läromedel

*Towards the Goals?*

A Study of Textbooks in Swedish for Immigrants

Heidi Roskvist Quarton

Lärarexamen 90hp  
Validering för läroarutbildning  
2009-11-20

Examinator: Jan-Anders  
Andersson  
Handledare: Nils Andersson



## Sammanfattning

Bakgrunden till föreliggande examensarbete utgörs av att svenska för invandrare, sfi, under lång tid utsatts för kritik, i många fall svepande sådan. Inte mycket uppmärksamhet har dock ägnats åt de läromedel som används på sfi. Syftet med denna uppsats är att i någon mån råda bot på detta genom att analysera två läromedel för sfi:s nivå B och C: *Svenska och mycket mer (SOMM)*, kapitel 1-15 (Wikner och Wikner, 2003), respektive *Svenska till max, Nybörjarbok* och *Textbok 1* (McShane, 2007). Analysen görs utifrån att läromedel bör återspegla målen i *Lpf 94* (Skolverket, 1994) samt kursplanerna för sfi från 2007 respektive 2009 (Skolverket 2007 och 2009). Frågeställningen behandlar i vilken mån läromedlen *SOMM* respektive *Svenska till max* kan understödja att sfi:s kursdeltagare utvecklar de förmågor som krävs för att uppnå målen för sfi. Detta kan i sin tur kopplas till Lev Vygotskijs och Michail Bachtins tankar om dialogens betydelse för inläring, samt om scaffolding (stöttor), den nära utvecklingszonen och olika genrens betydelse. Metoden består i att systematiskt gå igenom respektive läromedel utifrån de olika kursmålen för att se i vilken mån materialen kan ge en kursdeltagare på sfi möjligheter att utveckla de förmågor som krävs för att nå målen för sfi, samt i vilken mån respektive läromedel kan kopplas till Vygotskijs och Bachtins idéer. Resultatet visar att *Svenska till max* i hög grad kan ge sina användare goda möjligheter att uppnå målen för sfi, medan så inte är fallet när det gäller *SOMM*. *Svenska till max* verkar författad med kursplan och Vygotskij och Bachtin för ögonen. *SOMM* däremot verkar ha tillkommit för att vara användbar i den verklighet som ofta råder för undervisningen på sfi, med kontinuerlig intagning av elever utan möjligheter att hålla ihop en grupp under en längre tid. För att *Svenska till max* ska kunna användas optimalt krävs nämligen att en grupp kursdeltagare arbetar tillsammans under lärares ledning. Hur läromedel används i undervisningen ligger emellertid utanför det här arbetets analys, utan den frågan är något för framtida forskning.

Nyckelord: Svenska för invandrare, sfi, läromedel, kursmål



# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>7</b>
<b>2. BAKGRUND.....</b>	<b>7</b>
<b>3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....</b>	<b>10</b>
<b>4. AVGRÄNSNINGAR .....</b>	<b>12</b>
<b>5. FORSKNINGSLÄGET.....</b>	<b>13</b>
<b>6. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....</b>	<b>14</b>
<b>7. METOD.....</b>	<b>16</b>
<b>8. RESULTAT.....</b>	<b>18</b>
<b>8.1 Svenska till max, Nybörjarbok &amp; Textbok 1 .....</b>	<b>18</b>
Förmågan att läsa i olika sammanhang.....	18
Förmågan att skriva och anpassa språket ...	19
Förmågan att tala i olika sammanhang ...	20
Förmågan att samtala i olika sammanhang ...	21
Förmågan att lyssna i olika sammanhang ...	21
Ett gott uttal .....	22
Förmågan att använda relevanta hjälpmedel .....	22
Insikter i hur man lär sig språk .....	22
Inlärnings- och kommunikationsstrategier ...	23
Interkulturell kompetens .....	23
<b>8.2 SOMM, B &amp; C .....</b>	<b>24</b>
Förmågan att läsa i olika sammanhang .....	24
Förmågan att skriva och anpassa språket ...	24
Förmågan att tala i olika sammanhang ...	25
Förmågan att samtala i olika sammanhang ...	25
Förmågan att lyssna i olika sammanhang .....	26
Ett gott uttal .....	26
Förmågan att använda relevanta hjälpmedel .....	26
Insikter i hur man lär sig språk .....	26
Inlärnings- och kommunikationsstrategier ...	26
Interkulturell kompetens .....	27
<b>9. ANALYS OCH DISKUSSION.....</b>	<b>27</b>
<b>9.1 Svenska till max, Nybörjarbok &amp; Textbok 1 .....</b>	<b>27</b>
<b>9.2 SOMM, B &amp; C .....</b>	<b>28</b>
<b>9.3 Möjliga orsaker .....</b>	<b>29</b>
<b>9.4 Slutsats .....</b>	<b>30</b>

9.5 Vägar vidare .....	30
<b>10. KÄLLFÖRTECKNING .....</b>	<b>32</b>
<b>10.1 Primärkällor .....</b>	<b>32</b>
<b>10.2 Sekundärkällor .....</b>	<b>32</b>

# 1. Inledning

Föreliggande arbete syftar till att analysera två olika läromedel för svenska för invandrare, sfi. Anledningen till att jag valt just detta område är att jag under de dryga 15 år då jag arbetat som lärare i svenska som andraspråk på skiftande nivåer använt ett otal olika läromedel, vilka jag av diverse orsaker uppskattat i skiftande grad. Det är emellertid först nu under min lärarutbildning som jag har fått instrument för att analysera läromedel ur ett mer vetenskapligt perspektiv. Egentligen skulle jag ha velat läsa en lärarutbildning som gjort mig till just sfi-lärare, men det är en utbildning som dessvärre ännu inte existerar, vilket bara är ett exempel bland många på att sfi som skolform behandlas högst styvmoderligt. Många har åsikter om skolan i allmänhet och kritiserar denna, och i synnerhet sfi har utsatts för hård kritik. Sfi är alltså en skolform som det behövs mer kunskap om, både inom verksamheten för att utveckla undervisningen och för utomstående som borde veta mer om den verksamhet som man har åsikter om. En bit av verksamheten som är hanterbar i det format som ett examensarbete utgör är just en läromedelsanalys. Det ger även mig möjligheten att fokusera i alla fall en del av min utbildning på sfi.

De läromedel jag valt är de två läromedel vi har arbetat med senast på min arbetsplats, vilka även lämpar sig för en analys eftersom de vid en första anblick är så diametralt olika och sålunda borde kunna ge skilda perspektiv på läromedel för sfi. De är dessutom relativt nya och allmänt spridda.

## 2. Bakgrund

Svenska för invandrare har sedan det infördes på 1960-talet funnits i en rad olika skepnader. 1991 slogs grund-sfi och påbyggnads-sfi samman till en kommunal utbildning under namnet sfi och från och med detta år ingår reglerna för sfi i skollagen. 1994 infördes nationella prov och betyg på sfi i samband med att sfi fick ny kursplan (*NE:s nätupplaga*, 20090414). Under många år har sfi utsatts för kritik, som t ex gjort gällande att alltför många av kursdeltagarna inte fullföljer utbildningen eller att det för många kursdeltagare tar för lång tid att uppnå målen<sup>1</sup>. 2003 års kursplan delade in sfi i

---

<sup>1</sup> Det kan vara värt att notera att trots alla undersökningar som gjorts anser Riksrevisionen att sfi:s effekter aldrig utvärderats, och man pekar på att samma problematik gäller andra områden:

tre olika vägar beroende på deltagarnas bakgrund, och nivåerna A, B, C, och D infördes, med möjlighet för deltagarna att avsluta med betyg efter respektive nivå. Denna kursplan bar med sig förhoppningar om förbättringar av resultaten, något som dock inte infriats (Statskontoret, 2009: 90). 2007 års kursplan innebar en renodling mot en språkutbildning och 2009 års kursplan innehåller inga stora förändringar. 2007 års läroplan gäller fortfarande för de kursdeltagare som påbörjade sina studier före januari 2009, medan 2009 års kursplan gäller för dem som påbörjade sina studier efter den 1 januari 2009.

*Lpf 94* anger att ett mål skolan ska sträva mot är: *att varje elev... tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieprogram* (Skolverket, 1994: 9). Detta mål pekar framåt mot kursplanerna för sfi, 2007 och 2009. De har båda som mål för sfi att eleverna ska utveckla:

- *sin förmåga att läsa och skriva svenska,*
- *sin förmåga att tala, samtala, läsa, lyssna och förstå svenska i olika sammanhang,*
- *ett gott uttal,*
- *sin förmåga att använda relevanta hjälpmedel,*
- *sin förmåga att anpassa språket till olika mottagare och situationer,*
- *insikter i hur man lär sig språk och*
- *inlärnings- och kommunikationsstrategier för sin fortsatta språkutveckling.* (Skolverket 2007: 2)

Det enda som skiljer den här texten åt i de båda kursplanerna är att kursplanen från 2009 har ett komma framför *och* i näst sista punkten (Skolverket, 2009: 2). Eftersom kommat inte är betydelseskiljande kommer jag att betrakta målen i de båda kursplanerna som identiska.

Värt att notera är att förmågan att *läsa* återfinns både i första och andra punkten, medan *skriva* utelämnats i punkt två. Ska detta tolkas som att förmågan att skriva i olika

---

*Utvärderingsproblemet består i att icke-observerbara faktorer styr såväl huruvida individerna deltar i sfi som om de där uppnår godkända betyg, ...* (Riksrevisionen, 2008: 57). I en artikel i Sydsvenskan som behandlar Riksrevisionens granskning säger Gunilla Håkansson, sfi-rektor i Malmö: *...ingen har någonsin brytt sig om att ta reda på varför deltagarna hoppar av, varför knappt hälften av de som erbjuds en plats tackar ja eller varför deltagarna inte lyckas ta betyg* (Andersson, 2008).



sammanhang inte ska utvecklas? Detta verkar mindre troligt då det påpekas några punkter längre ner att just förmågan *att anpassa språket till olika mottagare och situationer* ska utvecklas, vilket rimligen gäller både tal, samtal och skrift, så att *skriva* inte finns med i punkt två ter sig märkligt. Jag tolkar det som att kursdeltagarna ska utveckla *sin förmåga att anpassa språket till olika mottagare och situationer* även när det gäller att skriva, men att det möjligen är ännu viktigare att de kan läsa, lyssna, förstå och kommunicera muntligt i olika sammanhang, än att de också ska behärska skrift i olika sammanhang.

Läromedlen är, som sades ovan, avsedda för sfi:s nivå B och C. De mål som finns för respektive kurser överensstämmer i stort sett med de allmänna målen för sfi. Ett tillägg finns dock i målen för kurserna B respektive C i 2007 års kursplan: att eleverna ska kunna beskriva och jämföra tidigare erfarenheter med erfarenheter från Sverige (Skolverket, 2007: 3). I 2009 års kursplan står under rubriken *Utbildningens mål och karaktär*, strax under ovan nämnda kursmål: *Eleven ska också utveckla sin interkulturella kompetens genom att reflektera över egna kulturella erfarenheter och jämföra dem med företeelser i vardags-, samhälls- och arbetsliv i Sverige.* (Skolverket, 2009: 2-3). I den löpande texten där detta står upprepas i mycket det som står i punktlistan, men den interkulturella kompetensen dyker upp för första gången här. Ska detta tolkas som att den har lägre vikt än förmågorna som räknas upp i punktlistan? Ska i så fall också de enskilda kursmålen i 2007 års kursplan, som jag tolkar som interkulturell kompetens även om själva termen inte nämns i sammanhanget, också tillmätas lägre vikt än de övergripande målen? Hur som helst kommer jag även att undersöka denna aspekt.

En del i att bedriva en god undervisning i svenska för invandrare består i att använda läromedel som bidrar till att de mål som ställs upp i läroplan och kursplaner uppnås. I den debatt som har förts och fortfarande pågår om sfi har dock läromedlen hittills spelat en undanskymd roll. Ett par orsaker som vanligtvis lyfts fram i debatten om orsaken till de dåliga resultaten på sfi är i stället sfi-lärarnas bristfälliga behörighet och att för lite hänsyn tas till kursdeltagarnas individuella förutsättningar (Statskontoret, 2009; Skolverket 2008). Dessa faktorer är säkerligen ytterst väsentliga, men helt betydelselösa kan läromedlen inte vara. Ett undantag till tystnaden kring läromedel utgör dock Maciej Zarembas artikel "Mät din snorre" (Zaremba, 2009) i artikelserien "I väntan på Sverige" i *DN*, där han är mycket kritisk till sfi-läromedel i allmänhet. Hans kritik är emellertid svepande och rör bland annat de olustkänslor som svenskstuderande

sägs få av att arbeta med läromedel avsedda för sfi, vilka påstås utmåla invandraren som en sjuk stackare som behöver lära sig att fylla i blanketter. Det finns enstaka uppsatser skrivna om läromedel för sfi, se nedan under *Forskningsläget*, men dessa utgör undantag. Här finns sålunda en kunskapslucka att fylla.

För att inte fastna i ett allmänt tyckande kommer jag att utgå från att ett läromedel för sfi bör bidra till att hjälpa kursdeltagare att uppnå de mål som finns uppställda i *Lpf 94* samt i kursplanen för svenska för invandrare (Skolverket, 2007 och 2009). Staffan Selander hävdar för övrigt att lärare oftare planerar utifrån lärobok än läroplan (Selander, 2003: 198), vilket gör frågan om läroböckers förhållande till läroplanen än mer relevant.

### 3. Syfte och frågeställning

Som sades redan i inledningen syftar den här uppsatsen till att analysera två olika läromedel i svenska för invandrare. Läromedlen ifråga är *Svenska och mycket mer* (fortsättningsvis kallat *SOMM*), *kapitel 1-15* (Wikner & Wikner, 2003<sup>2</sup>) respektive *Svenska till max, Nybörjarbok* respektive *Textbok 1* (McShane, 2007).

Frågeställningen utgår, som sades ovan, från att läromedel bör anknyta till de mål som finns i läroplanen, *Lpf 94*, och kursplanerna för sfi, 2007 respektive 2009 års.

---

<sup>2</sup> Även om 2003 anges som upphovsår har ändringar gjorts sedan dess. Det material jag använt mig av är inköpt 2009 och skiljer sig på vissa punkter från material inköpt några år tidigare. Skillnaderna har dock ingen betydelse för min undersökning eftersom det i de flesta fall rör sig om kosmetiska förändringar. Vid en jämförelse mellan ett "gammalt" kapitel 1 och ett kapitel 1 från 2009 framgår att övningarna och instruktionerna är identiska, medan illustrationerna ändrats. Tidigare utgjordes merparten av illustrationerna av teckningar. 2009 är dessa ersatta av fotografier. Någon enstaka illustration har dessutom tagits bort eller lagts till. Den största ändringen finns i kapitel 4, s 21, där en tävling i löpning med både män och kvinnor, med namn som tyder på både svensk och annan bakgrund, ersatts av en biltävling med enbart manliga förare med svenskklingande namn. Här har texten anpassats till den nya illustrationen, men övningen är dock fortfarande i grunden densamma. Se vidare under *Resultat* och *Interkulturell kompetens*. I övrigt är förändringarna, som sades ovan, av kosmetisk karaktär. Det finns också förändringar som ö h t inte rör innehållet. De två skuggade fält som tidigare fanns nederst på varje sida med texten *skuggad text* respektive *läsbar text* är borttagen 2009, vilket gör att jag misstänker att bytet av illustrationer har något med kopierbarhet att göra. Med hjälp av en kopieringsmaskin skulle de tidigare häftena kunna mångfaldigas utan större problem. Dock är fotografierna av sådan kvalitet att de med nöd och näppe kan tydas i original, vilket gör kopiering av 2009 års material betydligt vanskligare. Det verkar dessutom som om materialet byts ut successivt, eftersom fotografierna dominerar starkt fram till och med kapitel 6, det vill säga hela kurs B, medan de tecknade illustrationerna är kvar i övriga kapitel, kurs C. Samtliga kapitel från 2009 har framsidor som anger delkurs B respektive C och en bild överst, något som inte fanns tidigare. Dessutom har samtliga kapitel som inköptes 2009 kraftigare varningar på sidan 2 för brott mot kopieringsförbudet än vad som tidigare var fallet.

Den fråga som behandlas i denna uppsats är således:

- I vilken mån kan läromedlen *SOMM* respektive *Svenska till max* understödja att sfi:s kursdeltagare utvecklar de förmågor som krävs för att uppnå målen för sfi?

Med andra ord: I vilken utsträckning kan kursdeltagarna på sfi med hjälp av nämnda läromedel utveckla sin förmåga att läsa, lyssna, tala, samtala, skriva samt jämföra erfarenheter (med andra ord utveckla sin interkulturella kompetens)? Får de göra det i olika sammanhang? Ges de möjligheter att träna sitt uttal och få insikter i hur de lär sig språk? Ger materialen dem inlärnings- och kommunikationsstrategier för fortsatt språkinläring?

Eftersom jag anser att både *Lpf 94* och sfi:s kursplan innehåller tankar som inspirerats av Michail Bachtin och Lev Vygotskij kommer jag även att använda mig av några av deras teorier och begrepp vid läromedelsanalysen. Detta utvecklas nedan under *Teoretiska utgångspunkter*.

## 4. Avgränsningar

Vad som sker i klassrummet när läromedlen används behandlas inte i resultatdelen av detta arbete. En sådan studie är värd en uppsats i sig själv, men dessförinnan behöver läromedlen som sådana studeras. Eftersom detta gjorts i så ringa grad när det gäller sfi-läromedel faller det sig naturligt att starta där.

Uppsatsen behandlar inte heller de webbstöd som finns till båda materialen. Naturligtvis kan detta ses som problematiskt eftersom tanken är att man ska arbeta med webbstöd och böcker parallellt, men trots allt är böckerna tänkta att kunna fungera på egen hand. Ett bevis på detta är att båda materialen fanns till försäljning redan innan respektive webbstöd såg dagens ljus.

Uppsatsen kommer endast att behandla läromedel som riktar sig till elever på sfi:s nivå B och C. En uppenbar anledning är att *Svenska till max* för nivå D ännu inte har utkommit, men begränsningen är även rimlig med tanke på arbetets omfattning.

## 5. Forskningsläget

Om sfi-läromedel finns, som sades ovan, inte mycket skrivet. Ett undantag utgör Timbrorapporten *Välkommen till Sverige!* som kritiserar ett antal sfi-läromedel för att vara vänstervridna. Författarna har undersökt tio sfi-böcker från fyra förlag. Efter att ha granskat historiebetraktning och skildringar av vardagliga händelser, hävdar författarna att arbetarrörelsens och socialdemokraternas perspektiv dominerar stort (Andersson, Sanandaji & Segerfeldt, 2006: 3). Doktorsavhandlingen *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)* av Jörgen Mattlar behandlar däremot inte sfi-läromedel (Fällmar Andersson, 2008). Vidare har några uppsatser skrivits, som examensarbetet *Läroboken i ett sfi-perspektiv. Om kvalitet i läroböcker i ämnet svenska för invandrare* (Wallin, 2000) och specialarbetet på D-nivå "Så var det också i Sverige för hundra år sedan". *En undersökning av familjeideologiska diskurser i fyra sfi-läromedel* (Westöö, 2007). Ingen av dessa tar emellertid upp relationen kursmål – läromedel i någon större omfattning. Varken *SOMM* eller *Svenska till max* behandlas i någon av ovan nämnda undersökningar.

Det finns naturligtvis forskning om läromedel i allmänhet men det är svårt att applicera denna rakt av på sfi-läromedel, som ibland består av texter som författarna till läromedlet själva skrivit, ibland av material som hämtats från diverse källor och ibland bearbetats, ibland inte. Hur det än må vara spretar av förklarliga skäl innehållet i sfi-läromedel på ett annat sätt än vad som är fallet för läromedel i specifika ämnen, till exempel historia eller religion. Vilket stoff som anses relevant att ta med i sfi-läromedel skiljer sig rimligen åt mellan olika författare. Många sfi-läromedel presenterar ett antal personer som läsaren därefter får följa boken igenom. I sådana läromedel är det författaren till boken som skrivit egna texter om huvudpersonerna och deras upplevelser. Exempel på detta är *Mål 1* (Althén m fl, 2006) och *På svenska* (Göransson och Parada, 1997). I andra presenteras Sverige med hjälp av texter som författaren själva skrivit, till exempel *Min mening* (Bernhardtson och Tarras, 1999). Vidare finns det sfi-läromedel där författaren har gjort ett urval av texter från andra källor och därefter konstruerat övningar till dessa, till exempel *Öppna dörrar* (Manne och Lundh, 1997). Detta är ett axplock utan anspråk på att täcka upp alla varianter och därtill finns det även blandformer. Naturligtvis är både de texter och övningar liksom det urval som författare till sfi-läromedel gjort högst intressanta, för att inte tala om den struktur de gett

materialet ifråga. Det är just det stoff författare ansett vara intressant och den struktur de valt och som återfinns i två specifika läromedel som utgör föremålet för det här arbetet. *SOMM* består genomgående av övningar och texter som författarna själva producerat, medan författaren av *Svenska till max* i nybörjarboken skrivit texter själv, men i fortsättningsboken använt sig av texter hämtade från många olika källor och med flera olika upphovsmän. Till viss del blir det alltså en fråga om att jämföra äpplen och päron, eftersom minsta gemensamma nämnare för sfi-läromedel är att de är skrivna på svenska medan innehållet kan utgöras av lite av varje.

En stor del av forskningen som gjorts om läromedel däremot handlar antingen om äpplen eller päron. Så har till exempel Agneta Bronäs undersökt den demokratibild som framträder i samhällskunskapsböcker för gymnasiet i Sverige respektive Tyskland. Bronäs använder sig av den ryske filologen Michail Bachtins teorier när hon läser och tolkar läromedlens texter (Bronäs, 2000: 23). Hon utgår också från Bachtin då hon betraktar läroboken som en speciell genre (Bronäs, 2000: 25). Vidare har Staffan Selander i *Lärobokskunskap* analyserat historieböcker (Selander, 1988). Dels undersöker han vad som utgör en pedagogisk text respektive en lärobok, dels gör han en analys av några läroböcker i historia från olika delar av 1900-talet. Efter att ha behandlat samhällssystem, skolform, författare och deras intentioner går han vidare och granskar urval, berättarstil, kognem (den minsta meningsfullt kunskapsbärande enheten) och förklaringar (Selander, 1988: 45). Böckerna som både Bronäs och Selander undersökt från den svenska skolan är också skrivna på svenska, men med ämnena samhällskunskap respektive historia som minsta gemensamma nämnare, vilket trots allt utgör en skillnad jämfört med sfi-läromedel i allmänhet.

Som tidigare sagts utgår min analys från läroplan och kursplan för sfi. Selander anger också i *Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning*, en bilaga till *SOU 2003:15*, att ett av själva syftena med en lärobok är att *realisera läroplanen*. Han anger vidare att det finns en dialogisk relation mellan den pedagogiska texten och till exempel läroplan, ämnestraditioner, lärare, elever med flera. Selander skriver att denna dialog förs inom traditionen utan att nödvändigtvis vara medveten. *Men om denna blir medveten finns också möjlighet till personligt ställningstagande och nya, gränsöverskridande texter.* (Selander, 2003: 227f). Detta arbete kan även ses som ett försök att synliggöra dialogen mellan kursplan och läromedel.

## 6. Teoretiska utgångspunkter

De mål som finns uppställda i sfi:s kursplan, med dess skrivningar om olika sammanhang, olika mottagare och situationer, samt insikter i att lära sig språk, använda olika hjälpmedel och utveckla inlärningsstrategier för fortsatt språkutveckling, ger i mina öron ekon av både Bachtins och Vygotskijs<sup>3</sup> idéer. Bachtins dialogbegrepp och tankar om genrer och Vygotskijs framhållande av den nära utvecklingszonen, genrer och scaffolding (stöttor), framträder som möjlig inspiration bakom kursplanens mål.

Thomas Kroksmark skriver för övrigt i *Den tidlösa pedagogiken* (Kroksmark, 2003: 453) att Vygotskijs tankar är framträdande i den svenska moderna skoldiskussionen. Som exempel nämner han till exempel *SOU 1992: 94 Skola för bildning* (SOU, 1992), betänkandet som ligger bakom *Lpf 94*. I *SOU 1992: 94* nämns Vygotskijs teori om att *inläringen kan påverka utvecklingen, utvecklingszoner* diskuteras (s 71) liksom hans syn på världen som kulturell och meningsfull genom språket (s 72). På de följande sidorna i betänkandet vävs Vygotskijs idéer samman med andra forskares till en sammanfattning (s 79-80) som alltså ligger till grund för *Lpf 94*. Enligt Gunilla Lindqvist (Lindqvist 1999: 8) bildar Vygotskijs idéer grunden för en ny pedagogisk inriktning i *Skola för bildning*.

I korthet tänker jag mig sambandet mellan Bachtins respektive Vygotskijs teorier och kursmålen för sfi på följande sätt: Kursplanens skrivelser om att förmågor ska utvecklas *i olika sammanhang och anpassas till olika mottagare och situationer* handlar rimligen om att öva upp förmågan att veta när olika genrer ska användas och att träna upp förmågan att också använda dessa. Bachtin kan inte nog understryka betydelsen av genrer, något som han ägnar sin text ”The Problem of Speech Genres” åt. Med *speech genres* åsyftas både skriftliga och muntliga genrer. Bachtin skriver: *Thus, a speaker is given not only mandatory forms of the national language, but also forms of utterances*

---

<sup>3</sup> Vygotskij föddes 1896 i Vitryssland och dog endast 37 år gammal 1934. Han var oerhört produktiv under sitt korta liv och hann med att studera många skilda discipliner, arbeta som lärare, forska och skriva ett antal verk, som *Pedagogisk psykologi*, *Konstens psykologi* och *Tänkande och tal*. Litteraturvetaren Michail Bachtin, (1895-1975), känd exempelvis för *Dostojevskijs poetik*, verkade samtidigt som Vygotskij och, som bland annat Gunilla Lindqvist påpekar, finns det beröringspunkter mellan Bachtins och Vygotskijs tankar (Lindqvist, 1999: 9-11).

*that are mandatory, that is, speech genres. The latter are just as necessary for mutual understanding as are forms of language.* (Bachtin, återgivet i Duff, 2000: 92).

Genrebaserad pedagogik använder även Vygotskijs idéer om *scaffolding* och *den nära utvecklingszonen*. *Scaffolding* innebär att den som ska lära sig något stötts, till exempel av en lärare eller av en kurskamrat, så att den kan nå från den nivå den presterar på nu till en högre nivå som till en början endast kan nås med hjälp från någon annan. Det handlar alltså om att lära sig något i samarbete med andra. Gapet mellan nivåerna kallade Vygotskij *den nära utvecklingszonen*, på engelska *the Zone of Proximal Development* (Hyland 2004: 122.) Susan Feez skriver: *Vygotsky's insights, however, suggest that learners are not going to reach their potential performance through input alone, but rather through an interactive process.* (Johns 2002: 56-57). Synen att lärare, vilket Vygotskij framförallt inriktar sig på, kan hjälpa till så att en kursdeltagare klarar av att göra alltmer på egen hand återspeglar de tre kursmålen som handlar om att kursdeltagaren ska utveckla: förmågan att använda hjälpmedel, insikter i hur språk lärs in samt inlärnings- och kommunikationsstrategier för fortsatt språkutveckling.

När det handlar om dialogbegreppet utvidgas fältet till att tydligt innefatta kommunikation mellan samtliga inblandade i ett lärande sammanhang, och Bachtins och Vygotskijs syn på *dialog* som någonting centralt står helt i samklang med kursmålen, dels de som handlar om språkförmågorna i allmänhet, dels de tillägg som finns till kursmålen på B- och C-nivå som handlar om att kunna beskriva egna erfarenheter och jämföra med hur det är i Sverige, eller som det heter i 2009 års kursplan, *interkulturell kompetens*. Kursmålen syftar till utvecklandet av en kommunikativ språkförmåga, och kommunikation och dialog är närbesläktade begrepp. Som framgår ovan anser Vygotskij att dialog med någon annan är oundgängligt för att någon form av inläring ska ske, och Bachtin hävdar att det bara är genom dialog där en mottagare på något sätt reagerar på ett budskap som mening och förståelse uppstår (Dysthe, 1996: 66). I *Det flerstämmiga klassrummet* citerar Olga Dysthe Bachtin: *Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv* (Bachtin, 1981: 318 citerad i Dysthe, 1996: 63). Dialog blir sålunda både målet som ska uppnås (utvecklandet av olika förmågor och insikter) och medlet för att nå dit. Med Bachtins egna ord: *all aktiv och integrerad förståelse [är] aktivt responderande*. Passiv förståelse däremot: *duplicerar talarens idé i en annan persons hjärna* (Bachtin, 1981: 69 citerad i Dysthe, 1996: 71).

Genom att undersöka hur läromedlen för sfi förhåller sig till sfi:s mål och dessutom spegla dem mot Vygotskijs och Bachtins idéer om dialog som mål och medel, den nära utvecklingszonen, scaffolding och genrens betydelse anser jag att detta arbete får än mer kött på benen, utan att för den skull avvika från huvudsyftet, då det som jag visat ovan finns så starka beröringspunkter mellan Vygotskijs och Bachtins idéer, *Lpf 94* och även sfi:s kursplaner.

## 7. Metod

Utgångspunkten är, som tidigare sagts, *Lpf 94* samt sfi:s kursplaner och jag kommer systematiskt att arbeta mig igenom läromedlen och notera hur de förhåller sig till målen på sfi. I samband med detta kommer också paralleller att dras till Bachtin och Vygotskij. Jag utgår från de anvisningar läromedlen uttryckligen ger till kursdeltagarna, alternativt det som kursdeltagarna uppenbart förväntas göra. För att göra det mer åskådligt går jag igenom de olika förmågorna (läsa, skriva, lyssna, tala och samtala) en i taget, kombinerat med vad kursmålen säger om att dessa ska kunna utvecklas i olika sammanhang och att språket ska kunna anpassas beroende på mottagare och situation. Vidare redogör jag för i vilken utsträckning läromedlen låter deltagarna använda relevanta hjälpmedel, träna uttal, få insikter i hur man lär sig språk samt utveckla inlärnings- och kommunikationsstrategier för fortsatt språkinläring. Slutligen behandlas jämförelser mellan tidigare erfarenheter och upplevelser i Sverige och interkulturell kompetens.

I samband med de olika målen tas också eventuella kopplingar till Vygotskijs och Bachtins teorier upp. För att jag ska kunna använda deras teorier på läroböckerna kommer jag att använda teorierna ganska fritt. När det gäller till exempel *den nära utvecklingszonen* ansåg Vygotskij att det var lärarens sak att avgöra var den befann sig hos varje enskild elev och se till att ge eleverna uppgifter utifrån detta. För att kunna använda begreppet *nära utvecklingszon* i samband med läromedel ser jag i resultatredovisningen den stegrande svårighetsgraden i ett material som att läromedlet anpassats till att elevernas nära utvecklingszon har flyttats framåt. Utan denna glidning i betydelse av den nära utvecklingszonen skulle det bli svårt att använda detta begrepp i en läromedelsanalys. Vidare diskussion av detta återfinns efter resultatredovisningen.



Innan resultaten redovisas är det dock på sin plats att presentera de undersökta läromedlen. *Svenska och mycket mer, SOMM* (Wikner, 2003) består av 21 häften, kallade kapitel, av vilka kapitel 1-6 utgör kurs B och kapitel 7-15 kurs C. Varje kapitel består av drygt 20 svartvita A4-sidor, med plats för anteckningar på baksidan av varje tryckt sida med uppgifter. Att materialet består av enskilda häften, som det också finns tester till, gör att det är enkelt att låta elever arbeta med det individuellt.

*Svenska till max – Nybörjarbok* (McShane, 2007) är en bok på drygt 60 sidor i färg, i något mindre format än A4. *Svenska till max – Textbok 1* (McShane, 2007) för nivå B och C är i samma format, på knappt 200 sidor i färg. Detta material fordrar i större utsträckning att kursdeltagarna arbetar tillsammans och, i alla fall i början, under lärarens ledning.

Målen för sfi, som jag tidigare redovisat, har nedan modifierats av mig. I de ursprungliga kursmålen återkommer de olika kompetenserna i vissa fall flera gånger, och det skulle kunna bli oerhört rörigt om fler än en kompetens i taget behandlas. Dessutom har jag skrivit ut vilka kompetenser som ska utvecklas i olika sammanhang respektive där språket ska anpassas till olika mottagare och situationer. Av denna anledning tas det enskilda målet om att utveckla förmågan att anpassa språket till olika mottagare och situationer bort. Jag tar inte heller upp *att förstå* som en enskild punkt. Att reda ut vad förståelse egentligen innebär skulle ta ansevärd möda i anspråk, medan det å andra sidan är självklart att utvecklandet av till exempel förmågan att läsa, lyssna och samtala samtidigt måste innebära att få förståelse för det lästa, hörda eller diskuterade, i den vardagliga betydelsen av *att förstå*. Slutligen har jag i den sista punkten slagit ihop *Jämförelser mellan tidigare erfarenheter och erfarenheter från Sverige* med *Interkulturell kompetens*. Jag anser helt enkelt att det är samma förmåga som åsyftas, även om termen *interkulturell kompetens* används först i 2009 års kursplan.

Läromedlen granskas således utifrån nedanstående modifierade lista över mål, enligt vilken kursdeltagarna ska ges möjligheter att utveckla:

- *Förmågan att läsa i olika sammanhang*
- *Förmågan att skriva och anpassa språket till olika mottagare och situationer*
- *Förmågan att tala i olika sammanhang och anpassa språket till olika mottagare och situationer*

- *Förmågan att samtala i olika sammanhang och anpassa språket till olika mottagare och situationer*
- *Förmågan att lyssna i olika sammanhang*
- *Ett gott uttal*
- *Förmågan att använda relevanta hjälpmedel*
- *Insikter i hur man lär sig språk*
- *Inlärnings- och kommunikationsstrategier för den fortsatta språkinläringen*
- *Interkulturell kompetens*

Som framgår nedan återkommer samma passager i böckerna ibland under olika rubriker. En dialog kan till exempel ses som en text som utvecklar förmågan att läsa, men samtidigt kan högläsning av dialogen och mönstret som ges utveckla förmågan att samtala. Andra gånger tar jag enbart upp något på ett ställe: När det handlar om uttal tar jag till exempel inte upp detta även under *att lyssna* även om detta moment självklart ingår. De sidhänvisningar jag ger är exempel; att gå igenom samtliga fall av det ena eller det andra skulle både bli tålmodsprövande för läsaren och alltför utrymmeskrävande.

## 8. Resultat

### 8.1 Svenska till max, Nybörjarbok & Textbok 1 (McShane, 2007 & 2007<sup>4</sup>)

#### Förmågan att läsa i olika sammanhang

*Nybörjarboken* erbjuder allra först läsning i form av alfabetet och siffrorna. Därefter följer, förutom diverse förklaringar, instruktioner och frågor som ska besvaras, läsning i form av kortare dialoger. I de första dialogerna (19) utspelar sig samtliga tre samtal mellan kompisar, medan dialogerna på s 26 även utvidgas till samtal till en pizzeria respektive en affär. Redan här finns alltså olika sammanhang, eller för att tala med Bachtin olika genrer, representerade. De rena lästexterna handlar om en typisk dag (30) samt om en födelsedagsfest (52). Dessutom finns bildtexter (23), klockor med tidsangivelser (31), ett skolschema (32), en busstidtabell (33), skyltar (34, 40), kalendrar (35-36), kartor (39, 45), en tv-tablå (47) samt ett släkträd (53). Med andra ord kommer

---

<sup>4</sup> I detta avsnitt ger jag enbart sidhänvisningar i den löpande texten, eftersom det klart framgår vilka läromedel det handlar om.

texterna från olika sammanhang, olika genrer. Kursdeltagarna får dessutom rådet att själva träna vidare genom att till exempel läsa sina egna busstidtabeller eller dagstidningar (34).

*Textbok 1* innehåller några längre skönlitterära berättelser, som Roald Dahls "Liftaren" (34-41) samt kortare berättelser om människor, situationer och företeelser (42, 100). Där finns också tidningsartiklar från 8 *sidor* (61, 129-30) och *Sesam* (94-95, 155-156), båda nyhetstidningar på lätt svenska, liksom ett flertal dikter (24, 57, 83) och någon sångtext (51). Även kartor (14), tecknade serier (28), prislappar (16) och korta meddelanden på anslagstavlor (18) finns med. Vidare kan nämnas dialoger (14,15) insändare (81) samt tabeller och diagram (63-65). Under det återkommande avsnittet *Mitt nya språk* framhålls läsningens betydelse (86-87, 161-162), liksom vikten av att förstå instruktioner (101-102), avsnitt om nyanser i språket (122-123), och i samband med tips om vad som gör en god talare poängteras även högläsningens betydelse (125-128). Här utvidgas sålunda genrerepertoaren ytterligare.

### **Förmågan att skriva och anpassa språket till olika mottagare och situationer**

Efter de inledande övningarna där kursdeltagarna ska skriva korta svar där det finns klara mallar (av typen *Var kommer hon ifrån? Vilken dag var det igår?*) kommer tidigt i nybörjarboken (19) en uppmaning att skriva en dialog, följt av en fördjupningsuppgift där eleverna anmodas att anteckna vid ett biblioteks- eller matsalsbesök (20). Eleverna ska skriva olika typer av frågor, skriva stödord när de får svar och slutligen skriva en text om en klasskamrat utifrån stödord (24). De ska skriva av en kort text och sätta ut skiljetecken (25). På s 28 ska de fylla i personuppgifter på en blankett och på s 34 manas de att skriva/rita av skyltar. De ska, efter att ha läst om någon annans dag, skriva texter om sin dag (31) och mot slutet av boken rita en barndomskarta och skriva en text om personer och platser från barndomen. Det finns även övningar där en storgrupp ska skriva tillsammans (33) eller en mindre grupp ska skriva manus till ett rollspel (56). Mot slutet av läroboken (57-58) ges explicita råd om vikten av att planera en text och att få struktur genom styckeindelning.

Texterna eleverna ska skriva vänder sig följaktligen till olika mottagare i olika situationer och representerar skilda genrer. Kursdeltagarna ges möjlighet att både få hjälp av läraren och kurskamraterna, såväl som från exempel i boken i sina skrivförsök. De ges alltså stöttor (scaffolding) att luta sig mot i sitt skrivande, och de börjar med enkla skrivuppgifter som så småningom blir alltmer komplexa. Förhoppningen torde

alltså vara att uppgifterna ligger inom elevernas nära utvecklingszon. När eleverna skriver texter tillsammans skriver de texter i dialog med varandra – dialog som Vygotskij och Bachtin ansåg vara en förutsättning för att meningsfull inläring skulle kunna äga rum.

I *Textbok 1* tillkommer momentet att skriva loggbok. Kursdeltagarna ska i denna till exempel skriva ner sina tankar om en dikt (25), skriva om en bild (26-27), gissa hur en berättelse slutar (38) eller skriva ner sina tankar av hur arbetet med något moment gick (85). Dessutom innehåller läroboken ett otal skrivuppgifter som att skriva insändare (82), en kärleksdikt (83), en text om en person efter en intervju (105), dialoger (113), brev (131), en recension (185) eller manus till rollspel (48). Vissa texter ska skrivas enskilt, andra i par och några i grupper. Även här ges explicita skrivråd, speciellt i avsnitten *Mitt nya språk*, som att dela in en text i olika delar (124-125), hur man skriver reportage (144-149) etc.

Loggboken ger kursdeltagaren möjlighet att föra en dialog dels med läraren dels med sig själv. Den utgör också underlag för muntliga diskussioner kursdeltagare emellan. Även övriga skrivuppgifter tränar upp förmågan att anpassa text till olika mottagare i olika situationer, och exempel ges som stöd för kursdeltagarnas eget skrivande. Liksom i nybörjarboken blir uppgifterna alltmer avancerade i takt med att deltagarens nära utvecklingszon kan förmodas flyttas framåt.

### **Förmågan att tala i olika sammanhang och anpassa språket till olika mottagare och situationer**

Nybörjarboken erbjuder talövningar i form av presentation av klasskamrat (8), att berätta om en dag för en kompis (31), att återberätta en nyhet respektive ett avlyssnat samtal (48) samt att berätta om familj, släkt eller fester (56). Redan här återfinns olika genrer; från den mer familjära presentationen av familj och klasskamrater till det mer formella återberättandet av nyheter. Mottagarna skiljer sig inte åt på det här stadiet. Exempel i boken stöttar deltagarnas berättande.

Även textbok 1 erbjuder talövningar i form av presentationer, nu inte bara av kursdeltagare (6, 8) utan även av författare och kändisar (47, 53). Vad som krävs för att bli en bra talare tas upp under *Mitt nya språk* (125-127). Likaså här ger boken exempel som deltagarna kan utgå ifrån, och här utvidgas lyssnarskaran från en klasskamrat till hela klassen, och det tydliggörs att förmågan att tala är något man kan ha nytta av i skilda situationer även utanför skolan.

## **Förmågan att samtala i olika sammanhang och anpassa språket till olika mottagare och situationer**

Nybörjarboken ger otaliga tillfällen till samtal, alltifrån de inledande hälsningsfraserna som ska tränas genom intervjuer (8), via pardiskussion om ett schema (32) eller dialoger om anvisningar om vägen (39), till diskussioner om TV-program (47) och gruppförberedelser inför en intervju (57). Det rör sig som synes om samtal i olika sammanhang/genrer där förmågan att anpassa sig till olika mottagare och situationer i viss mån tränas. Exempelen i boken ger stöd för deltagarnas egna samtal.

Även textbok 1 är full med diverse övningar där kursdeltagarna ska samtala i olika situationer och om olika ämnen. Det kan vara styrda samtal utifrån en mall om hur man ger väganvisningar (14), samtal där deltagarnas olika svar i respektive loggböcker diskuteras (25), samtal om bilder (56-57), samtal om och utvärderingar av de övningar man gjort (85) eller en novellanalys (178-179). Även argumenteringens grunder finns med (186). Här återfinns följaktligen samtal som rör alltifrån korta anvisningar, till personliga ställningstaganden i vitt skilda situationer, alltså i skilda genrer. I vissa fall utgår samtalen från exempel, men så småningom antas deltagarna kunna diskutera alltmer fritt, den nära utvecklingszonen har alltså flyttats fram. Att alla dessa övningar är dialogiska till sin natur säger sig självt.

## **Förmågan att lyssna i olika sammanhang**

Läsaren uppmanas i nybörjarboken att lyssna till exempel när läraren läser alfabetet (6) och på den längre texten om ett födelsedagsfirande (54). Läroboken ger också handfasta råd om var och på vad man kan lyssna: *i skolan, på bussen, på vänner, på tv och radio* (48). Kursdeltagarna uppmanas att träna på att lyssna i olika sammanhang, både personliga och mer officiella.

*Textbok 1* innehåller inga uppmaningar om att lyssna på dialoger eller texter. Däremot finns en lek där deltagarna måste lyssna på varandra (8), och alla samtalsövningarna, av vilka några nämndes under föregående rubrik, innebär att deltagarna lyssnar på varandra, eller vem det vara månne, som de samtalar med. I samband med att boken tar upp vad som krävs av en bra talare behandlas också hur man är en bra lyssnare (127), och på temat *Att arbeta i grupp* under *Mitt nya språk* framhålls att det viktigaste för att en grupp ska fungera bra är att man lyssnar på varandra (150). Här verkar boken förutsätta att kursdeltagarna finner lyssnandet så självklart att de inte

behöver uppmanas till att lyssna vid varje enskilt tillfälle, utan i stället inriktar den sig på att göra dem till allt bättre lyssnare, oavsett genre.

### **Ett gott uttal**

Uttalsövningar återfinns i nybörjarbokens samtliga kapitel och behandlar både uttalet av enskilda ljud, främst vokaler och deras långa och korta varianter och den betydelsebärande skillnaden mellan lång vokal respektive lång konsonant, samt var betoningen ligger i en fras. Dessutom jämförs hur man skriver något med vilka ljud som verkligt uttalas. Slutligen tar boken upp skillnaden mellan hårda och mjuka vokaler och dessas betydelse för stavning och uttal.

*Textbok 1* har inga direkta uttalsövningar, utan uttalsträningen sker i olika sammanhang, som dialoger, berättande texter och dikter att läsa (54, 55, 83).

Högläsning som ett sätt att träna uttal framhålls också (84-85).

Även vad gäller uttal sker alltså en utveckling, från att härma enskilda ljud och fraser till konsten att läsa högt för åhörare på bästa sätt. I takt med att kursdeltagarna lär sig mer förutsätts de klara alltmer på egen hand, och det dialogiska inslaget där elever lär sig med hjälp av varandra tar allt större plats.

### **Förmågan att använda relevanta hjälpmedel**

Nybörjarboken tar främst upp hur man använder lexikon (28, 49-50). *Textbok 1* fortsätter att ta upp användningen av lexikon och ger exempel på hur det kan se ut i olika lexikon och hur denna information ska tolkas (26, 31, 140, 164-165).

Böckernas avsnitt om lexikonanvändning ger deltagarna möjlighet att i dialog både med varandra och läraren utveckla sin förmåga att använda lexikon. Allra först i nybörjarboken behandlas var man får tag på ett lexikon och mot slutet av *textbok 1* finns uppgifter som i detalj tar upp vilken information ett lexikon kan ge om olika ord. I början ges stora stöttor, som efterhand blir mindre och mindre allteftersom elevernas utvecklingszon flyttas fram.

### **Insikter i hur man lär sig språk**

Det återkommande avsnittet *Mitt nya språk* ger insikter i hur man lär sig språk. I Nybörjarboken finns till exempel avsnitt om vikten av att läsa respektive lyssna på svenska i olika sammanhang (34 och 47). *Textbok 1* tar upp allt fler aspekter av saker som kan vara bra att tänka på och känna till när man lär sig ett nytt språk. Förutom vad

som redan angetts, finns till exempel en blankett där eleverna kan skriva ner sina mål och hur de har tänkt nå dem, för att därefter utvärdera sig själva när en viss tid har gått (12-13). Boken tar också upp vikten av ett gott klassrumsklimat (53) och av att må bra när man studerar (66). Över huvud taget ges rikliga tillfällen för kursdeltagaren att fundera över och i dialog med andra resonera kring hur man lär sig språk. Det är alltså inte tal om passiv förståelse som Bachtin såg som meningslös, utan den av honom förespråkade aktiva metoden med dialog för att uppnå insikt.

### **Inlärnings- och kommunikationsstrategier för den fortsatta språkinläringen**

Även här ger avsnitten *Mitt nya språk* tips. Nybörjarboken tar upp hur man kan använda stödord (20), att förklara med andra ord är en strategi som eleverna får tips om och även återkommande ges tillfälle att öva på (41-42, 58). Den första textboken börjar med att slå fast: *Språk lär man sig lättast tillsammans med andra* (6). Man repeterar en del från nybörjarboken (45, 28) och försöker även göra eleverna medvetna om sin egen inläring genom att fråga dem var och hur de lär sig bäst. Läroboken påpekar dessutom att man när man lär sig ett nytt språk också lär sig nya kulturella koder (66-67). Avslutningsvis uppmanas eleverna att utvärdera sina egna studier ur olika aspekter och att utvärdera läroboken, och allra sist får de hjälp med fortsatt läsning (194-195). När textbok 1 är slut har stöttorna kring eleverna alltmer tagits bort och eleverna borde ha både inlärnings- och kommunikationsstrategier för sin fortsatta inläring. Dessa strategier har eleverna i flertalet fall, helt i linje med både Bachtins och Vygotskijs tankar, fått genom dialog både med sig själva, varandra och läraren.

### **Interkulturell kompetens**

I slutet av nybörjarboken (56) dyker det upp övningar som handlar om att berätta om den egna kulturen, även om kursdeltagarna inte uttryckligen uppmanas att jämföra med hur det är i Sverige. I textbok 1 finns det desto fler övningar av detta slag. Eleverna ombeds till exempel jämföra synen på nakenhet i sina hemländer och i Sverige (60), och under *Mitt nya språk* påpekas explicit i samband med diskussioner om hur man hälsar (67) respektive vad man kan vara rädd för (91) att det kan vara olika i skilda kulturer och i olika länder, varpå eleverna ska diskutera. Vidare tas fördomar och kulturkrockar upp (128ff), liksom synen på jämställdhet (154ff), ålderdom samt förälskelse (176ff). Eleverna uppmanas också till att diskutera och jämföra.

## 8.2 SOMM, B & C (Wikner och Wikner, 2004<sup>5</sup>)

### Förmågan att läsa i olika sammanhang

Liksom *Svenska till max* inleds *SOMM B* med en presentation av alfabetet (1:3). Det första kapitlet innehåller också presentationer (1:4, 6) och hälsningsfraser (1:15) och siffror (1:16). Kortare dialoger dyker upp i kapitel två (2:17). Presentationerna byggs sedan ut något (3:5ff, 4:6-7, 6:16) och enstaka meningar nöts in (3:18, 4:20). Förutom presentationerna finns bara en längre sammanhängande text, en faktatext om Sverige (6:17), med undantag av fylleriövningar som möjligen kan kallas fullständiga texter efter att eleverna fyllt i luckorna. Förutom en blankett som ska fyllas i (6:16) kan man inte tala om läsning i olika sammanhang. Uppmaningen *läs* återkommer då och då. Genrerna och de olika sammanhangen är alltså få.

*SOMM C* innehåller betydligt fler texter än *B*. Presentationer återkommer (7:3, 8:22), liksom faktatext om Sverige (7:7). Ett antal texter tar upp situationer från vardagsliv i Sverige. Det kan handla om sjukvård (10:10, 12, 13, 14) eller bönder (12:14). Här finns även ett recept på pannkakor (12:7), brev (12:22) och en variant av den traditionella berättelsen *Vargen kommer* (15:21). Flera texter verkar ha tagits med för att illustrera olika grammatiska moment, så har till exempel en text om Sverige rubriken *Adjektiv bestämd form* (13:15) och här finns flera små texter som förklarar olika grammatiska moment. Några fler genrer, till exempel recept och brev, dyker sålunda upp, men det är trots detta magert med olika sammanhang. Samtliga texter verkar vara skrivna av författarna själva, eftersom det ingenstans finns några hänvisningar till andra källor. Inte heller här ges eleverna några större möjligheter att träna läsning i olika sammanhang eller genrer.

### Förmågan att skriva och anpassa språket till olika mottagare och situationer

*SOMM B* innehåller många skrivövningar, men de flesta är av modellen fylleriövningar där enstaka ord ska fyllas i enligt ett givet mönster (1:9, 19). Svar ska fyllas i i flera olika typer av dialoger, som presentationer (2:17) eller nödsamtal till 112 (2:20). Kortare skrivövningar finns (3:19, 4:18), som med tiden blir något längre när eleverna till exempel ska skriva om sitt land (6: 17). Att anpassa texter till olika mottagare eller situationer är det inte tal om. Uppmaningen *skriv* återkommer då och då, och greppet att låta varannan sida bestå av linjer med överskriften *Plats för anteckningar* torde också ge

---

<sup>5</sup> Inte heller här anger jag författare och år, se föregående not. Här anger jag emellertid hänvisningar i form av nummer på det fristående kapitlet samt sidhänvisning.



signalen *skriv* till eleverna. Fylleriövningarna kan ses som en sorts scaffolding, men stöttorna minskar bara i ringa grad eftersom eleverna får så få tillfällen att pröva sina vingar och skriva helt fritt.

Även *SOMM C* har plats för anteckningar på varannan sida vilket, som sades ovan, borde uppmana till att skriva. Även i *C*-kapitlen är flertalet uppgifter av typen fylleriövningar (7:3, 11:5-10, 15:17-20). Ett antal övningar som kräver svar på textfrågor finns (10:11, 12:22, 15:24). Enstaka övningar som går ut på att förklara vad ord och uttryck betyder tillkommer (10:12), och texter/svar av typen *Hur är det i ditt land?* ska skrivas (12:15, 14:12). Några kapitel avslutas med att eleverna ska skriva texter, antingen med hjälp av given bild och stödord (7:23, 8:23), eller med hjälp av egenhändigt vald bild (13:23). Stöttorna tas bort något här i och med att eleverna får skriva lite mer fritt, men de lär sig knappast att skriva till olika mottagare eller i olika situationer. Genrerepertoaren är fortsatt starkt begränsad.

### **Förmågan att tala i olika sammanhang och anpassa språket till olika mottagare och situationer**

I *SOMM B* finns inga talövningar. Några uppmaningar om att tala finns inte. I *SOMM C* finns, i samband med att man behandlar skillnaden mellan hur man skriver och hur man uttalar det skrivna, en kort text som deltagarna uppmanas läsa för varandra. Under texten finns vidare en uppmaning till deltagaren att berätta om sig själv (7:20). Det dialogiska inslaget är sålunda närmast obefintligt.

### **Förmågan att samtala i olika sammanhang och anpassa språket till olika mottagare och situationer**

I *SOMM B* finns inga uppmaningar till samtal, även om man kan anta att tanken är att eleverna ska träna på de dialoger som återges. *SOMM C* uppmanar på ett ställe eleverna till att arbeta i par. En ska fråga och en svara, det vill säga de ska läsa redan färdiga exempel (7:20). Den här övningen föregår övningarna som refererades strax ovan. En enda uttalad samtalsövning på 300 sidor innebär att förmågan att samtala knappast alls kan utvecklas med hjälp av materialet.

## **Förmågan att lyssna i olika sammanhang och anpassa språket till olika mottagare och situationer**

I *SOMM B* finns en symbol som anger att eleverna ska lyssna, förmodligen på läraren om materialet med hörövningar eller webbstödet inte är tillgängligt. Den åtföljer de flesta texterna. Dock finns här knappast några olika sammanhang, med undantag av samtalet till SOS Alarm (2:20). Inte på något ställe uppmanas eleverna att lyssna på varandra.

I *SOMM C* återkommer samma symbol för att ange lyssna som i *B*. Förutom detta borde eleverna lyssna på varandra när de läser för varandra, se även ovan (7:20). Inte heller förmågan att lyssna utvecklas med hjälp av *SOMM*.

## **Ett gott uttal**

Uppmaningen *Läs för läraren* (1:7, 17) i *SOMM* kan tas för en sorts uttalsövning, men den är inte vanlig. I första kapitlet finns en genomgång av långa och korta vokaler (1:8) och man anger hur man säger jämfört med hur man skriver (1:14, 15, 2.4, 3:14). Allra sist i *SOMM B* går man igenom några regler för stavning och uttal (6:21). I *SOMM C* finns uttalsövningar på några ställen (7:20, 8:3), men materialet ger som helhet bara ringa möjligheter till uttalsträning.

## **Förmågan att använda relevanta hjälpmedel**

*SOMM B* uppmanar kursdeltagarna ett antal gånger att använda lexikon (1:7, 22, 2:19, 4:3, 6:5), vilket innebär att materialet ger vissa möjligheter till att utveckla förmågan att använda relevanta hjälpmedel. Inga hänvisningar till hjälpmedel finns i *SOMM C*.

## **Insikter i hur man lär sig språk**

Inga sådana insikter ges explicit varken i *SOMM B* eller *C*.

## **Inlärnings- och kommunikationsstrategier för den fortsatta språkinläringen**

Inga strategier tränas i *SOMM B*. I *SOMM C* däremot tränas eleverna på något enstaka ställe att förklara vad ord och uttryck betyder (10:12), men det framhålls inte att detta är en strategi för att klara sig när ordförrådet tryter eller att det är ett bra sätt att lära sig ett språk. Däremot påpekas det att en varierad text är mer intressant (15:11).

Överhuvudtaget är både *SOMM B* och *C* till stor del inriktade på att lära ut olika grammatiska moment, och om kunskaper i grammatik ses som något som underlättar

fortsatt språkutveckling så är detta legio i *SOMM*, men det är inget som påpekas eller problematiseras. Fylleriövningarna kan vidare ses som en form av scaffolding, men i stället för att successivt ta bort stöttorna när elevernas nära utvecklingszon flyttas framåt, ges ständigt nya stöttor vid nya grammatiska moment. Kursdeltagarna ges alltså i mycket ringa utsträckning möjligheter att utveckla inlärnings- eller kommunikationsstrategier för det fortsatta lärandet.

### **Interkulturell kompetens**

I *SOMM* finns ingenting som behandlar detta. En kuriositet i sammanhanget utgör dock sidan 21 i kapitel 4. I den första versionen av *SOMM* som jag har tillgång till är rubriken *En tävling*, och därunder finns en illustration som visar ett antal löpare. Dessa löpare har olika hudfärg, några är män och några kvinnor, några har traditionella svenska namn, några inte (Ali, Muhammed). I en senare version är emellertid detta borta och i stället finns här *En biltävling* med idel manliga deltagare med traditionella svenska namn. Inga förare syns på bild, bara bilar. Möjligen är övningen annorlunda för att bilarna gör sig bättre på bild, och möjligen var det meningen att det skulle ha varit en biltävling redan ursprungligen – den svartvitrutiga flaggan som finns med i båda versionerna förknippar i alla fall jag främst med biltävlingar. Att det inte handlar om att jämföra här är inte så konstigt då övningen är till för att träna ordningstal, men inte heller på andra platser i materialet där man till exempel presenterar lärare Lisa från Lund, tandläkare Olga från Moskva, läkare Peter från London samt elektriker Omar från Bagdad (4: 11) tar man tillfället i akt att exempelvis låta eleverna jämföra arbetslivet i olika länder. *SOMM* uppmärksammar alltså emellanåt att det finns en större värld därute, men missar chansen att använda detta till något mer än fylleriövningar.

## **9. Analys och diskussion**

### **9.1 Svenska till max, Nybörjarbok & Textbok 1**

Som framgår av resultatredovisningen är *Svenska till max* ett läromedel som ger kursdeltagarna goda möjligheter att utveckla de förmågor som krävs för att uppnå kursmålen för sfi. Redan inledningsorden från *Textbok 1: Språk är lättast att lära sig tillsammans med andra*, s 6, anger tonen och klargör att utgångspunkten är ett dialogiskt förhållningssätt, något som ju även passar Bachtins och Vygotskijs idéer om inläring i

dialog med andra som hand i handske. Flera genrer finns representerade bland texterna och kursdeltagarna ges också möjlighet att träna på att producera både tal och skrift i olika situationer och till skilda mottagare. Materialet ger också användaren stöttor vid produktion av tal och skrift och utmanar användaren till att klara av allt mer på egen hand.

En kursdeltagare som arbetat med *Svenska till max* torde sålunda ha goda förutsättningar att uppnå målen för sfi, eftersom samtliga förmågor som ska utvecklas enligt sfi:s kursplan också är förmågor som *Svenska till max* ger rikliga tillfällen att utveckla.

## **9.2 SOMM, B & C**

Resultatredovisningen för *SOMM* däremot pekar på att materialet inte ger så stora möjligheter åt sina användare att utveckla de förmågor som krävs för att uppnå kursmålen för sfi. Här syns inte ett spår av ett dialogiskt angreppssätt á la Bachtin och Vygotskij och här finns inte heller någon större ansats till att låta kursdeltagarna samarbeta eller successivt klara av alltmer på egen hand eller arbeta med mer och mer avancerade uppgifter. Det verkar inte finnas något antagande om någon utvecklingszon som kan flyttas framåt eller om stöttor som ska vara rejäla i början men så småningom kan tas bort i allt högre grad. Visserligen blir texterna efterhand lite längre, men de är mycket lika varandra och antalet genrer som kursdeltagarna kommer i kontakt med är starkt begränsat. I stället verkar kursdeltagarna redan från början vara hänvisade till korta grammatikförklaringar och möjligen lite lärarhjälp, men de får ständigt börja om med nya grammatikmoment och den potential som finns i samarbete och dialog med andra utnyttjas inte alls. Inte heller uppmanas kursdeltagarna fundera kring hur deras inläring går till.

En kursdeltagare som enbart arbetar med *SOMM* ges följaktligen inte stora möjligheter att utveckla de förmågor som krävs för att uppnå målen för sfi. Materialet ger möjligheter till läsning, men inte av skilda genrer. Det ger möjligheter till att träna skrivning, men även här i begränsad omfattning och inte i många olika sammanhang. Förmågorna att tala, samtala och lyssna tränas knappt alls. Inte heller uttalsträning sker i någon större omfattning. Insikter om hur man lär sig språk samt inlärnings- och kommunikationsstrategier för den fortsatta inläringen ges inte. Förmågan att använda lexikon tränas dock i viss mån.

### 9.3 Möjliga orsaker

När jag har resultatet av undersökningen av de båda läromedlen framför mig slås jag av att författaren till *Svenska till max* verkar ha haft sfi:s kursplan som utgångspunkt för arbetet med läromedlet, medan författarna till *SOMM* snarare verkar ha utgått från hur verkligheten ser ut på sfi, än hur det idealiska läromedlet för att ge elever möjlighet att utveckla de förmågor som krävs för att uppnå kursmålen borde se ut. I början av arbetet skrev jag att jag inte i resultatdelen kommer att titta på hur materialet används i klassrummet, men för att förklara hur jag menar här, måste jag nu även ta upp denna aspekt, även om den fortfarande ligger utanför själva analysen av läromedlen.

*Svenska till max* är alltså ett läromedel som enligt resultatet har möjlighet att ge de elever som använder det goda tillfällen att utveckla de förmågor som krävs för att nå kursmålen för sfi, och det skulle möjligen kunna vara tillräckligt för att dess användare ska kunna nå kursmålen, men då missar man själva den insikt som läromedlet förmedlar, nämligen att det krävs både input och output av skilda slag för att lära sig ett språk, ju mer desto bättre. Men för att läromedlets fulla kommunikativa potential ska kunna tillvaratas krävs att en grupp elever under en lärares ledning arbetar med materialet tillsammans under en viss tid, och för att läromedlets uppmaningar till eleverna om att läsa mycket ska kunna anammas behövs en miljö som kan tillgodose elevernas behov av läsning av skilda slag. Att sätta läromedlet i händerna på en ensam elev som någon gång ibland får lite hjälp av läraren tillvaratar inte materialets möjligheter och förmodligen minskar den ensamme elevens möjligheter att utveckla sina förmågor avsevärt jämfört med idealfallet.

*SOMM*, å andra sidan, är ett läromedel som enligt resultatet ovan ger sina användare små möjligheter att utveckla de förmågor som krävs för att nå kursmålen på sfi. Det verkar vara utvecklat för att kunna användas i en verksamhet där elever börjar och slutar lite då och då och inte är en del av en grupp som kan hållas ihop över tid, eller då läraren måste hålla igång flera elever/grupper på olika nivåer samtidigt. Den elev som arbetar med *SOMM* är i alla fall sysselsatt med någonting någorlunda konstruktivt som han eller hon kan arbeta med på egen hand. Att den elev som uteslutande arbetar med *SOMM* inte ges någon större chans att utveckla de förmågor som kursplanen eftersträvar är klart, utan för att uppnå detta måste läraren komplettera *SOMM* med material som gör att fler genrer tas med i undervisningen och även lägga till kommunikativa övningar av skilda slag.

## 9.4 Slutsats

Sammanfattningsvis borde kursdeltagare ha större chans att utveckla de förmågor som krävs för att uppnå målen på sfi och även ha större chans till inlärnin g med ett material i stil med *Svenska till max* som tillgodoser de behov som Bachtin och Vygotskij såg som centrala, nämligen möjligheter att lära i dialog med andra, möjligheter att få stöttor till hjälp, större i början och mindre efterhand som varje kursdeltagares nära utvecklingszon flyttas fram, till exempel som ett resultat av att kursdeltagarna lär sig använda diverse hjälpmedel och utvecklar egna inlärnin gsstrategier, samt får möjligheter att arbeta med skilda genrer, mottagare och situationer.

Som framkommit skiljer sig de undersökta materialen åt markant. Det ena, *Svenska till max*, verkar skrivet med kursmålen ständigt för ögonen, det andra, *SOMM*, verkar aldrig ens snegla i kursmålen s riktning. I linje med detta blir svaret på frågeställningen att *Svenska till max* i hög grad understödjer de kursdeltagare som använder materialet i att utveckla de förmågor som krävs för att uppnå målen på sfi, medan *SOMM* inte i någon större grad gör detsamma. Detta innebär följaktligen att *Svenska till max* gott och väl uppfyller det syfte Staffan Selander, se kapitlet om forskningsläget, anser att ett läromedel bör fylla, nämligen att realisera kursplanen, vilket inte är fallet med *SOMM*. Det innebär också att den lärare som enligt samme Selander utgår mer från läromedel än från kursplaner med hjälp av *Svenska till max* ändå ger sina kursdeltagare goda chanser att utveckla de förmågor som krävs för att uppnå nämnda kursmål.

## 9.5 Vägar vidare

Uppenbart är att det finns betydande skillnader i hur läromedel förhåller sig till kursmålen och detta torde också vara en viktig faktor när det gäller i vilken utsträckning sfi-elever uppnår kursmålen. Med andra ord visar det här arbetet att det är angeläget att undersöka även denna aspekt vid val av läromedel. Det tål dock att påpekas att inget läromedel är allena saliggörande, utan det är också viktigt att reflektera över i vilken mån det finns möjligheter att arbeta med ett visst material så att dess potential utnyttjas på bästa sätt. För att föra forskningen framåt skulle det behövas dels undersökningar om fler läromedel, dels undersökningar om hur dessa används i undervisningen. Dessutom skulle naturligtvis de aspekter som undersöks hos ett läromedel kunna vidgas åt flera olika håll. Även om det inte är något jag tittat på i detalj i detta arbete vägar jag, som en

kommentar till Maciej Zarembas artikelserie som refererades i bakgrundskapitlet, påstå att min genomgång som en biprodukt visat att det finns läromedel som inte utmålar invandrare som ynkliga stackare. Den bilden ges varken i *Svenska till max* eller *SOMM* (även om bilden av många människor i *SOMM* ter sig något märklig). Även detta, vilka bilder som ges av olika grupper i sfi-läromedel, är något som framtida forskning skulle kunna ägna sig åt.

## 10. Källförteckning

### 10.1 Primärkällor

Althén, Anette, Ballardini, Kerstin, Stjärnlöf, Sune & Viberg, Åke (2006), *Mål 1*. Stockholm. Natur och Kultur.

Bernhardtson, Eva & Tarras, Louise (1997), *Min mening*. Lund. Kursverksamhetens förlag.

Göransson, Ulla & Parada, Mai (1997), *På svenska!* Lund. Kursverksamhetens förlag.

McShane, Maria (2007), *Svenska till max. Nybörjarbok*. Stockholm. Natur och Kultur.

McShane, Maria (2007), *Svenska till max. Textbok 1*. Stockholm. Natur och Kultur.

Manne, Gerd & Lundh, Doris (1997), *Öppna dörrar*. Lund. Gleerups.

Wikner, Jan & Wikner, Stina (2003), *Svenska – och mycket mer/SFI. Kapitel 1-6, kurs B & Kapitel 7-15, kurs C*. Örbyhus. Wikners Förlag.

### 10.2 Sekundärkällor

Andersson, Magnus (2008), "Nytan av sfi ifrågasätts", *Sydsvenskan*, A9. 080624.

Andersson, Patrik M, Sanandaji, Nima & Segerfeldt, Fredrik (2006), *Välkommen till Sverige! Om politisk snedvridning i kurslitteraturen i SFI, svenska för invandrare*. Stockholm. Timbro.

Bronäs, Agneta (2000), *Demokratins ansikte*. Stockholm. HLS förlag.

Duff, David (red) (2000), *Modern Genre Theory*. Bakhtin, Mikhail "The Problem of Speech Genres", s 82-97, skriven 1952-53, och först publicerad 1979.

Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund. Studentlitteratur.



- Fällmar Andersson, Peter (2008), "Propaganda i läroböcker" i *Landskronaposten* 20081129: 100.
- Hyland, Ken (2004), *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Johns, Ann M (red) (2002), *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey & London. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kroksmark, Tomas (red) (2003), *Den tidlösa pedagogiken*. Lund. Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (red) (1999), *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund. Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedins nätupplaga (2009). Hämtat från Internet 090414 från [www.ne.se/artikel/304184](http://www.ne.se/artikel/304184)
- Riksrevisionen (2008), *Svenskundervisning för invandrare (sfi). En verksamhet med okända effekter. RiR 2008:13*. Stockholm. Riksrevisionens publikationsservice.
- Selander, Staffan (1988), *Lärobokskunskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Selander, Staffan (2003), "Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning" i *SOU 2003:15*: 181-256.
- Selander, Staffan, m fl (1990), *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker. Spov 9*. Härnösand. Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand.
- Skolverket (1994), *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Hämtat från internet i januari 2009 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Skolverket (2007), Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi). Hämtat från internet i januari 2009 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) .

Skolverket (2008), *Skolverkets lägesbedömning 2008, Rapport 324*, s 144-152. Hämtat från internet i april 2009 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) .

Skolverket (2009), SKOLFS 2009:2, *Förordning om svenskundervisning för invandrare; utfärdad den 4 december 2008*. Hämtat från internet i mars 2009 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) .

*SOU 1992:94 Skola för bildning – Betänkande av läroplanskommittén*, (1992). Stockholm. Allmänna förlaget.

Statskontoret (2009), *Sfi – resultat, genomförande och lärarkompetens. En utvärdering av svenska för invandrare*. Hämtat från internet i mars 2009 från [www.statskontoret.se](http://www.statskontoret.se) .

Wallin, Pia (2006), *Läroboken i ett sfi-perspektiv – om kvalitet i läroböcker i ämnet svenska för invandrare*. Examensarbete vid Linköpings universitet, Grundskolläroprogrammet, 4-9.

Westöö, Annette (2007), ”Så var det i Sverige också för 100 år sedan”. *En undersökning av familjeideologiska diskurser i fyra sfi-läromedel*. Specialarbete på D-nivån vid Göteborgs universitet.

Zaremba, Maciej (2009), ”Mät din snorre”, från artikelserien ”I väntan på Sverige”, *DN* 090303, hämtat från DN:s nätupplaga [www.dn.se](http://www.dn.se) 090305.