

Studier av vuxenutbildning och folkbildning, Nr.8

Introduktion på svenska: Om språkintröduktion för nyanlända på gymnasieskola och folkhögskola

Andreas Fejes
Robert Aman
Magnus Dahlstedt
Sabine Gruber
Ronny Högberg
Sofia Nyström

Introduktion på svenska:
Om språkintröduktion för nyanlända på gymnasieskola
och folkhögskola

Andreas Fejes
Robert Aman
Magnus Dahlstedt
Sabine Gruber
Ronny Högberg
Sofia Nyström

Studier av vuxenutbildning och folkbildning, Nr.8

ISBN: 978-91-7685-184-5

ISBN: 1654-2010

© Författarna, 2018

Författarnas förord	5
Migration, lärande och social inkludering	5
Om finansiering och medverkan	6
Inledning	7
Studiens syfte	7
Migration och utbildning för nyanlända	7
Folkbildning, vuxenutbildning och migration	8
Folkhögskolan	10
Språkintruktionsprogrammet	15
Språkintruktionsprogrammet på entreprenad	16
Studiens upplägg	17
Utbildningssammanhang	21
SI i Linköpings kommun: övergripande struktur	21
SI på Valla folkhögskola	23
SI på Anders Ljungstedts gymnasium	24
SI i Norrköpings kommun: övergripande struktur	25
SI på Ebersteinska gymnasiet	26
SI på Maricborgs folkhögskola	27
Vilka är eleverna?	29
Lärarnas röster	32
Motivation och motivationsarbete	33
I vad mån är SI integrerad i skolans verksamhet?	37
En vilja att integrera	37
Separerat umgänge	38
Inget gratisfika	40
SI som social och pedagogisk arena	43
Vilka är lärarna?	43
Engagemang och relationsskapande	44
Skolan som frizon	46
Studievägledning	47
Att hamna på folkhögskola	50
Pedagogisk målstyrning	53
Nivågruppering	57
Elevernas syn på nivågruppering	58
Kunskapskrav på folkhögskola	60
Kunskapskrav på gymnasieskola	62

Språkutvecklande arbete	67
Relationsskapande och flexibla arbetsätt.....	69
Tvåläraresystem.....	71
Läromedel	71
Diskussion	73
Placeringar och gränsvakter	73
Sammanhållning och inkludering.....	74
Betygens roll	75
(O)fritt och (o)frivilligt.....	75
Avslutning.....	76
Referenser	79

Författarnas förord

Människor har i alla tider migrerat. Rörlighet är historiskt sett regel snarare än undantag. En del människor migrerar för att söka jobb, andra för att följa sin stora kärlek. Men många har också tvingats fly från krig, naturkatastrofer, förföljelse och annan misär. Flykten är inte sällan kantad av svåra utmaningar. För en del blir flykten den sista resan. För andra slutar resan med plats på ett flyktingboende och lång väntan på asylbeslut. Asylprocessen är tärande. Livet står på paus. Medan vissa får beslut om att de får stanna tvingas andra återvända till de länder de flytt ifrån.

Sverige 2018. Sedan hösten 2015 har asylfrågan hamnat högt på den politiska agendan. Antalet asylärenden var under 2015 rekordhøga. Många människor söker skydd från krig, förföljelse och mänskligt lidande. Debattens vågor går høga. Regeringen svarar med att bygga murar mot omvärlden. Valfärdsinstitutionerna ställs inför stora utmaningar. Hur möta den ovanligt stora gruppen nyanlända? Nya insatser implementeras, gamla omformas, för att passa dagens målgrupp och situation. Utbildningssystemet intar en särskilt central roll i denna utmaning, inte minst Språkintröduktionsprogrammet på gymnasieskola, det sammanhang som står i fokus för denna rapport.

Migration, lärande och social inkludering

Rapporten har sitt ursprung i två olika processer. Å ena sidan en pågående dispens, där kommunerna i Östergötland av regeringen beviljats möjlighet att erbjuda Språkintröduktion på folkhøgskola. Just denna dispens har vi fått i uppdrag att utvärdera. Å andra sidan, lanseringen av forskningsprogrammet *Migration, lärande och social inkludering*, ett samarbete mellan forskningsmiljön Vuxenpedagogik och folkbildning vid Institutionen för beteendeverdenskap och lärande, och avdelningen Socialt arbete vid Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, båda vid Linköpings universitet.

I forskningsprogrammet intresserar vi oss för frågan om på vilket sätt olika sammanhang för vuxna och unga vuxnas studier i det svenska språket och om det svenska samhället bidrar till deras sociala inkludering. I forskningsprogrammet är det olika sammanhang som studeras: Språkintröduktionsprogrammet inom gymnasieskolan och på folkhøgskola; Studieförbundens verksamhet med Svenska från dag 1; Studieförbundens etableringsarbete i annan form; och utbildning i svenska för invandrare (SFI). Forskningsprogrammet har en longitudinell forskningsdesign. Vi vill å ena sidan studera de olika sammanhangen här och nu. Vad händer? Hur bedrivs arbetet? Hur resonerar skolledare, verksamhetsledare, lärare och cirkelledare om verksamheten och om deltagarna? Men vi vill framför allt rikta intresset mot deltagarna och den mening de skapar kring sina studier, och hur detta kan relateras till deras historia, deras liv här och nu, men också deras drömmar om framtiden. På så sätt kan vi ge en ögonblicksbild av verksamheten här och nu, och den roll som denna verksamhet spelar i migranternas liv i bredare bemärkelse.

Men för att skapa större förståelse för den roll som dessa verksamheter spelar i migranternas väg mot potentiell inkludering i det svenska samhället planerar vi dessutom att genomföra uppföljningsintervjuer med samma deltagare både tre och sex år senare. Vid dessa intervjuer intresserar vi oss för hur deltagarna retrospektivt resonerar om sitt deltagande i till exempel Språkinstruktionen, och vilka andra studier, möten och händelser som tillskrivs värde i deras bana mot potentiell inkludering i det svenska samhället. Ambitionen är att initialt, i de olika studiesammanhang som studeras, intervjuas sammanlagt 200 deltagare.

Forskningsprogrammets design gör det möjligt att skapa unik kunskap om migranternas sociala inkluderingsbanor i det svenska samhället. Denna kunskap grundar sig inte, som så ofta är fallet, på kvantifiering av olika indikatorer på inkludering (såsom etablering på arbetsmarknaden, löneutveckling med mera). Forskningsprogrammet bidrar snarare med mer djuplodande berättelser och beskrivningar med grund i deltagarnas egna erfarenheter och meningsskapande. I slutskedet av programmet kommer resultaten från de olika sammanhang som undersökts att jämföras med varandra. Tillskrivs något sammanhang större värde än något annat? I sådant fall, varför, i vilka hänseenden? Det är vår förhoppning att den kunskap som forskningsprogrammet bidrar med kommer att vara av stort värde inte bara för beslutsfattare och de som arbetar med denna typ av verksamhet, utan även för de som deltar i den.

Om finansiering och medverkan

Forskningen som presenteras i denna rapport är samfinansierad av Länsstyrelsen i Östergötland, Norrköpings kommun och Linköpings universitet. Ansvariga för arbetet, tillika det vidare forskningsprogram som denna forskning är del av, är professor Andreas Fejes, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, LiU, och professor Magnus Dahlstedt, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, LiU. De har designat studiens upplägg, ansvarat för etikprövning, samordning och bemanning, samt deltagit i bearbetning och analys av material och författande av denna rapport. Universitetslektor Robert Aman, docent Sabine Gruber, fil dr Ronny Högberg och docent Sofia Nyström har ansvarat för datainsamlingen i ett sammanhang vardera, och har tillsammans med Fejes och Dahlstedt genomfört bearbetning och analys av materialet och skrivit denna rapport.

Andreas Fejes, Robert Aman, Magnus Dahlstedt, Sabine Gruber, Ronny Högberg & Sofia Nyström

Linköping och Norrköping
28 augusti 2018

Inledning

Sverige hade 2014-2016 höga nivåer av asylsökande. Under 2015 kom det 162 877 asylsökande till Sverige (2014 kom 81 301 asylsökande), vilket ställer välfärdssamhället inför en rad utmaningar. På vilket sätt kan asylsökande och andra migranter stöttas för att inkluderas i det svenska samhället? Frågan aktualiserar en rad sociala och politiska utmaningar och behov av policyförslag och implementering. Asylsökande å andra sidan ställs inför en rad utmaningar som rör frågor om medlemskap i samhällsgemenskapen, i såväl formell som substantiell mening, levnadsvillkor under både asylprocessen och därefter, relationer och förankring i lokalsamhället, tillgång till sociala nätverk, inträde på arbetsmarknaden och, vid behov, tillgång till omhändertagande via samhällets institutioner såsom sjukvård och äldreomsorg. För den enskilda individen är asylprocessen och etableringen i ett nytt land en omtumlande situation som innebär att individen behöver lära sig sådant som kan underlätta när det gäller att finna sig tillrätta i ett nytt sammanhang, med nya levnadsvillkor. Utbildnings- och yrkesbakgrund, validering av kunskap och kompetens såväl som att lära sig ett nytt språk är några av de faktorer som kan anses centrala som grund för att underlätta inkluderingen i samhället och inte minst för att etablera sig på arbetsmarknaden (se t.ex. Delmi 2015; Andersson & Fejes 2010). Det nya land dit migranter anländer har inte möjlighet att påverka de resurser dessa har med sig. Däremot kan det nya landet erbjuda mer eller mindre framgångsrika insatser som kan underlätta migranternas sociala inkludering. En sådan plats som riktas mot nyanlända ungdomar, är språkintruktionsprogrammet (SI) på gymnasieskola. Det är just denna plats som denna studie riktar sitt intresse mot.

Studiens syfte

Syftet med studien är att skapa kunskap om SI såsom den bedrivs på folkhögskola respektive gymnasieskola. Hur genomförs den? Vilka möjligheter och utmaningar kan identifieras, och hur skiljer sig SI på folkhögskola åt i relation till SI på gymnasieskola?

Migration och utbildning för nyanlända

Utbildning är ett av de viktiga sammanhang där insatser kan sättas in i syfte att bidra till migranternas sociala inkludering – något som gäller barn och unga såväl som äldre (se t.ex. Gruber 2007; Carlson 2003; Dahlstedt & Fejes 2018b). Inom gymnasieskolan har Språkintruktionsprogrammet fått en central funktion för att förbereda nyanlända ungdomar för inträde på ett nationellt program. Dovemark och Beach (2018) har undersökt just sådana program. Varje kommun är ålagda att erbjuda ett introduktionsprogram. Dessa program har dock i regel låg status och genomströmningen är överlag låg. Dessutom är intresset hos privata anordnare för att driva sådana program lågt. Vad beträffar de elever som går på SI så är valfriheten i det närmaste obefintlig. De SI-elever som Dovemark och Beach (2018) intervjuat uttrycker både engagemang, kreativitet och vilja att inkluderas i det svenska

samhället. Bland eleverna finns alltså en potential till lärande som kan tas till vara av lärare och andra av de som eleverna kommer i kontakt med. Men, som de elever som deltagit i olika studier själva noterar, är det inte alltid som det sker. Och för de elever som upplever att deras ansträngningar inte uppmärksammas och tas till vara påverkas motivationen på ett negativt sätt. Flera av eleverna överväger också, som ett resultat av den hopplöshet de upplever, att hoppa av sina utbildningar.

Flera studier har ägnats åt att undersöka SI på gymnasiet och dess tidigare motsvarigheter samt liknande utbildningsformer riktade mot nyanlända på högstadiet – förberedelseklasser. Ett återkommande tema i dessa studier är hur dessa utbildningsformer ofta organiseras vid sidan om den ordinarie skolverksamheten (Jepson Wigg 2008; Skowronski 2013; Nilsson Folke 2017; Sharif 2017). Som till exempel Sharif (2017) påvisar så uppstår därmed inom skolans ram etno-nationellt åtskilda rum, där nyanlända elever separeras från övriga elever. Ett annat återkommande tema är en förlamande frustration över att befinna sig i detta åtskilda rum, i form av känslor av skam och mindervärde, där tiden går alldeles för långsamt jämfört med övriga elever (Nilsson Folke 2017). Samtidigt belyses stigmatiseringens dubbelhet. Elever i SI-klass kan uppleva frustration över att inte vara del av en ”vanlig” klass. Genom deltagande i SI är de ”annorlunda” än övriga elever i skolan. Samtidigt kan deltagande i en ”vanlig” klass i sig bli stigmatiserande, inte minst på grund av deras språkkunskaper, som kan skapa känslor av skam och att man tyr sig till elever som endera själva har migrerat eller som är från den egna språkgruppen (Skowronski 2013; Nilsson Folke 2017).

Ännu ett återkommande tema i dessa studier är övergångar, från förberedelseklasser till ordinarie klasser på högstadiet, från högstadiet till gymnasiet, och från SI till ordinarie klasser på gymnasiet. Vad som däremot inte har studerats är en annan övergång, nämligen den från SI till folkhögskola. Eller mer specifikt, studier som tittar närmare på hur folkhögskolan organiserar SI på uppdrag av kommuner. Detta är i sig inte märkligt med tanke på att folkhögskolor tidigare inte haft denna möjlighet då de normalt endast vänder sig till deltagare som är minst 18 år. Argumentationen för att pröva SI på folkhögskola är bland annat att det är en utbildningsform som kan passa denna målgrupp, inte minst de som är något äldre och som bedöms ej kunna hinna bli behöriga för ett nationellt program. Genom att studera på folkhögskola, är tanken, att dessa elever naturligt, då de fyllt 20 år, fortsätter studier på just folkhögskola alternativt inom vuxenutbildningen.

Folkbildning, vuxenutbildning och migration

Vid 20 års ålder är elever som deltar i SI hänvisade till vuxenutbildningen eller folkbildningen. Vuxenutbildningen har under lång tid både setts och fungerat som en kompensatorisk insats, som gör det möjligt även för dem som vuxit upp under ojämlika villkor att få tillgång och tillträde till utbildning. Men den har också utgjort en ”andra chans” för de som tidigare i livet – av olika anledningar – inte har slutfört

sin utbildning med kompletta betyg (se t.ex. Fejes, Dahlstedt, Olson & Sandberg 2018). Här har inte minst folkbildningen, genom folkhögskolor och studieförbund, spelat en viktig roll, med anor ända tillbaks till 1800-talet (den första folkhögskolan startades upp 1868). Under andra hälften av 1900-talet kom även den kommunala vuxenutbildningen och Svenska för invandrare (SFI) att bli del av den breda repertoaren av utbildning för vuxna. Alla dessa sammanhang för utbildning för vuxna tillskrivs idag en viktig roll när det gäller att möta de utmaningar vad beträffar migration och inkludering av migranter som det svenska samhället idag står inför (se t.ex. Fejes & Dahlstedt 2017; Nordvall m.fl. 2018).

Utbildning för vuxna tillskrivs en rad olika uppdrag. Förutom det ovan nämnda kompensatoriska uppdraget, syftar vuxenutbildning till att förbereda deltagarna inför arbetslivet och för livet som demokratisk samhällsmedborgare. Här skiljer sig dock uppdraget åt om vi jämför folkbildningen med den kommunala vuxenutbildningen. Den senare har ett mycket starkare fokus på arbetsmarknadsfunktionen, medan folkbildningen har ett starkare fokus på det demokratiska och medborgerliga uppdraget (Fejes, Dahlstedt, Olson & Sandberg 2018). Ätminstone om vi går till målet med den statliga folkbildningspolitiken, där det sägs att "[f]olkbildningen ska ge alla möjlighet att tillsammans med andra öka sin kunskap och bildning för personlig utveckling och delaktighet i samhället" (Utbildningsdepartementet 2014, s. 19). Dock bedriver folkbildningens organisationer omfattande verksamhet som finansieras av andra medel, som inte sällan har ett starkt fokus på att förbereda deltagarna på ett liv i arbete. Det kan till exempel handla om kurser finansierade av Arbetsförmedlingen. Med andra ord, olika syften med utbildning för vuxna samspelar på olika sätt, i såväl policy som i de lokala praktiker där utbildningarna tar form.

I samband med migrationsmönstren och det stora antal flyktingar som sökte sig till Europa och däribland till Sverige hösten 2015, har en rad beslut tagits som syftar till att å ena sidan minska antalet asylsökande, och å andra sidan underlätta etableringen i det svenska samhället för de asylsökande som redan har kommit hit. Ett av dessa beslut har gått ut på att göra SFI till en del av den kommunala vuxenutbildningen. Förhoppningen har här varit att på så sätt underlätta för migranter att kombinera SFI-kurser med andra kurser som erbjuds inom ramen för den kommunala vuxenutbildningen (Utbildningsdepartementet 2015). Som ett led i denna breda satsning på utbildning för vuxna specifikt riktad till asylsökande har regeringen även givit skolhuvudmännen i Östergötland en särskild dispens för att erbjuda gymnasieskolans språkintruktionsprogram också på folkhögskola. Folkhögskolan ses här som en potentiellt särskilt lämplig plats där nyanlända unga vuxna (16-20-åringar) kan lära sig det svenska språket. En av de stora riktade satsningar som regeringen har initierat för att underlätta asylsökandes etablering, är de resurser som avsatts för att erbjuda studiecirkel i Svenska från dag 1 (se t.ex. Fejes 2018; Fejes, Dahlstedt, Mesic & Nyström 2018). Dessa resurser har framför allt riktats till studieförbunden och har som syfte att bidra till att asylsökande får en meningsfull

vardag i kombination med att utveckla kunskaper som kan bidra till att underlätta deras inkludering i samhället.

Folkhögskolan

För att förstå folkhögskolans roll i att erbjuda SI såsom studeras i denna rapport, behöver vi ge en kortare historisk och nutida bild av folkhögskolan som utbildningsform och plats.

Folkhögskolans historia

Institutionaliserad vuxenutbildning i Sverige går tillbaka till mitten av 1800-talet och folkbildningens framväxt. Det handlar bland annat om tillkomsten av den första folkhögskolan (1868), de första studiecirkelarna (1902), folkbibliotekets utveckling, distansutbildningens framväxt och organiseringen av offentliga föreläsningar. Dessa initiativ syftade till att bilda de breda lagren av befolkningen. Men folkhögskolan riktade sig från början endast till de välbärgade markägande böndernas söner, med syfte att de i framtiden skulle kunna ta över familjens gård (Larsson 2013). I övergången till 1900-talet kom folkbildningens utveckling att tätt länkas samman med framväxten av de sociala rörelserna och deras kamp för allmän rösträtt och demokrati. Som Gustavsson argumenterar (2013, s. 38) så handlade folkbildningens framväxt om en demokratisering – ”bildning, inte bara för folket, men också genom folket”. Det var människor inom folkrörelserna – arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen, och frikyrkorörelsen – som tillsammans med demokratiska intellektuella skapade denna tradition. (vår översättning)

Tillkomsten av den första studiecirkeln, 1902, ses ofta som en milstolpe i folkbildningens utveckling. Studiecirkelns kom att baseras på deltagarnas erfarenheter, som tillsammans med böcker och annan litteratur var utgångspunkt för diskussion och gemensam reflektion. En av deltagarna i cirkeln hade rollen som cirkelledare, vilket därmed var något helt annat än rollen som lärare. Erfarenhet, böcker och ledaren var med andra ord tre av studiecirkelns grunder. Tillsammans skulle dessa inslag i studiecirkeln bidra till ett kollektivt lärande hos deltagarna – fri och frivillig självbildning. För att stabilisera finansiering för verksamheten kom studiecirkeln att institutionaliseras i form av av studieförbund. Första studieförbundet att bildas var ABF – arbetarnas bildningsförbund – som bildades 1912 (Gustavsson 2013).

Som redan nämnts riktade sig de första folkhögskolorna mot de välbeställda markägande böndernas söner. Folkhögskolorna var en plats för dessa söner att få kunskap som förberedde dem för att ta över familjens gård. De första folkhögskolorna ägdes av landstingen och där var bönderna i majoritet. Folkhögskolan kom att bli den första utbildningsform som för många gjorde mer avancerade studier än folkskolan möjlig. Inte minst med tanke på att de framför allt var lokaliserade på landsbygden, där utbildningsmöjligheter för övrigt var begränsade (Larsson 2013). Parallellt med folkrörelsernas framväxt under sent 1800-

tal och tidigt 1900-tal så restes krav på att folkhögskolorna skulle vidga sin målgrupp. Det var fråga om en kamp mellan den markägande välbesuttna bondeklassen och arbetarklassen. Kampen slutade med att allt fler arbetare kom att påbörja studier på folkhögskola, och på så sätt kom dessa institutioner steg för steg att bidra till att bryta upp klassgränser (Larsson 2013).

Folkrörelserna kom så småningom att starta egna folkhögskolor med syfte att erbjuda utbildning för medlemmar och funktionärer. Men först på 1930-talet kom arbetare att utgöra majoriteten av deltagarna inom folkhögskolan. Med folkhögskolans utveckling kom arbetarklassen för första gången få möjlighet till utbildning bortom folkskolan. Parallellt med att allt fler deltagare kom att utgöras av arbetare, så ökade även antalet kvinnliga deltagare. Från en situation då kvinnor var mer eller mindre helt frånvarande från folkhögskolorna i slutet av 1800-talet, så kom de på 1930-talet att utgöra en majoritet (Larsson 2013).

Folkbildning idag

Även om folkbildningen är ”fri och frivillig” har det alltid funnits täta band mellan stat och folkbildningens institutioner. På olika sätt och i olika omfattning har staten under det senaste decenniet finansierat (delar av) folkbildningens verksamhet. Sådana täta relationer mellan det offentliga och det frivilliga kan ses som del av den korporativistiska svenska modellen (Micheletti 1995; Premfors 2000) där relationen mellan stat och civilsamhällets institutioner har setts som ett viktigt medel för att utveckla ett demokratiskt samhälle. Förhoppningen har varit att täta relationer mellan stat och civilsamhälle å ena sidan skulle bidra till att politiska beslut fick bredare förankring i befolkningen. Å andra sidan fanns det förhoppningar om att ett brett folkligt deltagande i de civilsamhälleliga institutionernas aktiviteter i sig skulle bidra till att fostra befolkningen till demokrati (Dahlstedt 2009; Edquist 2009). Relation mellan stat och folkbildning är fortfarande tät, och det finns en fortsatt bred politisk legitimitet för att staten ska vara med och finansiera folkbildningen. Statens anslag till folkbildningen fördelas av Folkbildningsrådet som är en ideell förening med myndighetsuppgifter. Dess medlemmar är studieförbunden, Sveriges kommuner och landsting samt Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation. Rådet fördelar anslag till folkbildningen och utvärderar huruvida statens syfte med anslaget har uppfyllts (se www.folkbildningsradet.se för mer information).

Även om folkbildningen är ”fri och frivillig”, och där studieförbund och folkhögskolor själva kan besluta om vilka kurser och cirklar de erbjuder och hur dessa ska utformas, så måste de ändå uppfylla statens syfte med folkbildningsanslaget. Syftesskrivningarna är dock relativt breda och handlar om att ”stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin”, ”bidra till att göra det möjligt för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen”, ”bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället”, och att ”bidra till att bredda intresset för och öka delaktigheten i kulturlivet” (SFS 2015:218).

Folkhögskolan idag

Folkhögskolorna har två typer av huvudmän: offentliga huvudmän respektive organisationer i det civila samhället. De senare kallas ofta rörelsefolkhögskolor. Den första folkhögskolan bildades 1868. Sedan dess har det löpande tillkommit nya folkhögskolor, medan vissa har lagts ner. Ansökan om att starta ny skola görs till Folkbildningsrådet. 2018 fanns det 155 folkhögskolor utspridda över hela Sverige. Historiskt organiserades många folkhögskolor som internat, där deltagarna bodde på skolan. Under senare decennier har allt fler skolor kommit att bli så kallade dagfolkhögskolor utan internat.

Staten finansierar två typer av kurser på folkhögskolor: korta och långa. De långa är kurser som pågår minst 15 dagar, medan vissa av dem pågår under flera terminer. De långa kurserna är i sin tur indelade i kurser som ger behörighet till högre studier (allmän kurs) och särskilda kurser. De senare kan vara kurser som förbereder för ett yrke, till exempel fritidsledarlinjen, men det kan också vara kurser med kulturinriktning (musik, teater etc.) varav vissa även här förbereder för ett yrke. 2016 uppgick antal deltagare i de långa kurserna till 32 040 (varav 12 860 i allmän kurs och 19 180 i särskild kurs), medan deltagarna i korta kurser uppgick till 93 340 (Folkbildningsrådet 2017).

Då folkhögskolan erbjuder en rad olika typer av kurser, har deltagarna en diversifierad bakgrund. Deltagarna på allmän kurs har ofta erfarenhet av olika svårigheter och motgångar i tidigare studier. Många av dem har arbetarklassbakgrund och en relativt stor andel är födda utomlands (38 procent). På särskild kurs skiljer sig deltagarnas bakgrund åt beroende på vilken kurs det handlar om. Andelen deltagare födda utomlands är dock relativt låg, endast 14,5 procent. Ser vi endast till kurser med kulturinriktning så har många deltagare medelklassbakgrund och få är födda utomlands (Folkbildningsrådet 2017; Nylander & Dalberg 2015). Samtidigt är vissa av kurserna med kulturinriktning elitutbildningar. Erik Nylander (2014) har till exempel visat hur deltagande på jazzutbildningen på ett par av folkhögskolorna mer eller mindre är en inträdesbiljett till svensk jazzelit. Dessa är rentav mer prestigefulla än studier på musikhögskolan, och en stor andel av deltagarna har medelklass- eller överklassbakgrund.

Med andra ord, folkhögskolan är en diversifierad utbildningsform med ett brett och varierat kursutbud: kurser som förbereder för vidare studier, kurser som förbereder för specifika yrken, men även ”elitutbildningar”. Bredden av utbildningar innebär också att människor med olika social bakgrund söker sig till folkhögskolan. Vissa deltagare bor på skolan (där det finns internat), andra gör det inte.

Folkhögskolans självbild

Något av ett signum för folkhögskolan är den särart som reproduceras bland lärare och andra verksamma i skolformen. Sådan särart handlar bland annat om att

folkhögskolan har en specifik ”folkhögskolepedagogik” som i flera avseenden skiljer sig från andra pedagogiska former och idéer. Sådan pedagogik inbegriper tankar om kollektivet som utgångspunkt för individens lärande och jämlika relationer mellan lärare och deltagare. Vidare sägs den pedagogiska utgångspunkten vara individens tidigare erfarenheter och lärande, något som aktivt används i undervisningen (Paldanius 2014). Jämfört med folkhögskolor i andra nordiska länder så ses den svenska folkhögskolan ofta som mer pragmatisk och akademiskt orienterad. Demokrati, frigörelse och kollektivt lärande är begrepp som historiskt kan sägas ha varit viktiga för den svenska folkhögskolans självbild och identitet. Denna identitet är djupt rotad i upplysningstraditionen, till skillnad från till exempel den danska folkhögskolans förankring i romantiken (Lövgren & Norvall 2017).

Det är viktigt att framhålla att folkhögskolan som pedagogisk praktik inbegriper en än större bredd än vad vi här har beskrivit. På sidan om korta och långa kurser täcker statens anslag för folkbildningen även organisering av kulturprogram. Folkhögskolan har även andra typer av inkomster. 16 procent av folkhögskolans verksamhet finansieras utanför det statliga anslaget för den fria och frivilliga folkbildningen. Andra anslag inbegriper uppdragsverksamhet åt staten, Arbetsförmedlingen eller andra aktörer, till exempel i form av anordnande av Svenska för invandrare eller andra kurser inom den kommunala vuxenutbildningen på uppdrag åt kommuner. Vissa folkhögskolor driver även konferensanläggningar.

Folkbildningen och marknaden

Om det från statligt håll funnits en tydlig linje av att göra utbildning i Sverige till en marknad (se t.ex. Dahlstedt & Fejes 2018a), kan inte liknande ambitioner skönjas vad gäller folkbildningen, i alla fall inte om man ser till de senaste folkbildningspropositionerna (Utbildningsdepartementet 1998, 2006, 2014). Visserligen kan den stora politiska förändringen som skedde inom folkbildningen 1991 ses som del av en new public managementanda. Då överlät staten ansvaret att fördela stödet till folkbildningen till folkbildningens organisationer själva genom det nystartade Folkbildningsrådet. Detaljreglering övergick till målstyrning, likt övriga delar inom utbildningsväsendet. I relation till folkbildningen motiverades de bland annat utifrån ett demokratiargument färgat av samtida idéer om individualisering, decentralisering och valfrihet. Friheten som gavs folkbildningsorganisationerna motiverades med det förtroende stat och kommun hade för dem, och det förtroendet ansågs bygga på förmågan att särskilja sig från både kommersiella och statliga/kommunala utbildningsaktörer (se Fejes & Nordvall 2016).

Även om själva avregleringen 1991 kan ses i ljuset av samtida New Public Management-ideal, har en distans till näringslivsrelaterade modeller markerats. Kommersiella intressen och logiker har återkommande berörts som problematiska i relation till folkbildningens funktioner och dess legitimitet. Olika specialriktade satsningar från statligt håll, så som Kunskapslyftet, har dock inneburit en utveckling

som på många håll uppmuntrat en upphandlings- och uppdragsrelaterad rationalitet inom folkbildningen (Lindgren 1999; Fejes & Nordvall 2016).

Det är dock främst på verksamhetsnivå, på folkhögskolor och inom studieförbundens lokalavdelningar, som en utveckling mot mer marknadslika förhållande påpekats inom forskning och utvärdering (Runesdotter 2012; Petersen 2010; von Essen & Åberg 2009). Inte minst kan detta ses i ljuset av minskat offentligt ekonomiskt stöd till folkbildningen. Även om statens anslag till folkbildning förblivit relativt intakt, har betydande förändring och nedskärningar skett på den kommunala nivån (Folkbildningsrådet 2014). Sannolikt, som en konsekvens av minskade stöd från kommun och landsting direkt till studieförbund och folkhögskolor har dessa utökat sin uppdragsorienterade verksamhet. Totalt står det statliga anslaget för drygt en tredjedel av de totala inkomster som folkhögskolor och studieförbund har (Folkbildningsrådet 2016c, 2016d). Resterande finansiering (cirka två tredjedelar) kommer via direkta uppdrag från myndigheter och regering, kommunalt upphandlad verksamhet, och olika former av kommersiell verksamhet såsom att driva konferensanläggning. Det har inneburit att till exempel vissa studieförbundsavdelningar har etablerat företag för att ge sig in i anbudsverksamhet inom kommunal vuxenutbildning.

En växande marknadsrationalitet kan alltså spåras inom folkbildningen, men den är inte direkt dirigerad från statligt håll (även om statlig målstyrning och new public managementideal torde påverka folkbildningen mot en mer marknadsorienterad riktning), såsom exempelvis är fallet inom komvux (som vi kommer att gå närmare in på i följande avsnitt). Den tenderar istället att växa fram underifrån, i ett samspel med en lokal verklighet som folkbildningsorganisationerna har att hantera. Men även interna dynamiker, såsom den verksamhetsvolymrelaterade bidragsfördelning folkbildningsorganisationerna själva beslutat om, kan förstås som drivande för en ökad jakt på kvantitativ expansion och ”marknadsandelar” (Fejes & Nordvall 2016). Detta kan antas varit fallet framförallt inom studieförbundens verksamhet, då folkhögskolorna hade sina tilldelade deltagarveckor. Folkbildningsrådet har dock infört ett nytt fördelningssystem som premierar att fler unika individer deltar i folkbildningens verksamhet (Folkbildningsrådet 2016a, 2016b).

Men som sagt, folkhögskolan är också del av en växande marknadsrationalitet där de i konkurrens med andra utbildningsanordnare ger sig in i kampen om uppdrag inom t.ex. SFI, och i viss mån även andra kurser inom komvux. På senare tid har folkhögskolor även börjat rikta intresset, delvis uppmuntrat från politiskt håll, mot Språkintröduktionsprogrammet iom gymnasieskolan. Ett sammanhang som står i fokus för denna studie.

Språkintruktionsprogrammet

Språkintruktionsprogrammet (SI) är ett av intruktionsprogrammen på gymnasiet som tillkom i och med den nya gymnasieskolan 2011 (beskrivningen nedan baseras på Skolverket 2016). SI vänder sig till nyanlända och är en utbildning med fokus på svenska språket. Målet är att eleven så snart som möjligt kan gå vidare till ett nationellt program inom gymnasieskolan eller till annan utbildning. SI ska anpassas till den kunskap eleven redan har med sig. Även om det endast är i undantagsfall det uppstår, så innebär detta att nyanlända elever som redan har kunskaper i svenska språket mycket väl kan bedömas direkt kunna gå vidare till annat nationellt gymnasieprogram. En elev kan påbörja studier inom SI senast det första kalenderhalvåret hon eller han fyller 20 år. För asylsökande som har begränsat uppehållstillstånd kan de påbörja studier innan denne fyller 18 år (Skolverket 2016). SI är tänkt som heltidsstudier, men kan kortas om elev begär det eller om huvudman finner det förenligt med utbildningens syfte.

För SI finns inga examensmål angivna. Det är huvudmannen (kommunen) som ska formulera och besluta om en plan, där utbildningens syfte, längd och huvudsakliga innehåll framgår. I läroplanen (Skolverket 2011) anges: ”Det är skolans ansvar att varje elev som avslutat ett intruktionsprogram har en plan för och tillräckliga kunskaper för fortsatt utbildning eller uppnår en förberedelse för etablering på arbetsmarknaden” (Läroplan för gymnasieskolan, avsnitt 2.1.). SI utgår därutöver från de kurs- och ämnesplaner som är aktuella för varje enskild elev. Vad alla elever dock har gemensamt, är en utgångspunkt i grundskolans kursplan i svenska som andraspråk. Därutöver har elever på SI rätt till undervisning i modersmål och studiehandledning på modersmål. SI kan innehålla praktik eller andra insatser om det bedöms gynna elevens kunskapsutveckling. Det är även möjligt att kombinera SI med utbildning i svenska för invandrare (SFI), och för de senare kurserna gäller den senare utbildningsformens styrdokument.

Då SI inte har examensmål får eleverna efter utbildningen ett gymnasieintyg. Eleverna får också betyg i de ämnen som eleven studerar, men det finns inga krav på att eleven ska erhålla betyg E på grundskolans kurs i svenska som andraspråk för att kunna gå vidare till annat intruktionsprogram. En kommun kan med andra ord organisera SI på en mycket grundläggande nivå, för att sedan slussa över elever till andra intruktionsprogram där de kan fortsätta studier i svenska som andraspråk i kombination med programmets övriga kurser.

För behörighet till nationellt gymnasieprogram krävs vanligen betyg i Engelska. För nyanlända elever kan dock undantag göras om eleven uppfyller övriga behörighetskrav och om huvudman bedömer att eleven har förutsättningar att klara programmet.

Språkintröduktion på entreprenad

Denna studie är del av en uppföljning av den dispens som regeringen givit kommunerna i Östergötland att lägga ut språkintröduktionsprogrammet på entreprenad till folkhögskolor, en utbildningsform som annars inte får erbjuda utbildningar för deltagare under 18 år.¹ Utgångspunkten för ansökan, som samordnades av Länsstyrelsen i Östergötland, var en modell som diskuterats bland kommunerna i Östergötland med inspiration från det arbete som skett i en av kommunerna i sitt samarbete med en folkhögskola. I ansökan argumenteras för behovet av en mer individanpassad utbildning för just målgruppen nyanlända, där individernas bakgrund och behov varierar stort. Syftet med modellen är att skapa likvärdig kartläggning och öka graden av individualisering.

Folkhögskolan skrivs fram som en lämplig plats för just målgruppen nyanlända. Som stöd för detta pekas det bland annat på att folkhögskolan är van att arbeta med målgrupper som har varierande bakgrund i termer av migration, utbildning och erfarenheter och den täta relation som folkhögskolan har till den idéburna sektorn. Vidare pekas det på folkhögskolan som ett alternativ till komvux, genom den allmänna kurs som de erbjuder och som ger högskolebehörighet. Folkhögskolans campusliknande, sociala och trygga miljö, pekas också ut som potentiell bidragandes till snabbare språkinläring.

Två spår ska enligt ansökan erbjudas. Ett teoretiskt spår och ett yrkesspår. Det teoretiska spåret vänder sig till elever som ämnar studera vidare efter Språkintröduktionen. Yrkesspåret vänder sig till de elever som har tidigare yrkeskunskaper med sig eller de som har önskan om att få ett yrke. För dessa kombineras studier på folkhögskolan med en lärlingsplats eller praktik.

Regeringen beslutade i mars 2016 (med komplettering september 2016) att ge kommunerna i Östergötland medgivande för att erbjuda språkintröduktion på entreprenad till folkhögskolor i länet (Utbildningsdepartementet 2016a, b). För sökande och allmänhet ska det enligt beslutet vara tydligt vem som är huvudman (kommun), men undervisningens genomförande och betygsättning överläts åt folkhögskolorna. Samma krav på lärarbehörighet som inom gymnasieskolan ställs även på folkhögskolan. Ansvarig för betygsättning är dock den kommunala rektorn.

¹ Texten i denna del är baserad på den ansökan som sändes in till regeringen, och de beslut som regeringen tog. Se Länsstyrelsen i Östergötland (2015) och Utbildningsdepartementet (2016a, 2016b).

Studiens upplägg

För att skapa kunskap om den verksamhet som bedrivs inom ramen för dispensen för att erbjuda SI på folkhögskola i Östergötland, valdes de två kommuner ut där sådan verksamhet bedrivs: Norrköping och Linköping. På varje ort valde vi ut den folkhögskola där SI bedrivs, tillika en gymnasieskola i vardera kommun där sådan verksamhet bedrivs.

På varje ort samlade vi in relevant dokumentation som beskrev verksamheten. För att få ytterligare kunskap om verksamheterna intervjuade vi ansvariga centralt inom SI i vardera kommun, dels ansvariga för verksamheten vid vardera skola. Vi ville också skapa kunskap om hur verksamheten i sig bedrivs. Därför genomförde vi observationer av undervisning vid alla fyra skolor. Här fördes informella samtal med både deltagare, lärare och verksamhetsansvariga. Lärare på samtliga skolor intervjuades med fokus på verksamheten, deras väg in i rollen som lärare inom SI, deras tankar om deltagarna och deras framtid. Intervjuer med lärare genomfördes till stor del i grupp med 2-5 lärare vardera intervju. Detta för att skapa möjlighet att ta del av så många lärares berättelser som möjligt.

Vi valde också ut deltagare² för intervjuer, med fokus på deras bild av verksamheten, deras bakgrund och vägar in i dessa studier, hur studierna är del av deras liv i Sverige här och nu, samt deras tankar om framtiden. Vi ville intervju deltagare med olika bakgrund i termer av kön, ålder, utbildnings- och yrkesbakgrund, land varifrån deltagarna kom, och vistelsetid i Sverige. Genom att vara på plats på skolorna där vi genomförde observationer och informella samtal med lärare och deltagare, kunde vi få till intervjuer med deltagare. Så gott som samtliga elever som vi har intervjuat ger uttryck för att de trivs i SI, att de tycker om sina lärare och att lärarna är ”bra på att förklara”, att ”lärarna bryr sig om mig”, ”dom säger att vi är duktiga”, ”att vi fixar det”, ”lärarna är roliga, dom skojar mycket”. Dessa på sätt och vis entydiga kommentarer kan spegla en obalans i urvalet av dem som tackat ja till att medverka i en intervju. De elever som har hög frånvaro i skolan har vi sannolikt varken träffat eller lyckats tillfråga om en intervju. Ett flertal elever har tackat nej till att medverka i en intervju, alternativt förmedlat stor tveksamhet till att medverka och då har vi inte propsat på deras medverkan. De elever som tackat ja till intervjuerna har samtliga själva erbjudit sig eller glatt tackat ja när vi frågat dem.

Förutom några enstaka intervjuer med deltagare är samtliga intervjuer genomförda utanför schemalagd skoltid. Det är också så deltagarna själva har velat ha det. Vissa av de vi intervjuade hade uppehållstillstånd, andra inte, vilket tydlig påverkade innehållet i intervjuerna och deltagarnas syn på framtiden. Vid ett par tillfällen användes tolk. Intervjuerna spelades in, förutom vid några enstaka tillfällen, då intervjupersonen önskade att inte bli inspelad. Intervjuernas längd varierade. Med

² Folkhögskolan använder vanligen ordet deltagare för att benämna de som deltar i studier. Samtidigt är alla de som deltar i SI formellt elever. I rapporten kommer vi använda benämningarna elev och deltagare synonymt.

deltagare var intervjuerna 10 till 60 minuter långa, och med lärare kunde intervjuerna vara uppemot 1,5 timmar. Samtliga intervjuer har transkriberats. Det är dessa transkriptioner som ligger till grund för den analys som här presenteras.

Då studien innebär att vi samlar in data som kan vara av känslig natur, bland annat rörande individers etniska bakgrund, har det större forskningsprogram som denna rapport är en del av etikprövats och godkänts av den regionala etikprövningsnämnden i Linköping (Dnr 2017/280-31). För att det inte ska vara möjligt att identifiera enskilda individer har vi valt att å ena sidan, vid citat, endast ange vilken sorts skola en informant befinner sig på (folkhögskola eller gymnasieskola). Å andra sidan har samtliga individer som intervjuats avidentifierats där specifik personlig information som kan användas för att identifiera någons identitet har ändrats. Vid några tillfällen har personlig information såsom kön eller nationalitet ändrats för att stärka anonymiseringen ytterligare. Samtliga intervjupersoner har informerats om studiens syfte och upplägg samt om möjligheten att när som helst avbryta deltagandet i studien. Informerat samtycke har skett både muntligt och skriftligt.

Sammantaget genomfördes intervjuer med 5 personer i ledningsposition (3 kvinnor, 2 män), 22 lärare (15 kvinnor och 7 män), och 62 deltagare. Deltagarna är fördelade mellan skolorna enligt följande: Anders Ljungstedts gymnasium: 16; Ebersteinska gymnasiet: 15; Valla folkhögskola: 9; Marieborgs folkhögskola: 21.

Vår analys har för denna rapport riktats in på att skapa förståelse för verksamheterna och hur olika aktörer ser på dem. Med grund i det material och den samlade erfarenhet som de forskare som samlat in materialet har med sig från sina besök i de olika verksamheter som undersökts, har vi identifierat dels sådant som är gemensamt för de olika verksamheterna och sådant som återkommer i intervjuerna, och dels sådant som skiljer sig åt i de olika verksamheterna. För ökad tydlighet och läsbarhet har citaten bearbetats något. Vid analysarbetet genomfördes ett tolkningsseminarium där representanter för respektive verksamhet medverkande. Detta som ett sätt att resonera kring preliminära tolkningar och analyser av det insamlade materialet. På så sätt kunde vissa av de tolkningar som gjorts fördjupas och nyanseras, och nya spår i tolkningsarbetet plockas upp för fortsatt analys. Dessutom har preliminära resultat och tolkningar från elevintervjuer återkopplats till de flesta medverkande elever.

Vår undersökning gör det möjligt att skapa kunskap om olika aktörers upplevelser och erfarenheter av SI. Vi kan jämföra dessa mellan aktörer verksamma på olika skolor. Vad är lika och vad skiljer? På så sätt skapas kunskap som kan vara grund för vidare diskussioner om hur SI på bästa sätt kan organiseras. Vår undersökning kan däremot inte ligga till grund för generella slutsatser om huruvida SI som organiseras på folkhögskola är mer eller mindre framgångsrik än SI som organiseras på gymnasieskola. Dels på grund av att det empiriska material som undersökningen baseras på är begränsat i tid och rum, här och nu, och på de fåtal skolor där

undersökningen har genomförts. Dels på grund av att mer generella slutsatser om "bättre" och "sämre" kräver annan design och metodologi än den som använts i denna undersökning (som inbegriper på förhand definierade indikatorer på vad som är bättre och sämre samt tydligt angivna principer för vad som ska mätas).

Utbildningssammanhang

SI i Linköpings kommun: övergripande struktur

I Linköpings kommuns programplan för SI anges verksamhetens mål och organisering. SI ges på sammanlagt åtta skolor, varav fyra kommunala skolor, tre fristående skolor och en folkhögskola. Nuvarande organisation implementerades läsåret 2016 som ett sätt att möta ett utökat behov av SI. Mer specifikt för man fram följande syften med den nya organisationen:

- Tydliggöra för eleverna hur vägen genom språkintröduktion och utbildningssystemet ser ut
- Tydliggöra elevernas progression så att de kan uppleva framgång
- Ge eleverna möjlighet att påverka sin utbildning utifrån intresse
- Ge nyanlända elever en möjlighet till reell integration med svensktalande elever, i ökande grad genom utbildningen
- Ge elever på olika skolor en likvärdig utbildning
- Öka andelen elever som fullföljer utbildning som ger gymnasieexamen, i gymnasieskola, vuxenutbildning eller folkhögskola
- Skapa ett flexibelt system som kan hantera förändringar i elevantal

Programplanen för språkintröduktion (Linköpings kommun 2017) är kommunens övergripande styrdokument för verksamheten. Skolorna ska följa programplanen men de är för övrigt fria i sin organisering och val av arbetsätt. Mars 2018 var 460 elever inskrivna i SI, enligt uppgift från Linköpings kommun.

SI är i Linköping organisatoriskt uppdelad i tre olika nivåer, baserat på elevernas språknivå i ämnet svenska (svenska som andraspråk). Dessa nivåer benämns start, mellan och fortsättning och det är kommunens skolchef som beslutar om kravnivåerna för respektive nivå. Enligt lärare som har intervjuats kan denna nivågruppering liknas vid låg, mellan och högstadiet. Nivåerna tar, enligt programplanen, i första hand inte hänsyn till tidigare skolbakgrund, studieförmåga eller förväntad progression. Sådana aspekter kan dock påverka det antalet ämnen som eleven ska läsa i sin utbildning, antalet timmar som eleven erbjuds studiehandledning på modersmål i de ämnen denne läser. Utöver de tre nivåerna finns också ett alfabetiseringsspår för elever som helt saknar läs- och skrivfärdigheter. Om en elev saknar kunskap i det latinska alfabetet, kan denne läsa i en latiniseringsgrupp innan denne går vidare till ordinarie verksamhet.

Det är kommunens mottagningsgrupp som formellt beslutar om vilken nivå och på vilken skola eleven ska studera. Detta gäller både i samband när eleven skrivs in på SI eller när hen har klarat kraven för en viss nivå och ska gå vidare till nästa nivå. I det senare fallet bygger beslutet på lärarnas bedömning och beslutet ska föregås av en bedömningskonferens där läraren och representanter för mottagningsgruppen

träffas. I många fall placeras en ny elev på SI på startnivån, men en ny elev kan också direkt få börja på mellan- eller fortsättningsnivån om elevens kunskaper i svenska bedöms motsvara dessa nivåer. När en elev nått en viss nivå, så går denne vidare till nästa nivå.

Varje skola som har språkintröduktion ska kunna ge undervisning i minst två nivåer, detta på grund av att anses önskvärt att en elev kan läsa både mellan och fortsättningsnivå på samma skola, om elevens intresse och behov kan tillgodoses på det sättet. Alfabetisering och start-nivån erbjuds endast på Anders Ljungstedts gymnasium, medan övriga nivåer erbjuds på alla skolor. Enligt programplanen ska eleverna i samtliga nivåer ges möjlighet till integration med svensktalande elever.

Startnivån

Inom startnivån sker intag kontinuerligt under terminerna, så att elever kan påbörja studier så fort som möjligt. Undervisningen sker parallellt med kartläggning av elevernas kunskaper baserat på Skolverkets material. Undervisningen sker framför allt i svenska som andraspråk men påbörjas också i ämnena Matematik, Engelska, Idrott och hälsa samt i grundläggande Samhällsorientering (s.k. SO-bas 1). SO ska utgå från centralt innehåll för samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap och ska ge en första intröduktion till det svenska samhället. Eleverna ska också ges möjlighet att läsa modersmål och modernt språk om eleven redan har kunskaper i ett sådant språk. Simundervisning erbjuds elever som inte är simkunniga. Utbildning i grundläggande IT ska påbörjas inom ramen för övrig undervisning och eleverna ska erbjudas hälsosamtal. Elevernas studietid i startnivån skiljer sig åt, men är oftast en till två terminer.

Mellannivån

Enligt programplanen kan en elev påbörja mellannivån om denna uppfyller de krav som finns uppsatta av kommunen vad gäller kunskap i svenska språket. Det innebär att det inom denna nivå dels finns elever som tidigare har läst start-nivån, och de som direkt kommer in på mellannivån. Normalt befinner eleverna sig på denna nivå mellan en termin och två terminer. Intag sker läsårsvis eller vid terminsstart. De elever som flyttar in till Linköping kan dock antas kontinuerligt. Alla elever deltar på denna nivå i undervisning i Svenska som andraspråk, Matematik, Engelska, Idrott och hälsa, fortsatt Samhällsorientering (bas 2), samt grundläggande Naturorientering (NO-bas). Därutöver erbjuds skolans val och undervisning i IT-användning, modersmålsundervisning och undervisning i moderna språk (för elever som har kunskap i språket) och simundervisning för de elever som inte kan simma.

I programplanen föreskrivs också nivåspecifikt integrationsarbete. Inför mellannivån får eleven lämna önskemål om vilka profiler på fortsättningsnivån eleven är intresserad av. Detta dels som underlag för gruppering, dels för att påbörja en infärgning av utbildningen i riktning mot elevens intresse. Eleven ska få möjlighet att besöka ett nationellt program som motsvarar intresset, för att underlätta senare

val och för att ge eleven en insikt i vad det betyder att studera vid programmet. Enligt programplanen ges denna möjlighet till språkträning i olika kontexter.

Fortsättningsnivån

De elever som genomgått mellannivån kan flyttas upp till *fortsättningsnivån* om de bedöms uppfylla kriterierna för denna nivå. Även elever som är nyanlända, och som bedöms uppfylla kriterierna kan gå direkt in på denna nivå. Normalt läser eleverna på denna nivå en till två terminer. Intag sker vid läsarets start, men kan också ske vid terminsskifte. Elever som flyttat in till Linköping kan antas kontinuerligt.

Undervisningen ska bygga på elevens tidigare individuella studieplan och ska i dialog med eleven kompletteras med andra ämnen baserat på vad som framkommer i kartläggningen. Om eleven tidigare inte gjort ett profilval ska detta nu göras. Profilerna förbereder för nationella program eller annan utbildning, och utgår från uppdelningen i yrkesprogram och högskoleförberedande program. Profiler med riktning mot yrkesprogram är: Människor och hälsa, Produktion och underhåll och Service och handel. För denna profil är målsättningen att eleven ska nå ett godkänt årskurs nio betyg i ämnena Svenska som andraspråk, Matematik, Engelska och minst fem andra ämnen för att nå behörighet. Profiler med riktning mot högskoleförberedande program är: Estet, Samhällsvetenskap, Ekonomi och Språk, samt Naturvetenskap och Teknik. Målsättningen är att eleven ska nå godkänt årskurs nio betyg i ämnena Svenska som andraspråk, Matematik, Engelska samt minst nio andra ämnen, för att bli behörig till högskoleförberedande program. Dessa ämnen varierar beroende på profil.

I programplanen anges nivåspecifikt integrationsarbete: varje skola som har undervisning inom fortsättningsnivån ansvarar för en infärgning på de profiler skolan erbjuder, utifrån de nationella programprofilerna förbereder för. En elev som nått godkänt betyg i ett ämne ska ha möjlighet att påbörja en gymnasiekurs i samma ämne.

SI på Valla folkhögskola

Sedan 2017 finns det möjlighet för elever, som bedöms ha kunskaper som gör dem behöriga för mellan- eller fortsättningsnivån, att läsa SI på folkhögskola. Sådan möjlighet ges dels i grund i elevens önskemål, dels med grund i om mottagningsgruppen bedömer att folkhögskolan kan ge eleven bättre förutsättningar att klara sina studier. Kommunen har som utgångspunkt att folkhögskolan ska vara till för de lite äldre eleverna som inte riktigt passar in på SI i den reguljära verksamheten, elever som kanske har ”dåliga” erfarenheter av tidigare skolgång. Utbildningen utgår från programplanen, men anpassas och är reglerad av avtal med Valla folkhögskola.

Valla folkhögskola är en relativt liten skola med totalt cirka 200 deltagare, varav SI har mellan 15 och 22 deltagare. På folkhögskolans hemsida går att läsa:

En folkhögskola är en skola för vuxna. Alla som läser på folkhögskola är över 18 år men om du läser på språkintröduktion kan du vara yngre. En folkhögskola är inte en vanlig skola. Vi utgår från dina intressen i undervisningen. Vad är du nyfiken på? Vad vill du veta mer om?

Som framgår av informationstexten är grunden individens intressen och nyfikenhet. För eleverna på SI är fokus på svenska som andraspråk. Eleven kan även välja att läsa Engelska och Matematik. Undervisningen sker via tematiska studier inom både SO och NO. Det finns en mentor för klassen som är lärare i Svenska som andraspråk och SO-ämnen, och som även ingår i ett lärarlag med en matematiklärare, en engelsklärare och en NO-lärare.

Folkhögskolan ligger ”insprängt” mellan ett friluftsområde och Linköpings universitet. På själva området finns en större vacker huvudbyggnad med omgivande byggnader, både i äldre och nyare skick. Huvuddelen av undervisningslokalerna finns i den nyare byggnaden. När man kommer in genom huvudentrén så möts man av en luftig och öppen allmän yta. Direkt in till vänster ligger matsalen med flera sittplatser där man kan blicka ut mot grönområdet. I matsalen serveras både för- och eftermiddagsfika samt lunch. Direkt till höger ligger biblioteket och det angränsande lärarrummet. Längre in till höger får byggnaden två våningar och där finns majoriteten av alla klassrum. I det första klassrummet efter biblioteket ligger SI:s hemklassrum. Klassrummet är ganska litet med tre rader med bänkar och det finns plats för 18 deltagare i rummet. Längst fram är en whiteboard och på ena långväggen är det fönster ut mot ett grönområde mellan folkhögskolan och universitetet. På väggarna sitter olika bilder och texter som deltagarna i kursen har arbetat med.

SI på Anders Ljungstedts gymnasium

Anders Ljungstedts gymnasium (ALG), är en relativt stor skola med uppåt 11 gymnasieprogram (Introduktionsprogram och yrkesprogram). I skolan finns också gymnasiesärskola, vuxenutbildning och särskild utbildning för vuxna.

SI i ALG har vid tidpunkten för datainsamlingen sammantaget omkring 200 elever, varav ungefär 60 procent av eleverna har uppehållstillstånd enligt rektorn. Eleverna kommer från olika länder: Afghanistan, Somalia, länder i Mellanöstern (t.ex. Syrien och Irak), men också från länder i Europa. Totalt arbetar 24 lärare med eleverna på SI, varav några på deltid.

ALG är som tidigare nämnts den enda skolan i Linköpings kommun med startnivå inom SI, men skolan har mellan-och fortsättningsnivåerna i sin verksamhet. Startnivån är den största varianten på skolan, med sex klasser. En av dessa klasser

utgörs av en alfabetiseringsklass. Det finns två klasser vardera i mellan- och fortsättningsspåret. I den senare finns två inriktningar: Människa och hälsa och produktion och utveckling. Därutöver finns det en kartläggningsklass där de helt nya eleverna deltar under cirka fyra veckor, varpå de placeras i lämplig klass med grund i deras kunskaper i svenska. Det händer att någon som går start relativt snabbt kan flyttas upp och således kan en elev på mellannivån egentligen varit i skolan kortare tid än vad det spåret indikerar.

Eleverna inom SI på ALG ska studera ämnena Svenska som andraspråk, Matematik, Engelska Idrott och hälsa, de samhällsorienterande ämnena och de naturorienterande ämnena. Eleverna som alfabetiseras studerar dock inte Engelska. Eleverna på SI håller till vid en särskild del av den stora skolbyggnaden (en flygel), och har lektionssalar förpassade till i huvudsak tre korridorer. I dessa korridorer rör sig sällan elever från något annat utbildningsprogram. Men det finns vuxenutbildningsverksamhet i en av de tre korridorerna.

SI i Norrköpings kommun: övergripande struktur

Norrköpings kommun har en gemensam programplan för samtliga introduktionsprogram, varav SI är ett. I programplanen beskrivs syftet med SI som att ge ungdomar som nyligen anlänt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket för att möjliggöra fortsatta studier inom gymnasieskolan eller annan utbildning. I programplanen anges att vad som specifikt avses med ”nyligen anländ” är upp till huvudmannen att avgöra, men enligt kommunens riktlinjer räknas elever som nyanlända ändå upp till fyra år efter ankomsten till Sverige.

SI ska innehålla undervisning i Svenska som andraspråk, men får även kombineras med svenskundervisning. Undervisningen ska vara individanpassad, vilket innebär att den utformas efter varje enskild elev. Det innebär att en närmare utformning av utbildningen inte kan avgöras i förväg. Programplanen understryker samtidigt att individanpassning inte är ett hinder för att flera elever ges en utbildning med samma innehåll. För att undervisningen ska kunna anpassas till elevens behov och tidigare kunskaper görs en kartläggning av elevens erfarenheter och kunskaper i samtliga ämnen. Denna kartläggning ska därför inte begränsas till kunskaper i endast svenska. SI ska innehålla de grundskole- och gymnasieämnen som eleven behöver för sin fortsatta utbildning och som eleven saknar godkända betyg i. Dessutom finns möjlighet att i SI inkludera andra insatser som anses främja elevens kunskapsutveckling. I programplanen nämns som exempel praktik och olika motivationsinsatser. Programplanen anger avslutningsvis att eleverna har rätt till undervisning i modersmål samt rätt till stöd i form av studiehandling på sitt eget modersmål. Rektor på respektive skola där SI ges fattar beslut både gällande sådan modersmålsundervisning och studiehandledning.

Då studien genomfördes våren 2018 var 410 elever inskrivna i kommunens SI-verksamhet, fördelade på Kungsgårdsgymnasiet (288 stycken), Marieborgs folkhögskola (78 stycken) och Ebersteinska gymnasiet (44 stycken). Skolorna rekryterar inte elever på egen hand, utan det är kommunen som placerar eleverna på respektive skola. I Norrköpings kommun är Kungsgårdsgymnasiet mottagandeskola för elever som börjar på Språkintröduktion. Dit kommer först eleven till ett kartläggningssamtal, sedan till en slussklass i några veckor där kartläggning av kunskaper kombineras med svenskstudier. Därefter placeras eleven i ett lämpligt spår. På Kungsgårdsgymnasiet finns alla fem spår, medan det på övriga skolor endast finns vissa spår. De fem spåren är spår 1, spår 3, spår 6, spår tema och spår 9.

I *spår 1* fortsätter svenskstudierna efter tiden i Slussen. Modersmål, samhällsorientering, matematik och bild kommer till, samt engelska för en del. Eleven kan bli kvar här hela läsåret. *Spår 3* motsvarar grundskolans tidigare år kunskapsmässigt. Här går de elever som inte har någon eller kort skolbakgrund från hemlandet och som behöver arbeta med läs- och skrivinläring och de fyra räknesätten. Vissa elever kommer ibland hit direkt från Slussen. Här finns inriktning mot alfabetisering. Svenska som andraspråk, modersmål, SO, NO, bild samt idrott läses på en mycket grundläggande nivå. I *spår 6* studerar eleverna svenska som andraspråk, engelska, grundläggande SO och matematik. Dessutom läser de idrott, bild och modersmål mot kursmålen för grundskolans årskurs 9. Efter spår 6 kan elever läsa spår tema eller spår 9. *Spår tema* har en tvåårig studiegång där SO, NO, bild och svenska som andraspråk integreras. Målet är minst 8 betyg för grundskolans årskurs 9. I *spår 9* läser eleverna 8 till 12 ämnen inklusive svenska som andraspråk. Samtliga ämnen läses för betyg i grundskolans årskurs 9. Elever i detta spår kommer således från grundskolan, spår 1, 3 eller 6 eller från annan ort.

På Marieborgs folkhögskola studerar de som hunnit fylla 18 år och som inte kommer hinna att uppnå behörighet till gymnasieskolan. På Ebersteinska gymnasiet går framförallt elever som läser mot behörighet till gymnasiet och som bedöms ha kommit relativt långt i sin språkutveckling. Dessa elever kommer oftast från grundskolan eller har hunnit läsa en tid på Kungsgårdsgymnasiet innan de ansetts behöva komma vidare i sina studier.

SI på Ebersteinska gymnasiet

Ebersteinska gymnasiet är en kommunal gymnasieskola med sammanlagt 11 olika gymnasieprogram (Introduktionsprogram och Yrkesförberedande program). På skolan finns även gymnasiesärskola. Totalt går cirka 1 300 elever på Ebersteinska. Av dessa omfattar SI cirka 45 elever, fördelade i tre klasser. Samtliga elever läser mot betyg för att kunna söka till gymnasieskolans nationella program. Samtliga elever har en individuell studieplan som de följer. Eleverna har möjlighet att läsa Svenska, Matematik, Engelska, Idrott och hälsa, SO, NO och Teknik. I en av klasserna bedrivs ett projekt med SVA- och SO-integrerad undervisning, det vill säga undervisning där SVA är integrerat i SO-undervisningen. I de övriga två klasserna bedrivs

undervisningen i SVA på ”traditionellt” sätt, där SVA är schemalagt som ett eget ämne. Samtliga klasser tillämpar ett tvålärarsystem, där två lärare är närvarande i klassrummet. Lärargruppen för SI-klasserna omfattar nio lärare, varav några på deltid. Den absoluta majoriteten av eleverna har kommit till Sverige som asylsökande från Afghanistan, Somalia, Etiopien, Irak, Syrien och andra länder i Mellanöstern. Ett fåtal elever har migrerat till Sverige av andra skäl. Undervisningen i SI är i huvudsak lokaliserad till en egen byggnad, vid sidan om skolans huvudbyggnad.

SI på Marieborgs folkhögskola

Marieborg är en av landets största folkhögskolor. Kursutbudet är framför allt inriktat mot kulturfältet i form av studier inom, bland annat, film, skrivande, teater och musik. I genomsnitt passerar varje år ungefär 600 deltagare portarna på någon av Marieborgs lokaler. Under perioden för denna undersökning studerade 85 deltagare på SI på Marieborg, fördelade på fyra olika klasser. Eleverna organiseras efter språklig kunskapsnivå, där klasserna benämns grund, mellan och högre nivå. Mellannivån innehåller flest deltagare och består av två olika klasser. Fokus för SI-studierna är på det svenska språket och varje klass har en specifik mentor. Undervisningen bedrivs genom tematiska studier inom SO och NO. Liksom för både Ebersteinska gymnasiet och Kungsgårdsgymnasiet så rekryterar Marieborg inte deltagare på egen hand, utan det är Norrköpings kommun som anvisar deltagare som är mellan 18 och 20 år gamla och som bedöms minst troliga att hinna gå vidare till ett nationellt gymnasieprogram. Syftet med detta upplägg beskrivs som att sänka tröskeln till fortsatta studier inom vuxenutbildningen. Ett samarbete finns etablerat med Kungsgårdsgymnasiet där elever kan skickas i vardera riktning. Marieborg kan ta emot elever som ”kört fast” eller ”står och stampar”, men elever också kan gå i motsatt riktning, vid önskemål om att få läsa ämnen som inte finns på Marieborg.

Marieborgs undervisning i SI är lokaliserad till tre olika platser, närmare bestämt Fröbel vid Södra promenaden och Holmentorget, båda i de centrala delarna av Norrköping, samt vid Herrgården, ute på Ingelsta, norr om centrala Norrköping. Medan lokalen vid Holmentorget ligger i anslutning till en del av Linköpings universitets byggnader, och har en mer modern karaktär, så är historiken noterbar vid lokalerna vid Fröbelhuset och Herrgården. På samtliga tre platser finns lektionssalar som är adekvata för ändamålet, ofta dekorerade med lappar som, utöver skolplanscher, uppmanar eleverna till att prata svenska. Lärarlaget består av fem lärare med huvudansvar för SI.

Vilka är eleverna?

Vilka är det som deltar i undervisning i SI i de olika skolor vi har undersökt? De elever som deltar i undervisningen har givetvis det gemensamt att de är där just för att lära sig svenska språket och för att få ett slutbetyg från grundskolan, för att de ska kunna etablera sig i det svenska samhället. Men det är inte alls någon homogen grupp som lärarna möter i undervisningen. Tvärtom. Elevernas banor till Sverige, deras bakgrund, deras nuvarande situation och deras drömmar om framtiden är varierande. Låt oss ge några exempel för att ge en bild av den heterogena grupp av elever som möter lärarna i SI-undervisningen.

Hossein är 17 år och kom som ensamkommande till Sverige 2015. Han är född i Afghanistan, men har växt upp i Iran med sin mamma, men utan pappa. Eftersom familjen hade det mycket fattigt bidrog Hossein till familjens försörjning genom att arbeta på byggen, med hushållsarbete hemma hos familjer och med att samla från sopor. I en av de familjer där Hossein arbetade lärde han sig läsa och skriva, men han har inte gått i någon skola innan han kom till Sverige. Hosseins skolgång i Sverige inleddes med SI i en förberedelseklass i grundskolan, innan han gick vidare till gymnasieskolans SI. Han är positiv till sina studier, men skulle vilja studera tillsammans med elever som är födda i Sverige eftersom han tror att det skulle gynna hans språkutveckling. Hossein tycker inte att han lär sig så mycket svenska i SI-klassen. Hans mål med SI är att han ska få betyg så att han kan söka ett av gymnasieskolans yrkesprogram. Samtidigt är det svårt för honom att tänka på framtiden eftersom han ännu inte har beviljats något uppehållstillstånd och är orolig för att hans ska få avslag på sitt överklagande till Migrationsdomstolen. Denna oro upptar mycket av Hosseins tankar och påverkar hans koncentration. På fritiden ägnar sig Hossein åt en del träningsaktiviteter men oftast är han hemmavid. Han bor hos en svensk familj som han trivs med, men utöver kontakten med denna familj upplever han det som svårt att få svenska vänner.

Mehdi är 20 år, kommer från Irak och sökte asyl i Sverige 2015. I Irak bodde han tillsammans med sina föräldrar och tre syskon. Mehdi tycker att han haft lätt för sig i skolan och efter sina tolv år i grundskolan fortsatte han till universitetet där han påbörjade en juristutbildning. På fritiden har han alltid spelat fotboll och hans stora dröm är att bli fotbollsproffs. Han beskriver det som att hela hans värld vändes upp och ner när han, tillsammans med sin pappa, en lillebror och faster tvingades fly till Sverige till följd av kriget och hans mamma och systrar lämnades kvar i Irak. De första åren i Sverige innebar ett konstant flyttande mellan olika kommuner runt om i landet. Slutligen placerades familjen i en stad i Mellansverige där de bodde på ett flyktingboende. Redan under första tiden i Sverige började Mehdi höra sig för om möjligheten att spela fotboll. Hans kontaktperson hjälpte honom att komma i kontakt med det lokala herrlaget och han kom snabbt med i laget. Det dryga år som Hossein spelade i laget kom att ”betyda allt” för honom. Via laget introducerades han till Sverige och till det svenska språket och han fick kompisar. Under denna

period började han även i språkintröduktion, men han varken ville eller orkade engagera sig i dessa studier. Familjen blev efterhand förflyttad ännu en gång och Hossein tvingades lämna både skolan och laget. I samband med flytten fick familjen uppehållstillstånd varmed Hossein kände att det var dags att ”ta tag i skolan” med sikte på att komma in på universitetet. Eftersom han då hade hunnit fylla 20 år har han fortsatt SI på folkhögskola. Han trivs bra där, men känner sig rastlös och säger att han vill ”börja leva” i Sverige, men att han av olika skäl är hindrad av systemet och av sina otillräckliga språkkunskaper.

Mohammad är 18 år. Han kommer från Afghanistan och sökte asyl i Sverige hösten 2015. Han kom ensam till Sverige och hans familj är fortfarande kvar i Afghanistan. Mohammad har tillfälligt uppehållstillstånd i Sverige, som han fått eftersom att han går i skolan. När Mohammad fyllde 18 fick han flytta från det boende för ensamkommande där han bodde. Han bor nu i egen lägenhet. Även om han ibland tycker att det kan bli lite ensamt att bo självt så trivs han för det mesta bra med detta. Mohammads skolbakgrund från Afghanistan är att han har gått i koranskola tre vintrar. I övrigt hjälpte han till med arbetet i familjen. Han har också bott i Iran några år. Där arbetade han på en grönsaksodling. De första månaderna i Sverige gick Mohammad i svenskundervisning på ABF, i en grupp tillsammans med andra asylsökande ungdomar. Efter julen 2015 började han på SI på en gymnasieskola och han trivs på skolan. Han skulle gärna vilja börja på ett av gymnasieskolans studieförberedande program, men eftersom han inte har betyg i alla ämnen kommer han istället att söka Vård- och omsorgsprogrammet, för att studera till undersköterska. Hans plan är att fortsätta läsa in gymnasiebetyg på komvux längre fram så att han kan söka till Naturprogrammet. Han tycker det är roligt att gå i skolan och skulle vilja utbilda sig till Matte- och Fysiklärare i framtiden. Mohammad berättar att han jobbar hårt för att träna och förbättra sin svenska. De kompisar han har utanför skolan är nästan bara svenska kompisar och genom dem har han lärt sig mycket svenska. Även om Mohammad nu har flera svenska kompisar tycker han att det är svårt att bli kompis med svenska ungdomar, ”de aktar sig för andra”, som han formulerar det.

Nada är 18 år. Hon kom till Sverige som asylsökande från Syrien tillsammans med sin mamma och mindre syskon hösten 2015. Hennes pappa var då redan i Sverige som asylsökande. Nu har hela familjen permanent uppehållstillstånd. Nada och hennes familj är statslösa palestinier. Familjen har varit bosatt i en stad i norra Sverige, men flyttade till Östergötland hösten 2017. Nada har en tioårig skolbakgrund från Syrien. När hon kom till Sverige började hon med SI på en annan skola i kommunen, men trivdes inte på den skolan. Hon upplevde att det var väldigt oroligt där. Hon såg det också som ett problem att eleverna inte studerade mot betyg i den skolan, det vill säga att det var en lägre nivå av SI. För Nada känns det viktigt att studera mot betyg och hon är van vid detta från skolan i Syrien. På eget initiativ kontaktade hon då först skolledningen för att få göra ett skolbyte, men fick inte gehör för detta. Då kontaktade hon en tjänsteman i kommunen för att kunna göra

ett skolbyte till den skola där hon nu går. För henne känns det som att åren bara går utan att hon kommer vidare i sina studier och därför är hon angelägen om studier som leder till betyg. Hon kämpade för att få till skolbytet och tog även kontakt med en lärare på den skola där hon nu går för att ta reda på hur undervisningen bedrivs där. Slutligen lyckades hon få till skolbytet och trivs nu bra med sina studier. Nada tycker mycket om sina lärare och berömmar dem för deras undervisning. Hennes favoritämne är Historia, men hon tycker om alla SO-ämnena. Helst skulle hon vilja utbilda sig till advokat, men eftersom det innebär både krävande och många års studier på universitetet tänker hon att hon istället ska bli lärare, eller kanske något inom ekonomi och handel. Juridikstudier skulle också kräva att hon har 12 betyg för att söka ett studieförberedande program, men än så länge har hon bara tio betyg. Därför kan hon söka ett yrkesförberedande program. Nada är mycket hemma tillsammans med sin familj när hon inte går i skolan. Hon känner sig ofta trött och drar sig tillbaka för sig själv på rummet. ”Det är inte som förut” tycker Nada, ”samma sak varje dag, vi vaknar, går till skolan, äter och sover”. Förr tänkte hon mycket på framtiden, men inte nu längre. Hon berättar att när hon kom till Sverige så kämpade hon så mycket. Hon ville verkligen klara sina studier, söka till gymnasiet, söka till universitetet, skaffa många kompisar och göra många saker. Men nu orkar hon inte längre. Nu vill hon helst bara att dagarna ska gå.

Felicia är 17 år. Hon är född i Sverige, men flyttade med sina föräldrar till Spanien när hon var liten. Hennes föräldrar har sin bakgrund i ett sydamerikanskt land och kom till Sverige som asylsökande när de var barn. Felicias modersmål är spanska och hon lärde sig aldrig svenska innan familjen flyttade till Spanien. För några år sedan flyttade familjen tillbaka till Sverige och Felicia började på SI för att lära sig svenska. Hon trivdes inte alls med skolarbetet i Spanien och har dåliga erfarenheter från skolan där. Men hon tycker om sina studier på SI. Hon säger att ”mina lärare har lärt mig att älska att studera”. Hon vill gärna bli lärare i Spanska, eller i Religion som är hennes favoritämne. Till hösten har hon sökt flera olika estetiska gymnasieprogram. Däremot tycker Felicia att det är jobbigt att gå på SI eftersom den är så isolerad från övriga skolan. Innan hon kom till SI kände hon sig väldigt ensam och isolerad i den förberedelseklass hon då gick i. Där fanns inga elever som talade spanska, nästan alla hade arabiska som modersmål och på rasterna pratade de nästan bara arabiska med varandra. Felicia ville prata svenska, men det fanns ingen att prata svenska med, eftersom de svenska eleverna gick i ett helt annat skolhus. Det är lite likadant på SI där hon nu går. Felicia känner sig också ensam bland alla killarna som går i SI-klassen. Det är så få tjejer där.

Som dessa inledande vinjetter tydligt visar så är de elever som deltar i SI-undervisningen en påfallande heterogen grupp. Samtidigt finns det vissa resonemang som är återkommande, inte minst det uppenbara faktum att de är nybörjare i det svenska språket. Eleverna kommer från olika delar av världen och har kommit till Sverige av olika anledningar. Den absolut största gruppen utgörs av asylsökande, men det förekommer också andra skäl till migration. En del elever har gått i skolan

innan de kom till Sverige och har med sig en mer eller mindre fullständig utbildning från sitt tidigare hemland, som motsvarar deras ålder. Andra har mycket begränsad och fragmenterad skolgång bakom sig, till exempel till följd av krig och konflikter i sitt tidigare hemland, eller till följd av att de varit på flykt under långa perioder och då befunnit sig i olika länder. En del elever är analfabeter när de påbörjar sina studier på SI. Elevernas studiemotivation varierar, inte minst i relation till tidigare studiebakgrund. Vissa har arbetat sedan ung ålder, medan andra under sin uppväxt har kombinerat skolgång med arbete av olika slag. Det är inte ovanligt att elevernas psykosociala hälsa är dålig. Detta kan ha många olika orsaker. Till exempel är det många som bär på traumatiska upplevelser, av krig, konflikter, flykt (till Sverige), och av att vara separerade från sina familjer. En annan återkommande orsak till att många mår psykiskt dåligt är lång väntan på asylbeslut eller negativt besked på asylansökan. Vissa har på grund av att de uppnått 18 års ålder varit tvungna att lämna sitt boende och flytta till en annan kommun och därmed tvingats avbryta sina studier och bryta upp från de sociala nätverk som de etablerat på den ort där de varit bosatta. Denna heterogena grupp sammansättning innebär som vi ska se en rad utmaningar när det gäller att planera och genomföra undervisning i SI.

Lärarnas röster

När vi har intervjuat lärare så har bland annat storleken på klasserna beskrivits som en svår pedagogisk utmaning. Lärare beskriver att klassernas storlek på kort tid har ökat kraftigt, från 12 elever per klass till cirka 20 elever per klass. Vid tillfället för intervjuerna var antalet elever per klass alltifrån 13 till 20. En annan svår pedagogisk utmaning som lärarna beskriver är den stora kunskapsmässiga spridning som finns mellan eleverna. Även i de fall då språknivån i svenska kan vara relativt likvärdig mellan eleverna, kan deras förkunskaper i andra ämnen vara mycket olika. Många av eleverna har stort behov av lärarstöd för att ta sig framåt i studierna. Det ställs således stora krav på lärarna när det gäller pedagogiskt förhållningssätt för att kunna hjälpa och stötta alla elever.

Vidare präglas elevgrupperna av instabilitet. Det sker kontinuerliga intag av elever, samtidigt som elever plötsligt slutar, exempelvis till följd av att de blivit för gamla att gå på SI och därför flyttats över till komvux. Elever slutar också till följd av att de utvisas, går under jorden eller förflyttas till en annan kommun. Som en lärare på en av de kommunala skolorna berättar:

Men här är det varje vecka, det kommer in nya elever varje vecka. Alltså vad det gör med grupperna också. Man försöker få en stabil grund här, och grupp sammansättning, och sen kommer det in två nya elever. Det rör om i grytan, så går det några veckor, så kommer det två till. Det är en utmaning, jag säger inte att det är ett problem, men utmaning (Lärare 4).

För lärarna är det också svårt att veta och bedöma hur lång tid det kommer att ta för varje enskild elev att gå igenom SI så att hen har minst åtta betyg och därmed kan söka vidare till ett nationellt gymnasieprogram. ”Det vet vi först efteråt”, som en lärare formulerar det.

Flera lärare lyfter också fram att eleverna visserligen administrativt tillhör en viss klass, men att de i praktiken samtidigt läser en rad olika ämnen i olika grupper. Gruppens heterogena sammansättning försätter, tillsammans med denna turbulens, lärare i en svår balansgång mellan att å ena sidan bedriva en undervisning som är individinriktad, som tar hänsyn till elevernas varierande kunskapsnivå, och att å andra sidan skapa en fungerande pedagogisk gruppdynamik med sammanhållen gruppundervisning i klassrummet. Det flera lärare återkommer till är att de försöker fokusera på att skapa en gemensam plattform för eleverna i undervisningen istället för att se till olikheterna i kunskapsnivå och tidigare skolerfarenhet. Det vill säga, skapa en gemensam kunskapsbas för SI-eleverna.

Motivation och motivationsarbete

Arbetet med elevernas motivation lyfts i intervjuerna med lärarna fram som en viktig del av det pedagogiska arbetet. Motivationsarbetet ses inte minst som en utmaning då många av eleverna befinner sig i en i flera hänseenden svår situation. Vissa vet inte om de får uppehållstillstånd eller ej, andra har lång väg att gå för att de ska kunna slutföra sin utbildning. Som en lärare på folkhögskola berättar:

Alltså, man försöker ju hela tiden motivera dem. Varför ska de komma hit? Varför ska de lära sig svenska? Varför ska de sitta i skolan och traggla alla verb på? Vissa tar till sig väldigt mycket och vissa tänker mycket på det som händer i deras liv. De ser liksom inte framtiden än, eftersom de inte vet om de får stanna och så där. Så det är ju självklart att då är det svårare. Men vi försöker säga att: ”Ja, men du behöver alltid Engelska och Matte”. Och, ”Okej, du kanske behöver åka tillbaka, men du, men kom ändå. Se det som en fristad här, att du får bort dina tankar och så”. Och sedan kanske det leder till något. De kanske träffar någon här som har ett jobb här. Alltså, det blir öppna dörrar när man befinner sig i en skola (Lärare 16).

Läraren ger här ett exempel på hur arbetet med elevernas motivation blir en central del av det pedagogiska arbetet, något som återkommer i många av de intervjuer vi gjort. Det gäller att förklara för eleverna varför de ska ägna sig åt studier, när de kanske inte ens får stanna i Sverige. Om eleverna inte ser meningen med att studera så blir också de insatser som görs i själva undervisningen i mångt och mycket verkningslösa. Inte minst på grund av att eleverna kanske inte ens dyker upp till undervisningen. Lärarens sätt att stärka elevernas motivation är att beskriva skolan som en fristad, en plats där eleverna kan lämna sina svårigheter, svåra tankar och ovisshet och tänka på andra saker, möjligheter här och nu – och inför framtiden.

Elevernas motivation och tankar om sina studier är inte sällan sammanlänkade med tankar och hopp om en bättre framtid. Många av de elever som vi intervjuat har ambitioner om fortsatta studier och framtida yrkesliv. Men för vissa känns vägen dit nästan oöverstigligt lång, en dröm som tycks svår att realisera. Inte minst med tanke på att en del elever endast har några enstaka månaders tidigare erfarenhet av skolgång. Samtidigt finns det elever som har en mer eller mindre fullständig skolbakgrund.

Tankarna om framtiden och motivationen att ägna sig åt studier varierar. Vi kan i intervjuerna se att elevernas utbildningsbakgrund har betydelse för deras tankar om fortsatta studier och framtida yrkesliv. Denna variation när det gäller utbildningsbakgrund tycks också ha betydelse för i vad mån eleverna ger uttryck för en frustration över att inte komma vidare i sina studier och att studietakten är allt för långsam. En elev, som upplever att det inte går tillräckligt snabbt, säger att han nu har studerat på SI i två och halvt år, men känner att han inte når något resultat utan får bara vara kvar i samma klass. Han tycker själv att han lärt sig och att läraren gör en felaktig bedömning. Flera elever som har en utbildningsbakgrund i nivå med sin ålder ger också uttryck för frustration över ”att det blir stopp”, att de tvingas ”börja om”, eller att de har ”tappat tid”. ”Jag får ta död på min framtid och hitta en annan väg”, som en elev formulerade det (Elev 45). En annan elev berättar:

Jag studerade två år i en skola i Norrland, och så nu ett och ett halvt år. Alltså jag har fyllt 18 år. När jag söker till gymnasiet kommer alla mina klasskamrater att vara 16 eller någonting och jag kommer att vara 20 år. Alltså, jag blir som en mamma till dem (Elev 49).

Elevernas motivation till studierna är också sammanlänkade med huruvida de har uppehållstillstånd eller inte och i vad mån de har möjligheter att bo kvar i kommunen efter att de fyllt 18 år. Det vill säga, de som väntat länge på besked, som fått avslag eller som fått besked om att de måste flytta till en annan kommun är de elever som verkar hoppa av SI. Denna bild bekräftas även av de lärare vi talat med, som menar att ovisshet om möjligheten att få stanna i Sverige skapar oro för såväl den enskilda eleven som för gruppen. Negativa besked om uppehållstillstånd väcker också oro hos andra elever i gruppen. Likaså tillägger lärarna att det är svårt för eleverna att ha koncentration på studierna när så mycket annat upptar deras tankar och att lärarna därför behöver ta pedagogisk hänsyn till detta. En av lärarna på en folkhögskola beskriver betydelsen av att visa hänsyn och förståelse för elevernas svåra situation enligt följande:

Jag förstår ju deras smärta och oro så där, och det kan man ju inte bara bortse från, man kan ju inte förvänta sig att de sitter där och lyssnar som en jättebra elev när den känner att ”Åker jag hem blir jag dödad”. Det går ju inte liksom.

Då får man visa hänsyn eller vara lite mer ödmjuk som lärare, tycker jag i alla fall. Visa förståelse och så (Lärare 17).

I intervjuer med elever så märks det att vissa har svårt att motivera sig för sina studier. Det kan också handla om enskilda ämnen som vissa har mer eller mindre svårt med. En av eleverna uttrycker till exempel att Matematik är jobbigt och att han behöver räkna mycket men det finns annat som lockar i stället:

Jo, alltså jag pratar på riktigt. Jag kan men det var svårt. Alltså, Matte, om jag tänker, det är inte svårt, bara att repetera. Jag har många kompisar. Alltså, vi ska spela datorspel och någonting. Men om jag på riktigt, jag säger att jag kan klara Matte, jag kan. Men du vet, det tar tid (Elev 43).

Vartefter terminsslutet närmat sig har en del elever uttryckt oro över att de inte ska få de betyg som krävs för att kunna söka vidare till gymnasieskolan. En del som fått besked om att de inte når betyg i åtta ämnen verkar mer eller mindre ha gett upp och driver runt på skolan mest för att ha något att göra. En elev berättar att han bara har Engelska och Svenska som han ska läsa på skolan detta år, hans andra år på gymnasiet. Övriga ämnen fick han betyg i under det första året som han gick på skolan. I snitt har han en lektion per dag. Tillvaron blir tråkig och långsam. Han tillbringar hela dagarna i skolan, hänger runt och snackar med kompisar, mest för att ha något att göra. Han har tappat lusten för sina studier detta år och sköter inte ens de få lektioner han har. Skolan blir en plats att vara på snarare än en plats för lärande.

Även lärare berättar om att vissa elever har mycket lite undervisning per vecka och att det viktigt att motivera dem att ägna sig åt sina studier och att komma till skolan.

Men sitter de hemma och inte kommer och inte mäktar med. Då är det stopp. Och visst, vi kan skriva ut elever. De har vi varit inne på, att man får avsluta sin skolgång här för du har inte varit här. Du har så extremt hög frånvaro så länge. Men då är nästa fråga: "Vad skriver vi ut dig till?" Det finns ingenting. Då hänger du helt löst, ingen förankring i någonting. Även om du knappt aldrig är här så har vi väl någon som dyker upp någon eftermiddag eller två i veckan i alla fall. Och det är väl den livboj man har till skolan. Klipper vi den så... Ja (Lärare 18).

Återigen beskriver lärarna skolan som en plats där eleverna kan skapa en meningsfull tillvaro, en viss stabilitet i en tillvaro som annars kan vara kaotisk och frustrerande.

I vad mån är SI integrerad i skolans verksamhet?

Hur är då SI integrerad i verksamheten i de olika skolor vi har undersökt? I både intervjuer och observationer har vi kunnat se en påtaglig skiljelinje mellan folkhögskolorna och gymnasieskolorna när det gäller hur SI är integrerad i verksamheten i stort. På båda folkhögskolorna är SI-verksamheten lokaliserad tillsammans med övrig verksamhet, i samma lokaler, tillsammans med övriga deltagare. Dessutom finns en uttrycklig ambition att på olika sätt arbeta för att deltagarna på SI så långt som möjligt ska inkluderas i folkhögskolans verksamhet i stort. När det gäller de två gymnasieskolorna är SI-verksamheten snarare lokaliserad vid sidan av övrig verksamhet, i lokaler som lämnar en del övrigt att önska. Denna lokalisering vid sidan av medför i sin tur en rad olika utmaningar för både lärare och elever. Vi återkommer till dessa lite längre fram. Låt oss först fördjupa oss i hur SI-verksamheten lokaliseras på respektive folkhögskola.

En vilja att integrera

På båda folkhögskolorna har SI-klasserna ett eget ”hemmaklassrum” som ligger mitt i skolan. På så sätt kan man säga att SI-verksamheten är inkluderad i skolans verksamhet i stort. Trots att hemmaklassrummet ligger mitt i skolan så menar dock både lärare och elever att SI-deltagarna inte direkt blandar sig med resten av deltagarna på folkhögskolan. Folkhögskolorna tar allvarligt på denna utmaning och säger sig på olika sätt arbeta för att nå en förändring. Ett initiativ till att skapa en bredare gemenskapskänsla bland deltagarna på respektive folkhögskola består i att bryta det ordinarie schemat och arrangera olika gemensamma aktiviteter, som gör det möjligt för deltagare på olika kurser att mötas. Här erbjuds samtliga deltagare att välja olika aktiviteter som organiseras för hela skolan. Eleverna ger i regel uttryck för att de uppskattar dessa aktiviteter. En elev förklarar att:

Aktivitetsgrupp gäller att alla elever ska välja en aktivitet som de tycker om. Så det finns olika aktiva grupper, aktivitetsgrupper. Det finns Dans, Musik, de som vill plugga Matte, läsa böcker, måla och ta foton, bilder (Elev 41).

Enligt lärarna medverkar SI-deltagarna i dessa aktiviteter, men de beskriver samtidigt att de i många fall ändå söker sig till ”sina grupper”, vilket medför att de ändå inte blandar sig med folkhögskolans deltagare. En lärare berättar hur folkhögskolan arbetar med att eleverna ska möta andra deltagare på folkhögskolan:

Självkritiskt, det vi skulle göra mer här, tycker jag, är att möta mer deltagare från många klasser och sådant där. Det gjorde vi lite bättre något år... Vi har ju temadagar när vi har aktivitetsgrupp en gång i veckan, när de blandas ihop och så. Och får välja lite... Och det är nog en ambition jag har, att vi är liksom kanske... Ja, det skulle vara mycket roligare möten. Nu får ju de möta hälsa ganska ofta, den klassen jag har på allmän kurs, för att vi blandas ihop. Så jag och Ragnhild, den andra Natur-läraren, vi blandar våra klasser ganska ofta och

gör saker. Men förutom dem möter vi inte så jättejättemånga tyvärr, på skolan, i den utsträckning som man skulle önska att vi kunde göra, så faktiskt. Så där skulle jag ändå känna att det skulle vara... Det är en sån där grej som maler lite nu. ”Hur ska vi göra det? Ska vi bjuda in? Ska vi ha speed-dejting?” (Lärare 1).

Ett exempel på hur denna strävan efter att integrera SI-deltagarna i skolans verksamhet och i samhället i övrigt är de aktiviteter som på båda folkhögskolorna bedrivs på temat ”att söka jobb”. Där har deltagarna på olika sätt fått arbeta med att skriva CV och presentera sig själva och sina kunskaper. Syftet med dessa aktiviteter är att deltagarna ska kunna söka och få extrajobb eller sommarjobb. Rektorn på en av folkhögskolorna beskriver den CV-verkstad där deltagarna ska lära sig att söka sommarjobb enligt följande:

Vi framför det som vi tycker är viktigt och många har ju efterfrågat det här med hur man söker sommarjobb och sådär så att en sån sak är ju... och det är ju ganska lätt för oss... Vi är inte lika styrda med timplaner och sådant där... Allt är ju svenskträning så det här är ju perfekt att göra med någon som verkligen vill göra. Så det är ju väldigt tacksamt. Ja, det är ett bra exempel på sådant som vi kan göra ganska snabbt. Plocka upp ett intresse och göra någonting av det (Ledning 3).

Rektorn ger här uttryck för något som upprepas i intervjuerna med både rektorer och lärare vid folkhögskolorna, nämligen en vilja att plocka upp elevernas intressen som grund för undervisning, något som beskrivs som en del av folkhögskolornas specifika tradition och arbetssätt.

Separerat umgänge

På den ena gymnasieskolan håller SI-klasserna till i en särskild del av den stora skolbyggnaden. Lektionssalarna är i huvudsak förpassade till tre korridorer. I en av dessa korridorer finns en verksamhet för vuxenutbildning förlagd. I övrigt är det dock sällan som elever från andra gymnasieprogram och utbildningar rör sig i dessa korridorer. Vid raster går eleverna till skolans cafeteria, som ligger centralt belägen i skolan. Men i övrigt tycks många av eleverna för det mesta uppehålla sig i de korridorer där lektionssalarna finns, där de väntar på att lektionen ska börja, tittar på sina telefoner eller sitter i olika gruppkonstellationer och pratar med varandra.

Några av eleverna uppger att elever under lektionerna oftast sitter tillsammans och pratar med elever som är från samma språkgrupp. En kille från Somalia berättar att han har fått flera vänner i klassen, men att flera av dem inte gärna vill prata svenska:

De kom också från Somalia. De har lite problem. Men de skäms för att de inte kan prata svenska. Om de säger ett ord fel skäms de. Men jag säger: ”Du

lär dig svenska. Alltså, det spelar ingen roll. Du kan prata och då lär du dig svenska". De säger "ja, ja". De kan, men de kan inte. När du pratar så förstår de, men de kan inte prata. Det är svårt. Jag säger: "Om du pratar kan du lära dig många saker, flera ord. Om du skäms så kan du inte lära dig. Du vet, det är svårt. Prata, det är jättejätteviktigt" (Elev 43).

Utifrån de observationer som genomförts förefaller detta vara fallet även när eleverna inte har lektion. Elever uttrycker att de inte i någon större utsträckning har kontakt med svenskspråkiga, vare sig elever eller andra. Det finns förvisso elever som bor hos en svensktalande familj, har flickvänner som är svensktalande eller rör sig i andra sammanhang där de får möjlighet att prata och öva sin svenska. Eleverna ger återkommande uttryck för betydelsen av att ha svenska vänner. Flera förmedlar dock frustration över att inte ha några kontakter med svensktalande. Ett återkommande mönster i intervjuerna är svårigheterna att lära känna och utveckla kompisrelationer med "svenskar".

När elever och lärare tillfrågas om huruvida det genomförs några organiserade aktiviteter där eleverna på SI ges möjlighet att träffa elever som går på andra program så blir svaret att det inte sker i någon nämnvärd utsträckning. Lärare som har intervjuats uppger att eleverna träffar andra elever i cafeterian och matsalen, men att de då huvudsakligen pratar med sina "landsmän", som har gått vidare och studerar vid något av gymnasieprogrammen. Lärarna beskriver dessa möten som positiva, eftersom eleverna på SI vid dessa möten får information om vad framtiden kan innebära för just dem. Däremot tycks det inte förekomma någon organiserad samverkan med andra program, för att exempelvis skapa mötesplatser där elever på olika program kan komma i kontakt med varandra. I intervjuer med lärare framkommer önskemål om att få tillstånd samarbete med andra program i skolan, till exempel i form av studiebesök eller möjlighet för SI-elever att delta på lektioner på andra program. De pekar dock på att det varit svårt att få till ett sådant samarbete, eftersom alla program har ett "pressat schema" och därför är upptagna. Enligt rektorn har det i denna skola funnits ett större behov av att arbeta på programnivå, på grund av att andra program som finns i skolan också har ett "tungt elevunderlag". Av denna anledning har det skolövergripande arbetet varit underordnat till förmån för arbete på programnivå.

Under våra fältstudier anordnades dock en mäsia för Ung företagsamhet (UF), där ett större antal elever från olika program och skolor torgförde olika produkter. Bland dessa elever fanns även ett fåtal SI-elever. Intervjuade lärare har berättat att eleverna har möjlighet att arbeta med UF inom ramen för individuellt val, något som de menar passar vissa av eleverna bra, eftersom de i sina tidigare hemländer har ägnat sig åt verksamhet som utvecklat ett entreprenöriellt förhållningssätt. Elevernas UF-projekt är en mer anpassad version för SI-eleverna, jämfört med hur det kan vara på gymnasiet. Genom projekten är dock tanken att eleverna ska kunna utvecklas både

personligt och språkligt, genom att de uppmanas att själva ta kontakt med andra skolor och andra utanför skolan.

Inget gratisfika...

Även på den andra gymnasieskolan är SI-klasserna lokaliserade till en särskild del av skolan, i detta fall till en egen byggnad som ligger vid sidan om skolans huvudbyggnad. I den byggnaden bedrivs endast undervisning för SI-elever. Salarna är gamla, slitna verkstadssalar som har gjorts om till lektionssalar. Väggarna är gjorda av betong och fönstren sitter högt upp på väggarna precis under taket. Det är alltså inte möjligt att se ut genom fönstren. Längs med salens långsidor sitter lister med eluttag, som vittnar om att salarna även fungerat som datasalar innan de gjordes om till undervisningssalar för SI-klasserna. Vid våra intervjuer var det flera av eleverna som klagade över att det var smutsigt och ”äckligt” på toaletterna.

Under vinterhalvåret ställdes det in extra värmeelement i salarna, för att hålla värmen. De flesta eleverna var då tvungna att ha sina utejackor på sig i salen för att inte frysa. Under några veckor i februari, när det var 10 minusgrader ute, var det så kallt i en av salarna att eleverna fick varsin värmefläkt att ställa på bänken så att de inte skulle frysa om händerna. Slutligen blev situationen med de utkylda salarna så pass akut att undervisningen flyttades över till huvudbyggnaden, där skolans övriga elever går. I kombination med att det är väldigt kallt i salarna är det också fuktigt. På en tuschteckning ritad på hårdpapp som stått lutad mot salens ena yttervägg började tuschen rinna efter några dagar.

Det utrymme som eleverna var hänvisade till i skolbyggnaden under rasterna var i huvudsak trapphuset, där några soffor och barstolar var utplacerade. Utöver detta fanns det också en sal i källarplanet som fungerade som ett uppehållsrum.

Frustrationen över tillgången till bra och ändamålsenliga undervisningslokaler är stor, både bland elever och lärare. ”Där har vi undervisat i två år”, som en av lärarna uttryckte saken. Enligt lärarna skapar SI-verksamhetens lokalisering en känsla av annorlundahet bland eleverna. ”Det är synd att vi är så separat”, säger en av lärarna, ”för hade vi legat som vi sa inne i skolan, kanske de mer hade känt att de var på väg in i gymnasiet”. En annan lärare ger uttryck för samma tankegång:

De vill gå i en svensk klass, som de säger, där det är svenska elever. Nu tycker de att: ”Här sitter vi, vi är bara invandrare. Vi lär oss ingenting av varandra. Ingen kan ju svenska. Om vi får gå i en svensk klass så skulle det...” (Lärare 19).

Beskrivningen går igen också i elevernas berättelser.

Jag har inga svenska kompisar, men jag vill gärna få svenska kompisar. Vi träffar inte några svenskar eftersom vi går på SI. Det finns ju inga svenskar här. Och på den skola där jag gick förut fanns det inte heller några svenska elever (Elev 51).

En dag bjöds skolans elever på gratis fika i huvudbyggnaden. Informationen om detta hade gått ut till samtliga elever på de nationella programmen, men inte till eleverna i SI-klasserna. SI-eleverna blev upprörda över att de inte fått information om detta och undrade varför. ”Är det för att vi är invandrare,” som en elev undrade. Elevombuden i en av SI-klasserna tog initiativ till att formulera en skriftlig protest som ställdes till rektorn. Eleverna beslutade sig även för att tillsammans gå över till skolans huvudbyggnad för att förse se sig med en kopp kaffe och bulle.

En av lärarna berättade att de som ett led i att försöka bryta särlokaliseringen och koppla SI-verksamheten och dess elever till resten av skolans verksamhet uppmanat SI-eleverna att aktivt söka sig till skolans huvudbyggnad ”för att de ska få ta del av resten av gymnasiet och träffa andra människor”. Händelsen med att inte bli inbjuden till fika föranledde att eleverna fick de idéer att initiera ett möte för att resa krav på förändring:

Det var deras egen idé att ha ett möte faktiskt. De bara dök upp i klassrummet och spaltade upp vad det vill ha här [i sitt skolhus] som finns där [i huvudbyggnaden], men som de saknar. Som fräscha stolar och schackbrädor och lite sådana saker. Skriver ner det och tänker nu går vi till rektorn med det. Det är helt rätt. Det är så ni ska göra. De har förstått hur man gör för att förändra sin egen situation på ett vettigt sätt också. Och vi vill jobba så med grupper också (Lärare 19).

Det är dock inte bara i relation till resten av skolan som eleverna befinner sig vid sidan om. Detsamma gäller samhället i stort. Som ett annat sätt att bryta särlokaliseringen och minska elevernas känsla av att befinna sig vid sidan av har lärarna tagit initiativ till att återkommande söka sig ut från klassrummet ut i det omgivande samhället. ”Vi försöker alltid lämna skolan inom varje kunskapsområde”, säger en av lärarna, ”det ger dem en annan förståelse för hur samhället faktiskt ser ut” (Lärare 18). Det har dessutom funnits ambitioner att få tillstånd prao-möjligheter för eleverna, ”men där kom vi inte riktigt hela vägen”. ”Men vi har ändå varit på studiebesök på olika arbetsplatser, tittat på hur exempelvis plast tas om hand och så vidare. Så att man breddar upp. Skolan är ju en del av samhället” (Lärare 19). På så sätt skulle man kunna säga att det pedagogiska rummet öppnas, sträcker sig ut från klassrummet, till samhället utanför.

Strax innan vi avslutade våra fältstudier stängdes en av undervisningssalarna, till följd av att miljön var så pass dålig. Det har nu även fattats beslut om att hela SI-verksamheten ska flytta in i skolans nyrenoverade huvudbyggnad.

SI som social och pedagogisk arena

Givet den heterogena grupp elever som går på SI och hur SI är integrerad eller ej i övrig verksamhet på skolorna, är frågan vad SI blir för social och pedagogisk arena och vilken mening den tillskrivs av eleverna. Låt oss först vända oss till frågan om vilka det är som undervisar på SI.

Vilka är lärarna?

Lärargruppen är liksom elevgruppen heterogen, i termer av erfarenheter och utbildningsbakgrund. Samtidigt är det en aspekt som återkommer i lärarnas resonemang, nämligen att de trivs och tycker om sitt arbete med SI. När det gäller utbildningsbakgrund har flertalet av lärarna en ämneslärarutbildning mot grundskolans högstadium eller gymnasieskola, i de ämnen som de undervisar i. Många av lärarna, om än inte alla, är utbildade i Svenska som andraspråk (SVA). Några är utbildade folkhögskolelärare, medan några lärare har tidigare erfarenhet av arbete på folkhögskola. En av lärarna som arbetar på folkhögskola, men som är utbildad gymnasielärare, säger att:

Jag har ju 90 poäng svenska som andraspråk, så jag är gymnasielärare i det. [...] Men det var absolut inte min stora passion, inte för fem öre, det kanske inte ens är det nu heller, jag bara tycker att lärande är väldigt spännande. [...] Folkhögskola är ju ändå... det handlar om att hjälpa dem som inte får hjälp någon annanstans eller vad man ska säga (Lärare 1).

Flera av lärarna uttrycker att de ”halkade” in på SI klasserna av en slump. En lärare säger att

Jag är gymnasielärare egentligen och jag tog examen 2016 och jobbade ett år som gymnasielärare. Sedan såg jag den här annonsen och sökte hit. Jag hade aldrig haft någonting med språkintröduktion att göra tidigare så jag var väldigt... är fortfarande väldigt ny. Och visste inte riktigt att det skulle ingå i min tjänst till att börja heller. Men ja, så det är egentligen det... jag har bara kommit in lite (Lärare 3).

Bland lärarna finns de som har arbetat i yrket under fyra decennier och som redan tidigt i sin lärargärning arbetat med att undervisa människor från andra länder, medan en del är nyanställda och därför inte har så mycket erfarenhet av att arbeta med denna eller motsvarande elevgrupp. En återkommande kommentar från lärarna är att de kom till SI-undervisningen mer eller mindre av en tillfällighet. De beskriver sin väg till SI med orden att de ”hamnade där”, att det var ”slumpen”, eller att de ”halkade in”, det vill säga att valet att arbeta med SI inte varit ett så aktivt planerat val. Men att de är väldigt tillfreds med att ha börjat på SI. En lärare på en gymnasieskola säger:

Jag upplever de här eleverna som mycket mer givande och man kanske får ge mer, men man får absolut tillbaka mycket mer och så. Så att det känns både flummigare, men också roligare än den typiska vanliga undervisningen på högstadiet, tycker jag (Lärare 14).

Några av lärarna berättade att de hade sökt sig bort från den ”vanliga grundskolan” därför att de inte längre trivdes där. Förändringen mot alltmer dokumentation, stress och brist på resurser skapade en situation där de upplevde att tiden för undervisning blev allt mindre. Flera av dessa förmedlar att de ”fick tillbaka lusten” när de kom till SI. Eller som en lärare uttryckte det: ”Jag kände här är min plats, det här är bäst” (Lärare 21).

Samtidigt beskriver lärarna sin arbetssituation som mycket pressad. Elevgrupperna har blivit större, men det är också påfrestande att möta elever som är inne i en asyprocess och som plötsligt kan försvinna ur klassen på grund av att Migrationsverket beslutar om utvisning, eller att kommunen beslutar att en elev ska flytta till ett boende i en annan kommun. Enligt lärarna utgör undervisningen på SI en utmaning. De ska i sin lärargärning bedriva en undervisning som stimulerar elever, som i en del fall bara gått något enstaka år i skolan, att nå de kunskapskrav som finns för årskurs nio och de ska åstadkomma detta på tre till fyra år. Flera lärare diskuterar hur de uppfattar det samhälleliga kravet att nyanlända elever snabbt ska få en utbildning som ger möjligheter till gymnasiala studier och arbete, i vissa fall är mer eller mindre orealistisk.

Engagemang och relationsskapande

I intervjuer med elever upprepas berättelser om hur mycket de uppskattar och tycker om sina lärare. Lärarna beskrivs oftast i positiva ordalag, som ”bäst” och ”fantastiska”. Lärarna framstår inte sällan som förebilder, personer som på olika sätt är viktiga för eleverna. Flera av eleverna påpekar att lärarna lyssnar på dem och stöttar dem om de har problem. En elev berättar att:

Johanna är jättesnäll. Hon lyssnar alltid på killarna och jag blir jätteglad av henne. När jag hade problem så jag förklarade för henne och hon lyssnade på mig. Och hon hjälper killarna mycket och allt. Madeleine är också jättesnäll hon lyssnar mycket. Och hon är jättesnäll mot alla. Och Georgios också (Elev 40).

Denna bild bekräftas i allt väsentligt även av lärarna:

Jag tror vi spelar en väldigt stor roll i deras liv faktiskt. Vi ser dem, vi pratar med dem, vi hälsar på dem, vi frågar dem liksom, så det finns ... det är nästan så man känner ibland att man är lite mer än en bara en lärare. Inte kanske

föräldrar, men en person som man kan ty sig till. För man märker att de söker... bekräftelsebehov liksom (Lärare 18).

Bilden bekräftas även av de observationer som gjorts. Elever söker kontakt med lärare efter lektionens slut, för att fråga och diskutera olika spörsmål. Likaså bekräftas lärarnas engagemang, som i vissa fall går bortom det som kan förväntas av dem. Bland annat har vi kunnat se hur lärare hjälper elever med bussbiljetter och kontakt med idrottsledare. Engagemanget har dock en baksida, nämligen risken för utmattnings- och stressrelaterade problem som också är förenad med den psykologiska påfrestning som innebär att se elever tvingas lämna landet. Flera av lärarna beskriver relationen till eleverna som ett svårt pedagogiskt dilemma: att å ena sidan vara närvarande och att utgöra ett stöd för eleverna och å andra sidan inte bli för känslomässigt involverad i elevernas enskilda livsöden. Som en lärare på folkhögskola beskriver det:

Alltså man blir ju känslomässigt involverad när de kommer: ”Jag känner mig rädd, jag kan inte sova, jag känner mig orolig, jag blir utvisad, jag blir dödad”. Det är klart man är medmänniska och det går inte att bara säga: ”Ja, jag vill inte höra”. Det går inte. Man måste ändå finnas där och lyssna. Sedan kanske jag skickar dem till kuratorn eller till Johannes här som hjälper dem vidare med CSN eller vad det nu kan vara. Men det är ganska tufft. Det är det. Väldigt tufft ibland. Man kan ju stänga av, men jag är en känslomänniska så jag känner med dem. Jag förstår ju deras smärta och oro så där. Och det kan man ju inte bara bortse från. Man kan ju inte förvänta sig att de sitter där och lyssnar som en jättebra elev när den känner att: ”Jag åker hem och blir dödad”. Det går ju inte. Så då får man visa hänsyn eller vara lite mer ödmjuk som lärare, tycker jag i alla fall. Visa förståelse (Lärare 16).

Läraren ger här uttryck för balansakten mellan det professionella och privata, och behovet av att vara ödmjuk och visa förståelse för elevernas tuffa situation. Arbetet bygger i hög grad på att etablera täta relationer med eleverna. Detta relationsskapande kunde vi tydligt observera i klassrummet. Ett exempel på hur en lärare arbetar med att se och ge varje elev en röst i klassrummet var att läraren började lektionerna med att ”gå en runda” och prata med varje elev om till exempel hur de mår eller vad de gjorde i helgen. En deltagare på en folkhögskola återspeglar detta och berättar:

Varje morgon på måndag gör de samma sak, att Johanna frågar oss: ”Hur var lovet och vad har ni gjort på lovet?” Hon kramade oss och så där. Och första lektion. Det var inte så viktigt. Vi lärde oss inte så mycket, men det var viktigt att hon är... känns bra. Vi känner oss bra när vi berättar vad vi hade gjort på lovet. Hon berättade också om vad hon hade gjort på lovet (Elev 42).

Även om de flesta eleverna var väldigt positiva till lärarna och deras engagemang så fanns det också elever som är mer kritiska. Ett sådant exempel framträdde hos ett

par deltagare som inte tilltalades av lärar-deltagare-relationen på folkhögskola. En deltagare säger att: "Lärare måste vara lärare" och menar med detta att hon inte tycker att lärarna tar sitt ansvar som lärare utan att allt är "så löst" (Elev 45). Annan kritik som framfördes kommer från deltagare som är ytterst målmedvetna och då handlar det om bristande disciplin i klassrummet:

Jag kommer här, jag ska lära mig lite mer saker, men ibland finns det många klasser. Det finns många lärare också. De kan inte kontrollera sina klasser. De kan inte kontrollera. Det finns många killar som leker med sina mobiler och då kan jag inte plugga eller studera. Och, till exempel de leker med sina mobiler. Vi kan inte göra någonting. Lärarna är bra. De är duktiga, men klassen måste vara tyst... annars (Elev 28).

En annan deltagare är inne på samma spår och ser det som problematiskt när många elever talar samma modersmål och bara talar detta sinsemellan:

Det fanns några lärare som inte hade kontroll på klassen. Typ, om du är lärare och jag sitter här, och jag vill lyssna på dig. Jag vill lära mig det som du vill att jag lär mig. Och de andra bara, en sitter där borta, och en sitter där och de pratar med varandra. Jag förstår ingenting. Och jag kan inte säga "Tyst!", för det är läraren som ska ha makt i klassen. Och den situationen är lite... alltså, inte lite, mycket oro faktiskt (Elev 18).

Skolan som frizon

På ett generellt plan tycks skolan, oavsett vilken skola vi har studerat, fylla en central funktion för eleverna. Skolan blir inte bara en plats för studier, utan också en plats för socialt umgänge och emotionellt stöd. Som vi har sett delar eleverna erfarenhet av flykt och migration. Många har flytt från mycket svåra omständigheter med krig och konflikter i sina tidigare hemländer. Flera har kommit till Sverige på egen hand. Skolan blir för många av dem den enda källa till stabilitet som de just nu har i sina liv. Som en av lärarna på en av gymnasieskolorna beskriver det:

Jag tror också att det är viktigt för dem att ha en fast och trygg punkt att komma till. Jag tänker, de som har det svårt och inte vet: "Ska jag få vara kvar eller inte? Vart ska jag bo? När ska jag få flytta? Vad kommer att hända med boendet?" Så är ändå skolan trygg. Den finns här. Det är öppet fem dagar i veckan. Även om någon elev kommer hit och är jättetrött och inte har sovit på hela natten kommer de ändå hit. En del kanske sover på lektionen, men de är ändå här och det tror jag är viktigt. Att de känner meningsfullhet här, att de ändå är en person och vi ser dem. Det tror jag är viktigt. Jag tror att det är väldigt viktigt. Speciellt för de eleverna som kommer själva utan familj, att de har någon som man kan vända sig till (Lärare 4).

Läraren pekar här ut hur flera av eleverna inte att har någon att vända sig till utanför skolan. Skolan och specifikt lärarna kommer därmed att spela en viktig roll i elevernas liv. I flera intervjuer framkommer även bilden av skolan som en viktig plats för elevernas sociala umgänge. Som en rektor på en av folkhögskolorna berättar:

Skolan är lite frizon på något sätt... man träffar sina kompisar här och många som säger att det är lite styrt hemma så där att man... inte så lätt att träffa... alltså att tjejer och killar kan träffa varandra (Ledning 3).

Beskrivningen av skolans betydelse för elevernas sociala umgänge bekräftas även av våra observationer. Skolan är nämligen en plats där eleverna gärna dröjer sig kvar även efter att lektionerna är slut. Skolans funktion som stabilitet i elevernas tillvaro blir även tydligt när flera av lärarna berättar om hur loven inte sällan upplevs som problematiska för eleverna. Loven är inget som eleverna längtar till, loven associeras snarare med tristess och frustration, särskilt för de ensamkommande, som kan bo trångt i något boende eller lägenhet som delas med andra. Funktionen som en fast punkt i tillvaron blir än viktigare när tillvaron runt eleven förändras, till exempel när en elev blir 18 år och därmed förlorar sin gode man, eller när de fått avslag på asylansökan. Som en elev berättar:

Mitt liv är just nu att vara hemma, komma till skolan. Kommer jag inte till skolan då är det värre. Då är jag hemma och börjar att tänka på allting (Elev 12).

Flera elever lyfter fram skolan som central plats för att få annat att tänka på, och flera beskriver sina lärare som sina föräldrar. Genom att komma till skolan skapas utrymme att tänka på annat än ”det jobbiga”.

Studievägledning

Studievägledning lyfts fram som en central del i SIs verksamhet i de sammanhang vi har studerat, där studievägledare både kommer in i verksamheten i klassrummet, men även träffar elever enskilt. Då studievägledningen inte vara fokus för just denna studie, har vi endast intervjuat en studievägledare. Intervjun med denna studievägledare får här fungera som exempel på hur studievägledningen kan gå till.

Studievägledaren uppfattar SI-eleverna som mycket motiverade, och att de vill lära sig mycket. Hon tycker det är viktigt att eleverna hamnar ”rätt” på gymnasiet, så att antalet omval kan minimeras – att detta gäller alla elever, men kanske i synnerhet SI-eleverna. En aspekt av att hamna rätt handlar om betydelsen av att vägleda eleverna till en utbildning som leder dem vidare till ett arbete. Detta menar studievägledaren också är viktigt med tanke på att många av elevernas föräldrar inte lyckats ta sig in

på arbetsmarknaden, att de är arbetslösa. Studievägledaren talar här i termer av att ”bryta mönster”.

Här kan jag bidra och göra nytta [...] och då tänkte jag: kommer de här [eleverna] in, bryter det mönstret med föräldragenerationen som kanske varit arbetslösa flera år. [...] Så ger det hopp, minskad kriminalitet, förstörelse. De känner att de kan försörja sig själva (Studievägledare).

Det är i hög grad utifrån dessa tankar som studievägledaren säger sig lägga upp sitt vägledningsarbete. Bland de främsta arbetsuppgifter som studievägledaren lyfter fram räknas:

- Arbetsmarknadsundervisning där alla gymnasieprogram går igenom. Detta görs delvis på mentorstid, men också på schemalagd tid. För detta har ett särskilt material utarbetats.
- En stor del av arbetet består i att prata om arbetslöshet med eleverna, vad det är och vad det innebär, konsekvenserna av att vara arbetslös.
- En annan viktig del är att prata om framtidens arbetsmarknad, hur den kommer att se ut, inom vilka sektorer det finns behov av utbildad personal.
- I grupp får eleverna diskutera hur de ser på sin egen framtid, vad de ser som viktigt i sina liv avseende familj, arbete, skola/utbildning, fritid och yrkesdrömmar.
- Tillsammans med eleverna tittar de på annonser, hur är de utformade, vad som efterfrågas.
- Genomgående betonas vikten av att kunna det svenska språket.

Studievägledaren menar bland annat att:

Betoningen på svenska språket, att det är jätteviktigt, och det är ju för att jag vill att de [eleverna] helst ska prata svenska även när de har rast. Det vill jag ju. Jag vill egentligen att de inte ska tala sitt modersmål alls, utanför skolans väggar... Då har jag gjort en uppgift där de [eleverna] fick rangordna: ”Hur viktig tror du svenskan är på en skala ett till tio?” Sedan fick de kolla på en intervju av en kille som kom från Somalia, som är lika gammal som de själva, som jobbar idag inom byggsektorn. Han berättar om sin erfarenhet, där han betonar språket, hur viktigt det är (Studievägledare).

Som ett led i vägledningsarbetet har bland annat Arbetsförmedlingen bjudits in, som framför allt informerat om behovet av arbetskraft inom byggsektorn och fordonssektorn. Studievägledaren ser gärna att detta samarbete utvecklas vidare så att Arbetsförmedlingens kompetens kan komma till användning på flera sätt. Men arbetet är inte bara inriktat mot ett kommande arbetsliv, utan det rör även vägen dit, inte minst via utbildning. Studievägledaren går till exempel igenom och förklarar hur

det svenska skolsystemet är upplagt och hur det fungerar, från förskola till universitet. Detta så att eleverna ska förstå hur systemet är uppbyggt och hur det skiljer sig från deras hemländer.

Det här med att de [eleverna] förstår skolsystemet när det gäller grundskolan och gymnasiet, hur det fungerar. [...] Och en utmaning i det hela är också att många har den här bilden, ska man bli snickare så tar de [...] bli man snickare i deras hemländer [...] ja, man snickrar lite hemma hos grannen och sedan jobbar man. Så att när man då förklarar att: ”Nej, det är faktiskt en utbildning, tre år. Och sedan ska du gå som lärling i två år. Sedan kan du börja bygga hus” (Studievägledare).

Genom sådan information är förhoppningen att eleverna ska få en bättre förståelse för och överblick över de möjliga vägar som finns inför framtiden. Framför allt vill studievägledaren inge hopp, att få eleverna att känna hopp inför framtiden.

Och att de [eleverna] känner hopp, att det också finns hopp så att det inte bara blir negativt. För i medierna så är det så väldigt negativt. Så att det finns hopp att: ”Ja, men jag kan ändå utbilda mig i till exempel Vård och omsorg och bli undersköterska om jag vill” (Studievägledare).

Vår tolkning är att studievägledaren styr eleverna mot arbeten, yrkessektorer där det råder brist på arbetskraft. Studievägledaren menar att vissa elever har förväntningar på vad de kan utbilda sig till som inte alltid är realistiska. Dessa förväntningar vill studievägledaren mota, så att eleverna kan lyckas med gymnasiet och så att de får jobb.

Det tror jag är delvis att [...] ja, alltså det är nog ibland [...] en annan utmaning som jag ser också, att ibland har de väldigt [...] Jag vet att det är bra att de ska ha förväntningar på sig själva. Men ibland så har de så där jättehöga förväntningar. Som vi hade flera elever: ”Åh, jag ska gå natur och jag ska bli läkare”. Och sedan förstår de kanske inte riktigt hur stor den klyftan är. Och det ser jag ju nu. För det är en kille som det inte går så bra för i Natur och han vill byta nu. Det ser man (Studievägledare).

Studievägledaren ger uttryck för att många elever är alldeles för otåliga, att de har för ”bråttom” att ta sig igenom utbildningen, att de inte har en realistisk insikt om sin egen förmåga och förstår att det tar tid.

Att de [eleverna] förstår att det ska vara realistiskt, kopplat till deras förmåga och var de är och var de befinner sig [på vilken kunskapsnivå] i kombination med att många språkelever, upplever jag, de har så bråttom. Allting ska gå så snabbt. [...] Jag försöker uppmuntra dem att: ”Väljer du det här programmen där det är lätt att få jobb, så kommer du också kunna få en försörjning”, med

tanke på om föräldrarna inte har någon försörjning. Det tänker jag mycket. Jag är alltid noga med att kolla om de har föräldrar som arbetar eller inte, för jag tror att det har en [betydelse] (Studievägledare).

Samtidigt ser studievägledaren stor potential med SI-undervisningen:

Alltså potential som jag ser, det är att de kan läsa många ämnen. Och det är ju så generellt att de elever som har läst så många ämnen, så mycket som möjligt, de har lättare att klara av gymnasieutbildningen. Oavsett vilket program. Har man 160 poäng, det är godkänt i 16 ämnen, så har man lättare att klara av ett fordonsprogram än om man sitter med 80 poäng (Studievägledare).

Att hamna på folkhögskola

Återkommande i intervjuer med deltagare på folkhögskola finns resonemang om hur det kommer sig att de hamnade just där. För flera av deltagarna var folkhögskola något som de från början upplevde som ganska konstigt. Folkhögskolan var ingen riktig skola. Eller denna form av skola motsvarade inte deras förväntningar om vad en skola är och hur en skola ska fungera. Däremot var flera positivt överraskade, som denna elev som tidigare gått på gymnasieskola, men som nu går på en folkhögskola:

Mina lärare säger hela tiden: ”Mohammed, hej, du är vuxen, alltså du måste jobba själv, tänka på din framtid”. När jag skulle lära där [på gymnasieskolan] det var... du vet, det var jättesvårt. Det var många elever där. Därför lärare, de kan inte prata så mycket [på gymnasieskolan] för att det finns ingen chans att de ska ”Lärare, bla bla bla”. Klassen, det var flera elever, de sitter där i klassen [...] Jag tycker det var bäst för mig här [på folkhögskolan]. När jag är klar med svenska ska jag fortsätta på den här skolan. För jag tänker att den här skolan den är bäst, den bästa skolan i stan. Jag vet inte vad andra människor tycker. Men jag ska fortsätta på allmän kurs (Elev 43).

I en av städerna var placeringen av deltagare på folkhögskola inte frivilligt, utan här var det förvaltningen som gjorde ett urval, där vissa kom att placeras på folkhögskola. Flera av dem som placerades på folkhögskola berättar hur de först var besvikna och förvirrade, för att så småningom bli nöjda och mer trygga i den miljö de hamnade i. Folkhögskolan upplevdes först som något konstigt. Folkhögskolan sågs inte som en riktig skola. Samtidigt är det flera som uttrycker att de inledningsvis var frustrerade över att de rycktes bort från ett skolsammanhang som de redan trivdes i. Som en deltagare på en av folkhögskolorna själv beskriver det:

Jag läste först på gymnasieskolan. Men när jag blev 18, så sade de till mig att du måste flytta till folkhögskolan. Du kan studera där och bestämma vad ska du studera i komvux (Elev 30).

På båda folkhögskolorna fanns en medvetenhet om behovet av att ge deltagarna tydlig information och av att skapa legitimitet för just folkhögskolan som utbildningsform. Som en av lärarna på en av folkhögskolorna berättar.

De blev flyttade hit och vi tyckte att när vi fick den här kursen så var det liksom: ”Ja, men, så vill vi inte jobba. Vi vill jobba på en folkhögskola”. Och de eleverna som kom till oss var ju väldigt, de fattade inte vad en folkhögskola är och vad är folkbildning. Så det jobbade vi väldigt mycket med första halvåret säkert. De ville ju inte vara här: ”Vi vill gå på en vanlig skola liksom och få betyg och bla bla bla. Och ha ämnen”. Och vi jobbar ju lite på ett annat sätt, så det tog lite tid att förankra det, men nu tycker jag att de tycker att det är intressant och viktigt och roligt. Det här med sociala och hur vi jobbar med dem (Lärare 16).

Sett i retrospektiv beskriver merparten av deltagarna folkhögskolan i positiva ordalag. De värdesätter framför allt folkhögskolans lärare och deras relation med dem. Bland deltagarna finns det dock också de som lyfter fram mer kritiska synpunkter på utbildningsformen. Bland dessa är det framför allt avsaknaden av betyg som är föremål för kritik. En gemensam nämnare för de deltagare som framför sådan kritik är att de tidigare har studerat på en gymnasieskola för att i samband med 18-årsdagen få besked från kommunen om att deras fortsatta studier kommer att ske på folkhögskola. Beskedet innebar ett uppbrott från en skola där deltagarna trivdes och kände sig hemma. Samtidigt innebar beskedet en förflyttning från en vanlig skola till en skola med helt andra pedagogiska och historiska traditioner. En elev berättar om skillnaden mellan gymnasieskolan och folkhögskolan:

Ja, först var jag i gymnasieskolan, och sen skickade de ut mig här på folkhögskolan eftersom jag fyllde 20 år. Och där är det ungdomsskolan och här är... ansöka, fortsätta som vuxenskolan. Det finns lite skillnad. Och där i gymnasieskolan, där brukar vi göra provet alltså oftast. Om vi läste någonting, substantiv, verb och det där, om vi är klara med de där ämnen, då gör vi provet. Men här på folkhögskolan så det tar lite långt tid att lära sig (Elev 41).

En rektor reflekterar vidare:

Deltagarna. De blev flyttade hit och tyckte att ”Vuxenutbildning, det är ju bara losers som går på vu...” När man är 20 år, då ska man vara färdigutbildad. Vi vill inte läsa med våra föräldrar och farbröder och så där så de tyckte att vuxenutbildningen var någonting konstigt. Men det här har lugnat sig betydligt och jag tror att ungefär, om man ska dra till med någon

gissning, så tror jag att det var kanske 40 som föll för åldersstreckets förra sommaren och säkert 20 fortsatte hos oss. Kan vara några till, till och med (Ledning 3).

En lärare är inne på samma spår:

Ja, men det krockade ju mycket med, eftersom många av deras kompisar var kvar på gymnasieskolan och så kom de andra hit och ”Varför ska vi vara här, varför får vi inte vara på den skolan? Det är en riktig skola. Vad ska vi gå på utflykt, varför ska vi gå på museum för?” Alltså de fattade liksom inte. Men nu tror jag att de har förstått varför man ska gå på museum och så där. Men det tog ganska lång tid. Det var väldigt tjafsigt i början (Lärare 16).

Vad citaten illustrerar är hur den pedagogiska platsen folkhögskolan, för deltagarna, var något nytt och något som de inte hade kunskap om sedan tidigare. Att då bli förflyttad till just denna plats upplevdes som konstigt och den pedagogiska praktiken passade inte in i förförståelsen för vad en skola ”är” för något. Men varefter studierna pågick, tycks de allra flesta, om än inte alla, deltagare ha utvecklat en i allt väsentligt positiv bild av folkhögskolan.

Pedagogisk målstyrning

I intervjuer med lärare framkommer synpunkter på hur SI organiseras avseende den pedagogiska målstyrningen. Hos lärarna i gymnasieskolorna finns en allmän kritik mot ett allt större fokus på snäva kunskapskrav och att detta i sin tur har inneburit att något väsentligt med utbildningen för nyanlända ungdomar över tid har gått förlorad. Så här uttrycker sig en av lärarna under en gruppintervju:

Som det ser ut nu, så är det viktigaste innehållet att man når upp till de här målen som eleverna ska nå. Men jag ser en förskjutning. SI ja, det är en betoning på språket. Men tidigare var det ju så att vi hade en programplan med dubbla mål. Vi skulle också jobba väldigt mycket mot integration och man skulle jobba mot personlig utveckling, mot arbetsmarknad, mot teoretiska studier. Och det gjorde att man lade väldigt mycket tid och speciellt inom SO-momenten, det svenska, din kultur, vår kultur och väldigt mycket praktiskt. Men jag upplever att idag så är det väldigt teoretiskt och det är språk och det är mål och det är betyg. Jag tycker att man har tappat en väsentlig bit. För skolan är ju ibland den enda kontakt de här ungdomarna har med samhället (Lärare 5-8).

Enligt flera lärare är det många elever som har behov av att arbeta med något praktiskt, exempelvis i Slöjd, i bildsalen och Hemkunskap. För de ensamkommande pekar lärarna på att det är särskilt viktigt att lära sig att laga mat och baka, men att skolan inte har möjlighet att ge eleverna undervisning i Hemkunskap, eller undervisning i andra praktiska ämnen. Lärare på en av gymnasieskolorna uppger att de tidigare har kunnat erbjuda eleverna dessa ämnen, men när en ny organisation infördes i kommunen bestämdes det, som en lärare uttrycker det, ”exakt vilka ämnen vi skulle erbjuda och hur många minuter varje ämne ska vara och då fanns det, ingen bild och ingen Slöjd och ingen Hemkunskap och inget av de här praktiska ämnena” (Lärare 9-13). Denna omorganisation beskrivs som negativ för eleverna eftersom de inte ges möjlighet att, som andra elever, även räkna in dessa ämnen i sin behörighet till gymnasiet, vilket får till konsekvens att det kan ställas högre teoretiska krav på elever som söker till gymnasiet från SI.

Även lärarna i den folkhögskola som anordnar SI med samma kommun som huvudman uttrycker synpunkter på hur den pedagogiska målbilden ser ut i kommen:

Problemet i kommunen är att det var en del rektorer som satte sig och bestämde kursplanen för den och att den var väldigt snuttifierad. [...] Det var timmar, det var alla ämnen. [...] det kändes lite som där satt rektorer och politiker och de hade någon slags drömbild av den här stackars, stackars flyktingen som... den har ju säkert jättemycket med sig och den ska in på gymnasiet och vi måste ge alla förutsättningar för det. Det var jättefin ambition men det är inte riktigt kanske så som... några kan komma och ha

läst jättemycket i sitt hemland och är jättedrivna. Men väldigt många kommer hit och är kanske analfabeter eller har inte alls mycket med sig... och då kan man inte sätta samma mål och stöpa in alla. Och jag tror att det var ett stort problem för staden... när man då uttrycker den här ambitionen, man ska krysta in alla små snuttiga ämnen, alla ska få betyg i det (Lärare 1).

De synpunkter som uttrycks handlar alltså om den pedagogiska målstyrningen i allmän mening inte i tillräckligt hög grad tar hänsyn till att de elever som deltar i SI-studier är olika, har olika erfarenheter och kunskaper och därför har olika förutsättningar att nå målen. Kritiken förefaller i dessa avseenden handla om att den pedagogiska målbilden inte är realistisk, sett till elevgruppens heterogena skolbakgrund. Med snuttifierad avses här att utbildningen och bedömningen av elevernas kunskaper blir alltför hårt styrd mot specifika kursmål, i stället för att elevens kunskaper bedöms ur ett helhetsperspektiv. Kunskapskraven beskrivs i det avseendet som en yttre ram som pressas på individen och som kan innebära att utbildningen blir sämre anpassad för individen. Den typ av mål som anges i den pedagogiska målstyrningen, nationellt såväl som lokalt, ger enligt en del lärare på folkhögskolan en upplevelse av att vara bakbunden. För lärare på folkhögskolan finns det således en utmaning som handlar om att en i grund och botten kursplanestyrd kurs är placerad på en folkhögskola, en utbildningsform där lärare av tradition är vana att arbeta tematiskt och utan ämnesbetyg. Det blir med andra ord en krock mellan å ena sidan hur lärarna vill och är vana att arbeta och å andra sidan den målbild de har att förhålla sig till.

Även lärare på gymnasieskolorna har resonerat på ett liknande sätt vad gäller den pedagogiska målstyrningen av verksamheten. På en av skolorna uttrycker lärarna kritik mot vad de ser som en alltför rigid styrning från huvudmannen vad gäller målpuppfyllelse i ämnet svenska som andraspråk. I enlighet med denna kritik måste en elev helt ha klarat kunskapskraven för ämnet Svenska som andraspråk innan uppflyttning till högre nivå kan ske. Detta innebär mer konkret att en elev som är placerad i antingen start- eller mellannivån behöver ha uppfyllt samtliga kunskapskrav för årskurs tre eller årskurs sex för att kunna gå vidare till mellan- eller fortsättningsnivån. Det är lärarnas uppgift att göra denna bedömning, men placeringsbeslutet tas av kommunens mottagningsgrupp efter en bedömningskonferens (Linköpings kommun 2017). Denna rigiditet innebär att elever som lärarna bedömer skulle klara en annan nivå, hålls tillbaka. En av lärarna under en gruppintervju exemplifierar resonemanget i relation till startnivån:

Nu känner jag att eleverna fastnar i de här [nivåerna]. Vi ska bedöma och vi får inte släppa någon vidare till nästa nivå förrän de uppfyller totalt allt i målpuppfyllelsen för elever motsvarande årskurs tre. Och vi kan veta att det här kan de egentligen så att säga på sina språk och allting, men de kan det inte riktigt på svenska än. Men om man vet det så kan man våga lyfta dem och

säga, ”Vi tror att ni kan börja på en ganska avancerad nivå med språkutvecklingen” (Lärare 5-8).

Citatet visar på en uppfattning om att den rigida pedagogiska målstyrningen innebär att lärarnas professionella bedömning av elevernas förmågor att tillgodogöra sig nästa nivå blir kringskuren – eller rentav att vissa elevers förmågor och faktiska kunskaper nedvärderas. Att eleverna ”fastnar i nivåerna” kan enligt lärare också inverka negativt på elevernas motivation, då de upplever att de befinner sig på fel nivå och inte ser någon egentlig progression. Dessa elever möts då av följande budskap: ”Du utvecklas inte, du kan inte, du kommer inte vidare”. Det kan handla om elever som sannolikt snart kommer att nå kunskapskraven, och som skulle göra det på en ny nivå. Eller så kan det handla om elever som kan ha mycket svårt att nå specifika kunskapskrav, men som ändå skulle må bättre av att flytta upp en nivå. Den rigiditet som fordras i bedömningarna medför även att elever som klarar kunskapskraven kan få vänta för länge på att flyttas upp, då överflyttningar sker vid vissa tidpunkter.

Lärare uppger även att det finns elever som placeras på för hög nivå och att de inte riktigt klarar av den nivå de har placerats i. Enligt lärarna är dessa felplaceringar ett resultat av att de som beslutar om placeringarna befinner sig för långt borta från verksamheten och att lärarna på skolan inte är involverade i själva beslutsprocessen. Lärarna förefaller uppfatta att det sätt som de kunde arbeta på tidigare, när motsvarande elevgrupp inte var lika utspridd på olika skolor, medgav ett större mått av flexibilitet. Som en av lärarna under en gruppintervju berättar:

Vi hade något som hette en sluss, där vi kartlade dem. Ganska snart när man ser hur elever jobbar så kan vi se: ”Stämmer det här som står i pappren? Är de vana att studera? Hur bär de sig åt? Hur gör de?” Det kunde slå fel, men vi kunde i alla fall försöka oss på en prognos och säga: ”Vi tror att den här eleven kan gå igenom språkintrödnktion si eller så snabbt”. Och vi tänkte så här att nybörjare, det kan man vara på olika nivåer. Så när vi skrev våra papper så skrev vi till exempel att: ”Det här är en nybörjarelev, men den har så mycket kunskaper med sig bakifrån, från sina hemländer. Så den här eleven kan börja att vara nybörjare på en årskurs sju-, åtta-, nio-nivå, i slutet av högstadiet. Den kan inte så mycket svenska än, men den vet hur man studerar, den vet hur satser är uppbyggda, den vet hur man tar sig an en ny text, och så vidare”. Det kan vi se ganska enkelt. Och vi kunde se också då: ”Nja, vi tror att de här behöver få vara nybörjare mer på en mellannivå” (Lärare 5-8).

Vi har i detta avsnitt visat hur lärarna, på både kommunala gymnasieskolor och på folkhögskolor, riktar kritik mot organiseringen av SI, tillika ett mer avsmalnat fokus för utbildningen. Inte minst återkommer kritik mot vad som beskrivs som alltför rigida system för bedömning av elevers kunskaper och uppflyttning till rätt kunskapsnivå.

Nivågruppering

Just frågan om nivåer och gruppering av elever till rätt nivå är ett återkommande tema i intervjuer med både lärare och elever, i samtliga sammanhang. Linköpings kommun har valt att organisera SI-programmet i tre olika nivåer: start-, mellan- och fortsättningsnivå. Det är elevernas språknivå i ämnet svenska (Svenska som andraspråk) som avgör vilken nivå de placeras i. Placering på skola sker i viss mån efter elevens eget val, såväl till kommunal skola som till folkhögskola. I Norrköping agerar Kungsgårdsskolan mottagandeskola där elever på olika nivåer kan gå. De som bedöms ha störst möjlighet att gå vidare till nationellt program sänds vidare för studier på Ebersteinska skolan, medan de som är 18 och uppåt, och som bedöms ej hinna ta sig in på nationellt program, sänds till Marieborgs folkhögskola. Folkhögskolan som studieplats är med andra ord mer eller mindre självvald i Linköping, medan det i Norrköping är ett organisatoriskt beslut. En tanke med Norrköpings kommuns fördelning av eleverna är att studierna ska kunna leda över till att eleverna fortsätter på allmän kurs efter det att de fått behörighet till gymnasiet. De elever som är under 18 år går på de stora gymnasieskolor som har fått i uppdrag att anordna SI.

Oavsett utbildningssammanhang och hur kommunen har valt att organisera SI-programmet så är elevgruppens heterogenitet och de utmaningar som det innebär att ha elever med så vitt skilda bakgrunder i ett och samma klassrum ett tema som upprepas i intervjuerna. Även om ambitionen är att placera eleverna på olika nivåer så är nivågrupperingen både föränderlig och mer komplex i praktiken, och inte sällan oklar för både lärare och elever. En lärare säger till exempel:

Nivågrupperingen verkar skifta och omorganiseras från år till år. Elever som går i den SVA/integrerade klassen i år har samtliga gått i grundskolans förberedelseklasser innan de kom till oss. Det är en stor skillnad mot förra året. Då hade flera av eleverna en mycket begränsad skolbakgrund, både i Sverige och sitt hemland. Och flera som var analfabeter (Lärare 19).

För att placera elever i nivågrupper görs en bedömning av elevernas tidigare kunskaper. Detta görs delvis olika i de två kommunerna. I Linköping är det formellt mottagningsgruppen som beslutar om nivågruppering och skolplacering, och i Norrköping görs bedömningen på Kungsgårdsskolan. En lärare i Norrköping berättar att grupperingen görs med hänsyn bland annat till elevernas tidigare betyg, som del i en vidare kartläggning. Samtidigt kan det vara svårt att göra sådana kartläggningar i vissa ämnen, till exempel i Historia:

Vi tittar på deras betyg från grundskolan när de gick nian där. All personal får den informationen. Papper med alla elever och vilka betyg de har med sig. Och så blev det att vi plockade ut dem som inte hade betyg i SO-ämnen till vår klass. I vissa ämnen kan vi inte göra några kartläggningar, för historia här

ser ju så väldigt annorlunda ut mot historia i andra länder som de kommer ifrån (Lärare 19).

Grupperingen av elever i olika nivåer är dock inte bara något som påtalas som en utmaning bland lärare utan det är också ett tema i intervjuerna med elever.

Elevernas syn på nivågruppering

När nivågruppering lyfts fram av eleverna så görs det inte minst i relation till att de önskar mer stöd, men även i relation till att nivån på undervisningen är för låg. En elev uttrycker till exempel ett behov av mer stöd i just Matematik:

Jag ska säga till henne att jag behöver hjälp med Matte, för att jag har läst Matte mycket i Syrien, i tio år. Och jag hade många problem och kriget och så där, och kom hit och har inte läst Matte på två eller tre år. Så man glömmer mycket Matte. Så jag behöver inte börja från början, men jag behöver mycket hjälp med Matte just nu (Elev 42).

De kommentarer som är mer kritiska handlar inte minst om att elever inte alltid ser ett utbyte med klasskamrater när de språkliga skillnaderna är allt för stora och i de fall där eleverna ligger på helt olika nivåer i sina studier. En elev berättar till exempel att han oftast är väldigt tyst i klassen. Han säger att anledningen till att han är tyst (eller snarare att han väljer att inte prata) inte är att han inte kan. ”Vem ska jag tala med?”, frågar han, när det inte finns någon i klassen som ger honom något utbyte. Han ger ett konkret exempel:

Vi fick en uppgift om att skriva om vad vi tyckte om snö. Alla bara sa att det är så roligt, det blir kallt, vitt och ljust. Jag menar att det beror på hur man ser det. Snö i Afghanistan är fruktansvärt. Är man fattig innebär snö att det blir kallt och att man inte har råd att värma husen. Familjer spar pengar för att överleva kylan och blir det en kall vinter så går inget ihop, man får svälta, frysa (Elev 45).

Citatet illustrerar hur svårt det kan vara att föra ett mer utvecklat samtal och kanske kunna föra ett resonemang överhuvudtaget när den språkliga nivån är så ojämn i gruppen. Vidare berättar han att eleverna i klassrummet bara sitter med telefonen eller inte lyssnar på läraren. På grund av den låga nivån på undervisningens kunskapsstoff, som han ser det, blir han allt mer oinspirerad, ger upp och orkar inte engagera sig i studierna i den grad som han skulle vilja. Här ser vi ännu en gång hur elevernas motivation är relaterad till grupsammansättningen. En annan elev, som själv fick en studieplats på ett universitet i sitt tidigare hemland, uttrycker sin frustration över att eleverna i hans klass befinner sig på så pass olika kunskapsnivåer så här:

Ibland skriker jag mycket. Ibland bråkar jag med pappa. Om du till exempel går på universitet med vuxna människor, man går med människor som har lärt sig, har utbildning. När jag kom hit till Sverige, studerade jag med människor som inte ens kan skriva sitt namn. Det är svårt. Jag är inte kaxig, men man måste få ut någonting av att ha kämpat. Jag har kämpat mycket, jag har studerat mycket i Irak för att kunna få en plats på universitet. Jag fick platsen. Sedan kom jag till Sverige från kriget och måste börja om. Ibland bråkar jag med pappa varje dag (Elev 38).

Denna elev förmedlar närmast en förtvivlan över att behöva ”börja om” sina studier när han kom till Sverige. Istället för att fortsätta sina studier på den nivå där han befann sig i Irak, det vill säga på universitetsnivå, måste han börja med studier i SI, i en grupp av elever med vitt skilda kunskapsnivåer. Han beskriver situationen i skolan som svår och frustrerande och denna frustration spiller över på livet utanför skolan. En direkt följd som han beskriver är ideliga och upptrappade konflikter i hemmet, inte minst med pappan.

Att frågan om nivågruppering kan skapa konflikter av olika slag framkommer även när vi talar med rektorer och lärare. Som rektorn för en av folkhögskolorna påpekar är det inte alla elever som blir nöjda med den bedömning som görs av deras kunskapsnivå, vilket kan leda till diskussion om vilken nivå som eleverna egentligen borde tillhöra:

Vi är ju inte så många grupper. Vi är inte en gigantisk SFI-fabrik om uttrycket tillåts, med många kurser och man kanske inte vet vad de andra är och vilka lärare, men vi är ganska familjära. De lär sig namnen på sina lärare rätt fort och även på de som de inte har som lärare så att man ska landa här att det ska vara lätt att förstå vad man gör här och hur ser vägen ut härifrån, eller vägen vidare. [...] Ska man då följa en grupps progression eller ska vi ha överflyttning så att vi har fasta grupper har vi diskuterat mycket. För ska man ha överflyttning mellan grupperna det blir också ganska mycket: ”Varför får han flytta och inte jag?”, och så där. Och nu har vi ju bestämt oss för att vi har vissa perioder där vi gör lite utvärderingar. Ska de vidare? Det är lite psykologiskt också tror jag, att de känner att de inte står och stampar på samma ställe (Ledning 3).

Som rektorn i detta citat beskriver, har nivågrupperingen en central psykologisk funktion för deltagarna. Grupperingen av deltagare på rätt nivå ger dem en känsla av att ”inte stå och stampa”, utan att snarare vara i rörelse, på väg någonstans. Men samtidigt framkommer en flexibilitet på folkhögskola där vissa deltagare som uppnått en viss nivå i ett ämne kan få delta i Allmän kurs. En deltagare berättar:

Alltså, det är gymnasienivå. Men den där klassen som jag går, det är bara grundskolan. Jag kan inte gå med dem, eftersom vi är på olika nivåer. Jag går med eleverna som har samma nivå på Matte (Elev 41).

Kunskapskrav på folkhögskola

De organisatoriska utmaningarna som en av folkhögskolorna uttrycker är att de försöker att erbjuda eller vara något annat än SI på gymnasieskolan. De vill finnas där för de unga vuxna som kanske inte klarar av att vara i en reguljär gymnasieskola eller som inte vill läsa alla ämnen. Rent organisatoriskt har folkhögskolan valt att fokusera på att ge elever betyg i Svenska, Matematik och Engelska. Resterande ämnen sker via tematiska studier. Som en av lärarna berättar:

Det vi på folkhögskolan försöker skapa är en grupp för 19-åringarna, det sista året, eller kanske om man har två år kvar, eller om man bara känner att det här: ”Jag pallar inte skolan. Det här bli någonting annat”. Någonting annat alternativ... Vi har tagit bort betyg i alla ämnen utom Svenska, Engelska och Matte. Vi läser ämnen, eftersom vi läser tematiskt, men man får inte betyg. Jag håller inte på med: ”Ja, här är Historie-betyg” eller så... De enda betygen man kan få som vi fokuserar på är Svenska, Engelska, Matte. Och då är det jätteolika, för att en del kanske bara vill fokusera på sin svenska, och kanske helt vill göra det och inte läsa de andra ämnena alls. Och det är möjligt. Och någon vill läsa alla tre och någon vill bara läsa Svenska, Matte, och så. En del plockar bort Engelska till exempel. Därför att jag tänker att man ska titta på vad de är i mest behov av (Lärare 1).

De ämnen som folkhögskolan inte ger betyg i är ämnen som är organiserade som tematiska studier. Men det är också möjligt att plocka bort något ämne och istället fokusera på det som motsvarar deltagarens behov. Lärarna bedriver undervisning i olika ämnen, men det viktigaste är ändå att deltagarna lär sig svenska. Betyg i andra ämnen är snarare att ”betrakta som plus i kanten”.

När det gäller betygssättningen beskriver en lärare med lång erfarenhet av att arbeta som folkhögskollärare skillnaderna mellan å ena sidan folkhögskolan och å andra sidan grundskola eller gymnasiet, på följande sätt:

Betyget i folkhögskolan är ju behörighet eller icke-behörighet. Det är bara godkänt och icke godkänt... Och det är så jag gör i Matte också. Jag tittar bara på kriterierna för betyget E, inte för B och C och D och allt vad det är. Utan bara för godkänt. Så det är stor skillnad på det sättet. Man behöver inte bry sig om betyg riktigt i folkhögskolekurserna [...] på det sättet är det nytt för mig, för jag är folkhögskollärare (Lärare 2).

En annan lärare som är verksam på samma folkhögskola, men som har gymnasielärarexamen, uppger däremot att:

De får betyg. Det är jag lite mer insatt i än just det här med omdömen och behörighet och grejer. Jag har inte gjort det innan, så det känns lite mer familjärt (Lärare 3).

På denna folkhögskola används prov för att bedöma eleverna kunskaper. En lärare beskriver att hen ibland hjälper eleverna under provet, när det gäller det språkliga:

Matte är ju ett universellt ämne så många har läst det. Det finns en del afghanska killar som är duktiga i Matte och en del har fått godkänt i Matte i årskurs nio. Ett par har börjat läsa gymnasiet, ettan, Matte. Men det går... De får göra prov och så där på varje kapitel och sådana saker, men då hjälper jag dem på själva provet. Det är inte bara att de får ett prov och sedan får de svara utan... därför de har ju mycket frågor om språket så att säga. Delat, dubbelt, hälften, addition, multiplikation, det får man förklara nästan gång på gång. Jag tar det på tavlan gemensamt också då och då... Det är en stor skillnad i deras Matte-kunskaper om man säger. En del har ju väldigt... alltså på väldigt elementär nivå om man säger, ettan, tvåan, trean, fyran kanske. Och en del klarar av Matte 1 nu, ganska lätt, förstår du?... Det är väldigt individuellt (Lärare 2).

På just denna folkhögskola används även äldre nationella prov, både som läromedel och som ett verktyg för att ge eleverna en insikt i vilka krav som ställs för att uppnå olika betyg. Lärarna uppger nämligen att det finns de elever som har en övertro på sina kunskaper. Ur den synvinkeln kommer de nationella proven att fungera som en "självdisciplinerande åtgärd" som en lärare uttrycker saken.

På den andra folkhögskolan får eleverna betyg, men lärarna utgår här främst från betyget E, även om det förekommer fall där eleven har fått ett högre betyg. Under läsåret 2017/18 har 15 elever betygsatts, varav tre av dessa betyg var högre än betyget E. Det är vanligast att de ämnen som lärarna sätter betyg i är Matematik och Engelska, eftersom eleverna har med sig kunskaper i dessa ämnen från studier i sina tidigare hemländer. I de fall där eleverna inte når upp till kunskapskraven får de således inte något betyg alls. Detta förefaller ha varit svårt för vissa av deltagarna att acceptera. En av lärarna beskriver hur just betyg är något som efterfrågas av deltagarna, eftersom det blir ett kvitto på ens avancemang:

Men det jag kan förstå det är väl svagheten. Den konkreta skillnaden är väl kanske att det är lite mer ostrukturerat överlag. Sedan är det ju, det finns ju bra och dålig struktur och det är inte alla gymnasier som är strukturerade heller direkt. Men dels vill de ha det därför att de är målmedvetna och de vill ha papperna. De är kanske, klart de är här för att lära sig men de är framför allt

här för att få papper på att de har lärt sig också och de vill ju ha en trygghet i det tror jag. Att de vet att de är på väg (Lärare 17).

Lärarna beskriver dock en önskan om att jobba folkhögskolemässigt, det vill säga utan betyg. En lärare säger att när hen först kom till skolan så var det det första hen sade:

Jag tänker inte ha en gymnasiekurs med att sätta betyg och så, utan jag vill jobba folkbildningsmässigt. Jag är folkhögskollärare nu och jag vill inte sätta betyg och så där (Lärare 16).

Men samtidigt menar hen att hänvisningen till betyg för en del lärare blir ett sätt att vinna legitimitet hos deltagarna:

Jag säger ju att det är ett prov, bara för att de tycker om att ha prov. Det är någonting som är jättekonstigt, men de gillar när de ska sitta och de skriver in och så där. [...] Just nu har jag geografi om vulkaner så då ska vi ha ett prov nästa vecka. Och sedan berättar jag för dem hur det gick. Men jag sätter ju inte ett betyg under, det gör jag inte, utan jag säger bara: ”Det här var bra, men du måste plugga mer”. Så, jag skriver alltid under en kommentar och så (Lärare 16).

Samtidigt motsägs denna bild av annan lärare som berättar hur hen försökt sälja in idén med folkhögskola genom att understryka att man egentligen inte hade betyg, även om det i själva verket handlar om just betygssättning.

Vi tänkte kanske inte så mycket på vilka vi sålde det till, utan mer vad vi tyckte var bra med folkhögskola och då kanske vi sade sådana saker som att: ”Vi har inte betyg, vi har inte prov”. Fast vi egentligen har betyg och prov kan man ju säga. Det är en definitionsfråga, men självbilden i folkhögskola att man inte har det och det är ju det de inte vill höra märker vi ju så att där fick vi ju ändra (Lärare 17).

Återigen kan vi se en viss spänning mellan folkhögskolans självbild och gängse arbetssätt, där betyg inte är den del av den pedagogiska praktiken och en pedagogisk målstyrning som anger att betyg trots allt ska ges. Samtidigt som det finns förväntningar från vissa av deltagarna, där betyg ses som något önskvärt och självklart.

Kunskapskrav på gymnasieskola

Lärarna på en av gymnasieskolorna ger uttryck för kritik mot den rigiditet som krävs för bedömning av huruvida elever når kunskapskraven i ämnet Svenska som andraspråk. Lärarna följer dock riktlinjerna och arbetar mot kunskapskraven i de

olika ämnena. Det finns exempel på lärare i ämnet Svenska som andraspråk som har arbetat mot vissa kunskapskrav som gäller för årskurs nio, trots att eleverna har gått i den så kallade mellannivån. I andra ämnen finns också möjlighet för eleverna att arbeta mot kunskapskrav i olika årskurser beroende var de befinner sig i sin kunskapsutveckling.

Det finns lärare som beskriver att det viktigaste innehållet i undervisningen knyts till att eleverna når de kunskapskrav de ska nå. En del andra lärare menar att det viktigaste är att lära eleverna svenska, och detta på en nivå som beskrivs som hög, givet att eleverna är nyanlända och att deras kunskaper ska motsvara kunskapskraven i årskurs nio. Det finns också lärare som säger att kunskapskraven i ämnet Svenska som andraspråk förvisso är viktigt då det ämnet möjliggör för eleverna att komma vidare i nivåerna, men att det trots allt är svårt att säga att något är viktigare än något annat, då eleverna har flera ämnen och kunskapskrav att förhålla sig till. Samtidigt lyfter lärarna fram annat än det som uttrycks i kunskapskraven, som de också ser som viktigt, såsom att visa eleverna hur saker och ting fungerar i Sverige, peppa och ingjuta framtidstro.

De gymnasielärare som vi har intervjuat beskriver det som viktigt att eleverna förstår varför de ska lära sig något och att de ser en nytta av det de lär sig. I dessa avseenden handlar det om att vara konkret och att planera undervisningen utifrån det. Betydelsen av konkretion framhålls inte minst av lärare på ett av de SI-program vi studerat, och då specifikt i relation till hur de arbetar med kunskapskraven. Det handlar exempelvis om att sätta fokus på en viss ”kärna” i det aktuella kunskapsstoffet och att därmed ”skala av” för att på så sätt få fram denna kärna. Som några av lärarna på denna skola beskriver det:

Så här måste du skärpa dig som lärare, tycker vi. Verkligen: ”Vad är det absolut viktiga och hur gör du det effektivt, men ändå så kärnfullt som möjligt?” Jag som älskar Historia vet du... Jag gick igenom allt flera gånger. Nej, men detalj. Sedan träffades vi [kollegan] här och då fick man börja skala, för vi fick så lite tid. Jättenyttigt för mig att ta bort det som kanske egentligen bara slösade tid, som inte är jätteviktigt. Man kan bara tjoff och så dyker man (Lärare 19).

Vi måste plocka ut det viktigaste, det som vi tänker att de har störst nytta av på gymnasiet. Man måste ju skala, för vi hinner inte med allting (Lärare 21).

Vår idé från början med det här [SVA/SO-integration], det var att de [eleverna] både med ämnen och språket skulle kunna utvecklas så att de når högre kunskapsnivåer, att de når kunskapskraven, kan utveckla välutvecklade resonemang. Och det tror jag att de har börjat utveckla tidigt här ändå, redan nu. Tror vi. Det var en ambition vi hade. Vi såg på förra gruppen också att de tickade iväg mot högre betyg (Lärare 18).

Låt oss ge ett konkret exempel på ovanstående resonemang hämtat från våra fältstudier, nämligen undervisning om andra världskriget och etik. Andra världskriget är ett moment i historieämnet i årskurs nio. I kursmålen är förintelsen utskrivet som enda begreppet inom just detta kunskapsmoment. Med anledning av detta planerade lärarna i den SVA/SO-integrerade klassen momentet med tyngdpunkt på just förintelsen. Eleverna fick arbeta med olika läromaterial, bland annat läste de *Anne Franks dagbok* (Historia) och diskuterade den tillsammans med lärarna (SVA). De såg även filmer om mellankrigstiden och andra världskriget producerade av Forum för levande historia. Lärarna berättar även att de som en del av undervisningen planerat att genomföra en judisk vandring i staden.

Provet, eller ”bedömningen” som lärarna föredrar att kalla det, var skriftlig och omfattade två frågor. Lärarna uppmanar eleverna att fokusera på förintelsen när de förbereder sig för bedömningen. En tankefigur som genomsyrar en stor del av undervisningen är ”orsaker och konsekvenser”. Rubriken för provet var: ”Bedömning av andra världskriget och förintelsen” och omfattade två frågor:

Fråga 1. Hur var judarnas situation i Tyskland under andra världskriget? Motivera och förklara!

Fråga 2. Hur kan vi veta vad som hände under andra världskriget?

Efter andra världskriget följde momentet etik (religion). Detta moment inleddes med att läraren redogjorde för etik som en del av religionsämnet, som i sin tur knöts an till området världsreligionerna, som eleverna gått igenom tidigare under året. Läraren delade ut en planering för momentet etik och gick igenom den tillsammans med eleverna och redogjorde även för de olika kunskapsmålen. Genomgången av de olika etiska modellerna knöts tillbaka till förintelsen, där eleverna instruerades att tillämpa modellerna på olika fall, till exempel ifråga om att ange en granne som gömmer en jude.

Ett viktigt inslag i undervisningen är här att vid olika tidpunkter återkomma till och plocka upp enskilda teman, såsom förintelsen, för att på så sätt fördjupa elevernas kunskaper inom olika ämnen – såsom Svenska, Historia och Religion i detta fall. Som en lärare berättar:

Att skapa sammanhang, att hela tiden kommer vi tillbaka, vi bygger upp... vad ska jag säga? Teman som återkommer. Vi blickar tillbaka: ”Kommer ni ihåg revolutionen? Var är vi nu i historien?”, och så åker vi tillbaka. Vi glider mycket för att få den röda tråden i de här ämnena, så att eleverna förstår varför vi läser det här och hur allting hänger ihop egentligen. Så det inte blir öar av stoff som de inte kan använda sen (Lärare 19).

För jag har ju haft elever som har sagt så här: ”Va? Vad är det här för 1700-tal? Vi har redan läst 1700-talet på samhälle”, till exempel. ”Ja men nu är det

ju... ur ett svenska-perspektiv till exempel, nu pratar vi om litteratur". Bara; "Va? Vadå samma? Det är olika ämnen". "Ja, men tiden är ju densamma för det" (Lärare 19).

I denna del har vi tittat närmare på frågor om kunskapskrav. Först i relation till folkhögskolan och sedan i relation till gymnasieskolan. Vi avslutade med att lyfta fram ett konkret exempel på hur lärare lägger upp sin undervisning för att nå kunskapsmålen. Centralt är att skala fram kärnan, och sätta den kunskapen i tydliga sammanhang.

Språkutvecklande arbete

I alla utbildningssammanhang bedrivs språkutvecklande arbete. Men hur bedrivs då detta arbete konkret? Det svenska språket ses inte i något av sammanhangen som något som eleverna endast lär sig på lektioner i ämnet svenska, utan övriga ämnen ses också som viktiga i det samlade språkutvecklande arbete som bedrivs. En lärare på SI i gymnasieskolan beskriver till exempel att när hen introducerar något i undervisningen i Engelska så är det viktigt för hen att se till att eleverna också kan detta på svenska. En lärare i Matematik beskriver att hen i undervisningen får sitta med eleverna och förklara många ord, men att hen då får rita bilder på exempelvis båt detaljer eller slalomliftar för att konkret illustrera vad som står i uppgifterna. På så vis används också lektioner i Matematik till att stimulera lärandet i svenska språket.

Dessa uppgifter från SI i gymnasieskolan rimmar samstämmigt med utsagor från folkhögskola. Rektorn på ena folkhögskolan konstaterar bland annat att det svenska språket är det absolut viktigaste att få med sig från utbildningen, eller som en lärare formulerar det:

Så än en gång, det är svenska, svenska, svenska. Men man måste hitta former för hur man kan lära ut det svenska språket så att det blir intressant och man har en gemensam grund att prata kring (Lärare 2).

Det tar sig bland annat uttryck i hur lärarlaget uppger sig arbeta språkutvecklande i alla ämnen; det vill säga att det är en röd tråd som löper genom undervisningen. Exempelvis säger en lärare på en av folkhögskolorna att hen undervisar i svenska och samhällskunskap där dessa två blandas för att skapa språkutvecklande samhällskunskap. Baserat på genomförda observationer tar sig detta uttryck bland annat genom att begrepp och ord introduceras i samband med ämnet. Under en lektion om den industriella revolutionen gick man igenom nyckelbegrepp och vad dessa betyder och hur uttalas det på svenska. Ett liknande lektionsupplägg observerades från gymnasieskolorna där lärarna ofta skrev upp ord på tavlan som stöd för eleverna och för att visa hur de stavas. Lärarna brukar också uppmärksamma eleverna på att de skrivit orden på tavlan och sålunda påkalla elevernas intresse mot orden. I en intervju berättar en lärare på en av gymnasieskolorna om betydelsen av detta specifika arbetssätt:

Många sitter med telefonerna själva, och speciellt när man skriver på tavlan. Om man pratar bara så har de svårt att uppfatta hur ord ska stavas och hur de ska skriva dem, men skriver man på tavlan så ser man att många direkt tar upp telefonerna och slår upp orden. Eller om man sitter med någon uppgift och de stryker under ett ord. Och sen brukar jag vara väldigt noga med att de ska skriva, om det är ord de ska lära sig på svenska, att de skriver på modersmålet också bredvid. Dels hur man... översättning, att skriva det på sitt modersmål vad det betyder, och även hur det låter när man uttalar det på

svenska. Så att de skriver både till exempel ”skola”, så skriver de på modersmålet, vad heter ”skola” på modersmålet, och hur uttalar man ”skola”, alltså det svenska ordet. Och då skriver de hur de ska säga det, för att då kan de hemma träna, både på att förstå orden och hur man läser dem (Lärare 4).

I klassrummen fanns språklexikon på olika språk, men många elever förefaller i stället vilja använda sina smartphones för att slå upp ord när de arbetar med olika uppgifter. Ibland frågar lärarna eleverna om de kan synonymer till olika ord, och/eller ger själva exempel på synonymer och ägnar tid att förklara för eleverna. Det finns också exempel där eleverna vänder sig till läraren om ett ord som de stött på i något annat sammanhang än skolarbetet. I dessa fall har läraren ägnat tid åt att förklara för eleven. Liknande exempel har observerats på alla skolor. På en av gymnasieskolorna noterades hur det språkutvecklande arbetet sker på flera olika sätt. Det som återkommer såväl i intervjuer som observationer är att lärarna instruerar lektionens innehåll muntligt och på tavlan. Att de samtalar och diskuterar mycket med eleverna, ställer frågor till dem till exempel: ”Hur tycker du?” och ”Förklara lite mer!”.

När det kommer till att förklara närmare eller översätta kan även andra klasskamrater fungera som resurs. Utifrån vårt material framgår att lärarna hanterar frågan om hur eleverna placeras i klassrummet på olika sätt. På en av gymnasieskolorna placerar en del lärare eleverna så att de som talar samma modersmål inte sitter bredvid varandra – och därmed kan de bara tala svenska med varandra och konsekvent träna svenskan. Andra lärare på samma skola låter elever som talar samma modersmål sitta bredvid varandra, med argumentet att de kan hjälpa att förklara svenska ord för varandra på sitt modersmål. Här bör inflikas att även ett fåtal kritiska röster höjts mot den senare strategin från elevers håll. Bänkgrennar med samma modersmål kan störa studieron i klassrummet genom livligt konverserande på ett gemensamt språk. Som en deltagare på en av folkhögskolorna uttrycker det:

Det finns många som kan samma språk, men de pratar mycket. Man kan inte höra vad läraren säger. Det är lite tråkigt för mig (Elev 22).

I vissa fall blir det också en oundviklig konsekvens av att många elever talar samma modersmål. En tredje strategi som några av lärarna använde sig av var att elevernas placering i klassrummet grundades i pedagogiska avvägningar, till exempel att placera elever som är på liknande nivå bredvid varandra.

Inom SI ska det även finnas möjlighet till studiehandledning på modersmål. Sådant stöd kunde vi identifiera på en av folkhögskolorna och en av gymnasieskolorna. På gymnasieskolan där sådan studiehandledare saknades ville lärarna att sådana skulle komma på plats, då det skulle hjälpa eleverna att förstå och läraren skulle ha lättare att se om eleven följer med i undervisningen. På skolor där möjligheten finns till studievägledare noterades olika uppfattningar om denna funktion. En lärare i

gymnasieskolan med sådan funktion menade att studiehandledarna ”blir som en länk mellan svenskan och modersmålet. De är ju inte lärare, men har en stöttande funktion och det är ett individuellt stöd” (Lärare 22). Andra lärare på samma skola betonade dock betydelsen av att inte ha studiehandledare på plats i klassrummet. De argumenterade för vikten av att eleverna jobbar med att ”utveckla svenska språket hela tiden” och att det gör det med hjälp av den svenska de redan kan. Dessa lärare tyckte inte att det är bra när en studiehandledare ger en direkt översättning till modersmålet. Som en lärare säger: ”Då slutar eleverna tänka själva, då skulle de lika gärna kunna använda sig av Google translate” (Lärare 18).

Relationsskapande och flexibla arbetsätt

Lärarna beskriver på olika sätt att hur de bemöter eleverna är viktigt för att undervisningen ska fungera. I mötet med eleverna finns möjlighet att få eleverna att förstå varför något är viktigt att lära sig och visa på nyttan av olika kunskaper. Om eleverna inte ser nyttan tappar de lätt sin motivation. I bemötandet framhålls vikten att eleverna förstår att lärarna har en positiv syn på dem, deras kapacitet och att de i det avseendet inte tror att lärarna förringar dem på grund av de är svaga i det svenska språket, som en lärare resonerar. Lärarens uppdrag handlar i stor utsträckning om att ”peppa” elever och få dem att tror att de faktiskt klarar skolarbetet och att saker och ting kommer att bli bättre.

De observationer som genomförts ger intrycket av att relationen mellan elever och lärare är god, både i och utanför klassrummet. Vid intervjuer med lärare har det förvisso framkommit exempel där relationen mellan lärare och specifika elever inte har fungerat, men i huvudsak präglas relationerna av god stämning. En lärare i en av gymnasieskolorna beskriver vikten av bra relationer med eleverna så här:

Vi måste ju ha den relationen för om de inte gillar oss eller litar på oss så då funkar ju ingenting. I vanliga skolan kan man ju ha eleverna i klassen, elever som kanske inte tycker om dig eller som inte ens bryr sig om någonting. Men de är ändå där för att man ska vara i skolan och så där. De flesta i alla fall. Och det behöver inte bli så mycket mer. Det går aldrig djupare än så. Och de får sin hjälp ibland och ibland vill de inte ha sin hjälp och etcetera så där. Men här så är det ju, har du inte den där relationen med nästan varje elev, då skulle jag vilja säga att då funkar det inte. Och vi har kollegor som inte har den relationen med en del elever och då funkar det inte riktigt där. Sedan vad det resulterar i, det är väl inte alltid att det resulterar i någonting. Men konsekvenserna blir ganska stora då, i klassrummet och så (Lärare 14).

Relationsskapandet utgör för denna lärare ett fundament för undervisningen, men också något som hen menar inte är lika grundläggande för undervisning av andra elevkategorier. Givet denna betydelse av de goda och tillitsfulla relationerna beskriver lärarna det som problematiskt att de ibland har fått uppdrag från centralt

håll som enligt dem kan påverka tilliten. Ett sådant exempel var när de vid ett tillfälle fick uppdraget att kopiera elevernas identitetshandlingar, vilket inte endast föreföll ses som något som inte hör ihop med läraruppdraget, utan också något som kan påverka relationerna till eleverna i en negativ riktning.

Ytterligare implikationer av att undervisa den grupp av ungdomar som studerar på SI är att lärarna hela tiden måste tänka på språket och att det inte går att ta saker för givet. När det gäller språket berättar en lärare att när hen började arbeta vid SI innebar det en omställningsprocess genom att hen fick arbeta betydligt mer medvetet med språket, så att eleverna skulle förstå och hänga med i undervisningen. Detta handlade dels om att välja rätt läroböcker eller material, dels om ordval och om att lägga omsorg på att ”förklara mycket mer”. Ytterligare en lärare, som undervisar elever på startnivån, beskriver att en central uppgift för lärare på programmet är att hitta vägar så att alla elever kan förstå, vilket kan innebära att läraren får förklara på kanske tre olika sätt och med olika hjälpmedel, exempelvis bildstöd eller tecken av olika slag. När det gäller aspekten att det inte går att förutsätta olika kunskaper och färdigheter i undervisningen, illustreras den så här av en lärare i gymnasieskolan:

Vi kan inte förutsätta någonting, vi kan inte förutsätta att våra elever har haft en sax i handen och klippt med. För i varje klass här så har vi elever som aldrig har gjort det. Det är så mycket som vi tar för givet med våra ungdomar när det gäller allting, för de har gått i förskolan, de har gått i fotboll och de... svenska ungar som är tio, tolv år, de har en världsbild som slår många utav våra elever här med hästlängder. Man förstår inte samband, man vet inte hur små barn kommer till, man vet inte. Det är massa sådana här saker som är en allmänt spridd kunskap här och man har inte en susning. Så man får inte... inget får tas för givet (Lärare 9).

Av intervjuer framgår att ett flexibelt förhållningssätt till eleverna också är viktigt. En lärare berättar att när hen började att undervisa på SI fick hen höra från en kollega att hen skulle räkna med att kanske hinna hälften av sin planering. Läraren märkte snabbt att detta stämde och av den anledningen planerar hen inte undervisningen i detalj, utan räknar med att det exempelvis uppstår diskussioner som är utvecklande för eleverna och som läraren därför behöver bejaka i stället för att strikt hålla sig till en detaljerad planering. Ett flexibelt och tillmötesgående förhållningssätt gentemot eleverna har även visat sig på andra sätt, till exempel har eleverna i ämnet Svenska arbetat med ett innehåll som motsvarar kunskapskraven för årskurs nio, fastän eleverna studerar vid den så kallade mellannivån. Anledningen till detta har varit att eleverna själva önskat det och hävdade att de klarar det. Vi andra tillfällen har eleverna under lektionstid fått möjlighet att studera till ett prov i ett annat ämne än det lektionen avsåg, när de varit klara med sina uppgifter.

Tvåläraresystem

Vid en av skolorna arbetar lärarna med ett tvåläraresystem. Detta system var ursprungligen ett initiativ från lärarna själva, som de så småningom fick gehör för hos skolledningen. Lärarna har arbetat med systemet under ett år, framför allt i Svenska, Engelska och i den integrerade SVA/SO-undervisning som bedrivs i en av klasserna. Lärarna menar att de med detta system känner sig betydligt mindre stressade, jämfört med det system som de jobbat med tidigare. De beskriver det som att de räcker till mer för eleverna. Lärarna uttrycker att de har möjlighet att stötta de enskilda eleverna mer i skolarbetet när det är två lärare i klassrummet. Det handlar bland annat om att lärarna har möjlighet att sitta en längre stund med en enskild elev, eftersom den andra läraren då kan ägna sig åt övriga elever i klassen.

En annan positiv erfarenhet som lärarna som arbetat med tvåläraresystemet lyfter fram är att de har någon att ”bolla med”, ifråga om själva undervisningen, mer allmänna pedagogiska frågor och förhållningssätt gentemot enskilda elever. De känner sig inte lika ensamma i arbetet som de gjort tidigare, då de med tvåläraresystemet ges möjlighet att dela erfarenheter och bekymmer med en kollega. Samtliga lärare som arbetat med ett tvåläraresystem har tidigare erfarenheter av att vara ensam lärare i klassrummet. Ingen önskar återvända till ett sådant system eftersom de menar att detta system varken är bra för eleverna eller för dem själva. Konsekvensen av tvåläraresystemet är att undervisningstiden för eleverna blir något mindre, eftersom systemet måste finansieras inom samma ekonomiska ram. Då studien genomfördes var tvåläraresystemet en försöksverksamhet och det var osäkert om det skulle fortsätta framgent. De flesta lärare verkade dock utgå från att systemet skulle fortsätta även under höstterminen 2018.

Läromedel

I vårt material ser vi att det är en utmaning att hitta lämpliga läromedel att använda och att lärarna kämpar med att hitta bra arbetsmetoder som passar för eleverna. När det gäller läromedel betonar lärarna att det är kostsamt och svårt att hitta bra böcker på rätt nivå som passar individen. I våra intervjuer visar lärarna på stor uppfinningsrikedom på vad som används som läromedel, allt från dagsaktuella tidningar och händelser till mer traditionella läroböcker men även digitala läromedel. En lärare på en av folkhögskolorna reflekterar över hur hon arbetar:

Jag frågar mina kollegor vad de har för några idéer, så mycket har jag anpassat från material som jag har använt med gymnasieeleverna, men jag gör det mycket enklare såklart och tar därifrån. Sen googlar jag mycket förslag och hittar. Så att det kommer av sig själv. Ibland ligger man om nätterna och det bara kommer någonting (Lärare 2).

Vi ser även att beroende på vad undervisningen sker med hjälp av så påverkar det även hur undervisningen iscensätts, till exempel vilka arbetsmetoder som används

eller om fokus är på den enskilda individen eller gruppen som sådan. Ett exempel hämtar vi från en av folkhögskolorna där vi kan se att det finns en skillnad mellan olika ämnen. Matematiken arbetar där helt individuellt där varje deltagare har en egen bok. Motiveringen är att alla är på så olika nivåer och att det inte går annars. Detta tycker deltagarna är positivt då de kan arbeta i sin takt och läraren hjälper dem där de är. Men det finns även de deltagare som inte trivs med det, utan de vill hellre att det är en klass där alla kan hjälpa varandra, genomgångar på tavlan med mera.

Svenska och Engelska, på samma folkhögskola, har gemensam undervisning i klassrummet utifrån teman kärlek, skriva en novell, källkritik med mera. Denna undervisning tar även mycket utgångspunkt i vad deltagarna lyfter upp för frågor och funderingar. När det gäller läromedel så delar läraren ut stencilar med uppgifter på. Så i klassen är det gemensamt men i svenskan så arbetar deltagarna även individuellt med Clio (Bonnier läromedel) som är ett digitalt läromedel där alla arbetar i sin takt med uppgifter som läraren kan ta del av. De flesta deltagarna är positiva till Clio och en elev menar att:

Jag tycker att eftersom jag lär mig själv, alltså hur man använder datorer... jag slår upp orden som jag inte förstår. Och det lär mig om hur man kan lära sig själv ensam, långsamt, i lugn och ro (Elev 41).

På en av gymnasieskolorna använder lärarna i princip inte läroböcker i undervisningen, dels därför att tillgången till läroböcker för SI är begränsad, dels därför att det blir begränsande i sig självt av att arbeta utifrån en lärobok. Istället kopierar de mycket arbetsmaterial. De skriver om texter från olika böcker och de använder film. Som en lärare berättar:

Vi har ju valt att faktiskt inte köra boken, för ibland blir man väldigt styrd av en boks upplägg. Det är mer våra temaområden som styr och vad det är för material vi behöver (Lärare 22).

Lärarna uppger att ekonomin är knaper, varför det inte är lätt att köpa in nya läromedel. Av lektionsobservationer har det framgått att lärare har delat på läroböcker och att läraren därför har samlat in böckerna in slutet av lektionen, så att en annan lärare ska kunna använda dem. Men de läromedel som används varierar: olika läroböcker, material från SVT/UR och produktion av eget material. En lärare i gymnasieskolan uppger under en gruppintervju att hen tidigare har gjort mycket material själv men att de heterogena elevgrupperna medför svårigheter i det avseendet och därför använder hen sig numera av läroböcker:

Sedan är det så att våra böcker försvinner också. När polisen nyper någon och skickar iväg någon. Då får inte vi några böcker tillbaka. De ligger på något boende eller i någon väska som är med eller i något låst elevskåp som vi inte kommer åt. Så att våra lager av böcker, de krymper långsamt (Lärare 9-13).

Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur SI organiseras och erfars av de som deltar i verksamheten, i form av rektorer, lärare och inte minst elever. Genom att studera två gymnasieskolor och två folkhögskolor har vi fått möjlighet att å ena sidan identifiera likheter, men även skillnader när det gäller hur SI organiseras och hur den erfars. I denna avslutande diskussion vill vi lyfta fram och resonera kring några av de mer centrala skillnader som vi har kunnat identifiera i vår undersökning, men även några frågor av mer generell karaktär. Dessa iakttagelser är viktiga som grund för en vidare diskussion om hur SI organiseras och hur den kan utvecklas ytterligare.

Vi har i analysen presenterat områden som identifierats som centrala och återkommande i vårt material. På ett generellt plan har vi identifierat stort engagemang för SI, både från lärare, skolledare och elever. Från lärarnas sida finns i flera fall exempel på insatser som går utanför vad som krävs av dem. Från elevernas sida framträder höga ambitioner. Att gå på SI ses som en väg mot något mera, att kunna gå vidare till studier på ett nationellt program, må så vara yrkesprogram eller studieförberedande program. Motivationen varierar dock, bland annat med grund i ovisshet för flera som inte vet om de får uppehållstillstånd eller ej. Men motivationen påverkas även av känslan av att stå stilla när man inte får gå vidare till nästa nivå i studierna. Denna senare fråga handlar till stor del om vad och vem som gör nivåbedömningar.

Placeringar och gränsvakter

Vår studie visar tydligt hur frågan om nivåplacering och vad som krävs för att elever ska flyttas från en nivå till en annan uppfattas som både otydlig (framför allt av elever) och rigid (framför allt av lärare). Vi har i vår studie funnit att de elever som inte får möjlighet att flyttas upp en nivå för att de kanske inte uppfyller exakt alla de kriterier som satts upp för en viss nivå, riskerar att tappa både motivation och kraft. Samtidigt blir utbildningen därmed mindre flexibel. Flera av lärarna ger också uttryck för viss frustration över att den pedagogiska målstyrningen är alltför rigid och att deras bedömning av elevernas förmågor och den nivå de bör studera på inte ligger i deras händer. Eller snarare, i exempelvis Linköping bedömer förvisso lärarna elevernas måluppfyllelse, men formellt beslut om vilken nivå eleven ska placeras på tas av mottagningsgruppen som själva inte jobbar direkt med eleverna. Flera lärare ställer sig här frågande inför det de uppfattar som alltför rigida krav för att en elev ska kunna flyttas upp en nivå och förefaller uppfatta att deras egna professionalitet är kringskuren vad gäller bedömningen av elevens förmågor att tillgodogöra sig en annan nivå (mellan- eller fortsättning). Med andra ord aktualiserar frågan om nivåplacering och bedömning av denna, frågor om elevers motivation, utbildningens flexibilitet och lärares professionalitet.

Då elever behöver uppnå vissa kriterier för att kunna gå vidare med sina studier inom ramen för nästa nivå, byggs viss inflexibilitet in i systemet. Vi har tagit del av exempel där elever som inte är klara med något enstaka ämne, under en period endast ägnar sina studier åt detta enstaka ämne. Därmed uppnås långt ifrån heltidsstudier, trots att Skolverket tydliggör att SI *i princip* ska motsvara just studier på heltid. Vi har även stött på flera elever som uttrycker stor frustration över att de inte får gå vidare till nästa nivå. Dessa elever upplever att de i princip står stilla i sina studier, därför att undervisningen är på alldeles för låg nivå, och de tappar därför motivationen. På samtliga skolor framhålls just betydelsen av att arbeta med elevernas motivation, därför att motivation i mångt och mycket är en förutsättning för lärande, inom SI såväl som i andra utbildningssammanhang.

Sammanhållning och inkludering

Som vi har visat organiserar de två folkhögskolorna sin SI-verksamhet med fokus på att deltagarna på SI ska möta deltagare från andra delar av skolan. Det handlar dels om att SI samlokaliseras tillsammans med övriga kurser, dels om att återkommande organisera dagar då deltagare på hela skolan genomför olika gemensamma aktiviteter. Samtidigt pekar lärare på att det, trots sådan organisering, är en stor utmaning att faktiskt få SI-verksamheten att bli en integrerad del av skolans övriga verksamhet. Det har till exempel visat sig inte vara helt enkelt att skapa bredare umgängeskretsar och få deltagare på SI att självmant umgås med deltagare på andra kurser – och vice versa. Deltagare på olika kurser umgås i hög grad med deltagare på samma kurser. De möjligheter till möten mellan deltagare och bredare umgängesmonster som skapas är alltså ingen garanti för att SI-verksamheten bli en integrerad del av skolans övriga verksamhet. Förutsättningarna finns dock.

På de två gymnasieskolorna finns också en uttalad idé om att möten mellan elever från olika utbildningar är viktigt, inte minst när det gäller att skapa möjligheter för SI-elever att lära sig att tala svenska. Däremot har vi visat hur SI-klasserna på båda skolorna lokaliseras på sidan om den ordinarie verksamheten. I det ena fallet håller SI-eleverna till i en lokal på sidan av skolans huvudbyggnad, medan de i det andra fallet håller till i en korridor där få andra elever rör sig.

Sammantaget finns det på de fyra skolorna ett antagande om vikten av att SI-elever får möjlighet att träffa och umgås med andra elever. Men som vi har visat så skapar SI-verksamheternas organisering vid skolorna olika förutsättningar för att ett sådant antagande faktiskt ska kunna realiseras. Vad vi har kunnat se i vår studie är att lokaliseringen av SI till åtskilda byggnader, platser vid sidan av, har en negativ inverkan på elevernas självuppfattning och motivation, där elever riskerar att utveckla en negativ bild av sig själva, som annorlunda och mindre värda, och sin förmåga att lära. Därmed kan resultaten från denna studie relateras till tidigare studier, som också har pekat på vikten av hur undervisningen organiseras och lokaliseras (se t.ex. Skowronski 2013; Nilsson Folke 2017; Sharif 2017). Trots

lärarnas goda intentioner om inkludering, skapas upplevelser av exkludering hos SI-eleverna. Dessa upplevelser utgör ingen bra grogrund för vare sig språkligt eller annat lärande.

Betygens roll

Folkhögskolan har inom sitt reguljära kursutbud inte betyg. Det som närmast liknar en betygssättning är inom den allmänna kursen, där omdömen ges. Men folkhögskolan har på senare tid gett sig in på utbildningsområden där betyg ges. Det handlar till exempel om de folkhögskolor som erbjuder kurser inom SFI, eller kurser inom den övriga delen av den kommunala vuxenutbildningen. Det innebär att det inom folkhögskolan finns viss, om än begränsad, erfarenhet av att arbeta med betyg i relation till av staten beslutade läro- och kursplaner. Med andra ord är frågan om betygssättning inom den SI-verksamhet som bedrivs på folkhögskola intressant att titta närmare på.

Lärare på samtliga skolor är väl medvetna om vilka styrdokument de arbetar i relation till. Vi har dock noterat ett fåtal exempel där lärare på folkhögskola, specifikt med hänvisning till folkhögskolans pedagogiska arv, helst inte vill jobba med betyg. Samtidigt påpekar flera lärare på folkhögskola att de inte ser några som helst problem med att arbeta med betygssättning. Dessa skillnader i berättelser från lärare inom folkhögskolan kan sannolikt kopplas till att flera av lärarna på folkhögskolan är utbildade gymnasielärare, med erfarenhet av just betygssättning. Det är inget vi med säkerhet kan veta, men en hypotes skulle kunna vara att lärare som främst har erfarenhet av att undervisa inom ramen för folkhögskolans ordinarie kursutbud, i kombination med annan bakgrund än just ämneslärarutbildning, mer sannolikt förhåller sig mer kritiska till att arbeta med pedagogiska instrument som betyg. I vad mån dessa skillnader mellan olika sätt att förhålla sig till betygssättning också återspeglas i den pedagogiska praktik som bedrivs i respektive utbildningssammanhang har vi för begränsat empiriskt underlag för att kunna uttala oss om. Däremot har vi kunnat se att lärare på samtliga skolor aktivt arbetar med att bedöma elevers kunskapsnivåer, som grund för både nivåplacering, undervisningens upplägg och innehåll, samt vid betygssättning då kunskaperna är tillräckliga för att betyg ska kunna sättas.

(O)fritt och (o)frivilligt

Folkhögskolan som utbildningssammanhang skiljer sig på flera punkter från gymnasieskolan. Det kanske mest iögonfallande för elever som kommer från just gymnasieskolan, är hur lokalerna är annorlunda, och att övriga deltagare på folkhögskolan i flera fall är något äldre än de själva. Men utbildningssammanhagen skiljer sig också åt ifråga om pedagogiska förhållningssätt och metoder, något som återkommer både direkt och indirekt i våra intervjuer med både lärare och elever. Det handlar dels om erfarenheter och syn på bedömning och betyg, som vi diskuterat

ovan. Det handlar dels om skillnad i hur själva kunskapsinnehållet organiseras. På folkhögskolan, i de båda sammanhang som vi har studerat, tycks tematisk organisering och tematiskt arbete vara mer vanligt förekommande än inom gymnasieskolan, dock bortsett från den SI-klass på Ebersteinska gymnasiet som arbetade med tvålärarsystem i kombination med tematisk innehållslig organisering. Vidare tycks arbetet i folkhögskolan vara något mer relationsbaserat jämfört med det arbete som bedrivs i gymnasieskolan.

Flera av de elever som vi har intervjuat uttrycker att dessa tecknen på ”särart” framträdde mycket tydligt redan vid det första mötet med folkhögskolan. Flera beskriver det som om att folkhögskolan i början inte kändes som en ”riktig skola”. Och inte sällan tog det ett bra tag för eleverna att komma in i studierna på folkhögskolan och känna sig hemma. Lärarna visar stor medvetenhet om denna omständighet och har på olika sätt försökt underlätta elevernas övergång från gymnasieskolan till folkhögskolan. Vi menar att frågan om just elevers övergång från gymnasieskola till folkhögskola är viktig att hantera i ett system där gymnasieelever, såsom vår studie indikerar, mer eller mindre ”tvingas” studera på folkhögskola. Frågan måste å ena sidan hanteras av huvudmannen, som beslutar om att placera elever på just folkhögskolan. Hur kan eleverna på bästa sätt förberedas inför sitt möte med denna annorlunda utbildningsform? Å andra sidan måste lärarna på folkhögskolan hantera en grupp deltagare som inte självvalt befinner sig i just detta utbildningssammanhang. Folkhögskolans reguljära kursutbud, som finansieras av det statliga anslaget till folkbildningen, baseras på principen om fritt och frivilligt, vad gäller organisering och deltagande. Det vill säga, folkhögskolorna är fria att själva organisera sin verksamhet såsom de finns lämpligt, och de som deltar, gör så av egen fri vilja. Just i fallet med SI blir vare sig innehållet, styrningen eller valet av studier på folkhögskola något som är fritt och frivilligt. Det blir därmed av särskild vikt att lärare och skolledare på folkhögskolan förbereder sig väl när det gäller att tolka och uppfylla de krav och riktlinjer som styrdokumentet anger, samtidigt som de möter deltagare som kanske inte ens har valt att befinna sig just där.

Avslutning

Studien har riktat intresse mot SI och hur sådan verksamhet organiseras på gymnasieskola och folkhögskola. Fokus har varit att identifiera likheter och skillnader i hur SI organiseras i respektive utbildningssammanhang. Vi har i denna avslutande diskussion lyft upp några trådar från vårt omfattande material, ett material som kommer att bearbetas ytterligare framöver. Även om vi inte kan dra några definitiva slutsatser vill vi passa på att spekulera något.

Ett viktigt resultat som tydligt framkommer i denna studie, liksom i tidigare studier, är den frustration som finns bland nyanlända elever. Denna frustration skapas inte minst i relation till, å ena sidan, begränsningar i flexibilitet (att till exempel kunna gå vidare till andra nivåer även om alla kriterier inte är uppfyllda), och å andra sidan den

stigmatisering som skapas genom att SI lokaliseras och organiseras vid ”sidan om” ordinarie verksamhet. Med anledning av detta tycks det oss som om folkhögskolan har potential att kunna möta denna frustration och bidra till de nyanländas inkludering inte bara i skolan utan också i samhället i övrigt. Dels genom att lokaliseringen av SI-klasser är mer integrerad med övrig verksamhet, dels genom att det tycks vanligare på folkhögskolan att arbeta mer tematiskt och över ämnesgränser. Här har gymnasieskolan kanske något värdefullt att lära?

Referenser

Andersson, P. & Fejes, A. (2010) Mobility of knowledge as a recognition challenge – experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201-218.

Blob, M. (2004) *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn: En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.

Bunar, N. (2010) *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*, Stockholm: Vetenskapsrådet.

Carlson, M. (2003) *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlstedt, M. (2009) *Aktiveringens politik: Demokrati och medborgarskap för ett nytt millennium*. Malmö: Liber.

Dahlstedt, M. & Fejes, A. (red) (2018a) *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlstedt, M. & Fejes, A. (2018b) Futures in line? Occupational choice among migrant adult students in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*. Doi. 10.1080/02601370.2018.1497719

Delmi. (2015) *Integrationspolitik och arbetsmarknad: En översikt av integrationsåtgärder i Sverige 1998-2014*. Stockholm: Regeringskansliet.

Dovermark, M. & Beach, D. (2018) Skolan, marknaden och prekariatet. I M. Dahlstedt & A. Fejes (red) *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.

Edquist, S. (2009) *En folklig historia*. Umeå: Boréa.

Fejes, A. (2018/Accepted) Adult education and the fostering of asylum seekers into potential 'full' citizens. *International Review of Education*.

Fejes, A. & Dahlstedt, M. (2017) Popular education, migration and a discourse on inclusion. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 214-227.

Fejes, A. & Nordvall, H. (2016) Vad händer med vuxenutbildningens medborgerliga och demokratiska funktion i marknadiseringens tidevarv? I Folkuniversitetet (red) *Folkbildningens framtidsfrågor* (s. 19-31). Stockholm: Folkuniversitetet.

Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M; & Sandberg, F. (2018) *Adult Education and the Formation of Citizens: A Critical Interrogation*. London. Routledge.

Fejes, A., Dahlstedt, M., Mesic, N., & Nyström, S. (2018) *Svenska(r) från dag 1: En studie av ABF:s arbete med asylsökande*. Stockholm: ABF.

Folkbildningsrådet. (2017) *Årsredovisning med verksamhetsberättelse 2016*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet. (2016a) *Statsbidrag till folkhögskolor 2017*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet. (2016b) *Statsbidrag till studieförbund*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet. (2016c) *Folkhögskolornas ekonomi 2015: Tabellverk och kommentarer*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet. (2016d) *Studieförbundens ekonomi 2015: Tabellverk och kommentarer*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet. (2014) *Kommunernas och landstingens/regionernas bidrag till studieförbund 2013*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Gruber, S. (2007) *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings universitet.

Gustavsson, B. (2013) The Idea of Democratic Bildung: Its Transformations in Time and Space. In: Laginder, A-M. et al. (eds.) *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions* (pp 35-49). Leicester: NIACE.

Jepson Wigg, U. (2008) *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköping: Linköpings universitet.

Kästen Ebeling, G., & Otterup, T. (2014) *En bra början: Mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.) (2016) *Skolans möte med nyanlända*. Stockholm: Liber.

Larsson, S. (2013) Folk High Schools as Educational Avant-Gardes in Sweden. In: Laginder, A-M. et al. (eds.) *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions* (pp. 72-96). Leicester: NIACE.

Lindgren, L. (1999) *Det idealiserade föreningslivet, i SOU 1999:84 [Civilsamhället]* (s. 213-242). Stockholm: Regeringskansliet.

Linköpings kommun, Utbildningsförvaltningen (2017). Reviderad programplan för språkintröduktion, 2017-10-05.

Lövgren, J. & Nordvall, H. (2017) A short introduction to research on the Nordic folk high schools. *Nordic Studies in Education*, (37)2, 61-66.

Micheletti, M. (1995) *Civil Society and State Relations in Sweden*. Aldershot: Avebury.

Nilsson Folke, J. (2017). *Skolövergång som levd erfarenhet: nyanlända elevers upplevelser av lärande och inkludering*. Stockholm: Stockholms Universitet.

Nordvall, H., Pastuhov, A., & Osman, A. (2018) *Forskning av och för migranter: En lokal studie av deltagarmönster och meningsskapande inom ABFs verksamhet för målgruppen invandrare*. Stockholm: ABF.

Nylander, E. (2014) *Skolning i jazz: Värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolors musiklinjer*. Linköping: Linköpings universitet.

Nylander, E. & Dalberg, T. (2015) Jazzklass: Folkhögskolan som intermediär utbildningsinstitution. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 100-126.

Paldanius, S. (2014) *Sär-skild folkhögskolepedagogik? Erkännandets didaktik i Folkhögskolor*. Örebro: Örebro universitet.

Petersen, A.-L. (2010) Studieförbundens institutionella förutsättningar skapar möjligheter på utbildningsmarknaden. *Educare*, 1, 101-124.

Premfors, R. (2000) *Den starka demokratin*. Stockholm: Atlas.

Runesdotter, C. (2010) *I otakt med tiden?: folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg: Göteborgs universitet.

SFS. (2015) *SFS 2015:218. Svensk författningssamling. Förordning om statsbidrag till folkbildningen*. Stockholm: Regeringskansliet.

Sharif, H. (2017) *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.

Skolverket. (2016) *Introduktionsprogrammet språkintröduktion*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011) *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skowronski, E. (2013) *Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Lunds universitet.

Sundelin, Å. (2015) *Att skapa framtid: En analys av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal med unga i migration*. Stockholm: Stockholms universitet.

Utbildningsdepartementet. (2016a) *U2015/03819/GV. Ansökan om medgivande att överlämna undervisning i skolväsendet på entreprenad*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2016b) *U2016/03037/GV. Ansökan om medgivande att överlämna undervisning i skolväsendet på entreprenad*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2015) *Prop. 2014/15:85. Ökad individanpassning: en effektivare SFI och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2014) *Proposition 2013/2014:172. Allas kunskap – allas bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2006) *Proposition 2005/06:192. Lära, växa, förändra. Regeringens folkbildningsproposition*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (1998) *Proposition 1997/98:115. Folkbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

von Essen, J. & Åberg, P. (2009) *Folkrörelseanknytningar och marknadsrelationer*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

I kölvattnet av senaste årens migrationsrörelser har en rad olika initiativ tagits för att möjliggöra nyanländas etablering i det svenska samhället. En sådan insats har varit att på prov erbjuda gymnasieskolans språkintruktionsprogram (SI) även på folkhögskola. Förhoppningen är att just denna utbildningsform är särskilt väl lämpad för nyanlända ungdomar. I denna forskningsrapport jämförs verksamheten inom SI såsom den bedrivs på två gymnasieskolor och två folkhögskolor. Analysen visar att folkhögskolans organisering av SI-verksamheten är mer flexibel och integrerad i övrig verksamhet, vilket också ger potential till en mer inkluderande undervisning.

Studien är del av forskningsprogrammet Migration, lärande och social inkludering, som genom en longitudinell forskningsdesign söker svar på frågan om hur olika sammanhang för (unga) vuxnas språkliga lärande bidrar till deras sociala inkludering. Programmet är ett samarbete mellan forskningsmiljöerna Vuxenpedagogik och folkbildning och Socialt arbete vid Linköpings universitet.