

HÖGUTBILDADE UTLANDSFÖDDA I
GRUNDLÄGGANDE VUXENUTBILDNING

PRAKTIK OCH POLICY I TVÅ KOMMUNER

MARIE CARLSON

HÖGUTBILDADE UTLANDSFÖDDA I GRUNDLÄGGANDE VUXENUTBILDNING

PRAKTIK OCH POLICY I TVÅ KOMMUNER

AV

MARIE CARLSON

En fullständig förteckning över bilagor och
underlagsrapporter till Rapport Integration 2005
finns på www.integrationsverket.se

Marie Carlson: *Högutbildade utlandsfödda i grundläggande vuxenutbildning.
Praktik och policy i två kommuner.*

© Integrationsverket och författaren

ISSN 1651-1662

Integrationsverket
Box 633
601 14 Norrköping
www.integrationsverket.se
© omslagsfoto: Doug Scott, Scanpix

Grafisk form: Anna-Sofia Quensel

Grafisk produktion och tryck: Elanders AB 2006

INNEHÅLL

Förord	5
Inledning	7
Studiens material och upplägg	8
Några teoretiska ingångar – perspektiv	9
Rapportens disposition	10
Grundläggande vuxenutbildning – system och struktur	10
Organisation i Göteborg	11
Organisation i Malmö	12
Från sfi till grundläggande vuxenutbildning – ett »skolspår«	14
»Ja, nu är de ju inne i ett utbildningssystem«	14
Betyg ger behörighet	15
Språket som drivkraft	18
Vad är grundläggande vuxenutbildning?	19
Skoltänkande trots allt...	21
Grundläggande vuxenutbildning som institution och praktik	21
Högutbildade – olika strategier	33
Sammanfattande diskussion	35
Från sfi till grundläggande vuxenutbildning – en fallande skala?	35
Intentioner och praktik	35
Välja själv eller styras?	36
Utbildningsdiskurser och gamla tankemodeller	37
Vägledning och kommunikation	37
Källförteckning	39
Bilagor	41

FÖRORD

Integrationsverket har i uppdrag av regeringen att vartannat år lämna en rapport om tillståndet och utvecklingen inom olika samhällssektorer när det gäller situationen för invånare med utländsk bakgrund. I *Rapport Integration 2005* analyseras utvecklingen på arbetsmarknaden, inom utbildningsväsendet, barn och ungdomars uppväxtvillkor, folkhälsan samt utvecklingen av det segregerade boendet.

Ett antal forskare har fått i uppdrag av Integrationsverket att bidra med underlag som vi här publicerar som expertbilagor.

Samtliga forskare ansvarar själva för innehållet i sina bidrag och Integrationsverket tar inte ställning till innehållet.

En förteckning över expertbilagorna återfinns på Integrationsverkets hemsida, www.integrationsverket.se, se under publikationer.

Norrköping, mars 2006

Abdullahi Aress
Avdelningschef

HÖGUTBILDADE UTLANDSFÖDDA I GRUNDLÄGGANDE VUXENUTBILDNING

Inledning

Svenska för invandrare, påbyggnadskurs i svenska för invandrare, fördjupningskurs, preparandutbildning, svenska A, B, C på Komvux och så i all oändlighet. Från en kurs till en annan, var än jag vände mig blev jag hänvisad till en språkkurs i svenska. Huvudsatser och bisatser, ordföljd och oregelbundna verb ekar fortfarande i huvudet. Jag fogade mig och följde med strömmen. Språkfrågan är förmodligen det mest traumatiserade inslaget i de »nyblivna« invandrarernas vardagsliv (Bunar 1998: 23–24).

Citatet ovan är hämtat från Nihad Bunars självbiografiska berättelse *Ungdom, Flyktingskap, Identitet*, där han beskriver delar av sin språkresa i sitt »nyblivna« vardagsliv. Men som Bunar betonar är språkfrågan inte något som enbart »nyblivna invandrare« brottas med, utan även många andra som bott länge i Sverige. En påtaglig upptagenhet med det svenska språket på olika sätt är något som också finns som ett av resultaten i föreliggande rapport. En övergripande fråga har varit att utforska hur det egentligen kommer sig att högutbildade¹ utlandsfödda väljer/»hamnar i« studier inom grundläggande vuxenutbildning – en utbildningsform avsedd för personer som saknar kunskaper motsvarande nioårig obligatorisk grundskola. Sammantaget ska utbildningen ge kunskaper som utgör en grund för samhälls- och arbetsliv och för fortsatta studier (Skollagen, kap 11).

I min rapport har jag utgått från en del slående resultat i studien *Rapport Integration 2003* (Integrationsverket 2004). Högutbildade utlandsfödda tycks till exempel vara märkbart överrepresenterade inom grundläggande vuxenutbildning. Drygt en femtedel

av de utrikes födda som går på grundskolenivån inom Komvux har redan en högskoleutbildning. Detta gäller både kvinnor och män. Kvinnor dominerar dock i antal. Liksom inom Komvux i övrigt, utgör de två tredjedelar av de studerande. Statistiken visar också att en betydande andel utlandsfödda högutbildade finns kvar i grundläggande vuxenutbildning efter 5–11 terminer. Bland männen är denna andel dubbelt så stor som bland inrikes födda.

I pilotstudien, *Vuxenutbildning väg vidare eller inläsning?*, som också ingår i Integrationsverkets rapport, ställs en kritisk fråga kring huruvida vuxenutbildningen för utlandsfödda har kommit att bli en förvaringsplats för människor med en kompetens, som skiljer sig från den svenska normen. Man har genomfört intervjuer individuellt med ett antal studerande och i grupp med personer från skolledning, studie- och yrkesvägledning, arbetsförmedling och socialtjänst (introduktionsenhet/flyktingmottagning /invandrarbyrå) i fyra kommuner (Borås, Botkyrka, Göteborg och Malmö). Det visar sig att varken kursdeltagare, vägledare eller utbildare ser den grundläggande vuxenutbildningen som en slutstation (ibid). Kursdeltagarna betonar tvärtom förväntningar på utbildningen och positiva erfarenheter. Utbildningen betraktas av de intervjuade som ett steg in i »det svenska systemet«. Utredarna menar dock att det är tveksamt om utbildningen faktiskt ger de kunskaper som krävs för arbetslivet.

Vidare efterlyser kursdeltagarna kurser som kan kombineras med praktik. Få deltagare tycks ha en klar uppfattning om vad studierna på den grundläggande nivån ska leda till och man uttrycker osäkerhet vad gäller ekonomi och tid. Likaså känner få till begreppet individuell studieplan, trots att denna är obligatorisk

för varje kursdeltagare. Vägledare och utbildare efterlyser även arbetslivsinriktade utbildningar. liksom mer flexibla, individuellt anpassade lösningar för de studerande. De framhåller också att det finns en stor begåvningsreserv bland utlandsfödda som inte tas tillvara och att det behövs en stor attitydförändring i samhället. Validering som begrepp återkommer hos såväl kursdeltagare som yrkesverksamma, men det råder stor osäkerhet kring metoder och tillvägagångssätt.² Även om man är positivt inställd till den utbildning man deltar i, vill många kursdeltagare helst inte studera, utan arbeta. Vägledare och utbildare menar här att det behövs andra lösningar än så kallat traditionell teoretisk undervisning.

För detta krävs en ökad samverkan. Komvux är en given medaktör när det gäller utlandsfödda invandrades etablering i samhället, men ökad samverkan behövs även med andra aktörer som arbetsförmedling, näringsliv och vissa yrkesutbildningar. Utredarna såg också olika budgetar och skilda direktiv som hinder för samordnande insatser. Avslutningsvis menar man att det tycks finnas föreställningar och rutiner hos myndigheter samt bristande prioriteringar hos kommuner, som resulterar i att utrikes födda hamnar i vuxenutbildning i stället för i arbete. Detta kan i sig ses som en diskriminerande effekt. Föreliggande rapport har mot denna bakgrund gått vidare för att ytterligare undersöka högutbildade utlandsföddas väg till och erfarenheter av grundläggande vuxenutbildning.

Studiens material och upplägg

Huvuddelen av materialet består av kvalitativa intervjuer med 36 personer i två kommuner, Malmö och Göteborgs stad. Sexton kursdeltagare med olika lång tid inom grundläggande vuxenutbildning har intervjuats, åtta i respektive kommun. Eftersom en av de intervjuade kursdeltagarna visade sig inte uppfylla urvalskriteriet med minst två års eftergymnasial utbildning, valdes denne bort i den fortsatta bearbetningen. Därmed finns 15 kursdeltagare med i rapporten. Åtta kvinnor och sju män, den yngsta 24 år och den äldsta 51 år.

Vistelsetiden i Sverige varierar från 1 till 11 år. Vi har försökt att möta såväl nya kursdeltagare, som ganska nyligen påbörjat sina studier i grundläggande vuxenutbildning, personer med längre erfarenhet av vuxenutbildning. För att nå presumtiva intervjupersoner har vi skickat ut brev och gått direkt via utbildningsanordnare. De länder som finns representerade bland de intervjuade är Egypten, England, Georgien, Iran, Irak, Mexico, Polen och Somalia. Aktuella yrkes-

grupper är lärare, läkare, sjuksköterska, kemist, översättare, arkitekt, dataprogrammerare, flygplansmekaniker och elingenjör.

Antalet studietimer på grundläggande vuxenutbildning sträcker sig från en till sju terminer. Trots upprepade försök från vår sida att få kontakt med fler kursdeltagare som studerat fler än sex terminer, menade man hos olika utbildningsanordnare i de två kommunerna – såväl inom egenregi som hos privata anordnare – att sådana studerande är svåra att finna, delvis på grund av att man infört restriktioner vad gäller antal studietimer. För Göteborgs stads del visar ett statistiskt underlag från databasen ERIKA på en påtagligt fallande skala för högutbildade utlandsfödda inom grundläggande vuxenutbildning. Antalet betygssatta deltagare på sfi vårterminen 2002, med minst 14 års skolbakgrund, som fortsatt på grundläggande vuxenutbildning var 87 personer (33 procent) första terminen. Av dessa 87 är 32 personer (12 procent) kvar efter tre terminer och 18 personer (7 procent) kvar efter fem terminer. Termin sju finns en person kvar. Dessa siffror säger dock inte att man inte senare kan komma tillbaka till grundläggande vuxenutbildning och därmed sammantaget få fler studietimer. Malmö stad saknar motsvarande uppgifter då man inte har något samlat dataregister att tillgå.

Utöver kursdeltagarna har vi också intervjuat ett antal yrkesverksamma aktörer inom ramen för uppdraget, så kallade nyckelpersoner. Sammantaget är det fråga om 20 personer – skolledare, lärare och administrativ personal hos några olika utbildningsanordnare, studie- och yrkesvägledare samt handläggare på arbetsförmedling och flyktingintroduktion. För ytterligare beskrivning av nyckelpersoner (NP) och kursdeltagare (KD), se bilaga. Intervjuerna har genomförts av utbildningskonsult Marie Håkansson, som också medverkat i diskussioner kring och bearbetning av visst material. Ansvar för text och slutlig analys åligger dock enbart författaren.

Frågeområden³ som behandlats:

- Hur ser vägen ut fram till grundläggande vuxenutbildning?
- Vem har fattat beslutet om studier på grundläggande vuxenutbildning? Vilka olika aktörer går att urskilja?
- Hur har tidigare utbildning/arbete uppmärksamats från Sverige respektive från det tidigare hemlandet?
- Hur har test, definiering av kompetens och validering gått till?
- Hur uppfattar och förstår kursdeltagare och yrkesverksamma individuell studieplan, vägledning och validering?

- Hur ser den individuella studieplanen ut? Hur tas den fram? Hur används den?
- Organisering av utbildning/praktik? Samverkan? Hur ser detta ut?
- Utländsk högskolekompetens – hur får man den godkänd i Sverige?
- Vad studerar man inom grundläggande vuxenutbildning?
- Vilken finansiering har man för sina studier?
- Vart är man på väg? Vad vet man om utbildningssystemet? Framtidsplaner? Framtidsorientering?
- Samverkan med andra aktörer/organisationer för framtiden – hur ser den ut?

Det är viktigt att påpeka att rapportens resultat till största delen handlar om uppfattningar om utbildningen i text och tal och därmed inte om tal i praktiken. Vi har till exempel inte undersökt interaktion och möten i olika slags verksamheter och inte heller tagit del av själva undervisningspraktiken. För att få en mer generell bakgrund har en enkät skickats ut till ett antal studerande i de två kommunerna. Den kom att omfatta 413 studerande. Urvalet bygger på utrikes födda personer med minst två års eftergymnasial utbildning från hemlandet som under åtminstone de senaste terminerna studerat i grundläggande vuxenutbildning. Vuxenutbildningsförvaltningen i Göteborg har som nämnts ett centralt dataregister, ERIKA, att tillgå. När det gäller Malmö stad, som inte har något samlat register, har vi fått ta fram aktuella personer manuellt ur pärmar med handskrivna, ofta ofullständiga, anmälningsblanketter. Utöver ett par tillägsfrågor innehåller vår enkät samma frågeställningar som Integrationsverket gick ut med i en större enkät under våren 2005 till 834 personer i hela landet. Den större enkäten är dock riktad till personer som studerat minst sex terminer i grundläggande vuxenutbildning och även längre tillbaka i tiden. Skillnaden i urval mellan Integrationsverkets nationella enkät och enkäten till våra två kommuner utgör dock inget hinder för vissa jämförelser, vilket kommer att framgå. Utöver intervjuer och enkät har dokument och informationsmaterial samlats in. Likaså har en mindre genomgång gjorts av annan forskning och av ett antal utredningar inom studiefältet.

Några teoretiska ingångar – perspektiv

Det som påpekats inledningsvis om grundläggande vuxenutbildning återkommer också i andra studier och utredningar, där resultaten visar att utlandsfödda vuxenstuderande tenderar att hamna i viss rundgång inom det svenska utbildningssystemet – inte sällan förknippade med frustration och en känsla av tillkor-

takommande (se t.ex. Bjurling 2004, Carlson 2002, Gottskalksdottir 2000, Osman 1999, Skolverket 2003). Läget framstår som ett betydande socialt problem ur olika aspekter, såväl på samhälls- som på individnivå.

Ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv skulle man kunna säga att det tycks pågå likartade processer i ett institutionellt utbildningssammanhang som leder till likartade effekter. Ett sätt att förstå dessa processer är att se närmare på den sociala praktiken som producerar och upprätthåller ett visst synsätt och som därmed också legitimerar ett visst handlande. Som utbildningsinstitution är grundläggande vuxenutbildning, liksom andra institutioner, i den sociala praktiken uppbyggd av såväl formella strukturer (förfordningar, lagar och regler) som informella strukturer (konventioner, rutiner och normer för beteende). I den vardagliga praktiken skapas, upprätthålls och reproduceras en social ordning genom vanemässighet och institutionalisering (Berger & Luckman 1979, Douglas 1987, Scott 2001). Inom diskursanalytiskt inriktad forskning uppmärksammas hur tal och text i social interaktion och praktik underbygger bestämda konstruktioner och en viss förståelse av den sociala världen (t.ex. Sahlin 1999, Shotter 1993). Detta perspektiv, som till viss del används också i denna studie, anger att det är fråga om en språkligt buren förståelse av världen med högst konkreta konsekvenser.

När olika uttryck – kategoriseringar som till exempel *social kompetens*, *sfi-nivå* och *anställningsbarhet* – används i argument för beslut och social praxis, bygger det på vissa antaganden om deras innebörd. Diskurser, det vill säga dominerande sätt att tala, skapas och reproduceras i ett slags kollektiva tankestilar, vilka styr vårt handlande. Ofta på en omedveten nivå (Fleck [1935] 1997, Sahlin 1999). Olika sätt att uppfatta världen leder därmed till olika sociala handlingar. I analysen är det språkbruket snarare än individen som står i centrum; framträdande tankemönster och centrala, systematiskt återkommande begrepp och begreppskluster är av intresse. Det är alltså inte fråga om vem som styr, utan snarare vilken slags kunskap, eller vilket slags vetande det är som formar oss som handlande personer. I detta avseende kan man säga att institutioner »tänker« åt de yrkesverksamma (Douglas 1986). Detta synsätt går mycket väl att tillämpa i förståelsen av hur olika institutioner arbetar kring högutbildade utlandsfödda.

Man kan även tänka sig att det finns olika konkurrerande och delvis överlappande dominerande tal/uppfattningar i olika verksamheter. Grundläggande vuxenutbildning samspekar till exempel med socialtjänst och arbetsförmedling. I mötet med studerande,

sökande och klienter, är de tre institutionerna inbegripna i sortering och bedömningar för olika åtgärder, men samtidigt uppvisar de vissa särdrag på basis av sin specifika sociokulturella praxis med en egen historia, samt egna regelverk och uppdrag. Interaktionen mellan institutionerna emellan liksom interaktion mellan t ex studerande och institution kan analyseras som uttryck för skilda kunskapsanspråk, där det egna kunskapsområdet definieras, avgränsas och upprätthålls. I mötet mellan olika aktörer finns också viktiga dominansaspekter att uppmärksamma – inte minst gäller det frågan vem som ges/har tolkningsföreträde (jfr Carlson 2001a, Sundberg 2004, Thornborrow 2002).

En annan viktig aspekt att uppmärksamma är relationen mellan retorik och praktik. För varje verksamhet finns uttalade mål och ambitioner för hur arbetet ska genomföras, men vad som sker i praktiken är en empirisk fråga. De yrkesverksamma befinner sig på sätt och vis i en korseld mellan lagar, budget, och de studerandes, och sökandes krav och önskemål, där policydokument ofta ger en bristfällig ledning. Denna komplexa arbetssituation framskymtar i våra intervjuer. Aktörerna berättar också hur de försöker utveckla olika strategier och handlingslinjer i pågående arbete. Här kan man tala om möjligheter till visst handlingsutrymme. Tjänstemän som utbildare och handläggare av olika slag kan snarare ses som delaktiga i skapandet av en social praktik, än som enbart utförare av en ovanifrån föreskriven målstyrning (jfr Hertzberg 2003, Lipsky 1980, Soss 1999).

Rapportens disposition

Genomgång och diskussion av resultat från intervjuundersökningen sker i två delar tillsammans med några av enkätsvaren. Varje del är uppbyggd kring ett antal teman som framträtt i analysen. Först en övergripande del om grundläggande vuxenutbildning som ett märkbart »skolspår« eller skoltänkande integrerat i ett systemtänkande. Olika aktörer har fokus på skola, man »tänker« skola och talar om skola och använder vissa skoltermer. Vikten av betyg som ger behörighet är tydlig i de diskussioner som förs kring varför högutbildade utlandsfödda väljer grundläggande vuxenutbildning och då naturligtvis i förhållande till aktuella kärnämnen.

Språket som drivkraft är ett annat tema i förståelsen av varför man väljer grundläggande vuxenutbildning, likaså tron på att deltagande i utbildningen kan påverka framtida möjligheter till arbete och fortsatta studier. Ett avsnitt ägnas åt hur kursdeltagare uppfattar innebörden av den utbildningsform de deltar i. Denna förståelse handlar delvis om kommunikation

– om att förstå och bli förstådd och om dominansförhållanden. Den andra större delen i resultatredovisningen, »Grundläggande vuxenutbildning som institution och praktik«, omfattar en diskussion om individuell studieplan – förståelse och bruk av planen som ett levande dokument. Vidare behandlas ekonomisk styrning som ett tvingade system för studier – hur grundläggande vuxenutbildning har att interagera med både socialtjänst och CSN. Frågan ställs också huruvida studier i grundläggande vuxenutbildning kan ses som ett direktspår eller som att »börja om från början«.

Kontakt med Arbetsförmedlingen behandlas i ett särskilt avsnitt, där frågan ställs om kontakten är en »dörröppnare«. Olika strategier för enskilda studerande berörs också. Sättet att organisera en verksamhet har naturligtvis betydelse för hur man i olika avseenden uppfattar sin arbetssituation, liksom för vilka studiemöjligheter som erbjuds. Innan resultatet från intervjuer och enkät till våra två kommuner diskuteras ges en sammanställning över hur respektive kommun valt att organisera grundläggande vuxenutbildning. Sist i rapporten följer en sammanfattande diskussion.

Grundläggande vuxenutbildning – system och struktur

Vuxenutbildningen har liksom andra institutioner berörts av den genomgripande omvandlingen som den svenska välfärdsstaten genomgått under senare år. Omvandlingen, som återspeglar en internationell politisk konjunktur, har företrädesvis uttryckts under valfrihetsflagg. I den decentralisering och målstyrning som drivits kan man urskilja två delvis motsatta tendenser. Å ena sidan har möjligheterna ökat för enskilda aktörer inom kommuner och även stadsdelsförvaltningar att själva utforma sina verksamheter. Å andra sidan har omstruktureringen samtidigt genererat en komplex process, där många nivåer och aktörer ska samverka i den lokala praktiken (jfr Carlson 2005). Båda dessa tendenser märks tydligt i såväl Malmö som Göteborg.

Båda kommunerna har omorganiserat och upphandlat vuxenutbildningen från ett antal anordnare som lagt anbud utifrån gemensamma riktlinjer. Samtidigt har de behållit en del av utbildningen i egen regi. Omorganisationen strukturerar också ansökningsförfarandet och själva det praktiska genomförandet av utbildningen i olika avseenden. Hur detta sker kan i vissa fall innebära valfrihet, andra gånger en hårdare styrning. I förlängningen kan det för den enskilde

studerande innebära såväl förkortad som förlängd studietid och inte minst vissa svårigheter att orientera sig i de många olika verksamheter som ibland pågår. Det sistnämnda gäller också de yrkesverksamma. För Malmö stad finns en skolplan för vuxenutbildningen (Stadskontoret Malmö stad 2004), medan Göteborgs stad saknar en sådan.

Organisation i Göteborg

Vuxenutbildningsnämnden är den politiskt tillsatta nämnd som ansvarar för samordning, utveckling och strategisk planering av vuxenutbildning i Göteborg. Vuxenutbildningen omfattar skolformerna komvux, sårvox och sfi. Vuxenutbildningsförvaltningen består av tre vuxenutbildningskontor och en stab som arbetar med genomförande av nämndens beslut. Staben arbetar med ekonomi, upphandling, personalansvar, information, kvalitetsgranskning och utvärdering av verksamheterna. De tre vuxenutbildningskontoren Angered, Centrum och Hisingen svarar för service gentemot invånarna. Där sker vägledning, ansökan och antagning till kurser och utbildningar. Vuxenutbildningskontoren planerar och beställer utbildning av anordnarna.

Som beställarorganisation upphandlar vuxenutbildningsförvaltningen 80 procent av utbildningen av externa anordnare, medan 20 procent anordnas i egen regi. För utförande av grundläggande vuxenutbildning anlitas årligen åtta olika anordnare, utöver egenregi. Under 2004 studerade 15 000 personer inom vuxenutbildningen i Göteborg.

Grundläggande vuxenutbildning

Grundläggande vuxenutbildning erbjuds dels som kurspaket, dels som fristående kurser. Vissa kurspaket vänder sig direkt till utlandsfödda studerande med ofullständig eller i förhållande till svenska krav kort

grundskoleutbildning från hemlandet. Syftet är att nå grundskolekompetens, det vill säga godkänt betyg i ämnena svenska eller svenska som andraspråk samt matematik, engelska och samhällskunskap, alltså kärnämnen inom grundläggande vuxenutbildning. Fyra kurspaket vänder sig till studerande som förväntas göra snabbare framsteg. De består alla av svenska som andraspråk i kombination med andra ämnen. Dessa kurser är på en till två terminer. De förbereder för vidare studier eller arbetsliv. Kurspaketet finns med inriktning mot barn och fritid, naturkunskap, samhällskunskap och arbetsliv/yrkesliv. Praktik ingår i en del av dem. Som fristående kurser erbjuds engelska, IT/data, matematik, biologi, fysik, kemi, geografi, hem- och konsumentkunskap, historia, religionskunskap, samhällskunskap, svenska och svenska som andraspråk. De flesta kurser går på dagtid, men svenska som andraspråk, engelska, IT/data och matematik finns även på kvällstid. Svenska som andraspråk kan även läsas som flexkurs.

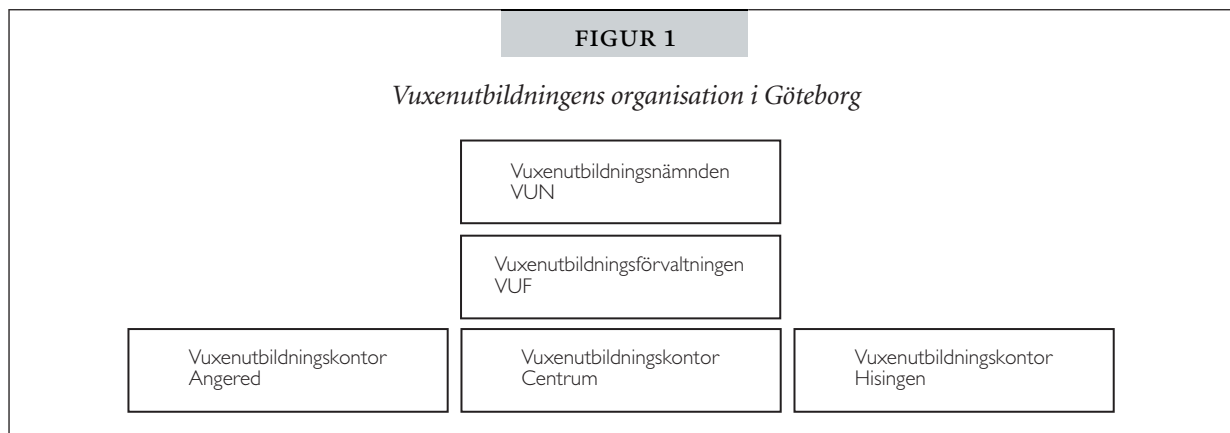
Samtliga kurser och kurspaket inom grundläggande vuxenutbildning kräver betyg i sfi D.

Benämningar

Grundläggande vuxenutbildning kallas i dagligt tal för »gruv«. Ämnet svenska som andraspråk på grundläggande vuxenutbildning kallas SAS. SAS motsvarar den senare delen av grundläggande vuxenutbildning (åk 7–9) och är inte uppdelad i delkurser. Kursen kan läsas på en, två eller tre terminer och de olika nivåerna benämns då: SAS 1:1, SAS 1:2–2:2, SAS 1:3– 3:3.⁴

För högutbildade

Högskolespåret och Akademikerspåret är två nya utbildningar som båda startar på sfi-nivå för nybörjare. Högskolespåret startade i april 2005. Syftet är att påskynda vägen till behörighet till högskola/univer-



sitet, vilket är SV 2 B gymnasienivå. Studietiden från nybörjare i svenska till betyg i SV 2 B beräknas till 1–1,5 år. Möjlighet finns för de studerande att gå in på denna utbildning på grund- eller gymnasienivå. Akademikerspåret vänder sig till de som har högskole-/universitetsutbildning från hemlandet och som önskar komma ut i arbetslivet så snart som möjligt. Man samarbetar med högskolan och praktik ingår.

Ansökan och antagning

Ansökan till grundläggande vuxenutbildning sker genom de tre vuxenutbildningskontoren. I praktiken krävs dock inget personligt besök. De som läser sfi får ofta ansökningsblankett i sfi-skolan och denna skickas till Vuxenutbildningskontoret. Att ansöka via Internet har blivit allt vanligare – 2004 kom 30 procent av ansökningarna via Internet. De som inte kommer direkt från sfi, besöker oftast ett vuxenutbildningskontor.

På ansökningsblanketten uppges de sökande ange önskemål om skola, vilket dock inte alltid kan tillgodoses. De sökande antas och grovsorteras på vuxenutbildningskontoret utifrån förväntad studietakt, önskemål om skola, samt möjligheten att tillgodose kombinationen av ämnen. Därefter placerar kontoret ut deltagarna, eller som man säger lokalt »rangerar« man ut deltagarna, hos de olika anordnarna. Det är utbildningsanordnarnas skyldighet att testa nyanlagda i svenska. Antagning sker i början av terminerna och inför mitterminsstart. Kontinuerlig antagning förekommer till flex- och distanskurser.

Organisation i Malmö

I Malmö sorterar vuxenutbildningen under utbildningsförvaltningen som även ansvarar för ungdomsgymnasiet samt integrations- och arbetsmarknadsfrågor. I januari 2004 bildades en vuxenutbildningsavdelning inom utbildningsförvaltningen, med ansvar för beställning och upphandling av vuxen-

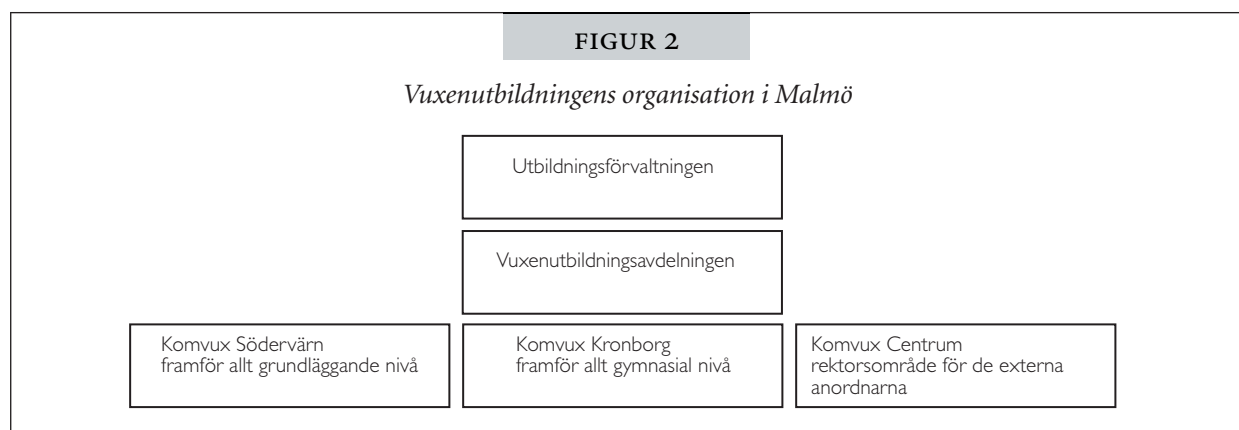
utbildning. Avdelningen ansvarar för skolformerna komvux och sårvux, men inte för sfi. Sedan beslut i kommunfullmäktige 1997 har utbildningsförvaltningen inte haft något ansvar för sfi, vare sig för nyanlända eller icke nyanlända. De sistnämnda är de utanför introduktionen.⁵ Detta ansvar gick 1997 över till var och en av de 10 stadsdelarna. Stadsdelarna har dock bara ordnat denna utbildning för nyanlända inom introduktionen. Icke nyanlända utanför introduktionen och andra utlandsfödda, vars introduktionstid passerat, erbjuds därmed ingen sfi. Praxis är i stället att dessa personer hänvisas till grundläggande vuxenutbildning för att läsa SV2, tidigare delen – vilken också kallad Bas (BSa) hos vissa utbildningsanordnare. Från och med den 1 januari 2006 ska utbildningsförvaltningen dock benämna det sfi i stället, såväl internt som vid extern undervisning.

Den praxis som har utvecklats – att icke nyanlända läser sfi i grundläggande vuxenutbildning – innebär att högutbildade utanför introduktionen blir registrerade som studerande på grundläggande vuxenutbildning, när de egentligen läser reguljär sfi. Introduktionsperioden går för närvarande ut efter två år, men kan vid behov utsträckas till tre år.

Till grundläggande vuxenutbildning antas bara den som har ett D-betyg från sfi eller den vars introduktionsperiod är slut.

Vuxenutbildning anordnas såväl i kommunens egen regi som hos externa utbildningsanordnare. Verksamheten i kommunens regi bedrivs av Komvux Södervärn och Komvux Kronborg. Komvux Centrum är ett rektorsområde som ansvarar för verksamheten hos de externa anordnarna. Inom gymnasieskolan finns yrkesutbildning för vuxna. Ett par av dem, Fordon samt Restaurang & Livsmedel, tar emot studerande som inte har grundskolebetyg. Kompetenscentrum Rönnen anordnar yrkesutbildningar inom Vård & Omsorg.

Ca 10 000 personer studerade inom kommunens vuxenutbildning under 2004.



Grundläggande vuxenutbildning

Komvux Södervärn är en av de största anordnarna av grundläggande vuxenutbildning. Majoriteten av skolans studerande läser kurser på den senare delen av grundläggande vuxenutbildning. Undervisning erbjuds som enstaka kurser i framför allt kärnämnen samt i historia, religionskunskap och geografi. Som kurspaket finns olika yrkesinriktade utbildningar samt svenska med praktik. På skolan anordnas även svenska som andraspråk på den tidigare delen av den grundläggande vuxenutbildningen. Man läser då enligt sfi-kursplanen. På Komvux Kronborg anordnas i första hand gymnasial utbildning. På grundläggande nivå finns kurser i kärnämnen liksom i naturorienterande ämnen.

Upphandlingen sköts av vuxenutbildningsavdelningen inom utbildningsförvaltningen. Komvux Centrum är rektorsområde och tillsynsmyndighet för de upphandlade utbildningarna. För närvarande finns upphandlad grundläggande vuxenutbildning hos åtta anordnare. Man kan läsa både enstaka kurser och kurspaket. Kurspaketen vänder sig företrädesvis till studerande med långsam studietakt eller med inlärningssvårigheter.

Benämningar

Svenska som andraspråk på den tidigare delen av grundläggande vuxenutbildning benämns hos Komvux Södervärn Svenska som andraspråk Bas (BSa) och på den senare delen Svenska som andraspråk grund (GSa). Inom Komvux Centrum används i stället »Svenska som andraspråk tidigare delen« eller »Svenska som andraspråk delkurs a–c«. Enligt lokala kursplaner är ämnet uppdelat i sex delkurser a–f. Varje delkurs betygsätts. Studier i svenska som andraspråk delkurs d–f förutsätter kunskaper motsvarande sfi kurs D eller svenska som andraspråk delkurs c. De skilda utbildningsstrukturerna hos olika anordnare innebär att studierna bedrivs under olika förutsättningar och med skilda krav på prestationer.

För högutbildade

För högutbildade, dock endast för nyanlända flyktingar och invandrare, erbjuds särskild introduktion inom sfi-utbildningen, till exempel HÖG, Högskoleprogrammet eller AKI (Akademikerintroduktion). Båda utbildningarna är upphandlade av stadsdelarna gemensamt och anordnas av Lernia.⁶

På Malmö högskola finns för högutbildade utlandsfödda även Aspirantutbildningen och Introduktionsutbildningen inom IMER (Internationell Migration och Etniska Relationer). Aspirantutbildningen är en

FIGUR 3

Kursuppbyggnad för Svenska som andraspråk och Sfi studieväg 1,2 och 3

Svenska som andraspråk delkurs f		
Svenska som andraspråk delkurs e		
Svenska som andraspråk delkurs d		
Svenska som andraspråk delkurs c		Kurs d
Svenska som andraspråk delkurs b	Kurs c	Kurs c Sfi 3
Svenska som andraspråk delkurs a	Kurs b	Kurs b Sfi 2
	Kurs a Sfi 1	

särskild teoretisk och praktisk utbildning för utländska akademiker, en allmän om 1–40 poäng. Utbildningen vänder sig till invandrare/flyktingar som har en akademisk examen från sitt hemland och vill fortsätta arbeta inom samma område i Sverige. Utbildningen syftar till att den studerande ska bygga på sin kompetens och sina erfarenheter för att öka sina möjligheter på arbetsmarknaden. Den leder vanligtvis inte till någon ny examen eller legitimation.

Introduktionsutbildningen omfattar utbildning i svenska samt engelska och samhällskunskap 1–40 poäng. Kursen riktar sig till invandrar- och flyktingstudenter med utländsk gymnasieutbildning som vill förbättra sina kunskaper i svenska, engelska och samhällskunskap. Avslutande prov ger behörighet motsvarande SvB, EnA och ShA. Aspirantutbildningen kräver Svenska 2 B för antagning och introduktionsutbildningen »god svenska och kunskaper i engelska«. »God svenska« innebär enligt kurssekreteraren betyg VG på sfi D, men detta testas genom ett inträdesprov på högskolan, »eftersom sfi är olika bra på olika ställen« (telefonintervju). På grundläggande nivå tycks det inte finnas särskilda insatser för högutbildade.

Ansökan och antagning

Ansvar för ansökan och antagning har respektive rektor på de olika enheterna. De studerande söker direkt till den skola de önskar och antagning sker på enheten. Testning och gruppering sker på skolan. *Infoteket* är ett vägledningscentrum dit man kan vända sig för planering och rådgivning, och även få hjälp

med ansökan. Den decentraliserade intagningsorganisationen innebär att en person kan söka till flera enheter och flera anordnare samtidigt, utan att detta uppmärksammas. Enligt flera av intervjupersonerna medför detta en risk att det totala antalet platser inte utnyttjas. I en utredning (Jonsson 2004: 28) konstateras också att samordningen är bristfällig och att olika anordnare har begränsad kunskap om andras verksamheter. De yrkesverksamma har då svårt att visa på alternativ till olika sökande, vilket kan leda till att studierna kan bedrivas mindre effektivt än vad som kanske annars vore möjligt. Det är inte heller ovanligt, säger flera av de intervjuade, att studerande av olika skäl byter anordnare under studietiden. Ofta kan det innebära det att den studerande tappar fart i utbildningen (jfr Jonsson 2004: 19).

Vad som nu skisserats för de två kommunernas organisation av grundläggande vuxenutbildning visar bland annat att det i flera avseenden tycks råda en större valfrihet, men samtidigt en mindre central samordning, i Malmö jämfört med i Göteborg. Till viss del kommer detta att aktualiseras också i intervjuerna.

Från sfi till grundläggande vuxenutbildning – ett »skolspår«

Vägen till grundläggande vuxenutbildning skulle kunna beskrivas som ett direktspår från sfi för de kursdeltagare som vi har intervjuat. Tolv av dem säger att de har fått information om grundläggande vuxenutbildning och råd om vägen dit genom just sfi. Ofta är det lärarna som har berättat om fortsatta studievägar och där finns grundläggande vuxenutbildning som en naturlig fortsättning, åtminstone om man avser att studera mer svenska, vilket alla haft för avsikt att göra oavsett fortsatt väg längre fram. Även om information om grundläggande vuxenutbildning kommit via sfi-utbildningen har själva valet att sedan söka sig till utbildningen varit något som man själv har bestämt. Ingen av de intervjuade talar om att någon annan skulle ha bestämt åt dem eller att man ska ha känt sig tvingad att välja studier i grundläggande vuxenutbildning.

I vår enkät till studerande inom grundläggande vuxenutbildning i Malmö och Göteborg svarar nästan 80 procent på motsvarande fråga att det handlar om ett »eget val«. Att ange eget val som svarsalternativ utesluter dock inte att man på olika sätt kan ha blivit »hänvisad till« grundläggande vuxenutbildning, som också finns som svarsalternativ. Motsvarande siffra

för eget val i den nationella enkäten är 72 procent. Här finns alltså en överensstämmelse mellan de två enkäterna och intervjuavaren. Av intresse kan också vara att se på *hur* man resonerar kring själva valet.

Det stora flertalet kursdeltagare och lärare, liksom andra yrkesverksamma, till exempel arbetsförmedlare och studie- och yrkesvägledare, talar om »grundläggande vuxenutbildning som en naturlig fortsättning på sfi«. En av lärarna säger: »Ja, högutbildade studerar inom grund. Vilken annan väg ska de gå? Hur ska de annars lära?» (NP 15). De flesta menar dock att det i ett första led framför allt handlar om att fortsätta studera svenska. Det är så man talar allmänt och flera av kursdeltagarna hänvisar också till att de får veta mycket av varandra, av andra deltagare och av vänner: »Vi får information, jag vet inte varifrån. Alla vet allt« (KD 5). Här tycks finnas ett ömsesidigt förstärkande tal bland såväl deltagare som yrkesverksamma; det är »grundläggande vuxenutbildning som gäller efter sfi«. Som tidigare påpekats kräver också grundläggande vuxenutbildning i både Malmö och Göteborg betyg i sfi D för att bli antagen.⁷ I detta hänseende kan man även tala om en väg eller ett spår från sfi till grundläggande vuxenutbildning som utbildningsform. Eller som en av de studerande uttrycker det: »Jag trodde att Komvux var en förlängning till sfi« (KD 14).

»Ja, nu är de ju inne i ett utbildningssystem«

Hur man argumenterar för studier i grundläggande vuxenutbildning och på vilket sätt utbildningen bör ske varierar något beroende på ur vilket perspektiv man talar och på vem som talar. Men att grundläggande vuxenutbildning som utbildningsform ingår i ett system det framhåller både kursdeltagare och yrkesverksamma. Här föreligger ingen skillnad om man är utbildare inom egenregion eller tillhör en privat anordnare. En av utbildarna som blir tillfrågad om eventuella aktörer inblandade i kursdeltagarnas väg till grundläggande vuxenutbildning aktualiserar just ett systemtänkande.

I: Kan du se andra personer som varit inblandade i rådgivning, som har hjälpt de här personerna att komma hit?
NP 2: Ja, nu är de ju inne i ett utbildningssystem. I och med... Nu går de först sfi, eller hur? Då har de ju kontakt med skolor och får väl förmodligen då kontakt med eller ja, får rådet att söka vidare. Eller var ska jag gå från sfi-skolan? Ja, så kan jag tänka mig att det fungerar. Många har förstås en väldig drivkraft själva att ta reda på saker. Framför allt de här som går fort genom systemet. Först sfi, sedan grundläggande och sedan gymnasiet – för de har målet så väldigt tydligt. Högskola – de

tar ju reda på hur man ska vara i det svenska systemet, vad man måste.

Som studerande inne i systemet tar alltså många reda på »vad man måste göra« för att nå fram till högskolan. I förklaringar av utbildningsgången möter de studerande ett visst synsätt. I sina beskrivningar av studierna över tid använder flera lärare, skolledare och vägledare »trappan« för åskådliggöra.

I: Vad har du för intryck av eleverna om var de befinner sig i den här utbildningsgången? Förstår de vad grundläggande vuxenutbildning är?

NP 1: Det är det första jag gör – åtminstone nu pratar jag för mig själv, men jag brukar göra det första gången när vi träffas. Jag går igenom kursplaner, modulplaner, individuell studieplan och alltihop det här, så går jag också igenom den här trappan. »Nu har ni kommit här – *sfi-trappan* – nu är vi på nästa steg. Nu är vi på SAS G och den SAS G-trappan den kan då vara en till tre terminer, den kan gå längre men det ska absolut inte behövas.« Och för de flesta är den en termin. Om man nu ska översätta det här till högstadiet, då är man på högstadienivå. Och det brukar jag säga – så här ungefär fast med vuxenanknytning. Sedan är det ju gymnasiet. Och det vet de – de är ju medvetna, därför att det är CSN-poäng som gäller. Och CSN-poängen är ju annorlunda på gymnasiet än på gruv (författarens kursiveringar).

När en annan utbildningsledare talar om »utbildningstrappan« nämner också hon »steg man måste följa om man till exempel vill studera vidare« (NP 3). En av lärarna uttrycker vägen som: »*Gången är ju den, sfi, klara grundläggande och sedan gymnasiet. Gymnasiet A och B – det är ju den vägen de måste gå för att börja på högskolan*« (NP 14). Studieämnet som avses är svenska som andraspråk och vad som sedan krävs inför studier på universitet eller högskola.

Betyg ger behörighet

Vad som hörs gång på gång i resonemangen ovan är att intervjupersonerna menar att systemet med grundläggande och sedan gymnasial vuxenutbildning tycks vara så gott som den enda vägen för en högt utbildad som vill komplettera sin utbildning på högskolan. Några utbildare och vägledare nämner i och för sig TISUS-testet som alternativ eller introduktionskurs på universitetet, men man menar samtidigt att det är allt för få som klarar detta. Talet om behörighet verkar ha stor genomslagskraft och påverkar attityder och förhållningssätt hos såväl skolans personal som hos de studerande. I intervjuerna återkommer begreppet gång på gång – behörighet (lika med betyg)

i Svenska B på gymnasiet och i Engelska A på gymnasiet. Det är också dessa kunskapskrav som Verket för högskoleservice, VHS, anger för grundläggande behörighet för all högskoleutbildning. På VHS:s hemsida står:

Grundläggande behörighet krävs till all högskoleutbildning och kraven är desamma för all utbildning. Grundläggande behörighet har den som har en avslutad utländsk gymnasieutbildning som ger behörighet till universitetsstudier i det land där den fullföljts och har kunskaper i svenska med lägst betyget Godkänd i Svenska B/Svenska som andraspråk kurs B från komvux eller motsvarande eller godkänt Test i svenska för universitets- och högskolestudier (TISUS) eller godkänt resultat på Rikstestet eller preparandutbildning vid någon högskola med godkänt resultat på avslutande test... och har kunskaper i engelska som motsvarar lägst Engelska A, med lägst betyget Godkänd... (författarens kursiveringar).

Studiegången för de som intervjuats är i regel svenska G 1–3 terminer och engelska G, därefter Engelska A samt Svenska A och Svenska B. Dessa ämnen kombineras ofta med andra ämnen, bland annat av ekonomiska skäl som vi ska återkomma till. Vanliga kombinationsämnen är matematik och samhällskunskap, som är två andra kärnämnen. Ibland förekommer även datakunskap som tillägg. Att svenska är det ämne som man studerar i första hand visar också enkäten till de studerande i Malmö och Göteborg. Som nämnts tidigare omfattar denna enkät 413 studerande och urvalet bygger på utrikes födda personer med minst två års eftergymnasial utbildning från hemlandet som under åtminstone de senaste terminerna studerat i grundläggande vuxenutbildning i de två städerna. Integrationsverkets större enkät gick ut till 834 personer i hela landet och var riktad till personer som studerat minst sex terminer i grundläggande vuxenutbildning, även längre tillbaka i tiden. Ett par av de kursdeltagare vi intervjuat har hänvisat också till vår enkät som här föreligger, men enkäten var inte medvetet riktad till intervjupersonerna.

Ämnen man studerar inom grundläggande vuxenutbildning:

	Göteborg	Malmö	Tot.
Svenska	81,5	78,9	80,6
Engelska	31,0	53,3	38,8
Matematik	11,9	23,3	15,9
Samhällskunskap	24,4	45,6	31,8
Historia	1,8	5,6	3,1
Andra ämnen	29,8	38,9	32,9

Ämnet *svenska* dominerar alltså stort, vilket knappast är förvånande. Svenska på grundläggande nivå upp-

levs som en naturlig fortsättning efter sfi och flertalet intervjuade har också uttryckt ett behov av fortsatt strukturerad undervisning för att förbättra sin svenska. Strukturerad undervisning avser här undervisning som äger rum inom en utbildningsinstitution. Varför läser nu inte alla svenska? Det är totalt 50 personer som inte läser svenska. En gissning kan vara att det inte är ovanligt att läsa ett eller flera ämnen av eget intresse eller behov.

Många kanske saknar eller vill kanske förbättra sina kunskaper i *engelska*, trots att man är högutbildad. I en del länder är engelska inte alls det vanligaste andraspråket. I Östeuropa till exempel har ryska till helt nyligen gällt som vanligaste andraspråk. Det kan också vara så att trots att man studerat engelska och har betyg, så motsvarar inte de reella kunskaperna de svenska kraven. En del av de intervjuade säger att de är bra på att läsa och skriva engelska, men upplever brister i förståelse och muntlig framställning.

Alla som tidigare har gått ut gymnasiet borde ha kunskaper motsvarande *matematik* på grundskolenivå, men trots detta studerar nu en del ämnet på grundskolenivå; 15,9 procent totalt. Det kan bland annat bero på att man ser ämnet som ett stöd för svenskinläringen. Även om man kan själva matematiken känner man behov av att lära sig »mattespråket«, som flera av de intervjuade uttrycker det. Den svenska synen på matematikundervisning, med mycket problemlösning, kan också skilja sig från undervisningen i många andra länder. Detta kan också bidra till att matte till stor del handlar om språk. »Jag har kunskapen i matte, men jag behöver språket« (KD 11). Det är dock tveksamt om de högutbildade verkligen har rätt till undervisningen, eftersom de bör ha den reella kunskapen.

Ämnet *samhällskunskap* tycks ses som »ett bra kombinationsämne« med svenska bland dem som intervjuats. Såväl kursdeltagare som yrkesverksamma ger uttryck för denna ståndpunkt. Även om de studerande inte behöver ämnet samhällskunskap för att nå grundskolekompetens (p.g.a. att man läst det i sitt hemland), anser många bland såväl studerande som yrkesverksamma att ämnet stärker språkinläringen samtidigt som det ger kunskaper om svenska förhållanden.

Ämnet *historia* finns också med som svarsalternativ för studieämne. Endast 3,1 procent har angett det som alternativ i vår enkät till Malmö och Göteborg. Ingen av de intervjuade kursdeltagarna har valt *historia* som ämne. Ämnet är inget kärnämne, vilket möjligtvis kan förklara det svaga intresset. Man får

förmoda att de få som läser historia har valt det av eget intresse. I den nationella enkäten har fler angett historia som studieämne (15 procent).

»Andra ämnen« har 32,9 procent angett som alternativ. Det är möjligt att datakunskap finns bland dessa ämnen. Det är ett mycket vanligt ämne enligt både de kursdeltagare och yrkesverksamma vi talat med. Här tycks finnas ett behov hos många att hålla sig uppdaterad rent allmänt, men också att sätta sig in i de system som används i Sverige.

Den ämnesbild som framträder genom enkäten stämmer således till stor del överens med vad också de studerande berättar i intervjuerna. Enligt både de studerande och de yrkesverksamma är ett skäl till att läsa flera ämnen en fråga om att få ihop tillräckligt antal studiepoäng för CSN. Men det tycks bland kursdeltagarna också finnas en uppfattning att det trots allt kan vara bra att täcka upp, det vill säga fylla på med ämnen från det svenska systemet, även om man redan har behörighet från tidigare utbildning. En dataingenjör från Iran med värderad utbildning av VHS som visat sig motsvara en fyraårig teknisk datautbildning, menar att en sådan värdering inte är viktig. »Det är ändå svenska utbildningar som gäller när man söker jobb« (KD 7). Den intervjuade ska, efter att ha fått sin behörighet för svenska högskolestudier, läsa datateknik på Chalmers och avsluta en masterutbildning. Strategin som han valt kan på sätt och vis ses som en slags överkompensation, vilket inte tycks ovanligt om man jämför med annan forskning (t.ex. Bjurling 2004, Gottskalksdottir 2000).

Andra kursdeltagare kan ha svårt att få till stånd översättning och validering av tidigare utbildningar, antingen för att man saknar dokument eller för att man inte har en helt avslutat utbildning. En del tycks inte vara tillräckligt informerade om de möjligheter som finns att få sin utländska utbildning godkänd i Sverige. Endast helt avslutade utbildningar/betyg bedöms dock på Verket för högskoleservice (gymnasiebetyg) och på Högskoleverket (eftergymnasial utbildning). En studie- och yrkesvägledare ställer sig kritisk till förfarandet:

Det är det som är problemet där att de (betygen) ska vara avslutade. Och det är ju många som inte har det. Och då åker de på något sätt ändå ned och får börja om. Och då hamnar man där på gymnasiebetygen i alla fall och får försöka hitta rätt väg (NP 8).

Flera av kursdeltagarna uttrycker återkommande hur de väntar på handlingar för att få dem bedömda och därmed sedan »bara« ha behörigheten i svenska kvar för att kunna gå vidare. Andra uttrycker besvikelse

över att tidigare erfarenhet och utbildningar inte räknas alls. Detta är också ett återkommande tema i den del av vår enkät, där möjlighet ges till öppna svar, »Kommentarer till frågorna eller andra synpunkter«.

Jag har läst tre år på läkarlinjen i f.d. Jugoslavien, men ingen vill validera det eftersom utbildningen inte är fullföljd. Nu måste jag börja om från början och läsa till undersköterska.

I have 2 university degrees and I have taught English as a Second Language in Canada and in Sweden, but I have been told that I am not »behörig« /.../ Crazy!

Personen som arbetat som lärare i Canada utvecklar sin kritik av sin situation i Sverige:

I would have to return to university for about 3 years because I would not be given credit for having English as my first language, for the English course I have studied at a Canadian university, for the years I spent teaching English. Instead, I would be required to study English including pronunciation and fluency from a Swede before I could be a qualified English teacher here. Crazy!

Men det finns även de som är nöjda: »Jag vet precis vilken väg jag ska gå för att få svensk legitimation, men det kommer att ta tid.« Oavsett hur man ser på behörighet och den praktik som finns, är det förhållandevis många som i enkäten anger »Få behörighet för fortsatta studier« som skäl till att börja i grundläggande vuxenutbildningen. Flest angav »Lättare att få arbete/klara sig bättre på arbetsmarknaden« som skäl för sina studier (45,4 procent, därefter följde »Tyckte det var bäst att börja från början« (38,7 procent och på tredje plats »Krävdes för att få behörighet till fortsatta studier« (35,1 procent).

Fråga 25

Varför valde du själv att börja i den grundläggande vuxenutbildningen?

De sju svarsalternativen är:	Totalt
1. Tyckte det var bäst att börja från början	38,7
2. Ekonomiska skäl	5,2
3. Som alternativ till att vara arbetslös	6,2
4. Lättare att få arbete/klara sig bättre på arbetsmarknaden	45,4
5. Krävdes för att få behörighet till fortsatta studier	35,1
7. Den enda utbildning jag kom in på	5,7
8. Annan orsak	11,3

Man kan notera att väldigt få har valt svarsalternativen 2, 3 och 7. Att studera inom grundläggande kan därför inte för flertalet uppfattas som något negativt

val i den meningen att det var »det enda jag kom in på, eller som alternativ till arbetslöshet«. Svaren visar att de flesta tycks ha gjort ett aktivt val för att vilja förbättra sina möjligheter att få arbete eller för att kunna utbilda sig, tätt följt av alternativet »Tyckte det var bäst att börja om från början«. Man skulle kunna se det som att de svarande tror att deltagande i utbildningen kan påverka framtida möjligheter till arbete och fortsatta studier. En jämförelse mellan Göteborg och Malmö visar att det inte är någon större skillnad i svaren utom på tre punkter:

	Göteborg	Malmö
Ekonomiska skäl	2,4	10,4
Lättare att få jobb	49,6	37,3
Krävdes för behörighet	30,7	43,3

När det gäller alternativet »ekonomiska skäl« rör det sig om få personer, men det är ändå intressant att notera en markant skillnad mellan städerna. Kan man ana att Malmö-systemet är mer tvingande? Göteborgarna verkar ha en större optimism när det gäller möjligheten att få jobb, »bara man kan bättre svenska, så kommer det att ordna sig«. Varför fler i Malmö läser för att få behörighet är svårare att förklara. Kan det måhända hänga ihop med en kärvare arbetsmarknad?

För dem som lämnat ett enda svarsalternativ är det tre svar som sticker ut:

4. Arbete	14,7 %
1. Börja från början	13,2 %
5. Behörighet	12,4 %

Svarsalternativ 4 är det svar som flest har valt som enda svar. Svarsalternativ 1 är det som är vanligast att kombinera med andra svar. Vanligaste kombinationen med svarsalternativ 4 är arbete. Näst vanligast är att kombinera svar 1, 4 och 5. Därefter kommer kombinationen 1 och 5. Övriga kombinationer har endast enstaka svarande. Man kan också lägga märke till att det bland de »negativa« svarsalternativen endast är fyra personer som uppgett svar 2, fyra personer som uppgett svar 3 och en person som uppgett svar 6 som sitt enda alternativ.

Överlag kan resonemangen om att uppnå betyg och behörighet ses som en påtaglig drivkraft för flertalet intervjuade. Det anger både studerande och yrkesverksamma. Även enkätsvaren pekar i samma riktning. En annan stark drivkraft för fortsatta studier inom grundläggande vuxenundervisning är svenska språket i sig. »Svenska språket i sig« som variabel fanns dock inte med som svarsalternativ i enkätens fråga »Varför valde du att studera i den grundläggande vuxenutbildningen?«

Språket som drivkraft

Att se språket som drivkraft för fortsatta studier inom grundläggande vuxenutbildning kan göras ur flera perspektiv. Sammantaget framträder en ganska komplex bild när man lyssnar på olika röster. Förutom att studier i svenska ger betyg, behörighet för studier till högskolan och anses förbättra jobbchanser, är det vanligt att kursdeltagarna också ser deltagandet i undervisningen som en chans till *språkpraktik*. Flera menar att man har svårt att få denna praktik i sammanhang utanför skolan. En man från Polen säger:

För mig har grundläggande vuxenutbildning varit till stor nytta därför att jag behöver fortfarande kontakt med språket. Jag har inte så mycket kontakt med språket – det är bara i skolan som jag har kontakt med språket (KD 14).

En liknande ståndpunkt intar en kvinna från Irak:

Det är mest språket som jag behöver. Man lär sig hela tiden nya ord. Men det finns ingen kontakt med svenskar. Bara med lärarna. Hemma är det arabiska. I samhället också – här i Rosengård där pratar man arabiska. Det är svårt (KD 13).

Det finns de som efterlyser svenska kursdeltagare i skolan, för att kunna knyta »svenska« kontakter utöver de som man har med olika yrkesverksamma inom utbildningsformen. En av deltagarna uppger att hon helst hade velat komma in på en annan skola än den hon nu befinner sig på, eftersom »det studerar svenskar på den andra skolan« (KD 12). Det tycks finnas en tendens att upphandlingen skapar mer av rena »invandrarskolor« – något som alltså ifrågasätts.

En kvinna från Polen, som under ett skede av sin utbildning gick en kurs med praktik, *Svenska för akademiker* (SFA), menar att det främsta målet för henne i denna kurs var att få språkpraktik:

Jag har gjort olika saker där, men jag sade för mig var det viktigt att gå på språkpraktik – det var mitt mål. Så att jag hade möjlighet att börja prata – för mig... jag har ingen möjlighet att prata. För att polska är viktigt för mig, så pratar jag polska med barnen. Och så ska de börja grundskola och alla samtal, utvecklingssamtal. Och barnen – man går på danslektioner... jag måste, så jag ville ha språkpraktik (KD 10).

När kursdeltagarna talar om svenska språket framträder överlag olika motiv och behov. Att lära sig mer och bättre svenska verkar vara en stark drivkraft, oavsett om man har för avsikt att studera vidare, komplettera sin utbildning eller söka jobb. Svenskan är viktig inte bara för framgång inom studier och arbetsliv. Den behövs också i det sociala livet för olika roller som samhällsmedborgare, förälder, konsument

och så vidare. Även utbildarna talar om vikten av språkets olika funktioner. En av dem ställer sig kritisk till alltför fokuserad »yrkessvenska«:

Att satsa enbart på så kallad yrkessvenska begränsar. De ska ju leva i samhället också. Också på en arbetsplats behöver man den sociala svenskan. Att leva i Sverige. Att förstå det som diskuteras i TV-sofforna och så vidare. Det kanske jag missar om så att säga bara studerar »min svenska« – det som jag behöver för mitt yrke (NP 1).

De studerande framhåller alltså återkommande möjligheten att praktisera svenska språket som viktig genom studierna inom grundläggande vuxenutbildning. Sådana praktiktillfällen tycks vara sällsynta utanför skolans värld. Man skulle här kunna tala om »sociala tomrum« vad gäller tillfällen att använda majoritetsspråket till vardags. Språkvetaren Inger Lindberg hör till dem som uppmärksammat denna situation i sin forskning (t ex Lindberg 2004). Hon påpekar till exempel att socialt umgänge med medlemmar av majoritetskulturen på fritiden är en mycket viktig faktor för framgångsrik andraspråksinläring (ibid: 22). Dock förefaller kommunikation med majoritetsbefolkningen vara betydligt vanligare i mindre kommuner jämfört med storstäder, vilket tillskrivs storstädernas boendesegregation. Men det kan även handla om attityder och dominansförhållanden i relationer mellan majoritets- och minoritetsgrupper (ibid: 22–23).

Sammantaget kan konstateras att strävan att tillägna sig svenska språket hos kursdeltagarna beskrivs på ett mångfasetterat sätt. Här kan man se vad som inom språkforskning beskrivs som en så kallad *integrativ* motivation, en önskan att bli del av den nya kulturen, liksom en *instrumentell* motivation, som snarare grundar sig på fördelar som färdigheter i språket kan ge för exempelvis studier och arbete (ibid: 21). Tidigare menade man i forskningen att den integrativa motivationen var viktigast för språkinläring, men på senare år anses den instrumentella vara väl så stark. Detta gäller inte minst för vuxna andraspråksinlärare (ibid). Ett annat sätt att tala om drivkraft till studier och framtidsorientering finner man hos den kanadensiska forskaren Bonny Norton (2000). Vad gäller vilja och motivation i förhållande till studier, hävdar hon att dessa begrepp inte kan betraktas som individuella fenomen. Snarare bör de kopplas till den omgivande miljön och ses som ett resultat av ett samspel mellan individen och omgivningen.

I förståelsen av människors val föreslås då i stället begreppet *investering*. Den som studerar t ex ett andraspråk vill av förklarliga skäl ha en viss utdelning på den investering som man gör genom sina studier.

Som Lindberg (2004) påpekar kan det vara fråga om utdelning i form av bland annat en bättre position i samhället och tillgång till liknande förmåner som majoritetsbefolkningen. För de högutbildade utlandsfödda i denna rapport tycks sådana föreställningar ha funnits med i val och strategier på vägen till grundläggande vuxenutbildning, åtminstone då man resonerar om hur man tänkte i ett inledande skede. Många uttrycker en stark tilltro till utbildningens betydelse för framtiden, inte minst när det gäller språket som ett viktigt verktyg. Detta framkommer också i svaren. Hur man förstår vad grundläggande vuxenutbildning innebär och vad som avses med utbildningsformen är en frågeställning som finns med såväl i intervjun som in enkäterna.

Vad är grundläggande vuxenutbildning?

Som redan nämnts är en övergripande fråga i denna rapport att utforska hur det egentligen kommer sig att högutbildade utlandsfödda väljer/»hamnar i« studier inom grundläggande vuxenutbildning – en utbildningsform som är avsedd för personer som saknar kunskaper motsvarande nioårig obligatorisk grundskola. I en sådan frågeställning ligger ett ifrågasättande av att någon som redan har ämnesstudier på en högre nivå ännu en gång läser dem på en lägre studienivå. För att kunna svara på själva ifrågasättandet bör man förstås vara införstådd med vad grundläggande vuxenutbildning innebär som utbildningsform. Så tycks dock inte alltid ha varit fallet för alla kursdeltagare. Tvärtom kan svaren vara ganska vaga.

Grundläggande vuxenutbildning är bra för språket att man lär sig mer svenska. Ja, bara så. Det är bra för framtiden. När man vill gå vidare är det också bra (KD 13, elingenjör).

Grundläggande vuxenutbildning är för att få erfarenhet. Förstå samhället bättre och lära sig tala, läsa och skriva bra svenska. I första hand handlar det om att lära sig svenska (KD 3, sjuksköterska).

En del menar att de inte alls känner till vad just grundläggande vuxenutbildning står för:

Jag vet inte vad det är. Men om jag får gissa kanske handlar det om att hjälpa vuxna. Att vägleda de människor som har yrken (KD 5, lärare, översättare).

Grundläggande vuxenutbildning som begrepp förefaller alltså oklart för flera av de intervjuade deltagarna. Ibland uttrycks till och med en slags förvåning inför själva frågan.

I: Vad är grundläggande vuxenutbildning för något?

KD 14: Vad sade du?

I: Vad är Grundläggande vuxenutbildning för något?

KD 14: Grundutbildning.

I: Vad är Grundläggande vuxenutbildning för något?

KD 14: Jag förstår inte.

I: Du har ju studerat på Södervärn inom en form som heter grundläggande vuxenutbildning.

KD 14: Ja.

I: Det finns grundläggande vuxenutbildning och det finns gymnasial vuxenutbildning. Min fråga är: Vad är Grundläggande vuxenutbildning? Vad är det?

KD 14: Vad är det? För mig?

I: Ja.

KD 14: Du behöver en definition?

I: En definition ja.

KD 14: Det beror på vilket ämne – för svenska är det för mig typiskt grundläggande. Det skapar en grund för mig i språket. Samma sak med engelska. Men andra ämnen t.ex. samhällskunskap – jag studerar det i Polen också samma, men det finns skillnad mellan vissa ämnen i Polen och Sverige. Därför... (den person läser också samhällskunskap för att det inte är »samma som i Polen«). Man kan säga att vissa ämnen är grundläggande för mig här.

I: Men inte t.ex. matte och fysik?

KD 14: Nej, jag studerar inte matte och fysik här i Sverige. Bara de humanistiska ämnena kan man säga. Och typiska med språk.

Även om denna kursdeltagare inte är helt klar över olika begrepp och definitioner för den utbildningsform han ingår i, är han mycket tydlig över sin studiegång när han senare berättar om den. Grundläggande vuxenutbildning verkar främst förknippas med olika ämnen som han menar att han behöver en grund i. En studie- och yrkesvägledare resonerar på ett likartat sätt, när frågan ställs om vilken information som ges om grundläggande vuxenutbildning som skolform.

Jag pratar sällan om grundläggande vuxenutbildning på det viset, utan man tittar ju på ämnena som sådana. Och vad man ska med ämnena till. Sedan är det klart att ibland får man gå in på – en del har känslan, eller de tror att även om de har gått hela gymnasiet eller ytterligare någonting så måste de börja om på matte grund här. Och så är det ju inte – det behöver de inte naturligtvis. Och det ska de inte göra heller. Många länder har ju väldigt bra matteundervisning. Och på betydligt högre nivå än det hade varit om de gått samma utbild-

ning i Sverige. Så på så sätt kan man behöva förklara – liksom att – bara för att man börjar svenska på grund så behöver man inte börja matte på grund för att det har man med sig redan. På det sättet, men det är ju ämnena man tittar på – syftet och målet (NP 8).

På vilket sätt information om olika studieformer och studievägar sker, är olika aktörer inte alltid så klara över. En skolledare säger: »Vi förutsätter att eleverna själva vet varför de har sökt och vad ska göra. Det är ju vuxna elever« (NP 4). Flera av kursdeltagarna menar dock att de fick viktig information alldeles för tidigt i förhållande till hur mycket de förstod av svenska språket. Någon tolk verkar inte ha använts. En del menar att det även i början i den grundläggande vuxenutbildningen kan vara svårt att förstå den information som ges.

Jag tror att mitt språk hindrade mig lite att få mycket mer information. Jag förstod inte allt, särskilt inte under första terminen på grundläggande svenska. Särskilt inte det muntliga språket. Fortfarande förstår jag skriftligt bättre än muntligt (KD 14).

Denna person liksom flera andra kursdeltagare framhåller kamrater och andra studerande som viktiga informationskällor. Överlag visar sig en ganska splitttrad bild av hur kursdeltagarna uppfattar syftet med grundläggande vuxenutbildning. I enkäten till de studerande i Malmö och Göteborg uppger 18 procent att man inte fått någon information alls. Motsvarande siffra i Integrationsverkets nationella enkät är 27 procent. Utifrån intervjuerna verkar det heller inte alltid vara klart över vem som ger aktuell information och hur denna sker.

Hur mycket kursdeltagarna förstår innehållsmässigt av själva utbildningssystemet kan också diskuteras. Med tanke på de ganska komplicerade system och regler som diskuteras ofta på en ganska abstrakt nivå med olika myndigheter inblandade kan man tycka att användning av tolk borde förekomma. Så tycks inte ha varit fallet enligt vad som berättas och det är inte osannolikt att det i många fall framträder en påtaglig paradox i det att kursdeltagare förväntas kommunicera om ganska så komplicerade frågor på ett språk, samtidigt som de håller på att lära sig språket (jfr Norton 2000: 38, se även Carlson 2002, Lindberg 1996).

Att förstå och bli förstådd kan tyckas grundläggande i den kommunikation som pågår, inte minst i institutionella sammanhang (jfr Blomsterberg 2004). Att använda tolk i institutionella möten är också inskrivet som en rättighet i *förvaltningslagen*:

När en myndighet har att göra med någon som inte behärskar svenska eller som är allvarligt hörsel- eller talskadad, bör myndigheten vid behov anlita tolk (Förvaltningslagen 8§).

Det är dock myndigheten som ska ta initiativ till att tolk används. Att så inte tycks ske oftare kan delvis ses som en attitydfråga, en inställning till huruvida olika yrkesverksamma anser att man »behöver tolk eller ej«. Men även en verksamhets ekonomi och organisation kan sätta vissa ramar. Oavsett vilket, kan rådande förhållanden ses som en slags utestängning i den sociala praktiken – en form av institutionell diskriminering (jfr Carlson 2002). Institutionella samtal karaktäriseras i regel av en ojämn fördelning av vem som ges ordet, liksom av inte jämbördiga roller då det gäller rättigheter och skyldigheter (se t.ex. Thornborrow 2002). Om den ena parten i det institutionella samtalet dessutom inte kan tala på jämbördig språklig basis, kan det betraktas som en slags utestängning.

Ytterst är det fråga om makt- och dominansförhållanden och vem som ges tolkningsföreträde (Bourdieu 1991, Young 1990). Huruvida ytterligare och tydligare information skulle kunna förkorta studiegången för kursdeltagaren är en öppen fråga, men som studerande skulle man förmodligen ha större kännedom om systemet och därmed kanske större möjlighet att påverka sina val. Som det är nu menar flera av de yrkesverksamma att många studerande förefaller ha en ganska vag uppfattning om både grundläggande vuxenutbildning och det svenska utbildningssystemet i stort.

Men det finns också kursdeltagare som verkar vara mycket klara över vad grundläggande vuxenutbildning innebär som skolform. Samtidigt säger man dock att »det är naturligt att läsa svenska på grund, eftersom man saknar den kunskapen« (KD 8 revisor). En dataingenjör (KD 7) och en utbildad läkare (KD 9) framför liknande synpunkter om grundläggande vuxenutbildning som en förberedelse till gymnasiet, men »det är på grund av svenskan som också högutbildade behöver denna nivå« (KD 7). Hursomhelst förefaller denna grupp mer målmedveten i sina studier och har ofta svenska som enda ämne i grundläggande vuxenutbildning. Man vill snabbt vidare och ett par av personerna har så kallade legitimationsyrken som läkare och arkitekt, vilka tycks möjliga att relativt obehindrat använda som utbildningskapital också på den svenska marknaden (jfr Bjurling 2004, Göransson & Lidegran 2005).

Skoltänkande trots allt...

Detta avsnitt inleddes med en beskrivning av vägen till grundläggande vuxenutbildning som ett direktspår från sfi och ett slags systemtänkande, där ett skoltänkande och skolspår tycks påtagligt. Även om senare års utbildningspolitik, i synnerhet inom vuxenutbildningen, har drivits med devisen »Från skola för vuxna till vuxnas lärande« (t.ex. Myndigheten för skolutveckling 2004) uttrycks ett annat synsätt hos de personer vi intervjuat, då de talar om sin vardagspraktik. Trots en förändrad policyskrivning på nationell nivå, ter sig den lokala praktiken tämligen traditionell på genomförandenivå. Hur sega strukturer och olika logiker fortsätter att verka i den lokala praktiken uppmärksammar Carl Dahlström i sin avhandling *Nästan välkomna – Invandrapolitikens retorik och praktik* (2004). Trots att ett annat tänkande artikuleras på nationell policynivå, kan den lokala praktiken alltså släpa efter och man har sin egen tolkningspraktik. Uttalandena i våra intervjuer, såväl hos kursdeltagare som yrkesverksamma, är bemängda med »traditionella« skoltermer som just skola, elever, ämneskurser, betyg och utbildningstrappor som ska klaras av stegvis. Kursdeltagarna talar till viss del på liknande sätt. Man använder de tolkningsramar som erbjuds i den institutionella verksamheten (Wetherell & Potter 1988). Bland annat talet om behörighet strukturerar den förståelse man ger uttryck för. Vad gäller att se på studier i termer av ämnesuppdelning menar lärare och utbildare i en utredning av grundläggande vuxenutbildning i Malmö att de studerande vill ha:

...den struktur och tydlighet som de menar att ämnesuppdelningen innebär. De studerande vill vara säkra på att de får tillräcklig undervisning i varje ämne, och de menar att det är lättare att bevaka när undervisningen sker ämnesuppdelat (Jonsson 2004: 23).

Det är möjligt att sådana önskemål kan relateras till den diskussion om behörighet som är starkt närvarande i olika sammanhang i vårt material. Som studerande vill man kanske vara säker på att »det som behövs« absolut kommer med i undervisningen.

Talet om lärande och syn på »eleven« hos olika yrkesverksamma visar ingen skillnad i våra intervjuer med egenregin respektive de privata anordnarna. Den väg som beskrivs för de studerande förefaller vara nästan den enda möjliga vägen och ibland ter den sig mycket lång. Tron på utbildningens betydelse betonas kraftfullt genom olika utsagor och den tycks ingå i en större utbildningsdiskurs som tog fart i samband med realiseringen av det så kallade Kunskapslyftet. I denna satsning framställs utbildning som ett absolut grund-

villkor för framgång för att individen ska kunna etablera sig och hålla sig kvar på arbetsmarknaden (SOU 1996: 27). Även kursdeltagarna uttalar till viss del en stark tilltro till det svenska utbildningssystemet, som en öppning för framtida möjligheter. Hela 45 procent anger i enkätsvaren att de har valt att börja i grundläggande vuxenutbildning för att de tror att utbildningen kommer att göra det lättare att få arbete/ man kommer att klara sig bättre på arbetsmarknaden. För 35 procent av de tillfrågade innebär valet av att man vill få behörighet till fortsatta studier. I den nationella enkäten är motsvarande siffror 46 procent respektive 40 procent. När yrkesverksamma och kursdeltagare talar om den sociala praktiken i grundläggande vuxenutbildning och om andra institutioner som utbildningsformen har att samarbeta med, framträder delvis andra synpunkter, vilket vi strax ska se.

Grundläggande vuxenutbildning som institution och praktik

Som utbildningsform ingår grundläggande vuxenutbildning i samspel med ett flertal andra samhällsinstitutioner. Det är också så det är tänkt på nationell policynivå, när man skriver om »infrastruktur för livslångt lärande« för vuxna. För att kunna genomföra uppdraget som riksdagen gett genom att anta propositionen *Vuxnas lärande* (Prop. 2000/01: 72) fastlades en strategi för genomförandet. I detta sammanhang sägs begreppet infrastruktur vara en samlingsterm:

För att lyckas stödja alla vuxnas lärande krävs att det på lokal och/eller regional nivå finns en genomarbetad plan, en funktionell organisation och en medveten samverkan med andra »intressenter« av vuxnas lärande – en infrastruktur (Myndigheten för Skolutveckling, 2004 – Stöd- och referensmaterial).

Det är kommunen som ska ansvara för att tillhandahålla olika möjligheter till »stöd för lärande«. Som en konkret bas i en infrastruktur för livslångt lärande anges:

...uppsökande verksamhet, vägledning, validering, individuell studieplan, tillgång till pedagogiskt och ämnesteoretiskt stöd med flexibilitet samt tillgång till biblioteksresurser och studiestöd (ibid).

Några av dessa fundament ska diskuteras i det följande. Hur uppfattar och förstår kursdeltagare och yrkesverksamma till exempel individuell studieplan, vägledning och validering? För de yrkesverksamma handlar det om att tolka och bearbeta själva policyn i sin dagliga verksamhet. Till synes enkla och rationella

mål i policydokument kan stå i stark kontrast till praktikens komplexa, och ofta motsägelsefulla, tolknings- och bearbetningsprocesser. Så kan till exempel såväl olika utbildningsanordnare som olika kontor inom en samma myndighet ibland ha olika praxis. I policyskrivningen för *Vuxnas lärande* står dock att för en fungerande infrastruktur krävs en utvecklad samverkan mellan olika aktörer i kommunen (ibid). Hur yrkesverksamma respektive kursdeltagare ser på en sådan samverkan i den lokala praktiken har varit en av våra intervjufrågor.

Den institutionella verksamheten kring utlandsfödda kursdeltagare framstår överlag som ganska komplex, med många olika aktörer. Som konstaterats också i andra sammanhang har det inom den svenska välfärdsstaten skett en omfattande institutionalisering kring »invandraren«, dit även den utlandsfödda högt utbildade kursdeltagaren kan räknas. Mångahanda specialiserade yrkesgrupper har uppstått, som alla arbetar med uppdrag riktade mot olika »invandrarkategorier« (t.ex. Bratt Paulston 1983, Carlson 2002, Kamali 2000, Ronström 1989, SOU 2005: 41). Bland de yrkesverksamma vi har intervjuat uttrycks delvis överlappande synsätt vad gäller utlandsfödda högt utbildade kursdeltagare, men det tycks också finnas intressekonflikter mellan olika yrkeskategorier. Det kan röra sig om frågor av såväl pedagogiskt slag som ekonomisk karaktär. Det ekonomiska ramverket anses begränsa och styra. Olika aktörer ger också uttryck för varierande sätt att se på utbildning och lärande. Skilda synsätt kan även förekomma bland yrkesverksamma inom själva utbildningsformen. Vissa frågor vi ställt har handlat om uppläggning av kurser, studietakt och hur man ser på ämnesnivå i förhållande till kursdeltagarnas utbildningsbakgrund. Frågorna har också handlat om möjligheter och begränsningar i pågående studier.

Individuell studieplan – ett levande dokument?

I olika policytexter ges den individuella studieplanen stor betydelse som styrdokument. Den ska för vara ett stöd för olika inblandade, men framför allt för den studerande. Eftersom varje individ ska ges möjlighet att utvidga sina kunskaper och sin kompetens för »att främja personlig utveckling, ekonomisk tillväxt och sysselsättning« behövs med nödvändighet att »skräddarsytt« blir vanligare än »konfektion«. För att nå fram till en skräddarsydd lösning är en individuell studieplan nödvändig. Den ska vara ett stöd för såväl individens som huvudmannens planering (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Planen ska göras upp med vägledare.

Det är alltså obligatoriskt med individuell studieplan, men som tidigare studier av grundläggande vuxenutbildning visat är det sällan en sådan upprättas i praktiken (Integrationsverket 2004, Skolverket 2003). Inte heller denna rapport kan visa på någon särskilt livaktig praktik med studieplanen som kraftfullt fungerande styrdokument, åtminstone inte om man lyssnar till kursdeltagarna. I intervjuerna säger endast tre personer av femton att de har en studieplan, varav endast en är nöjd med hur den används. I vår enkät uppger 43 procent, ungefär lika många män som kvinnor, att de har upprättat en studieplan tillsammans med utbildningsanordnaren. Det kan tyckas vara en låg siffra med tanke på att många av de yrkesverksamma säger att det förekommer en studieplan för samtliga studerande. Drygt 70 procent av de elever som upprättat en individuell plan svarar i enkäten att denna är ganska bra eller mycket bra. I Integrationsverkets nationella enkät uppger endast 28 procent att de upprättat en studieplan tillsammans med sin utbildningsanordnare. Det är inte heller här någon större skillnad mellan män och kvinnor. Cirka 70 procent anger att de är nöjda med planen. I våra intervjusamtal med kursdeltagarna framträder en betydande vaghet kring studieplan som begrepp, vilket innebär att det kan vara svårt att resonera om dokumentets värde eller innebörd. En del deltagare vet inte om de har någon studieplan och andra säger sig aldrig ha hört ordet.

I: Mm. Har du en studieplan?

KD 11: Studieplan?

I: Mm.

KD 11: Så hur menar du?

I: På alla skolor brukar man göra ett dokument, ett papper som heter studieplan där det står att »nu ska jag läsa den och den kursen. Det kommer att ta så lång tid. Och sedan ska jag gå« – liksom en planering för studierna.

KD 11: Nej.

I: Har du det som du har gjort tillsammans med lärare eller studievägledare?

KD 11: Nej, inte med dem. Men som jag själv har tänkt – att först ska jag läsa svenska och engelskan som jag sade. Och sedan fortsätta vidare – som jag sade studera eller hitta något jobb.

Andra kan svara mer direkt på huruvida man har en studieplan eller ej.

I: Har du en studieplan?

KD 10: Nej.

I: Vet du vad en studieplan är?

KD 10: Ah... när jag tittar på ord så kan jag hitta på någonting. Men det är ingen som berättat vad en studieplan är. Och jag har ingen studieplan.

Oklart verkar också vara vem planen är till för, hur den kan användas och vem som egentligen ska ha hand om dokumentet. Ibland har kursdeltagaren hand om planen, ibland läraren eller studie- och yrkesvägledaren. I en granskning i Malmö (Jonsson 2004) visade det sig att det inte var ovanligt att de studerande uppfattade planen som ett dokument främst till nytta för skolan. Ett skäl till detta ser Jonsson i att »fokus ofta sätts på vilka kurser som ska läsas under den närmaste tiden, i stället för de långsiktiga målformuleringarna« (ibid: 31). Bland de studerande finns ett uttalat önskemål om att »få bättre hjälp och grund för att formulera långsiktiga mål« (ibid). Även i vårt material uttrycker såväl yrkesverksamma som studerande att det finns oklarheter kring rådande rutiner. Det råder också blandade synpunkter om planens värde:

Studieplaner om jag ska vara ärlig, så är värdet tveksamt. De (= kursdeltagarna) har träffat så många myndighetspersoner och gjort så många handlingsplaner att de är trötta. Om studieplanen bara är blankett för sakens skull är det slöseri (NP 17).

Personen som uttalar sig är studie- och yrkesvägledare hos en av de externa utbildningsanordnarna i Malmö stad. Nyttan framstår inte som självklar, men studieplaner tycks förekomma. Enligt Jonsson (2004) finns en stor skillnad vad gäller förekomsten av individuella studieplaner mellan egenregin och den externa verksamheten inom grundläggande vuxenutbildning i Malmö. Komvux Centrum rektorsområde, som ansvarar för verksamheten hos de externa anordnarna kräver nämligen att dessa ska upprätta individuella studieplaner för samtliga studerande – ett krav egenregin Komvux Södervärn inte verkar ställas inför. Upprättandet av studieplaner ska dessutom så långt det är möjligt ske före antagningen till utbildningen. Komvux Södervärn, egenregin, talar om ett något annorlunda förfarande med studieplaner. En av studie- och yrkesvägledarna inom egenregin berättar om en slags »frivillighet« för de studerande. Deltagarna erbjuds en studieplan och får sedan själva bestämma hur de vill göra.

I: Det här med individuell studieplan, har era studerande det?

NP 13: Ja, det har de väl kanske inte. Det beror på vad man menar med individuell studieplan. Det är ju inte som regel att vi skriver en studieplan tillsammans med eleverna. Vi har så många elever som går här. På grund-

läggande och gymnasial nivå startade i januari 1 100 elever, resten är då sfi. Det finns inte den tiden när de kommer och anmäler sig. Och inte senare heller. Men vi håller på nu och planerar för att alla ska kunna ha en studieplan. I vårt datasystem finns en sida som man kan gå in på och skriva en studieplan. Vi ska försöka genomföra det denna terminen. Tidigare har vi gjort så att vi har gått ut i alla svensk-klasser och svenska som andraspråk och erbjudit deltagarna. Vi har haft med oss ett formulär och delat ut i klassen och sagt att de som vill göra en studieplan ni är välkomna att boka en tid. Denna terminen och ett par terminer innan har vi inte haft möjlighet till det för vi har haft så mycket. Men det var inte många som kom när vi gick ut och erbjöd. Många sade: »Åh, vi har gjort det så många gånger handlingsplaner hit och studieplaner dit.« De är trötta på det. Och en del fyllde i den här blanketten och stoppade den i vår brevlåda och trodde att det var vi som skulle ha den. Men det är faktiskt inte vi som ska ha den utan det är de studerande.

I: Ser du själv att det kan vara någon nytta att ha en studieplan?

NP 13: Jo, men det är klart att det är. Ofta har vi den diskussionen, även om vi inte skriver ned det på papper med dem när de kommer och anmäler sig. Man gör lite anteckningar tillsammans och så där. Man tar det muntligt.

Uttalandet visar delvis på vad som kan ses som praktiska problem. Det tycks i stor utsträckning handla om en resursfråga – om alltför många studerande och om tidsbrist. På skolan finns sex studie- och yrkesvägledare anställda för 2 300 studerande, vilket kan jämföras med Göteborg som, i ett jämförbart fall, inte ens har en heltidstjänst för 4000 studerande. Inom Komvux Södervärns verksamhet talar några yrkesverksamma om att det finns planer på att upprätta datoriserade studieplaner, vilket man tror skulle underlätta hanteringen. Samtidigt tycks det inom hela systemet finnas problem med själva målstyrningen, vilket knappast åtgärdas med datorers hjälp. Att kursdeltagare uttrycker en trötthet inför ännu en blankett förefaller inte heller ha väckt ambitionen att försöka förändra tidigare praxis. Man kan fråga sig om detta kan ses som en attitydfråga bland personal på den aktuella enheten. Det finns dock de som ställer sig kritiska till »frivilligheten«. Den lärare som intervjuats på enheten menar tvärtom att man absolut borde ha individuell studieplan och detta är något som man återkommande har diskuterat med studie- och yrkesvägledare (NP 14).

Trots frivilligheten i citatet ovan menar studie- och yrkesvägledaren att det kan finnas en nytta med att

ha en studieplan. I det fortsatta samtalet hämtar hon exempel från undervisning med »svenska elever»:

Jag tror att det är bra att man vet varför man studerar. Vad man ska ha det till. Och det jag sade från början, vi har mycket samtal med de svenska eleverna. Där gör vi en studieplan med dem för att de ska veta vad de gör. Många låter tiden gå och det är bekvämt att gå i skolan. Det kanske är de som känner sig tvingade att gå hit, de gör det för sin försörjning. Men det är bra de har ett mål. Det är jätteviktigt (NP 13).

Flera frågor infinner sig inför detta yttrande. Varför har man inte också »mycket samtal« med de utlandsfödda kursdeltagarna? Är det en fråga om inställning? Handlar det om språksvårigheter från båda håll? Varför anlitas inte tolk vid behov? Att ha mål är viktigt sägs det – gäller det inte samtliga studerande? Kan man rent av se det uteblivna samtalet med just utlandsfödda studerande som ett uttryck för diskriminering? Som påpekats tidigare tillkommer en språklig dimension att fundera över i det institutionella samtalet som sker med utlandsfödda. Flera av de yrkesverksamma menar att just utlandsfödda studerande många gånger förefaller oklara över sina studier. Kanske kan man här se ett samband mellan avsaknaden av studieplan och oklarhet vad beträffar mål och inriktning.

Av vårt material att döma tycks det vanligare med ett mer aktivt bruk av individuell studieplan i Göteborgs stad. Åtminstone hänvisar olika yrkesverksamma till studieplanen som ett dokument som används regelbundet i undervisningspraktiken. Dock verkar den i första hand inte användas för en långsiktig planering, utan liksom i Malmö tycks man fokusera på vilka kurser som ska läsas under den närmaste tiden, liksom att registrera aktuella studieresultat. Som »en slags checklista«, som en lärare i Göteborg uttrycker det (NP 2). För Göteborgs del verkar det främst vara läraren och inte studie- och yrkesvägledaren som sköter rutiner med studieplanen. Vi har också kunnat konstatera att genomströmningen av studerande är något bättre inom grundläggande vuxenutbildning i Göteborg än i Malmö. Förvisso visar statistik att arbetsmarknaden är kärvare i Malmö, vilket kan påverka att studerande blir kvar längre i utbildning. Men ändå infinner sig frågan om en aktivt använd studieplan också kan ha betydelse i sammanhanget.

För den individuella studieplanens del kan sammantaget konstateras att det verkar finnas ett betydande glapp mellan de avsikter som uttalas i aktuell policy och det dagliga arbetet i båda kommunernas grundläggande vuxenutbildning. Planen förefaller

inte alltid fungera som ett levande, långsiktigt styrverktyg. Vad som påverkar och styr verksamheten betydligt mer tycks vara ekonomiska faktorer, där bestämmelser hos CSN och handläggares bedömning och praxis inom socialtjänsten ibland har avgörande betydelse för hur studier gestaltas för den enskilde. Vissa av de yrkesverksamma talar här om ett tydligt tvingande system som påverkar utbildningsformen.

Ekonomisk styrning – tvingande system

Bland de kursdeltagare som vi intervjuat uppger tre personer eget arbete som finansiering under studietiden. En av dessa studerar kvällstid. Tre personer har enbart försörjningsbidrag, tre personer kombinerar studiestöd, (bidragsdelen) med försörjningsbidrag och en person kombinerar studiestöd med arbete. Två personer har studiemedel (både bidragsdel och lånedel) och en person har rekryteringsbidrag. Samtliga tre som arbetar är män. I enkäten till Malmö och Göteborg finns en påtaglig skillnad mellan män och kvinnor vad gäller eget arbete – 24,5 procent av männen anger eget arbete som försörjning under studierna mot 13,4 procent av kvinnorna. Vad gäller huvudsaklig försörjning under studierna visar vår enkät följande fördelning för män respektive kvinnor:

Försörjning	Män	Kvinnor	Tot.
Studiebidrag	35,1	41,5	39,1
Studielån	11,7	8,5	9,7
Introduktionsersättning	19,1	5,5	10,5
Arbete	24,5	13,4	17,4
Försörjningsstöd	10,6	9,1	9,7
Banklån eller privata lån	2,1	0	0,8
Stöd från make/maka	17,0	39,6	31,4
Annat	13,8	8,5	10,5

Det är alltså fler män än kvinnor som arbetar. Huruvida arbete påverkar studietakten är svårt att uttala sig om, men det är inte osannolikt att man kanske inte kan hålla ett lika högt tempo som om man inte arbetade. Det är möjligt att det också kan finnas de som betraktar lönearbetet som huvudsyssla och studier som bisyssla. Tydligt är att betydligt fler män än kvinnor får introduktionsersättning, vilket kan vara svårt att förklara. Möjligen kan det vara så att kvinnor har en långsammare start – att man inom familjen i första hand satsar på att mannen så snabbt som möjligt ska komma ut i arbete. Totalt sett kan det också vara så att fler män än kvinnor är flyktingar och därmed erhåller introduktionsersättning.

Det finns även en påtaglig skillnad mellan kommunerna vad gäller försörjningssätt, vilken kan vara värd att notera.

	Göteborg	Malmö
Studiebidrag	32,1	52,2
Studielån	6,5	15,6
Introduktionsersättning	4,8	21,1
Arbete	20,8	11,1

Det är alltså 20 procent fler i Malmö som anger studiebidrag som försörjning under studierna. Likaså är det fler i Göteborg som anger arbete som försörjning. Tidigare konstaterades också att det var fler i Malmö som angav ekonomiska skäl till *varför* man valde att börja i grundläggande vuxenutbildningen. Frågan ställdes då om man kunde se Malmö-systemet som mer tvingande? Samma fråga infinner sig när det är fråga om försörjningssätt för studier. Förekommer det överlag mer av ekonomisk styrning i Malmö jämfört med i Göteborg? Värt att notera är också att studiemedel beviljas för högst 80 veckors studier på grundläggande nivå, och för 80 veckor på gymnasial nivå.

Många studerande hinner kanske inte avsluta sina studier inom den tiden. Speciellt allvarligt kan det bli i Malmö där många får studiemedel även för sfi-studier, då dessa äger rum inom ramen för grundläggande vuxenutbildning hos de externa utbildningsanordnarna. Studerande inom egenregion Komvux Södervärn, där undervisningen bedrivs enligt sfi-kursplanen, kan däremot inte beviljas studiestöd från CSN. Utbildningen rapporteras som sfi gentemot CSN, trots att den i andra avseenden registreras som grundläggande vuxenutbildning. Alltså får de studerande i detta sammanhang inte rätt till studiemedel. Enligt Jonssons rapport har både personal och studerande kritiserat att de ekonomiska villkoren varierar alltför mycket mellan olika studerande. I stället efterfrågas ett enhetligt förhållningssätt (Jonsson 2004: 34).

Vidare kräver CSN heltidsstudier för att den studerande ska erhålla maximalt studiebelopp. Detta kan ses som orsak till att man läser ämnen som man egentligen inte behöver. Betydligt fler i Malmö än i Göteborg läser andra ämnen än svenska – kanske för att få upp sina poäng och därmed kunna beviljas fullt studiestöd. Så resonerar också flera av de yrkesverksamma som intervjuats (jfr Jonsson 2004). I vilken mån socialtjänsten »tvingar« studerande att kräva heltidsstudier är svårt att uttala sig om. Vi kan bara ställa frågor och se tendenser. Det är mycket möjligt att handläggare kräver att deras klienter ska ta möjligheten till försörjning genom studiemedel, åtminstone bidragsdelen. Intervjuvaren, i synnerhet från de yrkesverksamma, pekar också i den riktningen, såväl i Göteborg som i Malmö.

En studie- och yrkesvägledare aktualiserar ekonomisk styrning från socialtjänsten när hon resonerar om vem som fattar beslut angående studier i grundläggande vuxenutbildning:

NP 8: Det är ju personen själv. Om det inte är så att den har ekonomin som styr. Soc eller flyktinghandläggare eller någon annan som bestämmer om vad han behöver göra.

I: Är det vanligt förekommande?

NP 8: Ja. Det är oerhört vanligt. Just i de här områdena är det väldigt vanligt.

I: Det kan alltså vara både socialtjänsten och flyktingmottagningen som ställer det som ett krav för att få bidrag?

NP 8: Ja. Ja, precis.

I de beslut som fattas tycks varje handläggare ändå ha ett visst handlingsutrymme i den institutionsspecifika miljön, något som forskning på institutionella miljöer ofta visar på (t.ex. Hertzberg 2003, Lipsky 1980, Schierenbeck 2003). Handläggaren ges på sätt och vis en väsentlig grad av autonomi inom organisationen. Variation förekommer också mellan olika stadsdelar och kontor (jfr Hedblom 2004).

I: Igår var jag på i Rosengård på introduktionsenheten och då förstod jag att i Malmö resonerar man så att så länge man läser på grundläggande vuxenutbildning är man fortfarande berättigad till socialbidrag eller försörjningsstöd. Så är det.

NP 13: Inte alltid. Det är inte givet att man får socialbidrag. Det finns någon stadsdel där de kräver att man ska ta lån också.

I: Det skiljer från stadsdel till stadsdel.

NP 13: Ja, tyvärr är det så. Det kan skilja från handläggare till handläggare också. Och det är inte bra.

Som framgår av samtalet arbetar denna studie- och yrkesvägledare i Malmö, men liknande resonemang förs av en kollega i Göteborg:

Vissa socialkontor ställer krav på heltidsstudier, andra inte. Vissa socialkontor kräver att man tar studiemedel för att studera på gruv, andra ger fortsatt försörjningsstöd för gruv-studier (NP 6).

Det finns också de som menar att handläggare »tvingar elever till skolan«, som en lärare uttrycker det.

Ja, de kan ju inte bara sitta hemma och jobb finns det inget att söka. De måste göra någonting. De är ju hittvingade. Det är ingen frivillig skolform på det sättet (NP 14).

En av studie- och yrkesvägledarna intar en liknande ståndpunkt:

Det kan också vara så att studerade är »tvingade« av socialen att läsa. Studerandet blir ett sätt att försörja sig (NP 13).

Sammantaget förefaller de studerande vara utsatta för olika styrande mekanismer i form av regelverk från CSN, handläggares skiftande beslut på socialkontor och olika sätt att organisera själva utbildningen hos respektive anordnare. De studerande som vi intervjuat framför dock inte någon särskild kritik i dessa frågor, i alla fall inte när de talar om sig själva. Däremot kan kritiska kommentarer fällas om fall där man menar att andra studerande kan »tvingas« studera, vilket ibland kan innebära »störningar« i undervisningen. Överlag är det inte något enhetligt eller tydligt system som framträder i beskrivningen av den grundläggande vuxenutbildningen.

Studiesituationen ter sig något splittrad för de studerande och inte helt lätt att orientera sig i. Inte heller de yrkesverksamma verkar alltid känna till gällande regelverk eller olika kringverksamheter. Detta torde göra det svårt att alltid kunna ge relevant information till de studerande, liksom svårt att för egen del veta med vem och kring vad man ska samverka. För utbildningens del tycks det som att pedagogiska ambitioner ibland får stryka på foten när socialbyråerna driver på för att fullfölja sitt ekonomiska och/eller sociala uppdrag. På samma gång är varje skola själv beroende av att ha många studerande och av att dessa deltagare har sin försörjning ordnad, eftersom det i slutändan också påverkar skolans ekonomiska tilldelning. I viss mån kan utbildningsformen och socialtjänsten alltså ha en ömsesidig nytta av varandra. Hur sedan kursdeltagare resonerar om studiernas innehåll och olika val ska vi se nedan.

Studier – direktspår eller börja om från början?

Som nämnts tidigare är en vanlig studiegång för de studerande att börja med svenska som andraspråk och engelska på grundläggande nivå och sedan fortsätta med ämnena på gymnasial nivå för att nå betyg i SV2 B och ENG A. Dessa två ämnen kombineras ofta med andra ämnen, bland annat av ekonomiska skäl för att samla studiepoäng. Vanliga kombinationsämnen är matematik och samhällskunskap, också de kärnämnen, och ibland förekommer datakunskap som tillägg. Fyra av de femton intervjuade kursdeltagarna har dock enbart svenska som ämne och tänker inte heller studera något annat ämne. Dessa fyra personer är klart målinriktade och tror sig ha goda möjligheter att arbeta inom sitt eget yrke. När de är klara med SV2 A och SV2 B på gymnasienivå, efter SV2 G, vet de vad de vill fortsätta med. Två av dessa personer har så kallade legitimationsyrken; läkare respektive arkitekt (KD 9, KD 4). De andra två, en dataingenjör (KD 7) respektive en revisor (KD 8), berättar om en klar väg

utstakad för framtiden. Endast en av dessa fyra – läkaren – har en studieplan. Studieplanen ingår i handlingsplanen, som upprättats på Arbetsförmedlingen.

För övriga elva studerande som intervjuats gäller att framtida mål förefaller betydligt mer oklara och avlägsna. Som nämnts tidigare är en påtaglig drivkraft för pågående studier en fråga om att uppnå betyg och behörighet. En annan stark drivkraft för fortsatta studier är svenska språket i sig. Svenska språkets betydelse togs tidigare upp ur flera aspekter, bland annat som en möjlighet till språkpraktik. Svenskan brukar också diskuteras i samband med att man ska läsa andra ämnen, till exempel matematik. I diskussionen kan urskiljas två (tydliga) ytterligheter för vilken nivå man anser att ämnet kan studeras på i förhållande till »svenskkunskaper«. Ska man kunna läsa matematik på gymnasienivå fast man läser svenska på grundläggande nivå? Det finns de som menar att man självklart kan göra det: »bara för att man börjar på svenska grund så behöver man inte börja på matte grund för att det har man med sig redan« (NP 8). Personen är studie- och yrkesvägledare och ifrågasätter alltså idén med att »börja om från början«. Flera av kursdeltagarna ställer sig också kritiska. En kvinna från Irak menar att efter sfi-studier borde det finnas en annan väg att gå:

... till exempel att hämta betyg, vad som helst. Men inte gå igen till grund och sedan till gymnasiet och sedan gå till universitetet. Det är lång väg. För att vi är också utbildade i mitt land (KD 13).

För andra är det så gott som givet att den som studerar SV2 G också måste studera övriga ämnen på samma nivå. Det gäller till exempel matematik, där flera av de intervjuade läser MA G trots tidigare studier i matematik på högre nivå. Argumentet för detta synsätt bygger på att de studerande anses sakna tillräckliga kunskaper i svenska språket för att klara matematik på gymnasienivå. Denna ståndpunkt intas av såväl studerande som yrkesverksamma.

Ja, det är många högskoleutbildade som läser på grund. Anledningen är att de behöver svenskan. En del har mycket goda kunskaper i matte, men ändå stora svårigheter i att hänga med i gymnasiekurserna på grund av språket (NP 2).

Att läsa ett ämne på lägre nivå än den studerandes verkliga kunskapsnivå legitimeras alltså genom att de studerande anses behöva svenskan som språkstöd även på denna nivå. Flera talar här om ett slags »matte-svenska«.

Matematik är ju det här att väldigt många kanske har erhållit goda matematikkunskaper, men det som är

svårt är att man har inte språket. Den svenska matematiken är väldigt mycket problemlösning. Och då måste man ha språket. Så därför behöver man... Man skulle kunna ha prov på modersmålet för att visa att man kan. Men å andra sidan ska man använda det här i Sverige sedan måste man ju ha den svenska terminologin och man måste ju förstå uppgifterna (NP 2).

Man kan tycka att förfarandet att läsa kurser på lägre nivå skulle förlänga studietiden, med det finns studerande som menar att »det känns lättare att läsa något man redan kan« och att det därmed också går snabbare (KD 11).

Då klarar jag kurserna snabbt och svenskan utvecklas. Jag har kunskapen i t.ex. matte, men jag har inte språket. Jag behöver lära mig hur man läser matte (KD 11).

En annan av de studerande berättar hur hon själv påverkat att hon fått gå till en lägre nivå i ämnet matematik, eftersom hon anser att hon behöver både »mattespråk« och lära sig *hur* man resonerar i Sverige, då man undervisar i ämnet.

I: Du väntar på svar från VHS?

KD 10: Jag har fått svar, men... det är svenska B som jag behöver om jag vill fortsätta att läsa vidare på högskolan. Det är bara svenska B som det står att jag behöver.

I: Inte engelska?

KD 10: Nej, för att jag har engelska A från mitt hemland. Men jag kan inte prata.

I: Det är ju ganska konstigt – du har ett betyg som de säger är okej och ändå läser du på engelska G.

KD 10: Ja. Ja. Det är konstigt också. Jag har matte också – matte E tror jag. Jag kommer inte ihåg. D eller E – jag har läst från Polen. Och här läste jag – jag skrev test och gick på matte C. Men med tiden så tänkte jag »mm, ok på C ger man matematiska begrepp. Men jag tänkte om jag vill undervisa på grundskolan så är det inte viktigt matte C nu. Det är A och B – de grunder som man använder på grundskola. Jag har matte E, men jag kan inte säga till dig på svenska vad detta och detta heter. Och jag har pratat med lärare och han sade: »Jag kan inte hjälpa dig.« Han tjarar hela tiden för att göra en kurs för dem som har betyg t.ex. i matte B, C och D. Med bara »mattespråk«, ord... men... Så jag har pratat med honom att det var inte bra idé att börja med C, så jag har flyttat till A förra terminen. Och gjorde två månader på A och nu läser jag B.

Kvinnan, som kommer från Polen, går sin fjärde termin i grundläggande vuxenutbildning. Hon har en oavslutad ekonomiutbildning i det gamla hemlandet och målet i Sverige är att få arbete som lärare i

matematik eller som ekonom. Sättet att resonera och agera kring matematikämnet innebär förvisso att hon i nuläget tycks förlänga studietiden, men det är också möjligt att det sammantaget påskyndar hennes möjligheter att nå sitt mål. Hon hoppas verkligen på arbete och säger att hon egentligen är trött på studier: »Jag är trött på skolan. Tre år i Sverige är lika med tre år i skolan« (KD 10).

Möjligheten att själv välja ämnen och kurser varierar mellan olika utbildningsanordnare. Att studera SV2 G och samtidigt läsa ett annat ämne på gymnasienivå verkar tillhöra undantagen. Kombinationsmöjligheter mellan olika utbildningsnivåer skiftar dock hos olika utbildningsanordnare. Vissa utbildningsanordnare har bestämt att det krävs godkänd SV2 G för att över huvud taget få läsa en gymnasiekurs. Enstaka undantag kan göras efter test och individuell bedömning. Samtidigt tycks förändringsarbete pågå på flera håll. Rektor på Komvux Södervärn Malmö berättar att man håller på att utveckla en »svensk kurs i matematik«. Det handlar om att lära matematikbegrepp.

De som kan mattem kan ändå inte gå med i kurser på högre nivå eftersom det inte hänger med rent språkligt. En sådan kurs kan påskynda processen för dem (NP 16).

Hos en av de privata anordnarna i Göteborg berättar en lärare (NP 1) om ett annat sätt att ta sin an problematiken. Man har startat kurser där man integrerar svenska och samhällskunskap SV2 G + SAM G eller svenska och naturkunskap, SV2 G + NA A. Ämnena anses främja språkinläringen och snabba på processen. Det är dock endast sistnämnda kurs som kombinerar grundläggande och gymnasial nivå. Sammantaget tycks det vanliga vara att högutbildade utlandsfödda läser ämnen som de har reell kunskap i på grundläggande nivå, eftersom man inom utbildningen anser att kunskaper i svenska språket inte är tillräckliga för den gymnasiala nivån. På sätt och vis signalerar utbildningsanordnaren här att det är naturligt att »börja om från början« inom ett ämne som man egentligen borde behärska. En annan förstärkande inställning till att »börja om från början« finns också, som redan nämnts, i hanteringen av tidigare utbildning, eftersom endast avslutad utbildning bedöms och värderas. Också här kan det ibland, för en del studerande, bli fråga om att »börja om från början«, vilket vissa av de yrkesverksamma beklagar.

En del kan inte bevisa sin gymnasieutbildning, de har inga papper. Då måste de läsa hela gymnasiet igen. Man ser ibland hur det slocknar i ögonen, när man berättar (NP 7).

Vårt att påpeka är att »börja om från början« fanns med som svarsalternativ i enkätmaterialen för frågan »Varför valde du själv att börja i den grundläggande vuxenutbildningen?« Hela 38,7 procent svarade att de »tyckte det var bäst att börja om från början«. Alternativet hamnar på andra plats av sju val. Att enbart »börja om från början« finns som ett svarsalternativ strukturerar kanske ett visst sätt att tänka, något som också kan signalera att det är fullt legitimt att inta ett sådant förhållningssätt. Att »börja om från början« kan förstås tolkas på flera sätt. Som nämnts kan det handla om att tidigare studier eller kompetens inte alltid godkänns. Det är den svenska utbildningsnormen som gäller. Det kan också vara så att man som studerande garderar sig. Eller som en av de intervjuade uttrycker det: »Det är ändå svenska utbildningar som gäller när man söker jobb« (KD 7). Men det kan även kännas skönt att starta om.

Jag är jättenöjd med att börja från grundläggande, för i Sverige läser man allt på svensk nivå. Och det är bra att träna på svenska. Jag tror också även om du har utbildning i ditt hemland är det bra att börja om. Man måste läsa grundläggande även om du har betyg i något annat land. Det är bra att börja om (KD 3).

En lärare menar att hon ser en tendens hos många högutbildade att de vill »börja om från början«.

Det är viktigt för många att börja från scratch. Man vill ha grunden. Man går inte faktiskt för att man måste, utan de flesta går för att de vill. Man kan gå direkt från sfi till SAS A, om kunskaperna finns (NP 1).

Överlag tycks det förekomma ett slags repetitions-tänkande som uttrycks i olika sammanhang och som snarare understöds än ifrågasätts i verksamheterna. Ytterligare en faktor som kan påverka tendensen att studerande i viss mån repeterar och läser om kurser, kan man se i den decentraliserade intagningsorganisationen i Malmö. Genom att intagningen sköts av respektive komvuxenhet, kan den sökande inte bara söka flera kurser samtidigt utan också söka kurser som han eller hon delvis gått tidigare, men kanske inte varit nöjd med. Som en administratör uttrycker det: »Det är många som snurrar runt. De byter skola, provar många olika saker« (NP 11). Ytterligare negativa effekter av decentraliseringen kan vara att »respektive anordnare har begränsad kunskap om det totala utbildningsutbudet och vad andra anordnare kan erbjuda« (Jonsson 2004: 28). Därmed kan man inte heller ge full information om alternativa studievägar.⁸ Genom att den studerande inte alltid har kunskap om vilka alternativ som finns att tillgå, kan det också påverka studietakten i negativ mening.

Vad flera av de intervjuade har tagit upp angående studietakt, så kallade direktspår och eventuella omvägar, handlar om alternativa hastigheter inom olika kurser. Flera av de yrkesverksamma hos olika anordnare berättar om varierande studie-hastighet. Här finns sådant som »normalspåret« och »intensiven«. Som studerande kan man kategoriseras som »en-terminare«, »två-terminare« eller »tre-terminare« beroende på hur snabbt man bedöms klara av SV2 G. Själva testningen, eller sorteringen, är dock inte alltid så klar. Till skillnad från sfi där man har haft flera nivåer, anses sammansättningen i grupperna på grundläggande vuxenutbildning vara alltför grov och det kan vara upp till respektive lärare att göra de förändringar som behövs. Men alla lärare verkar inte agera lika mycket när det till exempel handlar om att försöka få en studerande förflyttad till en mer lämplig nivå.

Det är väl – ja, det är väl så att det är olika det vi gör också – vi är olika också vi lärare –... någon gör det mer och den andra gör det mindre (NP 14).

Varje lärare tycks ha ett visst handlingsutrymme till sitt förfogande, men det varierar hur mycket detta används. Kursdeltagaren verkar i detta sammanhang inte ha särskilt mycket att säga till om. Det stora flertalet av de studerande vi intervjuat är dock mycket nöjda med sina lärare. Däremot har flera tagit upp att man ser en alltför stor kunskaps-spridning i sin grupp. De har efterlyst en gruppsammansättning med enbart högutbildade. Man jämför också med sfi, där man anser att gruppsammansättningen var betydligt mer homogen. Som det är nu säger flera studerande att studietakten sänks på grund av att läraren behöver förklara mer och ägna mer tid deltagare som inte befinner på samma nivå. Ett par lärare instämmer i denna kritik, men det finns också någon som hävdar att det inte är något problem eftersom hon anser att hon som professionell klarar av att individualisera inom gruppen.

Liksom i avsnittet om ekonomisk styrning är det inte någon enhetlig eller tydlig praktik som framträder i diskussionen. Olika ståndpunkter och synsätt uttrycks vad gäller olika studietakt och att »börja om från början«. »Börja om från början« kan ses som ett organiserande begrepp i de samtal som förs oavsett vilka argument som drivs. Begreppet är påtagligt närvarande i det tänkande och handlande som kommer till uttryck. I diskussionen om ekonomisk styrning fanns flera institutioner närvarande med delvis olika regelverk och synsätt. Resonemangen om studietakt och synen på att »börja om från början« förs främst fram inom själva utbildningsformen hos enskilda

anordnare. Splittringen förefaller delvis bero på hur utbildningen är organiserad i kommunen, delvis på att det tycks saknas tydliga handlingslinjer både inom kommunen och hos respektive anordnare.

Kontakt med Arbetsförmedlingen – en dörröppnare?

Arbetsförmedlingen är en av de myndigheter som förväntas ingå i en medveten samverkan i den infrastruktur som behövs för att »stödja alla vuxnas lärande« (Myndigheten för skolutveckling, 2004 – Stöd- och referensmaterial). I den grundläggande vuxenutbildningen i Malmö respektive i Göteborg tycks det ännu inte finnas något strukturerat samarbete mellan Arbetsförmedlingen och utbildningsformen. Däremot är det flera av de yrkesverksamma som framhåller behovet av att en sådan samverkan utvecklas och fördjupas. Som det är nu sker mycket av samarbetet på individuell nivå och inte på strukturell nivå, säger en handläggare på Arbetsförmedlingen *Nya Invandrare* i Malmö (NP 18). Också i Göteborg talar man om behovet av utökat samarbete myndigheter emellan. Ett sådant är »på gång mellan socialtjänsten, vuxenutbildningen, flyktingenheten och arbetsförmedling – det ligger i startgroparna« (NP 10). Båda kommunerna förefaller befinna sig i en likartad situation, där man talar om behov av utökad samverkan och att man arbetar på att detta ska realiseras. Jonssons utredning av grundläggande vuxenutbildning i Malmö (2004) lyfter också fram en liknande tematik och det framhålls att »genom ett utökat samarbete med till exempel stadsdelar, AUC (Arbets- och Utbildningscentrum), Arbetsförmedlingen och Försäkringskassan bör nya alternativ och lösningar för individens planering kunna skapas« (ibid: 44).

Även om flertalet av våra intervjupersoner påtalar en brist i samverkan verkar Arbetsförmedlingen närvara som en påtaglig aktör i vuxenutbildningens vardag. Många hänvisningar görs till exempel till arbetsförmedlars uttalanden om utbildningsbehov – uttalanden som tycks påverka val och beslut inom utbildningsformen, till exempel hur mycket och vad man som studerande väljer att läsa. Både studerande och yrkesverksamma refererar till Arbetsförmedlingen när man talar om kunskapskrav i svenska språket. Även andra studier har visat är det inte ovanligt att arbetsförmedlare ingår i tal om olika slags »nivåer« av språkfärdigheter (t.ex. Carlson 2002, Bjurling 2004, Franzén 1997: 68–69, Lindberg 2004). Tidigare använde arbetsförmedlare ofta den så kallade sfi-nivån som gränsmarkör, men nu hörs även

tal om krav på SV2 G från både arbetsförmedling och arbetsgivarhåll (NP 8). En lärare (NP 1) talar till och med om arbetsgivare som kräver SV2 A för att anställa. Man kan fråga sig om »språkribban« har höjts då arbetsförmedlare gör sina bedömningar. Genom att sätta upp språkkrav kan arbetsförmedlare utestänga utlandsfödda från att bli aktivt arbetssökande. Flera studier pekar i denna riktning (jfr Carlson 2002, Bjurling 2004, Franzén 1997: 68–69, Sjögren 1996).

I många ärenden har kanske inte någon egentlig handläggning eller närmare analys skett, utan enskilda handläggare på Arbetsförmedlingen använder sin formella rätt att direkt föreslå och besluta om olika slags åtgärder. Flertalet av kursdeltagarna vi talat med har besökt Arbetsförmedlingen, men sedan aldrig kallats till något återbesök. Tjänstemän på olika nyckelpositioner, ibland kallade »gate-keepers«, kan alltså spela en avgörande roll för andra människors liv (jfr Lund & Ramsby 2001). Möten med tjänstemännen sker också i samtal som utmärks av en tydlig maktstruktur. Det kan handla om både en ojämn fördelning av ordet och vem som ges tolkningsföreträde (jfr Lindberg 2004, Sundberg 2004, Thornborrow 2002). Vad gäller att bedöma språkkunskaper kan frågan också ställas hur det är med den kunskap som handläggarna besitter och de föreställningar som de ger uttryck för i sina bedömningar (Carlson 2002, Hertzberg 2003, Schierenbeck 2003). Diskussionen om språkkrav kan rent av ses som ett uttryck för diskriminering, vilket bland annat Lindberg menar:

Eftersom invandrare i Sverige vid en internationell jämförelse har förhållandevis goda kunskaper i världens språk mätt i läsförståelse på andraspråket (Myrberg 2001) tyder det på att kraven på språkkunskaper i många fall är för höga och att språket också kan användas för att legitimera särbehandling och ren diskriminering (ibid: 32).

I diskussionen om språk och kompetens, ofta präglad av ett »bristperspektiv« i stället för ett »resurstänkande«, pågår en ständig sortering och kategorisering inför de beslut som fattas. I mötet med arbetssökanden skiljer arbetsförmedlaren till exempel ut vilka som anses vara direkt »anställningsbara«. Ofta har dessa personer ett speciellt yrke, som enligt handläggaren är lätt att »matcha«. Olika yrkesverksamma talar om en ständigt pågående sortering, som även granskats inom forskningen (t.ex. Hertzberg 2003, Mäkitalo & Säljö 2002). Enligt arbetsförmedlingens datoriserade kategorischema benämns sökande som anses lätta att matcha som kategori 11. Kategori 12 är koden för sökande som anses vara en mer yrkeso-

bestämd grupp och behöver vägledning i samarbete med handläggaren. Andra kan klassificeras som mer »ovissa« och hänförs då till kategori 14, vilken kan betraktas som ett slags restkategori. Hertzberg skriver:

Kategorin skapades för sådana sökande som visserligen var inskrivna, men som tillfälligt inte kunde ta ett arbete, på grund av utbildning, värnplikt eller föräldraledighet. Syftet var således att skapa en kategori för inskrivna vars sökaktivitet var vilande, och som hade legitima skäl för detta eller inte hade ett behov av vägledning eller åtgärdsplacering. Därför räknas inte heller personerna i denna kategori in i arbetslöshetsstatistiken (2003: 51).

Kategori 14 kan således innebära en fördel för Arbetsförmedlingen statistiskt sett och även minskad kostnad, eftersom inga särskilda resurser avsätts. Som studerande kan du hamna i kategorin oavsett vad du själv vill. En kvinna berättar följande om sin kontakt med Af:

I: Har du varit på Arbetsförmedlingen någon gång?

KD 10: Ja, det var också en fråga i enkäten som jag har fått från er. Det är så att jag har varit på Arbetsförmedlingen – jag var registrerad som arbetslös. Men bara under den korta tid på sommaren, när det inte är någon skola. Och det är ingen som har talat med mig om någon handlingsplan eller andra saker. Ingen hjälp har jag fått från dem.

I: Och när du blev registrerad där fick du berätta då något om din bakgrund och dina planer?

KD 10: Ja, när jag gick den första gången så berättade jag att jag har jobbat. Med vilka dataprogram och så vidare.

I: Men sedan inget mer?

KD 10: Nej. Och det är så också – ingenting sedan därför att jag var tvungen att avregistrera mig när jag läser. När jag läser här så är jag ingen arbetslös. Och jag läser heltid hela tiden och när man läser heltid kan man inte vara registrerad på Arbetsförmedlingen.

Vad kvinnan återkommer till är att hon således endast korta tider under studieuppehåll haft möjlighet att vara registrerad som arbetssökande, trots att hon själv ständigt önskar stå som aktivt sökande. Även om kategorin ursprungligen var tänkt för sökande som temporärt inte står till arbetsmarknadens förfogande, fann Mäkitalo och Säljö i sin studie (2002) att kategorin även användes för personer som rent allmänt ansågs vara svåra att placera i åtgärd eller hitta arbete till. Hanteringen kunde därmed få ett paradoxalt resultat genom att sådana sökande som egentligen var i stort behov av utbildning eller åtgärd, för att längre fram kunna få arbete, klassificerades som inte

aktiva och alltså inte ansågs vara i behov av vägledning eller stöd (ibid: 174). Många utlandsfödda fanns i just kategori 14. Genom att personer i kategori 14 skulle behöva ett särskilt institutionellt stöd, finns en uppenbar risk att pågående sortering och gallring kan medverka till att vissa personer faller utanför eller hamnar långt ned i en föreställd värdehierarki (jfr Carlson 2002: 125–135, Mäkitalo & Säljö 2002). Det rör sig alltså om en praktik som kan få en stigmatiserande och diskriminerande effekt.

Den enskilde arbetssökande kan uppfatta Arbetsförmedlingens sätt att arbeta som en utestängning från möjligheten att stå som aktivt arbetssökande och samtidigt se studier som ett slags inläsning i en utbildning. Som redan nämnts har de intervjuade kursdeltagarna, i likhet med utbildarna, återkommande hört om handläggare på Arbetsförmedlingen som ständigt efterfrågar mer utbildning och kurser. På sätt och vis kan Arbetsförmedlingen genom sitt agerande medverka till ett slags utbildningsberoende (Persson 1996): »Du ska gå på kurs på kurs för att småningom kunna bli accepterad som aktivt arbetssökande«. Som redan nämnts har flertalet av de intervjuade kursdeltagarna besökt Arbetsförmedlingen, men sedan inte fått någon uppföljande kontakt.

I enkäten till våra två kommuner nämns dock en högre grad av kontakt med Arbetsförmedlingen, bland annat i samband med översättning, värdering och validering av tidigare betyg, kompetens och yrkeserfarenhet. Av de studerande som vi har intervjuat uppger fem av femton att de har fått sina betyg översätta och värderade, två väntar på svar från VHS, en person fick avslag från HSV eftersom han saknar diplom för slutexamen och sex personer saknar betyg och andra dokument. Ibland kan det även vara så att man endast läst delkurser inom en utbildning. Mannen som har arkitektutbildning känner till översättning och validering, men säger att det inte behövs i hans fall eftersom han har en internationellt fungerande legitimation och är med i SAR.

I vår enkät anger totalt 135 av de 258 svarande att man har fått hjälp med att översätta sina betygsdokument. Överlag har kvinnor varit betydligt flitigare när det gäller att svar på enkäten. Av de totalt 258 svarande är 164 kvinnor, 94 män. Totalt 120 personer svarar nej på frågan om de fått hjälp. I den gruppen ingår de som saknar betygsdokument (28 personer) de som har betygsdokument på engelska (41 personer) samt de som inte vill eller behöver översätta sina betyg. En intressant skillnad finns i jämförelse mellan de två kommunerna. Dels har fler i Göteborg fått hjälp med att översätta betygen, dels är det i första hand Arbetsförmedlingen som har genomfört detta

i Göteborg. I Malmö är det i stället kommunen som hjälper till i högre grad, vilket kan förklaras med att Malmö har introduktion för alla nyanlända.

Hjälp med att översätta betygsdokument

	Göteborg	Malmö	Tot.
Hjälp av familj och vänner	6,0	8,9	7,0
Hjälp av Af	35,1	6,7	25,2
Hjälp av kommunen	3,6	11,1	6,2
Hjälp av annan	12,5	16,7	14,0
	57,2	43,4	52,4

Den könsmissiga jämförelsen visar också påtagliga skillnader. Fler kvinnor än män uppger att de fått hjälp att översätta betygsdokument av någon myndighet. Totalt är det dock ganska få som uppger att de fått hjälp av Arbetsförmedlingen eller av kommunen – 23 män och 58 kvinnor.

	Män	Kvinnor
Fått hjälp av Af eller kommunen	24,5	35,3

	Män	Kvinnor
Samtidigt är det fler män som saknar betygsdokument, vilket delvis kan vara en förklaring till att siffran är lägre för männen.	14,9	8,5

Intressant är också att se på variabeln kön inom respektive kommun. Könskillnaden är märkbart större inom Göteborg än i Malmö.

	Män	Kvinnor
Fått hjälp av Af eller kommun i Göteborg	28,8	44,1
Fått hjälp av Af eller kommun i Malmö	17,1	18,1

En jämförelse mellan de två kommunerna angående »hjälp med att få sin examen värderad« visar att det inte råder någon större skillnad. Här är det ungefär lika många som fått hjälp med att få sin utbildning värderad, alltså drygt hälften i båda städerna. I Göteborg har dock Arbetsförmedlingen påtagligt mer aktiv roll än i Malmö, där kommunen i stället är mer behjälplig. Man kan fråga som vem alternativet »Annan« syftar på. Viktiga personer kan vara studie- och yrkesvägledare, men även sfi-lärare har gett information om vart man skickar sina betyg.

Hjälp med att få examen värderad

	Göteborg	Malmö	Tot.
Hjälp av familj och vänner	10,7	8,9	10,1
Hjälp av Af	26,2	8,9	20,2
Hjälp av kommunen	3,0	13,3	6,6
Hjälp av annan	13,1	23,3	16,7
	53,0	54,4	53,6

Fler kvinnor än män uppger att de har fått hjälp med värdering av examen genom någon myndighet. Totalt har 48 kvinnor (29,3 procent) mot 21 män (22,4 procent) fått hjälp av Arbetsförmedlingen eller av kom-

munen med värderingen. Totalt sett uppger 56,4 procent att de är nöjda med värderingen av examen – 54,1 procent i Göteborg respektive 60,5 procent i Malmö. Ungefär lika många män som kvinnor är nöjda med värderingen av sin examen.

Totalt 30 procent av de svarande anger att de har fått sina yrkeserfarenheter validerade. Detta motsvarar 62 personer. Det är en liten övervikt för Göteborg.

	Göteborg	Malmö	Tot.
Yrkeserfarenheter validerade	31,3	27,4	30,0
Vem utförde valideringen?			
Arbetsförmedlingen	59,5	55,0	58,1
Utbildningsanordnare	16,7	15,0	16,1
Branschorganisation	7,1	0,0	4,8
Arbetsgivare	11,9	20,0	14,5
Annan	11,9	25,0	16,1

Fler kvinnor än män har fått sina yrkeserfarenheter validerade – 26,3 procent män respektive 32,3 procent kvinnor. I antal innebär det 21 män respektive 41 kvinnor. Det finns även en könsmissig skillnad när man anger vem som utfört valideringen. Betydligt fler kvinnor har fått sina yrkeserfarenheter genom Arbetsförmedlingen. För männen gäller att fler har fått sina yrkeserfarenheter validerade genom arbetsgivare. Något som kanske också pekar på att de oftare än kvinnor har fått arbete.

	Män	Kvinnor
Af	42,9	65,9
Utbildningsanordnare	19,0	14,6
Arbetsgivare	28,6	7,3
Annan	28,6	9,8

Det verkar som om kvinnor i högre grad valideras genom Arbetsförmedlingen och män i högre grad av en arbetsgivare, vilket kan betyda att männen har fått jobb. Totalt sett är 43,6 procent nöjda med valideringen (ganska nöjd + mycket nöjd). Kvinnor är mer nöjda (50,0 procent) jämfört med män (40,5 procent). Det skulle ha varit intressant att titta på vilka yrkesgrupper som blivit validerade, men den körningen har inte gjorts i korstabellerna i vår undersökning. Ingen av de intervjuade kursdeltagarna har fått någon validering av tidigare yrkeserfarenhet och flera säger att de inte känner till vad begreppet betyder.

De tillfrågades arbetslivserfarenhet innan livet i Sverige sträcker från en mycket kort tid upp till 17 år. Tio av de femton kursdeltagarna saknar helt arbetslivserfarenhet i Sverige. Samtliga fem som har arbetslivserfarenhet är män. Två av dessa arbetar inom sitt eget yrkesområde, den ene som arkitekt (frilans), den andre som programmerare. En kemist har varit timanställd i en butik under kortare tid, medan en

lärare arbetat halvtid i fem år med att polera bilar. Den femte personen är ingenjör, men arbetar sedan ett år som skraddare. Ingen av kursdeltagarna har haft praktik under sina studier, vilket flertalet av dem efterlyser. Det verkar vara ovanligt med praktik inom grundläggande vuxenutbildning om man läser enstaka kurser, vilket samtliga intervjuade gör med sikte på betyg för behörighet. I Göteborg erbjuds yrkesutbildningar med praktik i grundläggande vuxenutbildning inom områden som barn och fritid, ekonomi, hotell och turism, IT/ data och media, omvårdnad, restaurang, teknik och trädgård. Vi har inte funnit information om motsvarande utbildningar inom grundläggande vuxenutbildning i Malmö.

Hos de kursdeltagare vi intervjuat förefaller det finnas ett stort behov av att kombinera ämnesstudierna med någon form av praktik. Även de yrkesverksamma efterlyser praktik. Enkäten pekar i samma riktning. Bland de öppna svaren finns just praktik/yrkesinriktning som ett framträdande tema. »Ni borde validera alla diplom och kombinera utbildningen med praktik som ska leda till arbete.« Vad som är påtagligt bland de intervjuade är att undervisningen och skolmiljön ibland uppfattas som en »teoretisk värld« avskärmat från »verkligheten«, det vill säga samhället därute. Någon påpekar också att man talar en annan slags svenska därute: »Du vet att folk pratar litet annorlunda på jobbet och i det privata«, till skillnad från »skolsvenskan« (KD 14). Samma person efterlyser praktik, vilket han hade då han gick på sfi. I intervjun ger han följande kommentar:

I: Tror du att det hade varit bättre om man hade mycket mer kontakter med arbetslivet när man studerar?

KD 14: Ja. Det behövs. Jag kan säga att jag lever i Sverige, men faktiskt har jag ingen kontakt med verkligheten. Jag är i en polsk gräns, mina bekanta är polska. Jag har några svenska bekanta som till exempel Eva som ringde mig. Men de är inte tillräckliga för att fungera normalt.

En kvinna från Irak talar i liknande termer om skolan som något »därinne« och samhället som något »därute«. Här verkar finnas gränser som är svåra att över-skrida. Följande resonemang utvecklas när intervjuaren undrar om det finns många högutbildade som läser på grundläggande vuxenutbildning.

I: Tycker du att du ser att det är många som läser väldigt länge på grundläggande vuxenutbildning? Många, många terminer?

KD 13: Ja. Och även om de är utbildade från sitt land. För att de blir trötta – de orkar inte läsa mer. De säger att »vi utbildade oss i vårt land och sedan är vi tillbaka igen och börjar från början«. Det räcker med sfi. Men jag känner många som kommer bara så till skolan tillbaka – utan att de har fått betyg eller flyttat till annan nivå.

I: Varför går de då?

KD 13: Ja, men vad ska de göra? Det finns inte jobb. Och socialen vill inte att de sitter. Vad ska de göra? De ska gå till skolan. Utan praktisera, utan ingenting – de blir trötta.

I: Mm, mm. Är det någon speciell grupp människor som du ser som är så här – som bara kommer fast de inte vill egentligen? Är det män eller kvinnor, är de gamla eller unga?

KD 13: Det är både och. Det är unga också. De säger att de är trötta – jag känner många. Vi är trötta, vi kan inte orka mer att gå till skolan. Vi behöver också gå till samhället. Ha kontakt med andra, men det finns inte jobb. Vad ska de göra? Socialen lämnar inte dem att sitta hemma... /.../ Man blir också äldre – det finns en gräns!! Som kan... ja. Man måste gå till samhälle och jobba litet grand och sedan tillbaka och studera. Inte hela livet studera och studera.

Kvinnan sätter fingret på många problem, inte minst den kärva arbetsmarknaden vilken man inte talar särskilt mycket om i de samtal som förs om utbildning. Framför allt tycks inte Arbetsförmedlingen finnas med som en samtalspartner och medaktör i dessa sammanhang. När det gäller koppling till praktik är det flera som uttalar sig skeptiskt i den mening att det är både kortsiktigt och kortvarigt och ofta inte leder någon vart. När en skolledare (NP 12) uttalar sig om huruvida högutbildade utlandsfödda studerar länge i grundläggande vuxenutbildning, säger hon:

Nej, de studerar inte särskilt länge, men däremot är det många som hamnar i karusellen. Studier – praktik – studier – praktik osv. Det finns många olika projekt och tillfälliga kurser. Det är så kortsiktigt, det plottras (NP 12).

Även i Jonssons utredning riktas kritik mot kortsiktig praktik. Där sägs att den i »deltagarnas ögon sällan leder någonstans« (2004: 25). Här finns ett slags praktiktrötthet. Syftet med praktiken har inte alltid klargjorts och en del deltagare har i fler omgångar påbörjat praktik i förhoppning om att den ska leda till arbete. När så inte varit fallet har besvikelsen varit stor. Här tycks finnas en problematik som behöver förtydligas och diskuteras (jfr Bjurling 2004).

Högutbildade – olika strategier

Vad som hittills diskuterats visar en komplex och till vissa delar ganska mörk bild av högutbildade utlandsföddas väg till och erfarenheter av grundläggande vuxenutbildning. Men som jag försökt framhålla varierar också enskilda studerandes upplevelser och förhållningssätt. Högutbildade utlandsfödda är på inget sätt någon homogen grupp. Inom den grupp som vi intervjuat finns en stor spännvidd i termer av vitt skilda behov, olika strategier och olika livssituationer. Detta påverkar naturligtvis också studietakt och resultat. För vissa kan själva livssituationen försvåra möjligheten att ta sig igenom systemet. Det kan handla om problem som är förknippade med själva migrationen. En del kan ha upplevt traumatiska upplevelser och lida av så kallad posttraumatisk stress, med symptom som koncentrationssvårigheter, värk, sömnproblem och depression. För andra kan etableringen i Sverige ha skapat nya problem, till exempel äktenskap som knakar i fogarna, oro för tonåriga barn och ensamhet. Men återigen finns det de som samtidigt kan se nya möjligheter och använder olika strategier för att ta sig fram.

Bland de intervjuade skulle man kunna tala om två extremer, ett slags idealtyper. *Entreprenören* tar för sig i systemet och ser det som erbjuds som något man kan välja bland och använda till sin fördel. Entreprenören vet varför han/hon studerar. Den andra ytterligheten, *offret*, flyter däremot runt i systemet utan att riktigt ta egna initiativ. Offret blir mer hänvisad till olika skolor, praktikplatser utan förmåga att själv påverka. Hans/hennes försörjning är beroende av att han eller hon fogar sig i systemet. Det finns flera exempel på dessa två typer i vårt material. Här följer två exempel; en man med arkitektutbildning från Mexico (KD 4) och en man som arbetat som lärare och rektor på en teaterskola i Irak (KD 15).

Entreprenör (KD 4)

man 28 år
8 månader i Sverige
flytande engelska
svensk sambo
arkitektutbildning
självförsörjande
frilans inom eget yrke

klart mål

Offer (KD 15)

man 42 år
sex år i Sverige
engelska i viss omfattning
gift med landsmaninna
lärarutbildning konsthögskola
studiemedel
bilpolering 5 år halvtid i Sverige
otydligt mål

Här finns som synes ett antal aspekter att väga in i förståelsen av varje persons vägval och möjligheter. Man skulle här kunna betona också ålder som en viktig aspekt, men som vi ska senare är det inte alla som ser högre ålder som något negativt per automa-

tik. Som påpekats tidigare anses dock själva yrket ha stor betydelse. Flera av intervjupersonerna menar att det är allmänt lättare att »växla in« ett så kallat *legitimationsyrke*, som entreprenören med sin arkitektutbildning. Dagens arbetsmarknad är förvisso kärv för arkitekter, men KD 4 själv menar att hans legitimation fungerar som ett giltigt dokument i hans entreprenörskap. En arbetsförmedlare säger angående legitimationsyrken: »där finns en struktur och ett fungerande system« (NP 18). Man skulle kunna fråga sig om denna struktur och system inte också skulle kunna överföras till andra yrkesområden, till exempel till läraryrket, måhända i modifierad form. I rapporten *Komma till sin rätt* (Bjurling 2004) riktar författaren kritik mot att arbetsförmedlare fortfarande till stor del tycks arbeta enligt tidigare traditioner och då också ofta i modeller utarbetade för andra slags målgrupper än en högutbildad utlandsfödd arbetskraft (ibid: 42).

Förmodligen har även *tidpunkt* för ankomst och *vistelsetid* i det nya landet betydelse. Det allmänna arbetsmarknadsläget och möjlighet att snabbt komma i kontakt med arbetslivet spelar roll. KD 15 som levt i Sverige i sex år har förvisso arbetat fem år halvtid av denna tid, men inte inom sitt eget yrkesområde. Forskning visar att den första placeringen inom ett okvalificerat arbete kan göra det svårare att komma tillbaka till det ursprungliga yrket, inte minst eftersom kunskap ofta uppfattas som en slags färskvara, som inte vinner på att lägga i träda. Att satsa på att börja med ett okvalificerat arbete, som många väljer att göra för att därifrån kunna gå vidare, kan alltså ses som en vansklig strategi (Gottskalksdottir 2000, Marias 1987). Flera av de studerande vi intervjuat talar om hur de upplever en ökad distans till sina forna kunskaper medan de studerar i grundläggande vuxenutbildning. I rapporten *Komma till sin rätt* (Bjurling 2004), där man fokuserar på »invandrade akademiker som faktiskt har lyckats«, hävdas även att praktik som inte står i relation till tidigare yrkesbakgrund kan komma att innebära en försening eller inlåsning – inlåsning i den meningen att man blir kvar inom ett yrkesområde som man egentligen inte utbildat sig för (ibid: 9).

Livssituationen för KD 4 med en svensk sambo innebär troligen tillfällen till fler »svenska« kontaktytor än för KD 15 och därmed förmodligen större möjlighet till »information« om svenskt utbildningssystem och arbetsmarknad. Som konstaterats tidigare förefaller de studerande inte alltid så välinformerade om det utbildningssystem de ingår i. Få har träffat studie- och yrkesvägledare. Flertalet kursdeltagare uppger att de har fått information om grundläggande

vuxenutbildning på sfi-skolan, av sin sfi-lärare. Ingen av de studerande i Göteborg har fått vägledning på något av vuxenutbildningskontoren. Vägledningen som ges där tar dessutom endast upp den utbildning som anordnas inom kommunen, inte andra projekt, vägar eller möjligheter. I Malmö finns en fristående vägledningscentral, Infoteket, men ingen av de intervjuade har besökt den. I det stora utbud av kurser, kurspaket och kurskombinationer som erbjuds både i Göteborg och Malmö kan det dessutom vara svårt för en sfi-lärare att ge rätt råd till varje individ. Den vägledning som en del av de studerande i första hand får tillgång till, handlar om de möjligheter den egna skolan kan erbjuda.

I den situation som råder kan det således vara svårt för enskilda studerande att orientera sig. Trots detta finns det flera av de studerande som ändå kan ses som entreprenörer på väg in i systemet. Och alla är inte gifta eller sambo med en etnisk svensk. KD 7, dataingenjör från Iran och gift med en landsmaninna, har orienterat sig på egen hand och bestämt sig för en mycket tydlig väg. Detsamma gäller för en 42-årig kvinna (KD 9), läkare från Irak, som snabbt orienterat sig och som är på väg att skaffa sig SV2 B för att arbeta inom sitt eget yrke. Hon är den enda av de intervjuade som säger sig fått mycket hjälp genom Arbetsförmedlingen. KD 9 är intressant också genom att hon under sina fyra år i Sverige hunnit få ytterligare två barn, utöver tre tidigare. Genom att delta i så kallade flexkurser, där hon i hög grad har kunnat bestämma studietiden själv, menar hon att hon kunnat kombinera studier med småbarn på ett bra sätt. Kvinnan här är inte särskilt ung och hon har många barn, vilket ofta anges som hinder för studier. En flyktinghandläggare (NP 10) framhåller att det är viktigt att nyansera bilden av utlandsföddas väg. När han i intervjun får uttala sig om två fiktiva fall – en 30-årig man och en 50-årig kvinna – betonar han särskilt »tillfälligheternas spel»:

Allt handlar om att träffa rätt person vid rätt tillfälle och på rätt plats. Att nå sitt mål kan vara lika realistiskt för den 50-åriga kvinnan som för den 30-åriga mannen. Det beror på motivation och egen kraft. Vi ska inte bekräfta det hopplösa, som många redan har hört och tror på (NP 10).

Många faktorer som kön, ålder, social bakgrund, tidpunkt, tillfällen och yrkesval tycks alltså samverka och variera inom det strukturella ramverket (jfr Göransson & Lidegran 2005, Hägerström 2004).

Vad gäller känslomässiga aspekter talar flera av de intervjuade om att ha förlorat en del av sin tidigare yrkesidentitet och kanske den status man haft. För »entreprenören« förefaller problematiken inte vara

lika påfallande och kanske i synnerhet inte om man har engelska att ta till som kontaktspråk. Språkets roll i konstruktionen och reproduktionen av sociala relationer uppmärksammas inte alltid i de diskussioner som förs. I tidigare arbeten har jag intervjuat ett antal turkiska kvinnor som talat om sina möten med svenskt utbildningsväsende (Carlson 2002). Flera av dem berättade inte bara om positiva erfarenheter genom det nya språket, utan även om hur de ibland kunde känna sig tömda på tidigare erfarenheter och kunskaper, när de inte kunde uttrycka sig obehindrat på svenska i olika sammanhang.

Vad det ytterst handlar om är att bli bemött och bedömd som människa, medborgare, förälder, arbetsökande och yrkesutövare utifrån hur väl man anses behärska svenska språket, vilket många gånger är det svagaste kort man har (jfr Lindberg 2004, Sundberg 2004). Det tycks som språkliga svagheter, liksom låg tolerans mot språkliga varieteter hos lyssnaren, skymmer sikten för individerna bakom språket och alla de egenskaper, kunskaper, resurser och erfarenheter som kan finnas. Även andra studier har uppmärksammat denna problematik, som ibland beskrivs som ett »attitydproblem« (jfr Bjurling 2004: 72–73). Men den kan också omskrivas som ett slags marginalisering eller diskriminering (jfr Sjögren 1996, SOU 2005: 56). Inom språkvetenskaplig forskning framhålls (även) ömsesidigheten som en viktig aspekt i kommunikation – att förståelse är en dynamisk och gemensam process som uppnås genom ömsesidiga ansträngningar (Lindberg 2004: 27, Pavlenko & Blackledge 2004). Men ofta läggs ansvaret för att förstå och bli förstådd helt på andraspråkstälaren (Lindberg 2004). Inte sällan uppstår missförstånd som kanske inte reds ut eller som kanske inte ens är uppenbara. Detta gäller inte minst i institutionella sammanhang. Att diskussion om språk och språkkrav används i utslutande syften har alltmer kommit att uppmärksammas. De kursdeltagare vi intervjuat har inte aktualiserat denna problematik, men väl de yrkesverksamma. Vad flera av kursdeltagarna däremot återkommit till är begränsade tillfällen att praktisera svenskan. Dit hör dock inte entreprenörerna.

I Bjurlings studie framhåller de »lyckade« akademikerna några faktorer de anser viktiga för sin framgång. Det handlar om deras egen inställning och anpassningsförmåga, den vägledning och hjälp de har fått, deras sociala kontakter och slumpen (2004: 87–88). Om man ska tro på slumpen kan det vara som en av våra intervjupersoner säger: »Allt handlar om att träffa rätt person vid rätt tillfälle och på rätt plats« (NP 10). Men kan det vara så? I förordet till sin doktorsavhandling ägnar Nihad Bunar en person ett särskilt tack:

Låt mig avsluta detta förord med en kort personlig berättelse. Våren 1995, efter att ha bott tre år i Sverige, började jag ta kontakt med ett antal svenska universitet och högskolor för att förhöra mig om möjligheterna att återuppta mina universitetsstudier. Ingen ville ens titta på mina (översatta) betyg från universitetet i Sarajevo. Överallt hänvisades jag till Komvux. Där råddes jag av studievägledaren att först läsa in grundskolekompetens och sedan gymnasiekompetens och sedan preparandutbildning och sedan... Vid dåvarande Högskolan i Växjö lovade en studierektor att närmare granska mina betyg. Jag trodde att det bara var den vanliga svenska byråkratiska hövligheten. Till min förvåning kom svaret efter några veckor att de ville ge mig en chans att visa vad jag kunde. Jag släpptes in i systemet. Tack Per-Arne Rosén för att du gjorde ditt jobb utan fördomar (2001: 12).

En fråga som kanske också borde väckas genom detta förord är: Vilket uppdrag och vilka kunskaper har egentligen studievägledare och andra aktörer som invandrade utlandsfödda möter i olika sammanhang?

Sammanfattande diskussion

En övergripande fråga i föreliggande rapport har varit att undersöka hur det kommer sig att högutbildade utlandsfödda väljer/ »hamnar i« studier inom grundläggande vuxenutbildning – en utbildningsform avsedd för personer som saknar kunskaper motsvarande nioårig obligatorisk grundskola. Svar har sökts genom intervjuer med femton studerande och tjugo yrkesverksamma i Malmö respektive Göteborg stad. Bland de yrkesverksamma finns såväl utbildare som handläggare på arbetsförmedling och flyktingintroduktion. De studerande kommer från Egypten, England, Georgien, Iran, Irak, Mexico, Polen och Somalia och representerar yrken som lärare, läkare, sjuksköterska, kemist, översättare, arkitekt, dataprogrammerare, flygplansmekaniker och elingenjör. Alla har inte avslutade examina. Alla har inte heller utbildningsdokument med till Sverige, vilket påverkar möjligheterna att bli bedömd och få sin utländska examen godkänd i Sverige. Antal studietimer på grundläggande vuxenutbildning varierar från en till sju terminer. För att få en mer generell bakgrund av utbildningsformen sändes också en enkät ut till studerande i de två kommunerna. Den kom att omfatta 413 personer.

Från sfi till grundläggande vuxenutbildning – en fallande skala?

I intervjuerna uttrycker såväl studerande som yrkesverksamma att de ser grundläggande vuxenutbild-

ning som »en naturlig fortsättning på sfi«, men i första hand som en möjlighet att fortsätta studera svenska språket. Här finns ett ömsesidigt förstärkande tal och ömsesidig förståelse. De samtal som förs är uppblandade med traditionella skoltermer som skola, elever, ämneskurser, betyg och utbildningstrappor som ska klaras av stegvis. Detta gör att vägen till grundläggande vuxenutbildning kan ses som ett skolspår. Kursdeltagarna talar på ett liknande sätt. Man använder de tolkningsramar som erbjuds i den institutionella verksamheten (Shotter 1993). Inte minst begreppet »behörighet« fungerar som ett organiserande begrepp i pågående samtal. Vad gäller antalet högutbildade utlandsföddas väg till grundläggande utbildning från sfi visar statistik från Göteborg att efter fem terminer finns få kvar av dem som startade. Alltså en starkt fallande skala.

För Malmö saknas motsvarande uppgifter. Dessa siffror säger dock inget om att man senare mycket väl kan återkomma till grundläggande vuxenutbildning och därmed få ytterligare studietimer. De säger heller ingenting om högutbildade utlandsfödda som kan komma till utbildningsformen en annan väg än via sfi. Vad gäller högutbildade som studerat fler än sex terminer menar utbildningsanordnare i båda Malmö och Göteborg – såväl egenregion som privata anordnare – att sådana studerande är svåra att finna, delvis på grund av att man infört restriktioner vad gäller antal studietimer. Kanske har man tagit fasta på kritik framförd i tidigare rapporter, där det påpekats att en betydande andel utlandsfödda högutbildade funnits kvar i grundläggande vuxenutbildning också efter 5–11 terminer. I detta avseende skiljer sig alltså föreliggande rapport från tidigare resultat i *Rapport Integration 2003*, där utredarna menade att det fanns skäl att ställa en kritisk fråga kring huruvida vuxenutbildningen för utlandsfödda kommit att bli en förvaringsplats för människor med en kompetens som skiljer sig från den svenska normen. Däremot förefaller en hel del av tidigare kritik gentemot utbildningsformen kvarstå, vilket framför allt intervjuerna visar. Såväl intervjuer som enkät visar på tendenser som kan medverka till att man som studerande kan bli kvar länge inom utbildningssystemet.

Intentioner och praktik

Fortfarande känner få studerande till *individuell studieplan*, trots att den ska vara obligatorisk. Det tycks finnas ett påtagligt glapp mellan de avsikter som skrivits fram i aktuell policy och det dagliga arbetet i båda kommunerna. Vidare framstår *validering* som ett vagt begrepp bland de studerande, och i synnerhet de

yrikesverksamma menar att det finns mycket i övrigt att önska i genomförandet. Några av de studerande har fått sina betyg översatta, men alla känner ens inte till möjligheten. Som helhet ter sig studiesituationen något splittrad för de studerande och inte helt lätt att orientera sig i. Möjligheten till *studie- och yrkesvägledning* är starkt begränsad i båda kommunerna. Det är överlag inte något enhetligt eller tydligt system som framträder i beskrivningen av grundläggande vuxenutbildning. Även de yrkesverksamma uttrycker oklarheter gällande regelverk och olika kringverksamheter, vilket torde göra det svårt att kunna ge relevant information till de studerande liksom svårt att veta med vem och kring vad man ska samverka.

Själva organisationen av grundläggande vuxenutbildningen bidrar också till en *splittrad praktik*. Till skillnad från Göteborg har Malmö ingen central antagning, vilket gör att de studerande där kan »vandra runt« till olika utbildningsanordnare. Men också omorganisationen av vuxenutbildningen i de båda kommunerna, som resulterat i upphandling med ett antal utbildningsanordnare, tycks försvåra en sammanhållen vuxenutbildning och möjligheter till samverkan. I alla fall i den meningen att hanteringen av själva upphandlingen inte tycks ske på ett tillräckligt tydligt samordnat sätt. De olika utbildningsanordnarna känner inte alltid till varandras verksamheter och tillämpar inte heller alltid samma regler och rutiner.⁹ Här finns alltså organisatoriska aspekter att uppmärksamma som ytterst har med politiska beslut att göra. Att den politiska styrningen rent allmänt framstår som vag för grundläggande vuxenutbildning har Skolverket återkommande påpekat (t ex Skolverket 1998, 2003). I *Vuxenutbildning – Tematisk rapport* skrivs angående framgångsrikt reformarbete:

För reformframgångsrika kommuner tycks ett kännetecken vara en helhetssyn när det gäller utbildning, individ och samhälle. Där har inte minst stöd från politiker som är insatta i vuxenutbildningsfrågor visat sig vara avgörande för reformarbetet och för en kvalitetsutveckling av utbildningsformen (Skolverket 1998: sid 8).

Grundläggande vuxenutbildning såväl i Malmö som i Göteborg tycks inte utmärkas av någon helhetssyn och inte heller av någon stark styrning. Snarare tycks det förhålla sig så som Skolverket (2003) skriver om andra kommuner att den politiska styrningen från förvaltning och skolledning är svag och att utbildningsformen sällan betonas i kommunernas utbildningsverksamhet. Enligt rapporten styrs verksamheten vanligtvis av mycket engagerade lärare (ibid). För Malmö gäller dock att det finns en skolplan, där även grundläggande vuxenutbildning inbegrips (Utbild-

ningsförvaltningen, Malmö Stad 2004). Göteborgs stad saknar för närvarande skolplan och enligt uppgift från stadskansliet »bryr man sig inte om att lägga krut på någon sådan, eftersom kommunala skolplaner troligen kommer att försvinna helt när myndigheten kommer med ny policy« (telefonintervju, handläggare på Enheten för välfärd och utbildning). Vuxenutbildningsförvaltningen har att överblicka, styra och utvärdera verksamheterna, där den gemensamma databasen används bland annat till olika utvärderingar (t.ex. Vuxenutbildningsförvaltningen 2005). I Malmö tycks man å andra sidan vilja föra en mer initierad innehållslig diskussion av grundläggande vuxenutbildning genom utredningen *Grundläggande vuxenutbildning i Malmö* (Jonsson 2004). Motsvarande diskussion saknas i Göteborg. För båda städerna tycks mångfalden av utbildningsanordnare och deras verksamheter svår att överblicka i praktiken, vilket kan medföra att verksamheterna riskerar att isoleras från varandra. Om det är så som Skolverket (2003) skriver, att också skolledningen är svag, finns risk att det är svårt att upprätthålla en intern helhets-syn. Motstridiga uppgifter från olika yrkesverksamma i våra intervjuer tyder på att så kan vara fallet på flera enheter. Dessa begränsningar i samarbete och samverkan påverkar förstas verksamheten i utbildningsformen. Annan påverkan kommer från institutioner som socialtjänst, CSN och Arbetsförmedlingen. Frågan är hur mycket den studerande kan »välja själv« när flera institutionella miljöer samspelar.

Välja själv eller styras?

I flera avseenden kan man tala om styrande och kanske tvingande system för de studerande. Studietakt kan till exempel begränsas av systemet med studiestödpoäng och CSN:s bestämmelser. Handläggare inom socialtjänsten kan också påverka genom sina beslut. Enligt socialtjänstlagen ska den som tar emot försörjningsstöd själv medverka till att förändra sin situation. Med det i ryggen kan en handläggare på socialkontoret »tvinga« människor att studera. Dock verkar det inte finns någon klar policy. Såväl enskilda handläggare som kontor kan skifta i sin syn på grundläggande vuxenutbildning som en rättighet. En del menar att man kan studera med bibehållet försörjningsstöd, andra att den studerande absolut bör utnyttja möjligheten till studiebidrag. Tjänstemännen tycks ha ett betydande handlingsutrymme, men så är inte alltid fallet för den sökande.

För att få studiebidrag från CSN måste jag studera heltid. Så jag är tvingad att läsa flera ämnen på Komvux

som jag faktiskt inte behöver enligt min plan för framtiden. Det var en ekonomisk sak. (Öppet svar i enkät från studerande i Malmö).

En annan person aktualiserar den »utestängning« från Arbetsförmedlingen, som kan uppstå genom kravet på heltidsstudier:

Jag studerar heltid för att jag behöver fullt studiebidrag från CSN. Samtidigt får man inte registrera sig eller få hjälp på Arbetsförmedlingen när man studerar heltid (öppet svar i enkät från studerande i Malmö).

Genom heltidsstudier registreras den studerande på Arbetsförmedlingen, ofta mot sin vilja, som kategori 14 – »ej till arbetsmarknadens förfogande«. För vissa studerande ter sig detta som en Moment 22-situation. Den studerande möter tjänstemän vid olika institutioner, som har delvis olika uppdrag och skilda regelverk att följa och som i praktiken kan fungera som »grindvakter« med befogenhet att öppna eller stänga dörren till det nya samhället. Trots att Arbetsförmedlingen är en institution som de studerande haft liten kontakt med och som flertalet yrkesverksamma efterlyser samarbete med, återkommer hänvisningar till arbetsförmedlars uttalanden om utbildningsbehov och ökande »språkkrav«. Arbetsförmedlingen närvarar på så sätt påtagligt i vuxenutbildningens vardag.

Utbildningsdiskurser och gamla tankemodeller

När såväl studerande och yrkesverksamma talar om grundläggande vuxenutbildning ingår de i ett särskilt språkbruk, som understödjer ett visst sätt att se på studier inom systemet. De studerande är på väg i en utbildningsgång, som lärare ofta liknar vid en utbildningstrappa, med steg att följa i en viss ordning. Målet sägs vara »betyg för behörighet« – den behörighet som högskolan kräver för fortsatta studier. Det stora flertalet studerande skulle dock hellre ta ett arbete om de hade möjlighet. Ett repetitionstänkande, »att börja om från början« förekommer också flitigt i talet om utbildning. Men det råder delade meningar om huruvida en studerande bör läsa ett ämne på grundläggande nivå som man redan har läst på högre nivå i en tidigare utbildning. Som helhet tycks dock ett skol- och kurstänkande, ett slags gamla tankemodeller, utgöra ett hinder för alternativa arbetsformer och nya kombinationer. Kanske skulle man här kunna tala om ett slags systemfel.

Därtill tycks en större utbildningsdiskurs närvara i de samtal som pågår – en skolretorik som tog extra fart i samband med Kunskapslyftet. Som »framgångs-

rik« individ går du från grundskola och gymnasium över till annan utbildning och fortsätter därefter med återkommande kompetensutveckling livet ut. På sätt och vis kan man påstå att det finns en institutionell uppmaning att delta i utbildning i detta resonemang. En problematisering av eller diskussion om utbildningens roll tycks inte föras inom grundläggande vuxenutbildning, inte heller att utbildning ibland kan upplevas tvingande (jfr Carlén 1999). Utbildning och åter utbildning tycks föreslås som en standardlösning, ofta utan någon närmare diskussion av vad som utgör »problemens art« (jfr Alvesson 1999, Carlson 2001b). Senare års tal om »arbetslinjen« som varit så vanligt i samband med omorganisation av vuxenutbildning (Carlson 2005, Wass Lumsden 2004) verkar inte alls närvara inom grundläggande vuxenutbildning och de samverkande institutionerna. I resonemangen här ingår i stället talet om mer och mer studier i »svenska« – en språkribsa som verkar tillåtas höjas utan något större ifrågasättande.

Vägledning och kommunikation

Högutbildade utlandsfödda är på inget sätt någon homogen grupp, vilket denna studie har visat. Vissa tar sig snabbt genom systemet och har studiegången klar för sig. Men flertalet av de som vi har intervjuat är osäkra när det gäller vart de är på väg och vad utbildningen riktigt står för. Vägledning och information efterfrågas gång på gång, men resurstilldelningen för studie- och yrkesvägledare är mycket kärv i de två kommuner som vi har besökt. Det är dock inte givet att attityder och sätt att tänka i systemet förändras genom ökade resurser. Men här finns också en annan problematik som handlar om när och hur man ger information om det svenska utbildningssystemet och också om den svenska arbetsmarknaden. Flera av de studerande menar att de har fått information alldeles för tidigt i förhållande till hur mycket de förstod av svenska språket. Tolk tycks inte användas, vilket är anmärkningsvärt med tanke på de ganska komplicerade system och regler som diskuteras. Som kursdeltagare förväntas man samtala kring ganska så komplicerade frågor på ett språk som man samtidigt håller på att lära sig. Detta förhållningssätt kan ses som en begränsning i den sociala praktiken. Här finns också makt- och dominansförhållanden att uppmärksamma i de samtal som pågår, liksom frågor att ställa om tolkningsföreträdare. Det är möjligt att mer initierad kunskap och orientering om utbildningssystem och arbetsmarknad skulle kunna innebära större påverkansmöjligheter för den studerande.

Trots att kommunikationen i samband med väg-

ledning och information kan ses som problematisk i flera avseenden, betonar flertalet studerande utbildningens betydelse för att praktisera svenska språket. Sådana praktiktillfällen verkar för flera vara sällsynta utanför skolans värld. Språket som drivkraft för studier är påtagligt på flera sätt, oavsett om man har för avsikt att studera vidare, komplettera sin utbildning eller söka jobb. Svenskan behövs också i det sociala livet för olika roller som samhällsmedborgare, förälder, konsument och så vidare. Men man kan fråga sig om utbildningen ibland också fungerar som surrogat för socialt liv och arbete.

Att man ser utbildningen som en något konstlad miljö aktualiseras då flera studerande resonerar om undervisningen och skolan som en »teoretisk värld« avskärmad från »verkligheten«, det vill säga samhället därute. Några av de intervjuade ger också uttryck för känslor av instängdhet, när de talar om grundläggande vuxenutbildning och framtiden. Liksom i tidigare studier är det ingen som talar om utbildningsformen som någon »slutstation«, utan man ser själv sig vara på väg vidare. Vad som hörs är dock en slags trötthet och uppgivenhet när man talar om andra kursdeltagare, som man ser har varit inne längre i systemet. Det förefaller finnas en rädsla över att bli kvar i ett slags gråzon. Som en 31-årig kvinna från Irak svarar när intervjuaren frågar: »Är det något mer som du vill säga som är viktigt?»

Nej, tack. Bara lämna oss inte, bara att vi gå bara i skolan – runt, runt! (KD 13).

Noter

- 1 Med *högutbildad* avses i denna rapport minst två års eftergymnasial utbildning.
- 2 Regeringen ger följande definition av begreppet validering: »Validering är en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering, dokumentation och erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter oberoende av hur de förvärvats.« Vidare bör validering bli aktuell främst i tre sammanhang: som ett led i en pågående utbildning i syfte att klarlägga kunskapsnivån, anpassa innehållet i och/eller förkorta studietiden för den enskilde, i anslutning till vägledning för att definiera utgångsnivå för vidare studier samt för att dokumentera faktiska kunskaper och färdigheter inför ansökan om anställning eller i samband med personalutveckling på arbetsplatsen« (Ds 2003:23 *Validering m.m. - fortsatt utveckling av vuxnas lärande.*) För mer information se: www.valideringsdelegationen.se/om_validering/.
- 3 För utförlig frågemanual, se bilaga.
- 4 Överlag förekommer skiftande beteckningar i tal och skrift vad gäller svenska som andraspråk på grundläggande respektive gymnasial nivå. Jag kommer fortsättningsvis, bortsett från direktcitat, att använda beteckningen SV2 G för svenska som andraspråk på grundläggande nivå och SV2 A och SV2 B för svenska som andraspråk gymnasial nivå. Likaså används beteckningarna ENG G och ENG A för grundläggande respektive gymnasial nivå. För matematik, naturkunskap och samhällskunskap används liknande system d.v.s. MA G, SAM G och så vidare.
- 5 Det övergripande målet för introduktionen är att »samhällets insatser för flyktingar och andra invandrare under deras första tid i Sverige, ska ge möjligheter för var och en att försörja sig och bli delaktig i samhället« (www.integrationsverket.se). Efter avslutad introduktion kan individen ta del av och bidra till det generella utbudet inom svenskt arbets- och samhällsliv. Detta förutsätter kunskaper i det svenska språket, om det svenska samhället och om det svenska arbetslivet. Utifrån ett kommunalt introduktionsprogram planerar och genomför kommunen en individuell introduktion tillsammans med individen och andra relevanta aktörer. Integrationsverket rekommenderar att målen för introduktionen omfattar alla nyanlända, såväl flyktingar som andra nyanlända i behov av introduktion. Introduktionstiden är i normalfallet högst två år, men kan förlängas med hänsyn till individens behov (ibid).
- 6 Introduktionsprogrammet HÖG ingår i Akademikerintroduktionens övergripande ansvar. HÖG har 40 platser per år och liknar i många delar AKI. Deltagare på HÖG har oftast studerat något/några år på eftergymnasial nivå i sitt hemland men har en bit kvar till färdig examen, eller så önskar de byta inriktning helt. Alla deltagare på HÖG planerar att studera vidare på svensk högskola och förväntas ha en stark motivation och förmåga att studera i högt tempo.
- 7 Det finns de som hävdar att det är felaktigt att kräva betyg i sfi D för att få studera på gruv. Men *Kommentarmaterialet till grundläggande vuxenutbildning* lämnar öppet för andra tolkningar i den lokala praktiken. I kommentarmaterialet står bland annat: »Grundläggande vuxenutbildning anordnas i form av kurser inom olika kunskapsområden och nationella kurser och lokala kurser får delas upp i delkurser/... / Hur man vill lägga upp arbetet är en fråga för professionen. Likaså är det en lokal uppgift att presentera överblickbara mål för de studerande. Skrivningarna i kursplanerna lämnar möjlighet för den lokala nivån att lägga upp verksamheten på det sätt som passar bäst utifrån lokala möjligheter« (ibid: 12–13). Som en skolledare säger: »Varje skola kan själva bestämma reglerna och vad man gör är ju just att dela in kursen i delkurser där man sätter lokala förkunskapskrav.«
- 8 Det bör påpekas att man i Malmö stad efter den nyligen avslutade upphandlingen bestämt sig för att ta ett mer samlat grepp kring samordning och kommunikation mellan de olika utbildningsanordnarna vad gäller sfi. För detta har centralt ansvariga skapat vad som kallas en rutinmapp och man har kallat till ett gemensamt informationsmöte, där också varje utbildningsanordnare inför sina »konkurrenter« får möjlighet att presentera och informera om sin verksamhet.
- 9 Som nämnts tidigare, se not 6, finns dock vissa ändringar på gång i Malmö stad vad gäller samordningen av sfi.

Källförteckning

- Alvesson, Mats, 1999, »Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Om utbildningsfundamentalism« i *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999, årg 4, Nr 3, s 225–243.
- Berger, Peter L & Thomas Luckmann, 1979, *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm.
- Bjurling, Carolina, 2004, *Komma till sin rätt. Om invandrade akademikers väg till kvalificerade arbeten: hinder och öppningar*. Högskoleverkets rapportserie 2004: 37 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Bunar, Nihad, 1998, *Ungdom, Flyktingskap, Identitet*. Växjö: Centrum för kulturforskning, Högskolan i Växjö.
- Bunar, Nihad, 2001, *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Blomsterberg, Marianne, 2004, *Att förstå och bli förstådd – Om etnisk och kulturell mångfald i primärvårdsarbete*. Research report No. 134, Department of Sociology, Göteborg university.
- Bourdieu, Pierre, 1991, *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bratt Paulston, Christina, 1983, *Forskning och debatt om tvåspråkighet – En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i Sverige från ett internationellt perspektiv. En rapport till Skolöverstyrelsen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Carlén, Margareta, 1999, *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbetet*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Studies, Göteborgs universitet.
- Carlson, Marie, 2001a, »Swedish Language Courses for Immigrants – Integration or Discrimination?« I *Education and Policy*. Ed. Geoffrey Walford. Oxford: Elsevier Science Inc.
- Carlson, Marie, 2001b, »Man måste knacka på dörren annars är det ingen som öppnar« i *Varken ung eller vuxen – »Samhället är ju helt rubbat*«. Red. M. Trondman, N. Bunar m fl. Stockholm: Atlas.
- Carlson, Marie, 2002, *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-utbildningen*. Göteborg: Sociologiska institutionen Göteborgs universitet.
- Carlson, Marie, 2005, »Vuxenutbildningen går till marknaden – Omstrukturerad och om-kulturalisering av utbildning« i *Vuxenutbildning i omvandling*. Red R. Foss Fridlitzius Arbetsrapport 2005: 3, Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Dahlström, Carl, 2004, *Nästan välkomna – Invandrarpolitikens retorik och praktik*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Douglas, Mary, 1986, *How institutions think*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Ds 2003: 23 *Validering m.m. – fortsatt utveckling av vuxnas lärande*. Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Fleck, Ludwig, [1935] 1997, *Uppkomsten av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/ Stehag: Brutus Österlings bokförlag Symposion
- Franzén, Elsie C., 1997, *Invandring och arbetslöshet*. Lund: Studentlitteratur.
- Förvaltningslagen, 1995, Stockholm: Justitiedepartementet.
- Gottskalksdottir, Bergthora, 2000, *Arbetet som en port till samhället. Invandrarakademikernas integration och identitet*. Licentiatavhandling i sociologi, Lunds universitet.
- Göransson, Anita & Ida Lidegran, 2005, »En gränslös akademi? Väger till den akademiska toppen med utländsk bakgrund i bagaget« i *Makten och mångfalden – Eliter och etniciteter i Sverige*. Red. A. Göransson. Rapport från Integrationspolitiska maktutredningens forskningsprogram. Ds 2005:12. Justitiedepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Hedblom, A, 2004, *Janusansiktet i aktiveringspolitiken*. Storstadssatsningen i Malmö – utvärdering av aktiveringspolitiken av storstadssatsningen. Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Hertzberg, Fredrik, 2003, *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet. Hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hägerström, Jeanette, 2004, *Vi och dom och alla andra dom på Komvux – Etnicitet, genus och klass i samspel*. Lund Dissertations in Sociology, 59. Lunds universitet.
- Integrationsverket, 2004, *Rapport Integration 2003*. Norrköping: Integrationsverket.
- Jonsson, Jonas, 2004, *Grundläggande vuxenutbildning i Malmö*. Rapport Utbildningsförvaltningen, Malmö Stad.
- Kamali, Masoud, 2000, »The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case« i *Inter-cultural Education*, Vol 11, No. 2, 2000: 179–193.
- Lindberg, Inger, 1996, »Svenskundervisning för invandrare (sfi)« i *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Red. K. Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger, 2004, *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Lipsky, Michael, 1980, *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Publications.
- Lund, Anna & Fanny Ramsby, 2001, »Det finns givetvis någon som har kapacitet.« Om arbetsförmedlingen som »dörrvakt« eller »dörröppnare« i *Varken ung eller vuxen – »Samhället är ju helt rubbat*«. Red. M. Trondman, N. Bunar m fl. Stockholm: Atlas.
- Marias, M, 1987, »Invandrarakademiker. Resursslöseri på den svenska arbetsmarknaden?« Högskolan i Växjö, Institutionen för beteendevetenskap.
- Myndigheten för Skolutveckling, 2004, *Stöd- och referensmaterial om vuxnas lärande. Del 1 Från skola för vuxna till vuxnas lärande*. Stöd och referensmaterial. www.skolutveckling.se
- Myrberg, Mats, 2001, »Invandras förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse« i *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Red. K. Naclér. Stockholm: Sigma förlag.
- Mäkitalo, Åsa & Roger Säljö, 2002, »Invisible People: Institutional Reasoning and Reflexivity in the Production of Services and »Social Facts« in Public Employment Agencies« i *Mind, Culture and Activity*, 9 (3): 160–178.
- Norton, Bonny, 2000, *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Essex: Longman.

- Osman, Ali, 1999, *The »Strangers« Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköping University Department of Education and Psychology.
- Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge, 2004, *Negotiating of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Persson, Anders, 1996, Utbildningsberoende och känslodisciplinering. I *Egensinne eller mångfald. Från 19 sociologer till Bengt Gesser*. Red. G. Andersson. Lund: Arkiv.
- Proposition 2000/01:72 *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. Regeringens proposition, Utbildningsdepartementet.
- Ronström, Owe, 1989, »De nya svenskarna« i *Invandrare & Minoriteter* 1/89: 23–29.
- Sahlin, Ingrid, 1999, »Diskursanalys som sociologisk metod« i *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Red. K. Sjöberg. Lund: Studentlitteratur.
- Schierenbeck, Isabell, 2003, *Bakom välfärdsstatens dörrar*. Umeå: Boréa bokförlag.
- Scott, W Richard, 2001, *Institutions and Organizations. Second Edition*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Shotter, John, 1993, *Conversational Realities: The Construction of Life through Language*. London: Sage Publications.
- Sjögren, Annick, 1996, »Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism« i *En »bra« svenska – Om språk, makt och kultur*. Red. A Sjögren, A Runfors & I Ramberg. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Skollagen SFS 1985: 1100.
- Skolverket, 1998, *Vuxenutbildning – Tematisk rapport*. Skolverkets rapport 141.
- Skolverket, 2003, *En studie av grundläggande vuxenutbildning i tjugo kommuner*.
- Skolverket, 2004, *Grundläggande vuxenutbildning – Kommentarer, kursplaner och betygskriterier*.
- Soss, Joe, 1999, »Lessons of Welfare: Policy Design, Political Learning, and Political Action« i *American Political Science Review* 93; 363–388.
- SOU 1996: 27 *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Delbetänkande från kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005: 56 *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*. Betänkande av Utredningen om strukturell diskriminering på grund av religiös eller etnisk tillhörighet. Stockholm: Fritzes.
- Stadskontoret Malmö Stad, 200, *Skolplan för Malmö*.
- Sundberg, Gunlög, 2004, *Asymmetrier och samförstånd i rekryteringssamtal med andraspråkstalarare*. Stockholm.
- Thornborrow, Joanna, 2002, *Power Talk – Language and Interaction in Institutional Discourse*. Harlow: Longman.
- Vuxenutbildningsförvaltningen Göteborgs Stad, 2005, *Rapport – Effektstudie gällande studerande på svenskundervisning för invandrare, hösten 2003*, Göteborg.
- Wass Lumsden, Karin, 2004, *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Wetherell, Margaret & Jonathan Potter, 1988, "Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires« i *Analysing Everyday Explanation – A Casebook of Methods*. Ed Charles Antaki. London Sage Publications.
- Young, Iris Marion, 1990, *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

BILAGA

ÖVERSIKT – INTERVJUADE STUDERANDE

I GÖTEBORG OCH MALMÖ

ÖVERSIKT – INTERVJUADE NYCKELPERSONER

I GÖTEBORG OCH MALMÖ

INTERVJUGUIDE – STUDERANDE – UPPDRAG

INTEGRATIONSVERKET VT 05

1. Personuppgifter

Namn
Ålder
Födelseland
Språk
Ankomst till Sverige
PUT
Status
Civilstånd

2. Utbildning och arbete

Utbildning i hemlandet
Utbildning i Sverige
Arbetslivserfarenhet i hemlandet – vad har du arbetat du med? Hur länge?
Arbetslivserfarenhet i Sverige – vad har du arbetat med? Hur länge?
Arbetar du nu? Hur mycket? Med vad arbetar du?

3. Studier på grundläggande vuxenutbildning

När började du? Har du studerat tidigare på grundläggande vuxenutbildning? När då? Hur länge?
Vilken information har du fått avseende syftet med grundläggande vuxenutbildning, studiesituationen, tid och ekonomi?
Hur fick du information? Har tolk använts?
Hur många terminer har du läst?
Vilka ämnen läser du? Vilka ämnen har du läst?
Läser du samtidigt något/några ämnen inom gymnasial vuxenutbildning?
Varför studerar du?
Vad är målet med dina studier?
Hur lång tid tror du att du kommer att behöva för att nå ditt mål?
Har du en studieplan? Hur har den kommit till? Hur används den? Är du nöjd med din studieplan? På vilket sätt?
Har du en individuell handlingsplan? Ingår studier i grundläggande vuxenutbildning i den? Vem har upprättat handlingsplanen?
Har du haft praktik? Var praktiken till nytta för dig? På vilket sätt?
Har du kontakt med studie- och yrkesvägledare? Hur ofta och i vilka frågor? Är du nöjd med denna kontakt? Varför? Varför inte?

4. Vägen till grundläggande vuxenutbildning

Hur kom det sig att du började studera på grundläggande vuxenutbildning?
Hur fick du information om grundläggande vuxenutbildning? Vad anser du om den information du fått om grundläggande vuxenutbildning?
Vem rådde dig att söka till grundläggande vuxenutbildning?
Vilka har varit inblandade i rådgivning, vägledning, beslut? På vilket sätt har de varit inblandande?
Vem fattade beslut att du skulle börja studera på grundläggande vuxenutbildning?
Diskuterades någon annan utbildning? Om ja, vilken utbildning?
Har testning av dina kunskaper förekommit? Var? När? Hur? Av vem? Om ja, hur fungerar detta? Är du nöjd? Vilka möjligheter/ hinder ser du? Om nej, varför inte?
Har kompetensbedömning förekommit? Var? När? Hur? Av vem? Om ja, hur fungerar detta? Är du nöjd? Vilka möjligheter/ hinder ser du? Om nej, varför inte?
Har validering av dina tidigare yrkeserfarenheter förekommit? Var? När? Hur? Av vem? Om ja, hur fungerar detta? Är du nöjd? Vilka möjligheter/ hinder ser du? Om nej, varför inte?
Har dina betyg översatts och värderats? Var? När? Hur? Av vem? Om ja, hur fungerar detta? Är du nöjd? Vilka möjligheter/ hinder ser du? Om nej, varför inte?
Har du haft kontakt med arbetsförmedlingen? Är du nöjd? Varför? Varför inte?
Har du haft kontakt med högskola/universitet? Var? När? Hur? Av vem? Vilket resultat? Är du nöjd? Varför? Varför inte? Vilka möjligheter/ hinder ser du?
Läste du något/några ämnen på grundläggande vuxenutbildning samtidigt som du läste sfi? Vilka ämnen? Varför?

5. I Rapport Integration 2003 från Integrationsverket skriver man att högutbildade invandrare i hög grad studerar inom grundläggande vuxenutbildning

Stämmer detta med din uppfattning?
Om ja, varför tror du att det är så?
Om nej, vad grundar du ditt svar på?
Hur samarbetar skola, arbetsförmedling, flyktingmottagning och socialtjänst?
Hur ser du på studier inom grundläggande vuxenutbildning för högutbildade?
Hur ser din vision ut om du skulle vilja förändra nuvarande situation/organisering vad gäller studier i stort för högutbildade invandrare?

6. Högutbildade invandrare studerar länge inom grundläggande vuxenutbildning skriver man också i Rapport Integration 2003 från Integrationsverket

Stämmer detta med din uppfattning?
Om ja, varför tror du att det är så?
Om nej, vad grundar du ditt svar på?
Ser du skillnader när det gäller de högutbildade studerandes kön, nationalitet, ålder eller livssituation? På vilket sätt?
Bedömer du att de som studerar länge har tydliga mål med sina studier?
Vad är din uppfattning att studerande känner till om syfte med grundläggande vuxenutbildning specifikt och det svenska utbildningssystemet i allmänhet?

Vidtas några särskilda åtgärder för de som studerar länge? Hur går detta till? Vilka är inblandade? Vem tar initiativ?

Hur ser du på att studera länge (5 – 11 terminer) inom gruv?

Hur ser din vision ut om du skulle vilja förändra nuvarande situation/organisering vad gäller studier i stort för högutbildade invandrare?

7. Framtiden

Vad är ditt långsiktiga mål?

Hur ser vägen fram till ditt mål ut?

Vad tror du att du gör om fem år?

(Vad tror du att du gör om tio år?)

8. Något att tillägga?

Har du något som du vill tillägga som vi inte tagit upp och som du anser borde vara med i diskussionen?

INTERVJUGUIDE – NYCKELPERSONER – UPPDRAG INTEGRATIONSVERKET VT 05

1. Bakgrundsfakta

Namn, ålder, beskriv kortfattat din utbildningsbakgrund, yrkeskarriär.

Vilka är dina nuvarande arbetsuppgifter?

Vilken är din specifika målgrupp?

2. Vägen till grundläggande vuxenutbildning för högutbildade akademiker (den studerande = i vårt fall högutbildad invandrare)

Beskriv i generella termer som du tänker dig vägen till grundläggande vuxenutbildning för en högutbildad invandrare.

Hur har den studerande kommit till gruv?

Vilka har varit inblandade i rådgivning, vägledning, beslut? På vilket sätt har de varit inblandande? Vem har fattat beslut till studier på gruv?

Vilken information finns att tillgå om den studerande (avseende utbildningsbakgrund, tidigare utbildning, livssituation)?

Vilken information får den studerande avseende syftet med grundläggande vuxenutbildning, studiesituationen, tid och ekonomi?

Har testning förekommit? Om ja, hur fungerar detta? Vilka möjligheter/ hinder ser du? Om nej, varför inte?

Har kompetensbedömning förekommit? Om ja, hur fungerar detta? Vilka möjligheter/ hinder ser du? Om nej, varför inte?

Har validering förekommit? Om ja, hur fungerar detta? Vilka möjligheter/ hinder ser du? Om nej, varför inte?

Är det skillnad på låg- och högutbildade när det gäller vägen till gruv? Om ja, hur då?

Hur ser du på antagningsförfarandet? Hur fungerar det? Möjligheter/ hinder?

Hur ser du på möjligheterna till en flexibel och individanpassad vuxenutbildning för utrikes födda?

Hur ser du på samverkan mellan olika aktörer för utrikes födda som deltar i grundläggande vuxenutbildning?

Hur ser din vision ut om du skulle vilja förändra nuvarande situation/organisering vad gäller studier för högutbildade invandrare?

3.1 Rapport Integration 2003 från Integrationsverket konstaterar man att högutbildade invandrare i hög grad studerar inom grundläggande vuxenutbildning.

Stämmer detta med din uppfattning?

Om ja, varför tror du att det är så?

Om nej, vad grundar du ditt svar på?

Vilka ämnen brukar dessa studerande läsa?

Vad är målet med deras studier?

Vilken nytta har de av att studera på gruv?

Är de studerande nöjda med utbildningen? Om ja, på vilket sätt? Om nej, varför inte?

Finns individuell studieplan? Hur ser den ut? Hur tas den fram? Hur används den?

Förekommer praktik? Hur, omfattning, syfte?

Ingår studier på gruv i de studerandes handlingsplan?

Vilken finansiering har man för sina studier?

Hur samarbetar skola, arbetsförmedling, flyktingmottagning och socialtjänst?

Hur ser du på studier inom grundläggande vux för högutbildade?

Hur ser din vision ut om du skulle vilja förändra nuvarande situation/organisering vad gäller studier i stort för högutbildade invandrare?

4. Högutbildade invandrare studerar länge inom grundläggande vuxenutbildning konstaterar man också i Rapport Integration 2003 från Integrationsverket.

Stämmer detta med din uppfattning?

Om ja, varför tror du att det är så?

Om nej, vad grundar du ditt svar på?

Ser du skillnader när det gäller de högutbildade studerandes kön, nationalitet, ålder eller livssituation? På vilket sätt?

Bedömer du att de som studerar länge har tydliga mål med sina studier?

Vad är din uppfattning att de studerande känner till om syfte med grundläggande vuxenutbildning specifikt och det svenska utbildningssystemet i allmänhet?

Vidtas några särskilda åtgärder för de som studerar länge? Hur går detta till? Vilka är inblandade? Vem tar initiativ?

Hur ser du på att studera länge (5 – 11 terminer) inom gruv?

Hur ser din vision ut om du skulle vilja förändra nuvarande situation/organisering vad gäller studier i stort för högutbildade invandrare?

5. Har du något som du vill tillägga som vi inte har tagit upp och som du anser borde vara med i diskussionen?

