



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Det spelar ingen roll om jag misslyckas idag - nästa dag finns det en möjlighet för mig

En livsvärldsfenomenologisk studie av invandrade  
studerandes erfarenheter av skolgång i  
hemlandet och på folkhögskola

Rut Lindmark  
Specialpedagogiska programmet SPP 610



Kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt/2016  
Handledare: Lena Fridlund  
Examinator: Inger Berndtsson  
Kod: VT16-2910-077-SPP610

---

Nyckelord: Livsvärldsfenomenologi, vuxna invandrare, skolerfarenheter, auktoritära skolsystem, folkhögskola, förtroendefulla relationer, skam

## Abstract

### Syfte

Syftet med föreliggande studie var att få kunskap om och en ökad förståelse för den livsvärld studerande med utländsk bakgrund bär med sig från skolgång i sina hemländer in i studier på folkhögskola – med särskilt fokus på erfarenheter av att lyckas och misslyckas.

### Teori

Studien har den livsvärldsfenomenologiska teorin som grund. Livsvärlden hos informanterna belystes utifrån livsvärldsfenomenologins aspekter *den levda kroppen, det levda rummet och den levda tiden* samt *horisont*. De specialpedagogiska perspektiven – *det kategoriska* och *det relationella* – användes också som perspektiv vid tolkningen av livsvärlden, liksom aspekten *förtroendefulla relationer*.

### Metod

Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen är kvalitativ. Den kvalitativa forskningsintervjun med halvstrukturerade frågor användes som metod för att ta del av fyra kvinnliga invandrade studerandes livsvärldar från skolgång i Thailand, Filippinerna, Iran, Pakistan och Vietnam, samt från studier på folkhögskola. Materialet tolkades och analyserades utifrån den hermeneutiska metoden.

### Resultat

I studien framkom att alla kvinnor gått i auktoritära skolor i sina hemländer, men med olika erfarenheter och olika förhållningssätt till det de varit med om. En av kvinnorna upplevde att hon lyckades i sina studier, och hade genom hela studietiden ett gott självförtroende. De andra berättade om en utsatthet, där bestraffning samt orättvis och kränkande behandling var vanligt förekommande och där skolgången var förknippad med olust och rädsla. Konkurrens och tävlan var starka inslag. Orsaken till misslyckanden lades på eleverna själva, vilket resulterade i en stark känsla av skam och ett bristande självförtroende. Tre av kvinnorna avbröt sin skolgång, två av dessa på grund av familjens bristande ekonomi. Alla kvinnor i studien hade också erfarenhet av någon enstaka lärare som lade sig vinn om att eleverna skulle förstå, och som hade en stöttande inställning.

I mötet med folkhögskola fick kvinnorna nya och positiva skolerfarenheter, innefattande att kunna lyckas i studier. Förtroendefulla relationer till lärare bidrog dels till att återfå självförtroendet, dels till att få nya perspektiv på sin tidigare skolgång. Studien visade också på att kvinnorna till en början hade svårt att förstå det svenska skolsystemet; det pedagogiska arbetssättet samt förhållningssättet till lärare. Att det är möjligt att kunna ändra sin inställning till vad det innebär att lyckas och misslyckas i studier, framkom också.

## Förord

Jag har världens mest spännande jobb! I drygt femton år har jag haft förmånen att få arbeta som lärare för vuxna, företrädevis i svenska som andraspråk men även som specialpedagog, till att börja med inom Komvux och de senaste fem åren på folkhögskola. Att möta människor från hela världen, människor med erfarenheter och livsberättelser som de generöst delar med sig av; berättelser som berikar och vidgar mina vyer och utmanar mina föreställningar, som sätter mig i mental rörelse och ger nya perspektiv – det ger arbetet och livet mening!

Tack Chintana, Michelle, Amira och Linh för att ni så frikostigt delade med er av era skolerfarenheter och gjorde min studie möjlig! Berättelserna om era livsvärldar har vidgat mina horisonter!

Tack Lena, min handledare, för ett utomordentligt gott stöd i hela processen med examensarbetet!

Tack ledning och kollegor på min arbetsplats, för att ni på olika sätt gjort det möjligt att genomföra min utbildning till specialpedagog!

Tack Robert, min livskamrat, för din trogna support under hela min studietid och för alla roliga och inspirerande avbrott i allt läsande och skrivande!

I slutet av maj 2016

Rut Lindmark

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Folkhögskolan som skolform .....</b>	<b>3</b>
<b>4</b>	<b>Litteratur- och forskningsgenomgång.....</b>	<b>4</b>
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter och perspektiv .....</b>	<b>8</b>
5.1	Livsvärldsfenomenologin .....	8
5.1.1	Den levda kroppen .....	9
5.1.2	Det levda rummet och den levda tiden.....	10
5.1.3	Horisont .....	10
5.2	Specialpedagogiska perspektiv .....	11
<b>6</b>	<b>Metod.....</b>	<b>11</b>
6.1	Val av metod.....	11
6.2	Urval .....	12
6.3	Genomförande .....	13
6.4	Bearbetning och analysförfarande .....	14
6.5	Reliabilitet, validitet, trovärdighet och generaliserbarhet.....	15
6.6	Etiska överväganden .....	16
<b>7</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>16</b>
7.1	Chintana .....	16
7.1.1	Skolerfarenheter i hemlandet .....	16
7.1.2	Att lyckas och misslyckas – då .....	17
7.1.3	Att studera på folkhögskola .....	18
7.1.4	Att lyckas och misslyckas – nu .....	19
7.1.5	Sammanfattning .....	20
7.2	Michelle .....	20
7.2.1	Skolerfarenheter i hemlandet .....	20
7.2.2	Att lyckas och misslyckas – då .....	22
7.2.3	Att studera på folkhögskola .....	24
7.2.4	Att lyckas och misslyckas – nu .....	24
7.2.5	Sammanfattning .....	25
7.3	Amira .....	26
7.3.1	Skolerfarenheter i hemlandet .....	26
7.3.2	Att lyckas och misslyckas – då .....	28

7.3.3	Att studera på folkhögskola .....	29
7.3.4	Att lyckas och misslyckas – nu .....	30
7.3.5	Sammanfattning .....	30
7.4	Linh .....	31
7.4.1	Skolerfarenheter i hemlandet .....	31
7.4.2	Att lyckas och misslyckas – då .....	33
7.4.3	Att studera på folkhögskola .....	34
7.4.4	Att lyckas och misslyckas – nu .....	34
7.4.5	Sammanfattning .....	35
<b>8</b>	<b>Analys .....</b>	<b>36</b>
8.1	Den levda kroppen .....	36
8.2	Det levda rummet och den levda tiden .....	37
8.3	Horisont .....	38
8.4	Det kategoriska och det relationella perspektivet .....	39
8.5	Förtroendefulla relationer .....	40
<b>9</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>41</b>
9.1	Metoddiskussion .....	41
9.2	Resultatdiskussion .....	42
<b>10</b>	<b>Didaktiska konsekvenser och specialpedagogiska implikationer .....</b>	<b>46</b>
<b>11</b>	<b>Framtida forskning .....</b>	<b>48</b>
	<b>Referenslista.....</b>	<b>49</b>
	<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>53</b>
	<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>54</b>

# 1 Inledning

I Sverige finns en stark tradition av vuxenutbildning. Parallellt med det svenska skolväsendet, som underställt Skolverket erbjuder kommunal vuxenutbildning i alla kommuner, finns folkhögskolan på många orter som ett alternativ för den som vill studera i vuxen ålder.

Till folkhögskolans kurser antas invandrade studerande<sup>1</sup> med skiftande erfarenheter från skolgång i sina hemländer, erfarenheter som på olika sätt kommer att färga och påverka studierna på folkhögskola och utgöra både möjligheter och hinder i det nya skolsammanhanget. Synen många av dessa studerande har på lärande; vad kunskap är och hur den mäts, vad det innebär att vara en studerande, hur en lärare förväntas vara och hur man önskar att undervisningen ska vara upplagd, kan skilja sig åtskilligt från den syn på kunskap och lärande som folkhögskolan vill förmedla. I min egen praktik som lärare och specialpedagog på folkhögskola är det förhållandet något jag är välbekant med. Studerande med erfarenheter från auktoritära skolsystem känner sig ofta främmande inför den dialogorienterade pedagogiken; de vill att läraren ska bestämma och de är ovana vid att de egna åsikterna och initiativen efterfrågas och ses som värdefulla. Samtidigt trivs de i skolan, vilket en studerandeundersökning gjord av Folkbildningsrådet (2011) tydligt visar. I undersökningen framkommer också att invandrade studerande på folkhögskola, i högre utsträckning än svenskfödda studerande, upplever kraven för låga samtidigt som de tycker att studietakten är för hög – ett något motsägelsefullt förhållande som väcker frågor hos mig som pedagog.

Flera av dessa studerande med skolerfarenheter från andra länder, kommer också på olika sätt att hamna i skolsvårigheter. Det kan vara svårt både för studerande och lärare att veta hur man ska förhålla sig till och hantera dessa. Ibland försvåras situationen av att den studerande betraktar läraren som en auktoritet som inte ska eller får ifrågasättas, andra gånger ser man ett bristande självförtroende hos den studerande, en rädsla för att göra fel och misslyckas och en stark känsla av skam över att inte hänga med och förstå. Det tar sig ibland uttryck i att den studerande undviker att fråga om hjälp och ta emot stöttning.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det viktigt att få kunskap om hur skolsituationen kan ha sett ut i hemlandet, vilka erfarenheter de studerande bär med sig från skoltiden, specifikt utifrån hur de ser på att lyckas och misslyckas i studier. Får vi ökad kunskap om de invandrades livsvärld, kan vi arbeta på ett förhållningssätt som är främjande och förebyggande, anpassa studiesituationen på ett sätt som underlättar ingången i studierna och ge adekvat stöttning där så behövs.

Lahdenperä (2011) understryker vikten av ökad kunskap om hur olika kulturella faktorer påverkar både lärande och personlig utveckling. För att skapa en interkulturell lärandemiljö där gemenskap skapas utifrån olikheter och där lärande sker, är det nödvändigt att läraren har en medvetenhet om och förståelse för mångfald samt att läraren utvecklar personliga färdigheter och kompetenser som ökar förmågan att möta olikheter. Detta understryks också i Gustavssons (2007) studie, som handlar om kurdiska SFI-studerandes skolerfarenheter samt

---

<sup>1</sup> Inom folkhögskolan väljer man att använda begreppen *deltagare* eller *studerande* istället för *elev*. Man har gjort det valet eftersom det är vuxna personer över 18 år som antas till folkhögskolekurserna, skolformen är frivillig, man förväntas aktivt delta i studierna, dela med sig av sina erfarenheter och själva bidra till kunskapandet. Jag kommer härnäst i studien att använda mig av begreppet *studerande*.

deras syn på kunskap och lärande. Folkbildningsrådets (2013a) utvärdering av lärarnas arbets-situation ger också vid handen att lärare på folkhögskolor frågar efter ökad kompetens när det gäller hur man ska lägga upp undervisningen i grupper där man har studerande med svenska som andraspråk.<sup>2</sup>

I mitt eget arbete som pedagog bland vuxna invandrare har jag stött på sådant som särskilt väckt mitt intresse. När jag vid ett läsårsslut gjorde en utvärdering i en av mina grupper med studerande som har svenska som andraspråk, och ställde frågan vad de upplevt som positivt med läsåret, skrev en av de studerande: ”Jag har inte varit rädd i skolan.” Det fick mig att börja fundera över vad som kunde ligga bakom orden i form av tidigare upplevelser – upplevelser som fortfarande låg som en fond bakom de nya positiva erfarenheterna, trots att det skett en förflyttning i tid och rum. Uttalandet blev en av de faktorer som ledde fram till valet att undersöka invandrades studerandes tidigare skolerfarenheter samt hur de upplever studier på folkhögskola.

I lärandet interagerar enligt Bengtsson och Berndtsson (2015) tre dimensioner: innehåll, individ, och värld. Det finns i alla skolvärldar ett specifikt innehåll som hör till lärandet och som den enskilde individen måste förhålla sig till och skapa sin egen mening i. Så är det med lärandet på folkhögskola och så var det med lärandet i skolan i hemlandet. Den studerande behöver få möjlighet att berätta sin historia och dela med sig av den livsvärld skolan utgjorde, i relation till det nya man möter. Om vi pedagoger inte frågar efter den studerandes livsvärld, kan personen tro att det inte ligger något värde i de erfarenheter den har med sig från sitt hemland. Får den studerande berätta sin historia kan den också få nya perspektiv på sina erfarenheter och sitt lärande. Som vuxna studerande har de rika erfarenheter som kan ge nycklar både till egen och andras förståelse av den livsvärld skolan utgör och för de komplicerade skolsituationer som kan uppstå. Som pedagoger och specialpedagoger behöver vi därför vara intresserade av den enskildes upplevelser och erfarenheter, för att få en kunskap som är viktig att ha med sig i upplägget av undervisningen och i mötet med de studerande, särskilt om de studerande hamnar i skolsvårigheter.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få kunskap om och en ökad förståelse för den livsvärld studerande med utländsk bakgrund bär med sig från skolgång i sina hemländer in i studier på folkhögskola – med särskilt fokus på erfarenheter av att lyckas och misslyckas.

Frågeställningarna är följande:

- Vilka upplevelser och erfarenheter har invandrade folkhögskolestuderande från skolgången i sina hemländer?
- Vad innebär det för dem att lyckas respektive misslyckas i studierna i hemländerna?
- Vilka upplevelser och erfarenheter har de från studier på folkhögskola?
- Vad innebär det för dem att lyckas respektive misslyckas i studierna på folkhögskola?

---

<sup>2</sup> Med *svenska som andraspråk* menas studerande som har annat modersmål än svenska. I praktiken kan det innebära att svenska språket för vissa studerande kan vara det tredje eller ibland fjärde språket man möter och ska lära sig.

### 3 Folkhögskolan som skolform

För att få en inblick i folkhögskolans särart som skolform, sätts folkhögskolan i detta kapitel in i ett historiskt och nutida sammanhang.

Folkhögskolans historia går tillbaka till 1800-talet. Som en följd av att de nya kommunallagarna på 1860-talet hade gett bönderna ökat självstyre, startades de tre första folkhögskolorna 1868 i syfte att ge böndernas söner utbildning i samhälls- och kommunalkunskap och hur man leder möten och föreningar. Så småningom kom kurser att rikta sig även till kvinnor, och när folkrörelserna växte fram – frikyrkorörelsen, nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen – startades skolor också för arbetarungdomar och de mindre bemedlade i samhällsskiktet (Folkhögskolornas informationstjänst, 2016b).

Idag finns 154 folkhögskolor i Sverige fördelat på alla län (Folkbildningsrådet, 2015c). För att en folkhögskola ska få statsbidrag är ett villkor att minst 15 % av den totala verksamheten ska utgöras av Allmän kurs (Folkbildningsrådet, 2015b). Allmän kurs erbjuder utbildning både på grund- och gymnasienivå och kan leda fram till grundläggande behörighet för vidare studier på högskola, yrkeshögskola eller folkhögskolans eftergymnasiala utbildningar. Folkhögskolan är en fri skolform utan vinstuttag, som självständigt bestämmer kurser och profil. Staten har dock ett uttalat syfte med verksamheten, som beskrivs i förordningen om statsbidrag till folkbildningen (2015:218). Den ska:

stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin,

bidra till att göra det möjligt för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen (genom t ex politiskt, fackligt, kulturellt eller annat ideellt arbete),

bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället,

bidra till att bredda intresset för och delaktigheten i kulturlivet.

Folkbildningen – studieförbunden och folkhögskolorna – har i skriften *Folkbildningens vägval och vilja* (2013b) redovisat folkbildningens roll och uppgifter, och slår fast att ”Folkbildningen ska vara tillgänglig för alla, och särskilt för dem som mött hinder i andra utbildningsformer...” (s. 8).

På Folkhögskolornas informationstjänst (2016a) presenteras folkhögskolans pedagogiska idé. Den bygger på att studierna sker frivilligt och att de studerande ska ha möjlighet att vara med och påverka sin utbildning. Lärandet utgår från de studerandes behov, erfarenheter och förkunskaper, och tematiska och ämnesövergripande studier är vanligt förekommande. Man betonar det sociala samspelet, samarbetet, diskussionen och reflektionen och framhåller den personliga utvecklingen samt vikten av att lära för livet. Folkhögskolorna har hög lärartäthet vilket innebär mindre studiegrupper. Många folkhögskolor erbjuder även boende på internat. Man har också möjlighet att få statligt bidrag till kurator och stödpersoner samt till teknisk utrustning – allt för att kunna individanpassa och stötta studerande i svårigheter (Folkhögskolornas informationstjänst, 2015b).

Folkhögskolestudier ger inte betyg (Folkhögskolornas informationstjänst, 2016c). Däremot utfärdas behörighetsintyg i de ämnen man uppnått minst godkänd nivå i. Tillsammans med behörighetsintyget sätter folkhögskolan också ett studieomdöme – en sammanfattande



bedömning av en studerandes studieförmåga. Omdömet som ges av alla lärare gemensamt, används tillsammans med behörighetsintyget vid ansökan till eftergymnasiala studier. De som studerat på folkhögskola hamnar då i en egen kvotgrupp. Omdömet ges i en sjugradig skala, från 1 till 4 med halvsteg däremellan, där 1 innebär Mindre god studieförmåga och 4 Utmärkt studieförmåga. Vid bedömningen tar man hänsyn till:

Kunskaper och färdigheter och utveckling av dessa.

Förmåga till analys, bearbetning och överblick.

Ambition, uthållighet och förmåga att organisera studier.

Social förmåga (Folkhögskolornas informationstjänst, 2016c)

Andelen studerande med funktionsnedsättningar har ökat under senare år (Folkbildningsrådet, 2014). Folkhögskolan har gjort sig känd som en skolform som ser till individens unika behov och som aktivt arbetar med inkludering. Med växande flyktingström och invandring från länder både inom och utanför Europa ökar också andelen av studerande med utländsk bakgrund på folkhögskolornas kurser. Folkhögskolorna hade 2014 33 % utrikes födda studerande på Allmän kurs. I och med att folkhögskolor numera kan ansöka om betygsrätt för SFI (Utbildning i svenska för invandrare) samt att många folkhögskolor sedan 2014 erbjuder etableringskurs för nyanlända invandrare (Folkbildningsrådet, 2015a), kommer allt fler studerande med utländsk bakgrund att välja folkhögskolan som utbildningsväg.

## 4 Litteratur- och forskningsgenomgång

Här följer en redogörelse för aktuell litteratur och forskning inom denna studies undersökningsområde.

Bouakaz och Nihad (2015) konstaterar att trots att Sverige har en lång tradition av att ta emot invandrade elever i skolan och att tidigare forskning och utvärderingar har betonat vikten av att det sker en kartläggning av elevernas tidigare skolgång och kunskaper, saknas fortfarande kunskap om och praxis i hur man bäst tar emot och inkluderar nyanlända ute i skolorna. Nihad (2010) uppmärksammar i en forskningsöversikt att det nationellt mest forskats inom språkinläring och språkbevarande när det gäller nyanlända, och att andra aspekter inte fått samma uppmärksamhet inom forskningen i Sverige. Bouakaz och Nihad (2015) hänvisar till flera internationella forskare, som betonar viken av att det som format elevernas läridentitet finns med i den inledande kartläggningen av nyanlända; vilka rutiner och kunskapsinhämtande strategier eleven tidigare utvecklat, vilken synen är på att vara elev och förhållandet till lärare, vilken skolans uppgift är och hur lärandet sker (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Blackledge & Creese, 2010). Bouakaz och Nihad (2015) understryker att ”*Fakta om tidigare skolgång och förståelsen för dess grundläggande mekanismer är två faktorer som mottagandet och inkluderingen ska bygga på*” (s. 285).

När det gäller studier där vuxna invandras erfarenheter av skolgång finns med och där erfarenheter från auktoritära skolsystem påverkar inläringen och skolsituationen i mötet med ett nytt och demokratiskt skolsystem, finns några nationella studier vilka har relevans för denna studies undersökningsområde.

I Gustavssons (2007) avhandling sätts fokus på vilka skolerfarenheter kurdiska SFI-studerande från Irak har med sig från sina hemländer, samt synen på kunskap och lärande.

Författaren upptäckte att den kommunikativt orienterande undervisningen med en vuxenpedagogisk ansats han själv var en förespråkare av, stötte på motstånd hos hans SFI-elever. Den ledde till att motivationen blev låg och resultaten bristande. Han började därför intressera sig för elevernas egna upplevelser av skolgången i hemländerna och hur de själva ville att undervisningen skulle utformas. Han besökte även Irak för att se hur undervisningen bedrevs där de studerande kom ifrån och för att intervjua lärare på plats.

De berättelser som framkommer från skolan i Irak hos de SFI-elever han intervjuar betraktar Gustavsson (2007) som ”mörka” utifrån att skolerfarenheten till största delen var negativ. Undervisningen var lärarcentrerad, kunskapen utgick från läroboken och metoden att inhämta kunskap baserade sig på replikativa och applikativa förmågor; utantillinläring och ifyllande av övningar utifrån en regel. Par- eller grupparbete förekom aldrig. Konkurrens och tävlan var genomgående i deras berättelser; lärare gav öppet beröm och premierade studerande med goda resultat, samtidigt som dåliga resultat basunerades ut inför alla. I samtal med lärarna i Irak framkom synsättet att detta var en framgångsrik metod för att få elever motiverade att lära sig. Lärares aga och kränkande behandling förekom i alla SFI-elevens berättelser. Varje årskurs avslutades med ett prov. Klarade man inte detta fick man antingen läsa på under sommaren och göra provet en gång till eller läsa om samma årskurs med exakt samma innehåll en eller flera gånger. Ingen individualiserad undervisning förekom, utan alla gjorde samma saker samtidigt. Svårigheter och orsaker till dessa lades hos individen. Gustavsson (2007) konstaterar att med undantag av ett par lärare som bland annat undervisade vuxna illitterata, var det ingen av lärarna som funderade på om orsaken kunde finnas i deras eget sätt att organisera undervisningen, att läroböckerna inte var anpassade till eleverna eller att tiden att inhämta kunskap var för kort. Studien slår fast att skolan speglar den rådande kulturen, som i detta fall var mycket kontrollerad, men att det mitt i en rådande pedagogisk praxis i ett totalitärt samhälle också kan finnas enskilda lärare som vågar avvika från normen och ifrågasätta det rådande systemet.

I samma studie (Gustavsson, 2007) framkommer att elevernas åsikter aldrig frågades efter i skolan i Irak, inte heller frågade eleverna läraren om de inte förstod. Orsaken till detta var att det ansågs negativt att fråga; i och med att man frågade visade man att man inte förstod. Ville någon studerande däremot ha extra hjälp i studierna efter skoltid, kunde den köpas av läraren som på det sättet också fick en extra inkomst. I studien finns inget direkt specialpedagogiskt perspektiv, men av studien förstår man att skolgången för den som var i behov av stöttning, måste ha varit extra svår. De slutsatser Gustavsson (2007) drar av sin studie, är att det är viktigt att synliggöra SFI-elevens erfarenheter, bekräfta dem och ta hänsyn till erfarenheterna i upplägget av SFI-undervisningen – att utforma undervisningen i dialog med dem. Att ta till vara SFI-elevens uppövade replikativa förmågor och tillmötesgå önskemålet om mera lärarcentrerad undervisning ser han som en initialt motivationshöjande väg fram mot en undervisningssituation som är mer kommunikativ och medbestämmande.

Cederbergs (2006) avhandling belyser tolv invandrade kvinnors framgångsrika skolkarriärer i Sverige, samt vilka svårigheter och vändpunkter som funnits på vägen. Kvinnorna, som kom till Sverige som tonåringar, kommer från länder vid östra medelhavsområdet och främre Asien. I studien framkommer att de alla haft goda skolprestationer i skolan i hemlandet, varit högmotiverade och fått höga betyg. Studien belyser inte eventuella skolsvårigheter i hemlandet, utan vilka svårigheter som uppstått i kontakten med skolan i Sverige. Det svåra för alla kvinnor i studien var att i mötet med svenska skolan förstå hur skolan och pedagogiken fungerar – lärares förhållningssätt och bedömningssystem, vad som förväntas av en elev, hur man visar att man är duktig och hur man hanterar relationen till lärare. Skolorna gav dem inte

verktyg att förstå detta. Studien beskriver olika vändpunkter – situationer där man ställdes inför ett val och olika händelser som kunde ha fått både positiv och negativ påverkan på skolkarriären. Migrationen med ofrivilligt skolavbrott var en sådan vändpunkt, liksom att återuppta skolgången igen i den svenska skolan. Det sistnämnda innebar speciella utmaningar, särskilt med tanke på hur och var kvinnorna placerades. För vissa innebar det att gå flera steg tillbaka när de placerades i klasser där de var äldre än sina klasskamrater och där deras tidigare kunskaper inte räknades, medan andra fick hoppa över årskurser de inte gått för att hamna bland jämnåriga. Några kvinnor hade upplevt diskriminering i betygssättning, där de, trots mycket goda resultat på prov, fick låga betyg med motiveringen att de vistats kort tid i Sverige. Flera kvinnor förlorade självförtroendet, började skolka och var på väg att ge upp sina studier. Det centrala beträffande vändpunkter med positiv påverkan på deras skolkarriärer var lärares bemötande. När man möttes av bekräftelse, när lärare uppvisade ett stödjande förhållningssätt och trodde på deras förmåga tog skolkarriären fart igen (Cederberg, 2006).

Wigg (2008) har i sin avhandling intervjuat fyra vuxna män och kvinnor, de flesta från Europeiska länder, som tvingats bryta upp från sina hemländer och börja om i Sverige och i svensk skola. Fokus ligger på den första tiden i Sverige och studien problematiserar identitetsskapandet. När informanterna berättar om sina liv skapas deras identiteter utifrån olika referenspunkter, som familj och relation till vänner i Sverige samt vänner från länderna de kommer ifrån. Identitetsskapandet är särskilt svårt för den som tvingats lämna ett hemland som aldrig blir som det en gång var, och som man därför därefter bara kan bära med sig som ett minne. Även om många likheter finns i de intervjuades livsberättelser, skiljer erfarenheterna sig åt, vilket understryker vikten av att inte homogenisera invandrare eller flyktingar som grupp, utan se till individen och vara intresserad av den enskildes erfarenheter. Wigg (2008) menar därför att resultatet av studien är värdefullt med tanke på förhållningssätt till och bemötande av personer som under sin skoltid anländer till Sverige. Kopplingen till skolgången i hemlandet lämnas dock i denna studie därhän.

Beträffande forskning och undersökning som rör folkhögskolan, finns en rapport samt en studie som i sammanhanget är intressant. I en undersökning från 2010 riktad till folkhögskolestuderande (Folkbildningsrådet, 2011), frågas efter betydelsen av folkhögskolan hos de som avslutat sina studier. Där framkommer bland annat att de studerande överlag var nöjda med sin studietid, med undervisningen och det sociala sammanhanget. De upplevde att de fick misslyckas, att de fick individuellt stöd från lärarna och att de fick ökat självförtroende och en bättre studieteknik under studieperioden. Det som inte framkommer i studien är, trots två enkäter och fokusgruppsintervjuer, mer precist ”vad det är med lärarna, de pedagogiska arbetsformerna och/eller gemenskapen vid folkhögskolan man upplever som så positivt” (Folkbildningsrådet, 2011, s. 85). I högre utsträckning än studerande födda i Sverige uttryckte dock studerande med svenska som andraspråk att kraven varit för låga. De svarade samtidigt oftare att studietakten varit för hög och att de upplevt problem beroende på bristande förkunskaper. 60 % av de som uppger att de har svårigheter att läsa, skriva eller tala svenska har fått stöd från folkhögskolan. Av dessa tycker knappt 70 % att stödet varit tillräckligt. Rapporten problematiserar inte dessa resultat.

Den studie som åsyftas ovan är en magisteruppsats som fokuserar på invandrades upplevelser och erfarenheter av matematikundervisning (Karlsson, 2013). I studien intervjuas fem folkhögskolestuderande, tre från Mellanöstern och två från Afrika, om deras upplevelser och erfarenheter av matematikstudier i sina hemländer och på folkhögskola. De intervjuade upplevde först förvirring i kontakten med den svenska skolan och hade svårt att förstå hur man skulle bete sig som en ”god studerande”. Kontakten med lärarna och responsen från dem

upplevde de som mycket positivt. I beskrivningen av skolan i hemlandet framkom att det var mycket stora klasser, att lärarna aldrig frågade om eleverna var i behov av hjälp och det var svårt att över huvud taget få individuell hjälp, samt att de själva upplevde väldig stress och press.

Ytterligare en avhandling som är relevant för min studie är Lilja (2013). I den belyses betydelsen av förtroendefulla relationer mellan lärare och elever i skolan; relationer byggda på ett ömsesidigt förtroende som en förutsättning för lärande. Även om studien är gjord inom grundskolan, poängteras den allmänna betydelsen av förtroendefulla relationer mellan lärare och elever, oavsett stadium. Lilja (2013) konstaterar att relationen byggd på förtroende gör det möjligt för varje elev att bli bemött på ett sätt som ser till den enskilda elevens behov, där lärarens och elevens ansvar samspelar i tid och rum. Det poängteras i studien att den förtroendefulla relationen verkar vara nödvändig för att en elev ska tro på sin egen förmåga. Lilja (2015) framhåller också att relationer byggda på förtroende även håller för de utmaningar som skoldagen är full av, inte minst när läraren måste sätta gränser och behöver hantera ett aktivt motstånd hos elever. För att behålla förtroendet kan en lärare dock inte trycka ner en elev eller fälla nedlåtande kommentarer om den.

I Lilja (2013) hänvisas till Pace och Hemmings (2007) vilka har sammanställt internationell kvalitativ forskning rörande förståelse av begreppet auktoritet i skolsammanhang. Många beundrar och vill ha auktoritet, samtidigt som auktoritet kan vara fränstötande. Läraren har både en social kontroll och samtidigt ska läraren försöka frigöra eleverna och uppmuntra till personlig utveckling. Lilja (2013) sammanfattar det Pace och Hemmings (2007) kommit fram till och skriver:

Förtroende för skolan som institution är bland annat kopplat till lärarnas och de enskilda skolornas rykte, till i vilken utsträckning eleverna upplever att utbildningen har ett värde och till att eleverna känner att lärarna behandlar dem rättvist. Lärare som utnyttjat sin position och sin makt på ett orättvist sätt skapar misstroende och upproriskt beteende bland eleverna. (s. 30)

Lilja (2013) berör även begreppet skam och hänvisar till Aspelin (2010) som menar att skam är en känsla av otillräcklighet och kan exempelvis uppstå när någon nedvärderar sig själv eller andra bemöter personen med bristande respekt.

Exempel på hur skamkänslor kommer till uttryck i en undervisningssituation kan vara när läraren styr lektionen genom att behärska sin kropp och sin röst och genom att inte släppa in eleverna. Ett exempel på skamkänslor är att eleverna inte tittar upp för att slippa möta lärarens blick, ytterligare ett exempel är att läraren intar ett negativt värderande förhållningssätt gentemot eleverna. Eleverna böjer sig för lärarens förhållningssätt för att få lärarens respekt, och om de inte får den erfär de skam. (Lilja, 2013, s. 25)

Larsson (2007) som i sitt arbete som terapeut mött många personer som brottats med skamkänslor, menar att skam är en naturlig känsla som vi föds med; en mild känsla av blygsel, en känsla som hjälper oss att skydda både oss själva och andra för övertramp, att ta ett steg tillbaka. Den typen av skam benämner han ”den milda skammen”. När skammen på grund av andras orättvisa behandling ökar, verkar den menligt på människan. Utsätts man för ihållande och överväldigande situationer av förnedring och övertramp kan man hamna i ”den massiva skammen” (s. 15-27). Larsson (2007) konstaterar:

Skam gör oss generade och förlägna. Den har en tendens att göra oss olustiga och otillräckliga till sinnes. Skammen föder självtvivel och den berövar oss på spontanitet och livskraft. Starkare former av skam riktar sig rakt in mot oss själva och nedvärderar det vi är och får oss att känna oss som dåliga människor. I sin yttersta förlängning kan skam hota vårt liv och vår hälsa. (s. 15)

Larsson (2007) menar att när man blir kränkt och förnedrad, och man blir fråntagen sin heder, ära och värdighet, leder det till bristande självkänsla och sviktande självförtroende. Så småningom kan det leda till självförakt. Särskilt svårt är det att vara barn och bli utsatt för förakt och kränkande bestraffningar av den som är större, starkare och som har mer makt – barnet kan då inte försvara sig eller hävda sin rätt, och hamnar i en känsla av djup skam. Ett barn idealiserar den vuxne och lägger därför skammen på sig själv. Han konstaterar också att vi upplever skam när vi misslyckas, när vi inte lever upp till egna eller andras förväntningar. Skammen kan också vara bunden till familj och vilken plats man har i samhället (Larsson, 2007).

## 5 Teoretiska utgångspunkter och perspektiv

Studien har *livsvärldsfenomenologin* som teoretisk utgångspunkt. Forskningsfrågorna fokuserar på erfarenheter och upplevelser av skolgång i hemlandet och på folkhögskola. Under intervjuerna blev det tydligt att dessa erfarenheter sker i en kropp, i en tid och i ett rum. Livsvärldsansatsen innehåller olika centrala dimensioner av vilka jag därför funnit *den levda kroppen*, *det levda rummet* och *den levda tiden* vara användbara i analysen av resultatet. Svaren på frågorna i intervjuerna gav också uttryck för en referensram, en horisont, som på olika sätt förändrats i och med flytten till ett nytt land och i mötet med en ny typ av skola och pedagogik. De olika aspekterna inom dimensionen *horisont* framstod därför också som användbara analysinstrument. Kapitlet inleds med en genomgång av livsvärldsfenomenologin samt de centrala dimensionerna som valts för studien.

I tolkning och analys används också två specialpedagogiska perspektiv; *det kategoriska perspektivet* och *det relationella perspektivet*, vilka beskrivs avslutningsvis i kapitlet.

### 5.1 Livsvärldsfenomenologin

Livsvärldsfenomenologin som teori och livsvärlden som ansats för pedagogisk forskning beskrivs i Bengtsson (2005). Den som grundat den moderna fenomenologin är filosofen Edmund Husserl. I början av förra seklet började han använda sig av begreppet *livsvärld*, som en reaktion på att den då förhärskande vetenskapen genom sin objektiva inställning hade skapat ett avstånd mellan vetenskap och de erfarenheter människor tillägnat sig genom det liv man levte. Han satte människans konkreta erfarenheter och upplevelser i centrum för forskningen och menade att forskaren skulle vinnlägga sig om att med följsamhet betrakta och beskriva det som kommit fram i en undersökning. Bengtsson (2005) beskriver begreppet livsvärld på följande sätt:

Vi befinner oss alltid redan i en värld som vi är förtrogna med och tar för given, den är självklart alltid där /- - -. Livsvärlden är den värld vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa. (s. 18-19)

Ordet *fenomen* härrör från grekiskan och betyder ”det som visar sig” (Bengtsson, 2005, s. 12). Fenomenologi handlar om saker som kan undersökas, saker som står i relation till någon – ”så som de visar sig för någon”. Det handlar alltså om att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2005, s. 11), så som en person upplevt dem och beskriver dem.

Livsvärlden och fenomenologin blir sammansatt *livsvärldsfenomenologin*, vilken i Berndtsson (2015) förklaras som

... ett integrativt perspektiv som sammanflätar annars ofta disparata utgångspunkter. Därav följer att liv och värld, kropp och själ, objekt och subjekt, fysiskt och psykiskt, individ och samhälle, et cetera, inte utgör isolerade ståndpunkter. Istället utgör livsvärlden en pluralistisk och integrativ utgångspunkt för att förstå människors lärande. (s. 11)

Detta integrativa synsätt sätter Bengtsson och Berndtsson (2015) i förhållande till lärande, och nämner tre dimensioner som integreras i lärandet: innehåll, individ och värld. I den regionala världen skolan, är individ och värld förenade med varandra, men den världen har olika innebörd för olika människor. I den världen skapas också tankar om vad en individ kan komma att göra och klara av i framtiden. Med det integrativa synsättet blir livsvärlden öppen och föränderlig (Bengtsson & Berndtsson, 2015).

### 5.1.1 Den levda kroppen

Den franske fenomenologen Merleau-Ponty förde in begreppet *den levda kroppen* som en reaktion mot den strikta uppdelningen av människan i kropp och själ (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001). Han menar att det är den levda kroppen som är utgångspunkten för interaktionen med omgivningen och som möjliggör perspektiv, eftersom det är genom kroppen vi tar del av och minns det vi är med om. Kropp och själ hänger samman, de bildar en enhet. I sin avhandling om vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter utifrån ett livsvärldsperspektiv hänvisar Carlsson (2011) till Merleau-Ponty, som säger att kroppen är navet till världen; genom att vi med hjälp av kroppen förflyttar oss, får vi nya perspektiv och ny kunskap om världen.

Bengtsson (2015) framhåller att det är genom kroppen som all inläring sker och visar på sambandet mellan kropp och kunskapsinhämtandet i skolan; hur de kroppsliga behoven traditionellt inte tagits hänsyn till i skolsammanhang och hur det fortfarande brister på det planet, hur möblering, placering av elever och lärare samt upplägg av undervisning har försökt kontrollera kropparna. Lärarnas fysiskt upphöjda position gjorde i gamla tider att läraren kunde kontrollera allt det eleverna gjorde, och satte också därmed eleverna i ett slavlikt förhållande till sin lärare. Lilja (2015) påpekar att lärande är styrt av elevens behov, där exempelvis trötthet och hunger kan spela stor roll för inlärandet och där sammanhanget i form av tid och rum är av stor vikt. ”Den levda kroppen, det vill säga den helhet av kropp, själ, känslor och erfarenhet som alla människor är, är definitivt viktiga för människan när det gäller lärande” (s. 49), konstaterar hon.

Våra levda kroppar är fulla av känslor. Inom livsvärldsfenomenologin betraktas känslorna som fyllda av mening och betydelse. Bredmar (2015), som tar upp emotionell lyhördhet som en viktig del av lärares yrkeskunnande, skriver:

För att förstå en känsla måste vi därför vända oss till den erfارande människan och söka dess betydelse i relation till det sammanhang den personen befinner sig i. Känslorna kan därmed berätta för oss om människans villkor, bara vi är villiga att lyssna och försöka förstå. Det innebär att känslor kan förmedla kunskaper och insikter. (s. 56)

En av dessa känslor är *skam*. Carlsson (2011) tar i sin avhandling upp begreppet skam under den livsvärldsfenomenologiska ansatsen och hänvisar till Sartre (1992) som menar att skam uppträder när vi avslöjas av någon annan i en situation där vi gjort något vi inte borde göra. Man ser plötsligt sig själv som ett objekt; som man uppfattas av den andre.

### 5.1.2 Det levda rummet och den levda tiden

Den levda kroppen är nära sammanbunden med *det levda rummet* och *den levda tiden* (Berndtsson, 2001), och då inte *rum* och *tid* i objektiv bemärkelse utan hur det upplevs av personen i fråga. Carlsson (2011) hänvisar till Husserl som menar att ”tiden finns som ett flöde, där nuet färgas av såväl av det förflutna som av det kommande” (s. 89). Författaren tar som ett exempel hur svåra upplevelser från tidigare år kan färga av sig och ibland omedvetet och irrationellt ge olustkänslor när man träder in i liknande miljöer flera år senare. Den tid man tillbringar i ett visst rum, i en viss *regional värld* (Bengtsson & Berndtsson, 2015) sätter positiva och negativa avtryck i ens emotionella värld. Carlsson (2011) sammanfattar:

Allt vi bringas i kontakt med färgas av vår tidigare erfarenhet och förförståelse av tid och rum. På grund av tidigare misslyckanden kan handlingsförmågan förlamas hos den som tycker sig ständigt ha misslyckats. (s. 89)

### 5.1.3 Horisont

Varje individ har sina egna referensramar utifrån de erfarenheter man gjort under livet. Inom fenomenologin används begreppet *horisont* för detta; ett begrepp som Berndtsson (2001) hänför till Husserl och gör följande förtydligande av:

Horisonten innefattar att människan är i världen och att hon betraktar världen från en bestämd position. Utifrån denna punkt framträder världen med en viss horisont. Om hon byter position ger det upphov till nya perspektiv samtidigt som det sker en förskjutning av horisonten. (s. 30)

När nya positioner gör att olika individers horisonter närmar sig varandra och möts, leder det till det Gadamer kallar för en *horisontsammanmätning* (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001). Relaterat till ett ömsesidigt lärande väljer Bengtsson (2005) istället begreppet *horisontvidgning* för samma fenomen, eftersom det är omöjligt att fullt ta en annan människas inifrånperspektiv. Sett till en individs levda liv innehållande nya erfarenheter och perspektiv, kan man exempelvis då tala om ett vidgande av *tidshorisonten* och *möjlighetshorisonten* samt ett erövrande av *handlingshorisonten* – begrepp som Berndtsson (2015) använder i analysen av vad som händer personer som drabbas av synnedsättning eller blindhet, när dessa personer går vidare i ett fortsatt lärande. Med *tidshorisont* menas en öppenhet och ett vidgande mot ett fortsatt liv – trots en funktionsnedsättning – när personen insett att det är omöjligt att backa tiden. Ett vidgande av *möjlighetshorisonten* sammanfattar det som händer personen när den delar liknande erfarenheter med andra och får jämförelsepunkter och stöd i att gå vidare. Att erövra *handlingshorisonten* beskriver hur personen aktivt återerövrat sitt handlande och sin aktivitet och där betydelsen av att lyckas i utförandet varit väsentlig. Sammantaget leder dessa horisontvidgningar till ett ökat lärande; till ett vidgande av *lärandehorisonten* (Berndtsson, 2015). Berndtsson (2015) understryker:

Att studera lärande vid komplicerad livssituationer ger möjlighet till djupare insikt i lärandets möjligheter att medverka till förändring, samt förutsättningar och villkor för lärandet. (s. 131)

Bengtsson (2005) framhåller att den pedagogiska forskningen utifrån ett livsvärldsperspektiv handlar om att skapa möten ”mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärldar som studeras” (s. 40). Forskaren har också sin egen livsvärld och sin egen utgångspunkt. Under en studies gång kommer forskaren att möta informanternas livsvärld som i tolkningsprocessen leder till vidgade horisonter och nya frågor. Forskarens livsvärld är på så sätt öppen och oavslutad (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001).

## 5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2007) menar att det är svårt att tala om specifika specialpedagogiska teorier. Specialpedagogiken lånar teorier från andra discipliner som pedagogik, psykologi, sociologi och medicin. Då är det mer fruktbart att tala om olika specialpedagogiska perspektiv. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) som på Skolverkets uppdrag sammanställt en forsknings- och kunskapsöversikt över det specialpedagogiska området, visar på två förhärskande perspektiv inom det specialpedagogiska fältet – *det kategoriska perspektivet* å den ena sidan och *det relationella* å den andra. Dessa två perspektiv kommer i denna studie att användas vid tolkning och analys.

Det kategoriska perspektivet som historiskt varit förhärskande i den svenska skolvärlden, kännetecknas av att svårigheterna och orsakerna till dessa läggs hos eleven; i elevens egenskaper, handlande och beteendet. Man fokuserar på brister hos individen och lägger också tonvikt på diagnoser. Undervisningen är ämnesspecifik utan anpassning till de skilda förutsättningar som finns i en grupp och hos en individ. Inom detta perspektiv talar man om elever *med* svårigheter, och lösningarna är kortsiktiga, ofta i exkluderande och särskiljande miljöer (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Det relationella perspektivet innebär att man ser svårigheter hos elever i första hand relaterade till miljön. Förändrar man miljön påverkas också möjligheterna för en elev att nå målen. Därför ska lärare anpassa undervisningen och differentiera stoffet för att eleven ska kunna lyckas i sina studier. Här talar man om elever *i* svårigheter. Lösningarna, som ofta sker i inkluderade miljöer och som kan vara både utmanande och upplevas obekväma av den pedagogiska personalen, är långsiktiga och innefattar hela utbildningsmiljön samt tar sikte på det livslånga lärandet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

## 6 Metod

### 6.1 Val av metod

Genom min studie har jag velat få en ökad förståelse för hur skolgången har sett ut för mina informanter, och hitta mönster i deras egna beskrivningar av sin livsvärld. En avgränsning av livsvärlden har skett genom att forskningsfrågorna fokuserar på skolerfarenheter i hemlandet och på folkhögskola och att det särskilt är erfarenheter av att lyckas och misslyckas som efterfrågas. Berndtsson (2001) pekar på svårigheten i att fånga en persons livsvärld och få kunskap om den fullt ut. Genom att vi inte har tillgång till personens inifrånperspektiv kan vi inte exakt känna det en person känner och erfar. Utgångspunkten för forskaren måste därför vara:

en insikt om att vi som forskare också är i världen, och delar därmed de grundläggande villkoren det innebär att vara människa. Det är sedan genom att människor delger mig sina erfarenheter som jag kan få tillträde till deras värld samt att jag dessutom aktivt kan delta i den. (Berndtsson, 2001, s. 94)

Livsvärldsansatsen har inte en specifik metod som den utgår ifrån, men ofta sker materialinsamling genom att forskaren befinner sig i samma miljö som den person som ingår i studien för att kunna ta del av livsvärlden och de fenomen som studeras (Berndtsson, 2001).



Trost (2010) skriver att valet av metod sker i nära anslutning till det teoretiska perspektiv man valt. Om man genom en undersökning vill få en ökad förståelse för ett fenomen och hitta mönster i insamlade data, innebär det att studien är kvalitativ. Därmed hör den livsvärldsfenomenologiska ansatsen hemma inom den kvalitativa forskningstraditionen (Bengtsson, 2005). Jag har därför valt att använda mig av den kvalitativa forskningsintervjun för insamlande av data eftersom den metoden lämpar sig väl för att få svar på mina forskningsfrågor. Berndtsson (2001) framhåller att ”det kanske främsta medlet att ta del av andras erfarenheter är språket” (s. 94). Kvale och Brinkmann (2014) framhåller att syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att förstå den studerandes livsvärld utifrån dennes perspektiv.

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? Att samtala är en grundläggande form av mänsklig interaktion. Människor talar med varandra; de interagerar, ställer frågor och besvarar frågor. Genom samtal lär vi känna andra människor, vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i. I ett intervjusamtal ställer forskaren frågor om och lyssnar till det som människor berättar om sin levda värld. /.../ Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningens personens synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 15, 17)

Trost (2010) menar också att det är viktigt att se verkligheten på det sätt som informanterna ser den, för att senare göra en tolkning av det sagda med hjälp av det teoretiska perspektiv man valt. Trost anser vidare att intervjua i första hand för honom är ”att komma åt ’livet’ och inte ’berättelsen.’” (s. 53), och förklarar att han vill nå en persons tankar, handlingar, resonemang och känslor. Trost (2010) framhåller också att forskaren genom retrospektiva frågor kan få del av vad informanten just nu anser om det som tidigare hänt – något som är nödvändigt i denna studie för att få svar på mina forskningsfrågor.

Jag har valt att använda mig av den halvstrukturerade intervjun, vilket innebär att det vid genomförandet finns en intervjuguide som fokuserar på vissa teman med förslag på frågor, men där den intervjuades egen berättelse får stå i centrum och kan styra samtalet in på nya vägar (Kvale & Brinkmann, 2014). Stukát (2012) menar att denna metod – där man är lyhörd för informantens berättelse, pausering, mimik och kroppsspråk, och fördjupar intervjun genom följdfrågor och förtydliganden – kan leda till upplysningar som exempelvis en strukturerad intervju eller ett skriftligt svar inte kan ge. Han menar också att den halvstrukturerade intervjun, där intervjuaren kan anpassa och förtydliga frågorna, är särskilt gynnsam vid språkliga svårigheter. Då informanterna i denna studie har svenska som andraspråk, lämpade sig denna metod väldigt väl för insamlandet av information.

## 6.2 Urval

Enligt Stukát (2012) och Trost (2010) bör man i en kvalitativ studie begränsa antalet informanter, eftersom det i annat fall blir svårt att hantera allt material; det blir svårt att få överblick och se detaljer som skiljer eller förenar. Jag har därför valt att intervjua fyra kvinnliga studerande på Allmän kurs på folkhögskola, studerande som har svenska som andraspråk och som samtliga har erfarenhet av skolgång i hemlandet. Kvinnorna kommer från Thailand, Vietnam, Filippinerna samt Iran. Den sistnämnda har även gått i skola i Pakistan.

Jag har valt att intervjua studerande på den skola jag arbetar – i den meningen ett slags bekvämlighetsurval (Trost, 2010). Då informanterna skulle vara dels studerande jag själv inte undervisar, dels skulle ha en nivå i svenskan så att intervjuerna skulle gå att genomföra, samt dessutom gärna representera olika länder, blev det i slutändan bara några få att välja mellan.

Till en början tänkte jag intervjua både kvinnor och män, men de manliga informanterna föll bort då det visade sig att de inte hade skolerfarenheter från sina hemländer.

För att en intervju ska lyckas är det enligt Johansson och Svedner (2006) nödvändigt att ha en god relation till den man intervjuar. Genom att jag arbetar på en skola där jag är specialpedagog och lärare och där studerande och personal tillsammans deltar i olika gemensamma aktiviteter, är jag känd av informanterna. Det har bidragit till att ge trygghet i intervjusituationen.

## 6.3 Genomförande

Jag sökte upp studerande på skolan, berättade att jag skulle göra en undersökning och frågade om de hade skolerfarenheter från sina hemländer. När de visade sig ha det, gav jag ytterligare information, både muntligt och skriftligt (bilaga 1); om studien, om min önskan om deras deltagande och att den kunskap de har är mycket värdefull för lärare och skolor inom vuxenutbildning. Tre av informanterna var på en gång villiga att delta, den fjärde tvekade till en början på grund av osäkerhet om hennes språk skulle räcka till för intervjun. Jag bokade in intervjuerna så att de genomfördes inom ett par dagar efter att informanten tackat ja.

Intervjuguiden (bilaga 2) utformades utifrån forskningsfrågorna efter genomläsning av metod- och forskningslitteraturen. Intervjuerna inleddes med frågor av allmän art innan de frågor följde som var av mer känslig karaktär (Stukát, 2012). Innan intervjun avslutades gavs möjlighet för informanterna att komplettera med sådant de upplevde att de ville berätta om och som inte frågats om.

Intervjuerna genomfördes en och en i ostörd miljö på skolan, under eller i direkt anslutning till skoldagen. Stukát (2012) framhåller vikten av att intervjusituationen känns trygg och miljön är så ostörd som möjligt. De två intervjuerna som skedde under skoldagen förlades i ett litet konferensrum som bokades för ändamålet, de andra två intervjuerna genomfördes på mitt arbetsrum direkt efter skoldagen där vi också kunde sitta helt ostörda. Trost (2010) uppmärksammar att den som intervjuar och den intervjuade aldrig står på samma nivå. Den som intervjuas är expert på sig själv och står i den bemärkelsen på en högre nivå än den som intervjuar. Samtidigt är intervjuaren oftast expert i sitt yrke och har makten över frågorna. Han menar också att även om man aldrig i en intervju kan hamna i en verklig ”subjekt-subjektrelation” ska man ändå sträva efter att göra sin maktposition så liten som möjligt. Då tidigare skolkultur och inställningen till lärare i denna studie kunde påverka svaren i intervjuerna, vinnlade jag mig om att uppmuntra informanterna att svara så ärligt som möjligt på frågorna, att jag var intresserad av deras erfarenheter och åsikter och vad de verkligen tyckte och att det var jag som nu skulle få lära mig något av dem. Jag försökte skapa en förväntansfull stämning genom att inledningsvis säga att jag verkligen sett fram emot att få höra dem berätta. Jag upplevde att det fanns en uttalad villighet och iver att få berätta, och också glädje över att jag ville ta del av deras erfarenheter, vilket också en av de intervjuade spontant uttryckte. Intervjuerna spelades in, med hjälp av både Ipad och Iphone för att direkt ha en backup, och varierade i längd från drygt en timme till en timme och fyrtio minuter. Vid intervjuerna hade jag intervjuguiden (bilaga 2) liggande framför mig på bordet, men försökte i första hand fokusera på den jag intervjuade och lyssna aktivt på svaren. Det gjorde att jag ibland släppte intervjuguiden och lät informanterna själva styra ordningsföljden och innehållet. Efter första intervjun kände jag mig hemma med frågeguiden och visste vilka områden som skulle behandlas.

## 6.4 Bearbetning och analysförfarande

Direkt efter varje intervju vidtog transkribering av svaren på frågorna. Trost (2010) menar att man kan förhålla sig på olika sätt vid utskrift av materialet, men framhåller att det är bra att inte göra sig av med något material eftersom man i ett senare skede kan upptäcka att man behöver delar som man i början inte tänkte sig använda. Jag valde därför att skriva ner det mesta av det som sades, för att inte riskera att missa något väsentligt. Jag utelämnade dock upprepningar samt sådant som var uppenbart irrelevant, och rättade också till språket grammatiskt vid utskriften. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) finns ingen ”sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form” (s. 227), utan den ska anpassas efter syftet i undersökningen. Jag noterade även gester, mimik och kroppsörelser som jag lagt på minnet under intervjutillfällena. Vid utskriften av intervjuerna lät jag texten löpa på halva pappret med en bred högermarginal för att vid genomläsningarna kunna föra anteckningar och skriva stickord och kommentarer i direkt anslutning till texten.

Enligt Trost (2010) ska man anteckna och notera goda idéer för analysarbetet närhelst de uppenbarar sig i tanken under arbetets gång. Det verkliga analysarbetet kräver dock en viss distans till intervjutillfällena. För min del påbörjades analysarbetet i samband med intervjuerna – det dök upp tankar och funderingar som jag skrev ner. Sedan läste jag igenom intervjuerna vid flertalet tillfällen, gjorde anteckningar i marginalen, och lät sedan materialet ”vila” under ett par veckor. Därefter påbörjades arbetet med att sammanställa och redovisa resultatet – vilket gjordes i förhållande till forskningsfrågorna – innan den direkta analysen tog vid.

Analysen och tolkningen har skett utifrån en hermeneutisk metod. Den moderna hermeneutiken har sin utgångspunkt i fenomenologin, närmare bestämt den existensfilosofiska, med företrädare som bland annat Heidegger och Gadamer (Bengtsson, 2005; Ödman, 2007). De ansåg att som forskare har vi aldrig direkt tillgång till ”sakerna själva” eftersom de förmedlas i andra hand; påverkade av ett bestämt språk, av den historiska period och det sociala sammanhang personen befann sig. Därför räcker det inte inom fenomenologin att bara beskriva det man ser, man behöver också förstå, och därmed ansåg de sig höra hemma inom hermeneutikens tolkningsstruktur (Bengtsson, 2005; Ödman, 2007).

Vi har alltid en förförståelse av det vi tolkar och kan därför aldrig tolka något helt förutsättningslöst (Ödman, 2007). Som forskare är jag färgad av min egen förförståelse, min egen historia, tid och plats och jag uttrycker det jag tolkar i ett specifikt språk. Inom hermeneutiken är därför avsikten att ”presentera *en* förståelsehorisont utan anspråk på generalitet” (s. 14). Man inser att det finns flera olika sätt att se på världen och företeelser, och att man inte kan ställa sig utanför sig själv vid studier av verkligheten.

Ödman (2007) beskriver hur man inom hermeneutiken går tillväga när man försöker tolka och förstå. Man startar planlöst med att försöka hitta små enheter och vilken innebörd de kan ha i sammanhanget – man går från del till helhet. De små enheterna kan tillsammans bilda en större enhet. Man går också från helhet till del, där delar kan få nya innebörder utifrån helheten. Att växla mellan helhet och del, samspelet däremellan har dels blivit kallat för ”den hermeneutiska cirkeln” (Ödman, 2007, s. 100), dels för ”den hermeneutiska spiralen” (s. 104). Det sistnämnda anspelar på att processen och förståelsen inte är slutna, utan en öppen och fruktbar cirkel.

En teoretisk tolkning har använts vid analysen av intervjuerna. Tidigt i analysarbetet framträdde delar i intervjuerna som passade in i livsvärldsfenomenologins helhetsaspekter *den levda kroppen, den levda tiden och det levda rummet* samt *horisont*. Analysen har skett i ljuset av, och med hjälp av dessa aspekter. Risken med en teoretisk tolkning utifrån en given ram är enligt Kvale och Brinkmann (2014) att man i tolkningen löper en risk att hindras från att se ”nya, tidigare inte erkända aspekter av det fenomen man undersöker” (s. 286). De förespråkar därför en öppenhet och känslighet vid analysen av resultaten. De specialpedagogiska perspektiven – *det kategoriska* och *det relationella* – framträdde också tydligt som ytterligare ett sätt att förstå och tolka informanternas livsvärld, samt begreppet *förtroendefulla relationer*.

## 6.5 Reliabilitet, validitet, trovärdighet och generaliserbarhet

Reliabilitet och validitet är begrepp som härrör sig från den kvantitativa forskningen, där saker går att kvantifiera och mäta. Dessa begrepp har ifrågasatts inom den kvalitativa forskningen, eftersom de kan vara svåra att applicera på kvalitativa studier (Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010). Med reliabilitet menas att en mätning vid ett tillfälle ska kunna ge samma resultat om man gör samma mätning på nytt. För att kunna uppnå hög reliabilitet behöver en studie i så fall vara standardiserad, vilket en kvalitativ intervju aldrig kan vara (Trost, 2010). En kvalitativ intervju, som enligt Trost (2010) ”förutsätter låg grad av standardisering” (s. 132), innebär ett samspel mellan intervjuare och den intervjuade, där olika intervjuare därför kan komma fram till olika resultat beroende på att intervjupersonerna ger olika svar beroende på vem som intervjuar och vad som fokuseras på under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014).

Med validitet menas om mätinstrumentet mäter det som det är avsett att mäta (Trost, 2010). Kvale och Brinkmann (2014) menar att begreppet är användbart också i kvalitativ forskning. Validering är något som pågår under hela forskningsprocessen och sker bland annat genom att forskaren ständigt kontrollerar sina resultat i förhållande till innehåll och syfte och är kritisk i förhållande till sin egen analys.

Istället för att tala om en studies reliabilitet och validitet kan man tala om en studies trovärdighet (Trost, 2010). Denna studies trovärdighet bygger på att det är de studerandes egna berättelser som lyfts fram, och där jag som forskare har haft möjlighet att kunna återvända med ytterligare frågor för att tydliggöra sådant som jag inte riktigt uppfattat. För att behålla trovärdigheten är det, enligt Larsson (2005), av vikt att tolkningen leder till nya innebörder; att det som är unikt för fenomenet lyfts fram, att resultaten har en god struktur och att resultaten kan relateras till teorin. Ödman (2007) framhåller också vikten av att de olika delarna i tolkningssystemet logiskt hänger samman, att tolkningen ger mening åt det som studeras samt ökar läsarens förståelse för problematiken och hur jag kommit fram till mina slutsatser. Den tolkning som jag gjort färgas dock av min egen livsvärld och förförståelse vilket innebär att någon annan skulle kunna tolka resultaten på ett annat sätt.

Generaliserbarhet i strikt bemärkelse har inte gått att uppnå i denna studie då det är mycket få studerande som intervjuats. Kvale och Brinkmann (2014) menar att man istället för att tala om en allmän generaliserbarhet, kan tala om huruvida kunskapen i specifika intervjuer är möjlig att föras över till andra relevanta situationer. Larsson (2005) kallar detta för en studies *heuristiska kvalitet*. Med heuristisk menar han ”i vilken utsträckning som läsaren genom framställningen kan övertygas om att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt” (s. 19).

## 6.6 Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Informationskravet har uppfyllts genom att utförlig information, både muntlig och skriftlig, om forskningens syfte lämnats i samband med förfrågan om man vill vara med i studien. De tillfrågade har informerats om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Jag har lagt stor vikt vid detta moment eftersom mina informanter har svenska som andraspråk och jag ville förvissa mig om att de hade förstått informationen. Konfidentialitetskravet har beaktats genom att namnen fingerats och vissa detaljer utelämnats eller förändrats så att det inte ska gå att identifiera personerna. Ingen annan har heller haft tillgång till intervjumaterialet under arbetes gång. Nyttjandekravet har uppfyllts genom att insamlade data använts endast i denna studie.

## 7 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av studien. Varje intervju redovisas var för sig under följande underrubriker: *Skolerfarenheter i hemlandet, Att lyckas och misslyckas i studierna - då, Att gå på folkhögskola, Att lyckas och misslyckas i studierna – nu*. Varje intervju redovisning avslutas med en sammanfattning. Resultatet av intervjuerna redovisas i både berättande text och med hjälp av representativa citat av deltagarna. Jag har valt att ta med rikligt med citat så att de intervjuades unika röster ska höras i texten. Deltagarnas namn är fingerade; och de kommer fortsättningsvis i texten att kallas för Chintana, Michelle, Amira och Linh.

### 7.1 Chintana

#### 7.1.1 Skolerfarenheter i hemlandet

Chintana berättar att hon är uppvuxen på thailändska landsbygden och att hon gått i statlig grundskola i sex år. Grundskolan i Thailand är nioårig och gratis medan gymnasiet har skolavgift. Föräldrarna var tvungna att stå för skolböckerna och resorna till skolan. Skolan bekostade en uniform varje år, men det räckte oftast inte då eleverna nötte ut den. Det var en ekonomiskt pressande situation för många familjer.

Man kan låna pengar till skolan och betala tillbaka med låg ränta. Ändå är det många som inte går i skolan för att man inte har råd. Det finns inte det sociala system som finns i Sverige.

Chintana gick i privat förskola och beskriver skillnaden mellan den privata och statliga skolan.

På den privata var eleverna lite bortskämda, de behandlade dig precis som en liten drottning. De vågade inte ge dig hårda straff eller säga till dig hårt. Det berodde på pengarna. Om föräldrarna inte var nöjda klagade de. I den statliga skolan var de lite tuffare. I den privata skolan var det max tjugofem elever, i den statliga många fler.

Hon berättar att skoldagen varade mellan åtta och fyra varje dag, och började med att alla klasser samlades ute på skolgården för att sjunga nationalsången innan man gick till sitt klassrum. I hennes klass var det runt fyrtio elever. Flickor och pojkar läste tillsammans och alla hade sin egen plats i klassrummet.

De som var väldigt duktiga satt längst fram, de som var lite sådär satt längst bak och sov, som jag. De intresserade satte sig själva längst fram, det var inte läraren som sa till. ”Här ska jag sitta, då ser jag allt.” De som satt längst fram, de frågade, de som satt längst bak, de frågade inte. Lärarna lät oss vara.

Det fanns många regler för hur de skulle se ut, berättar hon; exakt kjollängd, kort hår och kortklippta naglar. De fick inte heller ha smycken eller klocka under hela grundskoletiden. De skulle dessutom vara tysta i klassrummet. Om de inte följde reglerna straffades de, och straff var vanligt förekommande.

Vi var rädda för lärarna. Om man inte kunde svara blev man nervös. Om man inte gjort läxan fick man straff. De slog en med långa pinnar. De slog en i klassen. Om du kom för sent till samlingen på skolgården fick du stå utanför klassrummet så alla fick gå in först, sen fick man gå till bestraffningsrummet. Vi hade en man som var lärare, han var som en domare, han skötte straffet. Det var ett väldigt läskigt rum. Jag var där jämt. Jag fick ofta stå på ett ben längst fram i klassrummet vid tavlan i trettio minuter. Det var ett väldigt hårt straff. Man jätteskändes. Om man hade långa naglar slog läraren på naglarna med en taveludd i trä. Det gjorde väldigt ont.

De hade stor respekt för lärarna, säger Chintana, större än för föräldrarna, och de sa därför aldrig emot en lärare. När det gällde undervisningen hade lärarna genomgångar vid tavlan och gav sedan läxa.

Vi hade inga grupparbeten, man satt och antecknade själv. De sa inte vad man skulle anteckna, de pratade och pratade. Om man inte hann anteckna var det borta. Ibland när jag kom hem var det helt borta, jag förstod inte. Vi hade läxor varje dag.

Chintana beskriver betygssystemet och säger att de fick betyg från första klass, på en fyrgradig skala baserat på ett poängsystem. Sammanlagt under en termin kunde de nå upp till 100 poäng. Hade de över 80 blev betyget en 4:a, hade de under 50 poäng var de inte godkända och fick betyget 0. Lärarna hade 10 poäng som de kunde dela ut till den de ville för att en elev skulle klara sig och komma upp till 50 poäng. Den som var borta mycket, pratade på lektionen eller inte lämnade in läxan fick inte några extra poäng.

Hon säger att hon började skolan på eget bevåg när hon var fem år – hon följde med sin äldre syster till skolan och fastän de skjutsade hem henne gång på gång tog hon sig till skolan själv och dök upp i klassen. Till slut tröttnade läraren och lät henne vara kvar. Under skolåren hände det ibland att hon hoppade av skolbussen halvvägs till skolan och gjorde andra saker under dagen. Många barn slutade skolan för att ta hand om syskon och hjälpa till med försörjningen. Chintana slutade skolan efter årskurs sex, också det på eget bevåg.

Jag var lite lat. Jag var inte intresserad i skolan. Jag ville göra någonting annat. Jag ville vara hemma och hjälpa mamma och pappa. Men jag hade kompisar som jag hälsade på i skolan och jag dök upp då och då. Jag var överallt. Men det var bättre att vara hemma.

Hon tyckte det var roligt att gå i skolan.

Känslan när jag gick till skolan var rolig, men jag var inte i klassrummet så mycket. Jag busade och träffade kompisar. När jag gick till skolan slapp jag jobba. Om jag inte gick till skolan var jag tvungen att jobba med pappa och mamma och det var varmt. Då var det bättre att gå till skolan och leka.

### **7.1.2 Att lyckas och misslyckas – då**

Chintana berättar att hon upplevde svårigheter i skolan. Många barn hade det svårt i skolan eftersom de var tvungna att arbeta för familjens försörjning samtidigt som de gick i skolan.

För mig var det svårt att lyckas i skolan. I maten var jag så dålig. Jag förstod inte. Det man inte förstod blev man jättetrött på, man hoppade över det. Matteläraren förklarade så alla förstod, men inte jag. Han frågade vem som inte förstod, men vi vågade inte räcka upp handen för när han satt bredvid när vi inte

förstod hade han inte ett snällt sätt när han förklarade. Han frågade med arg röst varför man inte förstod. Så man struntade i det.

Vi trodde allt lärarna sa. Jag fick inte så ofta höra att jag gjorde något bra. När man fick så mycket straff bevisade det att man inte var bra.

Ändå var hon nöjd med sin egen prestation och hade hela tiden ett gott självförtroende.

Jag klarade mig hela tiden, jag ville ha godkänt och jag fick godkänt. Jag är nöjd, det var jag som valde själv. Min mamma och pappa lät oss klara oss själva från det vi var fem år. De var bönder och jobbade mycket ute och som barn lagade vi mat, tvättade och städade själva. Vi bestämde själva. Vi var väldigt bestämda. Jag hade stark självkänsla. Jag ger inte upp om jag har bestämt mig.

Vidare berättar hon att hon växlade mellan två skolor eftersom hennes föräldrar hjälpte till på farföräldrarnas risodlingar och därför säsongvis bodde på annat ställe. Hon hade under skoltiden en lärare i matematik som hon tyckte mycket om, trots att läraren gav henne ett nyp i armen som hon fortfarande har märke av. Den läraren fick hennes föräldrar att gå med på att hon och systemen stannade i skolan där hon själv var lärare under tiden som föräldrarna bodde på annan ort. Läraren hade sett att deras resultat försämrades under tiden de gick i den andra skolan.

Det var fantastiskt. Hon var snäll och du fick lära dig om du var intresserad. Hon gick på hela tiden. Om vi gjorde fel satte hon sig bredvid oss och hon förklarade vad vi hade gjort för fel. Hon gick från person till person, hon satt även på rasten. Ibland kom hon hem till mig och frågade: ”Har du gjort läxan?” Hon gick efter alla elever. Det var en helt fantastisk lärare. När vi var barn tyckte vi att hon var jobbig och elak, men när man blev större så tänkte man att hon var helt fantastisk.

Den familj som hade pengar kunde betala en lärare för att få extra undervisning i något ämne på helgerna. Den möjligheten fanns inte för henne, berättar Chintana. Den som inte fick tillräckligt med resultat efter ett läsår, fick gå om hela läsåret. Det drabbade hennes syster som missade slutprovet i årskurs fem på grund av att hon blev biten av en hund den första av de tre provdagarna.

Både bra och dåliga resultat lästes upp i klassen. Alla visste vem som lyckats och misslyckats.

Man läste upp allas resultat för att man skulle veta vem som var duktig. Man skämdes när man fick så låg poäng, för alla hörde. Men jag kände inte så mycket. Mina vänner, de var duktiga. De satt raka i ryggen, de pratade inte, de skojade inte och de gjorde läxan i tid. De hade inte heller godis under bänken. Det hade jag, en massa.

Den som lyckades var jättepulär. Alla ville vara vän med honom eller henne. Jag har många vänner som gick i samma klass som jag. En har blivit politiker, en rektor, en professor. Många har lyckats – utom jag. Fast när jag flyttade utomlands fick jag en hög position.

Orsaken till misslyckanden i skolan beskriver Chintana på följande sätt:

Att man inte lyckades berodde på två saker: allt jobb hemma och lärare som inte brydde sig så mycket. De ville bara ha de som var duktiga. Det fanns ingen hjälp att få på min tid.

### **7.1.3 Att studera på folkhögskola**

Chintana kom till folkhögskolan efter att ha läst SFI på Komvux, och har snart läst tre år på Allmän linje. Hon upplever de jämlika förhållandet i svenska skolan som positivt och jämför med hur det var i Thailand.

Det är bra i Sverige, alla är jämlika och går i samma skola. I Thailand är det inte bra för att om din mamma och pappa har mer pengar så får du bättre kunskap. Om du är fattig så går du i en statlig skola som inte bryr sig om dig så mycket. Om man är dålig i skolan, de som har pengar de köper extra kurs på helgen, de går extra på lördag och söndag i just det ämnet. Man köper extra lärare och de rika blir bättre. I Thailand är jämlikhet helt beroende av pengar.

Hon säger att hon trivs bra på folkhögskolan men tycker att lärarna är för snälla och att eleverna inte visar tillräcklig respekt för lärarna. När någon inte kommer i tid till lektionen eller inte lämnar in läxan i tid, så händer ingenting speciellt. Hon tycker också att det svenska systemet har gjort henne lat.

Om jag jämför med mig själv var jag duktigare förr, jag klarade allting. Jag tycker att jag är lite lat nu. Men svenska samhället gör att jag blir lat, för ni har mycket, mycket stöd. Men i Thailand går det inte. Om du inte jobbar har du inte mat.

Positivt med Thailand var att det var ordning och reda. Alla barn hade respekt för lärare och jag tror det var bra för barnen.

En annan skillnad hon ser jämfört med skolan i Thailand är att folkhögskolan inte ger betyg.

Man får inte betyg här. Jag tror att det är mycket snällare system här. Ni går inte hårt på eleverna. På min tid i skolan i Thailand var det väldigt hårt.

Chintana tycker dock att det kan vara svårt att veta var hon befinner sig nivåmässigt i studierna.

Jag vet inte hur långt jag har kommit. Det är bra om ni går till eleverna och säger: ”Du är här nu, på den här nivån”, så får vi reda på och kan planera framåt. Eller jag som går till skolan varje dag, jag vet inte hur långt jag har kommit. Det gör att jag blir lite lat. Jag behöver lite mer pricka i lite, ”det där måste jag göra och det där måste jag lämna in”. Jag behöver tydligare ramar.

Jag är så van vid betyg, jag har haft betyg i hela mitt liv. Det kan vara därför det är svårt att förstå nu.

#### **7.1.4 Att lyckas och misslyckas – nu**

Chintana beskriver den stöttning hon och andra studerande får i sina studier, och betonar vikten av lärarnas inställning till de studerande för att kunna hänga med och få ett gott resultat.

Om man inte förstår, ser ni. Ni är väldigt hjälpsamma och väldigt snälla när det gäller att förklara. Ni kommer direkt om någon behöver hjälp, man slipper vara rädd för att fråga. Som jag som har väldigt svårt med språket. Jag behöver mer stöd i språket. Lärarna förklarar långsammare vad det betyder. Man får den hjälp man behöver. Jag tror också det är jättebra med studieverkstad som är öppen från klockan åtta. En bra lärare ska vara hjälpsam och lyssna och förstå vad elever behöver, för vi har olika elever. Jag tycker det är jätteviktigt att lyssna, som ni gör här. Om såna lärare hade funnits i min skola hade jag varit jätteduktig.

Att ta eget ansvar anser hon är viktigt för att kunna lyckas i studierna.

En bra studerande ska ta jättestort ansvar för både sig själv och klasskamrater. Speciellt om man jobbar i grupp ska man inte vara borta hela tiden. Vi jobbar väldigt mycket i grupp, ibland tycker jag om det, ibland är det svårt.

Det beror på eleverna själva om de vill söka hjälp. De måste sköta sig själva. Vi har allt stöd – biblioteket, wifi och studieverkstan som vi bara kan komma till. Det är eget ansvar.



Hon säger att hon har svårt att avgöra sina egna prestationer, och har alltid jämfört sig med sina klasskamrater från Thailand som idag har höga positioner.

Jag känner mig inte alls duktig. Jag har jättesvårt att förstå att jag är duktig. Många säger att jag är duktig på matte, fast när jag tittar på mig själv så tänker jag: betyg. Om man är duktig måste man kunna utantill. Kan jag inte det, är jag inte duktig. Om jag har boken öppen och kan läsa där och förstå och klara uppgifter, då kallar jag det för att kopiera.

Jag tror det beror på mig själv om jag lyckas eller misslyckas. För mig lyckas jag. Jag går i skolan varje dag. Lunchen gör mig glad och när jag gjort läxan och lärarna skriver på mitt papper vad det är jag ska tänka på.

### **7.1.5 Sammanfattning**

Chintana gick i statlig grundskola på landsbygden i Thailand under sex års tid. Hon slutade skolan för att hjälpa sin mamma och pappa med jordbruket. Upplevelserna från skolgången i Thailand är både positiva och negativa. Hon tyckte om att vara i skolan mest på grund av att hennes kompisar fanns där: Hennes plats var längst bak i klassrummet, där de satt som lärarna inte brydde sig om. Reglerna var stränga och lärarna var hårda mot eleverna. Det förekom mycket bestraffningar, något hon också själv har erfarenhet av. Mitt i allt agerade hon självständigt, hade ett gott självförtroende och en beslutsamhet som hjälpte henne i relation till skolan. Dessutom hade hon en förmåga att hålla sig över svåra händelser. Att eleverna misslyckades i Thailand berodde enligt henne på arbetsbördan hemma samt att lärarna inte fanns till hands. Hon beskriver skolan som ojämlik eftersom det bara var barnen från rika familjer som kunde köpa sig extra hjälp. Hon lägger skulden för sina egna misslyckanden å ena sidan på sig själv, å andra sidan tänker hon att hon skulle ha lyckats i skolan om hon haft bättre lärare.

Att studera på folkhögskola har varit positivt och hon uppskattar att skolan är jämlik. Hon tycker dock att lärarna är lite för snälla och önskar att de studerande skulle visa lärarna större respekt. Hon upplever att det finns en otydlighet från lärarnas sida när det gäller var hon befinner sig nivåmässigt och har svårt med det betygslösa systemet. Hon tycker ändå att hon lyckats i studierna, samtidigt som hon fortfarande har svårt att se sig själv som ”duktig”. Hon betonar det egna ansvaret som en viktig faktor för att kunna lyckas, och beskriver samtidigt att hon nu får all hjälp och stöttning hon behöver.

## **7.2 Michelle**

### **7.2.1 Skolerfarenheter i hemlandet**

Michelle berättar att hon kommer från en stad på Filippinerna. Hon har studerat upp till yrkeshögskola, där hon avbröt sina studier efter ett och ett halvt år. Michelle gick i den statliga skolan som också var belagd med skolavgift, även om den var lägre än i den privata. Många kände pressen från föräldrarna att skaffa en utbildning för att få en bra framtid. Det var många föräldrar i den skola hon gick som själva inte hade någon utbildning. Hon säger att det var stora skillnader mellan den statliga och privata skolan.

Det är stor skillnad på hur man betar sig mot eleverna. Lärarna i privata skolan, de är jätteduktiga att lära ut till sina elever, de följer en plan. Men på statens skolor struntar de ibland i att lära ut saker, man börjar med a, struntar i b och c och hoppar till d. Det beror på att lärarna inte själva kan.

Många fattiga barn vill inte studera i privat skola, de känner sig utanför. De som är rika är där och om de känner till att du kommer från en fattig familj vill de inte umgås med dig. De vill inte prata med dig.

Michelle berättar att skoldagen började klockan sju med att grinden stängdes och nationalsången sjöngs. Vid fyra-femtiden var skoldagen slut. I den skola hon gick var elevantalet runt hundra per klass och killar och tjejer läste tillsammans under hela skoltiden. Man satt i bokstavsordning efter förnamnet, tre elever vid samma bord i täta rader. Michelle säger att lärarna aldrig lärde sig deras namn. Det fanns dåligt med läroböcker, och annat skolmaterial måste familjerna bekosta själva.

Man fick dela tre stycken på samma bok, ibland fyra. Det var så gamla böcker, det var nästan så att de gick sönder i handen. Man kunde nästan inte läsa. Så var det under hela skoltiden. Det var för att skolan ville att någon skulle donera böcker.

Inte många föräldrar hade råd med penna och papper, så man lånade av klasskamraterna. Om jag hade en penna delade jag den på hälften och gav den till en kompis, papper delade vi också. Jag tänkte på de andra för jag tyckte synd om dem: ”Å, jag har tur för jag har ett helt papper. Jag måste ge dem också.” Man skrev så lite som möjligt. Man bröt suddgummit i flera delar också och delade med de andra.

Eleverna hade stor respekt för lärarna, berättar hon. En bra elev var snäll och följde det läraren sa.

Du fick inte säga elaka ord till din lärare. Det var många elever som pratade skit om lärarna, men jag tycker inte om sånt. Om du vill att de ska respektera dig måste du respektera dem också. Man måste visa att man kunde göra allt.

Michelle berättar vidare att de ständigt jobbade i grupparbeten, något hon tyckte var bra för då kunde man hjälpa varandra eftersom undervisningen lämnade mycket att önska.

Det var jättedålig undervisning. Det fanns en tavla som man kunde skriva på men de skrev på papper så att de kunde använda det nästa läsår till nästa grupp elever. Man tog fram det när det var lektion. Ibland om vi hade tur tog de fram en bok som de lånat från biblioteket och visade för oss. De ville inte att barnen skulle ha hjälpmedel i skolan, som miniräknare. De ville att barnen skulle använda sina hjärnor.

Det fanns tre klasser i varje årskurs – A, B och C, där A betydde att man var bäst och C att man var sämst. Efter första läsåret delade man upp eleverna utifrån deras betyg. Betygen var kopplade till prov och bestod av tre steg; 75, 85 och 95. Man hade fyra prov på ett läsår i de lägre klasserna. I de högre hade man ytterligare ett eller två slutprov i varje ämne. Läxor förekom varje dag, det var inte ovanligt med tre-fyra läxor. Michelle säger att hon var helt slut på dagarna innan läxorna var gjorda.

Det var inte ovanligt med aga och kränkande behandling under hela grundskolan.

Ibland slog de oss. Det var hemskt där jag var. De slog med handen eller en pinne. De slog inte mig med de andra. Du fick stå där vid väggen med framsträckta armar. Ibland ritade de dig i ansiktet. Läraren kunde säga: ”Du får läsa a, b, c, d.” Om eleven stammade sa läraren: ”Du kan inte!” och så ritade hon på elevens kind. Jag såg det med egna ögon och jag blev så chockad. Hon lät en släkting till mig, en kille, stå vid väggen och hålla en jättetung bok i händerna. Bara för att han inte kunde läsa. Ibland drog läraren en elev i örat eller i håret.

Om man kom för sent fick man gå till ett speciellt rum. Där fick man skriva sitt namn på fem papper, på fram- och baksidan. Man måste skriva snabbt, snabbt, fullt med sitt namn. Ibland slog de dig eller ville att du skulle prata engelska fast du gick i första klass. Ibland kom fattiga barn för sent för att de hjälpte sina föräldrar. Om pappan är fiskare måste barnen sälja fisken innan de går till skolan för att kunna köpa mat i skolan.

Om man inte kunde läxa sa de dåliga och elaka ord till en. Om man har mycket fel på en uppgift fick alla i klassen veta det. Och de skrattar åt dig. ”Å, vad dum du är!” Man förlorar självförtroendet.

Hon tyckte inte om skolan och upplevde en väldig press under skoltiden.

Jag hade mycket stress i skolan. Det var som att jag hade en stor sten i mitt huvud. Hela tiden var det den jag bar på. Den var jättetung att bära i många, många år.

Det känns bra att jag är färdig med den skolan, att jag är en vuxen person och inte är i den situation som jag hatar. Hoppas skolan slipper ha samma erfarenhet som jag hade.

Något positivt som hände i grundskolan, berättar hon, var när det kom någon ”vit” på besök från något annat land, någon som kom för att ge skolan hjälp. Det hände en gång om året.

Jag blev så nöjd för att vi fick bra mat, gröt, kyckling, grönsaker, papper och pennor. Vi var så glada för att ni var vita. Jag hade aldrig sett en vit person. De tog foto av barnen och umgicks med barnen. Det var den enda dag jag kunde njuta i skolan.

Michelle säger att hon var tvungen att avbryta sina studier efter ett och ett halvt år på yrkeshögskola på grund av att det inte fanns pengar till skolavgiften. De som lyckats skaffat sig en högre utbildning och jobbar ute i samhället anser hon att man måste kontrollera noga.

De som har utbildat sig till läkare eller arkitekt och kommer från en rik familj, de kan ha betalat lärare för att få höga betyg. Så ibland kan man inte tro på deras kunskaper. Man måste kolla om de verkligen kan det här. Är det en rik familj använder man deras pengar.

## 7.2.2 Att lyckas och misslyckas – då

Redan från första klass fick eleverna höra att de eller det de gjorde inte dög, säger hon.

I mitt land brukar de säga så: ”Du är så dum, så dum!” Om de känner mina föräldrar kan de säga: ”Du är lik din mamma. Hon är så dum, som en hora.” Men det kommer från min lärares mun, så vad ska man tänka? Du är sex år.

Det var mest problem med mattelärarna. De kan inte lära ut, de förklarar så dåligt. Och så säger de: ”Du är så dum, för du kan inte.” När jag var liten blev jag så rädd. Istället för att man trivs bra och kan lära sig, känner man sig inte trygg. De tvingar dig. ”Du får lära dig, annars ger vi dig inte bra betyg.” Men det är de som förklarar dåligt.

Om man inte förstod räckte man upp handen, men ibland brydde de sig inte. Det var så många händer i luften.

Hon säger att lärarnas och elevernas behandling fick negativ inverkan på självförtroendet.

Jag tänkte aldrig i mitt hemland att jag skulle komma att lyckas. Nu när jag är här i Sverige tänker jag: ”Hur klarade jag mig? Hur klarade jag mig i grundskolan och gymnasiet?” Det var jättesvårt den tiden. Alla tänkte så, man var osäker i känslan. Hela tiden trodde man inte på sig själv. Det var de som tryckte ner dig hela tiden.

Den som lyckades tittade läraren på som en kompis, som ett eget barn. Men de som gick i klass C brydde de sig inte om. De behandlade dem som skit. Jag tyckte inte om eleverna i A för de trodde på sig själva så mycket och gjorde på samma sätt som deras lärare gjorde mot oss. ”Du är så dum, du kan inte komma på min nivå.” Därför förlorade jag mitt självförtroende.

Vissa kunde få stöd av läraren, berättar hon. De som läraren ville satsa på. De som varit borta flera dagar under veckan kunde få extra undervisning på lördagar. De som hade råd kunde köpa en ”tutor” – en av lärarna som ville tjäna extra pengar utanför skoltid på att stötta elever.

Man visste att man lyckades när man såg sina betyg, säger Michelle. Någon direkt feedback förekom inte under läsåret, den kom först när betygen sattes. Michelle upplevde vid ett tillfälle att hon lyckades i skolan.

Det var när jag gjorde slutprovet i kemi i sjätte klass. Allt var perfekt. Det var åttio frågor och jag tog allt. Det var första gången jag fick en fest av mina föräldrar. Jag fick bjuda mina klasskamrater, det var i mitt hem. Jag var så glad.

Trots mycket goda resultat fick hon inte byta till A-gruppen, berättar hon.

Jag fick ett jättebra betyg men fick ändå vara kvar på B eftersom det inte fanns någon plats. Jag hade ingen chans att komma bland de hundra elever som var de bästa. Det var svårt att få den platsen. Lärarna tittade bara på vilken nivå din familj var på. Om de visste att du var rik tog de emot dig på A. Det handlade inte om kunskap.

Av de som misslyckades på prov hade vissa en möjlighet att höja sitt resultat.

De som fick sämst betyg fick göra en speciell uppgift. Om de visste att dina föräldrar hade råd kunde de säga till dig: ”Om du vill kan du få göra en speciell uppgift så du kan höja dina betyg. Du kan köpa två stolar som vi kan ha i rummet.”

Michelle berättar att den som misslyckades i slutet av läsåret fick läsa om ett år. Det hände många gånger att speciellt pojkar gick om en årskurs och vissa kunde gå om samma årskurs mer än tre gånger.

De var envisa, de ville inte följa sina föräldrar. Jag vet, för de förstod inte att det handlade om deras framtid. De tänkte bara på att de ville leka och vara hemma och hjälpa till. ”Varför ska jag studera? Jag tjänar inga pengar på att läsa en bok.” Kvinnor såg det på ett annat sätt.

Själv upplevde Michelle att hon misslyckades när hon började första klass i gymnasiet. Hon beskriver hur hon då blev behandlad.

När eleverna såg mig sa de: ”Du ser ut som en gris! Du är ett djur!” och de sjöng en låt som finns i en reklam om gris. De sjöng den varje gång de såg mig och de kastade grejor på mig. Så jag var rädd varje dag jag gick till skolan. Jag hade ingen kompis och jag gick inte till skolan och jag förlorade mycket poäng. Då fick jag gå samma om nivå igen. Men då fick jag klasskompisar som hjälpte mig.

Michelle ser olika orsaker till att vissa elever misslyckades i skolan. Det ena är att barnen är upptagna med tankar på vad som händer hemma, att det inte finns mat och är ständigt bråk om mat.

De blir påverkade, de kan inte koncentrera sig. De tänker hela tiden: ”Jag är hungrig.” Många barn blir sjuka i skolan och svimmar på grund av att de är hungriga. Om en lärare är snäll ger hon barnen något litet att äta.

Det stora ansvaret, menar hon, är lärarnas.

Det är lärarnas ansvar att lära barnen. Det spelar ingen roll hur många barn det är. Du måste ha samtal med alla och säga: ”Jag vet att du kan, jag vet att du klarar det. Du är så duktig.”

### 7.2.3 Att studera på folkhögskola

Michelle har studerat i två år på folkhögskolan – ett år på SFI och ett år på Allmän kurs. Hon blev rekommenderad folkhögskola av en studievägledare, säger hon. I det första mötet med folkhögskolan tyckte hon mycket var annorlunda.

Från början tänkte jag att lärarna här skulle vara som lärarna på Filippinerna. Jag satt så här (*hon kryper ihop och tittar ner*). Jag var som en liten flicka som sitter på en stol. Jag var så rädd. Men läraren var glad och skrattade hela tiden. Jag fattade ingenting. ”Hon är härlig” kände jag. Det började kännas lite bra.

På Filippinerna vill lärarna inte umgås med eleverna. De säger: ”Du får äta mycket ris innan du ska bli lärare.” Det betyder: ”Du kan inte umgås med mig för jag är här uppe.” Jag blev chockad i början över att lärarna satt och fikade med eleverna. ”Är de lärare eller elever?” tänkte jag. När jag fick veta att de är trevliga här undrade jag varför de inte gör så i vårt land.

Hon beskriver skillnaden mellan skolan i hemlandet och folkhögskolan.

Det är jättestor skillnad. Allt är dåligt i hemlandet. Man fick ingen möjlighet att visa vad man kunde. Jag var rädd att fråga. Det är bara dåliga saker som kommer att hända hela tiden. Allt kostar pengar och det handlar alltid om vilken ekonomi din familj har, om statusen. Det slipper jag här.

Det finns dock några saker hon tycker är negativt med folkhögskolan. Det är dels att det inte finns fler yrkesutbildningar på skolan, dels att det finns studerande som inte respekterar lärarna genom att lämna in sina uppgifter i tid eller genom att ifrågasätta för mycket.

### 7.2.4 Att lyckas och misslyckas – nu

Michelle upplever att hon har möjlighet att hänga med i studierna på folkhögskolan och hon har en inre motivation. Lärarnas inställning är viktig för henne.

Om man inte förstår läraren frågar jag. Här har jag ingen rädd känsla. Allt är skönt för lärarna är öppna hela tiden. Jag har möjlighet att visa vad jag kan. Det spelar ingen roll om det är dåligt eller bra. De har koll på mig. Jag vet att det är många elever, men de har alltid ögonen på mig. Det är det som jag tycker om, att de alltid har ögonen på mig, på vad jag kan. Inte på vad som är dåligt, vad jag inte kan.

Om man svarar fel är det ingen som skrattar eller retas med dig eller säger: ”Å, vad dum du är, du kan inte svara!” Jag vet att jag inte är så duktig. Men när jag hör bra ord från lärare blir jag så peppad. Då vill jag göra mer.

Jag säger hela tiden till mina lärare på folkhögskolan att jag förlorade mitt självförtroende i mitt hemland. Ibland är det upp, ibland är det ner. Men det är inte bara jag som har det så – alla vi som kommer från Filippinerna känner på samma sätt.

Hon säger att mycket ansvar ligger på den enskilde studerande.

Jag vet att här på folkhögskolan respekterar eleverna varandra och lärarna tvingar inte eleverna. Du får göra som du vill. Det är ditt ansvar och det handlar om din framtid. Det är ditt eget fel om du förlorar någonting.

Förut tog jag inte så mycket ansvar, när jag var i mitt hemland. Jag gjorde saker mot mina lärare för att de var dumma mot mig. Om de hade varit snälla mot mig hade jag varit snäll mot dem. Då tog jag lång tid på mig för att göra uppgifter. När jag tänker på min familj blir jag motiverad. Allt jag gör är för dem också.

Hon upplever att hon lyckats och hon har överträffat inte bara sina egna utan också familjens förväntningar.

Jag har aldrig trott att ”jag kan den här saken”. När jag kom till Sverige chockade jag mig själv. ”Jag kan det. Jag klarar mig.” Och sen blev mina föräldrar också chockade över att jag klarade det här språket. Det var ingen som trodde det om mig av mina släktingar.

Jag har upplevt att jag lyckats på folkhögskolan. Jag trodde aldrig att jag skulle ta så stora steg framåt. I mitt hemland hade det tagit många år.

Michelle säger att hon har ändrat sin syn på vad det är att lyckas och misslyckas i studierna.

För mig är det så att när det händer många bra saker här i Sverige med mig, har jag ändrat mig mycket om det här med att misslyckas och lyckas. När det handlar om att misslyckas tänker jag att det spelar ingen roll om jag misslyckas idag, nästa dag finns det en möjlighet för mig.

## 7.2.5 Sammanfattning

Michelle har gått i statlig skola i en stad på Filippinerna. Hon läste upp till yrkeshögskola men tvingades avbryta sin utbildning på grund av familjens bristande ekonomi. I grundskolan var antalet elever i klasserna runt hundra och undermåliga skolböcker skulle delas mellan flera elever, av vilka många inte hade råd att ha penna och papper. Lärarna förnyade sig inte utan återanvände tidigare års lektionsanteckningar, och Michelle beskriver undervisningen som ”dålig”. Hon tror också att skolan höll inne på materialinköp för att lättare få donationer från utländskt håll. Aga och kränkande behandling var vanligt förekommande. Michelle utsattes under grundskoletiden själv för nedlåtande och kränkande ord från både lärare och elever, och skolgången var förknippad med rädsla. Dessutom blev hon, när hon började gymnasiet, utsatt för mobbning av sina klasskamrater. Detta sammantaget gjorde att hon helt förlorade självförtroendet, och har sedan dess kämpat för att återfå det. Det enda positiva med skolan i hemlandet var besöket av ”vita” utlänningar, som skedde en gång per år. De engagerade sig i barnen och gav dem mat och skrivmaterial.

Genom korrupta metoder kunde den familj som hade råd skaffa ett bättre betyg till sitt barn. Eftersom Michelle hörde till de fattigare familjerna gavs ingen möjlighet att få hjälp i studierna. Inte heller kunde hon, trots goda studieresultat, få en plats i den klass där de med bäst studieresultat gick. Det gjorde att hon för egen del inte ville visa vad hon egentligen kunde utan protesterade mot lärarna genom att ta extra lång tid på sig att göra uppgifter. Orsaken till att elever misslyckades i skolan menar Michelle till viss del berodde på svåra hemförhållanden, men framför allt anser hon att skulden var lärarnas. Hur eleverna behandlades av lärare var tydligt avhängigt familjens socioekonomiska status.

På folkhögskolan känner hon sig sedd och bekräftad, slipper rädsla och har möjlighet att hänga med i studierna och få visa vad hon kan. Hon upplever att hon nu tar fullt ansvar för sina studier och att hon lyckas. Den öppna relationen till lärarna och respekten studerande emellan värderar hon mycket, men önskar att vissa studerande skulle visa lärarna mer respekt. Det hon saknar på folkhögskolan är yrkesutbildningar.

Michelle har genom sina nya erfarenheter på folkhögskola ändrat sin syn på vad det är att lyckas och misslyckas. Trots att självförtroendet går upp och ner ser hon inte misslyckanden längre som nederlag utan tänker istället att det hela tiden finns nya möjligheter.

## 7.3 Amira

### 7.3.1 Skolerfarenheter i hemlandet

Amira berättar att hon är född och uppvuxen i en stad i Iran där hon gick nästan åtta år i grundskolan. I slutet av årskurs åtta flyttade hon till Pakistan, fortsatte grundskolan och gymnasiet och studerade där i sammanlagt fyra år i privat skola. Den statliga skolan i Iran är avgiftsfri. Däremot kostar den privata skolan. Om någon förälder är statligt anställd står staten för halva avgiften. I Iran gick hon i privat förskola och i statlig grundskola. Amira säger att det finns skillnader i undervisningen mellan den privata och statliga skolan.

Det är bättre lärare i den statliga skolan, de bryr sig mer. Det är verkligen tvärtom som i en del länder där man, om man vill lära sig mer, ska gå i en privat skola. Men i Iran är det mer frisläppt i den privata skolan och mer ordentligt i den statliga.

Det fanns inga blandade klasser i Iran i grund- eller gymnasieskolan, berättar Amira. Pojkar och flickor delade på skoldagen och växlade veckovis mellan att antingen gå från klockan sju till tolv eller mellan ett och fyra på eftermiddagen. Skoldagen började ute på skolgården med läsning ur Koranen och gemensam motion till musik. Klasserna hade ett elevantal på 10-25. I klassrummet satt man i rader i en egen skolbänk. Alla skolböcker och skrivböcker, en i varje ämne, var föräldrarna tvungna att stå för och eftersom det inför varje läsår gavs ut nya upplagor kunde man inte köpa begagnade böcker. Amira tyckte om undervisningen.

Jag tycker verkligen om undervisningen fortfarande och det är kanske för att jag vant mig vid det från början. Men jag fick lära mig mycket. Läraren kom och alla hade sina böcker och läraren berättade vad vi skulle lära oss den dagen. Sen gick hon fram till tavlan, hon skrev allt och gjorde övningar och hon sa vad man skulle tänka på. Hon berättade nästan allt hon kunde och så gav hon oss läxor som vi skulle öva på och då skulle vi gå till henne och fråga om det var något. Alla läste på samma nivå.

Hon säger att det nästan aldrig förekom grupparbeten. Prov hade man minst en gång i månaden i varje ämne och ett slutprov i slutet av varje termin. Resultatet på båda dessa var grunden för betyget. Det högsta betyget man kunde få var 20. Gränsen för godkänt var 10.

Hon berättar vidare att skolans regler var viktiga, och det också var viktigt att visa lärarna respekt samt visa att man var en duktig elev.

Vi fick inte använda smink, ha långa naglar eller smycken, på grund av hygien eller att ingen kunde ta ansvar för om man tappade bort smycken. Lärarna och rektorn kollade att man hade rätt uniform. Eller de kollade att man har tillräckligt bra slöja så att man inte visade öronen eller halsen. Man fick inte äta chips eller snabbmat på skolan och inte ha färgat hår så att det syntes.

Man skulle respektera läraren som sin egen förälder. Först och främst skulle man ha bra betyg, men det var inte helt accepterat bland lärarna om man inte följde reglerna. Då minskar de betyget i hur man betar sig. Det var kanske inte tillräckligt att ha bra betyg. Man skulle ha en bra relation till rektorn och lärare för att vara tillräckligt bra.

Hon fick ibland tillrättavisning när det gällde sin klädsel.

Jag var jätteduktig i historia och läraren visste det för jag gjorde alla hennes läxor och var hela tiden på hennes lektioner men hon ville inte säga det direkt till mig vad hon tyckte. Så hon sa istället många gånger till mig – och då använde hon mitt efternamn, kanske visste hon inte mitt förnamn: ”Jag tror det vore bättre för dig om du hade lite tightare slöja.” ”Absolut” sa jag och rättade till slöjan, men jag gjorde vad jag ville i alla fall. Jag brukade skärpa slöjan när hon var där och så brukade jag strunta i det när hon inte var där.

Eller jag minns när jag fick en lila barbieväska av min mamma som jag fortfarande hade i årskurs åtta. Då frågade min rektor: ”Jag tror det är dags för dig att byta väska, för en sån väska kan man ha när man går i femman.” Då sa jag till henne att jag inte hade råd med en annan väska: ”Om du har råd med det, så kan du köpa en ny till mig.” För jag visste att om hon frågade mina föräldrar skulle de säga samma sak. Då sa hon inget mer till mig sedan.

Flera lärare upplevde hon var bra, och berättar om en lärare i engelska som var allas favorit.

De flesta lärare var verkligen religiösa. Men läraren i engelska var ganska openminded och jätteduktig på sitt ämne. Jag kunde berätta allt för henne. Med tanke på att lärarna också hade regler de skulle följa, till exempel att inte komma jättenära sina elever, så blir det svårt för de som är – hur ska jag säga – normala. Man måste hålla sig professionell. Hon var bra, man kunde prata med henne som med en normal lärare.

Amira säger att det inte förekom någon fysisk aga i de skolor hon gick. Aga var egentligen förbjudet men förekom i pojkskolorna. Den som pratade mycket kunde skickas ut från klassrummet, men Amira beskriver lärarna som snälla.

I gymnasiet bestämmer man sig tidigt för vilket yrke man ska satsa på och undervisningen läggs då upp efter det. Om man ville studera vidare efter gymnasiet krävdes att det totala betyget var 18-20. Hade man exempelvis 15 i matte så avrådde läraren från att satsa på det ämnet. Redan under högstadiet visste Amira att hon inte skulle satsa på något yrke som hade med matematik, kemi och fysik att göra. Samtidigt var den situationen stressande för många. Redan i årskurs sex upplevde Amira stress inför att snart behöva välja vad hon skulle bli.

Det är bra om det skulle finnas ett system där man faktiskt kunde ändra sig. ”Det här är inte någonting för mig”. Då fanns det ingen väg tillbaka.

När hon flyttade till Pakistan i årskurs åtta lärde hon sig först engelska för att kunna börja i en privat engelskspråkig skola, ett val familjen gjorde eftersom den statliga skolans undervisning var på urdu. Skolsystemet var engelskt och alla slutprov administrerades från Storbritannien.

Examen som man gjorde kom från England med flygplan, papperna kom från England och de hade sin egen personal. När jag skulle skriva provet öppnade de pappret precis framför dig och en annan elev skriver på att den vittnar att det varit stängt. När vi skrivit provet samlade man in dem och skickade dem till England. Lärare i England rättar dem och skickar sedan tillbaka dem med ett betyg.

Det Amira tyckte var bra med skolan i Pakistan var att hon studerade i ett system som var gångbart utanför Asien, att det öppnade upp för studier i USA eller England. I övrigt hade hon svårt att greppa hur skolan fungerade.

Det var ett helt annat system. Tvärtom, helt tvärtom. Jag visste inte vad jag höll på med. Det tog mig två år att begripa systemet. Det var undervisningen som inte stämde.

I den engelska skolan i Pakistan fanns inget tvång att ha slöja och det var överlag inte så hårda regler. Men trots strängare regler i Iran har Amira en positivare bild av den skolgången.

Jag kanske inte håller med om alla regler i skolan i Iran och man kan absolut förbättra dem, men undervisningen var framförallt bättre, för tanken var inte att du skulle gå i skolan och ta extralektioner som du skulle betala. I Iran hade en lärare tillräckligt bra betalt för att slippa tänka: ”Jag behöver ge privata lektioner för att tjäna pengar.”



### 7.3.2 Att lyckas och misslyckas – då

Amira tycker att det var lätt att lyckas i skolan i Iran, mycket på grund av att hon hade en äldre syster och pappans bröder som kunde hjälpa henne med läxorna samt att lärarna var tydliga med hur man låg till. Hon bodde med sina farföräldrar som båda var analfabeter.

Ingen sa till mig att jag skulle plugga, men jag gjorde det ändå för jag var intresserad av plagget. Jag lyssnade på läraren och gjorde mina läxor.

Jag kände att jag var bra på saker, för man fick beröm av alla om man var just så som läraren ville. Då fick man bra självförtroende. Man vet att det är två-tre plugghästar i klassen och det är alltid de som läraren ser upp till, för man får presenter av läraren. På ett sätt blir det att man motiverar sig men det är jättefarligt för man kan helt och hållet också tappa sin motivation till studier.

Däremot fanns det andra som det inte gick lika bra för, säger hon, även om lärarna erbjöd den som halkade efter extra lektioner.

Jag minns att det var många som hade det svårt i skolan, och med tanke på att vi fick mycket läxor – om man struntar i dem två till tre gånger, då ligger man verkligen efter, då blir det svårt att komma ikapp vilket gör att man missar en hel del.

Orsaken till att vissa misslyckades anser Amira berodde på två saker.

Det beror på att man inte har föräldrar som säger att man ska plugga. Om man hade föräldrar som inte gått i skolan och kunde hjälpa en eller om man inte hade några syskon är det jättesvårt.

Det är inte direkt lärarnas fel att man misslyckades, utan systemets. Systemet är att den här boken ska man läsa i två terminer och man ska göra varje läxa. Fokus är mer på läxor än hur det verkligen går för en. Man kanske gör läxan för att man kan följa ett exempel, men man kanske inte förstår vad det är man försöker säga till dig egentligen. Det är jättesvårt att veta det. Det är naturligt att en del är snabba och förstår och att en del har det svårt.

Lärarna vet att det finns en del som har rätt svårt för att lära sig snabbt, men de fokuserade inte på det utan ville att pressen att ha mycket läxor gör att personen vänjer sig vid att lära sig snabbt. Vi hade tolv ämnen och läxor i alla. Vi skulle lära oss dikter som var på två sidor, då skulle man komma ihåg det och snabbt kunna tolka det. Så det var mycket utantillgrejor. Jag minns att det var några som var bra på att komma ihåg saker, men de var kanske inte lika bra på matematik.

Amira berättar att om man inte lyckades med att få godkända resultat i alla ämnen efter ett läsår fick man läsa om en hel årskurs, alla ämnen på samma sätt som tidigare. Det var dock sällan det förekom att någon elev gick om en årskurs mer än en gång. I gymnasiet fanns möjligheten att göra om slutprovet under sommarlovet.

Hon har också erfarenhet av att misslyckas, säger hon. När hon visste att hon skulle flytta till Pakistan lade hon inte ner lika mycket tid på matematiken och misslyckades med att göra sina uppgifter.

Jag var säker på att jag inte skulle behöva plugga matte det året. Men sen så kändes det plötsligt: ”Nej, om jag inte flyttar just i år, vad händer då?” Men det var tur att jag flyttade innan jag skulle göra mina tentor.

I Pakistan upplevde hon hur det var att misslyckas på ett slutprov. Det var efter att ha läst ett år engelska och ett år i årskurs åtta.

Det var jättesvårt för mig att göra slutprovet. De hade ett visst sätt att skriva det. Man skulle skriva på 40 minuter, då skulle man skriva snabbt, snabbt. Man skulle fördela tiden och jag visste inte det. Jag fick göra om det och då betalade man mycket för att göra det.

Det blev också tydligt för henne att det fanns andra vägar att slippa misslyckas på slutprovet.

I Pakistan fungerade det inte att man skulle gå till skolan för att lära sig. Även om man gick i skolan och betalade för det, skulle man gå extra lektioner på eftermiddagen, och det var för att där lärde man sig hur man skulle skriva provet. Det visste jag inte. Jag gick i skolan första året och tänkte: ”Ok, det här kan jag”, för man har jättestora böcker, men på provet fanns bara en viss del. ”I år kommer det bara från den delen, det är inte hela boken.” Lärarna visste det. De här extralektionerna fick man betala mycket för.

Jag hade min matematiklärare som jag inte kunde förstå. Han berättade jättemycket under lektionen för att man inte skulle hänga med och vi var jättemånga elever också, 20-30 stycken. När vi hade föräldramöte sa han: ”Hon är inte tillräckligt duktig i mitt ämne.” Då frågade jag om han kunde hjälpa mig. ”Om ni kan ta privata lektioner. Jag tar det och det.” Det kostade pengar med hjälp och jag upplevde stress i Pakistan.

### 7.3.3 Att studera på folkhögskola

Innan Amira började på folkhögskolans Allmänna kurs läste hon på introduktionsprogrammet på gymnasiet. Hon tänkte att hon skulle slippa läsa matte och engelska och snabbt påbörja en utbildning på gymnasiet för att få läsa med svenska ungdomar och få chans att bli bättre på språket, men insåg snart att det skulle hon inte hinna med. Hon var fast besluten att läsa in gymnasieämnena på Komvux, men en studievägledare tipsade henne om folkhögskolan och efter ett studiebesök där bestämde hon sig.

När jag besökte folkhögskolan såg jag att de som har svenska som andraspråk faktiskt pratar med de som har svenska som modersmål.

Det hon tycker är speciellt med svenska skolsystemet och med folkhögskolan är relationen till lärarna.

Jag har aldrig haft en sån relation till mina lärare som i Sverige. Först var det jättekonstigt att man sa ”du” till läraren, för det hade jag aldrig varit med om i mitt liv. Jag hade sett mycket om europeiska skolor på nätet, men det är inte så det funkar någon annanstans än i Skandinavien. Nu är det helt ok. Förra året gjorde vi en resa med hela klassen. Man får inte göra resor med killar och tjejer och en lärare i mitt hemland, så det var obehagligt för mig till en början.

Amira berättar att genom att studera i svensk skola har hon lärt sig prata och fråga mer, att säga vad hon tycker, vara med och påverka innehållet i studierna och också att be om hjälp.

Jag har fått lära mig att säga vad jag vill och vad jag tycker. Det märks när man behöver hjälp eftersom man har individuella studier. ”Vad behöver jag mer?” Och läraren frågar: ”Vad vill du lära dig?” Och då vet jag för att jag har fått kommentarer på mina läxor. ”Vad tror du är det bästa sättet att lära dig på?” och då kommer vi överens med varandra. Det är nytt samtalet med lärarna. Det kändes obehagligt att ha ett samtal så här med läraren, jag var jätteblyg och kunde inte säga direkt vad jag ville säga, men när jag hörde att läraren ville det som jag ville säga, så varför inte.

Det är lite såna här saker som är ganska nya för en person. Om läraren säger: ”Jag tycker det här är bra. Vad tycker du?” då håller man med oavsett om man tycker så eller inte, och det är för att man är van vid det. Men jag kan säga: ”Jag har också märkt att jag behöver hjälp med det här.”

### 7.3.4 Att lyckas och misslyckas – nu

Amira upplever att hon lyckats i sina studier också på folkhögskolan.

Det känns verkligen att jag har lyckats. Jag tror inte jag hade lyckats på samma sätt om jag pluggade på Komvux. Och det säger jag för att en jag känner pluggade på Komvux och hon har inte lärt sig. Det här är verkligen en miljö där man kommer i kontakt med folk. För jag gillar inte att sitta och läsa grammatikboken även om jag vet att det är viktigt och jag måste göra det någon gång för att lära mig språket. Men det är inte mitt förstaval när det gäller att lära mig språket.

Hon var rädd för att hon skulle må dåligt över att behöva studera gymnasiet när hon var lite äldre och jämför med hur det skulle ha varit i Iran.

Om jag var över tjugo nu och i Iran sa att jag ville plugga på gymnasiet, vilket inte går att göra, då hade jag känt att det var för sent för alla mina kompisar är redan klara med sina studier. Jag kände det verkligen så när jag flyttade till Sverige och när jag kände att jag måste lära mig svenska i början. ”Nej, det här kommer inte att funka, jag kommer att må jättedåligt över det här.” Men jag har ändrat mig, för jag ser verkligen att man inte behöver vara tjugo år när man är klar med sina studier.

Amira säger att hon inte upplevt någon negativ stress på folkhögskolan, bara positiv, som handlar om att utmana sig själv. Det finns också förutsättningar för henne att lyckas i studierna.

Det finns lärare och studieverkstad och klasskamrater som hjälper mig mycket. Man kan alltid fråga efter hjälp.

I Sverige är det verkligen bra för man får den hjälp man vill. Man har kunskap om vad det finns för typ av elever. En elev lär sig jättesnabbt, en elev tar det lite mer tid för.

Avslutningsvis säger hon att hon skulle vilja göra något för att förändra skolsystemen i de länder hon gått i skola.

Jag tänker att jag skulle vilja bli något i framtiden för att göra skillnad i såna här system i olika länder. De flesta länder i Mellanöstern har nästan samma typ av system. Det är viktigt för att det hade varit bättre om alla hade fått samma chans att komma igång med studier och att plugga. Att säga att det faktiskt funkar på något annat sätt än ha pressen på elever, att man skulle kunna få elever intresserade av studier ännu mer. Det är lärarens sätt i skolorna nu, inte elevernas sätt.

Jag vet att det är jättemånga elever som är begåvade med olika talanger, men det blir svårt att hitta den eller visa den, när man vet att man är dålig på matematik och studier.

### 7.3.5 Sammanfattning

Amira har gått i skola både i Iran och Pakistan vilket gett henne erfarenhet av två skilda skolsystem. I Iran var det separata skolor för flickor och pojkar genom hela grund- och gymnasieskolan. Hon är positivt inställd till den statliga skolan hon gick i. Elevantalet varierade mellan 10-25 och hon tyckte om undervisningen som följde ett givet mönster och innebar tydlighet i fråga om genomgångar och läxor, prov och betyg. Grupparbeten förekom nästan aldrig. Skolan hade stränga regler, men inga fysiska bestraffningar förekom på hennes skola. Eleverna hade respekt för lärarna som Amira upplevde var snälla, men som markerade sin ställning genom att hålla ett visst avstånd till eleverna. Även om Amira också rättade in sig i ledet, vågade hon ändå stå upp för sig själv och ha en egen åsikt. Det fanns en lärare som avvek i sitt förhållningssätt till eleverna, som engagerade sig i eleverna på ett mer personligt plan, och uppskattades av alla.

Det fanns viss hjälp att få på skolan i form av extralektioner för den som halkade efter, men för den som ändå inte lyckades var lösningen att gå om ett läsår. Den som, liksom Amira, hade någon i familjen som kunde ge stöd i skolarbetet hade bättre förutsättningar att lyckas. Genom hårda studier skulle eleverna pressas att prestera och vänja sig vid snabb inläring, och de som lyckades premierades i form av presenter från lärarna. Orsaken till att elever misslyckades anser Amira berodde dels på bristande stöttning hemifrån, dels på ”systemet” och skolans pedagogik, som mer såg till kvantitet än till att eleverna verkligen förstod.

Hon upplevde att hon själv lyckades i skolan i Iran, hon tyckte om att gå i skola och hade lätt för att lära. Den press hon redan i årskurs sex upplevde, orsakades av vetenskapen om att man tidigt i sina gymnasiestudier skulle välja inriktning mot yrke, och att det inte fanns någon möjlighet att ändra inriktning.

I och med flytten till Pakistan mötte hon ett korrupt skolsystem där man skulle köpa sig den kunskap man behövde för att lyckas i studierna. Ovetskap om systemet resulterade i att hon, trots intensiva studier där hon själv upplevde att hon hängde med, ändå misslyckades på ett slutprov. Det som trots allt var positivt med den privata skola hon gick i, var att undervisningen var på engelska och att utbildningen var internationellt gångbar.

Det hon uppskattar med folkhögskolan är den avspända relationen till lärarna och att hon kan påverka studiernas innehåll och form. Hon upplever att hon lyckats på folkhögskolan och uppskattar att det finns extra hjälp att tillgå. Hon befarade att hon skulle må dåligt över att halka efter i sina studier jämfört med jämnåriga i Iran, men ser det inte längre som ett misslyckande att studera på gymnasienivå trots att hon är över tjugo år. Hon önskar att hon i framtiden kan få vara med och påverka skolsystemen och pedagogiken i Mellanöstern.

## 7.4 Linh

### 7.4.1 Skolerfarenheter i hemlandet

Linh berättar att hon kommer från en liten by på landsbygden i Vietnam, en timmes cykelresa från staden. Det finns både privata och statliga skolor i Vietnam, och Linh beskriver skillnaden:

De som är fattiga går på statliga skolor, men om de är rika går de på privata. Det finns privata skolor också på landsbygden, men inte så många och inte nära mig.

Hon säger att den statliga skolan också var belagd med avgift. Det gjorde att familjens ekonomi styrde hur länge man kunde gå i skolan.

Skolan i Vietnam kostar mycket. Jag kunde inte gå i skolan så länge som de andra. Jag tycker att det skiljer mycket på klasserna – de rika och de fattiga. Det är därför det var jobbigt för mig. Vi hade inte råd. Varje månad måste man betala för att skolan skulle bygga det här huset, lärare, böcker.

Man måste inte gå i skolan, det beror på om man har råd. Då har man möjlighet. Annars behöver man inte och föräldrarna tvingar inte någon.

Själv tvingades hon sluta skolan när hon gått två månader i årskurs sju, berättar hon.

Jag slutade för att pengarna inte fanns. Jag kände mig ledsen, för mina kompisar de fick fortsätta och de skulle få yrken i framtiden, men så blev det inte för mig.

Linh berättar att hon inte började skolan förrän hon var nio år och det var vanligt bland de fattiga att starten dröjde. Skolan krävde ett personbevis och att få det utfärdat kunde ta lång tid, ibland upp till två år. I hennes fall fick mamman skicka in papper på nytt efter ett år. Det gjorde att skolstarten blev förskjuten med två år.

Det var inte så att vi förstod mer än de rika, bara för att vi var äldre. De rika, de hade mycket olika saker man kunde leka med, till exempel bilar. Men vi lekte bara med sand. När jag kom till skolan så visste jag inte att det hette däck på bilar, men de kunde det redan.

Hon berättar vidare att skoldagen varade mellan klockan sju och elva samt mellan klockan ett och fyra. Mitt på dagen var det två timmar till att äta och vila. Det var 40-45 elever i klassen som satt i långa rader med ett bord framför sig. Flickor och pojkar gick tillsammans, men man satt på var sin sida i klassrummet.

Vi fick inte sitta nära. När man på lektionen skulle prata om det som var om tjejer fick killarna gå ut. Det var konstigt tyckte jag när jag kom till Sverige. Men varför får man inte lära sig de här sakerna? Man blir nyfiken hela tiden. Men vi lekte med varandra på rasterna.

Linh säger att man vid skolstarten ropade upp namnen på barnen och samtidigt frågade vilken familj de kom ifrån. Då visste lärarna vilket barn som kom från en välbeställd familj, och då kunde de använda sig av den kunskapen.

De rika satt längst fram. Om du åker till Vietnam och ser personer som står längst fram, då vet du att de är rika. Men att sitta längst bak, det betyder att man är fattig. Jag satt längst bak, jag såg ingenting. De andra var lite högre än mig och ibland fick jag luta mig eller ställa mig upp för att se.

Barnen till de rika, det var de som gick till läraren mest och frågade. Sedan kom de hem till mamma och pappa och sa att läraren hade hjälpt dem mycket. Då skulle de ge en gåva till läraren. Föräldrarna kom också och frågade: "Hur fungerar det med mina barn i skolan?" Man gav lite pengar eller en gåva. "Dina barn är jätteduktiga, tycker jag" sa läraren, trots att de inte var duktiga.

Linh beskriver också hur undervisningen gick till och hur betygssystemet såg ut:

Läraren läste en text och förklarade vad det betydde. Vi hade böcker som man fick låna, en del köpte också. Man fick köpa penna och papper själv. Det var mest individuellt arbete, vi gjorde aldrig grupparbeten. Vi hade prov varje vecka i alla ämnen och varje kapitel måste vi klara.

Vi hade läxor varje dag. Du måste lära dig utantill, det är det som är viktigt för lärarna. De behövde inte fråga: "Förstår du eller förstår du inte?" Det spelade ingen roll för dem.

Betygen var från A till D, där A betydde att det inte var bra och D att du var duktig. Om man inte var godkänd fick man ingen bokstav, bara ej godkänd.

Vi fick visa betygen för föräldrarna. Jag gömde papperna, men grannarna frågade: "Har din dotter fått betyg?" När mamma frågade om jag fått det sa jag ibland nej, för om jag visade att jag bara fick ett A skulle min mamma bli ledsen.

Om man behövde extra hjälp i sina studier fanns det att få på kvällstid, berättar Linh. Men det kostade pengar. Hon berättar också att det förekom olika typer av bestraffning.

Om man kom för sent fick man stå på knä och de frågade varför man kommit för sent. Man fick stå på knä och titta ner under hela lektionen. Läraren slog inte barnen men skrek åt dem. Men det räcker, det är för mycket.

Hon berättar att hon kände rädsla inför skolan.

När jag vaknade slog mitt hjärta snabbare och snabbare, eftersom jag var rädd. Jag ville inte gå till skolan, men min mamma tvingade mig. ”Du måste gå i skolan för att du får lära bra saker”. Men det var inte så. Hon visste inte. Jag berättade men kanske trodde de inte på mig, de kanske tänkte att jag hittade på.

Hon och hennes syster, som gick en årskurs över henne, delade på skoldagen och skoluniformen, berättar hon.

Min syster började på morgonen, sedan sprang hon hela vägen hem för att hinna tills jag skulle börja skolan. Det var jättejobbigt för vi hade samma kläder. Vi hade bara en uniform.

När hon ska försöka hitta något som var positivt med skolan i Vietnam kommer hon att tänka på en lärare i matematik som hjälpte henne ganska mycket. Hon kände sig inte rädd på hans lektioner. Men klasskamraterna betydde mest.

Det enda positiva med skolan var att jag och mina fattiga kompisar var i samma klass. Vi lekte tillsammans, vi förstod varandra. Men om lärare har jag inget positivt. Jag var mycket stressad. Jag tänker om skolan i Vietnam att det var hemskt.

#### **7.4.2 Att lyckas och misslyckas – då**

De som lyckades i skolan använde läraren som exempel inför de andra i klassen, säger Linh. Den elev som lyckades fick en särställning.

Man jämförde på en gång. ”Eftersom han är duktig har han nått dit. Du måste lära dig om du ska bli på samma sätt som honom.” Och man skämdes. Om man inte kunde svara på en fråga sa läraren: ”Har du inte läst hemma? Du måste förbereda dig lite.” Det var mitt fel. Samma sak var det om man inte gjort läxan.

Läraren kom till huset där den duktiga eleven bodde för att lära ut mera. Om vi skulle börja med något nytt nästa dag, sa läraren till eleven: ”Förbered lite, vi ska göra det här i morgon. Så vet du före de andra.” Vi var ledsna och jag kunde inte göra någonting, jag visste att det var så här. Alla vet det. Man kan säga att vi var vana.

Linh upplever att hon för egen del aldrig fick lyckas i skolan i Vietnam och ger flera exempel på situationer där hon känt sig misslyckad.

Jag lyckades aldrig någon gång. För mig var det svårt att lyckas. Jag kände att jag misslyckades nästan varje dag. Jag sa till min mamma: ”Jag vill inte gå till skolan.” Att gå till skolan var samma sak som ett straff. Det var jättejobbigt. Jag fick aldrig höra att jag gjorde något bra. Lärare var inte bra på att ge beröm.

Jag kunde inte komma ihåg när jag skulle lära mig utantill, fast jag läste flera gånger. Det var mycket uppgifter. En lärare ville att jag skulle göra det här, en annan ville att jag skulle läsa det där. Jag vaknade klockan fyra för att lära en text utantill. Det var jättejobbigt, jag orkade inte. Det var mycket stress.

Jag hade inte självförtroende när jag gick i skolan. Det fanns kompisar som sa att jag var bra, men jag trodde inte på det. Jag trodde det lärarna sa var sant.

Om jag inte klarade det fick jag straff. Vi fick stå vid tavlan och läsa utantill. Om man inte kunde skrattade alla åt en, de skrattade inte med. Det var hemskt.

Hon berättar att man bara hade en chans vid prov. Provresultaten räknades ihop och sista veckan berättade lärarna om man fick gå vidare till nästa årskurs eller om man var tvungen att gå om. Man kunde få gå om en, två eller tre gånger och då fick man läsa om allt från början.

Orsaken till att elever inte lyckades säger hon mest berodde på dålig ekonomi. Den som var fattig och riktigt duktig kunde lyckas, men den fick ingen hjälp. Den som misslyckades beskrevs som dålig av både lärare och elever.

### 7.4.3 Att studera på folkhögskola

Innan Linh kom till folkhögskolan läste hon SFI på Komvux, berättar hon. Hon valde folkhögskola eftersom flera kompisar gick där och hade berättat för henne att skolan var bra, att det fanns mycket skapande verksamhet där. Hon har studerat snart tre år på folkhögskolan. Den första tiden i den svenska skolan beskriver hon på följande sätt:

Jag vågade ingenting, jag vågade inte fråga. Jag tänkte på samma sätt som i mitt hemland. Jag har min bakgrund. Jag hade inget självförtroende och ingen självkänsla. När jag förstod lite mer förstod jag att det var annorlunda, när jag fick lära mig om er kultur.

Linh kan fortfarande känna av skillnaden i bakgrund när det gäller att hänga med i undervisningen. Den som kommer från storstad förstår lite mer än henne, säger hon.

Jag förstod inte ordet diskriminering, men jag förstår det nu. Min man har förklarat det för mig och sagt att jag inte har så mycket erfarenhet. Men nu har jag lärt mig nya ord i Sverige som jag inte kunde på vietnamesiska.

Idag säger Linh att hon är lycklig och glad för allt hon har fått lära sig på folkhögskolan. Det positiva med folkhögskolan tycker hon är att det finns bra lärare.

Läraren kan hjälpa den, som inte kan, att bli bättre. Lärarna är för snälla tycker jag, även om det är bra. Om vi inte gjort uppgiften säger läraren: "Det är upp till er, om ni vill förstå mer." I mitt hemland var vi tvungna att göra det även om vi inte kunde. Jag förstod ingenting där, men nu förstår jag här.

Här är allt möjligt. Det finns bra lärare och jag har fått mycket hjälp. Och jag får respekt. Det är jätteviktigt. De försöker hitta andra sätt att förklara så jag kan förstå det. Och jag vågar säga att jag inte förstår, även om jag inte tycker om det. Det händer inget speciellt om jag svarar fel, de respekterar, de skrattar inte. Jag vågar uttrycka en annan åsikt, det gör jag. Och det är skönt.

Hon säger att hon upplever stress på folkhögskolan när det blir mycket uppgifter, men att hon klarar sig bra.

### 7.4.4 Att lyckas och misslyckas – nu

Linh upplever att hon lyckats i sina studier på folkhögskola och fått ett gott självförtroende.

Här får jag förklarat allt och de hjälper mig jättemycket. Jag hade inte självförtroende i mitt hemland men här har jag läst psykologi och hur jag kan hantera problem och lösa dem. Jag har lärt mig jättemycket och jag är bättre nu. Jag har självförtroende idag. Om man har självförtroende och självkänsla mår man bättre, även om man har det jättejobbigt.

Hon säger att hon också ändrat sin inställning till vad det är att lyckas och misslyckas.

Det är helt annorlunda nu, helt nytt. När jag gör fel tänker jag: "Gör om igen!" Om jag misslyckas ska jag göra om igen, jag börjar om igen. Man har chanser. Jag tänker inte att jag är dålig nu längre. Det är bra att läraren får hjälpa dig. Den personen som får extra hjälp får utvecklas lite mera, tänker jag.

När hon för en tid sedan var på besök i Vietnam träffade hon på sina gamla lärare, berättar hon.

Det är stackars dem. De såg mig: ”Oj, vad du är fin!” De tänkte så här om mig: ”Du är dålig, så du skulle inte kunna göra något i framtiden”. Men när jag kom tillbaka pratade jag så... jag kan inte förklara på svenska, men på mitt språk kan jag förklara med bra och fina ord. Då tänkte de nog: ”Aha, hon är inte längre samma som förut”. Förut gick det inte att säga en annan åsikt än lärarens, men om jag nu reser dit vågar jag säga till om jag ser någonting fel.

Linh avslutar intervjun med att säga:

Det är första gången någon frågar om mitt hemland. Jag kommer på saker. Det är roligt att du frågar, att du vill lyssna på min erfarenhet.

### 7.4.5 Sammanfattning

Linh har gått i statlig skola på landsbygden i Vietnam. Där fanns inte möjligheten att gå i privat skola, så alla barn oavsett ekonomiska förutsättningar gick i samma skola. Linhs familj hörde till de mindre bemedlade och hon var tvungen att avsluta sina studier i början på årskurs sju på grund av att det inte fanns pengar till skolavgiften. Som tillhörande en fattig familj prioriterades man inte i utfärdandet av personbevis, vilket gjorde att hennes egen skolstart fördröjdes med två år.

Elevantalet i klassen var runt fyrtio, pojkar och flickor läste tillsammans men uppdelade på var sin sida i klassrummet. De rika satt längst fram. Pedagogiken handlade mycket om utantillinläring och eftersom hon hade svårt för det upplevde hon aldrig att hon lyckades i studierna. Hon förlorade sitt självförtroende. Utifrån Linhs beskrivning var skolsystemet korrupt – lärarna och de bemedlade familjerna utnyttjade varandra; läraren fick gåvor och extra betalt för att ge eleverna extra hjälp och bra betyg. Den elev som ”lyckades” använde läraren sedan som exempel inför andra medan den som misslyckades blev utskrattad och fick stå med skam. Det fanns ingen möjlighet till omprov och den som misslyckades i slutprovet fick gå om hela läsåret. För vissa hände det vid upprepade tillfällen. Linh anser att orsaken till att eleverna misslyckades främst berodde på familjens ekonomiska status. Hon beskriver sin upplevelse av skolan i hemlandet som hemsk, som ett straff. Det enda positiva var att hennes kompisar, som också tillhörde fattiga familjer, fanns där.

I mötet med den svenska skolan tog det, på grund av hennes tidigare skolerfarenheter, en tid innan hon förstod att det fungerar annorlunda här. Folkhögskolan har inneburit mycket positivt för henne. Här tycker hon att det finns bra lärare, att hon upplever att hon bemöts med respekt och får den hjälp hon behöver. Hon har återfått sitt självförtroende och upplever att hon lyckas i studierna, även om hon kan uppleva stress när det blir för många uppgifter. Linh har ändrat sin inställning till vad det är att lyckas och misslyckas; hon tänker att om hon gör fel är det bara att försöka igen och hon ser inte länge på sig själv som dålig.

Hon har också haft möjligheten att möta sina gamla lärare i Vietnam och ge dem en bild av vem hon är i dag – en vuxen kvinna med utbildning, gott självförtroende och mod att uttrycka sin åsikt.



## 8 Analys

I detta kapitel presenteras analysen av intervjuerna, där resultatet ses i ljuset av de livsvärldsfenomenologiska aspekterna *den levda kroppen*, *det levda rummet* och *den levda tiden* samt *horisont*. Analysen sker också utifrån de två specialpedagogiska perspektiv som valts för studien; *det kategoriska* och *det relationella*, samt utifrån aspekten *förtroendefulla relationer*.

### 8.1 Den levda kroppen

Det är genom kroppen man tar del av sin omgivning; upplever, känner och tänker. Genom kroppen lär man sig nya saker och får nya erfarenheter. Det är också genom kroppen som man meddelar sig, man minns det som hänt tidigare och sätter ord på det (Bengtsson, 2005, 2015; Berndtsson, 2001; Carlsson, 2009).

I kvinnornas berättelser är de kroppsliga minnena starkt närvarande – deras kroppar ”berättar”. Det som framträder är beskrivningar av fysisk smärta. Både Chintana och Michelle har erfarenhet av en skola i hemlandet där kroppslig bestraffning var vanligt förekommande. Chintana har egen erfarenhet av det, hennes kropp har minnen av den fysiska smärtan, och hon har fortfarande ett märke kvar på sin arm efter en lärares behandling. Michelle minns hur chockad hon blev när hon bevittnade hur andra bestraffades och förnedrades, och blev även själv utsatt för kroppslig smärta när hon blev mobbad i gymnasiet. Att tvingas stå en hel lektion på knä på golvet med nedböjt huvud, något som Linh berättar om, måste också ha inneburit fysisk smärta.

Alla intervjuade har erfarenhet av stress och press, och för tre av dem innebar skolgången mycket rädsla. Linh – som gick i en skola där lärarna inte slog eleverna, men de utsattes för psykisk bestraffning – beskriver hur rädslan hos henne tog sig fysiska uttryck i form av hjärtklappning. Michelle beskriver en väldig trötthet och känslan av en tyngd; som att bära en stor sten i huvudet under många år.

Centralt i Chintanas, Michelles och Linhs berättelser är den starka känslan av skam. De försattes gång på gång i situationer där de misslyckades – och utsattes sedan för psykisk och/eller fysisk förnedring. Som en följd av detta bar de på en känsla av att vara dåliga och misslyckade. Känslan av skam ledde för Michelle och Linh till en mycket låg självkänsla och obefintligt självförtroende. Trots en bekräftande skolmiljö idag, är det dåliga självförtroendet något de fortfarande brottas med. Skammen hade också i deras fall att göra med familjens socioekonomiska status – de fick skämmas för att de kom från familjer som var fattiga; de blev ständigt påmind om sin plats i samhället. Genom lärarnas och klasskamraternas behandling och bemötande, förstärktes ideligen skammen. Som Larsson (2007) framhåller sätter sig tidiga upplevelser av skam i en känsla av oduglighet. Genom att barnet ser upp till läraren som en auktoritet sätter det tilltro till det läraren säger. ”...det kommer från min lärares mun, så vad ska man tänka? Du är sex år”, säger Michelle.

Deras kroppar kontrollerades också i skolan genom strikta regler för vad som var tillåtet när det gällde uppförande, klädsel och utseende. Allt från att bära skoluniform, ha rätt längd på kjol, hår och naglar, till restriktioner när det gäller smink eller smycken. Genom sina levda kroppar hittade de ändå olika former att uttrycka protest och självbestämmande i en rigid skolvärld. Chintana hade, trots det hon utsattes för, ett gott självförtroende vilket tog sig uttryck i hennes självbestämmande vad gäller skolstart och avslut, närvaro på skolan och vad hon tillät sig göra i och utanför klassrummet. Amira hade också ett gott självförtroende under

skoltiden i hemlandet. Hon lättade emellanåt på slöjan, hade egna åsikter som gick stick i stäv mot lärarens och kunde ge svar på tal. Michelle protesterade genom att inte göra uppgifter i den takt som förväntades, men riskerade då samtidigt att få sämre resultat.

Lärandet är enligt Lilja (2015) styrt av elevens behov; trötthet och hunger verkar menligt på inlärandet. Michelle beskriver hur eleverna kände hunger, svimmade av utmattning och ständigt var upptagna med tankar på mat för dagen. Den lyckligaste dagen i hennes skoltid var den dag de fick besök av utlänningar, som kom till skolan med mat och gåvor.

Under intervjuerna visade kvinnorna med sina kroppar, med gester och mimik, hur de exempelvis stod på knä i klassrummet, kröp ihop och tittade ner där de satt i stolen, drog undan sina fingrar efter bestraffningen, blev luggade, var tvungna att skriva sina namn på ett papper väldigt snabbt, inte kunde se det som stod på tavlan, och hur hjärtat slog av rädsla. Dessa minnen som satt sig i deras kroppar bar kvinnorna med sig i kontakten med skolan i Sverige. Deras levda kroppar, med medvetna och omedvetna minnen från tidigare skolgång, förväntade sig och var inställda på ett liknande skolsystem som i hemlandet. Michelle berättar att hon första tiden satt ”ihopkrupen” i klassrummet. Linh uttrycker att hon inte vågade fråga, att hon inte vågade någonting. ”Jag tänkte på samma sätt som i mitt hemland”, säger hon. För de intervjuade kvinnorna tog det en tid innan de kunde förstå att de nu befann sig i en helt annan skolmiljö.

Tre av kvinnorna har starka erfarenheter av hur det är att bli nedtryckta och förnedrade, både fysiskt och psykiskt. De har också, i och med att de förflyttat sig till en annan del av världen, fått uppleva hur det är att i ett annat skolsystem i vuxen ålder bli upprättade genom ett respektfullt bemötande. De har fått möjlighet att i skolsammanhang bygga upp sitt självförtroende. Chintana bär dock, trots ett gott självförtroende och nya erfarenheter av att lyckas, fortfarande på känslan av att inte vara ”duktig”.

## 8.2 Det levda rummet och den levda tiden

Beroende på vilken socioekonomisk status familjen hade tilldelades man olika platser i klassrummet. I Chintanas och Linhs fall satt barnen från rika familjer längst fram och barnen från fattiga familjer längst bak. Chintana, Michelle och Linh visste att de tillhörde de fattiga och att det därför var svårt att lyckas i skolan fast man gjorde sitt bästa. ”Det fanns ingen möjlighet att visa vad man kunde”, säger Michelle. De låstes fast i en position i tid och rum också i vidare bemärkelse, en position som var svår eller omöjlig att ta sig ur. Familjens socioekonomiska status bestämde vilken plats man fick både när det gällde vilken grupp man fick gå i och var man skulle sitta i klassrummet.

Den levda tiden för Linh påverkades av att hon var tvungen att vänta två år med sin skolstart och på det sättet kom ”i otakt” med andra jämnåriga. Trots frustrationen och sorgen över att behandlas orättvist, förväntade hon sig ändå inget annat. Linh beskriver det som att de mitt i allt var ”vana”. Att hamna i otakt drabbade också Michelle som på grund av den mobbning hon utsattes för var tvungen att gå om första året på gymnasiet. Att eleverna fick gå om årskurser där de repeterade allt årskursen innehållit på exakt samma sätt som tidigare, påverkade upplevelsen av det levda rummet och den levda tiden. Att få goda resultat i slutproven och kunna gå vidare till nästa läsår innebar att lyckas i studierna. Att gå om en årskurs innebar ett misslyckande som man under ett års tid genom rummet och tiden ständigt blev påmind om. Michelle berättar om elever som kunde få gå om samma årskurs ”mer än tre gånger” vilket gjorde att misslyckandet sträcktes ut över lång tid.

Upplevelsen av klassrummet var olika. För Amira, som tyckte om skolan i sitt hemland och tillhörde de som premierades utifrån goda resultat, var skolan och klassrummet inte förknippat med olustkänslor. De hade också nya läroböcker varje år och familjen hade råd med dessa, likaså med skrivböcker. Där hon kände sig låst i tid och rum var inför tanken på att tidigt vara tvungen att bestämma sig för framtida yrkesval. Hon önskar att det därför hade funnits ett system där man kunde ändra sig. ”Då fanns det ingen väg tillbaka”, säger hon. När det gäller Chintana fanns på hennes skola ett speciellt rum för bestraffning där hon själv ofta befann sig. Hon upplevde rummet som ”väldigt läskigt”. För Michelle var skolan och klassrummet mer eller mindre sammankopplat med endast mörka upplevelser. Det levda rummet var också fysiskt trångt med så många elever i samma klassrum; de satt tre till fyra vid varje skolbänk och skulle dela på allt. Linh upplevde också skolan och klassrummet som en svår plats. Att bli placerad längst bak gjorde att Linh, som var mån om att hänga med i undervisningen, inte såg någonting och fick anstränga sig för att se det läraren visade. Enda gången hon upplevde klassrummet framifrån var i förnedrande situationer, då hon fick stå inför alla och misslyckas i sin utantilläsning.

Enligt Carlsson (2011) färgas våra tidigare upplevelser av tid och rum det vi senare möter i livet. Carlsson hänvisar till Husserl som framhåller att ”tiden finns som ett flöde där nuet färgas av såväl det förflutna som det kommande” (s. 89). Det som kvinnorna berättar om från sina hemländer, har relevans för nuet och vice versa. Den levda tiden innefattar både erfarenheter man gjorde då, erfarenheter man gjort efter man lämnade skolan i hemlandet och tankarna på framtiden och vad som är möjligt. I ljuset av nu ser man det som hände då. Kvinnorna har i intervjuerna gått tillbaka till sakerna själva och beskrivit dem som de var då, men i ljuset av den levda tiden fram till nu. Michelle säger att det hon gör idag gör hon för sin familj och hon berättar att hon förväntar sina föräldrar och släktingar med sina studieresultat. Chintana har också förändrat sin position och status i och med att hon flyttat utomlands, och Amira vill utifrån den levda tiden ”bli något i framtiden för att göra skillnad i såna här system i olika länder”. Linh upptäckte när hon återvände till Vietnam att hennes position och status förändrats i förhållande till hennes gamla lärare. Lärarna som en gång tänkte att hon inte dög till något, fick nu se en kvinna med gott självförtroende som fortsatt sitt liv och sina studier utomlands.

### 8.3 Horisont

Begreppet *horisont* är centralt inom livsvärldsfenomenologin. Begreppet innebär att människan genom sina erfarenheter ser på sin tillvaro från en position som också ger en viss horisont; en viss förståelse av livsvärlden. Horisonten vidgas och förändras när människan sätter sig i rörelse (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001).

I alla de intervjuade kvinnornas berättelser finns rörelse i tid och rum med. Genom att fysiskt förflytta sin levda kropp till ett helt nytt land, har man fått nya erfarenheter och vidgat sina horisonter. Det blir tydligt i berättandet att kvinnorna beskriver sina livsvärldar i hemlandet i perspektiv av nu. Det är i ljuset av erfarenheterna i mötet med den svenska skolan och framför allt folkhögskola som de analyserar och tolkar skolerfarenheterna från hemländerna. Genom att förflytta sig har de fått nya perspektiv och en vidgad förståelse av sina tidigare erfarenheter från skolgången i hemlandet.

Tidshorisonten (Berndtsson, 2015) vidgades när det blev möjligt att fortsätta livet och studier i ett nytt land och när tanken på framtiden innefattar yrkesutbildning och arbetsliv.

Möjlighetshorisonen (Berndtsson, 2015) har vidgats i och med studier på folkhögskola där man mött ett helt nytt förhållningssätt till kunskap och lärande, där den förtroendefulla relationen till lärare och studerande är central och man fått stöttning i att gå vidare. De vidgade horisonterna har också inneburit att Amira vill göra det möjligt att vidga horisonterna hos företrädare för skolsystemen i Mellanöstern:

Jag tänker att jag skulle vilja bli något i framtiden för att göra skillnad i såna här system i olika länder. /.../ Det är viktigt för att det hade varit bättre om alla hade fått samma chans att komma igång med studier och att plugga. Att säga att det faktiskt funkar på ett annat sätt än att ha pressen på elever, att man skulle kunna få elever intresserade av studier ännu mer. Det är lärarnas sätt i skolan nu, inte elevernas sätt.

Handlingshorisonterna (Berndtsson, 2015) har också tydligt erövrats genom att kvinnorna fått erfarenheter av att lyckas i studierna. Hos framför allt tre av informanterna tar det sig uttryck i den förändrade synen på vad det innebär för dem att lyckas och misslyckas i studierna. Amira såg det till en början som ett misslyckande att inte vara klar med sina studier när hon var tjugo år, men har ändrat sig när hon sett att studerande i alla åldrar finns på folkhögskolans Allmänna kurs. Linh säger att när hon idag gör fel, tänker hon: ”Gör om igen! /.../ Jag tänker inte att jag är dålig nu längre”. Michelle uttrycker det på följande sätt:

... när det händer många bra saker här i Sverige med mig, har jag ändrat mig mycket om det här med att misslyckas och lyckas. När det handlar om att misslyckas tänker jag att det spelar ingen roll om jag misslyckas idag, nästa dag finns det en möjlighet för mig.

I mötet med forskaren och informanten möts och vidgas också horisonter. Genom forskarens frågor riktas blicken åt olika håll och också till områden som inte belysts på länge. Linh uttryckte under intervjun att hon kom på saker hon inte tänkt på, saker som för henne blev närvarande utifrån de frågor hon fick.

Som forskare hade jag min egen förståelse; min egen förståelsehorisont med mig in i studien. Den har färgat mitt sätt att ställa frågor, genomföra intervjuerna och hur jag sedan analyserat resultatet. Samtidigt har min förståelsehorisont också vidgats i och med att jag tagit del av nya perspektiv genom de berättelser kvinnorna förmedlat.

## 8.4 Det kategoriska och det relationella perspektivet

Sett till de två specialpedagogiska perspektiven; det kategoriska och det relationella (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001), är det tydligt att den beskrivning som framkommer av kvinnornas skolgång i hemlandet visar på att det rådande perspektivet var det vi benämner det kategoriska. Lärarna lade orsaken till svårigheter hos eleverna, det fanns ingen anpassning efter individens behov och förutsättningar och ingen förståelse för olika sätt att lära. Att misslyckanden var den enskilde elevens fel uttalades explicit och förstärktes dessutom med olika bestraffningar. Relationen till eleverna präglades av distans. Lösningarna som beskrivs var inte bara särskiljande och exkluderande utan också stigmatiserande. Det kategoriska perspektivet återspeglade sig i hur kvinnorna tänkte om sina egna misslyckanden. De lade orsaken till svårigheterna i stor utsträckning på sig själva. Lösningarna som erbjöds av skolan bestod i att göra mer av samma sak; att låta eleverna gå om ett år, inte att ifrågasätta sin egen praktik eller tänka nytt. Det kategoriska perspektivet gällde både på organisations-, grupp- och individnivå.

Trots ett förhärskande kategoriskt perspektiv, fanns det enskilda lärare som i sin inställning hörde hemma i det relationella perspektivet. De såg till elevernas individuella behov och skapade lösningar utifrån det handlingsutrymme de hade. De skapade genom detta också

speciella relationer till eleverna, och en ”vila” samt en positiv skolupplevelse för eleverna som befann sig i ett skolsystem som var utlämnande och hårt. I en av kvinnornas berättelser framkommer dock att det inte var helt lätt för en lärare att avvika från den gängse normen för hur man skulle bete sig i yrket.

På folkhögskolan har kvinnorna i studien mött ett skolsystem som hör hemma under det relationella perspektivet. Kvinnorna beskriver hur lärare utformar och anpassar undervisningen så alla ska ha förutsättningar att lyckas i sina studier, och att skolmiljön på olika sätt erbjuder stöttning på ett sätt som upplevs naturligt, inkluderande och tillgängligt.

## 8.5 Förtroendefulla relationer

Lilja (2013) har i sin forskning framhållit vikten av ömsesidiga, förtroendefulla relationer lärare och elever emellan i skolan som en förutsättning för lärande. I förtroendet ryms också lärarens auktoritet när den används på ett sätt som upplevs rättvist av eleverna (Pace & Hemmings, 2007). I kvinnornas berättelser är *avsaknaden* av förtroendefulla relationer lärare och elever emellan det som förekommer mest. Alla kvinnor har erfarenhet av lärare som höll tydlig distans till eleverna – i Michelles fall tog det sig också uttryck i att lärarna inte lärde sig namnen på eleverna. Kvinnorna har erfarenhet av lärare man visade respekt men som man inte kunde lita på, lärare som utnyttjade sin position på ett orättvist sätt, som var korrupta och som sålde extra kunskap och stöd till eleverna. Chintana, Michelle och Linh har också erfarenhet av lärare som utsatte eleverna för bestraffning och förödmjukande behandling, lärare som de i många fall var rädda för.

Förutom Michelle har kvinnorna i studien också erfarenhet av någon enstaka lärare som genom att engagera sig i eleverna byggde upp en förtroendefull relation. De kom alla ihåg detta som något extraordinärt och avvikande. Chintana hade en lärare som övertalade hennes föräldrar att låta henne gå kvar skolan där hon själv undervisade. Hon tog sig tid att förklara individuellt för alla elever när de inte förstod och Chintana beskriver henne som ”fantastisk” och ”snäll”. Amira beskriver sina lärare som ”snälla”, men med distans till eleverna. Det fanns dock ett undantag och det var läraren i engelska. Henne kunde Amira berätta allt för, och Amira beskriver henne som ”ganska openminded och jätteduktig på sitt ämne”, samt ”normal”. Hon gick utanför det som var praxis för lärarna i Iran och skapade förtroendefulla relationer till eleverna. Linh kommer också ihåg en speciell lärare i matematik som tog sig tid att hjälpa henne och som hon inte var rädd för.

Alla intervjuade kvinnor har upplevt förtroendefulla relationer till lärare på folkhögskolan. Lärares uppmuntran och stöd, att de blivit sedda och fått chansen att visa vad de kan, har för några av dem varit avgörande för lärandet och ny tro på sig själva och sin egen förmåga. ”Om sådana lärare hade funnits i min skola hade jag varit jätteduktig”, säger Chintana. Hon tycker att lärarna på folkhögskolan är bra på att lyssna på de studerande. Michelle säger: ”Här har jag ingen rädd känsla. Allt är skönt för lärarna är öppna hela tiden”. För Michelle tar sig förtroendet sig uttryck i att hon kan berätta för lärarna om att hon kämpar med dåligt självförtroende beroende på sina tidigare erfarenheter. Hon upplever idag att hon i klassrummet är fri att placera sig var hon vill – lärarna ser henne och ger henne den uppmärksamhet hon behöver oavsett var hon sitter. De förtroendefulla relationerna på skolan visar sig också i att det inte gör något om hon svarar fel; ingen av de studerande i klassen skrattar åt henne. Den erfarenheten framhåller också Linh som särskilt viktig och säger att hon nu vågar be om hjälp när hon inte förstår. Amira säger att hon aldrig tidigare haft en så jämbördig relation till lärare som i Sverige. Att säga ”du” till en lärare upplevde hon till en

början som konstigt, men har blivit bekvämt med tiden. Den förtroendefulla relationen till lärare har också lett till att kvinnorna vågar uttrycka sin åsikt, att de vågar vara med och påverka innehåll och form i utbildningen.

Kanske är det också därför som Chintana, Michelle och Linh vågar uttrycka att de, samtidigt som de uppskattar den avspända relationen till lärarna, saknar ett mått av respekt från de studerande på folkhögskolan gentemot lärarna. Amira, Chintana och Linh har åsikten att lärarna är ”för snälla”. De efterfrågar utifrån den erfarenhet de har av ”ordning och reda” en tydligare auktoritet.

## 9 Diskussion

Följande avsnitt innehåller till att börja med en metoddiskussion; om forskningsansats, urval, genomförande samt trovärdighet och generaliserbarhet. På detta följer sedan en diskussion av resultatet.

### 9.1 Metoddiskussion

Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen har utifrån syftet med studien varit relevant och användbar. Ansatsen är kvalitativ (Bengtsson, 2005), och därför blev valet av den kvalitativa forskningsintervjun för att genomföra studien i sammanhanget naturlig. Att genom intervjuer ta del av informanternas livsvärld och höra dem sätta ord till sina unika erfarenheter, ansåg jag skulle ge en rik möjlighet att få en ökad kunskap om hur deras skolgång i hemlandet sett ut. Hade valet fallit på en annan ansats hade andra perspektiv lyfts fram i analysen av resultatet, vilket hade gett andra intressanta infallsvinklar. Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen med dess teori och begrepp ansåg jag dock vara goda analysinstrument utifrån syftet med min undersökning.

Urvalet hade kunnat ske på ett annat sätt. Jag hade kunnat vända mig till studerande på någon annan folkhögskola, där jag inte är känd av de studerande. Förutom att det kanske hade gett mig möjligheten att intervjua ett par manliga studerande, hade det troligen också lett till att informanterna kunnat vara mer frispråkiga vad gäller synpunkter på nuvarande studier på folkhögskola. Jag var medveten om att det kunde verka hämmande att jag representerar den skola mina informanter studerar på, även om jag uppmuntrade dem att svara så frispråkigt som möjligt på frågorna. När det gäller berättandet om skolerfarenheter i hemlandet kan jag i efterhand förstå att det var ett bra val att intervjua studerande som jag i skolsammanhang har en relation till. De har lärt känna mig som specialpedagog och en av skolans lärare, och de kände förtroende för mig. Det bidrog säkert till att de så öppet kunde berätta även om utsatta situationer och erfarenheter som varit förnedrande.

Vid en kvalitativ intervju använder jag som intervjuare hela min person; jag visar engagemang och intresse och stöttar genom mitt sätt att ställa frågor, genom min röst och mitt kroppsspråk. På detta sätt påverkar jag också svaren på frågorna och i vilken riktning samtalet går, utifrån vad jag finner intressant att ställa följdfrågor på. Stukát (2012) kallar detta för *intervjuareffekten*. Någon annan i samma situation med samma frågeunderlag, hade därför fått ett delvis annat resultat med andra intressanta aspekter att lyfta fram. Jag kan alltså som forskare inte koppla bort min egen påverkan på resultatet, och resultatet av varje enskild intervju är därför också resultatet av en samverkan mellan forskare och informant.

Studien hade möjligen vunnit på att jag gjort en pilotintervju och korrigerat min intervjuguide innan jag genomförde den första intervjun. Jag förhöll mig friare till intervjuguiden vid de tre

följande samtalen på ett sätt som jag tror hade gynnat det första samtalet. Vid första samtalet försökte jag få med alla frågor i intervjuguiden i den ordning de stod. Vid de följande intervjuerna förhöll jag mig lite mer fritt till intervjuguiden och kunde på så sätt vara mer lyhörd för det som berättades och bättre följa upp med följdfrågor.

Då generaliserbarhet inte är möjlig att uppnå med ett urval på fyra informanter där dessa dessutom har erfarenhet från skolgång i olika länder, hade studien kanske vunnit på att två informanter intervjuades istället för fyra, och istället göra en uppföljande intervju med var och en av dessa. Det hade gett en bredare och mer fördjupad bild av deras skolerfarenheter. Jag såg det dock som värdefullt att i denna studie hellre få med skolerfarenheter från några fler länder.

## 9.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att få kunskap om och en ökad förståelse för den livsvärld studerande på folkhögskola med utländsk bakgrund bär med sig från skolgång i sina hemländer, med särskilt fokus på deras erfarenheter av att lyckas och misslyckas. Den kvalitativa forskningsintervjun och den livsvärldsfenomenologiska teorin har varit goda verktyg för att uppnå detta syfte. Resultatet av intervjuerna med de fyra informanterna kommer i följande avsnitt att diskuteras i relation till syftet och frågeställningarna, litteraturen samt teorin.

Det som framträder i de fyra kvinnornas berättelser om skolgången i Thailand, på Filippinerna, i Iran, Pakistan och Vietnam, är deras erfarenhet av odemokratiska skolor med rigida system och korrupta metoder. De berättar om en undervisning som var lärarcentrerad och som skedde utan hänsyn till den enskilde elevens behov och förutsättningar. Kunskapen utgick från läroboken och metoden att inhämta kunskap byggde i första hand på att lära sig utantill. Betygen utgick dels från resultat på slutprov, dels från vilken position eleven hade i förhållande till läraren, vilket gjorde att konkurrens och tävlan var ständigt närvarande. I tre av fyra berättelser var aga och kränkande behandling vanligt förekommande. Problem i skolsammanhang och svårigheter med inläring lades hos individen, och saknade eleven stöttning i hemmet, inte hade råd att köpa sig extra hjälp och bättre betyg eller av egen kraft lyckades klara slutproven i alla ämnen, var ”lösningen” att gå om ett år. Resultatet i studien överensstämmer därmed med det som också framkommer i Gustavssons (2007) och Cederbergs (2006) avhandlingar samt i Karlssons (2013) studie, med informanter från delvis andra länder och världsdelar.

Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen, med fokus på den levda kroppen och därmed vikten av att ta känslor på allvar, gjorde att begreppet *skam* under analysen trädde fram som en tydlig aspekt i tre av kvinnornas berättelser om skolgången i hemlandet. Hos ett par av kvinnorna hörde skammen samman med familjens låga status i samhället, och skolan förstärkte på olika sätt denna skam genom både verbal och fysisk kränkning. Alla kvinnor hade på olika sätt erfarenhet av orättvis behandling, där det inte fanns någon möjlighet att få visa vad de kunde och där de var utlämnade åt lärarens godtycke. Att skammen så starkt satt kvar i den levda kroppen hos ett par av kvinnorna, trots att erfarenheterna låg flera år tillbaka i tiden, kan ge en ökad förståelse för känslor som kan uppstå i olika situationer i skolsammanhang i vuxen ålder, speciellt om man inte fått förståelse för känslorna, och det man varit med om inte bearbetats. Det understryker det Carlsson (2011) också kommit fram till i sin studie. Så länge man inte mött något annat, är det samhälle man lever i och det man är med om ”normalt”.

Man tar världen för given (Bengtsson, 2005) – eller som Linh uttrycker det: ”Vi var vana”. Först när man får ett annat perspektiv kan man se på det man varit med om med andra ögon.

Resultatet visar också på att olika erfarenheter och förhållningssätt till det man varit med om finns hos invandrade studerande som vuxit upp i länder med samma typ av skolsystem. Risken är att vi homogeniserar invandrare och tror oss veta hur allas skolgång sett ut och hur man upplevt den. Det förhållandet pekar Wigg (2008) på i sin avhandling och understryker därför vikten av att vara lyhörd för och fråga efter den enskildes erfarenheter. Min studie visar att ett gott självförtroende kan finnas mitt i ett kränkande system, kanske beroende på en medfödd eller på annat sätt inhämtad inneboende styrka och förmåga att hålla sig över det man utsätts för. Eller – som i ett av fallen med de intervjuade kvinnorna; att man själv tillhörde de lyckade, de som hade lätt för att lära, och som dessutom hade möjlighet att få stöd på hemmaplan. I sistnämnda fall gick kvinnan i en skola där lärarna visserligen genom hård press skulle få eleverna att prestera, men där aga inte förkom och där det inte gick att köpa sig extra kunskap och ett bättre betyg. Man erbjöd i den skolan också extra lektioner för den som halkade efter. Lärarna och systemet upplevdes av kvinnan som rättvist och tydligt, vilket gjorde att hon kände förtroende för skolan trots att den var auktoritär. Det ligger i linje med det Pace och Hemmings (2007) kommit fram till när det gäller lärares auktoritet – den kan upplevas som positiv när den är kopplad till en rättvis behandling av eleverna. Slutsatsen blir alltså att trots att alla befunnit sig i liknande auktoritära skolsystem, skiftar erfarenheten och förhållningssättet beroende på individ – ett faktum som är viktigt att ha med i mötet med de studerande.

Resultatet i min studie visar också på att det i auktoritära skolsystem med mycket mörka erfarenheter fanns enskilda positiva händelser, eller enskilda lärare som avvek från den gängse normen som gällde för lärare och som skapade förtroendefulla relationer till eleverna. Det kom också fram i Gustavssons (2007) undersökning. Att dessa lärare fanns gjorde att det mitt i ett hårt skolsystem fanns ”oaser” som gav en viss vila och motivation för dem som var särskilt utsatta i skolans värld.

Bransford, Brown och Cocking (2000) samt Blackledge och Creese (2010) menar att lärarna måste vinnlägga sig om att inhämta bakgrundskunskaper om de invandrade elevernas tidigare erfarenheter av skolgång, för att kunna förstå det som händer i mötet med ett nytt skolsystem. Både Cederbergs (2006) och Gustavssons (2007) avhandlingar samt Karlssons (2013) studie tar upp svårigheterna invandrade studerande kan få i mötet med det svenska skolsystemet – att studerande inte känner sig bekväma med den kommunikativt orienterade undervisningen (Gustavsson, 2007), att man har svårt att förstå hur skolan och pedagogiken fungerar exempelvis när det gäller lärares förhållningssätt och bedömningssystem, samt hur man ska hantera relationen till lärare (Cederberg, 2006, Karlsson, 2013). I min studie framkommer att kvinnorna till en början stötte på dessa svårigheter. För någon är det fortfarande svårt att förstå hur lärarna gör sin bedömning och vad som förväntas av henne. Det som framkommer som något motsägande uttalanden i folkhögskoledeltagarundersökningen från 2010 (Folkbildningsrådet, 2011) blir i ljuset av min studie något lättare att förstå. Invandrade studerande upplevde i den ovannämnda undersökningen att kraven varit för låga, samtidigt som de uttryckte att studietakten varit för hög och att de upplevt problem beroende på bristande förkunskaper. Förutsatt att de som svarat i undersökningen kommer från liknande skolsystem som kvinnorna i min studie, kan jag förstå om de upplever att kraven som ställs på folkhögskolan är låga eller annorlunda i jämförelse med de krav de ställts inför på tidigare skolor. Om de dessutom möter en pedagogik som inte är starkt lärarstyrd, som har en annan syn på kunskap än de är vana vid, där inlärandet bygger på det egna ansvarstagandet och den



egna reflektionen, och dessutom motivationen till att lära inte bygger på rädslan för bestraffning – då kanske de uttrycker svårigheten att förstå det nya systemet i begrepp av ”tidsbrist”. All förändring tar tid; perspektivbyte tar tid. Jag menar att vi inte kan räkna med att det finns en omedelbar förståelse för vårt sätt att bedriva vuxenundervisning. En kamera tar lite tid på sig innan fokus är inställt när den byter perspektiv. Så är det också med de mänskliga perspektivbytena. Det behövs en viss ”inskolning” även som vuxen innan man är inne i ett nytt skolsystem och förstår det.

Att deltagarna i nämnda undersökning (Folkbildningsrådet, 2011) upplevde sig ha bristande förkunskaper kan å ena sidan betyda att man inte hade ämneskunskaperna. Det kan också betyda att man upplevde svårigheter för att man hade svenska som andraspråk och saknade ord och begrepp på svenska, eller att man upplevde att gamla strategier för inläring inte längre fungerade eller sågs som värdefulla. Det kan också betyda, att skolan och lärare inte hade vinnlagt sig om att göra sättet att undervisa begripligt för de studerande. När man problematiserar detta väcker det också frågan om vi bör lägga upp undervisningen på det sätt Gustavsson (2007) förespråkar – i dialog med de studerande – även om de kommer från, och därmed också efterfrågar, ett mer lärarstyrt system. Han menar att en undervisningssituation som på detta sätt bygger på igenkänning, är en väg till att höja motivationen hos våra invandrade studerande. Sedan kan man styra in mot en undervisning som är mer demokratisk och byggd på erfarenhetsutbyte. Jag är tveksam till att lärare på folkhögskola ska släppa på sin kommunikativt inriktade pedagogik, särskilt som det bland våra studerande finns de som farit riktigt illa i auktoritära skolsystem och inte behöver ”känna igen sig” i den formen av pedagogik igen. Hellre bör folkhögskolan vinnlägga sig om att på ett bra sätt introducera sin pedagogiska tanke och idé. Men oavsett vilken väg man väljer behöver det som Pace och Hemmings (2007) kommit fram till tas i beaktande; att de studerande framför allt känner att lärarna behandlar dem rättvist. Jag kan till viss del hålla med om att våra studerande kan få behöva känna igen sig i vissa arbetsformer, men när det gäller att som lärare utöva sin auktoritet måste det alltid vara ihopkopplat med en förtroendefull relation lärare och studerande emellan och en lyhördhet för de studerandes livsvärldar. Lilja (2015) menar att detta är förutsättningen för lärande.

Sett ur ett livsvärlds fenomenologiskt perspektiv, där människans levda erfarenheter skapar den position från vilken det framträder en viss horisont, ger den ansatsen en fördjupad förståelse för mina informanternas upplevda svårigheter i mötet med den svenska skolan. Skolan speglar det rådande samhället som har ett visst perspektiv och förståelsehorisont (Gustavsson, 2007). Kvinnorna i min studie kommer från ett skolsystem där man kan förmoda att lärarnas inställning var att detta var det bästa sättet att organisera och bedriva undervisning på. Skolorna speglade ett samhälle där man uttalat skiljde på fattig och rik; där socioekonomiska faktorer låste fast människor i tid och rum. I ett system och en skola där man premierades om man kom från en bemedlad familj, gjorde samma system att den som egentligen hade förutsättningarna att lyckas i sina studier, inte fick möjlighet att visa vad den kunde utan ”låstes fast” på grund av familjens ekonomiska status. Jag menar att systemet i sig var konserverande, och att det därför innebar och skulle innebära ett mycket stort och omvälvande arbete för företrädare för skolsystemet att byta perspektiv. Det skulle kräva ett perspektivskifte i hela samhället. Det är intressant att i sammanhanget väcka frågan om det skulle kunna vara möjligt.

I statens syfte med folkbildningen beskrivet i *Förordning (2015:218) om statsbidrag till folkbildningen* fastslås att verksamheten bland annat ska stärka och utveckla demokratin, möjliggöra för människor att påverka sin livssituation och utjämna utbildningsklyftor. Sett till

detta syfte och till folkbildningens eget förtydligande om att folkbildningen ska vara till för dem som mött hinder i andra utbildningsformer, är folkhögskolans skolform mycket lämpad för studerande som kommer från länder med auktoritära skolsystem. I folkbildningens och folkhögskolornas historia, existens och diskurs ligger minnet av ett ojämnt och orättvist samhälle. Förhållandena i Sverige för inte allt för länge sedan, innan möjligheten fanns att studera på högre nivåer oberoende av familjens socioekonomiska status, påminner om de samhällen och skolsystem som kvinnorna i studien kommer ifrån och har erfarenhet av. Deras skolsystem och kunskapssyn bygger i flera fall på de gamla kolonialmakternas synsätt på hur skola och undervisning skulle bedrivas; samma synsätt som vi tidigare levt med i vårt land. I Sverige har vi folkrörelserna att tacka för det perspektivskifte som kom till stånd – folkrörelserna gick i bräschen för att det skulle finnas möjlighet till högre utbildning för alla. Det var den frågan som var drivkraften bakom folkhögskolornas bildande; en protest mot det då klassindelade, totalitära och icke likvärdiga samhället där endast rika hade möjlighet till högre utbildning. Vi har kanske glömt historien, men i och med att vi tar del av våra invandrade studerandes livsvärldar vävs dåtid och nutid ihop, och folkhögskolan kan åter få betyda det den en gång i starten betydde för människor i vårt land. Finns det möjlighet till liknande folkrörelser i länderna som kvinnorna kommer ifrån? I min studie finns uttalanden som tyder på att kvinnorna skulle vilja få igång processer som leder till förändring i hemländernas skolsystem.

Ett syfte med undersökningen har varit att specifikt fokusera på erfarenheter av att lyckas och misslyckas. Berättelser om misslyckanden hänger för mina informanter ihop med skolgången i hemlandet. Ett perspektivskifte skedde när de kom i kontakt med svenska skolsystemet och folkhögskola. Cederberg (2006) talar om en vändpunkt för de som deltog i hennes studie. När de kom till folkhögskola och mötte lärare med ett stödjande förhållningssätt som gav dem bekräftelse och trodde på deras förmåga, kunde deras självförtroende börja växa. I undersökningen av deltagare som slutat folkhögskolan (Folkbildningsrådet, 2011), framkommer att de upplevde att de under studietiden fick misslyckas, att självförtroendet växte, att de hade möjlighet att få individuellt stöd och att de förbättrade sin förmåga att studera. Kvinnorna i min undersökning har samma erfarenhet. Flera av kvinnorna har överträffat sig själva, speciellt de som tidigare inte trodde på sin förmåga. I takt med att de fått möjlighet att visa vad de kan, och erfarenheter av att kunna lyckas har lagts till i deras levda erfarenhet, kan man konstatera att synsättet på vad det är att lyckas och misslyckas också förändrats. En bidragande orsak till detta har varit de förtroendefulla relationerna lärare och studerande emellan som skapat ett utrymme för att kunna få misslyckas utan att känna sig misslyckad. Folkhögskolans betygslösa system menar jag också kan vara gynnsamt för invandrade studerande med svåra tidigare skolerfarenheter, eftersom systemet med omdömessättning inte främjar konkurrenstänkandet (Folkhögskolornas informationstjänst, 2016c).

Livsvärldsfenomenologin är ett integrativt perspektiv (Berndtsson, 2015) – allt hänger ihop i livsvärlden och livsvärlden förändras ständigt. Att kunna lyckas frigör kraft till att fortsätta förändra, och vidgar horisonten för vad som är möjligt. Som tidigare nämnts tänker en av kvinnorna aktivt på att försöka förändra skolsystemen i Mellanöstern och är på det sättet också med i uppfyllandet av ett av statens uttalade syften med folkhögskolan; att "... bidra till att göra det möjligt för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen..." (Förordning 2015:218). Ser man till folkhögskolans pedagogiska idé ligger den i linje med det specialpedagogiska relationella perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Den pedagogiska idén är att studierna bygger på frivillighet och på möjligheten att vara med och påverka. Man utgår från

den studerandes behov och förkunskaper och betonar samarbete och erfarenhetsutbyte. Den personliga utvecklingen är i fokus, liksom att lära för livet (Folkhögskolornas informationstjänst, 2016c). Resultatet av studien visar att det är också är kvinnornas beskrivning av sin erfarenhet av folkhögskolestudier.

Studiens resultat är användbart, både i det didaktiska och specialpedagogiska arbetet, särskilt i förståelsen av invandrade studerande som kommer till folkhögskola med erfarenheter från auktoritära skolsystem. Det kommer att särskilt belysas i följande kapitel.

## 10 Didaktiska konsekvenser och specialpedagogiska implikationer

Lärarna i folkhögskolläroverundersökningen (Folkbildningsrådet, 2013) frågade efter ökad kunskap om hur man ska lägga upp undervisningen i grupper med studerande som har svenska som andraspråk. Lahdenperä (2011) understryker vikten av ökad kunskap om hur olika kulturella faktorer påverkar både lärande och personlig utveckling. I Bouakaz och Bunar (2015) poängteras betydelsen av en fördjupad kartläggning av nyanlända elevers skolbakgrund, för att få denna kunskap och förståelse. Vad har då min studie att säga oss som arbetar på folkhögskola och inom vuxenutbildning, när vi tillsammans lägger upp undervisningen för vuxna invandrare? Jag menar att resultatet i denna studie kan ge någon liten del i det pussel vi behöver lägga för att skapa en ökad kunskap och förståelse för våra studerandes livsvärld.

Bredmar (2015) menar att den emotionella lyhördheten är viktig i en lärares arbete, och understryker att våra studerandes känslor kan ge oss kunskaper och insikter "... bara vi är villiga att lyssna och försöka förstå" (s. 56). Vi pedagoger behöver lyssna till våra invandrades berättelser om sina livsvärldar och våga använda dem i pedagogiska sammanhang, menar jag. Har en studerande erfarenheten av att tidigare inte blivit tagen på allvar, att upplevelser och åsikter inte frågats efter, behöver den studerande få den erfarenheten. Kvinnorna i min studie var ivriga att få berätta; det verkade som om de hade gått och väntat på att någon skulle visa intresse och ställa frågan om hur det varit i skolan i hemlandet. Om vi inte frågar efter våra studerandes erfarenheter är det lätt för dem att tro att erfarenheterna inte har något värde. Att i klassrummet jämföra skolsystem från hemländerna för att hitta skillnader och likheter, samt jämföra med den skola de går på idag, kan också vara ett fruktbart pedagogiskt verktyg för att vidga perspektiv och reflektera kring det man varit med om. Då integreras individ, innehåll och värld i lärandet (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Att tillsammans med andra sätta ord på erfarenheterna främjar förståelsen av både då och nu, för både studerande och lärare. Det sätter också den pedagogik vi förespråkar under lupp och kan ge fruktbara diskussioner där båda parter får vidga sin förståelsehorisont. Jag anser också att det är viktigt att våra studerande med bakgrund i auktoritära skolsystem som saknade förståelse för elevers olikheter, både i samtal i klassrummet och i kartläggningssamtal behöver få höra att det *inte var elevernas eget fel* att de misslyckades i skolan, att det främst var skolans ansvar att eleverna skulle utvecklas och få det stöd de behövde och att skolan inte levde upp till det ansvaret. Att också peka på att skolan speglar samhället, kan ytterligare vara en hjälp till förståelse. Det är vuxna studerande med mycket livserfarenhet vi pedagoger har att göra med, men som många gånger inte är vana vid att kritiskt reflektera och ifrågasätta auktoriteter. Det är min erfarenhet.

Eftersom många av våra studerande med svenska som andraspråk kommer från auktoritära samhällen och skolsystem, behöver klassrumsklimatet vara positivt och tillåtande. Klassrummet ska innebära en trygg zon. Tillsammans behöver man skapa nya erfarenheter av

den levda tiden och det levda rummet som stärker självförtroendet. Som lärare kan man följaktligen utifrån den kunskap man får om de studerandes livsvärldar, behöva tänka aktivt på hur man placerar de studerande i klassrummet. Exempelvis kan den som i skolan i hemlandet alltid suttit längst bak, behöva få sitta längst fram. Att ge möjlighet till att inta hela klassrummet menar jag kan främja känslan av likvärdighet. Förhållningssättet som lärare kan också gestalta sig i att läraren sätter sig ner bredvid den studerande som behöver hjälp, istället för att stå lutad över den. Det förstärker känslan av jämlikhet och att bli behandlad med respekt. Lärare bör också ge akt på vad som händer i sammanhang där studerande förväntas redovisa inför klassen, eftersom svåra upplevelser sätter sig i den levda kroppen. Tidigare upplevelser i utsatta situationer kan ge starka olustkänslor (Carlsson, 2011). Platsen inför alla i klassrummet kan vara den plats under tidigare skolgång som innebar den största förnedring och utsatthet. Det behöver vi som pedagoger i första hand ha förståelse för, men vi behöver också skapa förståelse för det i klassrummet. Det innebär att ta hänsyn till de levda erfarenheterna, inte tvinga in någon i situationer som känns omöjliga, utan istället skapa trygga situationer där man får möjlighet att lyckas. Det är något man i främjande och förebyggande syfte kan tala om i ett lärarlag, och också vid behov ta upp i handledning med specialpedagog.

Har de invandrade studerande med sig en auktoritär syn på läraren som tar sig uttryck i att man inte ifrågasätter och inte heller frågar för att det är skamligt att visa att man inte förstår, kan det ibland ta längre tid att upptäcka studerande i svårigheter. Om de studerande hamnar i skolvårigheter och det kan bli aktuellt för en fördjupad kartläggning, är det som framkommit i denna studie värdefull kunskap att som specialpedagog ha med i mötet och samtalet. Specifika frågor kring erfarenheter av att lyckas och misslyckas kan ge nycklar till en djupare förståelse av den studerandes livsvärld. Tidigare skolerfarenheter kan också hjälpa till i förståelsen av hur en studerande förhåller sig till att få stöttning i studierna. Kunskapen om att det kan finnas så stark skam utifrån tidigare misslyckanden med vidhängande läsningar av olika slag, kommer för egen del som specialpedagog att ligga som en horisont bakom mina frågor och samtal om det som blivit svårigheter. Förstår jag som pedagog livsvärlden, lyssnar jag till den, kan förtroendefulla relationer skapas, vilket är en förutsättning för lärande (Lilja, 2015). Det man som pedagog också bör tänka på är, att genom att de invandrade studerande har svenska som andraspråk hamnar de automatiskt i en utsatt position, där de inte alltid kan sätta ord på det de varit med om, och där skammen kan förstärkas utifrån att den studerande vet med sig att den inte kan uttrycka sig korrekt i tal och skrift. *Hur* vi pedagoger hanterar fel är därför av vikt, att vi avdramatiserar dem och använder dem på ett konstruktivt sätt, för att inte känslan av att vara dålig förstärks.

Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen och teorin betraktar livsvärlden som öppen och föränderlig (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Det synsättet är mycket användbart inom det specialpedagogiska arbetet. När pedagogen med en öppen inställning lyssnar till den enskildes livsberättelse ger det en förståelse för personens livsvärld, utan att låsa fast personen i en bestämd position. I sammanhanget är det viktigt att hela tiden se den studerande som kompetent. Den studerande som pedagogen möter har klarat av många svåra situationer och är också ”expert” på sig själv. Det specialpedagogiska förhållningssättet ska innebära att möjlighetshorisonten och handlingshorisonten vidgas, att den studerande blir varse sina styrkor och känner sig kompetent. Folkhögskolan har här goda möjligheter att erbjuda en miljö som rimmar med synsättet att livsvärlden är öppen och föränderlig. Med små undervisningsgrupper, demokratiskt arbetssätt, gott om stöttande funktioner och en närhet mellan lärare och studerande blir studiesituationen positiv, och tron på den egna förmågan till förändring stärks. ”Här är allt möjligt”, uttrycker Linh det.

Som specialpedagog kan jag inte ta en annans perspektiv, men jag kan vidga mitt eget. Det borde vara ett ”strävansmål” för varje specialpedagog. Min egen förståelsehorisont kan vidgas om jag respektfullt och med lyhördhet lyssnar till när en studerande går tillbaka ”till sakerna själva” (Bengtsson, 2005, s. 11), när den invandrade studerande berättar om hur det var i skolan i hemlandet och hur den livsvärlden upplevdes. Viljan hos pedagogen att förstå kan sätta igång processer som leder till vidgade perspektiv och förändrade synsätt hos den studerande. Genom pedagogens respektfulla förhållningssätt och bemötande, genom att förtroendefulla relationer skapas, och genom att den studerande får nya positiva erfarenheter kan, som studien visar, synen på vad det är att lyckas och misslyckas ändras: ”Det spelar ingen roll om jag misslyckas idag. Nästa dag finns det en möjlighet för mig”.

## 11 Framtida forskning

Studien har gett svar på mina forskningsfrågor men också väckt nya som kan lämpa sig för framtida forskning. En av dessa frågor är om män har liknande erfarenheter som kvinnor. Samma forskningsfrågor men med män som informanter hade gett ett intressant material för en jämförande studie. Att bredda undersökningen till att ta del av livsvärldarna hos studerande som kommer från andra delar av världen hade också vidgat perspektivet ytterligare. Sett till fenomenet *skam*, som blev framträdande i denna studie, vore det också intressant att i en fenomenologisk studie enbart fokusera på det begreppet, för att ytterligare fördjupa förståelsen för fenomenet. Det vore också intressant att via aktionsforskning prova någon metod där man i studerandegrupper på folkhögskola arbetar med tidigare skolerfarenheter. Det skulle även vara värdefullt att intervjua lärare, som i sin undervisning möter vuxna studerande med skolerfarenheter från auktoritära skolsystem, om deras erfarenheter när det gäller studerande som hamnar i skolsvårigheter.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66–78). Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I.C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 121–130). Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I.C. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson & I.C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15–34). Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättning och blindhet*. (Doktorsavhandling, Gothenburgh Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. C. (2015). Introduktion. I J. Bengtsson & I.C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 11–14). Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective (Advances in Sociolinguistics)*. London: Continuum.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bredmar, A-C. (2015). Emotionell lyhördhet i lärares arbete. I J. Bengtsson & I.C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 5–76). Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Bouakaz, L., & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ – lärande och läridentiteter i en skola för nyanlända. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 263–290). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan* (Vetenskapsrådets rapportserie 6: 2010). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. (Doktorsavhandling, Gothenburgh Studies in Educational Sciences, 306) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt: Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 22) Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.

- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Folkbildningsrådet. (2011) *Folkhögskoledeltagarundersökning 2010. Folkbildning för alla?* Stockholm: Folkbildningsrådet. Tillgänglig: [http://www.folkbildningsradet.se/globalassets/rapporter/nationell-utvardering/deltagarrapport2011\\_web.pdf](http://www.folkbildningsradet.se/globalassets/rapporter/nationell-utvardering/deltagarrapport2011_web.pdf)
- Folkbildningsrådet. (2013a). *Att vara folkhögskollärare: förutsättningar, kompetensbehov och tidsanvändning*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Folkbildningsrådet. (2013b). *Folkbildningens Vägval & Vilja. Om studieförbundens och folkhögskolornas roll och uppgifter i dagens och morgondagens samhälle*. Hämtad 2016-05-08, från <http://www.folkbildningsradet.se/globalassets/aktuella-projekt/vagval-vilja/vagval-vilja-folkbildning.pdf?epieditmode=true>
- Folkbildningsrådet. (2014). *Årsredovisning med verksamhetsberättelse 2014*. Stockholm: Folkbildningsrådet. Tillgänglig: <http://www.folkbildningsradet.se/globalassets/ar-vp-bu/2015/folkbildningsradet-arsredovisning-2014.pdf?epieditmode=true>
- Folkbildningsrådet. (2015a) *Etableringskurs på folkhögskola*. Hämtad 2015-12-07, från <http://www.folkbildningsradet.se/Folkhogskolor/etableringskurs-pa-folkhogskola/>
- Folkbildningsrådet. (2015b). *Statsbidrag till folkhögskolor 2015. Kriterier och fördelningsprinciper. Fastställda av Folkbildningsrådet januari 2015, dnr2, 2015, 091* Tillgänglig: <http://www.folkbildningsradet.se/globalassets/statsbidrag-folkhogskolor/2015/statsbidrag-folkhogskola-2015-kriterier-fordelning.pdf?epieditmode=true>
- Folkbildningsrådet. (2015c). *Vad är en folkhögskola?* Hämtad 2015-12-07, från <http://www.folkbildningsradet.se/Folkhogskolor/Vad-ar-en-folkhogskola/>
- Folkhögskolornas informationstjänst. (2016a) *Folkhögskolans idé*. Hämtad 2016-03-21, från [www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/folkhogskolans-pedagogiska-miljo/folkhogskolans-ide/](http://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/folkhogskolans-pedagogiska-miljo/folkhogskolans-ide/)
- Folkhögskolornas informationstjänst. (2016b) *Folkhögskolans historia*. Hämtad 2016-03-21, från <https://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/Folkhogskola---vuxenutbildning/Folkhogskolans-historia/>
- Folkhögskolornas informationstjänst. (2016c) *Studieomdöme och behörighetsintyg på Allmän kurs*. Hämtad 2016-03-21 från <https://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/Behorigheter/Studieomdome-och-behorighetsintyg/>
- Förordning (2015:218) om statsbidrag till folkbildningen*. Hämtad 2016-05-12 från [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015218-om-statsbidrag-till\\_sfs-2015-218](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015218-om-statsbidrag-till_sfs-2015-218)
- Gustavsson, H-O. (2007). *“Utan bok är det ingen riktig undervisning”. En studie av skolkulturella referensramar i sfi*. Stockholm: HLS förlag.

- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Karlsson, L. (2013). *Jag måste tänka på ett annat sätt... Fem folkhögskolestuderande med annat modersmål och deras upplevelser av att lära matematik på svenska*. (Magisteruppsats). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Karlstad universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:629592/FULLTEXT01.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2011). Mångfald som interkulturell utmaning. I: P. Lahdenperä & H. Lorentz (Red.), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 15–39). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, G. (2007). *Skamfilad - om skammens många ansikten & längtan efter liv*. Stockholm: Verbum förlag.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25, 16–35.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Science, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson & I.C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 35–53). Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27.
- Sartre, J-P. (1992). *Varat och intet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Stukat, S. (2012). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)
- Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om. Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Behavioural Science, 136). Linköping: Linköpings universitet.



Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik.*  
Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

# Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

## Informationsbrev till studerande

Hej!

Jag läser till specialpedagog på Göteborgs universitet. Det här är min sista termin och då skriver jag en examensuppsats utifrån en egen undersökning. Uppsatsen kommer att handla om vilka erfarenheter studerande med svenska som andraspråk har av att gå i skola, i hemlandet och på folkhögskola. Därför vill jag gärna intervju dig och några andra som studerar på folkhögskola, och höra er berätta om era erfarenheter.

Vid intervjun, som varar ungefär en timme, är bara du och jag med. Det kan bli en andra kortare intervju om jag kommer på något mer som jag vill fråga dig om. Intervjun spelas in för att jag ska kunna lyssna flera gånger på det vi pratat om. Det är bara jag som kommer att lyssna på inspelningarna, och det som spelats in används bara till min uppsats. Då jag har skrivit klart min uppsats raderar jag alla intervjuer.

Ditt riktiga namn kommer inte att finnas med i uppsatsen. Det är för att ingen ska kunna veta att det är just du som intervjuats.

Det är helt frivilligt att vara med. Om du efter ett tag känner att du inte längre vill vara med, har du därför rätt att säga nej.

Det du berättar, dina erfarenheter och upplevelser, är viktig kunskap för oss som arbetar som lärare på folkhögskola och inom annan vuxenutbildning. Din erfarenhet behöver vi, för att kunna göra ett så bra arbete som möjligt. Därför hoppas jag att du vill vara med i min studie.

Vänliga hälsningar

Rut Lindmark  
rut.lindmark@folkbildning.net  
0727-138384

## Bilaga 2

### Intervjuguide/Frågeområden

Hemland – bostadsort (stad/landsbygd)

Skolsystem – statligt/privat, stadier, kostnad, vuxenutbildning

Lärare – man/kvinna, stadier, status

#### Skolgång i hemlandet

Privat/statlig skola, antal år, hemspråk/skolspråk

Pedagogiken – skoldagen, gruppstorlek- och sammansättning, speciella regler, möblering och placering av elever i klassrummet, lärarnas undervisning, böcker och utrustning, par/grupparbeten, redovisning, läxor, prov, betyg

Hur var en bra lärare?

Hur var en bra elev?

Vad skulle man göra/visa för att vara en bra elev?

Hur visste man att man lyckades bra i skolan?

Var det lätt/svårt att lyckas i skolan?

Vad hände med den som lyckades?

Hur behandlades/bemöttes den i skolan, av lärare och andra elever, av omgivningen (familj, samhälle)?

Lyckades alla?

Upplevde du att du lyckades i skolan?

Beskriv när det var, vad du hade gjort och hur det kändes.

Vad hände

- om man inte förstod det läraren sa?

- om man inte kunde svara på en fråga eller om man svarade fel på en fråga?

- om man inte kunde läxan eller inte hade gjort läxan?

- om man kom för sent?

- om man uttryckte en annan åsikt än lärarens?

- om man blev sjuk, kortare eller längre tid?

Vad hände med den som inte lyckades i skolan?

Vad berodde det på att den inte lyckades?

Hur behandlades/bemöttes den i skolan, av lärare och andra elever, i samhället?

Upplevde du någon gång att du misslyckades?

Beskriv när det var, vad du hade gjort och hur det kändes. Vad hände då/sedan?

Fick man flera chanser till studier – under/efter grundskolan/gymnasiet?

Fanns det stöd/resurser – i skolan av lärare, klasskamrater eller andra, hemma, annan form av stöd?

Hur tänkte man om den som behövde extra hjälp i studierna?

Vad var positivt med skolan i hemlandet?

Vad var negativt?

Hur var känslan när du gick i skolan?

Upplevde du stress i skolan? Vad berodde den i så fall på?

Hur känner du nu när du tänker på skolan i hemlandet?

## **Studier på folkhögskola**

Studier i Sverige innan folkhögskola

Studier på folkhögskola – antal år

Varför just folkhögskola?

Beskriv skillnaden mellan att gå i skola i hemlandet och på folkhögskola.

Vad händer

- om man inte förstår det läraren säger?
- om man inte kan svara på en fråga eller om man svarar fel på en fråga?
- om man inte kan eller inte har gjort läxan?
- om man kommer för sent?
- om man uttrycker en annan åsikt än lärarens?
- om man blir sjuk, kortare eller längre tid?

Hur är känslan att gå på folkhögskola?

Vad är positivt med folkhögskolan?

Vad är negativt?

Har du upplevt att du lyckats på folkhögskolan?

Beskriv när det var, vad du hade gjort och hur det kändes.

Har du upplevt att du misslyckats på folkhögskolan?

Beskriv när det var, vad du hade gjort och hur det kändes.

Upplever du någon stress i skolan? Vad beror den i så fall på?

Hur är en bra lärare?

Vad är det att vara en ”bra” studerande/elev på folkhögskola?

Har du förändrat din syn eller inställning till skola och undervisning sedan du började på folkhögskola? Beskriv i så fall hur.

Har du förändrat din syn på vad det är att lyckas och misslyckas i studierna? Beskriv i så fall hur.

Hur tänker du om den som behöver extra hjälp i studierna?

Är det något du skulle vilja berätta för mig, som du kommit på under intervjun och som jag inte frågat om?