

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Det där med individanpassningar...”
Läs- och skrivsvårigheter på sfi
ur ett lärarperspektiv

Emelie Fritzell

Kandidatuppsats, SSA136 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: VT2021
Handledare: Camilla Håkansson

Sammandrag

Syftet med denna studie är att undersöka sfi-lärares hantering av vuxna elever med läs- och skrivsvårigheter, detta med utgångspunkt i frågor kring individanpassad undervisning. Studien syftar till att främst undersöka lärarnas egna erfarenheter. Genom intervjuer med verksamma lärare inom sfi kunde således detta ske. Resultatet analyseras utifrån fyra frågeställningar: Vilken uppfattning har lärarna om begreppet läs- och skrivsvårigheter? Vilken betydelse har kartläggning i samband med den individanpassade undervisningen? Hur ser återkoppling ut kring elevärenden där specialpedagog är inblandad? När fungerar individanpassning som bäst enligt lärarna? Materialet består därmed helt och hållet av informanternas svar.

Studiens resultat visar att det inte finns någon tydlig och gemensam uppfattning kring begreppet läs- och skrivsvårigheter bland lärarna, samt att man i några fall saknar en återkoppling från specialpedagogen angående de elever där läraren efterfrågat detta stöd. Resultatet visar även att individanpassning i sfi klassrummet blir problematiskt då elevantalet är stort och läraren sällan har tillräckligt med tidsutrymme att fokusera på varje enskild individ och därmed kunna göra extra anpassningar där det behövs. I anknytning till teori och tidigare forskning blir det tydligt att behörighetskravet på sfi-lärare är lågt i förhållande till de krav som faktiskt ställs på varje undervisande lärare, där viss specialpedagogisk kompetens efterfrågas enligt Skolverkets beskrivningar av sfi-lärares roll och uppgifter. Om individanpassning verkligen ska fungera ställer detta krav på utbildningen där antalet elever per klass spelar väsentlig roll samt antalet klasser per lärare.

Studiens resultat visar att alla anordnare av sfi skulle tjäna på att utveckla ett tydligare samarbete mellan lärare, specialpedagog och modersmåls lärare vad gäller kartläggningen och sikta mot att ge en kontinuerlig uppföljning kring de elever där läraren kopplat in övrig resurs med specialpedagogisk kompetens.

Nyckelord: *läs- och skrivsvårigheter, individanpassning, kartläggning, sfi*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	3
2.1. Sfi som utbildningsform.....	3
2.1.1. Krav för behörighet	4
2.2. Stöd inom vuxenutbildningen	5
3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.....	7
3.1. Läs- och skrivsvårigheter	7
3.1.1. Läs- och skrivsvårigheter ur ett andraspråksperspektiv	8
3.2. Flerspråkiga vuxna med läs – och skrivsvårigheter	10
3.2.1. Att tillägna sig ett nytt skriftspråk i en ny kultur	11
3.3. Kartläggning och konsekvenser för undervisningen.....	12
3.3.1. Enspråkig norm	12
3.3.2. Konsekvenser av bristande kartläggning och stöd	13
3.4. Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	14
3.4.1. Sociokulturellt perspektiv i denna studie	16
4. Metod och material	17
4.1. Metodval	17
4.2. Material och urvalsprocess.....	18
4.2.1. Urval.....	18
4.2.2. Deltagare	18
4.2.3. Genomförande	19
4.3. Metodologiska överväganden	20
4.4. Tillförlitlighet och generaliserbarhet	21
4.5. Etiska överväganden	23
5. Resultat och analys.....	24
5.1. Uppfattning om begreppet läs- och skrivsvårigheter	24
5.1.1. Tolkning av läs- och skrivsvårigheter avgör tillvägagångssätt	26
5.2. Kartläggning av elever vid kursstart	27
5.2.1. Orsaker till att kartläggning läggs åt sidan.....	29

5.3.	Återkoppling kring elev efter insatt stöd.....	30
5.3.1.	Återkoppling inkonsekvent enligt lärarna	31
5.4.	Vad lärarna anser kan bli bättre	32
5.4.1.	Bättre förutsättningar och grundligare kartläggning	33
6.	Diskussion	35
6.1.	Vilken uppfattning har lärarna om begreppet läs- och skrivsvårigheter? 35	
6.2.	Vilken betydelse har kartläggning i samband med den individanpassade undervisningen?	36
6.3.	Hur ser återkoppling ut kring elevärenden där specialpedagog är inblandad?	37
6.4.	När fungerar individanpassning som bäst enligt lärarna?	38
6.5.	Sammanfattande diskussion	40
7.	Framtida forskning	41
8.	Litteraturförteckning	42

1. Inledning

Lärare inom vuxenutbildning förväntas individanpassa undervisningen samt göra *extra* individanpassningar i de fall där elever av olika anledningar behöver denna extra anpassning för att klara sina studier. Det är läraren som ansvarar för att undervisningen bedrivs så att eleven får den vägledning och stimulans som behövs utifrån sina förutsättningar för att kunna nå så långt som möjligt inom ramen för läroplan och kursplan. Huvudansvaret för att planera och genomföra stödinsatser ligger främst hos läraren (Skolverket 2021).

Kravet på läraren att individanpassa handlar om olika typer av anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, där viss anpassning sker kontinuerligt genom att läraren ger feedback och stöttar eleven. Med *extra* anpassning syftar man på enklare stöd och åtgärder såsom till exempel anpassade läromedel, anpassad digital teknik eller ett tydligt schema samt extra stöttning att komma igång med uppgifter (Boo m. fl. 2017.)

Utbildningsanordnare har skyldighet att göra sina utbildningar tillgängliga för personer med funktionsnedsättning, alltså för bland andra personer med läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi. Enligt diskrimineringslagen räknas bristande tillgänglighet som diskriminering. Med detta menas att en person med en funktionsnedsättning missgynnas, genom att åtgärder för tillgänglighet inte har vidtagits för att personen ska få en likvärdig situation med personer utan funktionsnedsättning.

Att avgöra huruvida en elev är behov av stöd och av vilket typ av stöd blir således lärarens uppgift i en sfi-klass. Flerspråkiga vuxna elever kan av olika skäl ha svårt att läsa och skriva utan att det behöver bero på en funktionsnedsättning såsom dyslexi. Förklaringen kan istället vara att eleven inte har lärt sig läsa eller skriva på ett annat språk tidigare, eller att andraspråksinlärning helt enkelt är svårare i vuxen ålder. Men man kan för den delen inte utesluta att det rör sig om dyslexi. Då det saknas metoder att upptäcka och kartlägga dyslexi hos vuxna, satsar istället många utbildningsanordnare på att erbjuda olika typer av stöd och helt enkelt prova sig fram.

Inom forskning kring läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga har man kommit fram till vikten av att, vid misstanke om läs- och skrivsvårigheter hos individen, undersöka hens fonologiska osäkerhet på både modersmålet och andraspråket, eftersom läs- och skrivsvårigheter av dyslektisk karaktär visar sig på båda språken (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2018:12).

Forskningen visar att samarbete mellan specialpedagog, modersmållärare och lärare vad gäller kartläggning av flerspråkiga elever kan bidra till en tydligare bild av vilka eventuella extra anpassningar läraren bör göra.

Med detta som bakgrund blir det intressant att undersöka hur det ser ut för en sfi-lärare i verkligheten. I den här undersökningen har jag därför valt att lyfta fram lärarnas hantering och erfarenheter av elever med läs- och skrivsvårigheter, kartläggning och individanpassning i undervisning av flerspråkiga vuxna elever.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur några sfi-lärare hanterar läs- och skrivsvårigheter i undervisning av vuxna andraspråkselever, vilket konkretiseras i följande frågeställningar:

- Vilken uppfattning har lärarna om begreppet läs- och skrivsvårigheter?
- Vilken betydelse har kartläggning i samband med den individanpassade undervisningen?
- Hur ser återkoppling ut kring elevärenden där specialpedagog är inblandad?
- När fungerar individanpassning som bäst enligt lärarna?

2. Bakgrund

I denna del redogörs för utbildningsformen sfi, andraspråksinläring hos vuxna samt vad stöd beträffande vuxna innebär enligt läroplanen.

2.1. Sfi som utbildningsform

Genom att integrera sfi i skolformen kommunal vuxenutbildning önskar man uppnå en tydligare, mer flexibel samt effektivare utbildningsväg för nyanlända vuxna. Sfi är en studieform som idag erbjuds inom den kommunala vuxenutbildningen såväl som genom privata aktörer. Inom sfi finns tre studievägar. Det är i regel elevens studiebakgrund som avgör studievägen. På studieväg 1 studerar elever som saknar eller har mycket kort erfarenhet av formell utbildning och som haft begränsade möjligheter att använda skrift. Inom studieväg 2 studerar elever som har viss erfarenhet av att studera (oftast tänker man sig mellan 6-9 års studiebakgrund) och studieväg 3 vänder sig till elever som är studievana (vanligtvis 10 år eller mer). Sfi delas upp i fyra kurser, A, B, C och slutligen D. På studieväg 1 börjar man från kurs A, medan man på studieväg 2 börjar med kurs B. Studieväg 3 består av kurs C och kurs D. Fokus inom sfi läggs på att utveckla elevers funktionella färdigheter i svenska; eleverna ska alltså kunna använda språket i sitt arbets- och samhällsliv. Det är en begränsad utbildning, där man snarare fokuserar på de viktiga grunderna i svenska men att det sedan är upp till individen att utveckla språket vidare om så önskas. Relativt få studier har gjorts på sfi-undervisningen och de som finns har ofta elevperspektivet i fokus (Norlund Shaswar & Wedin 2020:23).

I den reviderade kursplanen för sfi står det att alla elever ska ges möjlighet att studera till och med kurs D inom sin studieväg, med den anpassning som krävs för att eleverna ska nå kunskapskraven (Skolverket 2018).

Vuxenutbildningen i sig har utvecklats till en marknad i Sverige, där lagen om offentlig upphandling är det som sedan en tid tillbaka används inom komvux. Det vill säga en marknadsplats där kommuner ber om anbud på kurser och där privata aktörer lägger anbud och vinner upphandling. Privata aktörer ingår idag i större

utbildningskoncerner. Medan statistiken om lärare inom andra delar av vuxenutbildningen är bristfällig, är den om sfi mer detaljerad och statistiken visar för läsåret 2018/2019 att det i genomsnitt går 20 elever per lärare inom sfi som är anordnad av kommunen, och 27 elever per lärare som är anordnad av annan anordnare. Många kommuner har i undersökningar uppgett att det är svårt att få en överblick över de utbildningar som drivs externt och personer som själva arbetar inom vuxenutbildningen framhåller nackdelar med upphandling, såsom korta kontrakt, som påverkar anställningar och lärarnas möjligheter att arbeta långsiktigt, vilket i sin tur kan påverka undervisningens kvalitet (Fejes m. fl. 2020:329).

2.1.1. Krav för behörighet

För att bli behörig att undervisa i svenska för invandrare krävs idag något av följande:

- en ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9, eller en ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan om examen omfattar ämnet svenska som andraspråk
- en äldre examen för undervisning i ämnet svenska som andraspråk
- en utbildning som ger behörighet att undervisa som lärare, om du har kompletterat den behörigheten med minst 30 högskolepoäng eller motsvarande i ämnet svenska som andraspråk (Skolverket 2020).

30 högskolepoäng inom svenska som andraspråk innebär att man ska ha läst grundkursen i svenska som andraspråk på universitetet. Grundkursen består av fyra delkurser och det kan skilja sig mellan universitetet vilka kurser det handlar om, men generellt ska grundkursen ge kunskap om läsning och skrivning hos flerspråkiga, svenskans grammatik med fokus på särskilda drag i svenska språket som visat sig medföra svårigheter vid inläringen av svenska som andraspråk, samt om undervisning ur ett flerspråkigt perspektiv. Ofta ingår eller erbjuds även en kurs om grundläggande litteracitet hos vuxna, eftersom sfi erbjuds på olika studievägar och där en av dessa vänder sig till vuxna med lite eller ingen tidigare skolbakgrund, där

man alltså förväntas undervisa vuxna som inte kan läsa eller skriva på sitt modersmål. Inom grundkursen ingår inga särskilda kurser av specialpedagogisk karaktär.

Kraven kan betraktas som relativt lågt ställda krav för ett så pass krävande yrke, då legitimationskrav på lärarexamen och 30hp i ämnet egentligen inte ställer några specifika krav på utbildning om vuxnas lärande och andraspråksutveckling (Norlund Shaswar & Wedin 2020:16). Statistik visar dessutom att ungefär 60% av sfi-lärarna i Sverige saknar legitimation och runt 30% saknar pedagogisk högskoleexamen (Skolverket 2019).

Eftersom vuxna andraspråkstalare utgör en heterogen grupp ställs höga krav på lärarens kompetens, och det blir särskilt viktigt att bygga på deltagarnas tidigare kunskap och erfarenhet (Wedin 2010:35). Undervisningen i sfi bör alltid utgå från den specifika elevgruppen för att undervisningen ska vara så relevant och effektiv som möjligt. Deltagarna förväntas utveckla sitt språk till en nivå som låter dem klara av olika situationer i samhället och läraren behöver planera undervisningen utifrån varje deltagares kunskaper och erfarenheter (Wedin 2010:33).

2.2. Stöd inom vuxenutbildningen

Det är inte ovanligt att elever i vuxenutbildningen har med sig negativa skolerfarenheter, vilka i sin tur blir ett hinder för att nå framgång i studierna. Dessa erfarenheter kan ha många bakomliggande orsaker, men bör kartläggas för att man ska kunna erbjudas relevant stöd (Skolverket 2015:11). Stödet ges i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Dessa extra anpassningar kan till exempel innebära mer tid vid provtillfällen, hjälp med uppläsning av frågor, studieteknik efter elevens behov, tekniska hjälpmedel, digital teknik med anpassade programvaror eller särskilda appar. I lärarkompetensen ska därmed en kännedom om olika extra anpassningar ingå. Ibland kan även specialpedagogiska insatser utgöra en del av anpassningen (Skolverket 2015:13).

Enligt läroplanen för vuxenutbildningen har elever i behov av särskilt stöd rätt att få det. ”Utbildningen utformas så att elever som är i behov av stöd får det” (Skolverket 2017:13). Återkoppling i sig ska inte ses som en stödinsats enligt

6

Skolverket, inte heller formativ bedömning även om det bör ingå som en naturlig del av undervisningen då det är ett mycket effektivt verktyg.

Inläringen kan även främjas genom att modersmålet finns med i inlärningsprocessen. Framförallt kan modersmålsstöd ge eleverna en bättre förståelse för svenskan genom att mer avancerad undervisning om språket kan genomföras än om eleverna skulle begränsas till att enbart använda svenska (Skolverket 2016).

3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

I det här avsnittet redogörs för tidigare forskning kring undervisning av vuxna flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter, med fokus på kartläggning av flerspråkiga samt vad det innebär att lära sig ett nytt skriftspråk. Slutligen redogörs för det sociokulturella perspektivet på lärande och dess betydelse för denna studie.

3.1. Läs- och skrivsvårigheter

Specialpedagogiska skolmyndigheten definierar läs- och skrivsvårigheter som ett vitt begrepp som omfattar allt som rör begränsningar när det gäller att läsa och skriva, där den gemensamma faktorn är svårigheten att tillgodogöra sig skriven text. Dessa svårigheter, menar man, kan bero på exempelvis bristfällig undervisning, för lite övning, koncentrationssvårigheter, annat modersmål än svenska, eller dyslexi. Läs- och skrivsvårigheter av generell karaktär är betydligt vanligare än dyslexi (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2021).

Svenska dyslexiföreningen ger förslag på olika vetenskapliga definitioner av dyslexi, där en gemensam faktor är bristande avkodningsförmåga samt att svårigheterna hos individen är bestående. Personer med dyslexi möter specifika hinder vid läsinläring, där svårigheterna gäller främst avkodningen (Dyslexiföreningen 2021).

Enligt Glentow Druid (2006:10) råder det viss förvirring kring begreppen dyslexi och läs-och skrivsvårigheter och man bör därför som lärare vara försiktig med ordet dyslexi. Hon föreslår istället att välja mellan *specifika* läs- och skrivsvårigheter och *generella*, där det sistnämnda handlar om inläringssvårigheter av allmänna slag, vilka kan bero på en kombination av orsaker såsom exempelvis sociala, emotionella eller fysiska men även pedagogiska som till exempel hög frånvaro, byte av lärare eller skola eller bristande struktur i undervisningen (Glentow Druid 2006:11).

Med *specifika* läs – och skrivsvårigheter menar Glentow Druid (2006) elever som har ett brett ordförråd och upplevs ha ett ”gott ordflöde” i tal men som vid läsning av texter läser långsamt och där språkmelodin bryts då eleven stannar upp och läser om ofta, eller det motsatta; man läser alltför fort, och gissar på en del ord eller kastar om

bokstäver (2006:12). Vad gäller skrivsvårigheter kan eleven till exempel ha svårt att göra åtskillnad mellan tal- och skriftspråk och visa osäkerhet på bokstävernas form; spegelvända bokstäver, visa osäkerhet på relationen fonem-grafem, utelämna vokaler eller konsonanter eller förväxla dem (2006:14). Om det skulle vara markant skillnad mellan elevens verbala förmåga och läs- och skrivförmåga kan det röra sig om specifika svårigheter, då det som här beskrivs som generella visar sig över hela det verbala fältet (2006:11).

Glentow Druid föreslår att dyslexi som term bara bör användas av lärare om man vet att personen i fråga fått detta utrett medicinskt eller psykologiskt och därmed diagnostiserats som dyslektiker, eftersom man som lärare inte har legitimitet att ställa denna typ av diagnos själv. I övriga fall bör man använda begreppet *specifika läs- och skrivsvårigheter*. Däremot menar författaren att man som lärare, även om man undviker att använda sig av begrepp som dyslexi, ändå kommer behöva urskilja huruvida en elev uppvisar tecken på generella eller specifika läs- och skrivsvårigheter, för att kunna erbjuda rätt form av undervisning (2006:10).

En studie av Mats Myrberg (2003) visar att av 24 intervjuade forskare, med bakgrund inom pedagogik, psykologi, medicin och språkvetenskap, var alla eniga om att det är lärarnas kompetens som avgör hur framgångsrik undervisningen blir för elever med läs- och skrivsvårigheter, där man bland annat nämner vikten av tidiga insatser; att de sätts in innan eleven med läs- och skrivsvårigheter har hunnit etablera felaktiga strategier (Myrberg 2003:53).

3.1.1. Läs- och skrivsvårigheter ur ett andraspråksperspektiv

Att avgöra huruvida en flerspråkig elev har läs- och skrivsvårigheter vid inläring av ett andraspråk kan vara problematiskt. De kartläggningssystem som används, inte bara i Sverige utan i västvärlden generellt, utgår ofta från en enspråkig norm (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2018:12).

En viktig faktor ur andraspråksperspektiv kan därför vara lärarens kunskap om olika språks ortografier, det vill säga relationer mellan bokstav (grafem) och språkljud (fonem) då vissa språks ortografier har mer regelbunden relation mellan dessa än

andra. Detta gäller de språk som utgår från relationen mellan bokstav och fonem, då språk med tecken såsom exempelvis japanska inte följer samma ljudprincip (Wedin 2010:61).

Man talar inom forskningen om djupa och ytliga ortografier. Ett språk som har en djup ortografi är till exempel engelska, där alltså förhållandet mellan grafem och fonem är oregelbundet (Dyslexiförbundet 2011). Motsatsen till djup ortografi är alltså språk som man upplever ”stavas som de låter” som till exempel finskan, men dock kan man inte riktigt säga att det ena skulle vara lättare att lära sig än det andra. Svenskans ortografi är förvisso är ytlig, men om man istället tittar på svenskans syntax, det vill säga meningsbyggnad, anses den ur andraspråksperspektiv vara en av de stora svårigheterna i språket (Wedin 2010:26). Förenklat kan man säga att elever brukar ha lättare att ta till sig och lära sig använda de delar av ett nytt språk som påminner om modersmålet, än de delar som skiljer sig från det (Wedin: 2010:27).

Miles (2000) menar att specifika läs- och skrivsvårigheter såsom dyslexi kan ta sig uttryck på olika sätt i olika språk, beroende på språkens ortografi. För att kunna erbjuda kvalificerad andraspråksundervisning måste pedagogen därmed ha kunskap om strukturen i elevens modersmål, känna till elevens kunskaper och svårigheter i modersmålet, och ha kompetens inom både en- och flerspråkutveckling, normal likväl som avvikande (Bøyesen 2006:423).

Larsson (2018) undersöker specialpedagogers arbete kring elever på sfi som har läs- och skrivsvårigheter. Det framgår i studien att några sfi-utbildningar helt saknar rutiner kring hur de ska arbeta med dessa elever och att konsekvensen ibland blir att eleven avskrivs helt från utbildningen i brist på progression, detta utan att de fått det stöd de har rätt till enligt skollagen (2018:26). Dessutom visar Larssons studie att kartläggningen kan se väldigt olika ut beroende på skola, och att vissa helt utelämnar detta moment. I resultatet av studien framgår att många pedagoger efterfrågar kartläggningsmaterial som riktar sig till vuxna andraspråkstalare, och att kunskap och förutsättning i många fall saknas för hur man ska gå till väga när man kartlägger och testar andraspråkselever (Larsson 2018:34).

3.2. Flerspråkiga vuxna med läs – och skrivsvårigheter

Vuxenutbildning är, trots sin omfattning och centrala funktion i samhället, ett marginaliserat område vid Sveriges lärarutbildningar. Intresset av att utföra forskningsprojekt inom området har visat sig vara litet (Fejes m.fl. 2020:37). Det har gjorts många studier kring flerspråkiga skolelever med läs- och skrivsvårigheter men relativt få studier har gjorts inom samma ämne vad gäller vuxna elever.

Vad gäller flerspråkiga vuxna elever ligger utmaningen i att avgöra huruvida det man som lärare uppfattar som svårigheter handlar om generella eller specifika läs- och skrivsvårigheter, då den förstnämnda kan kopplas till generella svårigheter att ta till sig ett nytt språk. Man behöver helt enkelt förstå när en flerspråkig elevs skrivutveckling betraktas som normal och när den bör betraktas som avvikande (Bøyesen 2006:401).

Hedman (2009) undersöker hur olika läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga ungdomar kan yttra sig, karaktäriseras och avgränsas. Det framkommer i hennes studie att ungdomarna hade blivit både över- och underidentifierade av dyslexi. Hedman gjorde i samband med denna studie en kartläggning där hon tog utgångspunkt i ungdomarnas båda språk, som i detta fall var spanska och svenska, och hon kom fram till att resultaten hade sett annorlunda ut om hon endast hade baserat bedömningen på ett språk. Detta betyder att bedömning på endast ett av språken kan ge en felaktig bild av elevens språkliga problem. Studier på sambandet mellan fonologisk medvetenhet och läsutveckling har visat att den fonologiska medvetenheten spelar stor roll för läsutvecklingen under skolåren (2009:31). Om en elev uppvisar svag fonologisk medvetenhet på sitt andraspråk till den grad att man misstänker specifika läs- och skrivsvårigheter, är det i så fall nödvändigt att undersöka den fonologiska medvetenheten även på modersmålet visar Hedmans studie.

Sedan en tid tillbaka finns det en tendens inom skolan att vänta längre innan man prövar om ihållande läs- och skrivsvårigheter hos en andraspråkstalare beror på dyslexi, jämfört med hur man skulle hantera enspråkiga elever som uppvisar tecken på samma typ av svårigheter, då man helt enkelt väljer att anta att det då handlar om generella svårigheter och inte specifika (Hedman 2012:108).

3.2.1. *Att tillägna sig ett nytt skriftspråk i en ny kultur*

Olika skriftspråk använder olika principer för skriften. Här brukar man tala om att de vanligaste är ljudbaserad, stavelsebaserad och ordbaserad skrift. Den förstnämnda, ljudbaserade principen för skrift, ligger till grund för den latinska skriften. Här utgår man från att ett ljud i talet ska motsvaras av ett tecken i skriften, men inga språk följer detta till punkt och pricka. Ljudnära skriftspråk är på olika sätt förenklingar av talet. Ordbaserad skrift, såsom exempelvis kinesiskan, innebär att ett ord motsvaras av ett tecken. Denna skrift är passande i språk utan böjningssystem. Stavelsebaserad skrift, såsom japanska, är ofta lätt att lära sig om språket har få stavelser vilket japanskan har. Då antalet stavelser är lågt blir därmed antalet olika tecken lågt (Wedin 2010:58).

Konsonantskrift är en typ av ljudbaserat skriftsystem. Hit hör bland annat arabiskan, där vokaler snarare används för att uttrycka grammatiska företeelser. Detta kan göra det svårt för en arabisktalande att förstå vokalernas betydelse i svenskan (Wedin 2010:59).

Det finns olika föreställningar om läsning och skrivning och hur skrift ska användas beroende på vilken kultur man växer upp i. En stor del av undervisningen inom västvärlden bygger på att elever är vana att från tidig ålder få stöd i hur man formulerar sig och hur man talar om begrepp som är nya och abstrakta, vanor som utvecklas i situationer där man som barn *uppfostras språkligt*, något som har stor betydelse för barnets framgång i skolan (Salameh 2012:22). Man kan tala om två huvudsakliga sätt att socialisera barn språkligt, dels att låta dem *växa upp språkligt* eller att, som redan nämnts, *uppfosta dem språkligt*. I det förstnämnda förväntar man att barnet lär sig språket genom att lyssna och observera den vuxne snarare än att barnet uppmanas till att ställa frågor eller att svara på frågor för att uppvisa eller utveckla kunskaper och förmåga till egen reflektion (Salameh 2012:24). Dessa olika förhållningssätt leder till att man beroende på kultur har med sig olika föreställningar kring vad läraren förväntar sig, då man till exempel i vissa kulturer får lära sig att texter inte får tolkas eller diskuteras, att det värderas högt att kunna recitera poesi eller sånger, vilket inte värderas lika högt i andra kulturer.

3.3. Kartläggning och konsekvenser för undervisningen

I Norge har man utarbetat flera prov där man kartlägger kunskaper genom att titta på elevens olika språk. Dessa prov har man sedan utvecklat vidare på olika språk och för olika årskurser (Bøyesen 2006). På Specialpedagogiska skolmyndigheten finner man en svensk översättning av detta flerspråkiga stödmaterial. Materialet går att använda för olika språk såsom somaliska, spanska och arabiska till exempel, och förutsätter att modersmålläraren är med och kartlägger elevens läsning på modersmålet i samverkan med specialpedagog. Det är sedan specialpedagogen som kartlägger elevens läsutveckling på andraspråket. Materialet riktar sig dock till betydligt yngre elever (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2019). Det går alltså inte lika enkelt att hitta ett likartat material för att kartlägga och jämföra vuxnas fonologiska förmåga och språkutveckling på olika språk.

Det finns en outnyttjad potential inom skolan och vuxenutbildningen för samverkan mellan specialpedagog, lärare och modersmållärare kring flerspråkiga elever, vilket enligt forskning är något som lärare själva efterfrågar för att kunna göra en rimlig bedömning för vidare åtgärder (Lindén 2010). För att kunna sätta in effektiva åtgärder, behöver man alltså avgöra om en flerspråkig elev är i behov av specialpedagogiskt stöd eller språkpedagogiskt stöd eller båda delarna.

3.3.1. *Enspråkig norm*

Det blir en stor utmaning att ta reda på huruvida en flerspråkig elev har specifika läs- och skrivsvårigheter eftersom en sådan utredning kräver att man tar reda på elevens fonologiska förmåga på modersmålet och det språk hen håller på att lära sig, något som idag inte görs eftersom man inte har något standardiserat material där man jämför vuxnas fonologiska förmåga på hans olika språk. Ofta görs istället liknande test på enbart det nya språket som individen ska tillägna sig. Inom västvärlden och därmed också Sverige präglas samhället och skolan fortfarande, trots vetenskapen om att en stor

del av världens befolkning idag är flerspråkig, av en enspråkig norm (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2018).

Forskning kring flerspråkighet visar att det finns en slags omedveten strävan mot en ”normalisering” av andraspråkslever i skolan, något som kan jämföras med det sociopolitiska klimat som idag dominerar i västvärlden där språklig mångfald snarare upplevs som ett hot mot integration och utveckling. Här försöker man med andra ord kompensera för det man anser vara flerspråkiga elevers brister och istället forcera en utveckling mot det man anser vara det normala (Lindberg 2011:12).

Det faller sig därmed ibland naturligt för pedagoger och specialister inom skolan att ofta hänföra samtliga läs- och skrivsvårigheter till själva flerspråkigheten vilket blir problematiskt då detta inte alltid är fallet. En annan sida av samma mynt blir om en oerfaren pedagog som är tränad i att tolka en enspråkig elevs skrivavvikelse istället tillämpar samma teori på flerspråkiga elever. Detta skulle i så fall leda till att pedagogen tolkar den flerspråkiga elevens brister i till exempel stavning som tecken på specifika svårigheter såsom dyslexi när det i själva verket handlar om en normal process i elevens andraspråksinlärning (Bøyesen 2006:413).

3.3.2. *Konsekvenser av bristande kartläggning och stöd*

Om man under hela sin skolgång haft läs- och skrivsvårigheter och därmed kan tänkas ha upplevt motgångar och misslyckanden, har detta ofta påverkat individens självbild (Eriksson Gustavsson 2009:206). En studie av McNulty (2003) belyser osäkerheten och traumat som motgångar i skolan i många fall skapar hos en individ, ett trauma som i sin tur bidrar till osäkerhet i andra pressade situationer genom vuxenlivet, oavsett om läs- och skrivförmågan spelar en viktig roll eller inte. Studien visar att många därför lär sig undvika särskilda situationer eller vissa yrken, och istället väljer yrken där arbetsuppgifterna många gånger är understimulerade (McNulty 2003:374). Vuxna som under sin skoltid samt senare i livet utvecklat fungerande strategier för att möta de läs- och skrivkrav de ställs inför lär sig däremot att bearbeta dessa svårigheter på ett konstruktivt sätt. De blir alltså mer medvetna om i vilka situationer de kan

behöva stöd, något som skapar trygghet hos individen (Eriksson Gustavsson 2009:207).

Man har i olika studier tittat på hur skolelever med läs- och skrivsvårigheter i olika åldrar upplever detta typ av hinder i undervisningen samt hur de önskar bli bemötta och stöttade av lärare. I en av dessa studier framgår det att en god undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter bygger på att undervisningen har tydlig struktur samt att läraren bör fokusera på elevernas styrkor (Nielsen 2005:294).

3.4. Sociokulturellt perspektiv på lärande

Nyckeln inom det sociokulturella perspektivet på lärande kan sägas vara att man lär sig genom samarbete. Man ser både lärare och elev som aktiva deltagare. Här menar man att det är de sociala sammanhang och situationer man befunnit sig i som påverkar språkutvecklingen och att en individs utveckling är en produkt av undervisningen snarare än en förutsättning för den (Gibbons 2012:36). Inom detta perspektiv tittar man mer på lärandemiljö, samspel inom gruppen och motivation hos eleven. Man tänker sig att läraren bör försöka uppnå en balans mellan elevens förmåga och skolans krav. Det är med andra ord det läraren väljer att göra i klassrummet, och den stöttning hen erbjuder eleven, som har en avgörande betydelse för hur eleven ska lyckas (Gibbons 2012: 36). Stöttning inom det sociokulturella perspektivet innebär att läraren erbjuder tillfälligt stöd som med tiden minskas och senare tas bort allt i takt med att eleven lär sig och kan klara sig på egen hand. Det blir därmed viktigt att erbjuda rätt typ av stöttning för att eleven ska nå framgång i sina studier.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan läsande beskrivas som att avkoda och förstå text och skrivande att koda tanke till text. När läsning och skrivning sammankopplas till sociala och kulturella sammanhang och när läraren är kapabel att utgå från elevernas tidigare kunskaper skapas möjligheter för eleverna att utveckla en meningsfull litteracitetspraxis (Wedin 2010:18). Utifrån detta perspektiv på språk och lärande betonas alltså förståelse och meningsskapande.

Detta blir alltså särskilt relevant för sfi då undervisningens innehåll, det eleverna läser och skriver om, ska upplevas som meningsfullt och ska ligga nära deras egna liv

och erfarenheter. I denna typ av undervisning blir således identitetsutveckling, motivation och självförtroende av central betydelse då läraren hela tiden bör utgå från elevernas egna liv och att exempelvis textinnehåll och hörförståelser beskriver vardagliga situationer som eleverna lätt kan känna igen (Norlund Shaswar & Wedin 2020:39).

Gibbons (2012) motiverar modersmålsundervisningens viktiga funktion i undervisning med flerspråkiga elever, och menar att den stärker självkänslan, hjälper till att utveckla en dubbel kulturtillhörighet vilket blir en tillgång samt ger stöd för inläring av andraspråket. Även om man ofta förutsätter att vuxna elever skulle vara mer stabila i sina identiteter är identitetsskapande och självkänsla minst lika viktiga i sfi-klassrummet, då man som vuxen har lika stort behov om inte mer av att bli sedd som den kompetenta person man är (Norlund Shaswar & Wedin 2020:19). Genom att elever får använda sitt modersmål antingen genom stöd av en modersmålslärare eller genom att använda modersmålet i diskussioner med varandra, kan undervisningen leda till flera positiva effekter såsom till exempel aktivt deltagande i klassrumsundervisningen och möjligheten att visa sina olika kompetenser (Skolverket 2016).

Men för att ett samspel ska växa fram i klassrummet måste eleverna känna sig inkluderade, trygga, våga kommunicera och kunna utvecklas tillsammans. Elever som av olika skäl hamnar utanför detta samspel i klassrummet bör därför särskilt uppmärksammas och tidigt erbjudas rätt typ av stöd så att de kan ta del av undervisningen. Det blir läraren som har den viktiga rollen att skapa en miljö i klassrummet där eleverna känner både tillit och meningsfullhet och där de samtidigt stärks i sin identitet (Skolverket 2017:6).

3.4.1. Sociokulturellt perspektiv i denna studie

Det sociokulturella perspektivet på lärande blir i denna studie relevant eftersom det på många sätt präglar sfi och vuxenutbildning generellt där begrepp som stöttning och stöd betonas särskilt i läroplanerna. Det blir därmed intressant att utgå från detta perspektiv och undersöka hur stöttning fungerar i sfi-klassrummet. I de fall där elever uppvisar tecken på läs- och skrivsvårigheter och därmed hamnar utanför i vissa sammanhang blir frågan hur detta fångas upp, om stöd erbjuds, och om detta stöd som erbjuds räcker för att eleverna ska kunna känna tillit och motivation och samtidigt bli stärkta i sin identitet och därmed ta till sig kunskapen.

Skolverket betonar individualisering inom vuxenutbildningen, och att läraren har ansvaret att uppmärksamma elevens stödbehov. Stöttningen kan se ut på olika sätt beroende på elevens behov och målet är alltid att låta eleven utvecklas så långt som möjligt. Det är därmed viktigt att läraren känner till olika extra anpassningar som kan göra undervisningen mer tillgänglig för eleven (Skolverket 2015).

Specifika läs- och skrivsvårigheter kan bero på dyslexi som är en funktionsnedsättning, och här är Skolverket tydlig med att eleven i detta fall ska få stöd som så långt som möjligt motverkar funktionsnedsättningens konsekvenser (Skolverket 2015). Som redan nämnt anser man inom det sociokulturella perspektivet på lärande att en individs utveckling är en produkt av undervisningen snarare än en förutsättning för den.

4. Metod och material

I följande avsnitt redogörs metod och material i studien.

4.1. Metodval

Då syftet med studien är att ta reda på sfi-lärares hantering av elever med läs- och skrivsvårigheter valdes enbart intervju som metod. Genom intervju vill forskaren förstå världen från informanternas perspektiv och söka mening ur deras erfarenheter (Kvale 2014:17). Tematisering i en forskningsintervju syftar på arbetet innan intervjuerna äger rum, där ett teoretiskt klagörande av tema görs inom det man vill undersöka. Forskaren behöver vara väl bekant med temat för att kunna ställa relevanta frågor, och det tematiska fokuset för projektet avgör hur frågorna ska formuleras och kring vilka aspekter av ämnet de ska kretsa. I denna studie behövde således relevanta frågor kring ämnet ställas, som alltså kretsade kring läs- och skrivsvårigheter hos vuxna, kartläggning, individanpassning och stöd. De teman som upprättades sammanföll med frågeställningarna i studien. Det var min roll som forskare att fokus hölls på detta och att samtalet inte gled in på andra teman som inte är relevanta för denna studie. Kring varje tema ställdes flera frågor (se bilaga 2).

Intervjuerna som görs i denna studie har ett explorativt syfte, det vill säga de är relativt öppna och mindre strukturerade, där forskaren söker intervjupersonernas svar och nya infallsvinklar kring ett ämne (Kvale 2014:149). Det var därför i denna studie inte alltid lika viktigt att frågorna ställdes i en viss ordning, då intervjupersonens svar istället fick styra samtalet och där jag som forskare fångade upp det som var intressant för studien genom att ställa följdfrågor och därmed kanske komma in på en fråga som inte ännu var ställd eller som var tänkt att ställas senare.

Det finns inom kvalitativ forskning ingen enighet kring frågan om vad som skulle vara en acceptabel minsta storlek på ett urval. Det är svårt att i förväg bestämma hur många intervjuer man behöver göra, för att uppnå en så kallad teoretisk mättnad (Bryman 2020:511). Tidsramen styrde omfattningen och därmed även antalet deltagare.

4.2. Material och urvalsprocess

Studiens material består av sex intervjuer med verksamma sfi-lärare anställda inom både kommunal vuxenutbildning och privata aktörer i en av Sveriges större städer.

4.2.1. Urval

För att få tag i informanter kontaktade jag olika utbildningsanordnare inom samma stad. På grund av studiens syfte har urvalet inte skett helt och hållet slumpmässigt där alla har samma möjlighet att väljas ut, utan urvalet kan ses som handplockat för ämnet, det vill säga ett subjektivt urval har gjorts (Denscombe 2018:67). I ett subjektivt urval kan forskaren, med utgångspunkt i tidigare kunskap, avsiktligt göra ett urval för att försäkra sig om att få den bästa informationen, detta genom att välja de personer som med största sannolikhet har den erfarenhet som ger kvalitativ information och viktiga insikter i forskningsämnet (Denscombe 2018:68). Den grundläggande principen för urvalet i kvalitativa studier är det målstyrda urvalet, där informanter alltså valts ut av kriterier som gör det möjligt att besvara forskningsfrågorna (Bryman 2020:498). Urvalet av intervjupersoner för denna studie skedde genom att jag tog direkt kontakt med olika anordnare, och här tillfrågades inte lärare inom studieväg 1 då eleverna inom detta spår enligt den fördelning man gör inom sfi vanligtvis saknar läs-och skrivvana, eller har gått väldigt få eller inga år alls i skolan i hemlandet och därför inte alltid behärskar att läsa och skriva på sitt modersmål när de börjar lära sig svenska. Då syftet med studien är att ta reda på bland annat hur kartläggningen görs och huruvida man i denna kan upptäcka om en elev har läs- och skrivsvårigheter, låg intresset i att intervjua lärare som arbetade inom studieväg 2 och 3. alltså med elever som har några års skolbakgrund men där det kan skilja sig i antal år och vad de behärskar i skrift och läsning på sitt modersmål.

4.2.2. Deltagare

Sex informanter valde att delta i studien och tid bokades för respektive intervju. Två av dessa skedde på plats och övriga på distans på grund av Coronapandemin.

Deltagarna består av lärare med olika ämnesbakgrund. Två av dem arbetar inom kommunal vuxenutbildning, övriga 4 hos olika privata anordnare. Samtliga arbetar inom samma stad i Sverige. I studien benämns lärarna A, B, C, D, E och F. Samtliga intervjupersoner har lärarlegitimation.

Lärare A jobbar inom kommunal vuxenutbildning, har ämnesbehörighet (motsvarande 30hp i svenska som andraspråk), läste inte vanliga lärarprogrammet utan korta vägen till gymnasielärare efter magisterexamen i annat ämne.

Lärare B arbetar på en kommunal yrkesutbildning inom vård och omsorg, är behörig i olika ämnen: Biologi, sfi, grundläggande svenska som andraspråk och naturkunskap. B läst upp till 75hp inom ämnet svenska som andraspråk.

Lärare C, Lärare D och Lärare E arbetar på samma privata aktör och undervisar på intensivkurser för högtbildade elever främst inom studieväg 3.

Lärare C undervisar i sfi och är förutom sfi även behörig i svenska som andraspråk på grundläggande nivå, samt engelska och tyska på gymnasienivå. Hen har läst upp till 60 hp.

Lärare D är behörig lärare i biologi på mellan- och högstadiet och gymnasiet, behörig lärare i sfi, och svenska som andraspråk på grundläggande nivå. D har 30hp i svenska som andraspråk.

Lärare E är lärare i svenska som andraspråk och tyska. Hen har påbörjat en magisterutbildning inom svenska som andraspråk och har därmed läst över 90hp inom ämnet.

Lärare F arbetar hos en annan privat aktör, som sfi-lärare på kvällskurser (två kvällar i veckan) och läser en pågående magisterutbildning inom svenska som andraspråk precis som lärare E och har alltså därmed också läst över 90hp inom ämnet.

4.2.3. Genomförande

Innan första intervjun gjordes en testintervju med en kollega för att kontrollera att frågorna var rätt formulerade och att intervjun höll sig inom tidsramen. Under denna intervju visade det sig att en fråga behövde omformuleras samt att ytterligare några frågor behövde läggas till.

I fallet med de två informanter som intervjuades på plats genomfördes detta på deras respektive skolor. Varje intervju tog cirka 30 minuter. De spelades in via iPhone samt i de fall där intervjun gjordes på distans via inspelningsfunktionen i Zoom. Jag utgick från mina förberedda frågor (bilaga 2) men frågorna ställdes inte alltid i ordning utan informanternas uttalanden fick ibland leda in på en passande ny fråga. Deltagarna fick inte ta del av frågorna innan intervjun ägde rum, då syftet delvis var att ta reda på deras spontana associationer och uppfattningar vad gäller intervjufrågor kring första frågeställningen.

I svaren sökte jag uttalanden som visade på likheter och olikheter. Svaren sammanställdes under respektive tema och därmed frågeställning. Jag valde därefter ut citat för att tydligt redovisa informanternas uttalanden. I diskussionen kopplar jag sedan resultaten till tidigare forskning och resultat.

4.3. Metodologiska överväganden

Forskaren bör alltid försöka skapa en så avslappnad och trevlig atmosfär som möjligt inför intervjun. Forskarens kunskap om ämnet kan i sin tur vägleda hur frågorna formuleras och ställs till informanten (Codó 2010:163).

Det blev tydligt under den första testintervjun att vissa frågor behövde omformuleras och att jag behövde ändra ordningen på dem. Till exempel valde jag under testintervjun att inleda med fråga om lärarens bakgrund, såsom hur många högskolepoäng och dylikt läraren hade, men insåg i samma stund att detta passade bättre som en avslutande fråga då den tenderar leda till att intervjupersonen känner sig dömd eller utpekad. Forskningsintervjun rymmer en tydlig maktsymmetri mellan forskare och intervjuperson, då intervjun, som i vissa fall kan upplevas som ett samtal, snarare är en enkelriktad utfrågning och en slags instrumentell dialog där forskaren genom intervjupersonens svar söker beskrivningar eller berättelser som senare ska tolkas och passa in i hans forskningsintresse (Kvale 2014:52).

I testintervjun ställdes frågan ”Hur skulle du definiera läs- och skrivsvårigheter?” men då denna fråga snarare bidrog till tystnad och osäkerhet hos testinformanten och därmed inte ledde till hans spontana association, blev denna fråga istället ”Vad tänker

du på när jag säger läs- och skrivsvårigheter?” Alla intervjuer som ingår i studien fick därmed samma sistnämnda fråga. Inom forskning är det ofta lockande för nybörjare att inleda intervjun med direkta begreppsfrågor, men detta är sällan det bästa sättet att få fram information. Intervjufrågor bör därför alltid formuleras med hänsyn till den tematiska såväl som dynamiska dimensionen, där den tematiska rör själva kunskapsproduktionen och den dynamiska det mellanmänniska förhållandet i intervjun. Denna sistnämnda dimension ska bidra till en uppmuntran av en positiv interaktion där samtalet hålls flytande. En bra tematisk forskningsfråga behöver alltså inte vara detsamma som en bra dynamisk intervjufråga (Kvale 2014:173).

Som forskare måste man göra olika val, ett av dem är att bestämma sig för vilken typ av forskning som ska genomföras, det vill säga en kvantitativ eller kvalitativ eller en blandning av båda. Då en kvantitativ studie tenderar att bygga på ett större antal samt använda siffror som analysenhet, och kvalitativa studier ofta inbegriper relativt få människor eller händelser, där forskaren vill ha mer detaljerad kännedom om detta begränsade antal, blev den senare ett passande val för min studie, då djupgående studier med detaljerade beskrivningar med fördel fokuserar på ett begränsat antal (Denscombe 2018:23).

Exempelvis ger data som produceras genom enkäter och så kallade surveyundersökningar inte så mycket detaljer eller djup i det undersökta ämnet som denna studie ändå syftar till, däremot kan en kombination med kvantitativ forskning och intervjuer leda till rikare data (Denscombe 2018: 55). Men det var tidsbrist och studiens omfång som avgjorde vilken metod som kunde användas.

4.4. Tillförlitlighet och generaliserbarhet

Kvalitativa studier möter ofta kritik då en fallstudie inte kan ses som ett stickprov ur en känd population och personer som ingår i en kvalitativ intervjustudie inte kan representera en population. Transparens i kvalitativa studier anses därför särskilt viktig, det vill säga att forskaren noga beskriver hur studien utförts. Dock präglas många kvalitativa studier av bristande transparens (Bryman 2020:485). En del kvalitativa forskare hävdar att det inte är deras sak att göra generaliseringar utan menar istället att fynden är värdefulla i sig för att de helt enkelt skildrar den unika

situationen. Dock anser majoriteten att frågan om generaliserbarhet är relevant men att man bör angripa den på ett annat sätt vad gäller kvalitativ forskning (Denscombe: 2018:422).

Trovärdigheten i kvalitativ forskning är svårbedömd då kriterierna som brukar användas för kvantitativ forskning inte riktigt går att använda på samma sätt. Det är till exempel inte möjligt att kopiera en social inramning, det vill säga upprepa forskningen på samma sätt som en naturvetare kan upprepa ett experiment (Denscombe 2018:419). Forskarens ”jag” har en tendens att vara nära knutet till forskningsinstrumentet, och som intervjuare blir forskaren en integrerad del av insamlingstekniken av data. Forskaren måste alltid närma sig dataanalysen med ett öppet sinne. Att försumma data som inte stämmer överens med analysen bör därför undvikas, och alternativa förklaringar måste utforskas. Frågan blir i kvalitativa studier snarare, skulle samma slutsats dras om det utfördes av annan forskare? Det gäller alltså för forskaren att kunna visa på studiens tillförlitlighet, genom att visa att forskningen reflekterar tillvägagångssätt som andra forskare senare kan bedöma huruvida de faktiskt är rimliga och kan utgöra rimliga beslut. Därav är en tydlig redogörelse för metoder, analys och övriga beslut som fattats av forskaren under studiens gång viktiga för studiens pålitlighet (Denscombe 2018:421).

Fördelen med kvalitativ forskning är att den tillåter alternativa förklaringar, den accepterar att olika forskare kan komma fram till olika slutsatser även om de använder samma metod. Dessutom har kvalitativ forskning bättre förutsättningar att tolerera tvetydighet och motsägelser, till skillnad från kvantitativ forskning.

En av många nackdelar med kvalitativ forskning förblir dock risken att betydelsen lyfts ut ur kontexten, då de omgivande förhållandena alltid har betydelse (Denscombe 2018:428).

Då denna studie tittar på några få lärares hantering av vuxna flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter, utifrån deras egna erfarenheter, kan den därför inte påstås representera hur sfi-lärare generellt hanterar detta eller vad de har för erfarenheter. Däremot kan resultatet vara värdefullt i sig då det skildrar dessa lärares unika situationer. Då fördelen med kvalitativ forskning är att den accepterar att olika forskare kan komma fram till olika slutsatser trots samma metod, kan denna studie istället betraktas som en mindre komponent av verkligheten; den kan alltså inte sägas

representera verkligheten men blir likväl en del av den. Precis som i alla kvalitativa studier blir därför transparensen extra viktigt i denna studie, där jag som forskare måste tydliggöra hur jag gått till väga och låta forskningsprocessen vara transparent.

4.5. Etiska överväganden

I en intervjuundersökning förekommer alltid etiska problem och därför bör etiska frågor beaktas redan från början. Dessa etiska frågor kan bland annat handla om vilka goda effekter undersökningen kan få, hur man som forskare kan erhålla informerat samtycke från de deltagande intervjupersonerna, hur mycket information man bör ge i förväg, vilka konsekvenser publicering av undersökningen kan få för deltagarna eller för de grupper de representerar samt hur man kan dölja deras identitet (Kvale 2014:99, 105).

Deltagarna i denna studie blev informerade om syftet med undersökningen i form av ett informationsbrev där det även tydliggjordes att deltagandet var frivilligt samt att de hade rätt att dra sig ur studien när som helst och samtliga deltagare fick läsa igenom och skriva under en samtyckesblankett (bilaga 1). Ett informerat samtycke innebär att deltagarna ska informeras i förväg om undersökningens syfte och procedur och därmed kunna ta ställning till om de vill medverka eller inte (Kvale: 2014:107). Det framgick tydligt att deltagandet var anonymt samt att inga enskilda svar skulle kunna urskiljas och spåras till deltagaren, därmed har konfidentialiteten beaktas i denna studie (Kvale 2014:109). I uppsatsen kommer inte deltagarna nämnas vid namn och det kommer inte framgå i vilken stad eller i vilken skola de arbetar.

Forskarens integritet är avgörande för den vetenskapliga kunskapens kvalitet i undersökningen och forskaren bör alltid eftersträva hög vetenskaplig kvalitet på den kunskap som publiceras, det vill säga, de bör vara granskade i största möjliga utsträckning och procedurerna under undersökningens gång ska vara genomskinliga (Kvale 2014:111). Frågorna fick deltagarna inte ta del av i förhand, men däremot var alla införstådda med det övergripande syftet och ämnet innan intervjun ägde rum. Det är alltså jag som forskare som under intervjun leder intervjupersonen till vissa teman, men därmed inte till bestämda uppfattningar om respektive tema (Kvale 2014:48).

5. Resultat och analys

Resultat och analys redovisas utifrån följande teman; uppfattning om begreppet läs- och skrivsvårigheter, kartläggning av elever vid kursstart, återkoppling kring elev efter insatt stöd, samt vad lärarna anser kan bli bättre.

För att synliggöra det material som analysen bygger på och för att ge tydliga exempel från informanternas uttalanden kommer citat och utdrag från intervjuerna att redovisas i kombination med min analys. Först redovisas alltså resultat som sedan efterföljs av analys i nästkommande stycke.

5.1. Uppfattning om begreppet läs- och skrivsvårigheter

Lärarna fick i början av intervjun svara på vad de själva tänker när de hör läs- och skrivsvårigheter. Även om några av informanterna gjorde associationer till något mer specifikt såsom dyslexi, beskrevs snarare generella läs- och skrivsvårigheter än specifika. Det fanns även en tendens bland lärarna i studien att förknippa detta till studieväg 1 och 2, man såg det alltså inte som ett vanligt förekommande fenomen bland elever på studieväg 3.

B:

Jag tänker på spår 1, för jag har jobbat med språkkurser ganska länge nu, så det betyder för mig att eleven inte har tillräckligt med strategier och utbildningsbakgrund för att kunna klara lite mer avancerade språkliga utmaningar.

F:

Det första jag tänker på är ju mina tidigare elever, jag har tidigare jobbat på en högstadieskola och där jobbade jag mycket med läs och skrivsvårigheter så jag associerar det inte med vuxna inlärare, för jag har ju ingen erfarenhet med studieväg 1 och 2 där jag tror det är mer aktuellt med läs- och skrivsvårigheter.

Resultatet visar att läs- och skrivsvårigheter uppfattas på olika sätt av lärarna, och även om man nämner dyslexi, tänker man i många fall snarare att det handlar om ovana att läsa och skriva. Denna fråga följdes av huruvida man som lärare stött på detta i klassrummet och även där svarade man väldigt olika. Till exempel var A osäker

på om hen ens stött på det medan B menade att det var vanligt förekommande i klassrummet.

A:

Frågan är om jag någonsin har sett det [...] Det är nog snarare i ärlighetens namn, att de gånger det har funnits någon slags extrahjälp, behörig eller obehörig speciallärare, så när eleven har förtjänat det, citationstecken, så har man passat på att utnyttja den hjälpen [...] den policyn är det ju här nu ska det vara i alla fall, att eleven ska försöka själv först.

B:

Det är min vardag! Ungefär. De flesta, jag har fyra klasser, och de flesta är väldigt bra på det muntliga, att uttrycka sig muntligt. Men de har ganska stora svårigheter med det skrivna språket.

Detta visar återigen på olika uppfattningar i vad läs- och skrivsvårigheter är enligt läraren. Lärare A nämner skolans policy där det står att eleven måste försöka själv först innan eventuellt stöd erbjuds i form av besök hos specialpedagogen till exempel. Även om det fanns lärare i denna studie som kunde beskriva skillnaden mellan generella och specifika läs- och skrivsvårigheter, var det inte en majoritet. Det är lärare C som beskriver skillnaden tydligast:

Det kan vara två delar i läs- och skrivsvårigheter, en del kan faktiskt vara ett djupt problem där eleven har en diagnos och inte kan avkoda på rätt sätt, alltså inte läsa snabbt eftersom man saknar förmåga att göra det, alltså det är någonting för specialpedagogen tänker jag. Men sen kan det vara mildare för elever som kanske inte har någon diagnos och inte har tänkt på det och inte har tyckt att de har någon svårighet men när de väl börjar läsa ett främmande språk så inser man att det går långsammare än det borde gå, till exempel eftersom man inte är van att läsa mycket, då blir avkodningen svårare.

En av de tillfrågade lärarna valde istället att ta upp olikheterna mellan svenskan och elevernas modersmål som en ibland bidragande faktor till att några elever upplevdes ha svårare att ta till sig svenskan, särskilt i skrift.

D:

När jag hade spår 2, så var det många elever som pratade tigrinja, och de hade svårt att förstå ord, jag vet inte om det var läs- och skrivsvårigheter eller om det var att de inte kunde hitta vissa ord på sitt modersmål. Och när det gällde skriva så märkte jag att de inte riktigt hade struktur, och de hade svårt med stavning. För deras språk är inte ljudbaserat, det är stavelsebaserat har jag förstått, så det kan påverka.

Detta visar att läraren har viss kunskap om elevernas modersmål och vad som skiljer språken åt samt i sin tur bidrar till svårigheter att ta till sig svenskan. I det här fallet tycktes svårigheterna snarare handla om generella läs- och skrivsvårigheter på andraspråket vilket läraren också genom sin beskrivning visar.

5.1.1. Tolkning av läs- och skrivsvårigheter avgör tillvägagångssätt

Då det inom vuxenutbildning och sfi ligger på läraren att bedöma och avgöra huruvida en elev är i behov av stöd eller uppvisar tecken på läs -och skrivsvårigheter, blir denna bedömning problematisk om uppfattningen kring själva begreppet skiljer sig åt från lärare till lärare. Detta visar att denna bedömning snarare bör göras av en person med specialpedagogisk kompetens såsom specialpedagog, och att detta med fördel bör göras i samråd med läraren som ofta känner eleven bättre och utifrån en pedagogisk bedömning kan försöka beskriva eventuella läs- och skrivsvårigheter hen upplever att eleven har.

Om läraren själv förväntas avgöra om det rör sig om generella eller specifika läs- och skrivsvårigheter ställs höga krav på läraren, då kunskaper kring flerspråkighet och undervisning av flerspråkiga samt svensk grammatik som ryms inom grundkursen på universitetet, egentligen inte omfattar specialpedagogiska insikter om läs- och skrivsvårigheter hos andraspråksinlärare. Även om den extra anpassningen i vissa fall kan bestå av specialpedagogiska insatser, är det trots allt läraren som möter eleven först och beslutar om vem som är i behov av denna typ av insats och huruvida den bör sättas in. Det är inte heller en självklarhet att specialpedagogiska insatser erbjuds på skolan eller att de stödresurser som erbjuds såsom modersmålsstöd eller specialpedagog alltid är tillgängliga. Om skolan dessutom har en policy att eleven måste försöka själv först, kan detta i värsta fall bidra till att stödet uteblir helt om eleven inte upplevs försöka tillräckligt mycket, och därmed leda till motgång i

studierna och skolan, vilket får negativa konsekvenser, särskilt om eleven i vuxen ålder inte lärt sig bearbeta svårigheterna på ett konstruktivt sätt tidigare i livet och därmed inte själv efterfrågar stöd när hen behöver det. Det hela resulterar snarare i en ond cirkel som går ut över både elev och lärare.

5.2. Kartläggning av elever vid kursstart

Kartläggning visade sig gå till på olika sätt på respektive skola, men även om materialet fanns tillgängligt för läraren användes det sällan vad gäller planering eller individanpassning av undervisningen, då grupperna ofta är stora och tiden knapp. Samtliga lärare kunde berätta lite kring hur kartläggningen gick till på respektive skola, men på frågan huruvida de utgick från kartläggningsmaterialet vid utformning av undervisningen svarade majoriteten att man sällan fick utrymme till att göra det.

B:

Egentligen inte, nej, den tiden, om man tar över någon annan klass kör man igång direkt, det är sällan man får extra tid att titta på kartläggningen eller lära känna eleven, det är full fart från början.

A:

Nu gör jag det, för att de inte är lika många. Förr har jag inte alltid gjort det.

Lärarna nämner att en första kartläggning görs av den myndighet som alltså först möter eleven och sedan placerar eleven på respektive skola. Där noteras även vilken studieväg eleven bör placeras på utifrån efterfrågad information kring utbildningsbakgrund, men lärarna menar att denna kartläggning sällan stämmer eller är särskilt omfattande.

D:

Det är (ansvarig myndighet) som kartlägger, eller borde göra det... om vi märker att en elev har svårigheter, då bokar vi samtal med eleven.

B och C, som jobbar på kommunal respektive annan anordnare, var positivt inställda till den kartläggning som görs på skolan. Här beskrivs kartläggningen som ett

individuellt samtal mellan lärare och elev i samband med att eleven börjar studera, där eleven svarar på olika frågor som testar olika färdigheter såsom läsförståelse och hörförståelse, hur eleven uttrycker sig muntligt och i skrift. Är det många elever hjälps oftast lärarna åt. C beskriver kartläggningen som ett färdigtryckt formulär eleven fyller i med lärarens hjälp om så behövs, och att det i detta formulär finns en ruta eleven kan kryssa i om hen vet om att hen har läs- och skrivsvårigheter. C menar att de ibland får felkryss då många elever är väldigt ambitiösa och vill se till att få all hjälp de kan för att så snabbt som möjligt bli klar med sina sfi studier, men att eleven om hen blir frågad om det faktiskt inte har svårigheter. Ofta får läraren en hög av dessa kartläggningar eller pedagogiska planeringar som sällan hinner läsas igenom, utan i de fall man tar över elever från en annan lärare sker en överlämning i form av ett muntligt samtal där man i så fall får reda på något speciellt som rör någon viss elev bara.

En av de tillfrågade lärarna, lärare F, arbetar endast kvällar och även om hen känner till att kartläggning görs på skolan är det ingenting som når kvällsläraren. På frågan vilken information som når hen inför ny klass berättar F:

Det är namnet, som jag får veta i förväg. Sedan när jag har haft eleverna i två veckor har vi en gemensam överlämning på skolan, så får jag veta lite av läraren som hade eleverna innan.

F, som alltså undervisar två kvällar i veckan med runt 35 elever i varje klass, framhävde olika sätt hen istället försöker individanpassa undervisningen:

Det där med individanpassningar tycker jag är sådant återkommande sorgebarn... eftersom jag träffar eleverna bara två gånger i veckan tar det lång tid att lära känna dem. Det kanske blir mer att man gör kollektiva anpassningar [...] då blir individanpassningen att när vi går igenom någonting så gör vi det på olika sätt. Jag försöker alltid inkludera de fyra färdigheterna på något sätt. Så har jag försökt till de eleverna som upplever att det är svårt med svenskan att de stannar kvar efter lektionen så kan vi kolla på planeringen eller uppgiften tillsammans.

Övriga lärare nämner handledning och individuella samtal som en del av individanpassningen som görs under kursens gång.

5.2.1. Orsaker till att kartläggning läggs åt sidan

Vad gäller kartläggning framgår i samtliga intervjuer att någon form av kartläggning för det mesta görs när eleven börjar, men att man som lärare sällan har möjlighet att utgå från denna vid planering av undervisningen, då grupperna ofta är stora och man förväntas sätta igång undervisningen på en gång. I vissa fall görs kartläggning av specialpedagog och lärare tillsammans, men generellt verkar kartläggning vara i form av ett individuellt samtal som görs av lärare med varje elev i början av kursen, och att det inte alltid är samma lärare som sedan kommer ha eleverna under en längre tid. Frågan är vad kartläggningen egentligen får för betydelse i det långa loppet, för både elev och lärare, då det framgår i resultatet av denna studie att den sällan används mer än vid själva kartläggningstillfället och sedan läggs åt sidan.

Tanken med kartläggning är bland annat, utifrån Skolverkets beskrivning, att ta reda på om elever är i behov av stöd i undervisningen. Forskning visar på många fördelar med att upprätta ett kontinuerligt samarbete mellan modersmåslärare, specialpedagog och undervisande lärare när kartläggningen görs, men intervjuerna visar att tiden ofta är knapp och att resurser inte alltid finns att ta till och därmed blir ofta kartläggning något som läggs enbart på läraren.

Detta blir alltså återigen en uppgift som i vissa fall kan kräva specialpedagogisk kompetens. Man vill ta reda på om en elev har specifika läs- och skrivsvårigheter och därmed bör erbjudas en individanpassad undervisning redan från början med allt vad detta kan innebära, och därigenom eventuellt specialpedagogiskt stöd för att klara sin utbildning. Forskning visar att kartläggningstillfället inte enbart bör göras med lärare och elev utan att det med fördel kan och bör göras med fler inblandade resurser.

5.3. Återkoppling kring elev efter insatt stöd

Vad gäller återkoppling från specialpedagog till läraren hade lärarna olika uppfattningar om huruvida denna återkoppling faktiskt ägde rum. Det framkom hos

några av informanterna att den ofta uteblev eller att stödet inte mötte lärarens förväntningar. B berättar:

[...] det som jag förväntar mig att få, den typ av hjälp som jag förväntar mig att få av dem, blir inte det utan det blir något annat istället, och eleverna själva vet inte varför de kommer dit och ofta förstår de inte. Och så vill de oftast träna grammatik eller få hjälp med sina uppgifter, och det som jag vill är att lista ut var eleven har svårigheter så jag kan ha det som utgångspunkt. [...]

A:

Feedbacken från specialläraren, det är ju aldrig tror jag, som det kommer tillbaka, att ja jag tror den här eleven har den problematiken eller den problematiken [...] om det var något problem och i så fall vad det var.

Dessförinnan blev lärare A tillfrågad huruvida stödet från övriga resurser såsom specialpedagog upplevs som tillräckligt för att hjälpa eleven i fråga:

Tyvärr sällan. Men det är ju också för att de här extra resurserna, som ibland finns, används också ibland...om en elev får sluta här med F eller progressionsavbrott, och sedan söker igen hos kommunen. Då skickar kommunen ofta en förfrågan om pedagogiskt underlag, för att bestämma om eleven ska få börja igen eller inte. Och då frågar de ofta har skolan satt in några stödresurser. Och kontentan av det, är ju att skolorna försöker förekomma det där. Så ibland är ju inte syftet, anledningen, det rätta.

C, som arbetar främst med högutbildade elever på spår 3, har en annan uppfattning om återkoppling kring elevärenden, nämligen att hen får reda på eventuella anpassningar som behöver göras såsom att inte lägga betygsättning på stavning eller att ge eleven mer tid, men medger att dessa typer av anpassningar sällan upplevs behövas i hans klasser.

A kom under samma fråga in på det faktum att Skolverket tidigare varit tydliga med att en elev på studieväg 1 inte alltid når ett avslut i kurs C, och att det inte är meningen att en elev på studieväg 2 ska klara kurs D till exempel, men att man nu oavsett studieväg förväntas läsa samtliga kurser och uppnå godkänt betyg. A menar

att det blir lite motsägande eftersom det var relativt nyligen det inte låg samma krav på att samtliga studievägar skulle uppnå ett godkänt betyg i sista D kursen.

5.3.1. Återkoppling inkonsekvent enligt lärarna

Det framkommer i resultatet att en del lärare saknar en tydlig återkoppling kring de elevärenden där specialpedagogen varit inkopplad, och att det förväntade stödet ibland uteblir; att man snarare låter elever göra klart sina uppgifter eller träna grammatik vid de tillfällen detta extra stöd erbjuds. Detta visar att det finns en viss brist i kommunikation mellan lärare och specialpedagogen, eller möjligen en osäkerhet från specialpedagogens sida kring vilket typ av stöd andraspråkselever med läs- och skrivsvårigheter kan erbjudas och dra nytta av. Dock framhåller en av lärarna att återkopplingen fungerar väl de relativt få gånger hen behövt koppla in övriga stödresurser. En annan menar att problemet ligger i anledningen till att läraren tar till denna typ av stöd, då det ibland snarare handlar om att komma undan framtida bekymmer kring ett visst elevärende, eftersom kommunen ofta efterfrågar en pedagogisk bedömning kring varför eleven inte klarat kursen och att stödet på så vis blir ett slags kvitto på att man inom skolan gjort vad man kunnat. Det blir alltså mindre intressant *varför* stödet behövdes och *vad* specialpedagogen anser låg bakom elevens eventuella svårigheter, då denna fråga inte ställs av kommunen utan man vill snarare ta reda på varför eleven tvingats avbryta sina studier eller inte uppnått godkänt betyg i en kurs, om något typ av stöd överhuvudtaget sattes in.

Risken med otydlig återkoppling blir att varken elev eller lärare vinner mycket på att eleven får tid med specialpedagog, särskilt om ett kontinuerligt samtal mellan lärare och specialpedagogen helt uteblir och eleven snarare får tid att repetera vissa lektioner eller uppgifter istället för att specialpedagogen försöker titta på vilka svårigheter eleven har, vad svårigheterna kan bero på och hur läraren bör utforma undervisningen för att eleven ska kunna dra nytta av den och nå kursmålen. Om anledningen dessutom är att gardera sig för framtida bekymmer kring eleven där kommunen ber om en pedagogisk bedömning, blir läget desto mer bekymmersamt då det i dessa fall verkar handla mer om skolans relation till kommunen än om elevens bästa.

5.4. Vad lärarna anser kan bli bättre

På frågan om hur läraren själv hade önskat att det såg ut för att individanpassningen ska fungera väl, var tydligare kartläggning en punkt som togs upp av många samt att specialpedagog tillsammans med läraren gör kartläggningen kring varje elev. A efterfrågar speciallärare som kan något av de vanligare språken på sfi:

Det hade väl varit fantastiskt om man kunde ha kombinationen modersmålsstödjare och någon [...] det bästa hade varit någon speciallärare som kunde språket också. Men jag vet inte... kanske mer modersmålsstöd överhuvudtaget.

En av lärarna, C, framhåller att man ska undvika blanda nivåer, särskilt vad gäller undervisningen. Hen menar att man inte ska vara rädd för att blanda olika nivåer i andra sammanhang, till exempel vad gäller språkkafé och liknande där det snarare är en fördel med olika nivåer, men att man i en sfi-klass bör dela in efter nivå och inte blanda olika studievägar eller kurser.

Lärare D nämnde kartläggning som något man först och främst skulle behöva ordna så att den fungerar bättre. Där menar D att det är viktigt att ta reda på vilka andra språk eleven kan, att det ofta frågas huruvida elever kan engelska men det kan vara lika viktigt att ta reda på övriga språk, och mer utförligt bedöma den språkliga nivån hos eleven. Det bör därför finnas med både pedagoger och personer som är insatta i sfi som utbildningsform, menar hen, och kanske även specialpedagoger i de fall man misstänker till exempel läs- och skrivsvårigheter.

För E handlar det till stor del om hens förutsättning som lärare, där tid för individuellt stöd bör utökas och undervisningstiden minskas, det vill säga att antalet klasser på en lärare bör minska så att anpassning av undervisning och planering inte påverkas negativt på grund av tidsbrist och att eventuella behov förbises.

För lärare F som undervisar två kvällar i veckan handlar det om tid och systematik i sfi som utbildningsform, eftersom hen menar att individanpassningen förutsätter att läraren hinner lära känna eleven och förstår hur eleven är teoretiskt lagd för att på bästa sätt hjälpa och ge stöd men då elever kommer och går hela tiden blir detta

problematiskt för läraren. F beskriver tidigt under intervjun hur hen ser på individanpassningar:

Det där med individanpassningar känner jag ju lite som att det är ett sånt återkommande sorgebarn [...] eftersom att jag träffar eleverna bara en gång i veckan har det ju tagit jättelång tid för mig att lära känna dem. Men så är det ju, eftersom jag ju jobbar med svenska som andraspråk och sfi så är ju individanpassningen ändå en del av det, det är ju en naturlig del. Men då kanske det blir att man gör mer kollektiva anpassningar, att tempot är ju inte så högt kanske, även om det är studieväg tre [...] hellre att vi lär oss en sak ordentligt än att vi bara håller ett högt tempo och skrapar lite på ytan, för jag tror inte det leder till någon språklig progression. Så när vi går igenom nånting, så gör vi det på många olika sätt.

Detta visar att läraren snarare tillåts göra kollektiva anpassningar än individuella då det stora antalet elever per klass bidrar till enorma svårigheter att se till var och ens behov, samt att det ofta saknar en kontinuitet, då elever ofta flyttas över till andra nivåer och därmed klasser efter att en kurs avklarats eller av andra skäl försvinner från klassen. Den kollektiva anpassningen handlar om att erbjuda en tydlig undervisning, mycket repetition och att träna samtliga färdigheter under varje lektionspass så att alla kan ta del av undervisningen och tillgodogöra sig något, att själva lektionstiden inte bara gynnar de som råkar ha lätt för att skriva, till exempel.

5.4.1. *Bättre förutsättningar och grundligare kartläggning*

När lärarna får berätta vad de själva anser kan bli bättre inom sfi så kommer både förutsättningen att individanpassa samt kartläggningen upp. Det är ofta tiden som avgör hur mycket individuellt stöd läraren kan ge eleven under kursen, och antalet elever i en klass spelar också en stor roll för huruvida läraren har förutsättning att anpassa undervisningen till alla elever. Brist på kontinuitet och ett ständigt in- och utflöde av elever bidrar ofta till att läraren inte hinner lära känna eleven tillräckligt för att förstå vad eleven eventuellt behöver vad gäller extra individanpassning i undervisningen.

Vad gäller kartläggning tar en av lärarna upp en önskan om att specialpedagog och lärare samarbetar vid kartläggningen och att den görs mer grundligt från början. En annan lärare efterfrågar speciallärare/pedagoger som kan något av de vanligare språken som representeras i sfi, alltså en kombination av modersmåslärare och speciallärare.

Resultatet visar att läraren ofta väljer att prioritera en slags kollektiv anpassning, det vill säga en utformning av undervisningen så att den tillåter alla elever att vara delaktiga och därmed utvecklas. Detta utifrån de förutsättningar läraren har att anpassa undervisningen i klassrummet. Det blir därmed inte lika självklart att extra individuella anpassningar görs, men den kollektiva anpassningen bidrar ofta till att tillgodose majoritetens behov då man fokuserar på flera färdigheter och där man låter de språkligt svaga eleverna i klassrummet komma fram och vara lika delaktiga i undervisningen.

6. Diskussion

I denna del diskuteras resultatet i förhållande till studiens frågeställningar, som är kopplade till studiens syfte. Diskussionen knyts till tidigare forskning.

6.1. Vilken uppfattning har lärarna om begreppet läs- och skrivsvårigheter?

I den första syftesfrågan handlar det om lärarnas egna uppfattningar kring begreppet läs- och skrivsvårigheter. Då alla intervjuer som ingår i studien fick samma första fråga; vad de tänker på när de hör läs- och skrivsvårigheter, beror de olika svaren inte på hur frågan är ställd utan snarare på lärarnas olika associationer till begreppet. Det finns bland de tillfrågade lärarna en osäkerhet när de ombeds ge sina spontana associationer till läs- och skrivsvårigheter, vilket kanske ibland leder till att läraren själv inte alltid kan eller ens bör avgöra om en elevs avvikande språkutveckling beror på till exempel dyslexi, då detta snarare är något som bör utredas i samarbete med specialpedagog och modersmållärare, exempelvis i samband med kartläggning.

Detta visar att det Glentow Druid (2006) påstår, att det råder förvirring kring begreppen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, stämmer. Å ena sidan visar denna studie att det enligt lärarna snarare oftare handlar om generella läs- och skrivsvårigheter, som till exempel att i vuxen ålder lära sig ett nytt språk vilket bidrar till att det tar längre tid för vissa elever att uppnå godkänt betyg i någon av kurserna. Detta stöds av den information som går att läsa på Specialpedagogiska skolmyndigheten angående hur läs- och skrivsvårigheter kan definieras och där man alltså nämner att generella svårigheter är betydligt vanligare. (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2021). Det är å andra sidan ingen av lärarna som nämner bristande avkodningsförmåga och att det skulle vara ett tecken på mer specifika läs- och skrivsvårigheter såsom dyslexi (Dyslexiföreningen 2021), särskilt om det verkar vara något mer bestående. Man nämner dyslexi som något man först tänker på, men det ges ingen tydligare förklaring kring hur dyslexi skulle visa sig hos en elev på sfi, då detta snarare rör sig om specialpedagogik.

Då det inte bara anses viktigt att läraren känner till olika extra anpassningar som kan göra undervisningen mer tillgänglig för eleven (Skolverket 2015) utan även att förstå *när* de extra anpassningarna måste göras, blir detta problematiskt då läs- och skrivsvårigheter kan visa sig på olika sätt beroende på elevens modersmål.

6.2. Vilken betydelse har kartläggning i samband med den individanpassade undervisningen?

Den andra syftesfrågan handlar om kartläggningens betydelse för den individanpassade undervisningen. Resultatet i denna studie visar att den kartläggning som görs sällan används av undervisande lärare. Snarare består den av ett kort individuellt samtal i början av kursen där man förvisso försöker ta reda på hur eleven uttrycker sig i språket, ibland låter hen skriva något själv, och där man som lärare även frågar lite kring tidigare studier eller om man vet att man behöver något särskilt stöd, men sedan läggs denna information oftast åt sidan. Jobbar man deltid som kvällslärare, något som är relativt vanligt dels för att många elever efterfrågar kvällskurser av praktiska skäl och många lärare samtidigt studerar och därmed inte kan jobba heltid, är det inte ens alltid så att man får ta del av denna kartläggning. Det sker istället en muntlig överlämning där man får reda på om det är något speciellt som kommit fram kring någon elev som läraren bör känna till.

Eftersom kartläggningen inte alltid går till på samma sätt hos de olika anordnarna är det därmed svårt att veta huruvida den kartläggning som används är en kartläggning av lässvårigheter på flera språk för elever, såsom den man utvecklat i Norge. Lärarna i denna studie beskriver snarare kartläggningen som ett första samtal där elev och lärare tillsammans pratar lite kring tidigare studier och eleven tar upp eventuella hinder. Det verkar inte användas något gemensamt material som framtagits i syftet att kartlägga flerspråkiga vuxna elever utan varje anordnare använder sitt eget men som enligt lärarnas beskrivning liknar varandras. Hedmans studie (2009) visar att bedömning på endast ett av språken kan ge en felaktig bild av elevens språkliga problem. Detta liknar resultatet av den studie som gjordes av Larsson (2018) där man kom fram till att kartläggning kunde se olika ut på skolorna.

Resultatet i denna studie visar att kartläggning är något som görs på endast ett språk vilket går att koppla till den enspråkighetsnorm Lindberg (2011) tar upp i sin artikel kring samhällets omedvetna attityder kring flerspråkighet. Vill man ta reda på huruvida en elev har läs- och skrivsvårigheter får alltså eleven skriva något på svenska eller svara på frågor kring tidigare skolgång, men själva kartläggningen handlar främst om att ta reda på kunskaper i svenska och man kanske snarare ställer frågor om eventuella svårigheter vad gäller andraspråket.

6.3. Hur ser återkoppling ut kring elevärenden där specialpedagog är inblandad?

En av syftesfrågorna handlar om återkoppling till lärare efter stöd hos specialpedagog. Som redan nämnts i bakgrund till denna studie, har elever i behov av särskilt stöd enligt läroplanen för vuxenutbildningen rätt att få det. ”Utbildningen utformas så att elever som är i behov av stöd får det” (Skolverket 2017:13). Studiens resultat visar att förutsättningarna för läraren att erbjuda detta typ av stöd eller att kunna göra extra individanpassningar, inte är alltid självklara, och att man som sfi-lärare ofta har ett stort antal elever i klassrummet och att tid för det individuella stödet är mycket begränsat. Lindéns studie (2010) visar att många lärare efterfrågar mer samarbete, det vill säga ett samarbete mellan olika resurser för att ta reda på om en flerspråkig elev har läs- och skrivsvårigheter och vilka effektiva åtgärder som i så fall bör sättas in. Denna studie visar att vissa av lärarna saknar återkoppling kring de elever där man kopplat in specialpedagog, och att man som lärare inte får veta vad svårigheterna berodde på eller vilka typ av åtgärder man som lärare borde göra. I dessa fall har stödet hos specialpedagogen snarare handlat om ett repetitionstillfälle för eleven eller att träna grammatik. I ett annat fall har det handlat om att skolan erbjudit stödet enbart för att undkomma ett ifrågasättande om kommunen senare skulle begära ett pedagogiskt underlag för före detta elever som vill söka om på nytt efter det att man avbrutit deras studier i brist på progression. Då ska det helt enkelt finnas bevis på att skolan gjort allt för att hjälpa eleven, men det säger egentligen

ingenting om huruvida man utrett vad som ligger bakom elevens svårigheter att tillägna sig språket.

Att man lär sig genom samarbete sägs vara nyckeln inom det sociokulturella perspektivet på lärande, samt att en individs utveckling är en produkt av undervisningen snarare än en förutsättning för den (Gibbons 2012:36). I de fall där elever tvingas avbryta sina studier då hen utifrån en pedagogisk bedömning har bristande eller ingen progression och inte anses försöka tillräckligt, blir frågan huruvida denne individs språkutveckling snarare ansågs vara en förutsättning för undervisningen trots allt. Det skulle kunna betyda att stödet, i de fall där elever har både bristande progression och motivation, något som kanske ofta hänger ihop och då särskilt inom vuxenutbildning, riskerar att utebli helt.

Bøyesen (2006) nämner att pedagoger i andraspråksundervisning behöver ha kompetens i språkutveckling, både en- och flerspråkig, typisk och avvikande, för att kunna ge kvalificerad andraspråksundervisning. Resultatet visar att lärarna som intervjuats i denna studie har denna kompetens och därmed oftast känner till övergripande struktur i elevernas modersmål, samt förstår att andraspråksinläring i vuxen ålder kan ta tid och att avvikande tendenser inte alltid har att göra med specifika läs- och skrivsvårigheter utan snarare kan kopplas till olikheter med svenskan jämfört med modersmålet. De tycks därmed ha förståelse för att de företeelser i svenskan som liknar det språk eleven kan sedan tidigare, ofta är lättare för eleven att ta till sig än de som avviker, och att det på så vis finns naturliga skäl till en del avvikelser eleven gör på andraspråket (Wedin: 2010:27). Det är dock viktigt i sammanhanget att understryka att majoriteten av lärarna i denna studie har förutom lärarlegitimation läst mer än 30hp i svenska som andraspråk. Deras ämneskunskap överstiger alltså markant det krav som faktiskt ställs på en sfi-lärare idag.

6.4. När fungerar individanpassning som bäst enligt lärarna?

Den sista syftesfrågan handlar om individanpassning och när den, enligt de tillfrågade lärarna, fungerar som bäst. Resultatet visar att lärarna själva efterfrågar mer tid för

varje elev och mindre antal elever i varje klass för att kunna få individanpassning att fungera på bästa sätt och därmed kunna erbjuda rätt typ av stöd och hjälpa eleven nå kursmålen för varje enskild kurs. Inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande betonas vikten av rätt stöttning, som innebär att läraren erbjuder tillfälligt stöd som med tiden minskas, allt i takt med att eleven lär sig och kan klara sig på egen hand (Gibbons 2012). Denna stöttning riskerar att utebli i stora klasser där läraren snarare måste fokusera på en tydlig och välstrukturerad undervisning som passar alla, då tiden inte räcker till att erbjuda var och en den eventuella extra individuella anpassning de behöver.

Resultatet i denna studie visar att det snarare handlar om för en sfi lärare att ge en tydlig undervisning och göra *kollektiva* anpassningar, som gynnar alla, än individanpassningar, detta eftersom klasserna är stora och läraren ofta undervisar flera klasser samtidigt eller inte arbetar heltid utan enbart undervisar kvällar och därför inte har tid att fokusera på varje enskild. Forskning om vad som anses vara en god undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter har kommit fram till att denna bygger på en tydlig struktur samt att fokusera på elevernas styrkor (Nielsen 2005). Då lärarna i denna studie understryker den kollektiva anpassningen och att hitta en väg som passar för alla, skulle detta enligt forskningen även kunna gynna elever med läs- och skrivsvårigheter. Däremot verkar således den extra individanpassningen som det står om i läroplanen inte alltid vara möjlig utifrån sfi-lärares förutsättningar. Lärarna tar istället upp handledning och individuella samtal som en del av individanpassningen som görs under kursens gång.

Studien av Myrberg (2003) visar att det är lärarnas kompetens som avgör hur framgångsrik undervisningen blir för elever med läs- och skrivsvårigheter, och kravet 30hp inom ämnet svenska som andraspråk, med tanke på vad yrket faktiskt kräver, kan därmed ifrågasättas. Bøyesen (2006) och Miles (2000) poängterar att läraren bör ha kunskap om strukturen i elevens modersmål och även känna till elevernas kunskaper respektive svårigheter i modersmålet, för att kunna ge rätt typ av undervisning och stöd. Bøyesen (2006) tar även upp kunskaper om enspråkighet och flerspråkighet, både normal och avvikande som meriterande hos läraren som undervisar flerspråkiga elever.

Lärarna som intervjuats i denna studie försöker anpassa undervisningen i den mån de kan utifrån de förutsättningar de har i klassrummet, vilket dock inte alltid garanterar att varje enskild elev får den individuella anpassningen hen eventuellt har rätt till. Genom att från början erbjuda rätt typ av stöd kan individen bli mer medveten om i vilka situationer hen kan behöva stödet, något som skapar trygghet (Eriksson Gustavsson 2009). Denna studie visar att detta individuella stöd inte alltid kan erbjudas från början, vilket i sin tur beror på brister i kartläggning eller helt enkelt det faktum att eleven själv kanske sällan känner till sina svårigheter, eller väljer att dölja dem och därför inte efterfrågar stöd. I ett klassrum med många elever finns därför risken att den elev som behöver stöd helt enkelt osynliggörs sig själv och ser till att dölja sina svårigheter så långt det går. Om det dessutom finns en policy på skolan att eleven ska kunna visa att hen försökt själv först innan stödet erbjuds, skulle detta kunna innebära att en elev som efter motgång på motgång i brist på motivation inte vill försöka mer, alltså blir utan stöd. Det erbjudna stödet beror även på vilken anordnare det handlar om, då resurser såsom specialpedagog och modersmåls lärare inte alltid är en självklarhet eller alltid finns att erbjuda eleven kontinuerligt.

6.5. Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka sfi-lärares hantering av vuxna elever med läs- och skrivsvårigheter, detta med utgångspunkt i frågor kring individanpassad undervisning. Studien syftade främst till att undersöka lärarnas egna erfarenheter. Detta syfte har i och med resultatet av studien uppnåtts.

Studien visar att det bland lärarna som deltog saknas en gemensam uppfattning om vad begreppet läs- och skrivsvårigheter betyder och vad det innebär, vilket blir problematiskt då det är sfi-läraren själv som avgör när en elev uppvisar avvikande skrivutveckling på andraspråket och därmed måste kunna göra skillnad på avvikande och normal andraspråksutveckling. Detta är nödvändigt för att kunna erbjuda rätt typ av stöd till elever som är i behov av extra anpassningar såsom anpassade läromedel till exempel. Frågan blir då huruvida det utbildningskrav som ställs på sfi-lärare idag är tillräckligt i förhållande till de faktiska krav som ställs på en andraspråkslärare i

klassrummet. De redan satta och politiskt grundade förutsättningarna för sfi gör det förmodligen svårt för lärarna att möta kraven idag, oavsett utbildningsnivå.

Precis som tidigare forskning visar även denna studie att både skola, lärare och elev skulle vinna på att upprätta ett tydligare och kanske mer naturligare samarbete kring skolans övriga resurser såsom lärare, modersmållärare och specialpedagog, samt att ta fram ett mer gemensamt kartläggningsmaterial där man tittar på elevens fonologiska förmåga inte bara i svenska utan även på modersmålet.

7. Framtida forskning

Även om denna studie är liten i omfång kan den bidra med en inblick i några sfi-lärares hantering och erfarenheter av vuxna andraspråkselever med läs- och skrivsvårigheter. Den synliggör även en del brister i kartläggning av flerspråkiga vuxna. Om möjlighet fanns att utvidga denna studie hade det varit intressant att utöka antalet medverkande lärare samt jämföra hur det ser ut mellan olika kommuner i Sverige.

Vidare hade man kunnat göra en sammanställning huruvida skillnaden är stor mellan kommunala och privata anordnare, vad gäller både kartläggning och resurser såsom specialpedagog och hur tillgängliga de är på respektive anordnare.

Man hade även kunnat titta närmare på hur undervisning för vuxna elever med läs- och skrivsvårigheter ser ut i andra sammanhang där kanske olika former av tekniska hjälpmedel ingår som en naturlig del av klassrumsundervisningen och därefter försöka ta reda på om det finns delar av den man kan eller borde integrera i sfi-undervisningen.

8. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Boo, Sofia., Karin Forslund Frykedal & Anja Thorsten 2017. *Att anpassa undervisning till individ och grupp i klassrummet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bryman, Alan 2020. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bøyesen, Liv 2006. Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, L.(red) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Codó, Eva 2010. Interviews and Questionnaires. I: Wei, Li & Melissa G. Moyer (red.) *The Blackwell Guide to Research methods in bilingualism and multilingualism*. Blackwell Publishing Ltd.
- Druid Glentow, Birgit 2006. *Förebygg och åtgärda läs – och skrivsvårigheter: Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Denscombe, Martyn 2018. *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyslexiförbundet 2011. *Dyslexi och flerspråkighet*.
<https://www.dyslexi.org/sites/default/files/bifogade_filer/dyslexi_och_flersprakighet.pdf>. Hämtad:2021-03-21.
- Eriksson Gustavsson, Anna-Lena 2009. Dyslexi och vuxna. I: Samuelsson, Stefan (red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fejes, Andreas, Karolina Muhrman & Sofia Nyström (red.) 2020. *Om vuxenutbildning och vuxnas studier – en grundbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline 2012. *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hedman, Christina 2009. *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansksvensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.
<<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:231941/FULLTEXT01.pdf>> Hämtad 2021-03-12.

- Hedman, Christina 2012. Flerspråkig elev med dyslexi? I: Salameh, Eva-Kristina (red). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, Steinar & Brinkman Svend 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Anette 2018. *Läs- och skrivsvårigheter på sfi. En intervjustudie om läs – och skrivsvårigheter på vuxenutbildningen svenska för invandrare*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Karlstads universitet. <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1222162/FULLTEXT01.pdf>>. Hämtad 2021-03-12.
- Lindberg, Inger 2011. Språk för lärande i en mångspråkig skola. I: *Lärarkrets interkulturella dimensioner 6*. Lärarförbundet.
- Lindén, Elisabeth 2010. *Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter, förutsättningar för upptäckt*. Institutionen för specialpedagogik. Stockholms universitet. <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:358088/FULLTEXT01.pdf>>. Hämtad 2021-03-21.
- McNulty, Michael A. 2003. Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities* 36 (4) 363-381. Göteborgs universitetsbibliotek.
- Miles, Elaine 2000. Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages. *Dyslexia* 6 (3) 193 -201.
- Myrberg, Mats 2003. *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från Konsensusprojektet. Skolverket: Stockholm. <<http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensus2003.pdf>>. Hämtad: 2021-03-23.
- Nielsen, Cecilia 2005. *Mellan fakticitet och projekt: Läs – och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. <<http://hdl.handle.net/2077/8472>>. Hämtad: 2021-02-28.
- Norlund Shaswar, Annika & Wedin, Åsa 2020. *Språkdidaktik för sfi*. Lund. Studentlitteratur.
- Skolverket 2015. *Individanpassning, extra anpassning och orienteringskurser inom vuxenutbildningen*. <<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a657b9f/1553961187084/pdf3373.pdf>>. Hämtad 2021-03-11.
- Skolverket 2016. Modersmålets betydelse för läs – och skrivutveckling.

<<https://www.skolverket.se/getFile?file=3721>>. Hämtad 2021-03-21.

Skolverket 2017. Läroplan för vuxenutbildningen.

<<https://www.skolverket.se/getFile?file=3814>> Hämtad: 2021-03-11

Skolverket 2019. Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning 2019/20.

<<https://www.skolverket.se/getFile?file=6429>>. Hämtad 2021-04-16.

Skolverket 2020. <<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollararlegitimation-och-krav-for-att-fa-behorighet>>. Hämtad: 2021-03-14.

Specialpedagogiska skolmyndigheten 2018. *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med dyslexi*. <<https://webbutiken.spsm.se/att-gora-studiesituationen-tillganglig-for-vuxna-med-las-och-skrivsvaerigheter-dyslexi-pdf/>>. Hämtad 2021-03-23.

Specialpedagogiska skolmyndigheten 2019. *Flerspråkig kartläggning av avkodning och läsning*. <<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvaerigheter/flersprakig-kartlaggning-av-avkodning-och-lasning--ett-kartlaggningsmaterial/>>. Hämtad 2021-04-21.

Wedin, Åsa 2010. *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Hej! 2021-02-01

Jag heter Emelie Fritzell och jag skriver nu min kandidatuppsats på Göteborgs universitet som handlar om Sfi-lärares upplevelser och erfarenheter kring elever med läs- och skrivsvårigheter. Syftet med min studie är att utifrån lärarens erfarenheter och insikter belysa en av svårigheterna med sfi som utbildningsform. Jag bygger min studie på intervjuer med verksamma sfi-lärare hos både kommunal samt privata anordnare. Jag skulle uppskatta om du kan tänka dig att medverka i denna studie. Det består av en intervju som med fördel kan ske digitalt via zoom eller Google meet, och den beräknas ta max 30 minuter.

Informanterna är anonyma, vilket innebär att all information som du lämnar förblir anonym och inga enskilda svar kommer att kunna urskiljas eller på något vis kunna spåras till dig. Det är frivilligt att delta i studien och du kan när som helst avbryta. På nästa sida hittar du medgivande till medverkan som behövs skrivas under inför deltagandet.

Tack på förhand, din medverkan är värdefull!

Med vänliga hälsningar

Emelie Fritzell

Jag samtycker till att delta i intervjuer och att ljudinspelningar samlas in får användas för forskning vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort Datum.....

Blanketten lämnas till mig. Kontakta mig gärna om du vill veta mer om studien.

Emelie Fritzell
Studerande, Göteborgs universitet

Bilaga 2

Vilken uppfattning har läraren om begreppet läs – och skrivsvårigheter?

1. Kan du berätta lite om vilken nivå du arbetar på inom sfi, och hur länge du har arbetat inom detta.
2. Vad tänker du på / associationer när du hör läs – och skrivsvårigheter?
3. Hur skulle du säga att detta kan visa sig i klassrummet?
4. Skulle du säga att det är vanligt förekommande i dina klasser att någon eller några elever visar tecken på detta?
5. Upplever du att du som lärare har de verktyg eller resurser att stödja elever med läs-skrivsvårigheter i klassrummet?

Hur ser återkoppling ut kring elevärenden där specialpedagog är inblandad?

6. Enligt Skolverket har man som elev inom vuxenutbildningen inte rätt till åtgärdsprogram och särskilt stöd. Istället rekommenderas extra individanpassningar.

Har du upplevt att du behövt göra någon sådan form av anpassning i de klasser du haft? Vad har det i så fall varit?

7. Finns det övriga resurser i skolan att ta hjälp av om en elev är i behov av stöd? Till exempel specialpedagog, kurator, modersmålslärare, övrig personal? Anser du att dessa resurser räcker till för att elever ska nå upp till kunskapsmålen?

8. Ges återkoppling?

Vilken betydelse har kartläggning i samband med den individanpassade undervisningen?

9. Det står i kursplanen att man inom sfi ska kartlägga elevens förkunskaper, förutsättningar och övriga punkter som kan vara av betydelse. Går det att redan i den kartläggning ni gör på skolan av eleven se om det finns misstanke om läs- och skrivsvårigheter?

10. Hur görs kartläggningen? Vem är med?

11. Görs detta kartläggningsmaterial tillgängligt för dig som lärare och är det något du hinner lägga mycket tid och fokus kring upplever du?

När fungerar individanpassning som bäst enligt lärarna?

12. Upplever du att du som sfi-lärare har goda förutsättningar att göra individanpassningar där det behövs? Om inte, vad anser du vara anledningen till det?

13. Tar du ofta hjälp av modersmåslärare, och vad är det som avgör om en elev behöver det mer än någon annan?

14. I den bästa av världar, hur skulle en sfi-klass se ut för att du som lärare ska kunna möta individuella behov?

15. Hur ser din lärarbakgrund (studier, behörighet, legitimation)

