

”Sfi-lärarens roll och specialpedagogiska kompetens: En intervjustudie med lärare som undervisar i svenska för invandrare”

Johanna Lindgren Chin

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet: Specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling 90 hp
Höstterminen 2018
Handledare: Anders Fjällhed



Stockholms
universitet

” Sfi-lärarens roll och specialpedagogiska kompetens: En intervjustudie med lärare som undervisar i svenska för invandrare”

Johanna Lindgren Chin

Sammanfattning

Intervjustudien är kvalitativ och undersöker lärare som undervisar i svenska för invandrare (sfi) med erfarenhet från att undervisa kortutbildade elever. Intervjuerna har analyserats utifrån en hermeneutisk analys samt en tematisk analys. Syftet med studien har varit att undersöka lärares syn på specialpedagogik inom ramen för sfi-undervisningen för kortutbildade elever. Detta har undersökts genom intervjuer med sex sfi-lärare. I intervjuerna har fokus legat på lärarnas perspektiv när det gäller den egna yrkesrollen, behoven, och olika förhållningssätt. Även deras syn på den egna undervisningens potential och hinder för lärande har fokuserats. Studien har utgått från tre frågeställningar: 1) Hur förhåller sig sfi-lärarna till specialpedagogisk kompetens? 2) Hur ser sfi-lärarna till och på elevernas behov? Och slutligen 3) Hur är lärarnas syn på den egna yrkesrollen?

Det är författarens tolkning i kombination med förståelsen av kontexten, och av utsagorna, som utgjort den hermeneutiska analysen i studien.

Det är en svår och utmanande roll att arbeta som sfi-lärare med kortutbildade elever. Samtidigt som lärarna i studien trivs i yrkesrollen och med eleverna är de medvetna om att det är en krävande uppgift. Eleverna som har kort eller ingen utbildningsbakgrund har behov av en extra anpassad undervisning. Det finns behov som lärarna ser men inte alltid har verktyg, strategier eller kompetens för att tillgodose i undervisningen. Sfi-lärarna ser på elevernas behov som något som är tillskrivet eleven, men inte det sociala sammanhanget. Utifrån sin kompetens och de resurser som finns gör lärarna sitt yttersta för att möta eleverna och individualisera undervisningen. Lärarna är medvetna om vilken central roll de har för eleverna. De är även oerhört engagerade i att det ska gå bra för eleverna.

Nyckelord

”sfi” ”studieväg1” ”sfi-lärare” ”illiterata”



Stockholms
universitet

Innehållsförteckning

Förord	1
Inledning	2
Syfte & Frågeställningar	3
Bakgrund	3
Kommunal utbildning i svenska för invandrare	3
Tidigare forskning	4
Aktuell sfi-forskning	5
Andraspråksinlärning	6
LESLLA-forskning	7
Sammanfattning av presenterat forskningsläget.....	7
Teoretiska utgångspunkter	8
Hermeneutik	8
Metod	9
Metod för datainsamling	9
Intervjuguiden	10
Studiens deltagare/urval	10
Snöbollseffekt	10
Genomförande	11
Trovärdighet och tillförlitlighet	11
Forskningsetiska aspekter	12
Forskarens förförståelse	13
Resultat	15
Presentation av de intervjuade lärarna	15
Louise.....	15
Kerstin	15
Charles	15
Katarina	15
Annika	15
Barbro	16
Sfi-lärares yrkesroll.....	16
Glädje i rollen som lärare på studieväg 1	16
Strukturella hinder och möjligheter.....	17
Sammanfattning av sfi-lärares yrkesroll.....	17
Elevernas olika behov	17
Inställningen till elevernas behov	17
Sammanfattning av elevernas behov	19
Specialpedagogisk kompetens och anpassad undervisning	19

Individanpassning och "extra" anpassad undervisning	19
Läs och skrivsvårigheter på vilka grunder?	22
Kompetensutveckling	24
Modermålsstödjare	24
Tillgång till specialpedagogisk kompetens och screeningmaterial	25
Sammanfattning av specialpedagogisk kompetens och anpassad undervisning	26
Diskussion	27
Studiens syfte och resultat	27
Aktuell forskning	28
Metoddiskussion	32
Epilog	32
Referenslista	33
Bilaga 1.....	35
Bilaga 2.....	36
Bilaga 3.....	37

Förord

Ett stort tack till alla lärare som jag fått äran att intervjua! Och tack till alla kollegor som genom egna kontakter sett till så att jag fått kontakt med lärare att intervjua. Det är ett faktum att utan er hade det här aldrig kunnat genomföras. Tack även Anders Fjällhed för god handledning.

Jag vill här även passa på att tacka alla som i tid och otid har läst och kommenterat olika utkast av uppsatsen. Tack Björn Skogar, Birgitta Bremler-Hultkrantz och Åsa Nordin. Utan er skulle den här uppsatsen ännu inte varit klar att läggas fram och examineras.

Inledning

Resultatet från Skolinspektionens granskning (2018) av kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare¹ visar att både individuell kartläggning och studieplanering behöver ingå i utbildningen på sfi. Enligt granskningen finns behov av särskilt stöd både på svenska, såväl som på modersmålet. Skolinspektionen menar att det särskilda stödet bör ingå i den studerandes kartläggning och studieplanering, vilket inte ingår idag (Skolinspektionen, 2018). Det är möjligt att detta hänger ihop med att vuxenutbildningen enligt skollagen (2 kap 25-28 §§ skollagen (2010:800) inte är ålagd att se till att det finns elevhälsa. Bestämmelserna i skollagen om särskilt stöd gäller således inte för vuxenutbildningen. Däremot anger skollagen att alla elever, även inom vuxenutbildningen, ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande.

I början av september i år presenterade Komvuxutredningen (2018) några förslag på olika förändringsområden inom vuxenutbildningen och sfi. Utredningen visade att det just nu föreligger en stor brist på specialpedagogisk kompetens och att specialpedagogiskt stöd är något som bör tillhandahållas även inom vuxenutbildningen. Utredningen visade även att skolforskning som bedrivs och berör Komvux idag är mycket begränsad och att mer forskning därmed behövs. Komvux som skolform bör kunna möta en bred målgrupp, och däri ingår även personer med kort utbildning och bristande studievana (Komvuxutredningen, 2018). ”Utredningens bedömning är även att forskningen kring Komvux och vuxnas lärande bör stärkas, främst genom praktiktäna forskning. Den praktiktäna forskningen bör fånga upp och sammanställa beprövad erfarenhet.” (SOU 2018:71 S.31).

År 2017 kom rapporten: *15 års forskning om sfi: en överblick – förstudie inför ett Ifous FoU-program* (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola[Ifous], 2017). I rapporten framkommer att forskningen om sfi är begränsad både när det gäller omfång, innehåll och valda forskningsmetoder. Rapporten identifierade områden där forskning om sfi saknas och är begränsad. Rapporten fastslår att sfi-forskningen framöver behöver uppmärksamma lärare, läromedel, undervisningens upplägg och innehåll. Rapporten visar att sfi-lärares yrkesroll, behov, förhållningssätt och kompetens ofta har saknats i den forskning som analyserats i rapporten. Därmed finns ett behov och en grund för att undersöka det som legat i fokus för den här studien.

Mina erfarenheter är att eleverna på svenska för invandrare (sfi) med ingen eller kort skolbakgrund, har ett större behov av extra stöd och stöttning än elever på andra studievägar på sfi. Eleverna som saknar skolbakgrund har andra typer av behov än de elever som har erfarenhet av att gå i skolan från sina hemländer, och de uppvisar också symptom som skulle kunna tolkas som läs- och skrivsvårigheter. Som undervisande lärare är det därmed många parametrar att förhålla sig till.

Det finns småskaliga kvalitativa studier där intervjuer och observationer används som metoder. Det som har studerats är i första hand eleverna, medan lärare, läromedel, undervisningens upplägg och innehåll inte uppmärksammas i lika stor grad. Det finns ett behov av att studera innehållet i undervisningen på sfi. Det saknas även studier om både högutbildades och kortutbildades undervisningssituation, och om den mycket heterogena grupp som ofta placeras på studieväg 2. Ifous (2017) rapport menar att eftersom forskningen om sfi är begränsad finns det ett stort behov både av fortsatta småskaliga studier, där man genom kvalitativ design undersöker både lärare och studerande men också av studier som har en kvantitativ design. Framförallt ses möjligheter i att kombinera kvantitativa och kvalitativa metoder i framtida studier. Tidigare didaktiska studier inom sfi har framförallt fokuserat på kortutbildade eller på elever utan formell utbildning. Därför hoppas jag att den här studien ska kunna hjälpa till med att fylla kunskapsluckor inom ramen för studiens forskningsområde, det vill säga fokus på sfi-lärarna. Därmed

¹ Det finns ingen konsekvens för hur man förkortar Svenska för invandrare (sfi) det skrivs ibland med versaler och ibland med gemener. I den här uppsatsen kommer förkortningen sfi att användas och skrivas med gemener efter mejlkonsultation av Språkrådet – institutet för språk och folkminnen, som hävdar att det ska vara små bokstäver då det är en skolform.

blir den här studien ett sätt att undersöka de forskningsområden som Ifous rapport (2017) påvisar som avsaknad av, nämligen de intervjuade sfi-lärares yrkesroll, behov, förhållningssätt och kompetens.

Syfte & Frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka lärares syn på specialpedagogik inom ramen för sfi-undervisningen av kortutbildade elever. Detta görs genom en intervjustudie av sex sfi-lärares syn på den egna undervisningens potentialer och hinder för lärande.

Frågeställningar:

Hur förhåller sig sfi-lärarna till specialpedagogisk kompetens?

Hur ser sfi-lärarna till och på elevernas behov?

Hur är lärarnas syn på den egna yrkesrollen?

Bakgrund

Kommunal utbildning i svenska för invandrare

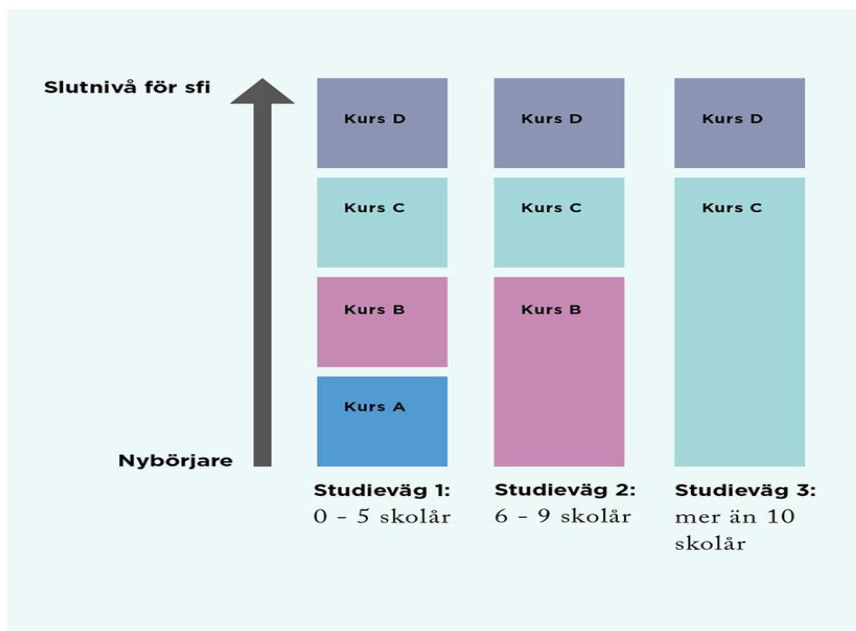
Den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare (sfi) ska som skolform ge språkliga redskap för kommunikation och ett aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Tanken med sfi är att den ska ge eleven grundläggande kunskaper i svenska och även de som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter ska kunna tillägna sig det i sfi-undervisningen (Skolinspektionen, 2018). Under de senaste åren har sfi återkommande kritiserats för att de studerandes individuella utgångspunkter och mål inte har varit utgångspunkten i utbildningens utformning och innehåll. Sfi riktar sig till vuxna och är en utbildningsform som har förekommit i Sverige sedan 1965 (Skolinspektionen, 2018). Sfi är sedan 1994 en egen skolform inom vuxenutbildningen med läro- och kursplan. Utbildningen utformas utifrån skolbakgrund och svenskkunskaper (Skolverket, 2018). Eleverna på sfi placeras på passande studieväg² utifrån angivna antal skolår och det är upp till respektive skola att bedöma på vilken studieväg eleven placeras. Sfi är som skolform indelat i kurserna, A, B, C och D, d.v.s. i fyra kurser. Olika kurser ingår i respektive studieväg och som elev startar man därför på olika kurser. På studieväg 1 studerar elever med 0-5 års studiebakgrund, på studieväg 2 studerar elever med 6-9 års skolbakgrund samt på studieväg 3 studerar elever med mer än 10 års skolbakgrund (Skolverket, 2018). På kurs A ingår både alfabetisering av illitterata³ elever, samt det som kallas latinisering d.v.s. den process där litterata elever med annat alfabet lär sig det latinska alfabetet.

Kurs A är för personer med liten eller ingen vana av att studera och har tänkbara behov av läs- och skrivinlärning. På kurs B, C och D ingår obligatoriska nationella prov som också utgör en del av underlaget vid betygssättning och bedömning. Betygsskalan på sfi är densamma som i resterande skolsystem i Sverige, det vill säga betygsskalan A-F. Hur länge man får gå på sfi är inte reglerat, utan det är upp till skolans huvudman att avgöra (Skolverket, 2018).

² Se Figur 1.

³ Icke-läs och skrivkunniga brukar benämnas som illitterata, men är ett omdiskuterat begrepp liksom begreppet analfabet. Colliander(2018) använder begreppet kortutbildade.

Figur 1. Exempel på de olika studievägarna på sfi.⁴



Skolinspektionens rapport (2018) efter att ha granskat sfi, visar en variation när det gäller sfi-undervisningens kvalitet, men det är individanpassningen i undervisningen som tenderar vara den främsta utmaningen. Att som lärare utgå från den enskilde eleven för att tillgodose olika behov definieras av Skolinspektionen som individanpassning. Det är problematiskt att olika elever oavsett förutsättningar möter ett standardiserat upplägg innehållande samma uppgifter och material. Elevers behov av undervisning som utgår från de egna förutsättningarna efterlyses. Skolinspektionen menar att det är kunskaperna om varje elevs förutsättningar som möjliggör för lärarna att kunna erbjuda en anpassad och adekvat undervisning. Skolinspektionens förklaring till att svårigheterna med att individanpassa sfi-undervisningen förekommer bottnar i att obehöriga lärare undervisar i högre utsträckning på sfi än i andra skolformer. Vuxenpedagogiska perspektivet saknades hos utbildningsanordnarna, vilket kunde relateras till bristen på vuxenpedagogisk metodik bland verksamheterna (Skolinspektionen, 2018).

Tidigare forskning

Det här avsnittet avser att placera studien i ett forsknings-sammanhang. Först kommer en kort orientering inom forskningsområdet. Därefter kommer aktuell sfi-forskning som undersökt sfi och undervisning avsedd för elever med ingen eller kort skolbakgrund (kortutbildade) som forskningsfält presenteras. Därefter följer en kort del om forskning som behandlar andraspråksinlärning. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av det presenterade forskningsläget. Den här studien knyter an till flera olika forsknings-sammanhang och är därför ett typiskt exempel på en tvärvetenskaplig studie. Studien anknuter till flera forskningsfält: migrationsforskning, andraspråksforskning, skolforskning, samt forskning där läs- och skrivsvårigheter ingår. Alla dessa sammanhang representerar forskningsfält som är breda, men

⁴ Hämtad från: https://goteborg.se/wps/portal/start/forskola-och-utbildning/vuxenutbildning-komvux-larvux/svenska-for-invandrare/att-lasa-sfi!/ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfiJo8ziTYzcDQy9TAY9DSwCXQ0cg9yMw8IC3A3dXc30wwkpiAJKG-AAjgb6BbmhigBoha_9/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/ 2018-11-21.

i den här studien kommer fokus inom tidigare forskning att ligga på forskning som rör sfi. Studien placerar sig även inom ett fält som berör lärare som arbetar med vuxna elever med ingen eller kort skolbakgrund (0-5år) och det som inom internationell forskning benämns som LESLLA⁵. Det här avsnittet bör betraktas som en orientering vad gäller forskningsområden där aktuell forskning som rör vuxenutbildningen och sfi, presenteras. Presentationen ska fungera som bakgrund samt sammankoppla studiens empiri med aktuell forskning.

Aktuell sfi-forskning

En heltäckande översikt över de senaste 15 årens forskning kring sfi ges i Ifous rapport (2017), som tidigare nämnts. Det är flera avhandlingar som behandlar sfi. När det gäller forskning kring studieväg 1, har Colliander (2018) undersökt hur sfi-lärarna där konstruerar sin professionella identitet. Colliander (2018) har undersökt processerna som de kortutbildade vuxna eleverna går igenom. Avhandlingen visar att de parallella processerna är flera: eleverna lär sig svenska samtidigt som de lär sig läsa och skriva. De befinner sig dessutom i ett för dem nytt samhälle med flera pågående processer utanför skolan t.ex. att hitta bostad, och ha kontakt med olika myndigheter. Samtidigt har många av dessa elever flytt från sina hemländer, vilket är faktorer som påverkar deras lärande och inlärningsprocesser. Collianders forskning visar att de undervisande lärarna på studieväg 1 tar hänsyn till allt detta i sin undervisning, vilket även genererar ett komplext uppdrag. Avhandlingens resultat belyser att vissa perioder betyder mer för lärarnas yrkesidentitet och tiden när de undervisar på studieväg 1 är utmärkande. Det som särskiljer en lärare som arbetar med kortutbildade vuxna inom svenska som andraspråksutbildning är att hen undervisar i grundläggande litteracitet (Colliander, 2018).

Hur lärarna förhåller sig till sina elever på sfi har Lundgren (2005) forskat kring och påvisat att det finns en risk att lärare alierar eleverna som en konsekvens av etniska och kulturella olikheter. En av konklusionerna från Lundgrens studie av kvinnliga kortutbildade vuxna bland svenska som andraspråksinlärare inom sfi, är att det finns ett värde i att ha elevcentrerade diskussioner där elevernas kulturer och deras erfarenheter bekräftas. Utgår undervisningen från detta kommer litteracitetsutvecklingen att öka, samtidigt som den språkliga processen stöds.

I Frankers sammanläggningsavhandling (2011) ingår en studie med fokus på alfabetisering på studieväg 1. Franker har undersökt hur lärarna som arbetar där har en benägenhet att underskatta sfi-elevernas kognitiva förmåga och förmågan att förstå komplexa bilder. Dessa uttalanden om deltagarna kan betraktas som en del av en diskursiv praktik och som oavsiktligt bidrar till att konstruera en bristidentitet hos sfi-eleverna. Detta genom att de behandlas som barn och även genom att behandlas som "den andra" (Franker, 20017). Både Colliander (2018) och Franker (2011) menar att multimodal litteracitet har blivit en omständighet som ingår i att bli litterat och att däri ingår även att läsa bilder. Carlson (2002) kommer i sin studie av kvinnliga lågutbildade sfi-studerande samt annan personal som arbetar med sfi, fram till att det är invandraren som är den som förväntas att med hänförelse och iver ta till sig kunskap om vad olika institutioner och det svenska samhället har kommit fram till. Det handlar om att placera och anpassa sig i det svenska systemet. Det genomgående perspektivet var att eleverna inte var fullgoda medborgare utan att de behövde stöd och hjälp för att bli det. Sfi kan som skolform både fungera som en brygga och en stigmatiserande gräns enligt Carlson (2002). De intervjuade lärarna i studien ville att eleverna skulle eftersträva att kunna ta eget ansvar och uppnå självständighet, men enbart utifrån lärarnas och skolans ramar.

Majoriteten av sfi-forskningen har fokuserat på deltagarna på sfi, så även Zachrisons (2014) undersökning, som fokuserat på vuxna migranter och deras andraspråksinläring. I avhandlingen dras slutsatsen att den undersökta sfi-undervisningen lägger huvudfokus på att undervisa om svensk kultur snarare än om det svenska språket. Dessutom betraktas de vuxna eleverna ofta som offer för sin sociala och kulturella bakgrund, de tas därför ifrån sitt eget oberoende på olika sätt. När det gäller grundläggande litteracitetsutveckling hos vuxna elever, skriver Colliander (2018), med hänvisning till

⁵ LESLLA är en förkortning för *Literacy Education and Second language learning for adults*. För vidare läsning se <https://www.leslla.org/>

Gee (2012), att läskunnighet leder till kognitiva förmågor som är användbara utanför den egna kulturella sfären. Bigelow och Vinogradov (2011) har i sin forskning valt att kalla den här målgruppen för ”nyblivna läsare” istället för illitterata icke-illiterata, och vill med det begreppet påvisa hur litteracitetsinläringen bör betraktas som en process där eleverna är engagerade och inte passiva objekt. För ”nyblivna läsare” som saknar skolerfarenhet och därmed även saknar fonologisk och fonemisk medvetenhet och kunskap, blir utmaningen att utveckla egna texter inom ett andraspråk än mer utmanande. För en utomstående kan det verka som om det enbart handlar om att lära sig ett nytt språk för de nyanlända att kämpa med. Men det är inte ovanligt att nyanlända elever har varit med om traumatiska upplevelser, där de har förlorat familj och professionella samhällspositioner (Magro, 2008).

Mörnerud (2012) har i sin rapport lyft fram folkhögskolan Hyllie Parks modersmålsbaserade sfi och elevernas syn på modersmålets betydelse för deras läroprocess. Elevernas modersmål betraktades i undervisningen som den mest centrala resursen. Elevernas muntliga och skriftliga kompetens utgjorde grunden för undervisningens upplägg. I rapporten får även de undervisande lärarna komma till tals och däri betonades betydelsen av att bedriva en undervisning som bygger på respekt och lyhördhet samt elevernas erfarenhet (Mörnerud, 2012, s.36). Mörnerud (2012) menar att användningen av modersmålet är essentiellt, ”För att lära sig krävs att man förstår. Att kursdeltagarna behöver uttrycka detta kan tyckas anmärkningsvärt” (Mörnerud, 2012, s.54). Modersmålslärares betydelse var central för eleverna i studien. Detta berodde på att det är extra svårt för dem själva som kortutbildade att söka kunskap på egen hand. Detta då de kortutbildade menar att de saknade strategier och verktyg för det.

Lindberg (2012) beskriver i Vetenskapsrådets forskningsrapport Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare, hur sfi-lärare är fångade mellan styrdokumentens reglering av språkundervisning och kommunernas krav på undervisning. Enligt Lindberg (2012) finns tre vanliga områden vad gäller andraspråkslärares kompetens: språkundervisningskunskaper och förmågor, kunskap om nyanlända och migrationserfarenheter, och attityder gentemot eleverna.

Andraspråksinläring

Cummins (2015) påvisar hur modersmålets användning i andraspråksundervisning kan ge framgång och hur kopplingar mellan modersmålsundervisning och akademisk framgång kan dras. Lärare är medvetna om att de kan göra skillnad och förändra livet för nyanlända elever (Cummins, 2017). Det är lärare som arbetar för att främja jämlikhet i samhället, och som förhåller sig till utbildning utifrån principer om social rättvisa och mänskliga rättigheter som har större chanser att bedriva effektiv undervisning. Den bakomliggande förklaringen, enligt Cummins (2017) är att det snarare är goda relationer som är avgörande för elevernas engagemang än själva undervisningsstrategierna. Det är samspelet mellan lärare och flerspråkiga elever som är den centrala faktorn vad gäller elevernas framgångar eller misslyckanden i skolsammanhang.

Cummins förespråkar en undervisning där elevernas modersmål och kulturer välkomnas som en naturlig del. Då utmanas även de rådande maktförhållandena i samhället. När lärare strävar efter att elevernas identiteter ska bekräftas, och andra delar av samhället istället nedvärderar marginaliserade gruppers identiteter, blir lärarnas strategier i skolan ett sätt att utmana kringliggande maktstrukturer. Flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling kan accelerera när lärarna ”ser på undervisningen med flerspråkiga glasögon” enligt Cummins (2017, s.250). Det handlar om att låta eleverna få chansen att använda hela sitt kognitiva kapital när de arbetar i skolan. Får de möjlighet till det kommer de att prestera betydligt bättre på skolans språk, anser Cummins (2017).

Nilsson och Bunar (2016) menar att de pedagogiska lösningarna i svensk skolkontext ofta har handlat om, och formats av, vad eleverna inte kan och vad de saknar och har för brister i ämnet svenska. Om eleverna bestäms utifrån sina brister och avsaknad av kunskaper, nedvärderas också deras identiteter (Cummins, 2017). Det handlar istället, enligt Cummins (2017), om att se deras ”flerspråkiga färdigheter och tidigare kunskaper som resurser för lärandet” (Cummins, 2017, s. 282). Väljer lärarna att se på de flerspråkiga eleverna som en grupp som är i behov av stöd, och bedriver en undervisning med inriktning på att åtgärda dessa brister i språk och ämneskunskaper, kommer inte mer ”avancerade tankeförmågor” eller utmaningar att lockas fram (Cummins, 2017, s.282). Det handlar om att betrakta elevernas

flerspråkiga färdigheter som kunskapsmässiga resurser och inte tvärtom, enligt Cummins (2017). För att invandrade elever ska lyckas i skolan menar Cummins (2017) att de behöver stöd av både vanliga lärare och specialiserade lärare. Den expertkompetens som Cummins talar om kan enligt honom fås genom studier på lärarutbildningen eller genom fortbildning.

LESLLA⁶-forskning

UNESCO uppskattade år 2014, att det då fanns runt 781 miljoner vuxna illitterata runt om i världen. I förhållande till den siffran är det anmärkningsvärt menar Young-Scholten (2015) att forskning kring vuxna kortutbildade och utbildningen av dessa är förvånande liten. Tammelin-Laine, och Martin (2015) har i sin forskning studerat de receptiva färdigheterna hos vuxna elever som lär sig läsa och skriva i vuxen ålder på ett andraspråk. Resultaten av studien visar att icke-litterata på sitt modersmål och utan erfarenhet av formell utbildning blir en enormt stor utmaning att erövra litteracitet på ett nytt språk. Resultaten visar att även när grafem-fonem korrespondensen är ganska regelbunden, är ren kunskap om bokstäverna inte tillräckligt för att få igång elevernas förmåga att blanda ljuden. Undersökningen har tittat på sambanden mellan uppnådd läsförmåga, deras muntliga ordförråd, bokstavskunskap, deras fonologiska arbetsminne och deras visuella minne.

Individens ordförråd är grundläggande för att få till en funktionell läsning, men kan vara svårt att uppnå om det fonologiska arbetsminnet brister. Brister i elevernas mentala representationer av ordmönster gör det svårt för dem att ansluta strängar av bokstäver till ord. Ett gott visuellt minne kan hjälpa till när det gäller att förvärva ett ordförråd, men även detta kräver först att den alfabetiska koden knäcks. Utbildade vuxna har ett övertag genom färdigheter som de tillägnat sig genom akademiska- och litteracitetserfarenheter. Dessa erfarenheter har lett till större kognitiva resurser och större omvärldskunskap. Många icke-litterata har också familjeproblem, ansvar och traumatisk bakgrund, som gör att deras utveckling går långsammare. Studien har undersökt om en 10 månader lång språk- och litteracitetskurs innehållande 1400 timmar, är nog för att uppnå funktionella läsfärdigheter. Resultat är tydligt, det räcker inte och en central slutsats är att flera pedagogiska metoder krävs för att tillgodose behoven hos dessa elever (Tammelin-Laine & Martin, 2015). Pettitt och Tarone (2015) har följt en kortutbildad som lär sig läsa som vuxen. Resultaten visar hur vissa delar av den muntliga produktionen blev mer komplex med ökande alfabetisk läskunnighet, medan oralt flyt, och ordförråd inte kunde relateras till utvecklingen av alfabetisk läskunnighet.

Sammanfattning av presenterat forskningsläget

Den aktuella sfi-forskningen som presenterats ovan har haft fokus på kortutbildade, Collianders (2018) forskning visar på komplexiteten att som lärare undervisa på studieväg 1. Lundgren visar i sin avhandling hur en inkluderande undervisning där elevers kulturer och erfarenheter bekräftas, påverkar deras kunskapsutveckling i den grad att litteracitetsutvecklingen ökar. Franker (2011) verifierar vikten av att som undervisande lärare ha ett medvetet förhållningssätt gentemot eleverna, då hennes forskning visar hur lärarna hon undersökt underskattar elevens kognitiva förmåga, och detta är en del av konstruktionen av den ”bristidentitet” som uppstår. Det finns en fara i att enbart fokusera på vad elever inte kan och saknar (Nilsson & Bunar, 2016). Det är de goda relationerna som är avgörande snarare än undervisningsstrategierna menar Cummins (2017) Kan modersmålet dessutom användas i andraspråksundervisningen så kan skolframgångar också uppnås. Att kunna läsa leder därmed inte enbart till läskunnighet menar Colliander(2018) den leder även till andra kognitiva förmågor användbar utanför det egna kulturella området. Parallellt som de nyanlända kämpar med att lära sig ett nytt språk, är dt inte ovanligt att det även pågår en kamp med att bearbeta traumatiska händelser som uppstått på vägen hit (Magro, 2008). LESLLA-forskningen som presenteras i tidigare forskning är ense när det gäller att tillgodogöra sig funktionella läsfärdigheter som kortutbildad vuxen, det tar tid (Pettitt &

⁶ Literacy Education and Second language learning for adults

Tarone, 2015; Tammelin-Laine & Martin, 2015). De kunskaper som förvärvas som barn när funktionella läsfärdigheter etableras i en regelbunden och fungerande skolkontext är färdigheter som ger ett försprång som är i princip omöjligt att ta igen som vuxen.

Teoretiska utgångspunkter

I detta examensarbete utgör hermeneutik dess vetenskapliga perspektiv och teoretiska raster. Utbildning och undervisning är något som måste förstås i en kontext och i relation till olika förförståelser. Inom ramen för hermeneutik är det därför intressant att undersöka och sedan tolka vilka upplevelser och erfarenheter som påverkar olika utsagor (Allwood & Erikson 2017). I den här studien fokuserar jag på de intervjuade sfi-lärares utsagor. Det här teoretiska avsnittet inleds med att presentera hermeneutik, som gör mitt teoretiska raster för att förstå och analysera empirin.

Hermeneutik

Hermeneutiken beskrivs ofta som en filosofi om språk och tolkning, och hur vi kan skapa mening i vår tillvaro (Gadamer, 1994). Hermeneutiken som filosofi bottnar enligt Gadamer (1994) i språkets oerhörda betydelse. En vinst med att arbeta hermeneutiskt är att hermeneutiska studier sätter in kunskap i ett större sammanhang. Därmed kan vi få perspektiv på kunskap som annars inte skulle uppmärksammas (Allwood & Erikson, 2017).

Det hermeneutiska perspektivet utgår ifrån att vi tolkar våra upplevelser. Det är också ett perspektiv att använda när vi vill förstå hur vi tolkar och förmedlar dessa (Ödman, 2016). Utgår man ifrån ett hermeneutiskt perspektiv så är verkligheten något som behöver tolkas. När vi tolkar handlar det om att vi tyder olika tecken "som något" och när tecknen är svåra att tyda är det svårt för oss att förstå det vi möter och ser är vi i behov av att tolka "något som något" (Ödman, 2016, s.57-58). "*Vi tolkar när vår förståelse inte räcker till, kort sagt när vi inte förstår. Vi tolkar för att vi vill förstå*" (Ödman, 2016, s.58). Utifrån det perspektivet finns det inte någon "sann verklighet" utan olika människor har olika sätt att betrakta och tolka verkligheten beroende på den egna förförståelsen (Ibid). Våra upplevelser är nödvändiga att tolka, samtidigt som samspelet med det som vi möter och upplever hela tiden tolkas utifrån tidigare erfarenheter och den förförståelse vi bär med oss. Det beskrivs av Ödman (2016) som en process när vi går från del till helhet och från helhet till del, även kallad den hermeneutiska cirkeln. Kontexten blir därmed central för våra tolkningar och vår förförståelse (Ödman, 2016). Att enbart betrakta den här förståelseprocessen likt en cirkel kan tendera att bli statisk enligt Ödman (2016). Därför bör den betraktas utifrån flera perspektiv. Ett perspektiv är att betrakta den som en mer öppen process och inte stängd likt en spiral. Istället bör tolknings- och förståelseprocesserna liknas vid en spiral där förståelsens utveckling går mot en riktning av ökad insikt.

Av stor betydelse för hermeneutikens moderna utveckling är alltså förförståelsen av fenomen, som bygger på den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer's arbeten (Gadamer, 1994). Gadamer (1994) menade att vi människor är språkliga varelser, där vårt språk är relaterat till vår samtid och till den omgivande kontexten. Språket är därmed oerhört centralt för Gadamer (1994), språket är bryggan till vår förförståelse. Det är genom språket vi kan förstå vår omvärld (Gadamer, 1994, s.381). Hans tes bygger på att all kunskap är beroende av tolkning, för att kunna förstå något måste man redan inneha en förståelse (Allwood & Erikson, 2017, s.114-115). "*Vår förförståelse är resultatet av våra erfarenheter, vår kultur och det samhälle vi lever i, och vi kan inte förstå något frikopplat från den. Det är inte så att förförståelsen kommer först och därefter förståelsen: istället skapar de hela tiden varandra och förutsätter varandra i en ömsesidig relation*" (Allwood & Erikson, 2017, s.115). Det är därmed vår förförståelse som är avgörande för hur vi tolkar och förstår världen.

Det är viktigt att poängtera att det inte enbart finns en entydig metod för hur en hermeneutisk metod eller studie ska genomföras (Ödman, 2016). Den bör enligt Ödman (2016) betraktas som ett samlingsnamn för många olika perspektiv, som alla bottnar i något som kallas hermeneutik. Det finns därmed inga generaliserbara modeller att tillgå vid en hermeneutisk studie, detta då varje enskild forskare hela tiden utgår ifrån sin förförståelse, och därmed väljer att hantera sitt material utifrån egen erfarenhet (Ibid). Dock genomgår alla det som Ödman (2016) kallar tolkningsprocessens faser, och dess fyra aspekter: 1) Det egna förhållningssättet vid tolkning, 2) Hur vi tolkar, 3) Tillvägagångssättet vid val av tolkning, 4) Hur vi förmedlar vår förståelse och tolkningarna till andra (Ödman, 2016, s.236). Hermeneutiken åsyftar att finna meningen hos något med utgångspunkt i språk och texter. Således betraktas de intervjuade lärarnas utsagor, i form av utskrivna intervjuer som text och betraktas som meningsbärande strukturer. Genom att tolka dessa texter åsyftas ett klargörande av dessa utsagor. Eftersom hermeneutik är läran om tolkning, och syftet med tolkningen är att ge objekt en meningsfull betydelse (Allwood & Erikson, 2017). Allwood och Erikson (2017) menar att olika tolkare har olika syften och därmed tolkar utifrån olika förförståelser. Konsekvenserna blir olika tolkningar av textens betydelser. Uttolkarens syfte påverkas av dess perspektiv, och dessa kan vara flera, t.ex. psykoanalytiskt, pedagogiskt eller feministiskt. Det finns flera olika inriktningar inom hermeneutik, de kommer inte att redogöras för här. Den här studien är influerad av ontologisk hermeneutik, och det som kan beskrivas som en fenomenologisk hermeneutik, med betoning på upplevelser som tolkas inom den forskningsinriktningen (Allwood & Erikson, 2017 s.123).

Den här studien utgår i mångt och mycket från Westlunds (2015) perspektiv på hermeneutik i relation till skolkontexter. Utifrån Westlund (2015) bör hermeneutiken ses som ett sätt att vilja förklara och förstå *”informanterns egna upplevelser av fenomen samt när informanterna ska ges ett större utrymme att själva välja vad de vill tala eller skriva om”* (Westlund, 2015, s.71). Westlund (2015) menar att kännedomen hos oss som forskare kring de sammanhang som texten skapas i påverkar analysen, och att det även är vår uppgift att förstå vad texten handlar om. Eftersom jag som forskare vet var texten, alltså var mina intervjuade lärares utsagor, etablerades, när den kom till och i vilket sammanhang, blir tolkningen därefter. Det handlar om att skapa en helhet utifrån delarna, och de olika utsagorna skapar tillsammans en helhet. I den här studien kommer utsagor av olika personer som intervjuats vid olika tillfällen att jämföras med varandra och betraktas som delar av en helhet, där sfi utgör den gemensamma kontexten. Studien har en hermeneutisk anknytning för att få tillgång till de intervjuade lärarnas egna erfarenheter och upplevelser som sfi-lärare.

Metod

I det här avsnittet kommer studiens metod för datainsamling, urvalskriterier och genomförande presenteras. Ett resonemang kommer att föras kring metodologin och de forskningsetiska frågorna för studien och de etiska överväganden som har gjorts, både inför och under själva arbetet. Häri problematiseras även makthierarkin mellan de intervjuade och forskaren, samt forskarens egen förförståelse samt relationen till en redan bekant forskningskontext. Metodkapitlet mynnar ut i ett kort avsnitt om hur studiens analys har utförts.

Metod för datainsamling

I studien har kvalitativ intervju som metod för datainsamling använts (Fejes & Thornberg, 2015; Ryen, 2011). Genom att tolka de intervjuade lärarnas utsagor och upplevelser söker jag synliggöra deras erfarenheter och perspektiv på yrkesrollen och dess praktik. I analysen ingår informanternas kontext, erfarenheter och upplevelser. Det är därför viktigt att ha en god kännedom om informanternas kontext för att kunna förstå och sätta in olika begrepp i olika sammanhang (Allwood & Erikson, 2017). I uppsatsen är det de intervjuade lärarnas erfarenheter och upplevelser som har stått i fokus.

Det är av största vikt att framhålla och poängtera att analysen av deras utsagor baseras på mina tolkningar. Jag har eftersträvat att endast återge det som informanterna själva säger, men är medveten om att det är deras ”upplevelser”, och att andra personer med annan förförståelse och erfarenhet skulle presentera samma utsaga på annat sätt. Fokus för intervjuerna har legat på *vad* de intervjuade lärarna har sagt i sina intervjuer. Genom att studera deras utsagor syftar jag till att förstå hur de ser på sig själva och sin yrkesroll. Speciellt viktigt är hur de beskriver olika moment i undervisningen och i sin yrkespraktik. Utifrån dessa delar har jag försökt skapa en helhetsbild. Jag är medveten om att de intervjuade lärarnas utsagor om sina erfarenheter kan ha styrts av mitt urval av intervjufrågor. Följdfrågorna till de intervjuade har därmed kommit att variera beroende på respektive utsaga och dess innehåll (Kvale, 1997).

Intervjuguiden

Intervjuguiden⁷ som ligger till grund för utförandet av intervjuerna har varit semistrukturerad. Guiden innehåller nio frågor. Den första frågan är en sorts profilbeskrivning där de intervjuade ombetts berätta lite om sig själva. I den andra frågan har de intervjuade fått berätta hur det är att vara sfi-lärare i Sverige. Vid fråga tre får lärarna utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv beskriva sitt arbetssätt på studieväg 1. Den fjärde frågan ställer frågan: Hur arbetar du med läs- och skrivsvårigheter på studieväg 1? Den femte frågan aktualiserar om det på arbetsplatsen finns någon tillgång på speciallärare/specialpedagog eller liknande? Den sjätte frågan undersöker om det finns några kartläggningsmaterial/screeningmaterial för att kartlägga eleverna på studieväg 1. Den sjunde frågan tar reda på de intervjuade lärarna har någon specialpedagogisk utbildning i sin grundutbildning eller om de har fått gå någon kurs/fortbildning. Fråga åtta utreder om lärarna gått någon kurs i läs-och skrivsvårigheter. Den avslutande och nionde frågan enligt intervjuguiden, lämnade öppet för den intervjuade att ställa frågor eller eventuellt tillägga något.

Studiens deltagare/urval

Studiens deltagare var fem kvinnor och en man som intervjuades under augusti till september 2018. En avgränsning i uppsatsen var att endast intervjua sfi-lärare med erfarenhet av studieväg 1. De intervjuade lärarnas ålder var inte relevant för den här studien, därmed har det inte varit centralt att i samband med intervjuerna ställa frågor om ålder. Istället har frågor gällande yrkeserfarenhet ställts. Alla informanter arbetar på skolor i storstadsområden.

Snöbollseffekt

Det var inte helt enkelt att komma i kontakt med lärare på studieväg 1. Inledningsvis söktes kontakt genom mejl till 6 rektorer som ingår i ett nätverk som kallas Vux6, för att på det sättet nå ut till olika verksamheter med studieväg 1. På det mejlet fick jag bara ett svar och det var av en rektor som i sin verksamhet inte erbjöd studieväg 1. Istället kom jag i kontakt med de intervjuade sfi-lärarna genom andra sätt. Det ena tillvägagångssättet var det som traditionellt brukar kallas för snöbollseffekten (Kvale, 1997). Tre av de intervjuade lärarna kom jag i kontakt med genom två kollegors olika nätverk, då de hade kontakter på andra skolor inom studieväg 1. Det andra tillvägagångssättet var även det genom en typ av snöbollseffekt, men en digitaliserad sådan. En kollega till mig gjorde en efterlysning i flera olika facebook-grupper som riktar sig till studieväg 1-lärare, där hen skrev att jag sökte lärare att intervjua. Därigenom anmälde sig ytterligare tre stycken.

⁷ Se bilaga 3.

Genomförande

Informanterna har tillfrågats och godkänt att intervjuerna spelats in med hjälp av elektronisk utrustning. Alla intervjutillfällen har genomförts avskilt, har det funnits andra människor i närheten har intervjun skett med stängd dörr. Efter varje intervju har jag antecknat mina tankar och reflektioner, detta för att komplettera intervjumaterialet (Kvale, 1997, s.120). Detta har gjorts direkt efter att varje intervju har avslutats, för att alla intryck ska nedtecknas när de är färska. Antecknandet har skett i min bil i alla fall utom vid telefonintervjun, då antecknande jag i mitt eget kök. Jag är väl medveten om att mina frågor har styrt och påverkat samtalen och kan ha gjort att lärarna börjat reflektera och tala kring frågeställningar som kanske inte varit aktuellt för dem tidigare.

De enskilda djupintervjuernas längd har varat mellan 27 minuter och 40 minuter. Alla intervjuer har spelats in och transkriberats. De har transkriberats så snart som möjligt efter att intervjutillfället, för att alla intryck från intervjun skulle finnas färskt i minnet. De intervjuade lärarna har informerats om att när uppsatsen är godkänd och klar kommer all data att raderas. Nackdelen med att spela in intervjuerna är att det skulle kunna påverka intervjun negativt då de som intervjuas blir nervösa och obekväma p.g.a. detta. I den här uppsatsen bedömdes dock fördelarna överväga nackdelarna vid inspelning, då den som intervjuar kan koncentrera sig på vad den intervjuade säger och inte på att föra anteckningar (Ryen, 2011). Det finns även etiska aspekter när det gäller intervjuinspelningar och där vikten av konfidentialitet är avgörande för att den som blir intervjuad känner förtroende och tillit gentemot forskaren och att materialet endast ska användas i forskningssyfte (Ryen, 2011).

Alla intervjuer utom den som genomfördes via telefon har genomförts ansikte mot ansikte. Intervjun som gjordes per telefon, genomfördes på detta sätt p.g.a. det geografiska avståndet. Fyra intervjuer genomfördes på respektive informants arbetsplats och en hemma hos en informant. När det gäller platserna för intervjuer har jag vid kontakt låtit den som skulle intervjuas bestämma plats för intervjun. Därmed har fyra intervjuer förutom den per telefon skett på informantens arbetsplats. Anledningen till att jag föreslagit att få genomföra intervjun på lärarens arbetsplats har varit för att jag ska kunna relatera lärarens utsaga till en kontext, dessutom tror jag det är mer fruktbart och fördelaktigt att genomföra intervjun i en för den intervjuade trygg miljö. En av informanterna var vid intervjutillfället sjukskriven så då föll det sig naturligt att vi genomförde intervjun hemma hos hen. Alla intervjuerna förutom den som skedde per telefon och i hemmiljö, har genomförts enskilt antingen i personalrum, klassrum eller på arbetsrum. Telefonintervjun genomförde jag hemma hos mig själv utan någon annan närvarande.

Trovärdighet och tillförlitlighet

Ryen (2011) menar att validitet och reliabilitet är omstridda begrepp inom den kvalitativa forskningen, då de härstammar från positivismens kvalitetskriterier och ofta relateras till kvantitativ metod. Det förekommer kritik riktad mot kvalitativ forskning, och det gäller validiteten hos studier genomförda kvalitativt (Ryen, 2011). Ryen (2011) menar att det bottnar i en benägenhet att använda några få talande anekdoter eller exempel. Därför bör forskaren redovisa avvikande data för att bibehålla studiens validitet. Oavsett om det är kvantitativ eller kvalitativ data som analyseras bör det finnas en genomgående transparens. Annan kritik gentemot kvalitativa studier är att de skulle reducera verkligheten, och att de då framställs som förenklade (Ryen, 2011). Kvalitativa studiers kvalitet ligger i dess analys och att studierna innehåller utförliga metoddiskussioner (Seale, 1999). I en kvalitativ studie är begrepp som tillförlitlighet och trovärdighet lämpligare att använda (Fejes & Thornberg, 2015). I forskningsprocessen handlar det om att resultaten ska vara trovärdiga och tillförlitliga som möjligt. Detta hänger ihop med hur grundligt och konsekvent forskaren agerat när det gäller insamling av empiri och

vid genomförandet av analysen (Fejes & Thornberg, 2015). I uppsatsen har därmed en noggrannhet i tillvägagångssätt eftersträvat både vid val av metod och metodansats.

Jag är medveten om att jag som forskare i den här studien har utgjort det ”primära instrumentet” när det handlar om att samla in och analysera data. Jag är medveten om vilka krav detta ställer på mig som forskare och att i den här studien så har ansvaret legat på mig att upprätthålla kvalitet och samtidigt lägga pusslet samt få ihop alla pusselbitar. Det har även krävts en självinsikt av mig att försöka se nyanserna i de intervjuade lärarnas utsagor men också en medvetenhet om mina värderingar och min förförståelse i mötet med empirin. Här har hermeneutiken varit till stor hjälp. Hade andra teoretiska utgångspunkter använts i studien eller en annan analytisk metod använts än tematisk analys, så hade resultaten och dess konklusioner antagligen inte varit samma. I enlighet med studiens hermeneutiska tradition, kan inte studien göra några anspråk på att slutsatserna är något som kan generaliseras utan endast kan beskriva de intervjuades perspektiv på de egna upplevelserna av den levda verkligheten. ”Kvalitativa forskare måste visa att de är medvetna om konsekvenserna av de metodologiska val som de gör under forskningsprocessen, antingen det gäller produktion av data eller val av författarstil” (Seale, 1999, s.33). Att studiens hermeneutiska perspektiv har kommit att påverka inriktningen för uppsatsen och dess slutsatser är jag väl medveten om. Jag har genomgående i hela studien sökt formulera mig så tydligt som möjligt för att läsaren ska kunna följa både forskningsprocessen såväl som studiens resultat.

Det är inte ovanligt att kvalitativ forskning baserad på intervjuer kritiserats för att det de intervjuade i sina redogörelser säger inte är sant (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån detta hävdar jag att utsagorna i den här studien inte påstår sig presentera några sanningar, utan det är de intervjuade lärarnas uppfattningar om verkligheten. Ett tillvägagångssätt för att upprätthålla validiteten i studien har varit att inta ett kritiskt förhållningssätt till dataempirin, och att inte betrakta utsagorna som sanningar. Hermeneutiken som teoribildning har här varit ett stöd och ett sätt att styrka studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Detta då de hermeneutiska glasögonen medvetandegjort mig på hur alla utsagor bör betraktas som tolkningar av de intervjuades verklighet, och att vikten av att dessa uppkommit i en kontext.

Det handlar om ”en kontinuerlig validering under hela forskningsprocessen” (Kvale & Brinkmann, 2014, s.267). Det hänger ihop med forskarens noggrannhet i redovisningen av forskningsprocessen och att alla delar redovisas tydligt. Görs detta verifieras automatiskt studiens resultat när det gäller tillförlitlighet samt trovärdighet. Den här studiens trovärdighet har också säkerställts genom noggranna transkriberingar, där vissa smärre justeringar har gjorts enbart för att underlätta för läsaren. Intervjuerna har lyssnats igenom många gånger och vid olika tillfällen. Studien påstår inte att resultaten är generaliserbara på något sätt utan endast kan representera de intervjuades perspektiv och åsikter.

Forskningsetiska aspekter

Studien har utgått ifrån Vetenskapsrådets etiska regler för forskning i *God forskningssed* (2017). Den tar upp flera forskningsetiska aspekter, dess fyra huvudkrav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Därför har de intervjuade lärarnas identitet anonymiserats i resultatdelen för att skydda deras identiteter. Innan varje intervju har informanterna informerats om det som Kvale (1997) kallar ”intervjuetik” både per mejl och muntligt i samband med intervjun. Intervjuetik innebär att de intervjuade blir informerade om att intervjuerna är konfidentiella och att de måste ge sitt samtycke till att delta. Jag har även informerat dem om att de när som helst kan avbryta intervjun eller dra sig ur studien. De intervjuade har även informerats om att allt inspelat material endast kommer att användas för forskningsändamål.

Forskarens förförståelse

Min förförståelse när det gäller sfi, kommer från min erfarenhet av tio års arbete som sfi-lärare. Dessa tidigare erfarenheter kan ha underlättat min förståelse för det som mina informanter delgivit mig under intervjuerna. Förförståelsen har självklart också påverkat studiens tolkningar. Därför är det viktigt att jag i min roll som forskare kommenterar min förförståelse av fenomen som studerats. Det finns både fördelar och nackdelar med att som sfi-lärare studera och intervjua andra sfi-lärare. Det kan vara en nackdel att studera en kontext som man är van att röra sig inom och som man har erfarenhet av. Det kan vara "förblindande" och det kan vara lättare att se saker i en främmande kontext.

Däremot betraktas min identitet som "sfi-lärare" i den här studien som en fördel som föranledde ett förspång när det gäller tillit och förtroende i mötet med de intervjuade. När det gäller relationen mellan undersökningsspersoner och forskare menar Ryen (2011) att låta deltagarna i studien få sina röster hörda i den aktuella forskningen är centralt. För att få access till en grupp eller de som avses intervjuas måste man som forskare också bli accepterad (Ryen, 2011). Istället för att enbart betraktas som forskare och uppsatsskribent så kom jag att bli betraktad som "en av oss" direkt. Min erfarenhet som sfi-lärare kan betraktas som en tillgång genom den hjälp som den gav att minska den kulturella distansen mellan mig och den miljö där texterna etablerades (Westlund, 2015). Kanske skulle jag inte ha fått tillträde till fältet genom intervjuerna annars. Det kan vara problematiskt att både stå innanför och utanför det fält man studerar (Ryen, 2011). I studier där etnicitet och kultur konstrueras till en del av relationen mellan den intervjuade och forskaren, brukar alla kvalitativa intervjuer beskrivas utifrån outsider- eller insider-dilemmat (Ryen, 2011). Och det är möjligt att dessa kategorier går att applicera även i den här studien när det gäller min egen yrkesroll som sfi-lärare i förhållande till andra intervjuade sfi-lärare och min tillgång till fältet. Ryen (2011) menar att all forskning handlar om relationer. "Den första utmaningen består alltså i att etablera kontakt och tillit och den andra består i att underhålla denna relation" (Ryen, 2011, s.181-182.).

En nackdel med att intervjuas av någon som den intervjuade redan antar har kunskap om kontexten är att de utförliga förklaringarna och utsagorna då uteblir. "Om det tidigt i undersökningen utvecklas en hög tillit kan det hindra forskaren från att se och fråga" (Mitchell, 1993, s.21). Även antagandet om att den intervjuade "redan förstår vad jag pratar om" kan då ta över intervjuarens tydlighet och specificering av sådant som annars skulle ha förklarats. Hade en forskare utan anknytning, och erfarenhet av kontexten intervjuat samma personer, skulle utsagorna varit mer av det förklarande slaget som när man berättar något nytt för någon utomstående. Men det är inte säkert att utsagorna hade varit lika "öppna" eller ärliga. Främmande fenomen kan utgöra ett hinder för tolkning, enligt Westlund (2015). Det är forskarens ansvar i den hermeneutiska tolkningen att möta empirin med "lyhördhet och fantasi" menar Westlund (2015).

När det gäller min egen förförståelse så har jag försökt att lägga den åt sidan i det inledande stadiet av dataanalyserna, detta för att möta materialet med ett "öppet sinne". Det är omöjligt att göra sig fri från den egna förförståelsen, och forskaren bör vara väl medveten om hur den påverkar forskningsarbetet (Westlund, 2015).

Enligt den hermeneutiska traditionen är forskarens och således min uppgift, att förmedla och kommunicera texten på ett sätt så att den kulturella distansen mellan de intervjuade lärarna och mina läsare minskas (Westlund, 2015). För att försvaga makthierarkin mellan mig och de intervjuade lärarna har mitt utgångsläge under intervjuerna varit att betrakta intervjuerna som ett samtal mellan två kollegor, inte ett samtal mellan informant och forskare. Vid mötet med lärarna som skulle intervjuas, har därför en presentation av mig och om min yrkeserfarenhet ytrats. I samband med detta har det även explicit betonats att fokus legat på lärarnas egna erfarenheter och upplevelser. Detta för att undvika att få en officiell version av hur de arbetar och tänker. Trots alla dessa medvetna val är jag som forskare medveten om att makthierarkier ändå kan ha kvarstått.

Etnografiskt inspirerad

I det här avsnittet belyses hur min datainsamling har gått till och i det här sammanhanget är det av vikt att även förklarar varför jag skriver så som jag gör. Den här studien är etnografiskt inspirerad, detta innebär inte att jag har valt att göra en etnografisk studie där både fältarbete och observationer ingår av

”vanliga” människors liv (Svensson 2012; Arvastson & Ehn 2009). Det här är en intervju-studie där inget fältarbete eller observationer har ingått. Jag har valt att lyfta fram mig själv som forskare i den här uppsatsen av, som många etnologer gör, en studie eller en uppsats skrivs av någon och beroende på vem som skriver så kommer påverkar forskarens bakgrund, förförståelse och erfarenheter påverka studien resultat och dess analyser. Det är oundvikligt. En kvalitativ intervjustudie kan inte heller genomföras utan någon att intervjua därför har jag valt att så utförligt presentera de jag intervjuat. Jag vill förmedla bilden av den intervjuade till läsaren, därför betraktas inte de intervjuade som objekt utan som subjekt som är med och bidrar till studiens resultat. Då jag är inspirerad av den etnografiska traditionen, benämns inte de lärare jag intervjuat för informanter utan de benämns för de intervjuade lärarna eller de intervjuade. Det är de intervjuades erfarenheter och upplevelser som jag vill lyfta fram i den här studien i kombination med mina analyser.

Fokus för uppsatsens hermeneutiska analys samt tematisk analys

För att kunna förstå de intervjuade lärarnas berättelser om sin verklighet har hermeneutisk analys⁸ använts som analysverktyg för att analysera den tematiserade dataempirin. Studien har koncentrerat sig på de intervjuade lärarnas utsagor och vilka teman som utkristalliserat sig där, detta har sedan analyserats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Genom analysen av de intervjuade lärarnas utsagor kan deras förhållningssätt till undervisning, specialpedagogik, och mer specifikt läs- och skrivsvårigheter på sfi belysas, liksom hur de förhåller sig till sina erfarenheter och upplevelser. Ingången för den hermeneutiska analysen har varit att genom intervjuer, analysera de empiriska data som företräder de intervjuade lärarnas upplevelser och erfarenheter. Dessa har fått representera ”texten” som sedan alltså har tolkats. På så sätt har den hermeneutiska analysen hela tiden strävat efter att sammankoppla materialet med dess sammanhang och de intervjuades upplevelser och erfarenheter (Allwood & Erikson, 2017).

Materialet från intervjuerna har delats in under olika teman enligt s.k. ”tematisk analys” (Braun & Clark, 2013, s.174). Den tematiska analysen i den här studien har utgått ifrån den modell i form av sex steg som presenteras i Braun och Clarke (2013, s.202-203) där det första steget handlar om att som forskare göra sig förtrogen med empirin. I steg två kodas materialet av forskaren. I det tredje steget identifieras olika teman utifrån kodningen i steg två. Det fjärde steget innebär att dataempirin analyseras och olika teman prövas för att se om det håller. I steg fem namnges de teman som utkristalliserade sig under steg tre och fyra. I det slutgiltiga steget, skrivs materialet samman till en sammanhängande text. Tematisk analys har använts som en metod att analysera redan inhämtade data och inte som en metod att inhämta data (Braun & Clarke, 2006). Utsagorna inom ramen för olika teman har sedan analyserats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv.

I studien förstås de intervjuade lärarnas utsagor som text enligt den ontologiska hermeneutiska traditionen, och det är dessa som har tolkats och analyserats i uppsatsen. Jag anser det vara viktigt att som forskare skilja mellan de intervjuades tolkningar och forskarens egna. För mig har det även varit centralt att kunna upprätthålla en linje mellan de intervjuades text och forskarens analyspråk. I samband med detta bör det även tydliggöras att slutsatserna i studien endast kan representera de lärare som intervjuats för studien. Resultaten är således inte generaliserbara när det gäller andra sfi-lärares perspektiv och erfarenheter. Underrubrikerna i resultatdelen är resultaten från studiens tematiska analys.

⁸ *Tillvägagångssättet i studien har varit att tolka empirin utifrån ett hermeneutiskt teoriraster, dvs. att med hjälp av forskarens hermeneutiska glasögon analysera empirin och materialet bestående av sfi-lärarnas utsagor och tolkningar. De hermeneutiska glasögonen har medvetandegjort mig som forskare om att lärarnas utsagor är tolkningar av hur de uppfattar verklighet och att min analys av dessa tolkningar blir ytterligare en tolkning av deras verklighet. Tolkningarna sker hela tiden utifrån tolkarens kontext och tidigare erfarenheter. Hermeneutisk analys innebär alltså i den här uppsatsen att jag som forskare är medveten om detta ontologiska förhållningssätt till att uppfatta världen.*

Resultat

Först presenteras de intervjuade lärarna, sedan presenteras empirin genom tematisk indelning enligt tematisk analys. Nedan följer en kort presentation av de intervjuade lärarna⁹.

Presentation av de intervjuade lärarna

Louise

Louise är från början dramapedagog men ville göra något annat och började då läsa till gymnasielärare i svenska och litteraturvetenskap. Men Louise insåg sedan under sin VFU, att det var vuxna hon ville undervisa. Louise har jobbat på flera studievägar inom sfi, men har de senaste fem åren arbetat på studieväg 1. Utöver lärarutbildningen har hon läst en suggestopediutbildning¹⁰. Louise beskriver det som att hon bara ”halkade in” på sfi när hon sökte ett jobb, och fastnade. Louise arbetar just nu på en kommunal skola.

Kerstin

Kerstin arbetar idag på en kommunal vuxenutbildning. Hon är ämneslärare från början och utbildad i svenska, svenska som andraspråk samt engelska. Kerstin har liksom Louise gått en suggestopediutbildning. Kerstin har erfarenhet från att ha arbetat på högstadiet och har sedan 2002 arbetat som sfi-lärare. Anledningen till att hon valde att arbeta som sfi-lärare var att det var det enda som hon inte hade testat, förutom låg- och mellanstadiet, men eftersom Kerstin hade läst svenska som andra språk så hade det alltid intresserat henne.

Charles

Charles har arbetat som sfi-lärare i ungefär åtta år, och har arbetat både på ett introduktionsprogram och på vuxenutbildningen under den tiden. Han arbetar just nu som sfi-lärare på en folkhögskola. Han är utbildad gymnasielärare i svenska och filosofi, men har även läst svenska som andra språk.

Katarina

Katarina befinner sig just nu i slutet av lärarutbildningen. Hon arbetar samtidigt som lärare på en kommunal vuxenutbildning med flera gymnasiala kurser, samt på sfi. Hon läser till gymnasielärare i svenska och svenska som andra språk med behörighet för gymnasiet. Katarina har tidigare arbetat på Folkuniversitet och arbetar nu på en kommunal skola sedan två år tillbaka.

Annika

Annika är utbildad gymnasielärare i svenska och svenska som andra språk men är även behörig i att undervisa i ryska. Annika beskriver det själv som att hon halkade in på sfi efter att ha arbetat på gymnasiet. Det var en slump, säger hon. Annika kom att trivas så bra att hon nu har jobbat på sfi de senaste tio åren. Där har Annika nu undervisat på alla nivåer och alla studievägar. Hon har även erfarenhet av att ha arbetat som utbildningsledare inom sfi, och har arbetat under många år för en privat utbildningsanordnare.

⁹ Alla intervjuade lärares namn är fingerade i resultatet. Mitt namn är dock inte fingerat i resultatdelen.

¹⁰ Suggestopedi är en metod där språket är tänkt att tillägnas genom alla sinnen. Metoden i svensk sfi-kontext innebär att det svenska språket övas genom olika typer av aktiviteter t.ex. musik, sång, rörelse, och dans.

Barbro

Barbro har en bakgrund som bibliotekarie och har även drivit ett läromedelsföretag, men har efter det utbildat sig till gymnasielärare i engelska och litteratur. Hon läste sedan svenska som andra språk. Barbro arbetade sedan som nyexaminerad på gymnasiet och har de senaste sju åren arbetat som sfi-lärare. Hon arbetade först på studieväg 2, men har de senaste fem åren arbetat på studieväg 1. Barbro trivdes inte på gymnasieskolan där hon arbetade på yrkesprogram, utan beskriver att hon ville göra något annorlunda och prova något nytt. Det var så hon kom att söka ett jobb på sfi. Nu arbetar Barbro på en kommunal skola.

Sfi-lärarens yrkesroll

Glädje i rollen som lärare på studieväg 1

De intervjuade lärarna berättar att de trivs med att arbeta på sfi och speciellt på studieväg 1. De uttrycker alla att hur de känner glädje inför arbetet och hur roligt de tycker att det är. Flera utav dem använder verbet "älska" för att förtydliga detta under intervjuerna.

Till exempel uttrycker Charles sig så här: "Jag älskar ju att vara med eleverna och att så att säga försöka få folk att erövra språket". Katarina tycker att det är det bästa jobb man kan ha, man träffar folk från överallt ifrån, med alla möjliga erfarenheter. Både Katarina och Charles började arbeta på sfi via vänner. Charles beskriver det som att han "halkade in på alfabetiseringsspåret".

Charles: Det var väldigt intressant att lära människor svenska språket utan skolbakgrund.

Johanna: Ja, jag förstår, precis.

Charles: Det var en gammal dam som hade haft alfabetiseringsgruppen och som gick i pension så då frågade de mig.

Johanna: ja.

Charles: Det var inte riktigt självvalt.

Flera av lärarna berättar i intervjuerna att det var väldigt annorlunda att börja arbeta på studieväg 1. När Barbro sökte sig vidare till en ny arbetsplats, hade hon inte några tankar alls på att arbeta på studieväg 1. Men när hon under arbetsintervjun fick frågan om hon skulle kunna tänka sig att arbeta i AB-gruppen, säger hon: "Kastades jag ju in i det här". Hon beskriver det som något helt annorlunda jämfört med vilka grupper på sfi hon tidigare undervisat.

Kerstin berättar hur hennes verklighet som sfi-lärare påverkas av hur den omgivande strukturen ser ut, och något som är avgörande för henne är var hon jobbar någonstans. Kerstin har erfarenhet av att arbeta privat, och har nu medvetet valt att arbeta kommunalt. För Kerstin var det ingen positiv upplevelse att arbeta privat då det för henne innebar väldigt mycket undervisning och inte tillräckligt med tid till planering. Hennes upplevelse på den nuvarande arbetsplatsen som är kommunal skiljer sig från när hon arbetade privat "det är bättre lön och det är mindre undervisning, vi har mer tid till att samarbeta och planera och sådär." Enligt Kerstin hinner hon även umgås med kollegorna, vilket hon tycker att hon inte hann när hon arbetade privat.

Kerstin berättar för mig om sina erfarenheter av att jobba på det privata utbildningsföretaget: "då sprang vi i korridorerna för vi hade så bråttom, vi hann inte prata." En annan viktig skillnad är att hon upplever att eleverna blir behandlade som människor, något hon upplevde att de inte blev av det privata utbildningsföretaget.

Kerstin: Här är eleverna människor, det är inte en fabrik som det var på (namnet på utbildningsföretaget) och det finns ännu värre ställen som jag har jobbat på.

Johanna: Nej.

Kerstin: Så här går det lugnare till även om det finns saker som stressar här också, som nationella proven och sådär. Och elever som kanske inte kommer och sådär så.

Men sen så är det väl vad ska jag säga? Det handlar om ekonomi hela tiden också, både för eleven och för oss

Johanna: Mmm

Kerstin: Eleven ska helst ut och jobba så fort som möjligt men vi tycker då att man måste få lära sig språket först. Sen kommer de att kunna jobba mycket bättre.

Annika som just nu arbetar privat berättar att hon har många undervisningstimmar på sfi, och att det är ganska krävande. Annika uttrycker det som att: *”man har piskan liksom från alla håll, från Skolverket, från kunderna, från cheferna och från bolaget och från (skrattar) från alla möjliga håll, men jag är inte så känslig för sådant.”* Anledningen till att Annika fortfarande är kvar beror på att hon har en så bra chef.

Strukturella hinder och möjligheter

Louise tar under intervjun upp något som kan betraktas som ett strukturellt hinder, nämligen det kontinuerliga intaget av elever på sfi.

Louise: (...)Det är ett väldigt jobbigt jobb för att vi har kontinuerligt intag var sjunde vecka och det ställer till det väldigt mycket, det här med att följa eleverna, och se vad de behöver i nästa steg man måste jobba väldigt individuellt med de här eleverna
Johanna: Ja.

Louise: så det kan bli rörigt eller kännas rörigt, och man skulle kunna känna att man skulle vilja jobba terminsvis men då ska du inte vara på sfi säger min rektor och det har han rätt i, tyvärr.

Även Charles lyfter det kontinuerliga intaget, och ”suckar” under intervjun när han nämner det. I samband med detta nämner han också de nationella proven, som han inte tycker svarar så bra mot det som eleverna (på studieväg 1) egentligen behöver lära sig för att komma ut i arbetslivet. Annika berättar att de har intag av nya elever varje vecka, men att det inte alltid kommer nya elever till grupperna trots det. Annika pratar också om ekonomi som ett annat strukturellt hinder inom den privata sektorn och det är när privata anordnare förlorar upphandlingar för att få bedriva sfi-verksamhet:

Annika: (...) då förlorade vi en upphandling, och då försvann alla de eleverna och det kan man ju tycka är dåligt med sfi, men det styr inte jag över, inga lärare och inte min chef heller.

Charles uttrycker under intervjun en frustration över de olika förutsättningarna som styrs av ekonomi samt av att elevunderlaget ständigt förändras. Det han hela tiden eftersträvar att bygga upp i den egna undervisningen påverkas hela tiden av de omgivande strukturerna. Strukturer som hela tiden förändras och påverkas av gruppförändringar eller av pengar.

Sammanfattning av sfi-lärares yrkesroll

De intervjuade lärarna trivs med att arbeta på studieväg 1, dock har det inte varit ett medvetet val av någon. Att det är skillnad att arbeta kommunalt eller privat framträder tydligt i utsagorna. Det kontinuerliga intaget, ekonomisk styrning, förlorade upphandlingar, sviktande elevunderlag, många undervisningstimmar är alla exempel på strukturella hinder.

Elevernas olika behov

Inställningen till elevernas behov

De olika kulturerna som eleverna tillför i klassrummet är berikande, enligt Annika. Det är de små framstegen hos eleverna Annika uppskattar att se. Nyfikenheten hos Louise i mötet med eleverna är det

som motiverar henne i sitt jobb och gör att hon trivs och känner glädje. På andra studievägar kan det vara så att man har eleverna och grupperna en kort period innan de är klara med kursen och går vidare till nästa. Men på studieväg 1 går eleverna mycket längre än eleverna på t.ex. studieväg 3, där de med akademisk bakgrund går. En elev med akademisk bakgrund kan klara hela sfi på 4-6 månader medan en elev på studieväg 1 kan behöva mer än ett år bara på kurs B. Detta gör att lärarna på studieväg 1 får en helt annan kontinuitet och träffar samma elever under en lång tid, vilket bidrar till att eleverna knyter an till lärarna och bygger långvariga relationer.

Louise: Äh, jag har eller jag träffar samma elever varje dag och dom, jag tror jag är den typen av lärare som vill följa individen eller individer det är inte så mycket att jag ska lära ut det här och det här. Utan jag är väldigt nyfiken på de här eleverna som jag har framför mig.

Kerstin har erfarenhet av att arbeta på andra studievägar och på C- och D-nivå tidigare, där var eleverna självgående på ett annat sätt. Där delades en uppgift ut, och eleverna genomförde uppgiften på egen hand. Den stora skillnaden på studieväg 1 är att alla eleverna i klassrummet har behov av stöttning och att den måste ges en till en för att det ska bli bra.

För Annika handlar det om att se de små framstegen och hon tycker också att det är mycket slitsammare att arbeta på studieväg 1 jämfört med de andra studievägarna på sfi. Annika berättar att det är så mycket eleverna behöver lära sig för att klara kursen. Det handlar inte bara om att läsa och skriva, det kan också handla om ett bristande arbetsminne, där eleverna inte kommer ihåg vad de i klassen arbetat med under föregående vecka. Det är precis den utmaningen som tilltalar henne. Det att inte ha elever som klarar av att producera sidor med text som är perfekta, utan att ha elever som har ett mycket större behov av stöttning och vägledning.

Annika: Jag har t.ex. jobbat på studieväg 3 med akademiker också, och det är ju kul på ett annat sätt. Det är ju som att ha ett gäng människor som är som dig själv, som har läst andra språk, som kan studera. Man har helt andra diskussioner.

Johanna: Ja.

Annika: De hjälper till med lektionerna och ställer smarta frågor, äh, det är på ett annat sätt. Men jag tycker om utmaningen med studieväg 1.(...) Ibland går jag in i någon kollegas klass och ska göra nåt, och då(förstärker med rösten) äh de(elever på annan studieväg) förstår vad jag säger, äh vad de skriver bra (...).

Annikas beskriver hur det är mödosammare att arbeta på studieväg 1. Det är både svårare att göra sig förstådd och att få eleverna att förstå vad de ska göra på lektionerna. Eleverna på studieväg 3 kan producera skrift på egen hand och förstår eftersom de gått i skolan i sina hemländer vad skoluppgifterna går ut på. Allt det står i kontrast till Annikas elever på studieväg 1. Det kan kopplas ihop med att Katarina på sin arbetsplats har upplevt det som svårt att just hitta lärare som vill jobba med kurs A som är den första kursen på studieväg 1. De har på hennes arbetsplats annonserat i flera omgångar utan att hitta lärare.

Charles problematiserar i sin intervju att det inte alltid är så enkelt att arbeta med elever utan skolbakgrund. Det är en större utmaning att undervisa elever med kort eller ingen skolerfarenhet alls, där utmaningen handlar om att försöka möta eleven där eleven befinner sig. Det är inte alltid lätt utan modernmålsstöd¹¹, brist på digitala verktyg och resurser. Eleverna behöver en högre lärartäthet och grupperna är oftast mindre p.g.a. detta. Charles egen motivation kan tryta då det är en tuff utmaning att få undervisningen att bli bra och gynnsam, så att eleverna går framåt. När det handlar om elevens förutsättningar för att ta ansvar för det egna lärandet som en naturlig del av det svenska skolsystemet, har eleverna på studieväg 1 inte de bästa förutsättningar enligt Charles. Detta resulterar ofta i att eleven inte går framåt.

¹¹ Skolpersonal anställd för att i undervisningen stötta eleverna på deras modersmål.

Barbro upplever det som att eleverna på studieväg 1 är tacksammare än på andra studievägar på sfi: ”*Det är (...) oerhört tacksamma elever, ibland känner jag att de är för tacksamma. De borde ställa krav. Det är liksom ett problem att de inte ställer krav*”. Louise berättar om hur eleverna utan skolerfarenhet upplever att få gå i skolan i vuxen ålder. Att de uppskattar det väldigt mycket och får uppleva saker som vi som gått i skola tar för självklart.

Louise: Eftersom de här eleverna aldrig har gått i skolan förut, de har ju noll års skolbakgrund, jag har A-grupp och det har jag haft i fem år så allting är wow för dem allting är väldigt kul för dem och det smittar av sig för vi har väldigt roligt. Och de behöver så mycket

Johanna: Mmm

Louise: och jag kan, ja det är så stor skillnad för en elev att inte kunna skriva sitt namn på sitt id-kort och sedan kunna skriva sitt namn så framstegen är väldigt tydliga för dem.

Elevernas svårigheter att, som vuxna, knäcka läskoden berättar Louise också om som något hon reflekterar mycket kring.

Louise: Jag har inte knäckt koden för hur man gör när man lär sig läsa, fortfarande, för mig är det fortfarande ett mysterium. Varför det funkar för vissa och inte för andra. Och så länge jag inte vet så, så länge är det fortfarande intressant för mig att jobba. Så jag testar olika tekniker, kan det här funka och kan det här funka. Okej, det här funkar inte

Johanna: Mmm.

Louise: och håller på och utvärderar mig själv hela tiden, kommer tillbaks till vissa saker, förkastar vissa saker, så det gör det väldigt spännande, väldigt, väldigt spännande.

Louise har testat många olika tekniker, och det är också dessa utmaningar som gör att hon tilltalas av att arbeta på studieväg 1. Utmaningen ligger i att det inte är enkelt att hitta lösningar på att möta elevernas svårigheter, och varför det fungerar för vissa och inte alls för andra enligt Louise.

Sammanfattning av elevernas behov

Det är tyngre att arbeta på studieväg 1 eftersom eleverna har större behov av stöttning och vägledning i att tillägna sig svenskan men också förstå och parera i den svenska skolkontexten som sfi utgör. Detta kräver mindre grupper och högre lärartäthet, samt ”en-till-en-undervisning”. Lärarna är medvetna om att det krävs mycket mer för att skapa en undervisning som blir framgångsrik. Det ter sig som att lärarna famlar i mörkret för hur en sådan undervisning ska gå till, de beskriver hur de testat olika sätt för att hitta fram till en undervisning där eleverna går framåt. Hur den undervisningen ska se ut är inte självklar.

Specialpedagogisk kompetens och anpassad undervisning

Individanpassning och ”extra” anpassad undervisning

En av lärarna, Katarina, berättar att hon på studieväg 1 arbetar väldigt individanpassat under varje lektion. Hon har alltid ett övergripande tema, t.ex. ”kroppen”, men Katarina måste hela tiden anpassa den planerade undervisningen på individnivå. Detta exemplifierar Katarina med att berätta om att hon ibland filmar sig själv för att en elev med behov av muntlig stöttning ska få sitt behov tillgodosett, genom att ha en film att titta på många gånger. Detta för att eleven ska få mängdträning. Eleven får då sitta och titta på videoklipppet när inspelningen är klar. En annan elev med behov av skriftlig stöttning skriver Katarina tillsammans med, samtidigt som det finns andra elever som jobbar bra ihop och då kan hjälpa

varandra och arbetar tillsammans. Alla dessa processer pågår samtidigt under en och samma lektion, berättar Katarina. Det är inte några av hennes andra lektioner med andra undervisningsgrupper som behöver individanpassas på samma sätt. Studieväg 1-eleverna har större och utmärkande behov, menar Katarina.

Katarina använder sig av mycket bilder i sin undervisning men reflekterar under intervjun över att det är viktigt att inte använda vilka bilder som helst. Katarina uttrycker att eftersom det finns en sådan mångfald i ett och samma klassrum med olika behov som behöver tillfredsställas och stöttas, så använder hon sig även mycket av versaler, samt av digitala hjälpmedel. Versalerna tycker hon sig ha märkt är enklare för eleverna att ta till sig.

Katarina gör även egna filmer till eleverna och arbetar även mycket med att koppla ihop ljud och bokstav. Katarina berättar även om hur hon behöver använda sin kropp som verktyg: *"Det finns situationer när man hoppar upp och ned på bordet."* Katarina arbetar medvetet på studieväg 1 med att känna av att varje individ får vad de behöver, och hon tar ofta hjälp av elevernas modersmål genom andra elever som befinner sig i klassrummet.

Katarina tycker det är svårt att återge allt som görs men berättar att hon ständigt gör väldigt mycket individanpassningar och hittar uppfinningsrika saker att arbeta med. Det är inte enbart Katarina som betonar vikten av individanpassningar för målgruppen på studieväg 1, det gör även Louise. Hon berättar att det inom samma grupp kan vara så stora skillnader mellan vad eleverna kan att det blir en utmaning att hitta en undervisning som fungerar för alla:

Louise: Om jag har tretton elever, så tänker jag att alla elever lär sig på helt olika sätt. (...) Det gäller att hitta den där nyckeln till var och en. Vilket gör att man inte kan ha för många elever. Jättejobbigt när jag har 15–16 (elever i klassen) för då kan jag ju inte göra det här, och så lägga upp det. Visst, vi måste ha helklassundervisning men jag skulle säga att läsningen egentligen är en, en till en grej.(...). Men jag försöker verkligen lägga in stunder varje vecka där jag jobbar individuellt. Vissa har långt kvar till att knäcka koden och några har knäckt koden i min grupp, det kan bli ett problem.(...) att tillgodose alla behov kan vara en utmaning tycker jag. Och det har jag kommit på mer och mer. Att jag måste jobba mer i halvindelade halvgrupper, när vi jobbar med renodlad läs.

Eleverna befinner sig på olika nivåer och lär sig i olika takt, enligt Louise. En central och avgörande faktor är om man kan läsa eller skriva på sitt modersmål när man börjar på sfi. Louise arbetar därför alltmer individualiserat som ett sätt att möta de olika elevernas behov, speciellt vid momentet läsinläring.

Louise: Just för att de behöver så olika saker, och i helgrupp riskerar det bli så att det bara är de duktiga som får någon nytta av det vi gör helt enkelt. Just när vi jobbar med läs. Muntligt där kan liksom alla vara med. Men läs är speciellt.

Johanna: Mmm.

Louise: Där har jag ändrat mig, jättemycket i min undervisning från när jag började, då trodde jag att läsa är något som kommer av sig självt, men det är inte det.

Johanna: Mmm.

Louise: Man måste traggla jättemycket. Man måste jobba med bokstavsljud och stavelser, det finns ingen genväg att lära sig. Vilket är såhär, och det tar jättelång tid.

Även Kerstin beskriver hur hon försöker anpassa undervisningen så mycket det går. Bland eleverna finns en sådan spännvidd av olika behov av stöttning för att delta i undervisningen så att det kräver individualisering. Kerstin berättar att alla gör samma uppgift, men att hon behöver sitta bredvid och stötta på ett helt annat sätt än vad elever på de andra studievägarna har behov av. Kerstin upplever dem som osäkrare och att de har ett större behov av att bli bekräftade att de gör rätt och har förstått uppgiften. Utifrån den kontexten repeterar Kerstin även medvetet samma moment flera gånger, men på olika sätt för att det ska fastna hos eleverna. Det är olika aspekter som elevernas hälsa och deras ålder, som utgör centrala faktorer när det gäller deras läroprocesser. I och med att många av hennes elever lider av

hälsoproblem, som leder till en hög frånvaro, så påverkar det också undervisningen och kontinuiteten. Den pedagogiska lösningen för Kerstin, då hon inte vet vilka elever som kommer att befinna sig i klassrummet från dag till dag, är att förbereda flera planeringar att ta till. Kerstin kallar det för plan A, B och C, så att eleverna får arbeta på olika sätt i klassrummet. Det är också en strategi för Kerstin att ta till när något hon planerat för i klassrummet inte fungerar, då kan ett annat angreppssätt introduceras än det första.

Kerstin: Mmm.(...)Många är ju äldre och har ont på olika ställen och orkar inte med riktigt, och de kommer kanske inte varje gång. De är så olika vilka elever som är där. (...) Ja, jag kanske har mer än en planering med mig om jag säger så, jag tänker att vi ska göra en sak. Men sen har jag planering B och C, kanske också (skrattar) (...) eller att jag har tänkt att vi ska göra på ett visst sätt, men sen så märker jag att det inte går så då gör vi på ett annat sätt.

Kerstin anser att hennes långa erfarenhet som lärare är en fördel i det här sammanhanget och att hon då kan improvisera genom att luta sig emot tidigare erfarenheter. Med den här målgruppen som studerar på studieväg 1, arbetar Kerstin med kroppen som redskap i klassrummet. Därför arbetar Kerstin medvetet med att inte servera eleverna många olika stenciler med grammatikövningar som kan vara ett fungerande tillvägagångssätt med elever som läser på studieväg 3, men som hon vet inte fungerar alls med den här typen av elever. Annika gör hela tiden särskilda anpassningar på studieväg 1. Det handlar om olika sorters anpassningar, alltifrån att låta elever röra på sig vid misstanke om ADHD men där eleven saknar diagnos och där eleven har svårt att sitta still, eller vid trauman där de behöver röra på sig efter en stund, då tillåts eleverna att röra på sig i klassrummet så länge de inte stör. Vet Annika om att eleverna har familj kvar i krigsdrabbade länder tillåter hon dem att gå ut ur klassrummet och svara i telefon. Beroende på elevernas behov och vilka olika arbetsuppgifter det gäller ger Annika eleverna som behöver extra lång tid på sig för att skriva klart tid till det.

Annika: Det kom en kvinna från Afghanistan (...) och vi skriver ju en liten text varje dag men då sa vi till henne att det är okej om du bara skriver av den första raden. Alla ska inte känna att de ska göra samma men alla har möjlighet att göra samma. Jag uppfostrar eleverna att göra samma sak också, att ta hänsyn om den inte kan då kan den inte. Om den tar lång tid då får man vänta liksom. Och att de hjälper varandra men inte att de sitter och skriver varandras saker.

För Barbro är det viktigt att hon som lärare verkligen fångar upp eleverna precis där de befinner sig kunskapsmässigt. Därför arbetar Barbro medvetet och metodiskt på ett speciellt sätt när hon undervisar på studieväg 1.

Barbro: (...)Det är jag försöker ha så mycket individanpassning, och att jag försöker jobba mycket med tydlighet och att inte gå för fort fram.

Enligt Barbro är det lätt hänt att den undervisande läraren luras att tro att den här målgruppen hänger med i undervisningen, och att man därför kör på för fort och med för mycket innehåll. Hon säger under intervjun att det är precis tvärtom, att inte köra på för mycket, och inte heller bedriva en undervisning baserat på ett helklassupplägg. För då är det lätt att man tappar eleverna på vägen. Eleverna på studieväg 1 har ett stort behov, enligt Barbro, av att ha tydlighet och struktur för att kunna förstå vad undervisningen går ut på och vilken riktning den är på väg åt. Eleverna behöver även lära sig hur man gör när man studerar, alltså öva sig i studieteknik, eftersom de flesta inte vet hur man gör när man ska lära sig saker i en skolmiljö.

Louise tror också att det är viktigt för att upprätthålla elevernas motivation, då de studerar oerhört mycket längre på de olika kurserna på studieväg 1, att det är viktigt att växla mellan olika meningsfulla aktiviteter. Detta då eleverna ofta behöver mängdträning och att det kan bli tråkigt och statiskt att oavbrutet kämpa med sådana uppgifter.

Charles berättar att han efter flera år som sfi-lärare kommit till insikt om att det är lönlöst att försöka introducera metaspråk för eleverna på studieväg 1, det hjälper inte så mycket att lära dem grammatiska

begrepp. För Charles handlar det istället om att försöka visa på det viktiga och att det är något som bör exemplifieras på många olika sätt för eleverna och som sedan bör följas upp genom mängdträning, för att kunskaperna ska befastas genom appropriering. Charles upplever att eleverna på studieväg 1 har mycket svårare att komma ihåg saker, och därför repeterar han medvetet mycket i sin undervisning med dessa elever, han kallar det repetition men på ett varierat sätt.

Läs och skrivsvårigheter på vilka grunder?

Flera av de intervjuade lärarna reflekterar kring vad elevernas läs- och skrivsvårigheter bottnar i, och det är tydligt att det inte är första gången de gör det. När det gäller elevernas läs- och skrivsvårigheter upplever majoriteten av lärarna symptom som traditionellt sett i grundskolekontext skulle klassas som dyslektiska. Louise pratar om läsinlärning som något som tar väldigt lång tid för eleverna på studieväg 1 om det ska lossna, men tillägger även att inte alla klarar det. Det är något som hon funderat och reflekterat mycket kring, varför några lyckas knäcka läskoden och övar upp ett läsflyt där andra misslyckas. Kerstins utgångspunkt är att alla elever på studieväg 1 har någon typ av läs- och skrivsvårighet. Därför tränar hon mycket på ljud och vokaler tillsammans med eleverna. Kerstin verkar ha funderat på vad elevernas svårigheter beror på. Under intervjun uttrycker Kerstin sina funderingar om svårigheterna kan bero på att eleverna lärt sig läsa och skriva i vuxen ålder, eller om det beror på läs- och skrivsvårigheter i vanlig bemärkelse. Kerstin exemplifierar med att berätta om en elev som är aktuell just nu:

Kerstin: Jag har en kvinna i gruppen som kastar om bokstäverna när hon skriver mer än någon annan, hur vet jag då?

Johanna: Om det är dyslexi eller hennes avsaknad av skolbakgrund?

Kerstin: Ja, när hon får skriva av den som sitter bredvid, även då kastar hon om bokstäverna. Med henne tänker jag att hon har nog en annan typ av svårighet än vad de andra har?

Kerstin tror att det som kan orsaka elevernas utmaningar i skolmiljö beror på olika saker, och att en del elever är ledsna och trötta. Kerstin relaterar till sig själv: är hon ledsen och trött har hon ju själv svårt att lära sig. Kerstin upplever att majoriteten av eleverna trots trauman, hälsoproblem och bostadsproblem är motiverade när det kommer till att lära sig svenska och gå i skolan.

Katarinas tillvägagångssätt när hon arbetar med elever på kurs A som behöver alfabetiseras är att få dem att koppla ihop ljud och bokstav och försöker få eleverna att förstå betydelsen av det och samtidigt kontextualisera det hela, att det finns en kontext runt en förståelse. Katarina berättar att det lätt kan låsa sig för eleverna om man arbetar slaviskt med bokstäverna i alfabetet och enligt ABC-ordningen. När Katarina berättar om läs- och skrivsvårigheter i relation till eleverna gör hon det sammankopplat med synen på litteracitet i vårt samhälle, och att elevernas läs- och skrivsvårigheter när de t.ex. inte kan det latinska alfabetet, ur det perspektivet är att betraktas som begränsningar. Där Kerstin tyckte sig se svårigheter att se skillnader på vad det var för typ av läs- och skrivsvårigheter anser Katarina att hon kan se skillnader. Katarina har ofta landat i slutsatsen att det är kopplat till trauma, men att det är svårt att säkert veta vad som är vad speciellt när eleverna befinner sig på den här språkliga nivån. Det är också mycket svårare att se på just kurs A. Katarina tycker det här utmärker sig genom att individen i fråga har svårt att fokusera på någonting överhuvudtaget, men att det också är problematiskt då eleverna själva inte kan så pass bra svenska att de kan berätta eller prata om det.

För Annika har eleverna som läser på studieväg 1 samma behov av tydlighet som elever med särskilda behov och elever med läs- och skrivsvårigheter har. Även Annika är inne på samma tankegång som Kerstin nämligen att det är svårt att avgöra vad som är vad:

Annika: Om någon inte kan läsa eller skriva, då vet man ju inte om de har dyslexi eller inte. För någon (en annan lärare) som inte har jobbat på studieväg 1, och som kommer in och läser mina elevers texter så tror de ju att alla har dyslexi, ja! Men det tror inte jag. Men det är svårt att skilja på det, och jag är inte expert.

Annika upplever det som att alla har samma behov. När det gäller att arbeta med elevernas svårigheter med att läsa och skriva, oavsett om det beror på en konstaterad dyslexi eller inte, mår alla bra av att samma metodik. Därför arbetar Annika medvetet med LTG (läsning på talets grund) och med helordsinläring. Barbro utgår ifrån att alla på studieväg 1 mer eller mindre har läs- och skrivsvårigheter. Utifrån den utgångspunkten försöker hon möta elevernas behov genom att de får öva, men på olika sätt och i olika moment.

Något som är centralt för Barbro är att eleverna en och en får läsa högt för henne, och trots att det är svårt att hinna med så väljer hon att lägga mycket av sin undervisning på just det. Anledningen till att Barbro väljer att göra så är för att hon anser att olika elever har olika behov och därför försöker undervisningen anpassas utifrån varje elevs enskilda behov.

Även Louise påstår att de flesta eleverna på studieväg 1 har läs- och skrivsvårigheter. Louise konstaterar att det beror på att de inte har umgåtts med bokstäver och meningar på det sätt som vi som gått i svensk skola tar för givet. Louise arbetar medvetet med ett program som heter Trädet av den anledningen att hon vill göra eleverna fonologiskt medvetna. Trädet är ett dataprogram som är framtaget för dyslektiker från början och som syftar till att eleverna ska bli fonologiskt medvetna. Louise drar slutsatsen att det här har gett resultat och att hon sett att eleverna har blivit mycket bättre läsare. Men hon tillägger att alla elever inte klarar av att arbeta med Trädet utan då istället får arbeta med ipads.

Louise arbetar med diktamen varje vecka, där det är fokus på att höra skillnaden på olika ljud, som ett sätt att möta elevernas svårigheter att läsa och skriva i svensk skolkontext:

Louise: Jag har mer börjat tänka att nu jobbar vi bara med två bokstäver eller sådär. Diktamen är en grej of the week. De tränar jättemycket och vi tränar (skrattar) vi tränar på lektionerna. De tränar hemma, jag har en blogg där jag brukar läsa in diktamen på bloggen så de kan lyssna.

Johanna: Gör dom det då?

Louise: Ja, de gör det. Vi har prov en gång i veckan, då de får träna på en provsituation. Så det jobbar vi jätte, jättemycket med då har vi lite skriftligt prov på nåt som vi hållit på med under veckan.

Louise poängterar under min intervju med henne, att eleverna på studieväg1 befinner sig väldigt långt från skriftspråket när de börjar på sfi och kurs A. Louise berättar att många elever om de inte får rätt stöd använder tiden till att skriva av saker, något som tog tid för henne själv att förstå.

Louise: De sitter ju och skriver av saker som en målning. (På samma sätt)som jag skulle skriva av arabiskan, som jag inte har någon aning om. Och det är ganska ofruktbart har jag kommit på.

Charles säger att han byggt upp en försiktighet i att tro att han når fram till eleverna hela tiden, då hans erfarenhet gjort honom uppmärksam på hur svårt det är att förklara de enklaste uttryck. Det har gjort honom mer ödmjuk inför det svåra uppdraget att lära eleverna utan skolbakgrund svenska.

Charles: Och då förstår jag, att det inte har nått fram riktigt. Så det har väl gjort mig mer ödmjuk inför det här liksom, ja men det är mer frågetecken, men hur sjutton gör man egentligen? För det är så mycket som de inte förstår och när jag är ute efter att förstå främmande grammatik det är inte så lätt för mig heller

Johanna: Nej

Charles: Och då tänker jag att det är ännu svårare (ohörbart) och kan man då inte läsa och skriva så ser man kanske inte att det är olika ändelser, och att det är någon vokal som ändras och sen tänker jag att de kanske inte hör det heller?

Johanna: Nej.

Charles: Och då är det också något man slåss med så att säga,

Johanna: mmm

Charles: man slåss med grovkornig precision om man säger så.

Enligt Charles är det specifika vad gäller undervisningen för de här eleverna att inte bara arbeta med de svenska vokaler som man arbetar med väldigt mycket på alla studievägarna, utan att det handlar om att höra skillnaden på vokaler, på korta konsonanter och få hjälp att uppfatta det ljudande språket. Charles berättar om elevernas läs- och skrivsvårigheter utifrån deras förkunskaper och detta som ett standardproblem som är gemensamt för elevgruppen på studieväg 1.

Kompetensutveckling

Ingen utav de intervjuade lärarna har läst någon specialpedagogisk kurs utöver det som kan ha ingått i grundutbildningen när det läste lärarprogrammet. Ingen av dem har heller läst någon kurs med fokus enbart på läs- och skrivsvårigheter. Kerstin upplever det som svårt att få gå någon kurs som skulle vara kompetensutvecklande överhuvudtaget för att arbetsgivaren säger nej p.g.a. brist på resurser. Annika läser idag en kurs på som handlar om litteracitet hos kortutbildade och Charles har tidigare läst en kurs i grundläggande litteracitetsutveckling. Katarina hade velat att den specialpedagogiska kursen som ingick i hennes lärarutbildning inte var allmän utan inriktad på SVA och språk. Hon upplevde kursen för grundläggande utan djup och för kort. Specialpedagogisk kompetens skulle Katarina velat ha mycket mer av, och att läs- och skrivsvårigheter skulle ha behandlats mer explicit på någon av kurserna.

Katarina: Ingen specifik kurs har behandlat läs- och skrivsvårigheter men det har varit vissa inslag. Så det hade jag önskat mer av. Och att det hade ingått i den specialpedagogiska kursen. men egentligen som en enskild kurs, att nu kan vi fokusera på alfabetiseringen. (...) Men det ska ju ingå i utbildningsvetenskaplig kärna men också i ämneskurserna mera. Men det får man gå sen då när man är klar (med utbildningen).

Barbro har läst flera allmänna kurser i läs- och skrivutveckling när hon läste till lärare och både Louise och Barbro har gått en alfabetiseringskurs på högskolenivå vid Göteborgs universitet. Varken Charles, Kerstin eller Louise har läst någon kurs i läs- och skrivsvårigheter. Charles beskriver det som att han inte har någon formell utbildning när det gäller läs- och skrivinläring, utan det han vet har han tagit reda på själv. Louise beskriver hur det var som ett mysterium för henne från början.

Louise: (...) Jag har inte alls något utav det, det här med att läsa och skriva var ett mysterium från början. Jag hade ingen aning när jag började.

Johanna: Hur har du liksom lärt dig?

Louise: Jag har läst en del och lärt mig utav mina misstag, tyvärr, mina första kullar av elever lärde sig inte läsa särskilt bra för jag lärde ut bokstavsnamnen istället (...). Men det finns ingen mirakelmetod och inge genvägar. (...) När jag tänker tillbaka vad jag lät eleverna läsa fast de inte kunde så tänker jag, herregud! Men de var så nöjda då. (paus) Det är ju det som är så hemskt för de (den här målgruppen) ifrågasätter ju inte, de här eleverna, det är ju så fruktansvärt.

Johanna: Nej.

Louise: Att de inte gör det, det var ingen som sa; det här lär jag mig ingenting på. De kämpade på för att läraren hade sagt det. Men som sagt, jag har kommit på att lägga mer krut på grundläggande vokaler.

Modermålsstödjare

Kerstin har idag inte tillgång till modermålsstödjare, de finns i huset men inte i de kurser hon undervisar i. Louise har tillgång till modermålsstödjare ett par gånger i veckan. De är dock aldrig inne båda två i klassrummet samtidigt. Kerstin har inte tillgång till modermålsstödjare i de B-grupper som hon nu undervisar. Annika tycker det är oerhört viktigt att ha tillgång till modermålsstödjare, speciellt i samtalen med eleverna om deras framsteg. I dagsläget har Annika flera kollegor som hon kan ta hjälp av när hon behöver det, men ingen modermålsstödjare som enbart är anställd för det ändamålet. Annika berättar också att hon medvetet försöker att uttrycka sig positivt i elevens Individuella utvecklingsplan (IUP). Detta eftersom den här gruppen av elever inte kan det som motsvarar målen på kursen. Då är det

lätt få uppfattningen att de inte kan någonting, eftersom de har så stora svårigheter att läsa och skriva vilket genererar svårigheter att producera text. På ytan kan det enligt Annika verka som att de fortfarande inte kan någonting, om elevernas kunskaper betraktas utifrån kunskaps- och kursmålen. I samtal med modermålsstödjaren brukar Annika därför fråga eleven vad hen kan nu som hen inte kunde när hen började. Annika exemplifierar med att berätta om flera elever där skolan har gjort skillnad:

Annika: (...) Då sa den här kvinnan, nu när det kommer post hem till mig då kan jag sortera vad som är till mig och vad som är till mina barn.(...) Då känner jag wow, det är en kunskap som hon inte hade och som hon har fått via skolan och det är ju inget som syns. Hon kan fortfarande inte skriva en text om sig själv nu. Men i hennes vardagsliv. (...) och någon annan(elev har berättat), jag kan åka buss själv för jag kan läsa på bussen, liksom siffrorna,

Johanna: Mmm

Annika: (berättar om en annan elev) och jag var på affären själv och jag läste sylt och så köpte jag sylt. Det är fantastiskt och gör en gråtfärdig. Det här får man inte tillgång till om man inte har tillgång till modersmålet. Så det är klart att det är jätteviktigt att göra det när jag har tillgång till modersmåls lärare.

Både Charles och Annika uppger i sina intervjuer att de försökt lära sig elevernas modersmål som ett sätt att närma sig eleverna men också som en strategi att få eleverna att förstå undervisningen.

Tillgång till specialpedagogisk kompetens och screeningmaterial

På Barbros arbetsplats finns det i dagsläget ingen speciallärare eller specialpedagog. Louise har på sin arbetsplats tillgång till ett elevhälsoteam (EHT) men det är väldigt nytt och har inte funnits så länge, i teamet ingår kurator och två specialpedagoger. Teamet ska finnas tillgängligt för hela vuxenutbildningen. En gång i månaden träffar Louise EHT för elevkonferens. Tanken, enligt Louise, är inte att EHT ska ta ut eleverna ur klassrummet, utan istället att de ska stötta lärarna i hur undervisningen kan anpassas. Louise berättar att det är ett ganska nytt sätt att tänka på skolan där hon arbetar. Alla lärare är inte helt bekväma med att få in någon som observerar den egna undervisningen, enligt Louise.

Louise: Ja, för hela, med dem har vi möte en gång i månaden. Då har vi elevkonferens. Då tar vi upp elever, det kan vara socialt eller om det är inlärningssvårigheter. (...) Då är det arbetslagsvis. (...) (Men) jag tänker nyttja det här och be att hon tittar på hur jag gör med individualisering (...). Jag tror att det är bra men det kan vara känsligt att prata om enskilda elever i så stor grupp. Så man kan också boka enskild tid när man kan, och det gör jag hellre. (...) (Det är)svårt att skicka mina elever så ska de läsa extra med en person. De är jätteduktiga (syftar på EHT) men de kanske inte har kompetens för studieväg 1.

Louise är den enda av mina intervjuade lärare som uppger att de använder sig av ett screeningmaterial. Hon anser det också vara en brist och någonting som de borde göra, men som de inte hinner med p.g.a. tidsbrist. Vad gäller kartläggningmaterial nämner Louise Hyllieparks material som något som de tidigare använde sig av, och som är ett läs- och skrivprokoll hon bedömer som bra, men för omfattande och därför tog för mycket tid i anspråk. Louise anser att det finns ett behov av ett standardiserat test, men idag existerar det inte på kurs A. Barbro försöker inhämta kunskap på andra sätt om vilka svårigheter eleverna har, då det på hennes arbetsplats inte finns något screeningtest. Detta gör hon för att förstå vad de olika individerna behöver arbeta extra med för att komma vidare på kursen. Annika scannar av eleverna genom att själv testa hur många bokstäver eleverna kan ljuda ihop, men hon använder sig inte av något inköpt material.

Katarina berättar att de skapat ett eget material som en checklista för att checka av vad eleven kan.

Katarina: Ja, vi sitter ned med eleven. Enskilt, och checkar av olika punkter. Som en individuell punktlista, ja kan eleven förstå abc – olika bokstäver. Så kan vi checka ihop det. Kan eleven ljuda ihop korta stavelser. Mest för vår skull för att vi ska se,

för det kan gå ganska långsamt i de här grupperna, för att vi ska kunna hänga med i den utvecklingen som eleven gör.

Annika har idag ingen speciallärare eller specialpedagog på sin arbetsplats, och hon saknar någon att få stöd av när det gäller elevernas svårigheter. Annika berättar att det på en central enhet finns kurator, men ingen på hennes arbetsplats.

Annika: Jag bollar ju med mina kollegor. Har man blivit van vid att arbeta själv och inte ha någon att fråga eller ta hjälpa av så gör man ju inte det. Just det där att ta in en ny (extern person), någon som eleverna inte känner eller som jag känner det är ganska svårt. (...) så jag känner, att vända mig till (namn på den centrala enheten) även om vi kan det, så gör jag inte det. Jag drar mig för det och då försöker jag lösa grejerna själv.

På Kerstins arbetsplats arbetar specialpedagoger. Men Kerstins uppfattning är att de vänder sig mer till eleverna som läser de gymnasiala kurserna och sfi på C- och D-nivå. Det är inte studieväg 1 som specialpedagogerna jobbar emot, upplever Kerstin. Hennes egen förklaring till varför det är så är att de redan arbetar väldigt långsamt och anpassat. Det finns inget etablerat samarbete idag, som det ser ut nu. Det enda utbytet de haft var att Kerstin fick lära sig programmet Trädet. Charles har erfarenhet av att skicka studieväg 1-elever till verksamhetens specialpedagog. Men hans erfarenhet var att utfallet inte alltid var gott, då han anser att uppgiften för specialpedagogen var väldigt svår och att hen inte hade någon erfarenhet av studieväg 1:

Charles: Men specialpedagogerna byttes ju ut och de hade väl olika kompetens och ingen var väl från början van med den här typen av målgrupp då så att säga.

Johanna: Nej.

Charles: Så att det blev lite olika, men det funkade såhär iaf att vi identifierade dem som vi tyckte hade extrasvårt, det fanns ett resursteam och kuratorsteam,

Johanna: mmm

Charles: (...)och sen fick de ta över.

Det som ibland kan te sig vara läs- och skrivsvårigheter, eller inlärningssvårigheter kan vara ett i mängden av olika problem, enligt Charles.

Charles: Vad det nu kan vara? Det kan ju vara såhär både trauma plus ålder plus (någonting annat).

Johanna: Ja.

Charles: Det är ju många lager i det där att nysta i.

Sammanfattning av specialpedagogisk kompetens och anpassad undervisning

Individanpassning framträder som ett gemensamt framgångskoncept på studieväg 1 och ett tillvägagångssätt att möta elevernas olika behov av ”extra” anpassad undervisning. Det i kombination med mängdträning och mycket repetition är undervisningspraktik som är gemensamt i utsagorna. Eleverna på studieväg 1 har gemensamt att de är kortutbildade men utgör trots detta inte en homogen grupp. Detta gör att individualisering är att föredra framför helklassundervisning enligt sfi-lärarna. Gemensamt är att många av eleverna påvisar symptom som kan tolkas vara ”traditionella” läs- och skrivsvårigheter men som de intervjuade har svårt att bemöta, då de inte vet vad svårigheterna bottnar i. Vare sig det är läs- och skrivsvårigheter, trauma eller NPF¹² kräver det en medvetenhet av lärarna. En medvetenhet som inte alltid är inhämtad genom kompetensutveckling utan oftare genom erfarenhet och att lärarna sökt kunskap på eget håll genom litteratur eller bollat med någon annan. Speciallärarna/specialpedagogerna som finns att tillgå innehar inte nog kunskap om studieväg 1-

¹² Neuropsykiatriska funktionshinder brukar förkortas NPF.

eleverna och deras behov. Därför uppger flera av lärarna att de inte heller har förtroende för att använda sig utav EHT och dess kompetens.

Diskussion

I det här avsnittet diskuteras mina resultat i förhållande till tidigare forskning. Avsnittet avslutas med en epilög där jag som forskare blickar framåt och framför ett förslag där kommande forskningsområden ringas in.

Studiens syfte och resultat

I den här kvalitativa intervjustudien har sfi-lärare med yrkeserfarenhet från att undervisa kortutbildade elever på studieväg 1 analyserats utifrån en hermeneutisk analys. Den hermeneutiska analysen innebär att tillvägagångssättet i studien har varit att tolka empirin utifrån ett hermeneutiskt teoriraster, d.v.s. att med hjälp av forskarens hermeneutiska glasögon analysera empirin och materialet bestående av sfi-lärarnas utsagor och tolkningar. De hermeneutiska glasögonen har både medvetandegjort mig som forskare om att lärarnas utsagor är tolkningar av hur de uppfattar verklighet, och att min analys av dessa tolkningar blir ytterligare en tolkning av deras verklighet. Tolkningarna sker hela tiden utifrån tolkarens kontext och tidigare erfarenheter. Hermeneutisk analys innebär i den här uppsatsen att jag som forskare är medveten om detta ontologiska¹³ förhållningssätt till att uppfatta världen, det vill säga att människors perspektiv att uppfatta verkligheten är präglade av olika tolkningar sammankopplade till dennes kontext.

Studiens syfte har varit att undersöka lärares syn på specialpedagogik inom ramen för sfi-undervisningen av kortutbildade elever. Detta har undersökts genom intervjuer av sex sfi-lärare. I intervjuerna har fokus legat på lärarnas perspektiv när det gäller den egna yrkesrollen, behoven, och olika förhållningssätt. Även deras syn på den egna undervisningens potentialer och hinder för lärande har fokuserats. Studien har utgått från tre frågeställningar: 1) Hur förhåller sig sfi-lärarna till specialpedagogisk kompetens? 2) Hur ser sfi-lärarna till och på elevernas behov? Och slutligen 3) Hur är lärarnas syn på den egna yrkesrollen?

Eftersom studien är influerad av ontologisk hermeneutik¹⁴, har sfi-lärarnas utsagor om sina upplevelser och erfarenheter varit det som kommit att tolkats (Allwood & Erikson, 2017, s.123). Studien har utgått från Westlunds (2015) perspektiv på hermeneutik som ett sätt att vilja förklara och förstå ”*informanters egna upplevelser av fenomen samt när informanterna ska ges ett större utrymme att själva välja vad de vill tala eller skriva om*” (Westlund, 2015, s.71). I studien har sfi utgjort den gemensamma kontexten. Studien har en hermeneutisk anknytning för att få tillgång till de intervjuade lärarnas egna erfarenheter och upplevelser som sfi-lärare. Det är alltså studiens författare och dennes tolkning i kombination med förförståelsen av kontexten och av utsagorna som utgjort den hermeneutiska analysen i studien. Utifrån det hermeneutiska perspektivet har lärarnas utsagor av mig tolkats som tolkningar av verkligheten, och därmed betraktas lärarnas utsagor som förankrade och kopplade till det sammanhang de befinner sig i. Utsagorna kan därmed inte betraktas som sanningar på något, sätt utan kan enbart betraktas som representativa för respektive lärare, uppkomna i det sammanhang som existerade i den stund som intervjun ägde rum. På samma gång är hela den här studien baserad på tolkningar utifrån mig och mina tidigare erfarenheter samt min kontext där jag befinner mig. Därmed är den hermeneutiska analysen starkt präglad av mig och mina tolkningar.

¹³ Ontologisk hermeneutik utgår från att verkligheten är subjektiv och måste tolkas för att kunna förstås. För vidare läsning se Allwood & Eriksson (2017).

¹⁴ Ontologisk hermeneutik utgår från att verkligheten är subjektiv och måste tolkas för att kunna förstås. För vidare läsning se Allwood & Eriksson (2017).

Det är en svår och utmanande roll att arbeta som sfi-lärare på studieväg 1. Samtidigt som lärarna i studien trivs i yrkesrollen och med eleverna är de ändå medvetna om att det är en krävande uppgift. Eleverna på med kort utbildningsbakgrund har behov av en extra anpassad undervisning. Behov som lärarna ser men inte alltid har verktyg, strategier eller kompetens för att i undervisningen tillgodose. Sfi-lärarna ser på elevernas behov som något som är tillskrivet eleven, men inte det sociala sammanhanget. I lärarnas utsagor framkommer att det är eleven som äger problemet och inte skolan. Det är eleverna som innehar svårigheterna, de intervjuade lärarna problematiserar inte att svårigheterna skulle kunna vara kopplade till skolmiljön eller undervisningsupplägg. Utifrån sin kompetens och de resurser som finns gör lärarna sitt yttersta för att möta eleverna och individualisera undervisningen. Lärarna är medvetna om vilken central roll de har för eleverna. De är även mycket engagerade i att det ska gå bra för eleverna.

Aktuell forskning

Lärarna upplever att det är både ansträngande och engagerande att undervisa på studieväg 1. Det är energikrävande att arbeta på den här studievägen samtidigt som den engagerar. Det finns också en möjlighet att bygga djupgående relationer då eleverna studerar längre på studieväg 1 än på de andra studievägarna. Lindberg (2012) beskriver hur sfi-lärare är fångade mellan styrdokumentens reglering av språkundervisning och kommunernas krav på undervisning. Sfi-lärarna är omgivna av strukturella hinder såsom det kontinuerliga intaget och bristande resurser som påverkar om de har tillgång till ipads, modermålsstödjare, screeningtest och speciallärare på sina arbetsplatser.

Det är tydligt att studieväg 1 eleverna har behov av särskilda anpassningar och ett medvetet undervisningssätt. Det finns ett större behov av stöttning för de här eleverna än studerande på de andra studievägarna. Individualisering av undervisningen är något som återkommer som en röd tråd i alla intervjuer. Det är en "extra anpassad" undervisning som beskrivs av de intervjuade sfi-lärarna. De intervjuade lärarna upplever att eleverna på studieväg 1 har läs- och skrivsvårigheter. Det framkommer även i intervjuerna hur svårt det är att avgöra vad elevernas läs- och skrivsvårigheter beror på. Även om de uppvisar symptom som i en grundskolekontext skulle kunna tolkas som dyslektiska så tolkar de intervjuade lärarna att de bakomliggande orsakerna kan vara andra än enbart dyslektiska. Trauma, avsaknad av skolerfarenhet i hemlandet, eller neuropsykiatriska diagnoser anges som möjliga anledningar till varför det blir problematiskt att knäcka "läskoden" eller svårigheter att öva upp ett "läsflyt".

Sammankopplas dessa utsagor med Collianders (2018) forskning styrks utsagorna. De parallella processerna är enligt Colliander (2018) flera: eleverna lär sig svenska samtidigt som de lär sig läsa och skriva, och de befinner sig dessutom i ett nytt samhälle med flera pågående processer utanför skolan t.ex. att hitta bostad, och ha kontakt med olika myndigheter. Bigelow och Vinogradov (2011) menar att det kan te sig som att svårigheterna enbart handlar om att erövra det nya språket. Vilket utsagorna i den här studien stödjer, flera av sfi-lärarna i den här studien vittnar om hur mycket eleverna faktiskt kämpar med, inte bara med språket. Migrationsprocessen och de trauman som kan ha uppstått när dessa elever flytt från sina hemländer påverkar deras lärande och inlärningsprocesser, många nyanlända elever har varit med om traumatiska upplevelser (Magro, 2008).

I utsagorna framträder utmaningen med att undervisa dessa elever. Trots utmaningen visar både den här studien samt Collianders (2018) forskning att lärarna på studieväg 1 försöker ta hänsyn till alla elevernas svårigheter oavsett vad de beror på. De försöker anpassa undervisningen i möjligaste mån, vilket i sin tur genererar ett komplext läraruppdrag där lärarna är de som möjliggör lärandet och hela tiden arbetar för att möta omställningarna som sker i klassrummet. Trots att de intervjuade lärarna i den här studien beskriver en kontext där elever har större behov av "extra anpassad" undervisning, mindre grupper och en-till-en-undervisning, verkar inte arbetsgivaren ha förstått behovet av kompetensutveckling för att kunna möta elevernas behov.

Då det i lärarnas utsagor framstår vara mycket svårare och mer krävande att arbeta på studieväg 1 än på andra studievägar, verkar det som att behoven av att som lärare inneha specialpedagogisk kompetens i

kombination med kompetens inom läs- och skrivutveckling¹⁵ vara en naturlig lösning. Det skulle kunna vara en möjlig satsning när det gäller dessa lärares kompetensutveckling. Den lärare som undervisar kortutbildade vuxna undervisar inte enbart i svenska, den läraren undervisar också i grundläggande litteracitet (Colliander, 2017). Det krävs därmed en kompetens i att kunna undervisa i grundläggande litteracitet. Lärarnas utsagor visar att det inte är säkert att man har med sig det från grundutbildningen och det är inte heller något som krävs då 30 hp i Svenska som andraspråk ger behörighet att undervisa på sfi om du redan har en lärarexamen. Har du läst till t.ex. gymnasielärare i två ämnen som inte ingår i moderna språk SvA, eller svenska saknar du denna behörighet som blir en central kompetens för lärare på studieväg 1. För att nyanlända ska lyckas i skolan behöver de stöd av både vanliga lärare samt specialiserade lärare. Den expertkompetens som Cummins (2017) talar om kan enligt honom fås genom studier på lärarutbildningen eller genom fortbildning.

Sfi-lärarna i den här studien visar att de intervjuade lärarna inte agerar såsom lärarna i Lundgrens studie (2005). I Lundgrens (2005) studie alienerade de sig gentemot eleverna på ett sätt som utgjorde ett hinder i undervisningen, snarare är det så att lärarna i den här studien försöker bemöta elevernas olikheter, och bekräftar dem.

Det finns inte något i utsagorna i den här studien som tyder på en underskattning av sfi-elevernas kognitiva förmåga eller förmågan att förstå komplexa bilder, som i Frankers (2011) studie. Däremot ger lärarna i den här studien uttryck för att eleverna har det som Franker (2011) kallar för en bristidentitet och som oavsiktligt bidrar till att konstruera en bristidentitet hos sfi-eleverna. Detta genom att eleverna behandlas som barn och även genom att behandlas som ”den andra” (Franker, 20017). Detta framkommer främst när de lyfter elevernas behov och brister när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Det verkar vila något paradoxalt över inställningen till elevernas s.k. bristidentitet, då en och samma lärare både uttrycker en medvetenhet kring faran med att enbart prata om elevernas brister men på samma gång också uttala sig mycket om vad de inte kan. Det kan också vara en konsekvens av hur intervjuerna konstruerades utifrån intervjufrågorna, där fokus låg på det specialpedagogiska området, läs- och skrivsvårigheter och elevernas stora behov av anpassningar som ligger nära begreppet ”brist”. Men det handlar troligen också om att eleverna hela tiden jämförs med kursmålen och de färdigheter som ingår som förväntade vid skolerfarenhet.

Nilsson och Bunar (2016) menar att de pedagogiska lösningarna i svensk skolkontext ofta har handlat om och formats av vad eleverna inte kan och vad de saknar och brister i när det gäller svenska. Om eleverna bestäms utifrån sina brister och avsaknad av kunskaper, nedvärderas också deras identiteter (Cummins, 2017). Det är tydligt att den egna undervisningen är upplagd för att kompensera de kunskaper som eleverna saknar, men detta tolkas inte av mig som något negativt och som nedvärderande av elevernas identiteter. Snarare handlar det om att möta eleverna där de befinner sig. Cummins (2017) menar att om lärarna väljer att se på de flerspråkiga eleverna som en grupp i behov av stöd, och bedriver en undervisning med inriktning på att åtgärda dessa brister i språk och ämneskunskaper, kommer inte mer ”avancerade tankeförmågor” eller utmaningar att lockas fram (Cummins, 2017, s.282). Jag tolkar det inte som att sfi-lärarna betraktar eleverna som en homogen grupp i behov av stöd. Däremot har eleverna behov av ungefär samma stöd, men det beror inte på att de är flerspråkiga eller nyanlända, utan på att de är kortutbildade. Det är tydligt att de intervjuade lärarna applicerar läs- och skrivsvårigheterna som något som ligger hos eleverna och som svårigheter sammankopplade med individen, och inte som ett större strukturellt problem som har att göra med skolmiljön och strukturerna som ingår där. Det är eleverna som ska stöttas. Det är en mångfacetterad bild som framträder, olika problematik nämns i utsagorna alltifrån hälsoproblematik, problem med arbetsminnet, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), posttraumatisk stressyndrom (PTSD), till dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Förmåga att individanpassa och samtidigt arbeta med en tydliggörande pedagogik, är ett troligt framgångskoncept. Det är också tydligt att lärarna på eget håll arbetar för att möta elevernas behov av ”extra anpassning”, genom att på egen hand utforska och testa vad som fungerar. Gemensamt är att de upptäckt elevgruppens gemensamma behov, men ingen vet riktigt hur undervisningen ska läggas upp på bästa sätt för att möta elevens behov. Det är tydligt att det inte enbart är elevernas korta utbildningsbakgrund, eller illitterata bakgrund, som utgör utmaningen för att möta elevernas olika behov

¹⁵ Grundläggande litteracitet

och svårigheter i klassrummet. Utan det är många olika delar som tillsammans utgör ett komplext pussel för lärarna att få ihop och lägga.

Av de intervjuade lärarna har ingen medvetet valt att arbeta med den här gruppen av elever. Flera beskriver det som att de bara "halkat in" på studieväg 1. Min tolkning utifrån utsagorna är att uppgiften framstår som svår. Det finns inget som säger att lärarna jag intervjuat inte är de bästa och skickligaste, men från ett skolledningsperspektiv borde valet att placera lärare på studieväg 1 bottna i kompetens. Det är de skickligaste och mest kompetenta lärarna som bör undervisa de här eleverna, då de är i behov av extra mycket anpassningar, samt av extra stöd. Men för att klara av uppdraget och utmaningen krävs kompetens och kunskap.

I Zachrisons (2014) undersökning dras slutsatsen att sfi-undervisningen lägger huvudfokus på att undervisa om svensk kultur snarare än det svenska språket. Den här studiens utsagor styrker inte detta, det är enbart i en utsaga som svensk kultur nämns. I Zachrisons (2014) undersökning är en annan slutsats att de vuxna eleverna ofta betraktas som offer för sin sociala och kulturella bakgrund och därför tas det s.k. egna oberoendet bort på olika sätt. De sfi-lärare som intervjuats i den här studien talar inte om sina elever på det sättet att det går att dra en parallell till Zachrisons (2014) slutsats. Däremot finns det i en utsaga beskrivningar av hur läraren känner glädje när eleverna klarar av vissa moment i vardagslivet som ett resultat av hennes undervisning. Men det är inget som går i linje med den nyss nämnda forskningen.

Att studieväg 1-elevernas läs- och skrivsvårigheter skulle vara en konsekvens av bristen på skolbakgrund, överensstämmer med Gees (2012) forskning som menar att läskunnighet faktiskt leder till kognitiva förmågor som är användbara utanför den egna kulturella sfären. Detta stämmer överens med hur lärarna i den här studien upplever att majoriteten av eleverna behöver hjälp med att socialeras in en skolkontext, och det är därför de har ett större en-till-en-behov när det gäller stöttning. Strategierna för hur man tar sig an en text saknas som en följd av att de inte har gått i skolan eller gått väldigt sporadiskt eller kort.

I lärarnas utsagor beskrivs elever som uppvisar samma symptom som hos yngre elever i en svensk grundskolkontext skulle klassas som dyslektiska. Lärarna tolkar dessa som läs- och skrivsvårigheter oavsett orsak. Det tar lång tid för de här eleverna att lära sig läsa och skriva på svenska, och det är en del av litteracitetsinlärningsprocessen, enligt Bigelow och Vinogradov (2011). För "nyblivna läsare", alltså de elever som studerar på studieväg 1, blir det en enorm utmaning att producera egna texter på svenska. Utbildade vuxna har ett övertag genom färdigheter som de tillägnat sig genom akademiska och litteracitetserfarenheter. Dessa erfarenheter har lett till större kognitiva resurser och större omvärldskunskap. Många icke-litterata har också familjeproblem, ansvar och traumatisk bakgrund, som gör att deras framsteg går långsammare. Tammelin – Laine, och martin (2015) studie har studerat om en 10 månader lång språk- och litteracitetskurs innehållande 1400 timmar, är nog för att uppnå funktionella läsfärdigheter. Resultat är tydligt: det räcker inte och en central slutsats är att flera pedagogiska metoder krävs för att tillgodose behoven hos dessa elever.

Forskningsresultaten från Tammelin-Laine, och Martins (2015) studie stödjer lärarnas utsagor om elever som kämpar på studieväg 1 och som kommer till skolan trots att de är märkta av diverse krämpor och trauman. Studiens resultat visade att även när grafem-fonem-korrespondensen är ganska regelbunden, är ren kunskap om bokstäverna inte tillräckligt för att få igång elevernas förmåga att blanda ljuden. Resultaten visade att elevens ordförråd är grundläggande för att få till en funktionell läsning, men kan vara svårt att uppnå om det fonologiska arbetsminnet brister. Brister i elevernas mentala representationer av ord mönster gör det svårt för dem att ansluta strängar av bokstäver till ord. Ett gott visuellt minne kan hjälpa till när det gäller att förvärva ett ordförråd, men även detta kräver först att den alfabetiska koden knäcks (Tammelin-Laine & Martin, 2015). De intervjuade lärarnas upplevelser av att det tar tid och att det är svårt att få till en fruktbar undervisning på studieväg 1, stöds av Tammelin-Laine och Martins (2015) forskning, då deras studie påvisar komplexiteten för studieväg 1 elever att tillägna sig ett skriftspråk. Eleverna som saknar skolerfarenhet, men även fonologisk och fonemisk medvetenhet, och konsekvensen av detta blir en lång väg för att knäcka "läskoden" samt uppnå "läsflyt". Kampen är inte över bara för att "läsflytet" och "läskoden" knäcks. Då väntar de nationella kursmålen att kunna

producera egen text, t.ex. brev, samt se till att läsförståelsen håller, d.v.s. att man faktiskt förstår det man läser.

Att nå ett djup i läsningen är ytterligare ett moment i läsutvecklingen som kräver tid och mängdträning. Har eleverna aldrig sett, läst eller skrivit ett brev på modersmålet måste brev som kategori först introduceras och befästas i elevernas medvetande. Det är ytterligare ett exempel på att det inte enbart är svenska som det undervisas i, det handlar om att introducera eleverna i en skolkontext där olika kategorier ingår som inte är förhandlingsbara kategorier som måste erövrats kunskapsmässigt för att klara t.ex. de nationella proven och kursmålen. Det är svårt att mäta så små långsamma framsteg och lärarnas upplevelser är att det ofta går framåt men mycket långsamt.

De intervjuade lärarna visar i sina utsagor att de gör skillnad och har en avgörande roll för eleverna (Cummins, 2015). Min tolkning är att lärarna implicit arbetar för mänskliga rättigheter, och det är möjligt att de därmed bedriver en effektiv undervisning. Det kan inte bedömas utifrån den här studiens empiri, som enbart är intervjubaserad och utan auskultationer. De goda relationerna och samspelet är mer avgörande för elevernas engagemang än själva undervisningsstrategierna (Cummins, 2017). Det kan vara en fördel att arbeta på studieväg 1 då eleverna på studieväg 1 går mycket längre än på de andra studievägarna, och det är enklare att bygga långvariga relationer med någon som studerat länge på den kursen man undervisar än någon som går väldigt kort. Men det kan även vara en central faktor om en är intresserad av att lära känna eleverna. Flera av lärarna berättar att de lärt sig elevernas modersmål. Cummins (2017) förespråkar en undervisning där elevernas modersmål välkomnas som en naturlig del och det är min tolkning när lärarna engagerar sig att lära sig elevernas modersmål. I lärarnas utsagor speglas en undervisning där elevernas behov, och där också deras identiteter bekräftas. Cummins (2017) menar att när andra delar av samhället nedvärderar marginaliserades grupperns identiteter såsom eleverna på studieväg 1 för att de är nyanlända samt kortutbildade, blir lärarnas strategier i skolan ett sätt att utmana kringliggande maktstrukturer i det omgivande samhället.

Metoddiskussion

Datainsamlingen har fungerat väl. Det som var problematiskt i början var att komma i kontakt med lärare att intervjua. Hade det funnits mer tid att göra en mer omfattande studie hade en etnografisk ansats varit fruktbar att ta till. Genom en etnografisk ansats skulle deltagande observationer ha kunnat komplettera de intervjuades utsagor och på så sätt ge en mer heltäckande bild av kontexten.

Det skulle även vara intressant att kombinera kvalitativ datainsamling med kvantitativ data i form av enkäter. Detta är även studier som Ifous (2017) rapport efterfrågar när det gäller sfi som forskningsområde.

När det gäller etiska reflektioner kring den genomförda studien är det alltid svårare att vara kritisk när man som forskare undersöker ett forskningsområde som ligger så nära en själv. Det är kanske lättare att som utomstående granska ett främmande forskningsområde. Då sfi i den politiska debatten ofta fått utstå mycket kritik upplever jag själv att jag som sfi-lärare alltid tänker på att representera och prata så gott om sfi som möjligt när jag befinner mig i nya sammanhang. Därför är det viktigt att poängtera att trots att jag utgör en del av sfi-kontexten så är det här en studie där det är empirin och de intervjuade lärarnas röster som ska träda fram, inte min personliga agenda. Däremot är jag övertygad om att min erfarenhet och koppling till sfi som sfi-lärare varit en fördel i mitt möte med dem som jag har intervjuat. I en makthierarki när man lätt delar in i ”vi” och ”dem” har jag varit en av ”vi” och inte en som behöver övertygas om att sfi inte är ostrukturerat och ”flummigt” och att eleverna inte är omotiverade och egentligen inte vill bli klara, såsom bilden i media ofta målas upp.

Epilog

I förhållande till att det år 2014 fanns runt 781 miljoner vuxna illitterata runt om i världen, är den existerande forskningen anmärkningsvärt liten enligt Young-Scholten (2015). Forskning kring vuxna kortutbildade och utbildningen av dessa behöver utökas. En kommande studie inom det här forskningsområdet skulle kunna fokusera på, och undersöka, om sfi-lärare ”ser på undervisningen med flerspråkiga glasögon” Cummins (2017, s.250). Studien skulle kunna undersöka om eleverna tillåts att använda allt sitt kognitiva kapital när de arbetar i skolan. Cummins (2017) menar att det är en framgångsfaktor, men det skulle också kunna undersökas om det verkligen är så i en sfi-kontext. Om man kan koppla skolframgång till att sfi-elever får möjlighet till sitt kognitiva material? Pettitt och Tarone (2015) redovisar hur vissa delar av den muntliga produktionen blev mer komplex med ökande alfabetisk läskunnighet, medan oralt flyt, och ordförråd inte kunde relateras den utvecklingen av alfabetisk läskunnighet. Utifrån Pettitt och Tarones (2015) forskning är en relevant fråga: Vilka förväntningar finns kopplade till elevernas alfabetiska läskunnighetsprocess? Är utgångspunkten Pettitt och Tarones (2015) forskning blir det tydligt att förväntningarna bör vara rimliga, annars finns en risk att det här blir en grupp elever som kommer att misslyckas p.g.a. orimligheten att nå kursmålen. Det skulle därför vara fruktbart att i kommande studier fokusera på att vilka undervisningsmetoder som faktiskt fungerar. Det skulle även svara på det som flera av lärarna efterfrågar i intervjuerna: hur gör man? Kommande aktionsforskning med fokus på didaktik som fungerar gällande elever på studieväg 1, skulle kunna vara ett sätt.

Referenslista

- Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2009). *Etnografiska observationer*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bigelow, M. (1), & Vinogradov, P. (2011). (n.d.). *Teaching adult second language learners who are emergent readers* (Vol. 31). <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1017/S0267190511000109>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. (1. ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Diss. Göteborg : Univ., 2002. Göteborg.
- Colliander, H. (2018). *Being and becoming a teacher in initial literacy and second language education for adults*. Diss. (sammanfattning) Linköping : Linköpings universitet, 2018. Linköping.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2015.). *How to reverse a legacy of exclusion? Identifying high-impact educational responses*. *Language and Education*, 29(3), 272–279. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/09500782.2014.994528>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Gadamer, H. (1994). *Truth and method*. (2., rev. ed.) New York: Continuum.
- Gee, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. (4th ed.) London: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, B., Rosén, J. & Jahnke, A. (2017). *15 års forskning om sfi [Elektronisk resurs] : en överblick – förstudie inför ett Ifous FoU-program*. Stockholm: Ifous.
- Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet - livet i skolan: några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2005. Umeå.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). *Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.
- Magro, K. (2008). *Exploring the Experiences and Challenges of Adults from War-Affected Backgrounds: New Directions for Literacy Educators*. *ADULT BASIC EDUCATION AND LITERACY JOURNAL*, (1), 24.
- Mitchell, R.G. (1993). *Secrecy and fieldwork* [Elektronisk resurs]. Newbury Park, Calif.: SAGE.
- Mörnerud, E. (2012). *Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare*. Johanneshov: TPB.
- Pettitt, N. M., & Tarone, E. (2015). *Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read*. *Writing Systems Research*, (1), 20.
- Ryen, A. (2011). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. (2012). *Vetenskapsrådet: Flerspråkighet - En Forskningsöversikt*. Red: Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson, Inger Lindberg, (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012), 368.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: SAGE.
- Skolverket (2018). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (2018): KURSPLANER OCH KOMMENTARER REVIDERAD 2018*. Norstedts Juridik AB.
- Svensson, B. (2012). *Varför etnologi?: en ämnesintroduktion för nya studenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Sverige Komvuxutredningen (2018). *En andra och en annan chans: ett komvux i tiden*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Sverige (2018). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (Nionde upplagan). Stockholm: Norstedts juridik. *Undervisning i svenska för invandrare [Elektronisk resurs]*. (2018). Skolinspektionen.
- Tammelin-Laine, T., & Martin, M. (2015). *The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language*. *Writing Systems Research*, 7(1), 39–57.
- Undervisning i svenska för invandrare [Elektronisk resurs]*. (2018). Skolinspektionen.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, I. (2015) i Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Young-Scholten, M. (2015). *Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest?* *Writing Systems Research*, 7(1), 1–3. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/17586801.2015.998443>
- Zachrisson, M. (2014). *Invisible Voices. Understanding the Sociocultural Influences on Adult Migrants' Second Language Learning and Communicative Interaction*. Malmö: Malmö University and Linköping: Linköping University.
- Ödman, P. (2016[2017]). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (3., oförändr. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Vill du delta i mitt examensarbete: en studie om hur du arbetar som SFI-lärare på studieväg 1?

Jag studerar just nu vid Stockholms universitet, till speciallärare. Jag skriver mitt examensarbete där jag vill intervjua sfi-lärare som undervisar på studieväg 1.

Syftet med studien är att fördjupa kunskapen kring hur sfi-lärare arbetar med sfi-elever med kortare skolbakgrund och deras läs- och skrivsvårigheter?

Jag är intresserad av dina personliga åsikter, och erfarenheter som sfi-lärare på studieväg 1.

Studien bedrivs i Stockholmsområdet eller per telefon för den som inte bor här.

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen till speciallärare vid Stockholmsuniversitet. Studien kommer att genomföras med intervjuer under höstterminen 2018. Intervjun kommer att beröra din uppfattning/erfarenhet av undervisning på sfi och studieväg 1. Intervjun beräknas ta cirka 40 minuter, det är viktigt att intervjun sker i ostörd miljö, på en tid och plats som du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Jag kommer att redovisa resultatet på så sätt att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt kommer det att finnas i en databas vid Stockholms universitet. Inspelningen och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet väl är godkänt. Om du vill kommer du att ha möjlighet att ta del av examensarbetet när det är färdigt.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motiverad anledning.

Ansvariga för studien är Johanna Lindgren Chin och handledaren Anders Fjällhed.

Har Du frågor om studien är Du välkommen att höra av dig till mig:

Johanna Lindgren Chin
Student

Johanna.lindgren.chin@sundbyberg.se

Tel. 0736144707

Bilaga 2

Information vid intervjuerna

Jag studerar vid Stockholms universitet, och specialpedagogiska institutionen till speciallärare. Jag skriver nu mitt examensarbete där jag vill intervjua sfi-lärare som undervisar på studieväg 1.

Det här arbetet syftar till att fördjupa kunskapen kring hur lärare praktiskt arbetar med specialpedagogik och Läs- och skrivsvårigheter inom ramen för sfi-undervisningen. Hur möjliggörs undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter för en elev på studieväg 1?

Jag är intresserad av dina personliga åsikter, och erfarenheter som sfi-lärare på studieväg 1.

Informera om:

* Deltagandet i den här studien är frivillig är det så att du känner att du inte vill vara med längre är det bara att meddela mig detta. Du kan när som helst dra er ur om du känner för det. Du kan när som helst avbryta intervjun om du känner att du inte vill delta mer.

* De som intervjuas kommer att vara anonyma i studien. Ingen utomstående kommer någonsin att få ta del av något som kan röja den enskilde personen eller igenkännas.

* Jag kommer att spela in intervjun, och det är bara jag som kommer att lyssna på intervjun. Det vi talar om i intervjun är strängt konfidentiellt. Det som sägs under intervjun kommer endast att användas för forskning.

Bilaga 3

Intervjuguide. Semistrukturerad

1. Profilbeskrivning. Berätta lite om dig själv?
2. Kan du berätta för mig hur det för dig är att vara sfi-lärare i Sverige?
3. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv hur skulle du beskriva ditt arbetssätt på studieväg 1?
4. Hur arbetar du med läs- och skrivsvårigheter på studieväg 1?
5. Har ni på din arbetsplats tillgång till speciallärare/specialpedagog eller liknande?
6. Använder ni er av några kartläggningsmaterial/screeningmaterial för att kartlägga eleverna på studieväg 1?
7. Har du någon specialpedagogisk utbildning i din grundutbildning eller fått gå någon kurs eller fortbildning?
8. Har du gått någon kurs i läs-och skrivsvårigheter?
9. Har du några frågor eller något du vill tillägga?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**