

Att göra det ena eller det andra?

En kvalitativ undersökning av SFI-lärares läs- och skrivutvecklande arbetssätt på studieväg 1

Av: Mohamad Mohamadali

Handledare: Linda Kahlin
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Självständigt arbete 15 hp
Svenska som andraspråk | Höstterminen 2022
Ämneslärarutbildning med interkulturell profil med inriktning
mot gymnasieskolan, 300 hp



Abstract

Written by: Mohamad Mohamadali

Semester: Autumn 2022

Supervisor: Linda Kahlin

The aim of the study is to examine the teachers' working methods for reading and writing development among adult learners who are at the beginning of their literacy development, as the methods for reading and writing development can vary depending on research, activities and teachers.

Semi-structured interviews and observations are used to answer the research questions, and the data that emerges is processed with a thematic analysis method. The results show that repetition and support, both by teachers as well as students, are integrated parts of study path 1. According to the findings, study part 1's primary goal is to help students become functionally literate, which calls for a basic understanding of reading and writing. At the same time, methods for reading and writing development such as the sound method, the Witting method, the whole word method and visual support (which is compared to the Bornholm model in this study) are useful for the study path's goal.

Following this, the results based on the research methodologies are compared to the theoretical foundations and the prior research before being further analyzed from a critical perspective.

In conclusion, it is possible to notice a degree of agreement amongst the interviewed teachers and how their methods and strategies are practiced during the observations with the aim of enhancing the reading and writing development among adult learners who are at the beginning of their literacy development. Song and imagery are employed as a tool to contextualize the sounds and the new words, whereas the sound method, the Witting method and the whole word method are recurring and more well-established techniques.

Keywords: SFI, learning methods, writing development, reading development, literacy teaching, literacy, adult education

Nyckelord: SFI, metoder för lärande, skrivutveckling, läsutveckling, alfabetiseringsundervisning, litteracitet, vuxenutbildning

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte & Frågeställningar	3
2 Tidigare forskning	4
2.1 SFI-lärares tillvägagångssätt inom- och elevers anammande av språk.....	4
2.2 Visuellt stöd inom alfabetiseringsundervisning	6
3. Teoretiska utgångspunkter och begrepp	7
3.1 Litteracitet.....	8
3.1.1 Den utvidgade modellen för litteracitetsutveckling	9
3.2 Ivanić skrivpraktiker	10
3.3 Centrala begrepp och metoder för läs- och skrivutveckling	11
3.3.1 Analfabet & vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling.....	11
3.3.2 Metoder för läs- och skrivutveckling.....	11
4. Material och metod	13
4.1 Intervju.....	13
4.2 Observation	14
4.3 Urval	14
4.4 Analysmetod	15
4.5 Metodreflektion.....	16
4.6 Forskningsetiska principer	17
5. Resultat	18
5.1 Bakgrundens inverkan som faktorer för lektionsutformning	18
5.1.1 Teman som grund till struktur.....	19
5.2 Ljudmetoden, helordsmetoden och Wittingmetoden	20
5.3 Visuellt stöd	20
5.4 Metoder som källa till struktur och lärande	21
5.5 Metoder som en tidskrävande praktik	21
5.6 Lärarnas tillvägagångssätt inom frasinlärning	22
5.7 Utöandet av det analytiska och syntetiska förhållningssättet.....	23
5.9 Stödpraktiker i klassrumssammanhang som strategi för lärande	24
6. Resultatanalys	25
6.1 SFI-verksamhetens syn på litteracitetsutveckling	26
6.2 Undervisningens relation till Ivanićs skrivdiskurser.....	27
6.3 Individanpassning - En inordnad, men tidskrävande handling	28

7. Diskussion och slutsats	29
8. Käll- och litteraturförteckning	34
9. Bilagor	38
9.1 Samtyckesblankett	38
9.2 Intervjuguide	40
9.3 Observationsschema	41

1. Inledning

Efter cirka 1,5 år som lärare på SFI har jag noterat att komplexiteten med att undervisa en heterogen klass med olika etniska och akademiska bakgrunder har gjort sig påtaglig. För varje månad som går får jag nya insikter och erfarenheter om hur jag ska strukturera min undervisning. Komplexiteten gör sig framför allt synlig på studieväg 1. Studieväg 1 som består av fyra delkurser: A, B, C och D är anpassad efter deltagare med ingen eller kort skolbakgrund där upplägget präglas av grundläggande läs- och skrivinläring (Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare: kursplaner och kommentarer – reviderad 2018 2018, s. 9). Med kursdeltagarnas varierade skol- och etniska bakgrunder i åtanke blir undervisning och alfabetisering i synnerhet följaktligen komplexa handlingar. För en inkluderande undervisning bör pedagogen med grund i faktorerna anpassa undervisningen i allra högsta mån för att säkerställa en så god språkutveckling som möjligt, trots omständigheterna. Eftersom läs- och skrivförmågor är viktiga för vuxenidentiteten (Franker 2013, s. 771, se avsnitt 1.1) blir metoder och strategier som främjar dessa förmågor således viktiga för integreringen av nyanlända personer. En anledning till att detta är intressant att undersöka är att den forskningen som finns huvudsakligen är inriktad på barn och ungas läs- och skrivutveckling. Dessutom har Sveriges mångkulturella läge förändrats ytterligare och Sverige har blivit alltmer mångkulturellt. Därför kan denna studie bidra till kunskapsläget om de vuxnas förmåga att lära sig samt verksamma lärares språkutvecklande arbetssätt.

1.1 Bakgrund

Denna studie kommer att beröra undervisning av nyanlända elever på SFI som är i början av sin litteracitetsutveckling. Mer detaljerat kommer studien beröra arbetssätt som utvecklar läs- och skrivförmågorna hos dessa elever.

International adult literacy survey (IALS) är en undersökning gjord mellan 1994-1998 av OECD som granskar vuxna personers läs- och skrivförmågor på en internationell nivå. Nivåerna på skrivuppgifternas svårighetsgrader är kategoriserade på en skala från mindre komplex till komplex. Enligt resultaten klarar 75 procent av vuxna svenskar grundskolekraven för läs- och skrivförmåga (nivå 3) (Myrberg 2001, s. 241). Skillnaden mellan inrikes- och utrikes födda svenskars uppnåelse till nivå 3 skiljer sig med 40 procent. Detta kan sägas bero på att tröskeln för språkutveckling är högre i Sverige i och med att 75 procent av inrikes födda vuxna klarar upp till nivå 3. På internationell nivå presterar utrikes födda förhållandevis bra i Sverige än i andra OECD-länder (Myrberg 2001, s. 242).

Resultaten visar även att 30 procent av utrikesfödda endast uppnår nivå 1 på skalan, medan det för inrikes födda enbart handlar om 5 procent. Endast 10 procent av de utrikes födda klarar av att läsa och skriva på nivå 4 och 5 medan procentantalet ligger på cirka 33 procent för inrikes födda (Myrberg 2001, s. 244). Detta innebär med andra ord att utrikesfödda och nyanlända personer besitter en läs- och skrivförmåga som skiljer sig markant i jämförelse med inrikes födda. 25 procent av de nyanlända klarar upp till nivå 3 när det kommer till läsning och skrift. Resultaten visar att vistelsetiden i Sverige inte har någon vidare betydelse utan faktorerna rör språkmiljön och utbildningsbakgrund i högre grad än vistelsetid (Myrberg 2001, s. 245). För att bidra med ett nyare och mer globalt perspektiv visar data från 2014 sammanställt av UNESCO att cirka 758 000 000 vuxna är i början av sin litteracitetsutveckling världen över. Av detta antal är två tredjedelar kvinnor, trots att utvecklingen av litteracitet bland invånare världen över har varit av hög prioritet på statlig nivå. Ett satt globalt mål som gick ut på att minska analfabetism med 50 procent mellan år 2000–2015 uppnåddes inte, utan färdigheterna för läs- och skrivkunnighet världen över har i stället vuxit med 4 procent under denna period (UNESCO 2016, s. 1).

I samhället förekommer krav på läs- och skrivkunnighet, en norm skapad av människan. Denna färdighet ligger starkt inbäddad i fenomenet av att “vara vuxen”, det är en del av identiteten (Franker 2004, s. 771). Att kunna läsa och skriva är två färdigheter som ingår i många sociala roller, däribland arbetare, företagare och medborgare (ibid, s. 772). Som medborgare behöver vuxna i stort sett självständigt hantera myndighetsfrågor, vilket kräver en viss nivå av läs- och skrivförmåga, men även en förståelse för språkets struktur, utbyggnad och kultur. En reducerad språkfärdighet kan leda till en begränsning i det samhälleliga deltagandet hos den vuxna samtidigt som förståelsen för bredden av de mänskliga rättigheterna inte bejakas på samma vis, vilket leder till en snävare blick av vad en har rätt till i myndighetsväg (Wedin & Norlund Shaswar, 2021, s. 34). För att kunna betrakta sig själv och betraktas av andra som vuxen är det viktigt att erhålla en självständighetsnivå som är anständig för vuxenrollen. Språkförmågan, som exempelvis en vårdnadshavare måste besitta, innebär att de ska kunna tillgodogöra sig och förmedla information till och från sina barns förskolor och skolor utan att barnet i fråga utgör ett språkligt stöd till vårdnadshavaren (Wedin & Norlund Shaswar 2021, s. 34). Läs- och skrivförmågor kan med andra ord i många fall innebära en självständighet hos vuxna och makt på individnivå (Wedin & Norlund Shaswar 2021, s. 34). Nivån av förmåga när det gäller läsande och skrivande kan därför vara avgörande för hur maktrelationer och maktbalansen mellan människor utspelar sig.

För att relevantgöra föreliggande studie om metoder och strategier för läs- och skrivutveckling blir det därför viktigt att även utreda vad individanpassning innebär. Begreppet definieras som att den undervisande pedagogen tar hänsyn till de studerandes mål, förkunskaper, förutsättningar och intressen för att främja kunskapsutvecklingen. Det är viktigt att betona att undervisningen inte kan anpassas efter en enskild elevs önskemål, utan individanpassning handlar snarare om lärarens bedömning om vad som anses vara effektivt för gruppen (Utbildningsdepartementet 2018, s. 3). Vikten av att individanpassa undervisningen i allra största mån för att integrera de vuxna blir tung på grund av deras varierande bakgrunder. Det är dock viktigt att påpeka att det är upp till kommunerna och verksamheterna i fråga hur mycket de väljer att individanpassa undervisningen (Utbildningsdepartementet 2018, s. 2). I och med att deltagarna i vuxenutbildningen skiljer sig enormt kan det därför bli svårt. Vissa elever kan ibland ha koncentrationssvårigheter eller studieovana, samtidigt som en annan är alltför ny i svenskan för att kunna skriva en text. I sådana situationer blir det därför lärarens ansvar att anpassa undervisningen så att alla kan ta del av en likvärdig skola (Individanpassad undervisning: med fokus på digitala verktyg 2019, s. 13). För att koppla tillbaka till resonemanget om metoderna kan lärare därför använda metoder och strategier för läs- och skrivutveckling i mån om att individanpassa undervisningen för att integrera vuxna nyanlända.

1.2 Syfte & Frågeställningar

Det höga talet av vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling världen över samt läs- och skrivförmågans centrala roll i vuxenidentiteten gör det viktigt att undersöka hur SFI-verksamheter utvecklar läs- och skrivförmågan hos kursdeltagare med kort eller ingen skolbakgrund.

Följaktligen är studiens syfte att undersöka lärares arbetssätt för läs- och skrivutveckling bland vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling. Dessutom undersöks för- och nackdelar med olika metoder för läs- och skrivutveckling empiriskt. Studien kommer att grundas i följande frågor:

- Hur planerar lärare sin undervisning för att utveckla läs- och skrivinläringen hos vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling på SFI?
- Vilka metoder finner lärare effektiva i sin undervisning av nyanlända och varför?
- Vilka för- och nackdelar ser lärarna med metoderna de använder?

- Hur tillämpas de sagda metoderna i praktiken?

2 Tidigare forskning

Nedan kommer jag att skriva om relevant forskning i förhållande till frågeställningarna i syfte om att koppla dem till resultaten. Forskningsområdena är lärares metoder för läs- och skrivinlärning hos andraspråkselever, elevers anammande av språk samt visuellt stöd i undervisningen. Dessa har valts ut då de är relevanta för de läs- och skrivutvecklande arbetssätten som tas upp i avsnitt 3.3.2 samt andra strategier för en individanpassad undervisning. Efter avsnittet förklaras kunskapsluckan som min studie syftar till att fylla.

2.1 SFI-lärares tillvägagångssätt inom- och elevers anammande av språk

En studie gjord av Wedin & Stenbäck (2020) har sitt fokus på pedagogers attityder till metoder för läsande och läsundervisning på språkintruktionsprogrammet (Wedin & Stenbäck 2020, s. 110). Denna studie behandlar språkintruktionsprogrammet vilket är av relevans för min studie då både SFI och språkintruktionsprogrammet syftar till samma ändamål, därför används också liknande tillvägagångssätt. Lärarna som intervjuades menade att handlingar och uppgifter som högläsning är väsentlig för att elever i sinom tid ska kunna avkoda ord samtidigt som de har flyt och rätt uttal i sin läsning. Att höra en som är längre kommen i sin språkinlärning uttala ord korrekt kan bidra till en kunskapsutveckling genom imitation (Wedin & Stenbäck 2020, s. 119). För att skapa en förståelse till texten valde pedagoger att systematiskt anordna aktiviteter ämnade för detta ändamål. Forskarnas resultat visar att aktiviteterna innefattar nedbrytning av ord med grammatiska infallsvinklar, läsa texterna högt och använda sina tidigare språk som resurser i sin förståelse av målspråket (Wedin & Stenbäck 2020, s. 119). För att engagera eleverna och skapa mening med de texter som läses var det, enligt lärarna i studien, viktigt att behandla berörande texter. Det var även viktigt att välja texter som är aktuella för vardagen där rum för tolkning och diskussioner finns (Wedin & Stenbäck 2020, s. 120). Stort fokus ligger inte på kritiskt tänkande i läsning vilket, enligt lärarna, förklarades med att eleverna inte besitter den språkbehärskning som krävs för att analysera en text kritiskt (Wedin & Stenbäck 2020, s. 121).

En intervjustudie gjord av Kreeft Peyton & Schaezel (2016, s. 1407) fokuserar på vuxenutbildningen i USA och hur lärare undervisar i syfte att utveckla elevers akademiska skrift där metoder som används av dem synliggörs. Lärarna i studien beskrev att undervisning på vuxenutbildningen innebar många svårigheter att anpassa undervisningen efter allas behov. De framhävde att alla vuxna kommer med olika bakgrund som lärarna måste ta

hänsyn till. Dessa bakgrunder innefattar en rad olika faktorer som kan sakta ner inlärningsprocessen hos inlärares. En faktor som nämndes var bland annat elevernas utbildningsbakgrund där olika variationer av kunskapsluckor gjorde sig synliga under lektionen vilket försvårar individualiseringen av undervisningen.

Pedagogerna i intervjun tog upp vikten av att diktera orden samt artikulera dem väl, för att eleverna sedan skulle repetera och skriva ner dem. I samband med detta var det även viktigt att skriva ner enklare fraser på tavlan som eleverna sedan skrev ned. För att göra övningarna mer interaktiva brukade pedagogerna inkorporera talövningar i samband med skrivövningar som innefattade fraser som eleverna frågar varandra. Svaren skrev de sedan ner på varsitt papper (Kreeft Peyton & Schaetzel 2016, s. 1414).

I en studie utförd av Colliander, Ee Ahn & Andersson (2018) undersöker forskarna lärares strategier i läs- och skrivundervisning. I resultaten kommer Colliander, Ee Ahn & Andersson (2018, s. 6) fram till att de lektioner som observerades följde ett gemensamt mönster. Lektionerna i studien började ofta med ett föredrag som läraren höll och styrda frågor om datum och dagar till eleverna som sedan fick svara på. Efteråt gick lärarna över till mer komplexa ämnen som årstider och väder. När introduktionen var fullbordad gick lärarna över till att diskutera ämnesspecifika begrepp och fraser kopplade till ett förbestämt tema. Dessa teman brukade ofta inte vara av komplex sort utan mer vardaglig som exempelvis boende och hälsa. När dessa begrepp gick igenom var det vanligt bland lärarna att introducera bokstavskombinationer, både visuellt och muntligt, hela begrepp och andra symboler som kunde hjälpa eleverna att utvecklas. Det var även vanligt att mycket repetition av dessa begrepp, dess uttal och dess stavning gjordes (Colliander, Ee Ahn & Andersson 2018, s. 6). Efter introduktionen fick eleverna sedan tid att arbeta individuellt i sina böcker. I samband med detta kunde läraren sedan avsätta tid för individer genom att repetera instruktionerna och bedöma deras läsutveckling. För att ge eleverna frihet över sin egen utbildning och förlita sig på deras kunskaper fick eleverna fria händer att börja med den uppgift de själva fann mest relevant (Colliander, Ee Ahn & Andersson. 2018, s. 6).

Studien påvisade även att användningen av bilder utgjorde en stor del av lektionerna för att sätta in nya ord i kontexter och för att främja elevernas litteracitetsutveckling. Här var det viktigt att ha tydliga bilder som var avsedda att symbolisera det läraren ville förmedla. Språkbruket var även en central del av lektionernas utformning. Lärarna anpassade sitt språk efter målgruppen genom att tala långsammare och artikulera orden väl. Lärarna var även måna om att inte använda alltför komplexa och långa meningar (Colliander, Ee Ahn & Andersson. 2018, s. 8). Även kroppsspråket var en central del, där fingrarna tog mest plats.

Läraren kunde ibland för att tydliggöra bilderna peka på både bilden som visas och ordet som bilden kontextualiserar.

Duvhammar, Nordmark & Sandwall (2001) utförde en studie år 1999 med fem SFI-elever där de intervjuades om sina tillvägagångssätt för att anamma det svenska språket. Syftet med studien var att granska sätt att lära sig svenska (Duvhammar Nordmark & Sandwall 2001, s. 293)

Repetition av det inlärdas var enligt eleverna som intervjuades A och O för att befästa kunskapen. Här framkom det att läsning underhåller kunskaper som rör ordhantering och läsförståelse (Duvhammar Nordmark & Sandwall 2001, s. 295). Eleverna uttryckte att skriva på svenska gör att man även tänker på svenska. De nämnde även att läsning av böcker samt att repetera det skrivna för att lättare komma ihåg gynnar skrivutvecklingen (Duvhammar Nordmark & Sandwall 2001, s. 296). Eleverna i intervjun betonade även vikten i att koppla gammal kunskap för att kontextualisera ny kunskap. De uttryckte bland annat att de implementerar inlärdas grammatiska regler i nya strukturer. Att använda sig av sina resurser leder, enligt forskarna, till ett djupare lärande och en bättre kontext till det nya gör det även lättare för eleven att minnas (Duvhammar Nordmark & Sandwall 2001, s. 297).

2.2 Visuellt stöd inom alfabetiseringsundervisning

Franker (2007) utförde en studie som mäter förekomsten av bildval i det flerspråkiga klassrummet bland vuxna och lärarnas motiveringar till varför bilder används i undervisningssammanhang. Studiens syfte var att undersöka lärarnas attityder till sina bildval och undersöka varför dessa val görs (Franker 2007, s. 4). Det visuella stödet kan användas som komplement eller som metod för att förstå ord och därmed bidra till en ökad läsförståelse. Det visuella stödet presenteras som en metod som används i resultaten och diskuteras vidare i resultatanalysen samt diskussionen.

I resultaten argumenterade lärare för att tecknade bilder innehåller färre detaljer och är mer konkreta än exempelvis fotografier. I fotografier finns fler detaljer som i viss mån kan förvirra eleven. I och med att de tecknade bilderna är mer konkreta blir de därför lättare att analysera. Vissa lärare menade även att elever är mer vana vid att analysera tecknade bilder än fotografier. Lärarna menade även att kontrastskillnader i konturer blir mer uppenbar i en tecknad bild än i ett fotografi vilket även bidrar till mindre förvirring då avgränsningen mellan det relevanta och irrelevanta blir mer synlig (Franker 2007, s. 82). En lärare motiverade sitt val med att läraren är den som styr bilden när den blir tecknad och inte

tvärtom. Hen hävdade att man får mer frihet i hur tecknandet ska ske för att det väsentliga ska komma fram. Hen konstaterade även att medan ett fotografi är mer detaljerat kan dessa detaljer hämma förståelsen för vad som är viktigt och var fokuset ska ligga i en analys av en bild, speciellt när bilden sätts i kontext med ett ord (Franker 2007, s. 82–83).

Resultaten visade även att bilder som inte är alltför komplexa, såsom bilder på föremål, mat, familj och skola är lättast för eleverna att förstå och tillgodogöra sig betydelsen av. Lärarna lade sedan till att enkla verb eller så kallade “vardagshandlingar” och bilder som visar känslor också kan göra betydelsen och kontexten lättfångad (Franker 2007, s. 88).

Dessa forskningsstudier visar på vikten av en individanpassad undervisning för elevernas lärande och studierna tar upp goda strategier för att främja lärandet hos SFI-elever. Än idag finns det dock inga studier kring läs- och skrivutveckling hos vuxna med grund i metoder trots att den är viktig för integrationen samt för att främja självständigheten och vuxenidentiteten hos den nyanlända. Min studie fyller därmed en kunskapslucka.

3. Teoretiska utgångspunkter och begrepp

I detta avsnitt kommer teoretiska utgångspunkter för denna studie att skrivas om och definieras. Utgångspunkterna är det sociokulturella perspektivet med koppling till lärande i interaktion, litteracitet och Ivanić (2004) skrivdiskurser. Utgångspunkterna blir av vikt i resultatanalysen där teorierna och begreppen används för att kontextualisera resultaten.

I och med att implementeringen av läs- och skrivutvecklingsmetoder kräver samråd mellan lärare, diskussioner mellan pedagog och elev, arbeten i grupp samt individanpassning blir det fördelaktigt att använda sig av ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet bygger främst på Vygotskijs (1978) teori som vänder sig till människors interaktion och de medel de tar till sig av kopplade till “sociala och kulturella resurser människorna använder” (Säljö 2000, s. 18). Det sociokulturella perspektivet fokuserar på hur individer och resterande samverkar för att skapa nya resurser och ny kunskap genom att använda sig av sina befintliga referensramar. I och med att fokuset ligger på interaktionen och hur detta används är det samspelet som är A och O för ett lärande (Säljö 2000, s. 18). Vygotskijs sociala utvecklingsteori grundar sig i den så kallade proximala utvecklingszonen, där individens behärskning av språket står i en ände, och individens potential i den andra. Mellan dessa ändar finns en gråzon och för att nå upp till individens fulla potential bör ett samarbete göras med “mer kunniga och kapabla personer, lärare, föräldrar eller mer försigkomna kamrater” (Kuyumcu 2013, s. 610). Detta innebär att språket och färdigheter

kopplade till språket utvecklas genom samarbete med en eller flera som har kommit längre in på sin språkutveckling. Allas kunskaper ska alltså ses som resurser (Lindberg 2013, s. 494). Jakobsson (2012, s. 159) menar att människors kunskapsrepertoar skiljer sig markant mellan människor och deras varierande kunskaper om olika praktiker kan användas som fördel där de erfarna lär de mindre erfarna. Detta behöver heller inte betyda att kunskapsutvecklingen blir ensidig, utan tanken är att genom att den erfarna hela tiden måste “förklara, omformulera, argumentera, presentera och tänka om” utvecklar även de kunskaper och insikter de tidigare inte hade tänkt på (Jakobsson 2012, s. 159).

3.1 Litteracitet

För att föreliggande studie behandlar läs- och skrivutvecklingsmetoder för vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling blir det av relevans att definiera begreppet *litteracitet* som teoretisk utgångspunkt och dess olika ben som rör litteracitetsutveckling: *Baslitteracitet* och *funktionell litteracitet*. Relevansen av den funktionella litteraciteten synliggörs i resultatanalysen där intervjuerna och tillvägagångssätten i klassrummen kopplas till litteracitetsbegreppet och hur pedagoger utvecklar elevers skrift och läsförståelse för att göra dem litterata. Begreppet litteracitet kommer från det snarlika engelska begreppet *Literacy*. Detta begrepp förhåller sig inte enbart till människans förmåga när det kommer till läs- och skrift utan tolkningar, förhållanden till- och den sociala samt kulturella hanteringen av texter ingår också (Winlund 2021, s. 42).

Inom detta begrepp finns det två ben, *baslitteracitet* och *funktionell litteracitet*. Baslitteracitet är grunden till människans förståelse och förmåga att tolka samt producera texter. Här ingår det handlingar som att på ett grundligt plan kunna skriva och läsa en text vars innehåll tolkas som allmän kunskap (Franker 2004, s. 679). Att vara funktionellt litterat omfattar, förutom det som baslitteracitet omfattar, användningen av det lästa och det skrivna i praktiska sammanhang på ett samhällsligt plan. Här innebär det, förutom att kunna läsa och skriva, även att tolka bilder och symboler. Färdigheterna ska sedan kunna implementeras i individens dagliga liv, för att uppnå sina mål och höja sin potential (Franker 2018, s. 20). Sveriges fokus ligger, enligt läroplanen för vuxenutbildningen, på att göra kursdeltagarna funktionella: “Vuxenutbildningen ska förmedla kunskaper och stödja eleverna så att de kan arbeta och verka i samhället”. Utifrån detta ska utbildningen ta hänsyn till samhällets ramar för vad som anses vara god och väsentlig kunskap för att öka “relevant” kunskap hos de nyanlända (Skolverket 2022, s. 1). I och med samstämmigheten mellan den funktionella

litteracitetens definition och Skolverkets visioner om vuxenutbildningen blir denna definition av litteracitet relevant för föreliggande studie. Det som anses vara funktionellt i ett samhälle varierar beroende på utvecklingsstadium och kultur. Detta innebär således att två personer som anses vara funktionellt litterata i olika delar av världen ibland besitter helt olika kunskaper (Franker 2004, s. 680). I Sverige är det viktigt att besitta färdigheter i att läsa och skriva. Säljö (2000, s. 15) beskriver detta som en "komplex kommunikativ färdighet". Innebörden i det som läses och skrivs samt tolkningen av detta beror även helt på tolkarens erfarenheter och inblick i det sociala och kulturella sammanhanget texten har lästs eller skrivits i (Säljö 2000, s. 15). Med detta betyder det alltså att läsande, skrivande och förståelsen bakom dessa är flera företeelser som är sociala och kulturella där en måste ta hänsyn till sina egna erfarenheter och kulturella referensramar för att förstå sig på aktionen.

Att i samhället kunna delta, fungera praktiskt och effektivt genom användning av sin läs- och skrivförmåga gör att en person klassas som funktionellt litterat. Att besitta dessa förmågor är gynnsamt för att demokratiskt delta i samhället, utöva sina rättigheter och agera kritiskt och reflekterande gentemot samhällsstrukturer, samtidigt som det är gynnsamt för ett livslångt lärande (Franker 2016, s. 3).

3.1.1 Den utvidgade modellen för litteracitetsutveckling

Franker (2005, s. 6) gör en uppdelning mellan den begränsade och den utvidgade modellen för litteracitetsutveckling. För min undersökning blir den utvidgade modellen av mest relevans då denna modell har stämmer överens med den funktionella litteraciteten som därmed blir väsentlig för analysen av mitt resultat.

Den utvidgade modellen avser att de formella och informella domänerna samverkar för en enhetlig kunskapsutveckling inom läs- och skrift. Denna modell utgår i huvudsak från ett resursperspektiv i klassrumssammanhang, vilket innebär att elevernas akademiska och erfarenhetsbaserade bakgrund tas i beaktande under tiden som pedagogen förmedlar ny kunskap som eleverna ska tillgodogöra sig (Franker 2005, s. 7). Modellen håller sitt fokus på en språkutveckling som sker genom social interaktion (se avsnitt 3). Denna modell syftar alltså till att utveckla elevernas litteracitetsförmågor för både livet innanför och utanför skolan, där förskolor, föreningar, butiker m.m ingår (Franker 2013, s. 801). I och med att skollitteracitet och vardagslitteracitet är två typer av litteracitet som vävs samman innebär det att denna modell förbereder elever för varierade utmaningar, samtidigt som undervisningen blir meningsfull då den grundar sig i personliga erfarenheter (Franker 2013, s. 801).

3.2 Ivanić skrivpraktiker

För att skapa en djupare förståelse av hur skrift och skrivutveckling fungerar är det ändamålsenligt att grunda delar av analyserna i de processer som skrivande kan ingå i. Roz Ivanić (2004, s. 220) beskriver språket som mångfacetterad. Ivanić (2004) definierar olika skrivpraktiker där skrivande kan ske och läras i olika sammanhang och utifrån olika kriterier och tillvägagångssätt: Färdighetsdiskurs, kreativitetsdiskurs, processdiskurs, genrediskurs, diskurs för sociala praktiker och sociopolitisk diskurs (Ivanić 2004, s. 220). För föreliggande studie blir Kreativitetsdiskursen, Processdiskursen och Diskurs för sociala praktiker av vikt för att analysera och diskutera resultatet. Detta då drag av dessa diskurser kunde identifieras i intervjuerna och observationerna samt nyanseras i resultatsanalysen.

Kreativitetsdiskursen håller sitt fokus på innehållet som helhet. Meningsskapandet, syftet och den mentala bakgrunden med texten är viktigare än den lingvistiska korrektheten. Diskursen riktar sig till en teori om att en lär sig att skriva genom att repetera handlingen. Diskursen har dock två syner på skrivande som praktik. Den första synen fokuserar på repetition och skrivande av texter med personlig mening som väsentlig för en skribents utveckling. Ur en annan synvinkel visar diskursen att användningen av välskrivna texter av andra som inspirationskälla kan möjliggöra en skrivutveckling (Ivanić 2004, s. 229).

Processdiskursen håller sitt fokus på processen av att skapa en färdig produkt. Processen synliggör den skriftliga utvecklingen som sker av en text. Inom diskursen väger begrepp som planering, utkast, bearbetning, samarbete och revidering tungt för att en skriftlig utveckling ska ske. Detta kallas för "the process approach" (Ivanić 2004, s. 231–232).

Diskursen för sociala praktiker ser skrivande som en social praktik och som lärs bäst tillsammans med andra. Skrivandet lärs i de kommunikativa händelserna i ett klassrum. Det är även av stor vikt att skrivandet erhåller en social kontext som den implementeras i, vilket bygger mening och syfte med praktiken (Ivanic 2004, s. 234). Ivanić (2004, s. 235) menar att själva lärandet och anpassningen till en skrivpraktik sker genom deltagande tillsammans med andra. Att identifiera sig med textämnet är också essentiellt för att eleverna ska tillgodogöra sig innehållet. Ivanić (2004, s. 236) konkretiserar resonemanget med att människor, av ren natur, är mer benägna att ta till sig av information de finner intressanta och som de kan relatera till och identifiera sig med.

3.3 Centrala begrepp och metoder för läs- och skrivutveckling

Studiens syfte är att synliggöra SFI-lärares arbetssätt i ett klassrum med elever av kort eller ingen skolbakgrund. Därför blir begreppet analfabet, problematisering av begreppet samt dess ersättningsterm viktiga då det är relevant för situationskontexten av det undersökta i resultaten och diskussionen.

3.3.1 Analfabet & vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling

En *analfabet* är ett begrepp som används för personer vars skolbakgrund är kort eller obefintlig vilket leder till en begränsad förmåga i att läsa och skriva (Skolverket 2016, s. 10). Detta begrepp är dessutom problematiskt att använda av många anledningar. Dels ger analfabet en alltför snäv och homogen bild av en heterogen grupp. Begreppet tar inte hänsyn till den breda variansen av erfarenheter och bakgrunder som individer har (Skolverket 2016, s. 10). Denna grupp omfattar bland annat personer med varierande läs- och skrivkunskaper. Vidare nämner Skolverket (2016) att gruppen även omfattar personer med varierande skolbakgrund och att det inte går att mäta läs- och skrivkunskaper med grund i hur länge en har gått i skolan eftersom dessa typer av kunskaper går att utveckla i fler sammanhang än i skolsammanhang (Skolverket 2016, s. 10). I och med problematiken bakom begreppet analfabet, har i stället *vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling* använts för att synliggöra målgruppen för föreliggande studie.

3.3.2 Metoder för läs- och skrivutveckling

Jag har genom min empiri kunnat se att Ljudmetoden, Wittingmetoden, Helordsmetoden och visuellt stöd i undervisningen relevantgörs av de intervjuade lärarna och de klassrum som har observerats. Därför har dessa metoder definierats och tillvägagångssätten inom dessa metoder synliggjorts. Fokuset kommer därför att ligga på ovan nämnda metoder. Det visuella stödet jämförs med Bornholmsmodellen, som också definieras. Modellen är dock avsedd för förskolepedagogik. Den tas ändå upp som en metod och som ett komplement till definitionen av visuellt stöd då det går att i resultaten identifiera drag från den.

Ljudmetoden utgår ifrån att bokstavsljuden utgör grunden till orden och lärandet av dessa. Ljudmetoden vilar på en syntetisk analysmetod. Det innebär att kontexten av ordens uttal, stavning och läsning grundas i enskilda bokstavsljud. Dessa ljud kopplas sedan till grafem, vilket sedan sammanljudas till hela ord (Taube 2007 s. 50–51). Centralt med ljudmetoden är att förståelsen för ordens uppbyggnad inte följs av ledtrådar utan ljuden består av de väsentliga ledtrådarna. Förståelsen för ordens funktion tillkommer när ordens sätts i

kontext i strukturer och meningar (Swärd 2022, s. 3). Läs- och skrivutvecklingen sker hos eleverna när de tillgodogör sig ljudprincipen som språket har. För att göra detta kan orden delas upp och en genomgång av bokstävernas ljud och funktion hållas för att utveckla elevernas förståelse för orden. Utvecklingen kan även ske på ett okomplicerat sätt där eleverna hör ljuden som tillhör bokstäverna, när läraren läser fraser högt (Swärd 2022, s. 3).

Även *Wittingmetoden* ingår i det syntetiska förhållningssättet (Swärd 2022, s. 3), som ett ben till ljudmetoden. Inom denna metod fokuserar läraren på elevernas avkodningsförmåga av orden. Wittingmetoden har sitt fokus på att länka korrekt ljud med korrekt bokstav (Hedström 2009, s. 131). Enligt metoden utgör vokalerna samt dess ljud och betoning det centrala med ordläsning och ordkonstruktion. Därför lärs vokaler ut innan resterande bokstäver. I samband med att vokalerna har lärts ut och eleverna besitter kunskap om dem kombineras vokalerna med konsonanter. Till en början sker detta med ett färre antal konsonanter och sedan byggs bokstäverna ut till ett helt ord (Hedström 2009, s. 136).

Helordsmetoden tillhör den analytiska analysmetoden. Inom denna metod, till skillnad från ljudmetoden, står textens helhet i centrum. I denna metod ska texten förstås genom att förstå orden i sin kontext. Sedan bryts texten ned i mindre strukturer för att analysera bokstävernas relation till orden. Eleverna kan, inom denna metod, välja att analysera de svårare strukturerna innan de enklare. Det negativa är dock att läsprocessen rubbas i och med att ljuden och bokstäverna ibland inte tas i ordning (Swärd 2022, s. 4).

Det *visuella stödet* kan öka engagemanget för lärandet i klassrummet (Lundberg, Rydkvist & Strid 2018, s. 38). För att individanpassa klassrummet kan bilder användas som en enskild metod eller som ett komplement till en annan metod för att eleverna på ett visuellt plan ska tillgodogöra sig ämnesinnehållet. Till pedagogens förfogande kan bilder och illustrationer användas för att gynna elevernas språkutveckling (Hajer & Meestringa 2014, s. 91). Bilderna kan användas som stöd till eleverna för att kontextualisera det som står skrivet. Stödet kan göras större när bilderna bidrar till ytterligare diskussioner och interaktioner, vilket de också är avsedda för (Hajer & Meestringa 2014, s. 30). Bilderna kan även användas i sammanhang som rör läsning. I och med att läsning för vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling kan vara kognitivt utmanande kan bilderna i detta sammanhang utgöra ett stöd för att eleverna ska kunna visualisera det viktigaste i texten och förstå budskapet (Hajer & Meestringa 2014, s. 124).

Det visuella stödet i undervisningen kan kopplas till *Bornholmsmodellen* som är en metod avsedd för förskolebarn och förskolepedagogik. Bornholmsmodellen grundar sig i ett lek- och lustfyllt lärande genom språklekar, ramsor och bildanvändning (Hedström 2009, s.

16). Taube (2007, s. 130) menar att om lektionerna och inlärningsprocessen grundar sig i ett lustfyllt lärande kan det “halvera risken för stora lässvårigheter”.

Dessa metoder är viktiga för denna studie då drag av dem går att identifiera och bearbetas i förhållande till intervjuerna och observationerna.

4. Material och metod

I föregående avsnitt har valen av tidigare forskning, läs- och skrivutvecklingsmetoder, centrala begrepp samt utgångspunkter definierats och motiverats för. För att besvara studiens frågeställningar och för att kunna visa pedagogernas läs- och skrivutvecklande arbetsätt i klassrummen har en kvalitativ metod använts. Denna metod har sitt huvudfokus på ett mindre urval (Bryman 2018, s. 454). I och med att studiens huvudfokus ligger på pedagogernas didaktik i relation till läs- och skrivutveckling och hur den tillämpas i praktiken har två forskningsmetoder valts ut: Intervju och observation. Intervjun är mer djupgående, där pedagogerna fritt får uttrycka sina tankar och tillvägagångssätt i undervisningen utifrån förberedda frågor medan i observationen konkretiseras och kontextualiseras det sagda för att få fram en bild om hur verkligheten ser ut. Nedan kommer metodvalen, vilka material som finns till mitt förfogande samtidigt som analysmetoden och forskningsetiska principer som har tagits i beaktande att redogöras för.

4.1 Intervju

Jag förberedde frågorna för intervjun utifrån teman som jag utarbetade från mina frågeställningar. Meningen med att utarbeta frågorna utifrån teman var att lämna rum för följdfrågor som ställs vid behov, vilket gör intervjuformen *semi-strukturerad*. Detta är i linje med hur Bryman (2018, s. 260) resonerar om semi-strukturerade intervjuer i sin bok. Bryman (2018, s. 260) menar att tillvägagångssättet i semi-strukturerade intervjuer brukar grunda sig i att förutbestämda teman ska behandlas under intervjuens gång. Någon vikt vid en specifik utformning av svaren kommer dock inte att läggas, utan intervjupersonen har fria tyglar att uttrycka sig inom ramarna för temana. Bryman (2018, s. 562) menar att man ska låta intervjun ta fria vändningar för att få ett så utvidgat perspektiv av det undersökta som möjligt. Med denna typ av intervju är det positivt att intervjuaren kan ställa följdfrågor om ett behov upplevs (Bryman 2018, s. 260). Syftet med att använda mig av en semi-strukturerad intervjuform har även varit att bana vägen för liknande förutsättningar för pedagogerna att besvara frågorna. Genom att erbjuda intervjupersonerna liknande förutsättningar kan svaren

jag får bli jämförbara med varandra, vilket går i linje med Hallin (2018, s. 105). Genom att göra detta ger det föreliggande studie en bättre trovärdighet, samtidigt som perspektiven och inblicken i verksamheten och uppstruktureringen av undervisning samt metoderna utvidgas.

4.2 Observation

Observation som forskningsmetod används som ett komplement för att stärka och kontextualisera intervjuerna som görs. Fokuset för observationerna kommer att ligga på hur läraren förmedlar metoderna de nämnde under intervjun, hur de hanterar didaktiska utmaningar såsom frågor från elever och vilken stöttning de tar till av i elevernas förmån.

Syftet med observationerna är att synliggöra för lärares arbetssätt i praktiken till vilket Bjørndal (2018, s. 31) konstaterar att observationer som metod blir ändamålsenligt. För att veta vilka företeelser som ska fokuseras på under observationens gång har jag valt att använda mig av ett observationsschema. Ett observationsschema fungerar som en mall av vilka skeenden som ska identifieras under observationen. För att inte färga av lektionens utformning har jag valt att sätta mig längst bak i klassrummet och anteckna utefter mitt observationsschema. Detta kallas för "deltagande som i den naturliga miljön". I denna typ av observatörsroll är rollen jag besitter känd för läraren i klassrummet enbart, just för att inte påverka den naturliga jargongen som sker i klassrummet bland elever och lärare, vilket även Denscombe (2018, s. 309) skriver.

En observation kan synliggöra personers beteenden i olika situationer, vare sig de är rutinerade lärare eller inte. Syftet med att observera pedagogerna är att synliggöra det som inte går att nå fram till under intervjuerna. Genom observationer av manér som den observerade undermedvetet utför, kan forskaren synliggöra beteenden, ansiktsuttryck och jargonger i de observerades tal och kroppsspråk som är osynliga för utövaren, men synliga för åhörarna (Arvastson & Ehn 2009, s. 24).

4.3 Urval

Till denna studie har mina arbetskamrater kontaktats via mejl och målgruppen har varit SFI-lärare som i huvudsak arbetar med studieväg 1 för att nå ändamålet med min studie. Urvalet för denna studie grundar sig därför i ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval går ut på att forskaren väljer informanter utifrån ett bekvämlighetsperspektiv, det vill säga bland annat vänner, familj, arbetskamrater eller andra som finns nära till hands i forskarens radie (Norrby & Nilsson 2015, s. 40-41). Till studien har jag valt ut tre intervjupersoner:

Lärare 1: Pedagogen har varit verksam sedan år 1997. Pedagogen arbetade som engelsklärare fram till 2008. År 2008 började hen arbeta på SFI. Hen har i huvudsak under sin tid som verksam lärare inom SFI arbetat på studieväg 1. Pedagogen erhöll sin lärarlegitimation i engelska och svenska som andraspråk år 2010.

Lärare 2: Pedagogen har varit verksam sedan 2003 som svensklärare och historielärare. År 2019 började pedagogen arbeta inom SFI. Pedagogen har (förutom enstaka vikariat) arbetat på studieväg 1. Pedagogen är behörig i ämnena svenska, historia och filosofi, men studerar idag svenska som andraspråk på högskolenivå för att bli behörig.

Lärare 3: Pedagogen har varit verksam sedan 2005. Hen har arbetat på SFI sedan 2017. Läraren har i huvudsak arbetat på studieväg 2, men sedan tre månader tillbaka har hen arbetat på studieväg 1. Pedagogen är inte behörig. Hen har dock ett antal kurser i svenska på högskolenivå, men planerar att läsa till gymnasielärare inom snar framtid.

4.4 Analysmetod

Efter att ha samlat in all empiri har jag valt att analysera den insamlade datan i relation till Ljud-, Witting- & helordsmetoden samt visuellt stöd som grund i resultaten. Dessa metoder aktualiseras indirekt av lärarna i intervjun. Jag har därför genom min empiri behövt identifiera drag av det sagda och det sedda och förenat dem med respektive metod som sedan förklaras och relevantgörs i resultaten (se avsnitt 5.2). Liknande metod har använts för resultatanalysen där teman och drag har identifierats och därefter kategoriserats i teman.

Databearbetningen har skett genom en tematisk analysmetod. Bryman (2018, s. 702) grundar analysen i en uppsättning av teman som har skapats utifrån resultaten av forskaren. Temana utgörs i detta fall av en samling koder som har avkodats utifrån resultaten (Bryman 2018, s. 702). Att tematiskt analysera resultaten går att göra på olika sätt och databearbetningen för denna studie grundar sig i Brymans (2018, s. 707) steg: För att få en överblick av vad som har sagts har intervju- och fältanteckningarna först renskrivits och lästs igenom ännu en gång för att bekantgöra mig med innehållet. Kort därefter avkodas innehållet i anteckningarna med hjälp av markeringspennor. I samband med detta tilläggs även tankar och tolkningar av det sedda och det sagda samtidigt som trådar dras tillbaka till tidigare forskning och teorin. Dessa avkodningar och tankar som har gjorts kategoriseras sedan i olika teman för att ge en bättre överblick av det som har sagts och setts. På köpet struktureras resultaten upp ytterligare och ger läsaren en röd tråd att följa. I samband med att dessa teman upprätthålls har även likheter och skillnader gjorts synliga och blockcitats finns nedskrivna för

att exemplifiera det sagda. Genom att dela in det sagda i teman blir det lättare att koppla resultaten till teorin och den tidigare forskningen för att sedan diskutera vidare i analys- och diskussionsavsnittet. Denna analysmetod besparar en tid under analysen samtidigt som den strukturerar upp svaren genom kategoriseringarna (Bryman 2018, s. 707).

De ovan nämnda temana har bearbetats och namngetts efter det som pedagogerna har sagt under intervjuerna och visat under observationerna. Efter att resultaten har blivit bearbetade blev det av betydelse att analysera dessa resultat utifrån begreppet litteracitet, individanpassning och Roz Ivanićs (2004) skrivdiskurser. Tre av hennes diskurser kunde synliggöras och sedan aktualiseras i bearbetningen av resultaten – Kreativitetsdiskursen, Processdiskursen och Diskurs för sociala praktiker. I och med att ingen diskurs eller metod i sin helhet lyftes upp av lärarna blir det därför viktigt att föra samman paralleller av drag från diskurserna och metoderna tillsammans med lärarnas ord och undervisning och sammanställa dem till ett enhetligt resultat.

4.5 Metodreflektion

Observationerna och intervjuerna som gjordes ägde rum innan lunch, vilket Bjørndal (2018, s. 42) utmålar som en felkälla många forskare hamnar i. Både min och lärarens trötthet och hunger runt lunchtid kan spegla på resultaten, samtidigt som faktorerna kan ge effekt på elevernas aktivitet. Observationerna ägde rum under en lektion för respektive lärare. Detta kan göra att vissa av de strategier och metoder som tas upp i intervjuerna inte syns under tiden observationen äger rum. För att se alla strategier och metoder som tas upp i intervjuerna under observationerna hade det inneburit fler observationer flera dagar i rad med samma klass, vilket inte hade varit görbart då tiden för studien har varit begränsad.

Genom att ha intervju som metod var jag som forskare beredd på att allt för styrda och stängda frågor skulle resultera i en orättvis och färgad bild av vad jag ville få fram, vilket Bjørndal (2018, s. 119) tar upp som en faktor en bör vara uppmärksam på. Som åtgärd ställde jag så neutrala frågor som möjligt som sedan kompletterades med följdfrågor vid behov (Bjørndal (2018, s. 119). Å andra sidan kunde lärarna ibland komma ifrån frågan vilket hade kunnat hindras av mer styrda frågor. De åtgärderna som togs när detta upplevdes var omformulering eller repetition av frågorna alternativt följdfrågor till det sagda.

Det som hade varit mer tidseffektivt vid bearbetningen av datan hade varit att ha gruppintervjuer i stället för enskilda intervjuer. Detta hade dock möjligen resulterat i att pedagogerna influerar varandra, vilket hade sänkt autenciteten på svaren från lärarna.

Det positiva med urvalet var att det fanns en skillnad på lärarnas behörighetsnivå samt hur länge de har varit verksamma lärare, vilket ger en rättvis och mer representativ bild av lärarkåren för verksamheten. En intressant tanke som hade kunnat tas i beaktande hade varit att ha lärare från olika verksamheter för att se hur lärarna i olika skolor arbetar med metoderna och strategier för läs- och skrivinlärning och jämföra resultaten. I och med att urvalet grundades i en verksamhet går det inte att generalisera resultaten för alla verksamheter i hela Sverige, vilket också gör att föreliggande studie endast kan dra en slutsats efter vad de utvalda pedagogerna har uttryckt i relation till frågorna som ställdes.

Intervjuerna ger en mer fördjupad bild av lärarnas attityder till metoder och strategier för att fånga upp alla deltagare och säkra en läs- och skrivutveckling hos kursdeltagare på SFI. Det observationerna gör i sin tur är att visa hur det sagda tillämpas i praktiken för att höja trovärdigheten i resultaten. Observationerna vidgar även perspektiven som skapats under intervjun då kroppsspråk, ansiktsuttryck och stötningsmekanismer synliggörs på ett annat sätt än verbalt. Detta innebär med andra ord att både intervjuerna och observationerna kompletterar varandra i syfte om att öka trovärdigheten i resultaten för föreliggande studie.

4.6 Forskningsetiska principer

För att bevara pedagogernas integritet har deras namn och andra kända drag som arbetsplatser och ålder helt anonymiserats i enlighet med *konfidentialitetskravet*, som innebär att både deltagarna samt uppgifterna ska förvaras med största möjliga sekretess (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Syftet förmedlades både muntligt och skriftligt till deltagarna och de var även medvetna om att de, när de ville, kunde avbryta sin medverkan i studien för att tillgodose *informationskravet* (Vetenskapsrådet 2002, s. 7 & 10). I samband med att syftet förmedlades fick deltagarna även veta att personuppgifterna som ges ut raderas när studiens ändamål är uppfyllt för att ta hänsyn till Vetenskapsrådets (2002, s. 14) *nyttjandekrav*.

Samtyckesblanketten skrevs ut och signerades i två exemplar där all information som hade förmedlats muntligt fanns tillgängligt i skrift för att uppfylla *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Alla åtgärder som har tagits var för att tillgodose kraven som ställs på forskningsetik. Den ena signerade kopian behöll intervjupersonen, medan jag behöll den andra signerade kopian. Genom att grunda min studie i Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer för forskningsetik ökade informanternas förtroende till mig som forskare.

5. Resultat

Nedan kommer resultaten av föreliggande studies intervjuer och observationer att redogöras för. Som nämnt tidigare har resultaten bearbetats tematiskt och kategoriserats utefter teman. Detta har gjorts för att bidra med struktur för läsaren och tydliggöra tankegångarna som pedagogerna uttrycker. Avsnitt 5.1 och 5.1.1 beskriver lärarnas planering av den läs- och skrivutvecklande undervisningen samt vilka faktorer som tas i beaktande under tiden. Avsnitt 5.2 och 5.3 beskriver vilka metoder och strategier som lärarna finner mest effektiva i sin undervisning. Vidare i avsnitt 5.4 och avsnitt 5.5 presenteras lärarnas tankar om fördelar och nackdelar med metoderna de finner mest effektiva. De föregående avsnitten har besvarats med hjälp av intervjuer som forskningsmetod. Avsnitt 5.6 till 5.9 besvaras med hjälp av observationer i klassrum och de avsnitten behandlar lärarnas tillvägagångssätt i praktiken.

Under intervjuerna utmärktes ljudmetoden, Wittingmetoden, helordsmetoden och visuellt stöd (jfr. Bornholmsmodellen) som metoder för läs- och skrivundervisning. Det som utmärktes under intervjuernas gång var att ingen av pedagogerna förhåller sig strikt till en metod utan växlar mellan olika under en och samma lektion beroende på övningen och situationen, med olika strategier som komplement.

5.1 Bakgrundens inverkan som faktorer för lektionsutformning

Ett återkommande tema under intervjuerna vid frågan om vad som tas i beaktande under planeringen av undervisningen var faktorer som studiebakgrund och erfarenheter. Alla lärare resonerade kring det faktum att studieväg 1 fungerar annorlunda i jämförelse med resterande studievägar och de menade att ett helt annat tillvägagångssätt krävs för att nå ut till deltagare utan eller med kort skolbakgrund. Lärarna tar i viss mån hänsyn till kursdeltagarnas erfarenheter i syfte om att kunna väva in ett meningsskapande i undervisningen. Lärare 1 uttryckte dock svårigheter med att erfarenhetsanpassa hela undervisningen och menade att kulturella skillnader kan utgöra ett hinder vid processen av att individanpassa ett moment.

“När vi exempelvis pratar om yrkeserfarenheter blir det svårt att blanda in kvinnorna i samtalet för att de flesta inte har några erfarenheter från ett yrke utan mer har arbetat med hushållssysslor som att städa och laga mat. Kvinnorna stöts då ut från konversationen då de inte har något att bidra med. De flesta av våra elever kommer från en kultur där mannen arbetar och kvinnorna utför hushållssysslorna. Samma sak gäller för män och matlagning. Många män kan inte relatera till matlagning då de inte

har utfört den sysslan en större del av sitt liv. Det blir därför svårt att ta in allas erfarenheter på ett sätt så alla kan relatera och bidra.” (*Lärare 1*)

5.1.1 Teman som grund till struktur

I och med att man bör ta hänsyn till faktorer som studiebakgrund och erfarenheter uttryckte alla lärare en vikt i att strukturera upp lektionsserier utefter teman. Lärare 1 specificerade temana och menade att matlagning, yrkesliv, djur och boende är återkommande teman. Alla lärare menade att i och med att studiebakgrunden nästintill är obefintligt blir det viktigt att inte överväldiga dem med en årsplanering, utan att man i stället tar målen, bryter ned dem i mindre delar och arbetar stegvis. Ett mönster som var återkommande var beaktandet av läroplanen och lärarna menade att i och med att de jobbar på samma verksamhet blir det oftast så att de bollar uppgiftsidéer med varandra för att ha en samstämmighet.

“Vi lärare brukar i grupp titta på läroplanens syfte och mål tillsammans och konstruera teman för eleverna som sedan anpassas beroende på vilken studieväg de används på. Vilka teman som sedan väljs är upp till oss själva. Uppgifterna konstruerar vi själva, men temana använder vi som mall för att ge eleverna en så likvärdig utbildning som möjligt.” (*Lärare 2*)

Under intervjuerna utnämndes variation, flexibilitet och tålmod som tre viktiga egenskaper för en ändamålsenlig lektionskonstruktion. De menade att temana inte har något syfte om inte läraren agerar pedagogiskt. Lärare 1 och 2 menade att variation är A och O under en uppgiftskonstruktion och byter gärna ut strukturer i en uppgift för att eleverna ska utveckla färdigheter i att tackla olika typer av uppgifter. Ett resonemang som dock stack ut är från lärare 3 som helst använder samma struktur på uppgifterna. Hen utvecklar och nyanserar dock dem för att eleverna ska kunna bryta ner kunskaperna och marinera dem innan de går över till ett nytt ämne, i vilken situation som läraren menade att tålmodet blir viktigt.

“Jag kommer inte med mycket nytt, byggstenarna är viktiga för mig. Jag utvecklar det befintliga materialet så att eleverna på studieväg 1 kan referera tillbaka till det som har gjorts och minnas stegvis hur vi har arbetat. Min största drivkraft i detta är att eleverna ska känna igen det vi har arbetat med, samtidigt som de utmanas” (*Lärare 3*)

5.2 Ljudmetoden, helordsmetoden och Wittingmetoden

Trots att lärarna grundar sin undervisning i samma metoder verkställs de på olika sätt. Lärare 1 arbetar i huvudsak med vokaler och sedan byggde på med konsonanter för att bilda ord, vilket kan kopplas till Wittingmetoden. Läraren konstaterade att vokalerna är de centrala strukturerna i orden och att hen upplever att deltagarna med denna metod har lärt sig olika ljudskillnader i ord och att resultaten på deras diktamensövningar har blivit bättre.

“Att separera vokalerna från resterande bokstäver för att sedan bygga på med konsonanter erbjuder eleverna att stegvis kunna uttala olika bokstavskombinationer som involverar vokaler. Att arbeta på detta sätt ger väg för att eleven lättare ska koppla ljudet med bokstaven, vilket har visat fungerar på diktamen.” (*Lärare 1*)

Lärare 2 och 3 ljudar och artikulerar bokstäver i ord utan en speciell ordning, vilket kopplas till ljudmetoden. Lärare 3 sa att det är interaktivt att göra det tillsammans med eleverna medan lärare 2 menade att fokusera på att ljuda ord för att eleverna sedan ska lära sig att skriva dem är syftet med att ljuda bokstäverna.

“Att öva på att ljuda bokstäverna i den ordning som de kommer för att sedan avsätta tid för att lära sig motoriken bakom att både uttala bokstäver, läsa ordet och skriva dem hjälper eleverna att lära sig orden som helhet, i stället för att fokusera på enskilda bokstäver och bygga olika ord med hjälp av bokstavskombinationer. Jag ser hellre att de lär sig ett ord i taget än flera samtidigt.” (*Lärare 3*)

Två som stack ut i intervjun var lärare 1 och 2 som menade att de växlar mellan helordsmetoden och ljudmetoden beroende på situation. Om det handlar om enstaka ord upplever de att ljudmetoden fungerar medan de helst arbetar med helordsmetoden när det handlar om längre texter. De upplever att bryta ner längre texter i mindre strukturer hjälper eleverna att förstå sambandet mellan satser, ord och fonem.

5.3 Visuellt stöd

Bilder som metod för elevernas ökning av förståelse är något som återkom ofta under intervjuerna, vilket går att koppla till visuellt stöd (jfr. Bornholmsmodellen). Liket de föregående metoderna utövas dessa metoder inte på samma sätt. Lärare 1 arbetar med större

texthäften där bilder på människor som säger olika saker finns. Läraren brukar då, enligt hen, diskutera med kursdeltagarna vad bilden tillför till förståelsen av det sagda. Lärare 2 menar att bilder används i syfte om att kontextualisera ord och fraser.

“Ibland, när vi går igenom fraser brukar jag rita på tavlan. En gång ritade jag en matta på tavlan, sedan en katt på mattan och ett stort bord över katten och mattan. Eleverna förstod direkt att det handlade om en katt som låg under ett bord.” (Lärare 2)

En som stack ut var lärare 3 som menade att hen i huvudsak bygger en kunskapsbas via ramsor och sång för att göra det roligare och mer interaktivt för kursdeltagarna.

“Jag har upplevt att sånger och ramsor fungerar. Kursdeltagarna brukar ofta skratta och tjoa medan de övar på sången vi tränar på. Jag minns hur snabbt det gick för dem att lära sig bokstävernas uttal när vi sjöng en sång om alfabetet.” (Lärare 3)

5.4 Metoder som källa till struktur och lärande

Alla lärare upplevde att metoderna strukturerar upp lektionsundervisningen då undervisningen och lärandet sker stegvis. Lärare 3 uttryckte det som att stegen i sin tur går att skraddarsy efter behov och klass, vilket innebär att man inte behöver följa varje steg för att ett lärande ska ske. Lärare 1 uttryckte det som att metoderna banar vägen för ett samarbete mellan elever där de får arbeta i grupp för att sedan använda sig av varandras resurser för att vidareutveckla sina kunskaper och vidga sina perspektiv.

“Det finns en uppgift som jag ofta tänker på. Efter att ha ljudat bokstäver och byggt fraser, lärt oss läsa och skriva dem så kunde vi sätta det inlärd i praktiken. Eleverna fick intervjua varandra med frågor som stod på ett papper. Eleverna ställde frågorna till varandra och hjälpte varandra att skriva ner svaren de fick på pappret”. (Lärare 1)

5.5 Metoder som en tidskrävande praktik

Utifrån intervjuerna var det dock synligt att lärarna tyckte att det är tidskrävande att strukturera upp hela lektioner efter metoder, trots att de upplever att det fungerar. Lärare 1 och 2 uttryckte att metoderna ibland ger illusionen av att de inte fungerar men att man bör ha i åtanke att grupperna ofta har en långsam progression och att man behöver vara tålmodig.

Lärare 3 utmärkte sig dock och menade att det inte alls är tidskrävande och att fördelarna väger upp till nackdelarna. Hen menade även att det är viktigt att inte göra uppgifterna allt för kritiskt lagda och krävande då det kan göra så att deltagarna tappar motivationen. Hen menade att flexibiliteten och strukturen genom sina steg som metoderna erbjuder gör det lätthanterligt för båda parter, att undervisa och att bli undervisad.

“Jag tycker inte att det är så tidskrävande. Det är klart att det kan vara det till en början, men så fort man får in vanan blir det svårt att se det negativa.” (Lärare 3)

5.6 Lärarnas tillvägagångssätt inom frasinlärning

Alla lärare arbetade i viss mån med frasinlärning med eleverna, men under observationernas gång blev skillnaderna alltmer markanta.

Alla lärare började med att skriva dagordningen på tavlan, men lärare 2 och 3 undvek att skriva dag och dagens datum. Lärare 2 och 3 hade ett tillvägagångssätt som var likt varandras. I stället för att skriva alla fraser på tavlan tog lärarna valet att inte skriva ner dem. Deltagarna i lektionen som lärare 2 höll fick i stället komma fram till whiteboardtavlan och genom lärarens stöd, som var att långsamt läsa upp korta fraser, skriva ner det de hör. I lärare 3:s klassrum fanns en snarlik metod, förutom att de i stället för att gå fram fick varsin whiteboard-tavla i miniformat. Detta gjordes troligtvis för att involvera eleverna i lektionen, samt träna upp motoriken som nämns i intervjuerna. När en fras har lästs upp synade lärare 2 den som stod vid tavlan och lärare 3 sin klass för att få en överblick över vilka som behövde extra hjälp. När deltagarna fastnade vid en fras repeterade läraren frasen samtidigt som deltagarna hjälpte till vid behov. Fraserna sattes av båda lärare i praktiken och deltagarna fick intervjua varandra med de inlärdas fraser samt svaren till dem, till sitt stöd hade deltagarna sina whiteboards med text för att eleverna i samband med sitt tal skulle öva på att läsa.

Lärare 1, däremot, skrev allt på tavlan och började läsa fraser högt och eleverna fick repetera det som sades. Successivt tillkom fler vardagliga fraser på tavlan. Hen och deltagarna genomgick samma process med varje grupp fraser som tillkom. Lärare 1 avsatte tid till att eleverna skulle få skriva ner fraser i sina block. Hen påminde dem om förra veckans fraser och att de hade fått tid att öva på dem under veckan. De skulle nu få skriva en kort diktamen om fraser från föregående vecka. Fraserna lästes långsamt och flera gånger. När diktamen var färdig fick eleverna jämföra sina svar med varandra och på så sätt även bearbeta det gjorda tillsammans innan det var dags för inlämning.

5.7 Utövandet av det analytiska och syntetiska förhållningssättet

I alla de observerades klassrum förekom det drag av det syntetiska förhållningssättet medan det i lärare 2 och 3:s klassrum växlades mellan det syntetiska och det analytiska förhållningssättet, precis som det sades i intervjuerna.

Lärare 2 och 3 hade liknande sätt att arbeta på, vilket tolkas som ett mönster. De anpassade metodanvändningen efter syfte och situation. Båda lärarna använde ljudmetoden som en stödmekanism i elevernas skrivande. Båda exempel förekommer i introduktionen. När eleverna i lärare 2:s klassrum stod vid tavlan ljudades bokstäverna långsamt av läraren innan de skrevs ner på tavlan av eleverna. Detta användes troligtvis som ett stöd i elevernas skrivande och förståelse. När alla fraser och ord var färdigskrivna ljudades alla bokstäver ännu en gång och sedan förklarades ljudets relation till orden. Fraserna bröts sedan ned i mindre strukturer där olika bokstavskombinationer som utgjorde ett speciellt ljud blev synliga, vilket kopplas till helordsmetoden. Det är här denna växel mellan olika metoder blir synlig. Även dessa förklarades för eleverna och eleverna fick sedan skriva ner de kombinationer som förekom. Lärare 2 arbetade sedan med textskrivning och läraren läste emellanåt elevernas texter för att ge feedback. När läraren märkte att det fanns en avvikande stavning i elevernas texter ljudade läraren fram den korrekta stavningen på ordet som stöd för eleverna. Detta mönster visas även i lärare 3:s klassrum där läraren, i syfte att eleverna skulle kopiera det hen skrev på tavlan. Hen skrev vardagliga fraser på tavlan samtidigt som bokstäverna både uttalades och ljudades, för att hela frasen sedan skulle läsas högt. När en gemensam textläsning sedan gjordes och eleverna läste efter läraren bröts alla fraser i den korta texten ner i mindre enheter. Från stycken till fraser till ord till bokstäver till ljud. Detta kopplas också till helordsmetoden. I detta moment förklarades, liksom lärare 2:s tillvägagångssätt relationen mellan bokstäver och ljud medan bokstavskombinationer som utgjorde ett ljud (stj-ljud exempelvis) togs ut ur sin kontext och förklarades.

Lärare 1 arbetade mycket med ljud- och Wittingmetoden. Lärare 1 sa i sin intervju att vokaler är en central del av läs- och skrivundervisningen. Wittingmetoden framkom i samband med att lärare 1 separerade vokaler från konsonanter under observationen. Läraren hade listat alla vokaler på tavlan och eleverna fick enskilt gå fram och skriva det ordet läraren läste upp. Alla dessa ord var ämnesspecifika för veckans tema, vilket kan tolkas som ett sätt att effektivisera undervisningen. Läraren och eleverna centraliserade då vokalerna i orden för att sedan bygga på med konsonanter, samtidigt som alla bokstäver ljudades för kontexten och

som stöd för elevernas skrivutveckling. Extra betoning lades på vokalerna när orden läses upp. Att låta eleverna skriva orden på tavlan involverar eleverna i undervisningen och gör uppgiften mer interaktiv. Lärare 1 gick sedan igenom de svåraste orden genom att ljuda dem och förklara förhållandet mellan ljud och symbol för att sedan läsa orden som helhet igen.

5.8 Bilder och sång som metoder i undervisningen

Det är inom detta fält som lärarnas tillvägagångssätt för att bygga kunskap hos eleverna skiljer sig som allra mest. Under allas intervjuer nämndes bilder och sånger som en metod för lärande, men dessa två komponenter förekom bara bland två av tre lärare och de arbetar annorlunda och med olika syften.

Under lärare 2:s lektion förekom bilder i syfte om att kontextualisera fraserna för att eleverna skulle öka sin förståelse för sammanhanget. Detta kan kopplas till syftet med visuellt stöd. Bilderna användes med andra ord som en inkorporerad del av ljudmetoden och som ett ytterligare stöd. Ett exempel var att frasen "Det är soligt väder" symboliserades av ett par solglasögon, en gräsmatta och en sol som ritades på tavlan. När läraren lärde ut fraser som involverade djur ritades alltid djuren upp på tavlan. Detta skedde med största sannolikhet på grund av att det blir ohållbart att översätta ordet "kanin" till alla språk i klassrummet och att det blir tidseffektivt att rita en kanin på tavlan.

Lärare 3 använde inte bilder under sin undervisning utan höll sitt huvudfokus på sång som en metod för lärande, som går att koppla till Bornholmsmodellen. Ett exempel från observationen var när de tränade på årets månader. Lärare 3 delade ut en sångtext som handlade om månaderna där de först läste upp texten som den var. Sedan fick de lyssna på läraren som sjöng den. Efter att de har fått bearbeta texten och stryka under alla månader fick de sjunga gemensamt med en melodi som sattes på via datorn.

Lärare 1 stack ut mest då inga indikationer på visuellt stöd förekom under hans undervisning utan hen höll i stället sitt fokus på vokalljud och bokstavskombinationer.

5.9 Stödpraktiker i klassrumssammanhang som strategi för lärande

I allas klassrum förekom stöd i samband med att dessa metoder utövades och lärarna hade i stora drag liknande sätt att handskas stöttande med eleverna. Dessa stödpraktiker kan sammanfattas i tre ben: Repetition, användning av varandras resurser och lärarstöd.

Hos $\frac{2}{3}$ lärare var repetition en integrerad del av undervisningen. Ett tema varar i cirka en vecka, och under denna vecka repeteras olika fraser och ämnesspecifika ord, både i hur det

uttalas, hur det läses och hur det skrivs. Lärare 1 och 3 lät eleverna självständigt repetera det som har gått igenom. Hos lärare 1, i samband med att en elev fick skriva orden på tavlan, fick resterande elever repetera orden på sitt eget papper samtidigt som det uttalades flera gånger i kör medan läraren drog med fingret längs med ordet. Både repetitionen och handlingen med fingret tyder på ett lärarstöd. Eleverna fick även läsa och arbeta med texter tillsammans under lektionen i syfte om att använda varandras resurser som en källa till kunskap och lärande. Användningen av varandras resurser gjorde sig synligt när läraren avsatte tid för att eleverna tillsammans skulle bearbeta texternas innebörd. Även i lärare 3:s klassrum kunde likadana spår ses under observationen. Varje fras som skrevs på tavlan skulle eleverna även repetera både muntligt och skriftligt, antingen i sina block eller på whiteboard-tavlan. Även här kommer motorikträning in och att träna vanan av att skriva i utveckling. Eleverna fick även i detta klassrum använda varandras resurser och arbeta i grupp, exempelvis under en delövning som omfattade träning av månaderna där de hjälpte varandra med stavningen och att tydliggöra vilken månad som var vilken.

Ett tillvägagångssätt som stack ut var lärare 2. Denna lärare använde bilder i huvudsak som en stödfunktion i elevernas lärande. Syftet med bilderna var att kontextualisera fraserna och bilda en större förståelse med ett visuellt stöd. Lärare 2 hade dock mycket gemensamt med resterande lärare, vilket omfattar repetitionsförekomsten och att låta eleverna använda sig av varandras resurser i undervisningen. Resursanvändningen visades som ett mönster i allas undervisning, och det mönstret var att eleverna gemensamt fick skriva texter om sina morgnar där eleverna hjälpte varandra med ord och stavning, med lärarens bekräftelse.

Alla lärare visade dock olika stöd med sitt kroppsspråk. Medan alla lärare visade bekräftelse genom att nicka och le, ställde bara lärare 1 följdfrågor för att visa sitt intresse för elevernas resonemang och för att göra undervisningen kognitivt utmanande. Lärare 2 avsatte dock tid till att sätta sig bredvid eleverna och läsa igenom texterna och ljuda ord tillsammans, vilket resterande lärare inte gjorde, utan lärare 2 böjde sig ner till deras nivå. Lärare 1 stod dock upprätt, vilket i elevernas ögon kunde tyda på en maktbalans.

6. Resultatanalys

I föregående avsnitt presenterades resultaten vars kategoriseringar grundar sig på lärarnas resonemang under intervjuerna och deras tillämpning av metoderna i praktiken. Nedan kommer resultaten som framkom under intervjuerna och observationerna diskuteras i förhållande till de teorier som togs upp i tidigare avsnitt. Även i detta avsnitt har resultaten

och teorierna förenats med sina gemensamma punkter och på så sätt även kategoriserats under passande underrubriker. Avsnitt 6.1 presenterar resultatens relation till och skolverksamhetens syn på litteracitetsutveckling. Vidare i avsnitt 6.2 diskuteras resultaten från observationerna i förhållande till Ivanićs skrivdiskurser. Slutligen beskrivs individanpassningens förekomst i undervisningen i avsnitt 6.3.

6.1 SFI-verksamhetens syn på litteracitetsutveckling

I resultaten blir det påtagligt vilket fokus SFI-verksamheten har. I och med att en av SFI:s syften är att utveckla kunskap hos deltagarna som gör att de fungerar i samhället och i vardagliga sammanhang (Skolverket 2022, s. 1) går det att koppla SFI:s syfte till synen på litteracitetsbegreppet som funktionell. Franker (2018, s. 20) skriver om att vara funktionellt litterat innebär att, förutom att kunna läsa och skriva, även tolka bilder och symboler. I observationerna och i intervjuerna framgick det att användningen av visuellt stöd med bilder och symboler var en integrerad del av undervisningen och som kompletterade läs- och skrivutvecklingsmetoderna. SFI:s syfte är att funktionellt utveckla deltagarna och studieväg 1 ska präglas av en grundläggande läs- och skrivinläring (Skolverket 2018, s. 9). En rimlig koppling till SFI:s verksamhet är därför att undervisningen har en grund i den utvidgade synen av litteracitet då eleverna i observationen dels fick lära sig vardagsfraser i början på varje lektion, dels få utöva sina nyförvärvade kunskaper om alfabetisering i sin skrift. Franker (2005, s. 7) skriver om en utvidgad syn på litteracitetsbegreppet där vardagsspråket inkorporeras i undervisningen tillsammans med skolspråket, där formalitet och informalitet samverkar för att deltagarna ska utvecklas och tillgodogöra sig väsentlig information som stämmer överens med det Skolverket anser vara "värdefull" kunskap. Ändamålet för undervisningen på studieväg 1 prioriterar med andra ord inte utvecklingen av ett väsentligt skolspråk med avsikten av att eleverna ska studera vidare, utan prioriteten ligger i första hand på att utveckla ett funktionellt ordförråd, tillsammans med skolspråket.

Som avslutning verkar det som att SFI-verksamheten har en funktionell syn på litteracitet med grund i den utvidgade modellen av litteracitetsutveckling. Detta kan bero på läroplanens syn på litteracitetsutveckling samtidigt som syftet med studieväg 1 är att grunda undervisningen i läs- och skrivinläring. Här ingår det metoder som visuellt stöd och tolkningen av dessa bilder som metoder för vidare litteracitetsutveckling samtidigt som vardagliga fraser som kan användas både i skolan och i privat inövas muntligt och skriftligt.

6.2 Undervisningens relation till Ivanićs skrivdiskurser

Det finns flera sätt att tillgodogöra sig färdigheter i skrift på och det finns en rad olika praktiker som förespråkar olika tillvägagångssätt att lära sig. Av resultaten framgår det att tre diskurser av Ivanić (2004) gör sig mest synliga: Kreativitetsdiskursen, Processdiskursen och Diskursen för sociala praktiker. Medan ingen av lektionerna eller intervjuerna grundades helt och hållet i en viss diskurs kunde drag från de nämnda diskurserna identifieras.

För det första nämner Ivanić (2004, s. 227) att skrivfärdigheter utvecklas med lingvistiska färdigheter som grund och att dessa färdigheter utgörs av kunskaper om den syntaktiska kopplingen mellan ljud, bokstäver och ord vilket går att koppla till pedagogernas tillvägagångssätt med ljudning och nedbrytning av orden till mindre strukturer. Kunskapen om dessa leder enligt Ivanić (2004) till en god ordhantering för inlärnarna, vilket är syftet med att ljuda bokstäver - för att kunna läsa och skriva dem.

Ivanić (2004, s. 229) skriver att inom kreativitetsdiskursen är meningsskapandet en omfattande del av lärandet, vilket även syntes i de flesta intervjuerna där lärarna tryckte på vikten av att väva in deltagarnas tidigare erfarenheter i allra högsta mån för att bilda mening. Vidare beskriver Ivanić (2004, s. 229) repetitionens roll i att lära sig att skriva som en integrerad del av lärandet. I samband med detta kopplar hon tillbaka till meningsskapandet och menar att läsning och skrivning av texter med meningsfulla ämnen som därefter repeteras utvecklar elevernas skrift. Både i intervjuerna och observationerna gick det att se strategier som involverade repetition. Ett exempel är i början av respektive lektion där lärarna repeterade vardagliga och meningsfulla fraser samt under tiden lektionen hölls där de fick öva in motoriken och vanan av att skriva ett visst ord.

De fem benen i processdiskursen är planering, utkast, bearbetning, samarbete och revidering och kallas tillsammans för "the process approach" (Ivanić 2004, s. 232). Under observationen för lärare 2 gjordes det tredje och femte benet sig synliga vilket gör att undervisningens relation till processdiskursen dessvärre inte är lika tydlig, men ännu återfinns drag. Bearbetningen och revideringarna av texterna gjordes i samband med att deltagarna fick individuell feedback på sina texter som rörde stavningen och innehållet av texterna. Ett exempel är i lärare 2:s klassrum där hen satte sig med deltagarna och ljudade bokstäver. Därefter fick deltagarna korrigera sin stavning utefter lärarens feedback. Varken planering, utkast eller samarbete, som Ivanić (2004, s. 232) skriver är centrala delar av processdiskursen gjorde sig synliga i någon av lärarnas undervisning. Till att börja med fick bara eleverna i lärare 2:s klass en skrivuppgift vilket raderar denna diskurs från lärare 1 och 3. I lärare 2:s

klassrum fick deltagarna börja direkt och inte lämna in ett utkast som skulle bedömas. Kursdeltagarna i klassrummet var dessutom tysta och alla arbetade för sig själva, vilket antyder att inget samarbete i skrivningen och revideringen av texterna mellan elever skedde.

Ivanić (2004, s. 234) skriver att de kommunikativa händelserna mellan inlärarna viktiga för lärandet av skrift och att lärandet sker genom sociala praktiker. Detta går att koppla till observationerna i alla klassrum där eleverna använde varandras resurser och samarbetade när de skulle ljuda vokaler och läsa högt. Samtidigt som detta är ett tydligt drag från diskursen för sociala praktiker går det även att koppla tillbaka till definitionen av det sociokulturella perspektivet (Säljö 2000, s. 18). Ett tydligt exempel var i lärare 1:s klassrum när kursdeltagarna skulle koppla ord till vokaler och de fick hjälpa varandra att ljuda fram rätt bokstav för att svaren skulle vara korrekta. Även i lärare 3:s klassrum förekom denna praktik, när de skulle träna på att skriva månaderna korrekt. Eleverna hjälpte varandra att uttala och skriva korrekt samt använde varandras kunskaper för att förstå vilken månad som var vilken. Ivanić (2004, s. 234) trycker även på den sociala kontexten som grund i skrivutvecklingen, vilket går att koppla till den funktionella litteraciteten som både Skolverket (2022) och Franker (2018) skriver om. Detta visar sig i både i intervjuerna och observationerna där det verkar som att eleverna får lära sig fraser och läsa texter som är av vikt för ett liv utanför skolan, samt ett lärande som grundar sig på elevernas erfarenheter.

Sammanfattningsvis går det inte att visa att hela diskurser ingår i lärarnas undervisningar utan drag av olika diskurser från Ivanić (2004) gör sig synliga under olika övningar och moment. Moment som går att koppla till samarbete och det sociokulturella perspektivet som helhet går att koppla till diskursen för sociala praktiker, medan mer generella moment som involverar repetition går att koppla till kreativitetsdiskursen. I samband med detta går det även att se liknande drag där meningsskapande står i centrum, som också går att koppla till kreativitetsdiskursen. Slutligen går det även att koppla drag som involverar bearbetning av texter och formativ feedback till processdiskursen.

6.3 Individanpassning - En inordnad, men tidskrävande handling

Definitionen av individanpassning är att pedagogen tar hänsyn till de studerandes erfarenheter och bakgrunder (Utbildningsdepartementet 2018, s. 3). Enligt intervjuerna som gjordes går det att dra slutsatsen om att en anpassning efter kollektivets behov görs eftersom de väver in deras erfarenheter och tar deras studiebakgrund i beaktande. Problematiken kommer dock i samband med strukturen av temana. I och med att lärarna tillsammans

strukturerar upp temana för klasserna blir det svårt att ta varje enskild klass i beaktande, utan att generalisera allas kunskaper. Denna handling tåls att skyllas på tidsbristen inom verksamheten. Inom ramen för anpassningarna ingår även alla de ovan nämnda metoderna, vilka lärarna i intervjuerna definierar som tidskrävande praktiker, vilket Utbildningsdepartementet (2018, s. 2) även tar upp. Lärarnas samt Utbildningsdepartementets (2018) bilder av verkligheten stämmer: Att de vuxnas varierade bakgrund och erfarenheter sätter stopp för en ytterligare, mer individualiserad undervisning. Åtgärder som enskilda lärare tog under observationerna för att inte agera allt för generaliserande var att vid många tillfällen repetera det inlärd, avsätta tid för att lärare-elev interaktionen skulle ta plats, samt bekräfta elevernas känslor och arbeten. Metoderna som används i syfte att utveckla inlärnarna i läs och skrift går att koppla till individanpassning, speciellt med tanke på att handlingen tar avstamp i det sociokulturella perspektivet. Denna parallell mellan individanpassning och metodanvändning kan göras då enbart drag från olika metoder kunde identifieras i lärarnas undervisning och det var tydligt att metoderna ändrades beroende på uppgift vilket indikerar en sorts analys från lärarnas sida på vilka metoder som anses fungera för vilka ändamål. Metodernas mångfacetterade struktur för respektive klasser som synliggjordes under observationerna (och till viss del under intervjuerna) kan en i sin tur förena med idén om ett individanpassat klassrum för att säkra deltagarnas lärande.

Avslutningsvis går det att i föreliggande studie se en viss individanpassning till eleverna som strategi för utveckling i form av teman som delar upp större mål till mindre delmål. Detta görs samtidigt som kursdeltagarnas studiebakgrund och personliga erfarenheter tas hänsyn till. Handlingen kan vara kontraproduktiv för att uppnå ett idealt individanpassat klassrum då temana struktureras gruppvis bland lärarna vilket riskerar att utelämna en andel elever då generalisering måste göras för att dessa teman ska vara relevanta för alla.

7. Diskussion och slutsats

Föreliggande studies syfte har varit att undersöka SFI-lärares läs- och skrivutvecklande metoder för vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling och hur dessa tillämpas i praktiken. Studien har grundat sig i fyra forskningsfrågor vilka har varit:

- Hur planerar lärare sin undervisning för att utveckla läs- och skrivinläringen hos vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling och deltagare med kort skolbakgrund på SFI?
- Vilka metoder/strategier/modeller finner lärare effektiva i sin undervisning av nyanlända och varför?

- Vilka för- och nackdelar ser lärarna med metoderna?
- Hur tillämpas de sagda metoderna i praktiken?

I föregående avsnitt har resultaten och dess relation till teorierna att redogjorts för och diskuterats utifrån tematiseringar. I detta avsnitt kommer resultatens relation till den tidigare forskningen att redogöras för, där resultaten värderas och granskas ur ett kritiskt perspektiv. Vidare dras en slutsats av vad studien har visat i slutet av avsnittet.

Att tillämpa metoder och använda sig av strategier för att utveckla läs- och skrivinläringen hos vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling har enligt lärarna bidragit med en tydligare struktur i undervisningen samtidigt som hjälpmedel som bilder och ljudning av bokstäver har hjälpt deltagarna på SFI att tillgodogöra sig kunskaper som sedan implementeras i andra kontexter där läsning och skrift är ett krav.

Både i forskningen gjord av Wedin & Stenbäck (2020) och Duvhammar, Nordmark & Sandwall (2001) förespråkas högläsning i viss utsträckning för elevernas utveckling, vilket inte framkom i intervjuerna som ett sätt att utveckla elevers ordhantering genom imitation. En parallell och det närmaste till högläsning som går att urskilja från resultaten är när lärarna läste enstaka fraser högt i syfte om att genom imitation, utveckla deltagarnas ordförråd och vana vid nya ord. Lärare 3 läste dock en sångtext tillsammans med kursdeltagarna. Att läraren läste den okända sångtexten högt så eleverna fick höra hur orden uttalades visar på att pedagogen modellerar sångtexten. Att läraren läste texten ännu en gång och eleverna fick repetera orden kan kopplas till Wedin & Stenbäcks (2020) tryckpunkt på lärare-elev interaktionen som vikt för utveckling. Wedin & Stenbäck (2020) konstaterar även att imitation som strategi för att tillgodogöra sig stavningen och kunskaper om hur ett ord läses kan göras genom att höra ordet uttalas av en som är längre kommen i sin språkutveckling. Att inte högläsa större texter kan därför problematiseras: Gjorde lärarna inte detta för att de ansåg att deras kunskaper inte räckte eller fick eleverna läsa enskilt som en strategi för att öva på att vara självständiga? Lärarna i forskningen av Wedin & Stenbäck (2020) förklarar även att kritiskt läsande inte bör vara en grund i undervisningen för vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling, vilket stämmer överens om lärare 3:s resonemang i intervjun om att de lätt kan tappa motivationen om de upplever att sina språkkunskaper inte räcker till.

Vidare visas det i forskningen gjord av Kreeft Peyton & Schaetzel (2016) att en individanpassad undervisning kan resultera i svårigheter för lärarna. Forskarna menar att det är svårt att bemöta alla elevers enskilda behov för en likvärdig undervisning vilket två av lärarna i intervjun nämnde. De menar att en metodsgrundad planering för undervisning är

tidskrävande och att det är svårt att separera allas erfarenheter från varandra, vilket forskarna även skriver. I studien tas även diktamen som aktivitet upp, vilket visades i lärare 1:s undervisning under observationen. Detta gjordes för att öva på elevernas självständighet, ordhantering och skrift. I studien tas även, i samband med diktamen, artikulering och nedskrivningar av enklare fraser upp vilket alla lärare gjorde. Detta kan också kopplas till både ljud- Witting och helordsmetoden som stödmekanismer för elevernas utveckling. En metod som tas upp i forskningen av Kreeft Peyton & Schaetzel (2016) är att inkorporera talövningar i skriften, vilket framkom under observationen hos lärare 1 där eleverna fick intervjua varandra med frågor samtidigt som de skriver ner svaren de får.

Lärarnas struktur på lektionerna är samstämmig med Collianders, Ee Ahn & Andersson (2018) resultat om att lärarna håller en viss struktur på sin uppbyggnad med en introduktion i början. Detta kan antingen bero på det faktum att undervisningen ska bygga på forskning, eller på att introducera ämnet och dagordningen för elever är en vedertagen handling samt kutym för hur en lektion ska struktureras. Det som dock skiljer sig är att bara lärare 1 introducerade ämnesspecifika begrepp för temat för den veckan, resterande lärare gick igenom ord som de själva tänkte kunde vara viktiga för deras utveckling som vardagliga fraser och mat. Colliander, Ee Ahn & Andersson (2018) kom även fram till att ge elever frihet att arbeta med de uppgifter de själva fann relevant, vilket inte framkom i någon av observationerna eller som metoder under intervjun. Detta kan bero på att det blir rörligt för läraren att se var progression sker. En enhetlig undervisning där alla går efter samma ordning bidrar till en struktur som underlättar för lärarna att undervisa och eleverna att tillgodogöra sig undervisningen. Något som står i både Colliander, Ee Ahn & Andersson (2018) samt i Kreeft Peyton & Schaetzel (2016) är språkbruket som central del av undervisningen. I resultaten går det att se att lärarna var måna om att inte använda alltför komplexa meningar och pratade långsamt för att eleverna skulle höra hur ord uttalas. Detta gjordes ofta i samband med att orden skrevs på tavlan vilket båda forskare även förespråkar.

I Duvhammar, Nordmark & Sandwalls (2001) studie framkom det vad elever fann mest effektivt för sitt lärande av det svenska språket. Repetition sågs som det mest väsentliga för utveckling, vilket även kan ses både i intervjuerna och i observationerna där de fick träna på att skriva samma ord och fras flera gånger för att träna in motoriken, vilket även eleverna i studien gjorde. Frågan blir då om eleverna lär sig sambandet mellan bokstäverna och ordbildningen eller om de bara lär sig hur ett ord skrivs utan någon kunskap om relationen. Det som kompletterar denna metod blir i så fall ljud-, Witting och helordsmetoden som erbjuder information om orden och bokstävernas relation till varandra vilket även Wedin &

Stenbäck (2020) skriver om i sin studie. De menar att bryta ner ord till grammatiska strukturer och bearbeta dem banar vägen för fördjupat lärande hos deltagarna.

Eleverna i Duvhammar, Nordmark & Sandwalls (2001) studie trycker dock på skrivande av hela texter som övning för att utveckla sin skrift och ta till sig av strategier som rör denna handling. I föreliggande studie framkommer inte detta varken som en övning eller en metod för att utveckla eleverna i något klassrum förutom hos lärare 2. Undervisningstiden hos lärare 1 och 3 gick ut på att lyssna och svara på frågor medan lärare 2 var den enda som hade en längre skriftlig övning som behandlade det inlärd, det vill säga vardagliga fraser.

Det visuella stödet är inte en integrerad del av undervisningen till det plan som Franker (2007) förespråkar i sin studie. Den enda läraren som använde bilder i sin undervisning under tiden som observationen gjordes var lärare 2, i tecknat format. I observationerna framkommer det att pedagoger använder tecknade bilder som ett sätt att kontextualisera det sagda för att bilda en större förståelse av det nya. Detta menar lärare 2 är hans anledning under sin intervju. Samtidigt som lärarna menar att fotografier i sig är mer detaljerade blir tecknade bilder mer konkreta i sitt utövande och i studien som Franker (2007) har gjort framkommer det att det rör sig om den frihet som en pedagog får under tiden hen tecknar. I lärare 2:s klassrum blir det synligt hur konkreta teckningarna är då de inte har någon tecknad bakgrund utan teckningen är enbart det den avser att symbolisera, vilket minskar förvirringen hos eleverna om vad som, av bilden, anses vara väsentligt och inte.

Sammanfattningsvis är det tydligt att kursdeltagarnas studiebakgrund och erfarenheter användes som grund i planeringen av undervisningen, trots att en pedagog problematiserade handlingen och hävdade att kulturella skillnader kan försvåra processen. De främst förekommande metoderna för att utveckla inlärarna i läs och skrift är ljudmetoden, Wittingmetoden och helordsmetoden. Bilder och sång användes som komplement till ljudning av bokstäver samt som ett sätt att bana vägen för ett mer lustfyllt lärande. Under intervjuerna och observationerna synliggjordes metodernas mångsidighet som lyftes fram som något positivt. Lärarna var överens om att det positiva med metoderna var att lärandet sker stegvis och strukturerat. De flesta lärare var överens om att implementeringen av metoder bör göras med tålamod med tidsaspekten i beaktande, då handlingen är en tidskrävande sådan, vilket lyfts upp som en negativ aspekt. Enligt resultaten går det även att se att undervisningen på studieväg 1 var lika varandra i sin struktur där liknande tillvägagångssätt användes för samma ändamål. Detta kan bero på en konsensus under personalmötena om vilka teman och vilka angreppssätt de kan använda bestäms. Detta kan visas vara bra, samtidigt som arbetssättet riskerar att utelämna enskilda elever då en viss

generalisering av klasserna behöver göras för att denna överenskommelse ska bli till verklighet.

8. Käll- och litteraturförteckning

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Johanneshov: MTM.

Bjørndal, C. R. P. (2018). *Det värderande ögat observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Johanneshov: MTM.

Colliander, H., Ee Ahn, S. & Andersson, P. (2018). Actions and Conceptions: Exploring Initial Literacy Teaching Practice For Adults. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(5), s. 1–15.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1465344>.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Duvhammar, C., Nordmark, Å. & Sandwall, K. (2001). Hur lär du dig svenska? En studie av några sfi-elevers syn på sin inläring. I: Naucmér, K. (red.). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma, s. 293–303.

Ehrnlund, I. & Ekerstedt, A. (2015). *Explicit undervisning för läs- och skrivutveckling*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder –alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. (1:a. uppl.) Lund: Studentlitteratur, s. 675-713.

Franker, Q. (2005). Alfabetiseringsundervisningen och vardagens krav på litteracitet. I: *Att lära och utvecklas tillsammans*. Lärarhögskolan i Stockholm. Myndigheten för Skolutveckling.
https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.96133.1343296152!/menu/standard/file/qarinfranker_alfabetisering.pdf [Hämtad 2022-12-01]

Franker, Q. (2007). *Bildval i alfabetiseringsundervisning - en fråga om synsätt*. Göteborgs universitet.

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:385944/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2022-11-28]

Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. (2:a. uppl.) Lund: Studentlitteratur, s. 771-816.

Franker, Q. (2016). *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_01/1.%20Grundl%C3%A4ggande%20litteracitet%20f%C3%B6r%20nyanl%C3%A4nda%20ungdomar.pdf [Hämtad 2022-12-01]

Franker, Q. (2018). Gränsöverskridande arbete med elevers litteraciteter. I: Aldén, K. & Bigestans, A. (red.) *Litteraciteter och flerspråkighet*. Första upplagan Stockholm: Liber.

Hallin, A. & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning en handbok*. Johanneshov: MTM.

Hedström, H. (2009). *L som i läsa, M som i metod: om läsinläring i förskoleklass och skola*. Stockholm: Läraförbundets förlag.

Individanpassad vuxenutbildning: med fokus på digitala verktyg. (2019). Solna: Skolforskningsinstitutet.

Ivanić, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*, 18(3), s. 220-245. doi: <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling - Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4). s. 152-170.

Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare: kursplaner och kommentarer – reviderad 2018. (2018). Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Kreeft Peyton, J. & Schaetzel, K. (2016). *Teaching Writing to Adult English Language Learners*:

Lessons From the Field. *Journal of Literature and Art Studies*, 6(11), s. 1407-1423.

doi: [10.17265/2159-5836/2016.11.012](https://doi.org/10.17265/2159-5836/2016.11.012).

Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. (2:a. uppl.) Lund: Studentlitteratur, s. 605-629.

Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. (2:a. uppl.) Lund: Studentlitteratur, s. 481-518.

Lundberg, I., Rydkvist, M. & Strid, A. (2018). *Bornholmsmodellen: språklekar i förskoleklass*. Tredje upplagens första tryckning. Stockholm: Natur & kultur.

Myrberg, M. (2001). Invandrares förmåga att läsa och skriva på svenska - en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse. I: Naucclér, K. (red.) *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma, s. 241-257.

Norrby, C. & Nilsson, J. (2015): Enkät. I: Boyd, S. & Ericsson, S. (red.). *Sociolingvistik i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 37-56.

Skolverket (2016). *Grundläggande litteracitet - Att undervisa vuxna med svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). *Läroplan för vuxenutbildningen*. Stockholm: Skolverket.

Stenbäck, L & Wedin, Å. (2020). Föreställningar om läsande och läsundervisning hos lärare i svenska som andraspråk,. *Educare* 2020 (4), s. 109-135. doi: 10.24834/educare.2020.4.5.

Swärd, A. (2022). *Läsundervisning - möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Skolverket.

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grunds%C3%A4rskola/039-tilltro-lasning-demokrati/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M39_grsar-gysar_04A_01_lasundervisning.docx [Hämtad 2022-12-04]

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

UNESCO. (2016). *50TH ANNIVERSARY OF INTERNATIONAL LITERACY DAY: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate*.

<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-en.pdf> [Hämtad 2022-11-12]

Utbildningsdepartementet. (2018). *Uppdrag om deltagande i kommunal vuxenutbildning*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3943> [Hämtad 2022-11-13]

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf [Hämtad 2022-12-15]

Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2021). Litteracitetspraktiker i vardags- och samhällsliv: Skriftspråksvanor hos svenska sfi-elever med kort eller ingen tidigare studiebakgrund. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), s. 19-38. doi: <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2797>

Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna - Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintrödn*. Diss. Göteborgs universitet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/68710/gupea_2077_68710_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Hämtad: 2022-11-30]

9. Bilagor

I detta avsnitt visas alla bilagor som har använts under denna studie.

9.1 Samtyckesblankett

Samtycke till behandling av personuppgifter i samband med studentarbete vid Södertörns högskola

Jag samtycker till att Södertörns högskola behandlar följande personuppgifter i studentarbete i enlighet med nedanstående beskrivningen.

Vilka personuppgifter kommer att behandlas?

- Namn:
- Telefonnummer:
- Adress:
- E-postadress:

Vad är syftet med behandlingen av personuppgifter?

Syftet med behandlingen av personuppgifterna för detta ändamål är att kunna säkerställa din medverkan i studien vars syfte är att synliggöra lärares arbetsätt för läs- och skrivutveckling bland vuxna som är i början av sin litteracitetsutveckling.

På vilken rättslig grund kommer personuppgifterna att behandlas?

Personuppgifterna behandlas med **ditt uttryckliga samtycke**. Deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak. Om du inte samtycker till personuppgiftsbehandlingen kan du göra det utan att drabbas av negativa konsekvenser.

Lagringsform och skyddsåtgärder: Personuppgifterna förvaras i pappersform. Skyddsåtgärder för att bevara din anonymitet och integritet kommer att tas enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer.

Lagringstid och gallring: Dina personuppgifter kommer att bevaras till dess att ändamålet upphör. När ändamålet har upphört raderas alla personuppgifter.

Vilka är mina rättigheter?

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att få ta del av samtliga personuppgifter om dig som hanteras (registerutdrag) Du har även rätt att få dina uppgifter rättade vid fel. Du har även rätt att begära radering, begränsning eller invända mot behandling av personuppgifter. Fortsättningsvis har du rätt till dataportabilitet, dvs. rätt att överföra personuppgifter från en personuppgiftsansvarig till en annan "utan att hindras". Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att behöva ange orsak.

Vem ska jag vända till om uppgifter är felaktiga eller jag vill ångra mitt samtycke?

Behöver du få felaktiga uppgifter rättade, komplettera med saknade uppgifter (rättelse) eller ångrar du ditt samtycke (återkallelse) kan du i första hand kontakta ansvarig student och/eller dennes handledare (se kontaktuppgifter nedan). Du kan även vända dig till Södertörns högskolans dataskyddsombud på dataskydd@sh.se.

Personuppgiftsansvarig: Södertörns högskola är juridiskt ansvarig för studentens personuppgiftsbehandlingar i studentarbeten. Du kan alltid nå Södertörns högskola via e-post registrator@sh.se eller telefon 08 608 40 00.

Dataskyddsombud: Har du funderingar eller klagomål om hur dina personuppgifter behandlas kan du alltid vända dig till Södertörns högskolas dataskyddsombud på dataskydd@sh.se.

Klagomål: Är du inte nöjd med högskolans hantering av dina personuppgifter har du alltid rätt att lämna klagomål till Datainspektionen. Du når dem via e-post: datainspektionen@datainspektionen.se eller telefon 08-657 61 00.

Kontaktuppgifter till ansvarig(a) student(er) och handledare:

Självständigt arbete (15 HP), Institutionen för kultur och lärande

Handledare: Linda Kahlin

Student: Mohamad Mohamadali

.....

Genom mitt undertecknande nedan bekräftar jag att jag har tagit del av ovanstående information och är införstådd med hur mina personuppgifter kan komma att behandlas. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Datum och ort:

Underskrift

Namnförtydligande

9.2 Intervjuguide

Bakgrundsfrågor intervju:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du arbetat med svenska som andraspråk?
- Vilka grupper har du arbetat med mest?
- Är du behörig? Om ja, sedan hur lång tid tillbaka?

Intervjufrågor

- Vad tar du i beaktande under din planering av din läs- och skrivundervisning av nyanlända?
- Vilka metoder/strategier för skrivutveckling har fungerat bäst i din undervisning? Har du ett exempel på något som blev extra bra/där du stötte på problem?
- Vilka fördelar och nackdelar har du upplevt med metoderna/strategierna?
- Vilka andra metoder/strategier har du provat? Hur gick det?

9.3 Observationsschema

Tema	Situation	Beskrivning	Tolkning
Lärarens utövande av metoder i praktiken			
Lärarens stöd till kursdeltagaren			
Inlärnarnas tillgodogörande av lektionernas teman			
Ämnesspecifika ord & fraser och vardagliga ord & fraser samt visuellt stöd			