



Lärares uppfattningar av elevers förmågor och kunskaper i svenska som andraspråk

Om kunskapsglapp och övergångar inom olika nivåer på Komvux

Teachers' perceptions of students' abilities and knowledge in Swedish as a second language

about the knowledge gap and transitions within various levels at Komvux

Anna Birath
Esra Eriksson Mayer

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation
C-uppsats i svenska som andraspråk
Grundnivå
15 hp

Handledare: Julia Forsberg
Examinator: Gerrit Berends
HT 2020

SAMMANDRAG

Anna Birath
Esra Eriksson Mayer

Lärares uppfattningar av elevers förmågor och kunskaper i svenska som andraspråk.
Om kunskapsglapp och övergångar inom olika nivåer på Komvux.

Teachers' perceptions of students' abilities and knowledge in Swedish as a second language.
about the knowledge gap and transitions within various levels at Komvux.

Årtal: 2020

Antal sidor: 41

Sammandrag

Uppsatsens syfte är att undersöka sex utvalda lärares uppfattningar om vilka kunskaper och förmågor som är viktiga för studerande på grundläggande nivå inom vuxenutbildningen att ha med sig vid övergången till den gymnasiala utbildningen SVA 1. Vidare undersöks om det finns några övriga faktorer som påverkar övergången från grundläggande till SVA 1. Ytterligare ett tema som de intervjuade lärarna resonerar kring är bedömningen av kunskaper och förmågor. Forskningsansatsen är baserad på principer från grundad teori och metoden är semistrukturerade intervjuer. Sex lärare på tre olika skolor och orter har intervjuats. Slutsatsen som kan dras av studien är att det finns många olika faktorer som påverkar övergången inom vuxenutbildningen men att de intervjuade lärarna har en viss gemensam syn på vilka

kunskaper och förmågor som är betydelsefulla. Kunskaper om grundläggande grammatik, genremedvetenhet och strategier väger mest vid övergången från grundläggande till SVA 1. Tidsfaktorer samt information om elevernas utbildningsbakgrund spelar en betydande roll för elevens språkutveckling men det anses även att skrivandet bör ses som en process. Gällande bedömningen skiljer lärarnas åsikter sig en aning men det kan konstateras att den formativa bedömningen är den metod som de flesta lärarna föredrar.

Nyckelord: Vuxenutbildning, andraspråkselev, grundläggande utbildning, SVA 1, övergång, förmågor och kunskaper, utbildningsbakgrund, tidsfaktorer, bedömning, språkutveckling.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	5
2. Bakgrund och tidigare forskning	6
2.1 Kommunal vuxenutbildning	6
2.2 Tidigare forskning om övergångar	7
2.3 Utbildningsbakgrund	8
2.4 Kunskaper	8
2.5 Kommunikativ språkförmåga	9
2.6 Genrepedagogik	10
2.7 Förmågor	11
2.8 Bedömning	12
2.9 Analysmodeller	13
3. Metod och material	15
3.1 Analysmetod	15
3.2 Informanter och genomförda intervjuer	17
3.3 Metoddiskussion	17
3.4 reliabilitet och validitet	19
4. Resultat och Analys	20
4.1 Kunskaper	20
4.1.1 Grammatik	20
4.1.2 Genremedvetenhet	20
4.1.3 Ordförråd	21
4.2 Förmågor	21
4.2.1 Strategier	21
4.2.2 Resonemang och källkritik	22
4.2.3 Sammanfattning av lärarnas svar	23
4.3 Bedömning	23
4.3.1 Formativ och summativ bedömning	23
4.3.2 Respons	24
4.4 Övergångar	24
5. Diskussion	26
5.1 Grammatik	26
5.2 Genremedvetenhet	26
5.3 Förmågor	27
5.4 Resonemang och källkritik	28
5.5 Bedömning	29
5.6 Övergångar	30
5.7 Avslutande sammanfattning	30
5.8 För vidare forskning	32

Litteraturlista	33
Bilagor	37
Bilaga 1: Intervjuguide	37
Bilaga 2: Kommunikativ språkförmåga	39
Bilaga 3: Informationsbrev	40
Bilaga 4: Samtyckesblankett	41

1. Inledning

Den senaste tidens debatt om unga vuxnas skrivkunskaper har belyst att det finns ett stort kunskapsglapp mellan vad de förväntas kunna på gymnasiet och högskolan. Lärare på högskolor och universitet menar att det finns stora brister i elevernas skrivkunskaper (UR 2020). Med avstamp i den diskussionen har vi som lärarstudenter i svenska som andraspråk valt att titta på vilka kunskapsglapp som eventuellt kan finnas mellan olika skolformer inom svenska som andraspråk. På grund av de glapp som kan uppstå mellan olika skolformer anser vi det vara relevant för yrkesgruppen att undersöka vilka kunskaper och förmågor som eleverna behöver för att komma vidare och lyckas med sin utbildning. Eftersom det finns tidigare forskning om övergångar inom grundskolan och gymnasiet men inte inom vuxenutbildningen har vi valt att undersöka övergången mellan SVA-grund (kurs på grundläggande nivå) och SVA 1 (kurs på gymnasial nivå) på Komvux.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka vilka kunskaper och förmågor som tillfrågade lärare på Komvux grundläggande kurs och SVA 1 anser att eleverna behöver ha för att vara lämpade att påbörja SVA 1. Ytterligare ett syfte är att undersöka hur lärarna resonerar kring bedömning av vissa förmågor och kunskaper.

1. Vilka kunskaper och förmågor anser de intervjuade lärarna att eleverna behöver ha med sig från SVA-grund till SVA 1?
2. Vilka andra faktorer anser de intervjuade lärarna påverkar övergången mellan SVA-grund och SVA 1?
3. Anser lärarna att det finns brister i elevernas kunskaper och förmågor när de påbörjar SVA1? Och i så fall vilka?
4. Hur resonerar de intervjuade lärarna kring bedömning?

2. Bakgrund och tidigare forskning

I bakgrunden kommer vi att redogöra för hur grundläggande kurs och SVA 1 är organiserade på Komvux. I uppsatsen kommer vi att skriva grundläggande kurs eller nivå, då menas SVA-grund, och gymnasiekursen benämns som SVA 1. Bakgrunden innehåller centrala begrepp och litteratur som är relevant för vår undersökning. Vi ser kunskaper och förmågor som två skilda kompetenser och har därför valt att separera dessa. Efter avsnittet 2.4 kunskaper följer två avsnitt om språkets uppbyggnad och genrepedagogik, dessa bidrar till ett förtydligande till vad kunskaper innebär.

2.1 Kommunal vuxenutbildning

På den kommunala vuxenutbildningen ges vuxna möjligheten att utveckla sina kunskaper och kompetenser med syftet att stärka individens position i arbets- och samhällslivet samt att gynna den personliga utvecklingen. Organisationen är uppdelad i olika kurser: svenska för invandrare (SFI), grundläggande nivå (SVA-grund) samt gymnasial nivå (SVA). Inom grundläggande nivå finns det nationella kurser och delkurser samt orienteringskurser. På gymnasial nivå finns det nationella kurser, orienteringskurser, individuella kurser och gymnasiearbete (Skolverket 2020:2).

Syftet med SFI är att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket och att elever med ett annat modersmål än svenska ska ges möjlighet till att utveckla ett funktionellt andraspråk och på sikt kunna delta aktivt i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Analfabeter med ett annat modersmål än Svenska som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter ska få möjlighet att förvärva dessa färdigheter. Denna utbildning ska anpassas efter elevens behov och ska kunna kombineras med förvärvsarbete eller liknande aktiviteter utanför klassrummet (Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare, 2017:1). Efter SFI är nästa steg de grundläggande nationella kurserna i svenska som andraspråk som består av fyra olika delkurser. Syftet med undervisningen på den fjärde och sista av de grundläggande kurserna är att eleven ska utveckla kunskaper i och om svenska språket samt ge eleven förutsättningar att utveckla sitt språk, känna tilltro till sin förmåga och kunna uttrycka sig i olika sammanhang (Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå: kursplaner och kommentarer, 2019:197). Efter grundläggande kurs kan eleven välja att läsa vidare på SVA 1 som är en gymnasiekurs. Där ligger fokus på att eleven ska få möjlighet att reflektera över sin egen flerspråkighet och utveckla sitt andraspråk för att det ska bli mer

funktionellt och rikt med varietet och nyans. Under kursen ska även elevens tidigare erfarenhet och kunskaper få ta plats i undervisningen och det ska läggas vikt vid muntlig och skriftlig kunskapsutveckling (Skolverket, 2010:1). 2016 reviderades kursplanen på grundläggande nivå för svenska som andraspråk för att tydligare ansluta till nivå D i SFI och till svenska som andraspråk på gymnasial nivå. Syftet var att åstadkomma en sammanhållen svenskutbildning för vuxna invandrare (KLIVA 2019:45).

2.2 Tidigare forskning om övergångar

Övergångar mellan olika skolor, verksamheter eller nivåer är viktiga händelser för alla elever och innebär att elever ställs inför nya utmaningar och krav. En övergång kan innebära att en elev känner sig inkluderad och delaktig, eller så kan det bidra till att eleven känner sig exkluderad och marginaliserad (Skolverket 2014:8). I denna studie kommer vi inte att undersöka upplevelser eller sociala aspekter av övergången, men följande avsnitt är ett sätt att placera vår undersökning inom området som berör övergångar.

Bjur (2019:1) skriver i sin avhandling ”Avslutning och fortsättning” om övergången mellan introduktionsprogrammet språkinträdning och nationellt program vid gymnasieskolan. I denna studie riktas uppmärksamheten mot nyanlända elever i åldern 16-19. Avhandlingen belyser problematiken kring övergången mellan olika skolgångar. Bjur har även intervjuat lärare om vilka förmågor de tycker är viktiga för eleverna att utveckla under språkinträdning. Lärarna lyfter främst fram språkbehärskning, att eleverna kan göra sig förstådda och förstå. I studien framkom också att lärarna ansåg att språket var en viktig faktor för att kunna integreras i samhället (Bjur 2019:109). Avhandlingen beskriver hur övergången kan upplevas som något negativt, ett brott mellan olika verksamheter eller som något positivt, en bro över till nationellt gymnasieprogram (Bjur 2019:108). Resultaten i avhandlingen visar också att kurs- och ämnesplanerna i SVA - förändrades år 2016 genom att gå från ett mer grammatiskt perspektiv till ett förhållningssätt där de funktionella språkkunskaperna är av större betydelse för språkinläringen. Resultaten pekar på att det i de lägre skolåldrarna är vanligare med samarbeten kring övergången, än vad det är i de högre skolåldrarna. Det visar sig även att lärarna utgår från elevernas ålder samt skolbakgrund för att bedöma ifall de ska skickas vidare från språkinträdning till gymnasiet, vilket ofta innebär förhastade beslut kring elevernas kunskapsmässiga lämplighet inför gymnasienivån. Axelsson och Nilsson (2013) belyser hur påfrestande övergången från förberedelseklass till vanlig klass i

grundskola kan vara. De tar upp frågan om hur nyanlända elever uppfattar lärandemiljön i förberedelseklass jämfört med vanlig klass. Ett första resultat som lyfts fram i denna studie är att eleverna inte tycker att ämnena i sig är svåra utan däremot har de svårt att förstå de ämnesspecifika begreppen. Ett andra resultat är elevernas kluvenhet i att å ena sidan längta till en vanlig klass och å andra sidan vistas i en förberedelseklass där känslan av trygghet och grupptillhörighet infinner sig (Axelsson och Nilsson 2013:137-164).

2.3 Utbildningsbakgrund

Bunar (2015:266-267) tar upp betydelsen av kartläggningen av nyanlända elevers tidigare kunskaper och skolerfarenhet och nämner tre villkor som kan effektivisera lärandet. För det första måste lärarna få information om elevernas skolerfarenheter, rutiner och strategier för lärande. Det andra villkoret säger att elevernas faktakunskaper behöver kartläggas för att kunna gå till botten med var eleverna brukar erhålla dessa kunskaper. Till sist menas det att eleverna behöver ta kontroll över sin inlärningsprocess och det ska ske genom att eleverna får rikligt med stöd. När det från skolans sida finns en djupare förståelse av elevens skolbakgrund, identitet och lärstilar,- finns det möjlighet för eleven att överföra kunskap från ett sammanhang till ett annat. (Bunar 2015:266-267) Skrivande på ett andraspråk är ett komplext fenomen som i hög grad påverkas av skribentens ålder, andraspråks- nivå samt läs- och skrivförmåga på förstaspråket (Hyltenstam, 2013:633).

2.4 Kunskaper

I skolans alla ämnen finns ämnesstoff, det ses som ren information och fakta, men för att det ska anses vara kunskap behöver informationen sättas in ett sammanhang för att sedan tolkas och förstås. Den processen skapar möjlighet att tillförskaffa sig kunskap och inte enbart fakta (Gustavsson 2002:39-40). Begreppen inlärninng och lärande är en del av denna kunskapssyn. Inlärninng kan ses som ett resultat av den behavioristiska traditionen där kunskap anses vara en avbildning av verkligheten och något som mekaniskt ska läras in. Begreppet lärande beskriver den process och tolkning som det innebär att tillägna sig ny kunskap, och att lärande är något som sker i samspel med andra där språket spelar en central och viktig roll (Selghed 2006:22, 45). I dagens Sverige där de flesta kan läsa och skriva är det inte lika relevant att kunna fakta utantill, det värderas högre att ha strategier och förmågor att inhämta kunskap. Det ställs också högre krav idag på människor att kunna kritiskt granska texter och vara källkritiska. (Wedin 2010:35-36). Det räcker inte att ha grundläggande baskunskaper i att läsa, skriva och

räkna. Dagens samhälle och arbetsliv ställer större krav på att också kunna kritiskt granska, reflektera och ha en kommunikativ förmåga och därför är det viktigare än någonsin att eleverna får möjlighet att utveckla dessa kunskaper och förmågor (Lindström 2013: 9). *Kritisk litteracitet* handlar om förmågan att ha ett kritiskt förhållningssätt till det man läser och förstå att det ibland finns en dold agenda som medverkar till att upprätthålla maktrelationer (Hyltenstam 2013:780-781). Att vara läs- och skrivkunnig handlar också om att bli mer aktiv i samhället och att kunna påverka det. Att vara litterat handlar om att kunna få ta del av den politiska makten och demokratin (Hyltenstam 2013:795). Enligt Hyltegren och Lindqvist (2010:9) är det uppenbart att läroplanerna och kursplanerna inte värderar stoffmålen lika högt som förmågan att kunna förstå, analysera och argumentera. Trots detta hävdar Hyltegren och Lindqvist att många lärare ser stoffmålen som fundamentet i hela undervisningen och att det andra anses vara överkurs.

I kursplanernas centrala innehåll står det att eleverna ska ha kunskap om språkets struktur och om olika texttyper, exempelvis sats- och meningsbyggnad, tempus, sambandsord, kunskap om hur olika texter är uppbyggda, deras syften, innehåll, språkliga drag, uppbyggnad, ord och begrepp. När vi i avsnitt 4 beskriver olika kunskaper som lärarna anser är viktiga handlar det om kunskap om grammatik och kunskap om olika texttyper.

2.5 Kommunikativ språkförmåga

När kan man ett språk och vad kan man när man kan ett språk? Det är en fråga som är väldigt komplex och svårbesvarad. Abrahamsson & Bergman (2014:14-18) menar att språkbehärskning består av uttal, grammatik, ordförråd samt förmågan att anpassa språket efter olika situationer och för olika syften, det är alltså många beståndsdelar som samverkar. Eftersom det krävs flera olika kompetenser för att kunna ett språk talar man om den *kommunikativa språkförmågan* som i sin tur består av den *organisatoriska* och den *pragmatiska kompetensen*. Den organisatoriska kompetensen innefattar *formell språklig kompetens* som består av kunskaper om fonologi dvs. kunskaper om språkets ljud och deras uttal. Genom satsmelodin klagörs hur ett yttrande uppfattas och tolkas medan talrytmen består av betonade och obetonade stavelser som avlöser varandra på ett rytmiskt sätt. Hit hör även kunskaper om ordets stavning som är nära förknippat med uttalet.

I den *textuella kompetensen* ingår kunskap om språkets organisation i olika typer av texter, i både tal och skrift. Den *pragmatiska kompetensen* består av vetskap om språkanvändningen som är nödvändig för att kunna anpassa språket till olika situationer, den

delas in i *funktionell* och *sociolingvistisk kompetens*. Med den funktionella kompetensen menas kännedom om hur språkliga funktioner uttrycks som exempelvis att uttrycka känslor och önskningar eller påverka andras beteende. Den *sociolingvistiska kompetensen* innefattar kunskaper om sätt att uttrycka sig i olika situationer, språket och samtal. Innehållet anpassas till samtalspartners relation till varandra, mottagarens sociala status, yrke, ålder samt språkliga och kulturella referensramar.

De tidigare nämnda kompetenserna stöds slutligen av den *strategiska kompetensen*, samordnandet av komponenterna i den kommunikativa kompetensen möjliggör utnyttjandet av de befintliga kunskaperna. För andraspråksinlärare blir denna kompetens speciellt viktig då man ibland måste ta språkliga risker och använda sig av olika strategier för att få fram ett budskap (Abrahamsson & Bergman 2014:14–18). För ytterligare förtydligande av dessa kompetenser se figur 1 under bilaga 2.

2.6 Genrepedagogik

Genrepedagogiken handlar om att arbeta med texters syfte och språkliga drag för att undervisningen ska kunna hålla en kognitivt hög nivå, vilket leder till mer motiverade elever och större måluppfyllelse (Gibbons 2010a:24). Ett utmärkande drag för SVA-undervisningen är enligt Gibbons (2010a:24) att den tenderar i större utsträckning än andra ämnen i skolan att utformas med enklare grammatikuppgifter och “fylleriövningar” samt att uppgifter som är kognitivt krävande inte får tillräckligt stort utrymme.

Genrepedagogiken samverkar genom olika komponenter som vilar på tre ben: Vygotskys teori om lärande, Hallidays systemisk- funktionella grammatik samt Martin och Rotherys (1986) pedagogiska genremodell *cykeln för undervisning och lärande* som på engelska kallas för *The Curriculum Circle* eller *The Teaching Learning Cycle* (Johansson och Sandell Ring 2010:28). Vygotskys sociokulturella perspektiv tar hänsyn till sociala och kognitiva aspekter och beskriver hur komplext språkinläring är. Avgörande för inlärarens progression är att lärandet behöver ske på en nivå över den som eleven befinner sig på och det kallas *zonen för närmaste utveckling*. Det är genom stöttning som eleven kan komma vidare till nästa nivå. Utvecklingen ses som något statiskt, det kan variera och vara något som man hanterar olika bra i olika situationer (Hyltenstam 2013:490-493).

Hallidays systemisk-funktionella grammatik (SFG) syftar till att se grammatiken som ett meningsskapande verktyg som har en tydlig funktion. Språket är kontextbundet och ser olika ut beroende på situation och sammanhang därför menar han att kontexten och språkbruket är

utgångspunkten för grammatiken, inte ett sätt att förklara felaktigheter. (Johansson och Sandell Ring 2010:30). Inom SFG är språket uppdelat i fyra olika lager som ligger på varandra, *kontext*, *semantik*, *lexikogrammatik* och *fonologi*. Fonologin består av ljud och bokstäver medan semantiken och lexikogrammatik utgör språkets innehållssida. Semantiken är språkets betydningsnivå och föregår det lexikogrammatiska lagret som handlar om ord och grammatik på satsnivå. Beroende på vilken lins man använder kan man se på språket på olika sätt, från den övergripande helheten till den enskilda bokstaven. (Johansson Sandell Ring 2010:225). Cirkelmodellen är ett sätt för lärare och elever att arbeta med olika texttyper och genrer för att få kunskap om både språkliga strukturer, textens syfte och dess kontext (Johansson och Sandell Ring 2010:25-26). Modellen är uppdelad i fyra steg där man i första steget bygger upp kunskaper inom ämnet (begrepp och uttryck), i det andra steget arbetar man med en exempeltext för att se textens syfte, struktur och språkliga drag. I det tredje steget skriver man en gemensam text för att sedan i det fjärde och sista steget självständigt konstruera en text (Johansson och Sandell Ring 2010:30-36).

2.7 Förmågor

Lärande kan ses som förmågan att faktiskt använda de kunskaper man tillägnat sig och att ha förmågan att förstå hur man ska använda kunskap, exempelvis genom att analysera, tillämpa, värdera, belysa problem eller skapa kunskap (Lindström 2011:18). När det gäller förmågan att välja språkliga strategier är den specifik för just svenska som andraspråk och finns inte med i kursplanerna för svenska. Enligt kursplanerna i SVA behöver andraspråkselever strategier för att läsa, lyssna, tala, skriva och söka information. Elevens förmåga att utveckla sina strategier inom dessa områden är beroende av elevens språkliga kunskaper men också elevens tidigare utbildning. Att ha utvecklade strategier möjliggör för eleven att kunna uttrycka komplext innehåll (Skolverket 2020b:7).

Den så kallade ”framgångsrike språkinläraren” har fem utmärkande drag som sägs vara särskilt typiska (Abrahamsson 2009:212,213). Dessa drag handlar om att inläraren har förmåga att fokusera på språklig form, innehåll och betydelse samt ett aktivt deltagande i undervisningen som främjar språkutvecklingen. Sedan kommer medvetenheten kring den egna inlärningsprocessen och till sist förmågan att vara flexibel gällande sin strategianvändning och kunna växla mellan olika strategier beroende på situation eller uppgift (Abrahamsson 2009:213). Enligt Abrahamsson (2009:210) och Flyman Mattsson (2017:88,89) menas med inlärningsstrategier de tillvägagångssätt som andraspråkstalare

använder för att utveckla sitt andraspråk. I det centrala innehållet (Skolverket 2012:2) står det att undervisningen ska ge eleven möjlighet att utveckla sina lässtrategier som innebär att förstå, tolka, analysera och kritiskt granska texter samt att kunna urskilja texters uttalade och outtalade budskap, men också strategier för att skriva olika typer av texter och anpassa till deras syfte, mottagare, uppbyggnad och språkliga drag.

Abrahamsson (2009:210) och Flyman Mattsson (2017:88,89) har delat upp strategierna i tre kategorier varav den första kallas *kognitiva strategier* och består av problemlösningsoperationer och analysprocedurer som inläraren tillämpar på det språkliga stoff som tagits in. Detta kan exempelvis visa sig genom att inläraren använder sig av sitt förstaspråk som stöd i lärandet eller genom minnestekniker då ny kunskap medvetet kopplas till redan befintlig kunskap. Detta går i linje med det centrala innehållet som handlar om att eleven ska utveckla språkliga strategier för att minnas och lära, till exempel att identifiera överordnade idéer i form av nyckelord och att föra anteckningar men även förmågor som handlar om uttal, betoning och satsmelodi. *Metakognitiva strategierna* innebär olika sätt att planera, organisera, övervaka och utvärdera sin inläring. Exempel på detta är att förbereda sig inför sina studier och att kontinuerligt utvärdera sin andraspråksinläring. Förmågan att på olika sätt söka, välja, värdera, kritiskt granska och använda sig av information från internet och andra källor är ytterligare förmågor som elever ska utveckla enligt det centrala innehållet. Den tredje kategorin *sociala/affektiva strategier* betyder att inläraren använder sig av sin omgivning som stöd i lärandet. Exempel på detta är att inläraren frågar läraren efter specifika ords betydelse eller får hjälp med uttal. Kursplanens centrala innehåll tar upp vikten av strategier för att förstå och göra sig förstådd i olika vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv samt elevens förmåga att kunna medverka i olika samtal och diskussioner, till exempel att leda en diskussion, argumentera i olika samtalssituationer, beslutsprocesser och att sammanfatta huvuddragen i vad som sagts.

2.8 Bedömning

Inom skolan brukar man tala om två olika typer av bedömning: den summativa och den formativa. Den summativa bedömningen handlar inte om att utveckla lärandet utan är endast till för att göra en bedömning av nuvarande kunskaper, till exempel som grund för betyg. Ett exempel på detta är de nationella proven. Den formativa bedömningen har som syfte att främja lärandet. Ett av de viktigaste redskapen inom formativ bedömning är återkoppling (feedback) vilket syftar till att eleven inte enbart får information om nivån den befinner sig på,

bedömningen måste också vara projektiv och en stöttning för att eleven ska komma vidare i sitt lärande. Om informationen inte används av eleven kan inte bedömningen ses som formativ (Lindström 2013:14). Genom att läraren fokuserar på *var* eleven befinner sig, *vart* eleven ska och *hur* eleven ska komma dit kan den formativa bedömningen fungera som en brygga mellan undervisningen och lärandet (Jakobsson 2019:15-16). Inom den formativa bedömningen är det också av vikt att eleven själv är delaktig i sitt eget lärande och förstår återkopplingen. Läraren måste ge eleven en överlämning för att eleven ska kunna ta ansvar för sitt lärande (Lindström 2013:14-15). Jakobsson (2019:44) menar att om lärarens information till eleven inte används är informationen endast information och kan bara användas i ett summativt syfte, det är därför avgörande att eleven och läraren uppfattar responsen på samma sätt. Jakobsson (2019:44) delar upp responsen i två delar: responsfokus, vilket handlar om vad läraren ska koncentrera sig på i kommentarerna, och responsätt, vilket handlar om hur de ska formulera kommentarerna (Jakobsson 2019:44) Vad läraren väljer att bedöma, oavsett om det är formativt eller summativt, signalerar att det är något som är viktigt för eleven att kunna. Om läraren väljer att endast bedöma språkkunskaper genom grammatikprov kommer detta uppfattas av eleven som det centrala och därmed riskerar annan kunskap, exempelvis den kommunikativa förmågan, att inte tillmätas lika stort värde (Lindström 2013:32).

2.9 Analysmodeller

Håkansson (2010:10-11) menar att de grammatiska utvecklingsstadierna är en viktig del i andraspråksinläringen och att de lärare som har kunskap om utvecklingsstadierna kan nivåbedöma inläraren efter det aktuella stadiet den befinner sig på. På så sätt synliggörs elevernas språkutveckling för både läraren och eleven och genom att läraren vet var i utvecklingen eleven är, blir det lättare att nivåanpassa lärandet och stötta elevens språkinläring. Vid denna sorts språkliga analys framhävs att fokus ligger på hur långt eleven har kommit i utvecklingen och vad den faktiskt behärskar istället för att analysera de fel som inläraren gör, vilket tidigare språkanalysmodeller har gått ut på.

Håkansson (2010:12,13), Flyman Mattsson (2017:50) och Abrahamsson (2009:122,123) tar upp Manfred Pienemanns processbarhetsteori (Pienemann 1998) som innebär att språkutvecklingen med särskilt fokus på grammatiska strukturer, sker i fem olika steg som bygger på varandra och utgör en implikationell hierarki. Detta betyder att studierna successivt kräver en högre kapacitet att processa och att man inte kan hoppa över något steg, utan varje steg är nödvändigt för att nå vidare till nästa. Vid första förekomsten av en struktur

har den processats och eleven börjar kliva över till nästa steg, på så sätt överlappas språkutvecklingsprocessen. Eftersom strukturen inte är automatiserad ännu kommer eleven producera den med varierad korrekthet fram tills den har automatiserats.

Ytterligare en analysmodell är performansanalysen som i svensk forskning introducerades av Kenneth Hyltenstam (1978). Performansanalysen syftar till att ge en detaljerad och översiktlig bild av inlärarespråket. Den går ut på att identifiera både det som inlärares gör rätt och fel, samt att fokus ligger på kommunikativ, innehållslig och språklig kvalitet samt kommunikationsstrategier. Jämfört med processbarhetsteorin behöver man enligt performansanalysen inte följa några hierarkiska steg utan man kan välja att fördjupa sig i en utvecklingsgång av språkutvecklingen som sedan följs upp med andra metoder (Håkansson 2010:16-17).

3. Metod och material

Vi har valt att genomföra intervjuer med sex stycken lärare på SVA-grund och SVA 1 inom vuxenutbildningen. Vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer vilket innebär att informanten har möjlighet att utveckla sina idéer och kan tala mer utförligt om de ämnen som samtalsledaren tar upp. Eftersom svaren är öppna kan informanten utveckla sina synpunkter (Denscombe 2008:235). Vi genomförde semistrukturerade intervjuer vilket bland annat innebär att frågornas ordning inte var förutbestämda. Vi anpassade alltså frågornas ordning efter intervjusituationen och lärarnas svar, och formulerade öppna uppföljningsfrågor efter hand. En semistrukturerad intervju behöver inte alltid ha färdigformulerade frågor, intervjun kan förberedas med anteckningar innehållande specifika ämnen som ska tas upp, vilket leder till större frihet att utforma svaren. Öppna frågor kan även innebära att inga speciella frågor har förberetts överhuvudtaget vilket leder till att intervjuens utformning liknar mer ett samtal (Patel och Davidson 2019:105).

Enligt god forskningssed ska informanterna vara informerade om undersökningens syfte och kunna få ge sitt samtycke till att medverka. Informanten ska även ha möjlighet att avbryta sin medverkan under alla steg i processen. Inspelningarna ska sedan raderas permanent. (Vetenskapsrådet 2017:27) Innan intervjuerna genomfördes fick informanterna ett informationsbrev (se bilaga 3) som innehöll information om intervjuerna och om uppsatsens syfte. Lärarna fick också skriva under en samtyckesblankett (se bilaga 4). De personer som har haft tillgång till de inspelade intervjuerna och transkriberingen har varit handledaren och examinatorn. Inspelningarna och transkriberingen kommer att raderas permanent när uppsatsen är godkänd.

3.1 Analysmetod

Den analysmetod som vi valt att tillämpa är en variant av Grundad teori (Grounded theory). Metoden är en form av induktiv ansats vilket kan sammanfattas med att datan kodas, analyseras och resultatet blir ny teori. Inom den grundade teorin sker insamlingen av data parallellt med analysen och bearbetningen av datan. Tillvägagångssättet beskrivs som en fläta där *urval*, *kodning*, *komparation* och *konceptualisering* går om vartannat, varje slinga är närvarande under processen men ibland hamnar någon mer i bakgrunden och en annan i förgrunden (Guvå och Hylander 2003:44-45).

I början av forskningsresan sker ett *urval* inom området, i vårt fall rör vi oss inom svenska som andraspråk och arbetet börjar med att göra ett urval utifrån att vår forskning ska kunna tillföra något nytt inom ämnet. Att göra nya urval fortsätter kontinuerligt under hela arbetets gång eftersom det i processen behöver tillkomma och falla bort data (Guvå och Hylander 2003:47). Det främsta redskapet inom Grounded theory är *kodning*. Datasamlingen (i vårt fall intervjuerna) bryts ner i beståndsdelar för att urskilja vilka begrepp och kategorier som är relevanta. Kodningen är till en början öppen och forskaren ska se på sitt material som att allt är av intresse, forskaren tittar efter händelser eller skeenden som är relevanta och intressanta. Kodningen kan också ske parallellt med att nya data samlas in (Guvå och Hylander 2003:37-38).

Eftersom vi bor på olika ställen och på grund av Covid-19 inte haft möjlighet att träffas under skrivandet av denna uppsats skapade vi ett gemensamt dokument där vi tillsammans kunde koda. När en intervju hade genomförts tittade vi på innehållet och för varje ämne som läraren pratade om försökte vi identifiera en kategori. De kategorier som uppstod till en början var tidsaspekter, förmågor, kunskaper, bedömning och övrigt (kategorin övrigt blev en platshållare för sådant innehåll vi kände oss osäkra på, innehållet kom sedan att kategoriseras om och endel ansåg vi inte vara relevant överhuvudtaget). Varje kategori fick en färg som vi sedan använde genomgående i all kodning för att markera ord, meningar eller stycken som tillhörde kategorierna. Efter den andra intervjun tillkom även kategorin jämförelser, övergångar och kursplaner. När vi genomförde de övriga intervjuerna ansåg vi att inga fler kategorier behövde tillkomma, däremot insåg vi att vissa kategorier hörde samman och därför förde vi ihop kategorierna jämförelser, kursplaner, övrigt och övergångar. Dessa kategorier fick i slutskedet namnet övergångar. När all text hade kategoriserats tog vi en kategori i taget och gjorde sammanfattningar av lärarnas svar. Den tredje slingan i flätan är *komparation* som handlar om att det ständigt pågår ett jämförande mellan datan. Vilka hör inte ihop? Vilka hör ihop, och hur hör de isåfall ihop? Detta var ett pågående arbete under kodningen eftersom vi hela tiden var tvungna att kategorisera svaren.

Syftet med grundad teori är inte att enbart beskriva sin data utan att skapa nya begrepp som kan ge ny förståelse för ämnet. Därför är *konceptualiseringen* viktig eftersom den bidrar till teoretiskt nytänkande (Guvå och Hylander 2003). På grund av arbetets omfång har vi valt att inte genomföra denna del av grundad teori eftersom vi anser att konceptualisering är för stort. Istället har vi arbetat med urval, kodning och komparation.

3.2 Informanter och genomförda intervjuer

Vi har tillsammans intervjuat lärarna och spelat in intervjuerna i Zoom och lärarna som vi valt att intervjuar har vi kommit i kontakt med via bekanta. Intervjuerna var i genomsnitt 50 minuter långa och resulterade i sammanlagt 40 transkriberade sidor. Vi har inte transkriberat det som sägs i början när vi presenterar oss, inte heller när vi säger hejdå eller pratar om saker som inte är relaterade till undersökningen. I tabell 1 redogörs för de intervjuade lärarnas bakgrund, erfarenhet, ålder, geografiskt område och vilken nivå de undervisar eller har undervisat på.

	Bakgrund	Ort	Skola och undervisningsnivå
Lärare A	60 HP i SVA Arbetat fem år med SVA	Mindre stad i Östergötland	Kommunal Grundläggande och SVA 1
Lärare B	81 HP i SVA Arbetat sju år med SVA	Mindre stad i Sörmland	Kommunal Grundläggande och SVA 1
Lärare C	Mångårig erfarenhet Behörig i SVA sedan 4 år tillbaka	Mindre stad i Sörmland	Kommunal Grundläggande och SVA 1
Lärare D	Arbetat cirka 20 år. Behörig i SVA cirka 10 år.	Mindre stad i Sörmland	Kommunal Grundläggande och SVA 1
Lärare E	Arbetat cirka 20 år. Behörig i SVA cirka 10 år.	Mindre stad i Sörmland	Kommunal Grundläggande och SVA 1
Lärare F	Behörig i SVA Undervisat 2 år	Västra Götalands län	Kommunal Grundläggande och SVA 1

Tabell 1. Översikt över informanter

3.3 Metoddiskussion

Det finns ett antal metodproblem med att genomföra intervjuer som metod. Eftersom informanternas svar är kontextbundna är det svårt att uppnå konsistens och objektivitet vilket kan leda till att tillförlitligheten påverkas. Man kan inte alltid lita på att det en person säger att den gör verkligen är det den gör i praktiken och informanten kan påverkas av olika faktorer vilket kan leda till förvrängda svar. Används ljud- eller videoinspelningar vid en intervju kan

det hämma informanten. Det blir en konstlad situation där korrekthet eftersträvas, vilket kan upplevas som skrämmande för informanten (Denscombe 2008:268-269). Den personliga relationen som uppstår mellan forskaren och informanten har en påverkan på hur intervjun kommer att fortlöpa. Att visa ett genuint intresse, och att ta hänsyn till informantens känslor och attityder är viktigt. Det är även relevant att uppmärksamma gester och ansiktsmimik (Patel och Davidson 2019:97). Eftersom vi gjorde intervjuerna tillsammans var vi noga med att informanterna skulle känna sig bekväma och avslappnade så att de inte skulle känna att det var "två mot en". Vi samtalade om andra saker först innan vi började spela in.

På grund av den rådande pandemin har alla intervjuer genomförts i Zoom. Under vanliga omständigheter hade vi valt att genomföra fysiska intervjuer. Även om man vid digitala möten kan se varandra går det inte att upptäcka ansiktsuttryck och kroppsspråk på samma sätt som vid fysiska möten där man tar intryck av individen som en hel person. Lärare A, B, C och F intervjuade vi enskilt. Lärare D och E arbetar tillsammans på samma skola, därför valde vi att genomföra den intervjun med båda lärarna tillsammans då vi ansåg det vara intressant att låta två lärare som faktiskt arbetar tätt ihop att diskutera och resonera kring våra frågor. Patel och Davidson (2019:110) uttrycker några nackdelar med fokusgrupper. De kan påverka hur informanterna väljer att svara och ifall de väljer att uttrycka sina åsikter eller inte. En informants svar kan påverka hur nästa informant faktiskt väljer att svara. De problem som vi upplevde med att intervju två samtidigt var att en av lärarna tog mer plats och hade mer talutrymme, den andra läraren frågade ofta sin kollega om hon höll med. När vi ställde en fråga kunde lärare E svara på den, och lärare D höll med, eller tvärtom. Därför kan vi inte med säkerhet säga att det är individernas åsikt eftersom de också påverkas av varandra. Däremot vill vi lyfta fram att detta är två lärare som faktiskt arbetar tätt tillsammans och därför dagligen resonerar kring vilka kunskaper och förmågor som eleverna behöver ha med sig samt om bedömning, därför ansåg vi det vara intressant för undersökningen att genomföra intervjun tillsammans. Det som tydligt framkom var att de hade gemensamt förberett sig inför intervjun genom att gå igenom det centrala innehållet och prata ihop sig.

Avsnittet om övergångar i resultatdelen är resultatet av ett samtalsämne som togs upp spontant av lärarna själva. Det var ett tema vi såg först efter att intervjuerna var gjorda och därför ingick det inte i vår intervjuguide som en fråga till alla lärare. Det är en konsekvens av att vi ställde följdfrågor om något lärarna resonerade kring. Därför vet vi inte hur alla lärare hade resonerat kring detta. Detta är ett resultat av den metoden vi valt att använda eftersom semistrukturerade intervjuer kan gå åt olika håll och vi som intervjuar har möjlighet att ställa följdfrågor. Detta kan ses som både ens styrka och en svaghet gällande metoden eftersom det

då brister i att alla informanter inte fått möjlighet att resonera kring detta, samtidigt är det en styrka eftersom vi fått fram ett resultat vi annars inte hade fått. Att kategorin övergångar finns är också ett resultat av den öppna kodningen eftersom den tillåter forskaren att se på sitt material som att allt är av intresse. Det som vi i efterhand anser att vi kunde göra annorlunda var att genomföra en eller flera pilotintervjuer eftersom vi då hade kunnat justera intervjuguiden och ställa fler frågor kring vilka övriga faktorer som påverkar övergången. I efterhand hade vi också velat intervjua lärare som arbetar på privata skolor, det hade kunnat ge ytterligare en aspekt av undersökningen.

3.4 reliabilitet och validitet

Patel och Davidson (2019:102-109) menar att tillförlitligheten gällande en strukturerad studie är sammankopplad med intervjuarens förmåga och hur van informanten och intervjuaren är vid situationen. Tillförlitligheten hänger också ihop med om intervjun är inspelad så att det finns möjlighet att gå tillbaka till intervjun. I vårt fall är intervjuerna inspelade och vi har vid flera tillfällen gått tillbaka till transkriberingen för att försäkra oss om att vi tolkat informanterna korrekt. I en kvalitativ studie är ambitionen att undersöka abstrakta fenomen såsom uppfattningar eller kultur, därmed handlar validiteten om hela forskningsresan. Att intervjua någon om dess uppfattningar eller åsikter kan anses ha en låg reliabilitet eftersom vi kan ställa samma fråga flera gånger och få olika svar, detta beror på att en person kan ändra åsikt eller något som mer hänger samman med intervjusituationen. Detta behöver inte betyda att studien inte är tillförlitlig och har låg reliabilitet, det är en premis för att kunna genomföra en kvalitativ studie. Istället är det mer relevant att beskriva validiteten eftersom det är något som forskaren måste ta hänsyn till i undersökningens alla delar. Forskaren måste reflektera över de valen som görs i framförallt samband med analys och diskussion (Patel och Davidson 2019:102-109).

4. Resultat och Analys

Uppsatsens syfte är att undersöka vilka kunskaper och förmågor eleverna behöver ha med sig från SVA- grund för att klara sig på SVA 1. I denna del kommer vi att redogöra för lärarnas svar i form av en sammanfattning. Under kodningen fann vi tydligt vissa kategorier som lärarna pratade om. Dessa kategorier är följande: Kunskaper, förmågor, bedömning och övergångar. Varje kategori har sedan fått underkategorier som är följande: grammatik, genremedvetenhet, ordförråd, strategier, resonemang och källkritik, formativ och summativ bedömning och respons.

4.1 Kunskaper

Den första frågeställningen handlar om vilka kunskaper lärarna anser att eleverna behöver ha med sig till SVA 1. Baserat på lärarnas svar har vi valt att lyfta fram grammatiska kunskaper, att eleverna behöver ha en medvetenhet kring olika genrer och texttyper samt vikten av ett utvecklat ordförråd.

4.1.1 Grammatik

Lärare B, C, D, E och F lyfter fram att eleverna behöver ha grundläggande grammatiska kunskaper för att klara studierna på SVA 1. De grammatiska kunskaper som lyfts fram av lärare D och E är ordföljd, meningsbyggnad, kunskap om verb, böjning av substantiv och adjektiv. Lärare B tycker eleven behöver förstå vad exempelvis verb är på ett mer abstrakt kognitivt plan och kunna strukturera upp texter med hjälp av sammanbindande ord, exempelvis "eftersom". Lärare C anser också att participformerna är viktiga och att de grammatiska kunskaperna är vad som ligger till grund för elevens förmåga att kunna argumentera, diskutera och uttrycka komplicerade resonemang. Lärare F anser också att det är viktigt att behärska både rak och omvänd ordföljd relativt väl samt att kunna spetsställda fundamentet och behärska det finita verbets placering. Läraren tycker att eleverna åtminstone bör ha en medvetenhet kring dessa kunskaper. Lärare C anser att det är viktigt med prosodin och hur man i svenskan dubblar konsonanter för att trycka på en konsonant. "Genom att veta hur vi betonar våra ord kan vi lättare veta hur man stavar ordet" säger läraren.

4.1.2 Genremedvetenhet

Lärare A, B, E och F anser att eleverna behöver ha kunskap om olika genrer. Lärare A lyfter fram att eleverna måste kunna läsa sakprosa för olika syften och att hon försöker arbeta

genrepedagogiskt men inte hinner genomföra alla stegen, att skriva en gemensam text faller ofta bort. Lärare B anser att det är viktigt att ha kunskaper om skillnader mellan argumenterande texter och skönlitterära texter och kunna anpassa texten till mottagaren. Lärare E anser att eleverna behöver kunna hantera källor och referat samt att kunna läsa en skönlitterär bok som inte är lättläst. Lärare F menar att det viktigaste att ha med sig från SVA-grund till SVA 1 är kunskaper om de vanligaste texttyperna som argumenterande texter exempelvis krönikor, recensioner, debattartikel, utredande text, återberättande text och instruerande text.

4.1.3 Ordförråd

Lärare A och B lyfter också fram hur viktigt det är med ett utvecklat ordförråd men att det är svårt att säga exakt vilka ord man behöver kunna. Lärare A menar att ordförrådet är avgörande för att kunna skriva formell svenska, ha ett kunskapsrelaterat språk och för att förstå vad man läser. Hon menar också att det är svårt att hinna bygga upp ett tillräckligt ordförråd inför SVA 1. Lärare B menar att strategierna också är avgörande här eftersom rätt strategi kan leda till att eleven tar sig runt problematiken kring att inte kunna ett visst ord.

4.2 Förmågor

De förmågor som lärarna valt att lyfta fram som särskilt viktiga att ha med sig till SVA 1 är strategier, att kunna resonera och ha ett källkritiskt förhållningssätt. Nedan följer lärarnas svar gällande dessa kategorier.

4.2.1 Strategier

Lärare A och B anser att strategier i både läsandet och skrivandet är viktiga för att dels förstå men också för att göra sig förstådd. Lärare A menar att många elever inte har tillräckliga strategier när det gäller skrivande:

Många elever tenderar att skriva en text från början till slut, det är viktigt att få in att det är process med flera steg som kan kräva att man behöver skriva under flera dagar, bearbeta sin text, gå igenom den igen och ta en sak i taget. Kan dom utveckla det klarar dom sig bättre på gymnasiet.

Lärare A menar att eleverna behöver kunna bearbeta sin text för att klara de nationella proven på SVA 1 och att detta ofta är ett problem när de börjar SVA 1. Lärare B tycker även att eleverna behöver ha redskap och strategier för att kunna ta sig runt problematiken när den inte kan göra sig förstådd muntligt. Lärare F menar att elevernas lässtrategier inte fungerar tillräckligt bra när de börjar på SVA 1.

Eleven behöver kunna läsa mellan raderna, på raderna och utifrån raderna. Lässtrategier är en sån sak som ofta brast, de hade inte läsvana. Vi hann inte öva upp deras läsfärdighet tillräckligt mycket, och förmågan att läsa på olika sätt.

Eleverna behöver ha sätt att kunna angripa en text, exempelvis hur man använder rubriker, ledtrådar i texten och att de behöver vara aktiva läsare menar lärare F.

4.2.2 Resonemang och källkritik

Resonera och att vara källkritiskt är förmågor som lärare B och F belyser och menar är mycket relevanta för eleverna i både samhället och i skolan. Lärare C anser också att grammatiken är avgörande för språkutvecklingen på flera sätt.

Då blir det väldigt svårt att uttrycka sig på det sätt som krävs för gymnasiet. Utan språk kan vi inte resonera punkt slut. Därför behöver vi språket och därför har vi en komplicerad grammatik för att kunna uttrycka väldigt olika nyanserade och komplicerade resonemang.

Lärare C anser alltså att behärskandet av de grammatiska strukturerna är en förutsättning för att kunna uttrycka komplicerade resonemang, samt att det är en viktig förmåga att eleverna har med sig inför SVA 1 på gymnasiet.

4.2.3 Sammanfattning av lärarnas svar

Tabell 2 är en kortfattad sammanfattning av lärarnas svar. Ett X innebär att läraren självantagit upp kunskapen eller förmågan som viktig för elevens fortsatta studier på SVA 1.

	Grammatik	Genre	Ordförråd	Strategier	Resonera/ Källkritisk
Lärare A		X	X	X	
Lärare B	X	X	X	X	X
Lärare C	X				X
Lärare D	X	X			
Lärare E	X	X			
Lärare F	X	X		X	X

Tabell 2. Sammanfattning av lärarnas svar

Tabellen är endast ett komplement till deras mer utvecklade svar. Syftet med tabellen är att få en mer överskådlig bild.

4.3 Bedömning

En av uppsatsens frågeställningar är hur lärarna resonerar kring bedömning. Nedanför följer en sammanfattning av lärarnas resonemang kring formativ och summativ bedömning samt vikten av god respons.

4.3.1 Formativ och summativ bedömning

Lärare A försöker skapa formativa bedömningsituationer som även kan bedömas summativt och summativ bedömning som kan användas formativt. Hon menar även att det är viktigt att se framåt mot den sista delkursen och på vägen dit använda sig av delkursbetyget i ett formativt syfte, men hon riktar också kritik mot att skolan är alldeles för provfixerade. Lärare B berättar att hon ibland använder sig av kapitelprov i formativt syfte och därmed synliggör för eleven vad som fungerar eller inte fungerar. Lärare C anser att man inte kan utesluta de två bedömningsalternativen från varandra, både den formativa samt den summativa bedömningen behövs för att få ett bra resultat vilket han uttrycker enligt följande "Eftersom vi har ett betygssystem så behöver vi summativ bedömning men för att få ett bra resultat måste man undervisa formativt." Även lärare D och E tycker att det är viktigt att arbeta både formativt

och summativ och berättar att de kontinuerligt genom olika uppgifter och test försäkras sig om att eleverna hänger med i undervisningen. Lärare F anser att undervisningen och sättet att se på betyget på SFI är väldigt instrumentell, han syftar till exempelvis på att det är mycket luckövningar och beskriver förhållningssättet med orden "Om du puttar in det här så får du ut det här". Han menar också att den är instrumentell i den bemärkelsen att undervisningen är likformad, ser likadan ut och är väldigt förutsägbar för eleven. Problem kan uppstå senare när ämnet öppnar upp sig och blir mer komplext på grundläggande kurs och ännu mer sen på SVA 1, då funkar inte längre den instrumentella synen. Det blir också ett problem i bedömningssituationer eftersom han ser skrivandet som en process som förändras över tid, och att läraren också vill kunna bedöma eleverna i processen, synliggöra lärandet och medvetandegöra eleven kring bedömningen, vilket han upplever som ett problem då det finns olika syn på undervisningen mellan elever och lärare. Lärare F använder det nationella provet för årskurs 9 som en examinerande uppgift för eleverna på grundläggande kurs och det nationella provet i SVA 1 används enbart för lärarna som en måttstock för vad eleverna behöver ha med sig för att vara förberedda inför SVA 1.

4.3.2 Respons

Lärare A, B, D och E lyfter fram respons som en viktig del av undervisningen. Lärare B anser att det fokuseras mest på den skriftliga produktionen eftersom det är svårare att synliggöra den muntlig produktionen. Hon anser att skriftlig respons är det mest tidseffektiva, men att hon önskar att det fanns mer tid att "pratkorrigera" eftersom hon anser det vara den mest givande formen av respons då hon kan ge direkt feedback i klassrummet. Lärare B tycker också att det är viktigt att eleverna har grammatiska grundläggande kunskaper för att de ska kunna förstå den formativa feedbacken som ges. Om responsen inte uppfattas korrekt blir responsen meningslös. Lärare D menar att hennes elever alltid får kontinuerlig respons där hon talar om för eleverna vad de behöver jobba med. Hon berättar även att eleverna får respons på alla sina övningar innan de genomför ett prov. Lärare D och E brukar använda gamla nationella prov för att synliggöra för eleven vad de behöver jobba med när det gäller läsförståelsen.

4.4 Övergångar

Övriga faktorer som lärarna anser påverkar övergången mellan grundläggande kurs och SVA 1 är bland annat tidsbristen. Lärarna menar att den dels påverkar den formativa bedömningen

eftersom lärarna upplever svårigheter med att hinna ge eleverna tillräckligt med respons. Lärarna upplever också att tidsbristen påverkar elevernas progression, de hinner inte utveckla sina förmågor och kunskaper tillräckligt. Flera av lärarna framhåller också att kunskapskraven mellan de olika delkurserna på den grundläggande nivån i vissa fall är densamma. När det gäller kunskapskravet om skrivandet mellan delkurs tre och fyra är det likadant formulerat och lärare A anser att det är bra eftersom det ger eleverna tiden de behöver för att utveckla sina skriftliga förmågor, men att det senare blir ett problem på SVA 1 då det inte räcker till. Vissa av lärarna anser att de resoneringstexterna som motsvarar betyget E är för lätta och att Skolverket är för generösa i sin bedömning vilket leder till att de eleverna som skriver på en sådan nivå får svårt på SVA 1. Lärare B menar också att övergången beror på hur man har strukturerat utbildningen på den enskilda skolan, det centrala innehållet är lika på delkurserna för att skolorna ska kunna välja sin egen progression. Läraren menar också att problem vid övergången handlar om att lärare tolkar kursplanerna på olika sätt och att det är otydligt vad man kan förvänta sig av elevens kunskaper efter avslutad kurs och vad man behöver för att lyckas med nästa kurs. Lärare C anser att det inte finns tillräckligt detaljerade mål, vilket leder till att vi lärare inte har en samsyn kring bedömningen av kursplanerna. Läraren tycker att SFI:s kursplan tar hänsyn till elevernas utbildningsbakgrund, vilket kursplanerna i SVA saknar och det tycker han är dåligt eftersom det är svårt att veta vilken kunskapsnivå eleven befinner sig på. Med andra ord menar läraren att om det i SVA:s kursplaner skulle stå mer specifikt att man ska ta hänsyn till och utröna elevens utbildningsbakgrund, blir det lättare för läraren att placera eleven på rätt kursnivå samtidigt som eleven får en mer rättvis utbildning som är anpassad till elevens kunskapsnivå.

5. Diskussion

I följande avsnitt kommer resultaten från intervjuerna att diskuteras och analyseras i förhållande till studiens frågeställningar. Först diskuteras den första frågeställningen gällande vilka kunskaper lärarna anser att eleverna måste ha med sig från grundläggande till SVA 1. Därefter behandlas den andra frågeställningen som gäller lärarnas syn kring vilka förmågor som är viktiga att eleverna har med sig vid övergången. Sedan följer en kort diskussion kring de övriga faktorer som lärarna anser påverkar övergången. Den sista delen berör lärarnas resonemang kring bedömning. Vi har valt dela upp frågeställningarna i olika kategorier för att skapa en bättre överblick av våra resultat.

5.1 Grammatik

Alla lärare förutom lärare A nämner att de grundläggande grammatiska kunskaperna är viktiga att behärska för att klara studierna på SVA 1. Lärarna lyfter fram betydelsen av grammatiska kunskaper som ordföljd, meningsbyggnad, verblära samt böjning av substantiv och adjektiv. Lärare C menar att grammatiken sätter grunden för språkutvecklingen. Håkansson (2010:10,11) lyfter fram den grammatiska betydelsen vid språkinläringen och menar att man genom grammatiska analysmodeller kan synliggöra elevens språkutveckling på ett tydligt sätt. Fastän de flesta lärarna belyser grammatiken som en viktig utgångspunkt för språkinläringen är det ingen av dem som specifikt har lyft fram någon analysmodell som Abrahamsson (2009), Flyman Mattsson (2014), Håkansson (2010) hänvisar till. Med tanke på att lärare C tar upp betydelsen av specifika grammatiska strukturer som ständigt fokus i hans undervisning skulle det vara möjligt att tolka det som att han på ett eller annat sätt analyserar elevernas grammatiska utvecklingsstadier. Lärare C belyser även elevernas kunskaper om prosodin och uttalet som en viktig punkt i språkutvecklingen vilket går i linje med Abrahamssons & Tuas (2014:14-18) syn på den kommunikativa språkförmågan. Lärare F anser att eleverna behöver kunskaper om språkets syntax, vilket går att förknippas med Abrahamsson & Tuas (2014:14-18) syn på den textuella kompetensen.

5.2 Genremedvetenhet

Alla lärare förutom lärare C anser att det är viktigt att eleverna har kunskaper om olika genrer, bland annat att kunna avgöra skillnaden mellan argumenterande texter och skönlitterära

texter. Sandell Ring (2010:25) menar att kunskaper om olika genrer är relevanta eftersom vi genom de olika strukturerna och språkliga mönstren förstår de texter vi läser. Den genrepedagogiska modellen syftar till att synliggöra dessa olika strukturer genom att läraren explicit lär ut hur syftet med kommunikationen kommer till uttryck i en genres struktur och språkliga drag. Lärare C nämner inte något om att genremedvetenhet är en viktig kunskap inför övergången vilket kan tolkas som att han tycker att det är mindre relevant.

Att arbeta enligt genremodellen underlättar för eleverna att lära sig språket och att lära på språket (Johansson och Sandell Ring 2010:30-36). Gibbons (2010a:6) beskriver den genrepedagogiska *cirkelmodellen* som ett sätt att främja elevernas språk- och kunskapsutveckling och samtidigt hålla undervisningen på en kognitivt hög nivå. Modellen beskriver hur man i undervisningen angriper en genretypisk text genom att börja med helheten och kontexten, sedan skriver lärare och elever en text tillsammans för att i sista steget självständigt kunna framställa en text. Lärare A använder sig av den genrepedagogiska modellen men menar att de ofta inte hinner skriva en gemensam text, vilket hon tror hade varit värdefullt för eleverna.

Gibbons (2010a:24) menar att SVA-undervisningen tenderar att innehålla mer av enklare grammatiska övningar som inte är tillräckligt kognitivt utmanande. Grammatiken blir därmed lösryckt från sitt sammanhang. Detta är i linje med vad eleverna är vana vid när de kommer från SFI där uppgifterna i stor utsträckning är luckövningar enligt lärare F. Han menar att det finns en kunskapssyn som handlar om att "puttar du in det här får du ut det här". Selghed (2006: 22, 45) menar att den kunskapssynen är ett resultat av den behavioristiska traditionen som handlar om en mer mekanisk inläring där människan ses som en passiv mottagare. I motsats till detta står konstruktivismen som ser lärandet som en process som sker i samspel med andra och där språket har en central roll. Lärare F lyfter fram att en stor del av hans undervisning handlar om att synliggöra lärandet för eleverna och att få deras syn på kunskap att öppna upp sig.

5.3 Förmågor

I det centrala innehållet för delkurs 4 på grundläggande kurs är flera av målen kopplade till att eleven ska utveckla strategier när det gäller att läsa och skriva. Majoriteten av lärarna menar att eleverna behöver ha utvecklade strategier för att kunna bli förstådda i sin kommunikation, för att kunna angripa en text eller när eleven ska skriva en text. Lärarna menar också att det är just strategierna som många gånger fattas när de börjar SVA 1. Det lärarna lyfter som viktiga

strategier är att kunna ta sig runt en viss problematik i kommunikationen, om eleven inte förstår ett ord behöver hon ha strategier att ta sig runt den problematiken. Detta är vad Abrahamsson (2009:210) kallar kommunikationsstrategier och är alltså de strategier eleven kan använda sig av när de språkliga resurserna inte räcker till. Abrahamsson (2009:211) lyfter också fram kognitiva strategier som består av problemlösning och en analytisk förmåga, där eleven kan använda sina redan befintliga kunskaper för att tillägna sig stoff på det nya språket.

Lärarna lyfter fram att det ibland finns brister i hur eleverna angriper en text och att de behöver vara mer aktiva läsare. Men också att eleverna behöver se skrivandet som en process och ha strategier att förbereda och arbeta en längre tid med en text. De metakognitiva strategierna (Abrahamsson 2009:212) är avgörande för den framgångsrike inläraren då dessa strategier handlar om att förbereda sig noga, ha förmåga att kunna rätta sig själv, bestämma i förväg vad man ska fokusera på och kunna regelbundet utvärdera det egna lärandet. Att eleverna, enligt lärarna, behöver kunna angripa en text genom att se ledtrådar, titta på rubriker och ha förmågan att "läsa mellan raderna, på raderna och utifrån raderna" är redskap som också är en del av genrepdagogen. Kunskaper om texters språkliga drag, struktur och hur texten ser olika ut beroende på dess kontext är därför också avgörande för att eleven ska kunna utveckla dessa lässtrategier och vara en effektiv läsare (Johansson och Sandell Ring 2012:25-26). Lärare F menar också att eleven behöva vara en aktiv läsare, detta är något som Abrahamsson (2009:212,213) lyfter fram som en framgång vid språkutvecklingen.

5.4 Resonemang och källkritik

Förmågan att kunna resonera och vara källkritisk lyfts fram av Lärare B, C och F som viktiga förmågor inför att eleverna ska börja läsa på SVA1. Lärarna lyfter också fram att det är viktigt inte bara för fortsatta studier utan även inför arbetslivet. Lindström (2013:9) menar att dagens samhälle ställer stora krav på att människor som arbetar och verkar i Sverige behöver ha ett kritiskt förhållningssätt och kunna reflektera. Även Hyltenstam (2013:781) lyfter fram att det idag inte räcker att bara vara skriv - och läskunnig, man behöver ha ett kritiskt förhållningssätt till all den information vi utsätts för och förstå att texten kan innehålla dolda budskap. Lärare C menar att dessa förmågor är viktiga i SVA men att de grammatiska kunskaperna är grunden för att kunna föra komplicerade resonemang. Risker med detta synsätt menar Gibbons (2010a:24) är att undervisningen inte håller en tillräckligt hög kognitiv nivå. Om språkundervisningen endast fokuserar på grammatik och enklare övningar riskerar den att inte

vara tillräckligt stimulerande för eleverna och därmed göra dem omotiverade. Alla elever oavsett bakgrund blir mer motiverade och uppnår en högre måluppfyllelse om undervisningen är kognitivt krävande. Skolverket (2020b:7) anser också att det är strategierna som möjliggör för eleven att kunna uttrycka komplext innehåll. Hyltegren och Lindqvist (2010:9) menar att många lärare ser stoffmålen som fundamentet i hela undervisningen och att de analytiska förmågorna ofta anses vara överkurs.

5.5 Bedömning

Alla sex lärare använder sig av både formativ och summativ bedömning men att den formativa är mer avgörande för att synliggöra lärandet för eleven. Däremot används prov i syfte att kommunicera brister och svårigheter som eleven har. Lärare B säger "Jag gillar egentligen inte rent ideologiskt summativ bedömning för man missar så mycket. Men den har ett syfte att kommunicera vissa saker till eleven. Då kan ett test synliggöra för eleven vad den behöver träna på för att komma vidare." Lindström (2013:14) menar att en elev inte har så stor nytta av att veta att hon ligger efter utan det viktigaste är att eleven vet vad hon måste göra för att komma vidare och därför är återkopplingen avgörande och att läraren uppmärksammar svaga och starka sidor samt elevens framsteg. Det som läraren väljer att bedöma sänder också ut en signal till eleverna om vad som är viktigt att kunna. (Lindström 2013:32). Lärare F menar att detta är ett bekymmer när eleverna kommer från SFI där undervisningen är väldigt instrumentell (exempelvis att luckövningar används i stor utsträckning) men när eleverna senare börjar läsa på grundläggande kurs och ämnet öppnar upp sig mer anser läraren att många elever får det svårt. Detta går även ut över den formativa bedömningen eftersom eleverna inte har förståelse för hur läraren behöver bedöma i processen för att hjälpa eleven framåt. Lärare F menar också att det instrumentella synsättet hänger ihop med en kunskapssyn inom ämnet och beskriver det med orden "Om du puttar in det här får du ut det här". Precis som Selghed (2006:22,45) skriver går det att se på begreppen inläring och lärande ur denna kontext, att lärande beskriver en process som är komplex, medan inläring mer tillhör den behavioristiska traditionen där det är något mekaniskt som ska läras in.

De flesta lärarna pratar om responsen som en viktig del av arbetet, och lärare B förtydligar hur viktigt det är att responsen förstås korrekt av eleven för att kunna användas. Detta lyfter Jakobsson (2019:44) fram som en avgörande faktor för god respons för förstår inte eleven vad läraren menar är responsen meningslös.

5.6 Övergångar

Lärare C nämner att kursplanen i SVA inte tar hänsyn till kartläggningen av elevernas skolbakgrund på samma sätt som SFIs kursplaner gör. Han menar att det är en mycket viktig detalj som har en stor betydelse för elevernas språkutveckling. Bunar (2015:266) skriver om hur avgörande det är att skolan har kännedom om elevens skolbakgrund för finns det en djupare förståelse så finns det även möjlighet för eleven att överföra kunskap från ett sammanhang till ett annat.

Lärarna framhåller också tidsbristen som en stor faktor till att eleverna inte hinner utveckla sina kunskaper och förmågor i tillräckligt stor utsträckning som hade varit önskvärt inför övergången till SVA 1. Enligt Skolverkets granskning (2003:14-16) uppfattar lärare tiden som ett hinder snarare än en möjlighet för lärandet. Eftersom kurserna på Komvux är kortare än motsvarande kurser på gymnasiet förväntas eleverna ta större ansvar för sitt arbete hemma. Lärare B menar att som vuxen elev kan man behöva ta ett större ansvar utanför skolan då det krävs mycket för att lära sig ett nytt språk och för att bli bra på något måste man lägga ner fler timmar än de skolan kan erbjuda.

Resultatet av undersökningen visar också att lärarna anser att det inte finns en progression av vissa av målen mellan kursplanerna för de olika delkurserna på grundläggande. Lärarna menar att på ett sätt är det bra eftersom eleverna hinner utveckla sina förmågor och kunskaper men att det finns en risk att de inte når upp till den nivå som krävs på gymnasienivån. Skolverkets kommentarer till den nya kursplanen belyser att delkurs 1 och 2 är mindre omfattande än 3 och 4 för att ge eleverna förutsättningar att utveckla grunderna i svenska. Samtidigt ska undervisningen vara flexibel och individanpassad, och utgå från elevens studieplan. Det finns heller inget som hindrar en elev från att påbörja en ny delkurs utan betyg från tidigare delkurser, elevens behov och förutsättningar ska styra (Skolverket 2020b: 4).

5.7 Avslutande sammanfattning

Undersökningen har visat att de grammatiska kunskaperna och förståelsen för olika texttyper samt utvecklade läs- och skrivstrategier är vad flest lärare tar upp som viktig kunskap för eleverna att ha med sig till SVA 1. Undersökningen visar också att lärarna anser att tidsbristen påverkar inte bara lärarnas arbete utan även elevernas möjligheter till att hinna förädla sina förmågor. Anledningen till att lärarna menar att grundläggande grammatik är av så stor vikt är

uppfattningen att eleverna inte kan uttrycka resonemang, läsa eller skriva utan dessa kunskaper. Vissa lärare anser att grammatiken rentav är den viktigaste kunskapen som ligger till grund för hela språkinläringen. Två av de intervjuade lärarna tycker att Skolverkets kunskapskrav för E-nivå på grundläggande kurs är för generösa i sin bedömning. De menar att Skolverket trycker mycket på den kommunikativa förmågan snarare än på grammatiken. “Vi tycker väl att de är ganska snälla där från Skolverkets sida. De betonar kommunikation väldigt mycket men själva språket i sig kan ha ganska stora brister.” säger lärare D. Lärare C önskar att kursplanerna hade mer detaljerade krav kring grammatiska mål, att eleven bör uppnå en viss grammatisk nivå för att gå vidare till SVA 1.

I det centrala innehållet i svenska som andraspråk grundläggande kurs nivå 4 framgår det att grammatik inte tas upp i samma utsträckning som de övriga kunskaperna och förmågorna. Samtidigt visar andraspråksforskning (Gibbons 2010a:24) att undervisningen alltid måste vara kognitivt krävande, andraspråkselever har en stor bas av kunskap och erfarenhet men den språkliga nivån är ofta inte tillräcklig för att göra sig förstådd. Elever behöver ta språkliga risker för att få möjlighet att uttrycka sig på sin kognitiva nivå. Därmed är det inte samma sak som att undervisningen enbart ska fokusera på grammatiken eftersom kognitivt krävande uppgifter och en språklig nivå som ligger över elevens nivå är avgörande för elevens språkliga utveckling. Inom svenska som andraspråk finns teorier som alla syftar till att öka elevens kognitiva eller språkliga nivå. Genrepdagogen går ut på att i varje steg av cirkelmodellen utmana eleven kognitivt för att stimulera språkutvecklingen (Gibbons 2010a:24). Även Processbarhetsteorins fokus ligger på att eleven behöver högre språkliga utmaningar för varje avklarad steg för att på så vis komma vidare i sin språkliga utveckling (Håkansson 2010:12,13). Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen går också i linje med synen kring den kognitivt utmanande nivån, då teorin syftar till att lärandet behöver ske en nivå över den som eleven befinner sig på för att det ska ske en progression (Hyltenstam 2013: 490-493). Den gemensamma nämnaren för dessa teorier handlar om att hög språklig nivå, höga förväntningar på eleverna och en hög kognitiv nivå är ett sätt att nå en lyckad språkutveckling.

Sammantaget väger enligt de intervjuade lärarna de grammatiska kunskaperna, läs- och skrivstrategier samt förståelsen av olika texttyper tyngst vid övergången mellan SVA-grund och SVA 1. De brister som lärarna lyfter fram att många elever har när de börjar läsa SVA 1 är att eleverna ofta inte har utvecklat sin skrivprocess. Resultatet visar att elever har svårt vid fortsatta studier då de inte klarar av att se hur en text skapas genom flera olika steg och att det är en process som ibland kräver att eleven skriver under flera dagar. En ytterligare slutsats

som går att dra av resultaten är att lärarna anser att elevers lässtrategier inte fungerar tillräckligt bra när de påbörjar SVA 1. Detta hade också ett samband med tidsbristen ansåg vissa av lärarna. Mer tid skulle leda till att eleverna hinner utveckla sina förmågor och färdigheter menar lärarna. De menar också att den formativa bedömningen påverkas av tidsbristen eftersom de har svårt att hinna bedöma eleverna i deras skrivprocesser. En mer detaljerad kursplan är något som vissa lärare menar skulle gynna elevernas språkutveckling. Ett annat resultat är att vissa lärare anser att progressionen mellan delkurserna på SVA grundläggande nivå behöver vara större för att eleverna ska få tillräckliga kunskaper och utveckla sina förmågor inför SVA 1, samtidigt menar lärarna att det är svårt för eleverna att hinna utvecklas så snabbt.

5.8 För vidare forskning

Vår undersökning fokuserar i större utsträckning på vilka kunskaper och förmågor som är relevanta för eleverna att ha med sig vid övergången från grundläggande till SVA 1. Det som uppkom under intervjuerna är de övriga faktorer som påverkar. Hur påverkar tidsaspekten elevens möjligheter att utveckla sina förmågor? Vi anser också att det hade varit intressant att undersöka hur, om eller i vilken utsträckning genrepdagogen används inom vuxenutbildningen och vad det kan få för konsekvenser för lärandet. Det vore också relevant att undersöka om lärarna tillämpar någon analysmodell vid bedömning av elevens språkliga nivå. Vi anser också att det hade varit intressant att intervjua lärare som arbetar för privata aktörer för att se om det finns skillnader mellan kommunala och privata skolor.

Litteraturlista

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) (2014). *Tankarna springer före-: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Axelsson, Monica & Jenny Nilsson (2013). "'Welcome to Sweden...': Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes". *International Electronic Journal of Elementary Education*

Tillgänglig: [View of "Welcome to Sweden": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes \(iejee.com\)](#) [2020-11-05]

Bjur, Åsa. 2019. *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkin introduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. Diss., Luleå Tekniska högskola.

Tillgänglig: [FULLTEXT01.pdf \(diva-portal.org\)](#) [2020-11-13]

Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Flyman Mattsson, Anna (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Gibbons, Pauline (2010a). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Gibbons, Pauline (2010b). *Stärk språket, Stärk tänkandet: språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren

God forskningsred [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html) [2020-12-29]

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Hyltegren, Gunnar & Lindqvist, Stellan (2010). *Att utveckla elevers tänkande: en teoretisk praktika*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren

KLIVA (2019) *På väg – mot stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*. Statens offentliga utredningar.

Tillgänglig: [På väg - mot stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk, PM \(regeringen.se\)](#) [2020-11-02]

Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå: kursplaner och kommentarer. Reviderad [upplaga] (2019). [Stockholm]: Skolverket

Tillgänglig: [Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå - kursplaner och kommentarer - Skolverket](#) [2020-11-17]

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

Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3967> [2020-11-01]

Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 3., [oförändrade] uppl. Stockholm: Liber

Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3. [reviderade och uppdaterade] uppl. Stockholm: Natur & kultur

Nilsson Folke, Jenny. 2017. *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Diss., Stockholm University. Tillgänglig: [untitled \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/untitled) [2020-10-15]

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Johanneshov: TPB

Skolverket (2003) *Tid för lärande*.

Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=1900> [2020-10-25]

Skolverket (2012) *Svenska som andraspråk Nationell delkurs 4. reviderad 2017*.

Tillgänglig: [pdf3882.pdf \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/pdf3882.pdf) [2020-10-25]

Skolverket (2014) *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*.

Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/overgangar-inom-och-mellan-skolor-och-skolformer> [2020-11-06]

Skolverket (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen*.

Tillgänglig på Internet: [Läroplan \(Lvux12\) för vuxenutbildningen - Skolverket](https://www.skolverket.se/laroplan-lvux12-for-vuxenutbildningen) [2020-11-20]

Skolverket (2020a) *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning. Beskrivande statistik*. [getFile - Skolverket](https://www.skolverket.se/getfile) [2020-10-29]

Skolverket (2020b) *Kommentarmaterial till kursplanerna svenska som andraspråk. Komvux grundläggande kurs*.

Tillgänglig: [getFile - Skolverket](https://www.skolverket.se/getfile) [2020-11-01]

Skolverket (2010). *Svenska som andraspråk*.

Tillgänglig: [Ämne - Svenska som andraspråk \(Komvux gymnasial\) - Skolverket](https://www.skolverket.se/ämne-svenska-som-andrasprak-komvux-gymnasial) [2020-11-02]

Selghed, Bengt (2006). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Strömquist, Siv (2019). *Uppsatshandboken: råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*. 7. uppl.

Lund: Studentlitteratur

Wedin, Åsa (2010). *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. 1. uppl.
Lund: Studentlitteratur

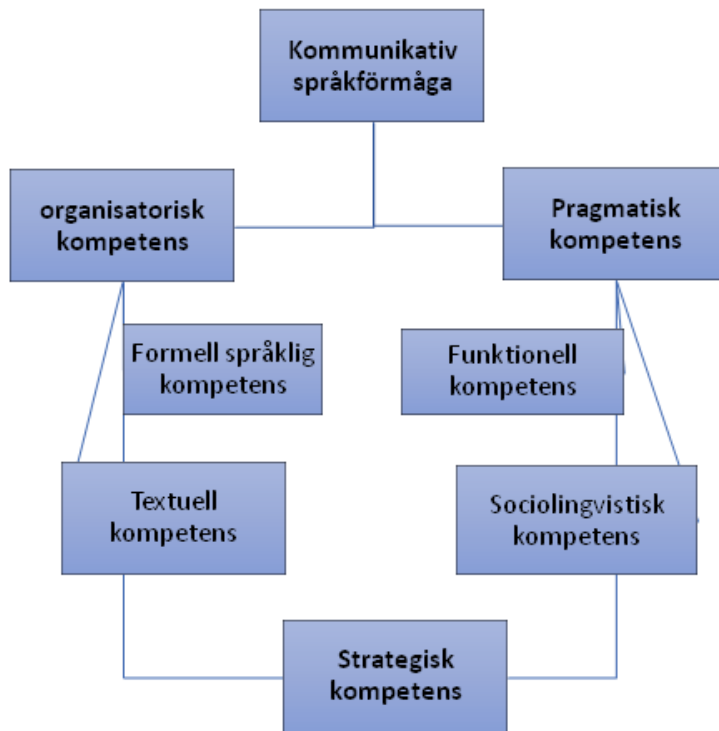
Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Grundläggande kurs	SVA 1
<p>Kan du berätta om din bakgrund inom yrket?</p> <ul style="list-style-type: none">• Hur många år har du arbetat inom yrket?• Hur många år har du arbetat som sva-lärare?• I vilken omfattning?• I vilka verksamheter?	<p>Kan du berätta om din bakgrund inom yrket?</p> <ul style="list-style-type: none">• Hur många år har du arbetat inom yrket?• Hur många år har du arbetat som sva-lärare?• I vilken omfattning?• I vilka verksamheter?
<p>Kan du berätta om hur grundläggande kurs är organiserad hos er?</p>	<p>Kan du berätta om hur SVA 1 är organiserad hos er?</p>
<p>Vilka språkliga kunskaper anser du är viktiga för att eleven ska klara av att gå vidare att läsa SVA 1?</p>	<p>Vilka språkliga kunskaper anser du att eleven behöver ha med sig från grundläggande kurs för att klara av att läsa SVA 1?</p>
<p>Vilka förmågor anser du är viktiga för att eleven ska klara av att gå vidare att läsa SVA1 ?</p>	<p>Vilka förmågor anser du att eleven behöver ha med sig från grundläggande kurs för att klara av att läsa SVA1?</p>
<p>Är det någonting du skulle vilja förändra kring övergången?</p>	<p>Är det någonting du skulle vilja förändra kring övergången?</p>
<p>Hur är din generella syn kring elevernas kunskapsnivå när de slutar grundläggande kurs?</p>	<p>Hur är din generella syn kring elevernas språkliga nivå när de påbörjar SVA 1?</p>
<p>Hur sker bedömningen av elevens språkliga</p>	<p>Hur sker bedömningen av elevens språkliga</p>

nivå?	nivå?
Hur sker bedömningen av elevens förmågor?	Hur sker bedömningen av elevens förmågor?
Vilka anser du är de viktigaste målen med undervisningen på grundläggande kurs?	Vilka anser du är de viktigaste målen som hanteras i grundläggande kurs?
Är det något du vill tillägga eller förtydliga?	Är det något du vill tillägga eller förtydliga?

Bilaga 2: Kommunikativ språkförmåga



Figur 1 (fritt efter Abrahamsson & Bergman 2014:14)

Bilaga 3: Informationsbrev

Information om övergången kring Komvux grundläggande kurs och SVA 1. Ni tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Vi som har valt att genomföra den här undersökningen heter Anna Birath och Esra Eriksson Mayer. Vi studerar vid Mälardalens högskola och skriver just nu C-uppsats i Svenska som andraspråk. Uppsatsens syfte är att undersöka vilka SVA-kunskaper som tillfrågade lärare på komvux grundläggande kurs och tillfrågade lärare i SVA 1 anser elever behöver ha för att vara lämpade att påbörja SVA 1 (gymnasiekurs på komvux), samt att undersöka hur lärarna resonerar kring bedömning av vissa förmågor och kunskaper. Genom att undersöka hur lärare ser på denna övergång kan undersökningen belysa vad som anses vara viktiga kunskaper för eleverna att ha med sig, samt problematisera kring eventuella kunskapsglapp.

Undersökningen kommer att baseras på intervjuer med sammanlagt åtta SVA-lärare. Eftersom du arbetar på Komvux har vi valt att fråga just dig om du vill medverka i undersökningen. Intervjun kommer att ske via Zoom och ta ungefär en timme. Vi kommer att spela in samtalet i syfte att kunna transkribera intervjuerna för att sedan genomföra en analys. De som har tillgång till materialet utöver vi som skriver uppsatsen är vår handledare samt examinator. När uppsatsen är godkänd kommer inspelningarna att raderas permanent. Du är självklart anonym. Om du önskar att ta del av resultaten eller uppsatsen går det bra.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA.

Bilaga 4: Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien: **Lärares uppfattningar av elevers förmågor och kunskaper i svenska som andraspråk - Om kunskapsglapp inom olika nivåer på komvux.**

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Mälardalens Högskola behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.