

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP 601
Nivå: Avancerad nivå
Termin: H 2020
Handledare: Lars-Erik Olsson
Kursledare: Thomas Barow
Examinator: Yvonne Karlsson

Nyckelord: *Litteracitet, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och stöd*

Syftet med uppsatsen var att ta reda på hur några specialpedagoger resonerade kring elevernas läs- och skrivproblematik i sfi-kontexten samt hur de beskrev det stödjande arbetet för elever i behov av stöd i läs- och skriv. I bakgrunden fanns egen erfarenhet av att andraspråkslärandet ibland blev problematiskt för eleverna men också en förundran över varför inte mer forskning gjorts kring sfi. Trots att det är ett högaktuellt ämne som ofta diskuteras, kritiseras och politiseras har sfi-elevs lärande hamnat i skymundan och krävde därför sin rättmätiga uppmärksamhet.

Studien utgick från en sociokulturell forskningsansats och ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet på lärande har funnits med under hela processen i allt från frågeställningar till analysarbete i uppsatsen. Den valda sociokulturella teorin vilar på Vygotskijs idéer om att vi föds in i en social, historisk och kulturell miljö och det mest centrala i lärandet är språket (refererad i Säljö, 2014).

Kvalitativa forskningsintervjuer valdes som metod eftersom det var den lämpligaste praktiska metoden för att besvara frågeställningarna. Intentionen med studien var att låta de sex specialpedagogerna bidra med kunskaper om vuxnas läs- och skrivproblematik i sfi-verksamheten.

Resultat: Specialpedagogernas beskrivning av elevernas läs- och skrivproblematik korrelerade med skolbakgrund, skolkultur, ålder och samtliga respondenter var överens om att skolbakgrund och skolkultur var de mest betydelsefulla orsakerna till problem. Fem av sex specialpedagoger arbetade med kartläggning för att undersöka vari problemen bestod och för att kunna identifiera eventuella läs- och skrivsvårigheter. Studiehandledare ansågs vara ett ovärderligt stöd i kartlägningsarbetet och eleverna studerades uteslutande ur ett helhetsperspektiv. Det stödjande arbetet skedde på gruppnivå och individnivå men i arbetet med elever från låg skolbakgrund fokuserades mestadels enskilt stöd eller stöd i mindre grupp. På gruppnivå fanns insatser som medverkan i undervisningen och uppföljande observationer i klassrummen samt handledning för lärarna.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till er som har deltagit i min studie och så generöst bidragit med era erfarenheter och till min handledare som givit mig insikter om hur uppsatsskrivande kan gå till.

Tack också till min fina familj för ert stöd, vänner och kollegor för frågor om hur det går och uppmuntrande ord när det behövdes under utbildningen.

Göteborg, den 22 december 2020

Viktoria Mindhammar

Innehåll

Abstract

Förord

1. Inledning, problembeskrivning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Bakgrund	3
3.1. Vuxenutbildningens och sfi-verksamhetens utveckling ur ett samhällsperspektiv	3
3.2. Aktuell debatt	3
3.3. Sfi:s uppbyggnad och styrdokument	4
3.4. Andraspråksforskning – en bakgrund.....	5
3.5. Läs- och skrivsvårigheter	5
3.6. Centrala begrepp.....	6
4. Tidigare forskning	6
4.1. Forskningsperspektiv i andraspråkslärande	6
4.1.2. Tvåspråkighet eller flerspråkighet och kritiska perioden.....	8
4.2. Dyslexi och språkstörning.....	8
4.2.1. Dyslexi i kombination med andraspråk.....	9
4.3. Eleverna i vuxenutbildningen	10
5. Teoretiska utgångspunkter	11
5.1. Sociokulturella perspektivet på lärande.....	11
5.2. Sociokulturell syn på begreppet literacy	12
5.3. Specialpedagogiken.....	13
5.3.1. Specialpedagogiska perspektiv och teorier.....	13
5.3.2. Inkludering.....	13
5.3.3. Det sociokulturella perspektivet i specialpedagogiken.....	14
6. Metod	14
6.1. Urval	15
6.2. Genomförande	15
6.3. Bearbetning och analys	16
6.4. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	16
6.5. Etik.....	17
7. Resultat	17

7.1. Hur resonerar specialpedagogerna kring vad som kan vara problematiskt med läs- och skriv för sfi-elever?	17
7.1.1. Skolbakgrund	18
7.1.2. Skolkultur	19
7.1.3. Ålder	19
7.2. Hur beskriver specialpedagogerna att de kan identifiera eventuella läs- och skrivsvårigheter?	20
7.2.1. Kartläggning	20
7.2.2. Kartläggningssamtal	21
7.2.3. Kartläggningsmaterial	22
7.2.4. Diagnos	23
7.3. Hur beskriver specialpedagogerna att de stödjer sfi-elever i behov av det?	23
7.3.1. Enskilt stöd, stöd i grupp eller klass	23
7.3.2. Bemötande	24
7.3.3. Anpassningar och stödjande strukturer	25
7.3.4. Språkfrämjande undervisning	25
7.3.5.Handledning	26
7.3.6. Samverkan	27
7.3.7. Hjälpmedel	28
8. Diskussion	29
8.1. Metoddiskussion	29
8.2. Resultatdiskussion	30
8.2.1. Det sociokulturella perspektivet på lärande i resultatet	31
8.2.2. Specialpedagogiska perspektiv i resultatet	32
8.2.3. Utifrån sfi-elevernas behov i vuxenutbildningen	34
8.2.4. Överensstämmelse med andraspråksforskning	35
8.2.5. Överensstämmelse med forskning kring läs- och skrivsvårigheter	36
8.3. Slutsats	37
8.4. Förslag till fortsatt forskning	38
REFERENSER	39
Bilagor	47
Bilaga 1	47
Bilaga 2	48

1. Inledning, problembeskrivning

Vi lever i en globaliserad värld där människor rör på sig och flyttar omkring i stor utsträckning och det innebär också att den språkliga miljön runt omkring oss förändras. Sammanlagt existerar 6909 språk i världen, enligt mätning av Ethnologue Languages of the World (2009). Sverige som har tagit emot flyktingar har påverkats av det politiska läget, vilka krig och konflikter som pågått i vår omvärld. Historiskt sett har Sverige haft invandring ända sedan medeltiden, men den allra mest dramatiska ökningen av asylsökande skedde ändå under 2000-talet, då vi tog emot cirka 60 000 personer per år, med en topp år 2016 då 163 000 människor kom, för att sedan minska till 116 000 personer år 2019. Flyktingarnas ursprungsländer var främst Irak, Iran, Somalia men de senaste åren dominerade Syrien och Afghanistan (Statistiska centralbyrån, 2020).

De språkliga aspekterna är intressanta eftersom Sverige därmed utvecklades från att ha varit ett i huvudsak enspråkigt land till att bli flerspråkigt. Sammanlagt talas, enligt Institutet för språk och folkminnen (u.å.), numera cirka 200 språk i landet, varav fem klassas som nationella minoritetsspråk (finska, jiddisch, meänkieli, romska och samiska). Andra språk som talas är främst arabiska, bosniska-kroatiska-serbiska, kurdiska, polska, spanska, persiska, samt dari och pashto, språk i Afghanistan. Detta har medfört att arabiska språket är på väg att passera finska som näst största språk (Svenska institutet u.å.) och allt detta har kommit att prägla skola och utbildning i Sverige.

Förutom den språkliga aspekten har även kultur, religion och olika världsåskådningar tillkommit och gett vårt land en mer mångkulturell prägel. Den här komplexa utmaningen som skolan har att hantera kallar Blommaert & Rampton (2011) superdiversity, vilken också omfattar den digitala explosionens effekter. Det ställer också högre krav på folkets läskunnighet för att hänga med i den avancerade utvecklingen. I vårt moderna samhälle måste alla kunna läsa och skriva funktionellt för att klara sig, konstaterade Taube (1995). I den digitala eran har dock det traditionella textbegreppet utvidgats och inkluderar andra medier, men trots det värderas fortfarande den skrivna texten högt (Lundberg, 2010; Barton, 2007). Skriften är central i vårt samhälle och de högt ställda kraven på läs- och skrivförmåga påverkar också våra invandrare, vilka förväntas tillägna sig språket så fort som möjligt för att etablera sig. Människor som saknar en god läsförståelse riskerar att hamna i utanförskap, enligt Reichenberg (2005) och för att hänga med i det moderna samhället krävs också förmågan att delta i det livslånga lärandet (Carlsson, 2009).

Den här studien koncentreras till vuxenutbildningens sfi-verksamhet, sfi är en förkortning av *svenska för invandrare*, vilken under lång tid har haft ett stadigt ökat deltagarantal som en direkt konsekvens av landets migration (Skolverket, 2018). Det diversifierade elevunderlaget med sina speciella utmaningar, både språkligt och socialt ställer höga krav på verksamhetens hantering. För sfi-eleverna finns också utmaningar eftersom de samtidigt behöver förstå kulturen genom språket och även andra faktorer som skolbakgrund, motivation, hälsa och funktionsvariationer spelar in. Sfi har dessutom uppvisat brister i att ta hand om elevernas varierande förutsättningar, att utreda deras behov och ge dem det stöd de behöver och har rätt till (Lindberg & Sandwall, 2012).

Egen erfarenhet från sfi har givit inblick i problematiken kring elever som inte når upp till målen och det är inte helt enkelt att identifiera vad som ligger i vägen, så att säga, eller att veta hur

eleverna bäst blir hjälpta. I ett andraspråkslärande kan språkliga problem uppstå eller lärandet dröja av naturliga orsaker men forskning menar att om problemen hänger kvar trots lång tids exponering i språket kan det också handla om språkstörning (Salameh & Nettelbladt, 2018). Hur hanteras då hela den här komplexa problematiken inom sfi?

Det finns inget *särskilt stöd* i vuxenutbildning som är reglerat i Skollagen, men specialpedagogisk kompetens måste ändå finnas (SFS 2010:800). Vuxenutbildningens läroplan, Lvux 12 (Skolverket, 2012) ställer också tydliga krav på att utbildningen ska anpassas utifrån individens behov och ger ett särskilt ansvar för elever i svårigheter. I läroplanen står det (2012, s. 6): *”Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårighet att nå målen för utbildningen.”* Vidare läsning visar (2012, s. 10): *”Det är vuxenutbildningens ansvar att varje elev i kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna och utbildning i svenska för invandrare får stöd och undervisning utifrån sina individuella utbildningsmål, behov och förutsättningar.”* Studien koncentrerades till en storstadskommun och i kommunens Ramavtal står det att:

”Huvudregeln är att den enskilda eleven ska erbjudas det stöd som eleven behöver för att fullfölja sin utbildning. För elever där en specialpedagogisk bedömning visar att det finns behov av utökat pedagogiskt stöd ska handledning individuellt eller i mindre grupp ges, samt kompensatoriska hjälpmedel användas”.

En specialpedagog ska ha förmåga att identifiera, analysera och arbeta förebyggande med att undanröja hinder i skolan, enligt examensordning (SFS 2007:638). Det var särskilt intressant att fördjupa sig i och lyfta fram hur professionen hos sfi hanterar utmaningarna i sin ständigt ökande verksamhet och betydelsefulla samhällsuppdrag (Skolverket 2018). Eftersom det hade varit svårt att vända sig direkt till eleverna för att få fram hur de tänkte och resonerade om sitt andraspråkslärande på grund av språkbarriären kändes det inte meningsfullt att genomföra. Därför fick specialpedagogerna istället försöka sig på detta och utifrån sin front redogöra för hur de identifierade elevernas svårigheter i läs- o skriv samt ge sin syn på hur de arbetade stödjande.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att försöka fånga in några specialpedagogers tankar och resonemang kring elevernas läs- och skrivproblematik under andraspråkslärandet i en sfi-kontext samt hur de säger sig arbeta stödjande för dessa elever.

- Hur resonerar specialpedagogerna kring vad som kan vara problematiskt med läs- och skriv för sfi-elever?
- Hur beskriver specialpedagogerna att de identifierar sfi-elevernas eventuella läs- och skrivsvårigheter?
- Hur beskriver specialpedagogerna att de stödjer sfi-elever i behov av läs - och skrivstöd?

3. Bakgrund

Uppsatsen följer en struktur av att börja i det övergripande upplägget kring vuxenutbildning, gå vidare till sfi-verksamheten och elevernas andraspråkslärande för att slutligen nå fram till elevernas läs- och skrivproblematik.

Det följande avsnittet beskriver vuxenutbildningens och sfi-verksamhetens utveckling i en samhällskontext samt redovisar för hur sfi är uppbyggt. Därefter följer en bakgrundsbeskrivning av hur andraspråksforskningen har utvecklats, vilket är relevant utifrån sfi-elevernas pågående andraspråkslärande. Kapitlet avslutas med en introduktion av begreppet läs- och skrivsvårigheter samt studiens övriga centrala begrepp.

3.1. Vuxenutbildningens och sfi-verksamhetens utveckling ur ett samhällsperspektiv

Vuxenutbildningen är en kommunal angelägenhet och har sedan starten 1968 spelat en central roll i välfärdsstatens intentioner att ge människor utbildningsmöjligheter i ett demokratiskt samhälle (Lumsden Wass, 2004). Vuxenutbildningen har dock sedan 1990-talet blivit mer marknadsanpassad, det sker ett upphandlingsförfarande där privata aktörer konkurrerar om delar av uppdraget. I den storstadskommun som studien begränsats till är cirka 25% reserverat för kommunens regi men procentsatsen varierar.

Den stora omstruktureringen av vuxenutbildningen syftade till att öka mångfalden men konsekvenserna har också problematiserats. I takt med att den statliga styrningen minskade och den kommunala prägeln växte sig starkare, fick sfi anpassas efter kommunernas riktlinjer och ekonomiska möjligheter (Andersson & Wärvik, 2012; Henning Loeb, 2007). Marknadens anspråk på utbildningen kan också riskera att ställa det individuella lärandet mot ekonomiska intressen och studenterna kan bli lidande om det sker på bekostnad av en god forskningsbaserad undervisning (Lindberg & Sandwall, 2012).

Sfi-utbildningen har, enligt Rosén och Bagga-Gupta (2013) blivit en mer renodlad språkutbildning i sin anpassning till arbetsmarknaden. Samtidigt framförs synpunkter om risken att undervisningens forskningsanknytning istället tonas ned till förmån för en mer samhällsorienterad utbildning (Lindberg & Sandwall, 2012).

Enligt internationell forskning har heller inte vuxna invandrare studerats tillräckligt trots att det är en unik grupp i utbildningssammanhang och trots att majoriteten av vuxenutbildningens elever i Sverige är utlandsfödda är forskningsunderlaget bristande (Mathews-Aydinli, 2008; Henning Loeb & Lumsden Wass, 2014).

3.2. Aktuell debatt

Sfi som ett samhällspolitiskt ämne har också blivit föremål för mycket kritik, även från politiskt håll, men mycket av den kritiken bygger på allmänna uppfattningar utan särskild förankring i verksamhetens specifika villkor (Hyltenstam & Milani, 2012).

Nyligen aktualiserades detta då ett politiskt parti föreslog att modersmålsundervisning skulle läggas ned och resurserna istället användas för sfi, men förslaget möttes av livlig debatt och sågades med hänvisning till forskning (Sveriges radio, 2020). Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2020) drar slutsatsen att samhällskostnaden istället skulle öka i framtiden samtidigt som förslaget bryter mot flerspråkiga elevers rättighet. 1975 beslutade regeringen om

hemspråksreformen som lagstodgades 1977 (Skolverket, 2002). Konsensus råder om att modersmålet och svenskan stärker och kompletterar varandra, vilket stöds i forskning (Bunar, 2010).

Ett intressant beslut kom dock häromdagen från regeringen om en ny utredning kring behovet av regleringsändring för Komvux och Särskild utbildning/Särvux i avseende att underlätta samverkan mellan sfi och särskild utbildning med hänvisning till att en långsam progression på sfi skulle kunna bero på utvecklingsstörning (SOU 2018:71).

3.3. Sfi:s uppbyggnad och styrdokument

Sfi var tidigare en förkortning av svenskundervisning för invandrare, döptes om till utbildning i svenska för invandrare men kallas i vardagligt tal svenska för invandrare.

På nationell nivå finns skollagen (2010:800) och läroplanen, Lvux12 (Skolverket, 2012) och på det lokala planet ansvarar kommunen. Sfi är en egen skolform i syfte att ge grundläggande kunskaper i svenska för invandrare och de som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter ska dessutom erbjudas läs- och skrivundervisning (SFS 2010:800, kap 22). Skolformen är frivillig men nyanlända som deltar i Arbetsförmedlingens etableringsplan har fått utbildningsplikt sedan 2018 (SFS 2017:584).

Redan 1965 introducerades sfi för att ge invandrare baskunskaper i svenska språket och första läroplanen kom 1971. Från 1960-talet fram till mitten av 1970-talet var sfi inriktad på att undervisa arbetskraftsinvandrare men på senare år består elevunderlaget till största delen av asylsökande flyktingar eller anhöriginvandrare (Skolverket, 1997).

Sfi ska enligt Skollagen (2010:800, kap 1) vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den nya läroplanen för vuxenutbildningen kom 1 januari 2013 och är en sammanslagning av sfi och vuxenutbildning. Där fastslås att utbildningen ska vara likvärdig för alla, men också individanpassas efter deltagares olika förutsättningar och mål samt särskilt uppmärksamma elever i behov av stöd (Skolverket, 2012).

Sfi lyder alltså under läroplan och kursplaner med vägledning, mål och innehåll reglerat från Skolverket (2018) men kommunerna är sedan i sin tur ansvariga för att implementera dessa lokalt. I den här studiens storstadskommun organiseras vuxenutbildningen av en förvaltning med tillhörande nämnd som är beställaren av vuxenutbildningen och har det formella ansvaret för vuxenutbildning, samt arbetsmarknadsinsatser. Nämnden har sedan 2014 nämligen fått ett utvidgat uppdrag av arbetsmarknadsinsatser, enligt ramavtal.

Enligt kursplanen för sfi delas eleverna in i tre olika studievägar, 1 – 3, utifrån skolbakgrund från hemlandet. Har eleven gymnasieexamen eller högskolestudier passar studieväg 3, har eleven 6 - 9 års skolbakgrund passar studieväg 2 och för väldigt kort skolbakgrund passar studieväg 1. Utöver indelning i olika spår finns sammanlagt fyra kurser, A-D där den lägsta kursen är A och den högsta D. Läser eleven enligt studieväg 1 startar hen på kurs A/B, på studieväg 2: kurs B/C och på studieväg 3: kurs C/D. En alfabetiseringskurs ska även erbjudas de elever som inte är funktionellt litterata eller som inte har kunskap om latinska alfabetet. Hela kurspaketet kan alla elever uppnå, oavsett studieväg, men vägen ser annorlunda ut och tar olika lång tid beroende på skolbakgrund. Studierna kan även avslutas efter valfri uppnådd kurs (Skolverket, 2012).

3.4. Andraspråksforskning – en bakgrund

Andraspråksforskning från 1970-talet är till viss del fortfarande aktuell i synen på inläraren som en aktiv person, det vi idag kallar *lärande*. Redan på 60-talet myntades begrepp som *interlanguage* vilken gjorde skillnad mellan det språk som skulle tillägnas (målspråk) och det som aktivt utvecklades (inlärarspråk). Det konstaterades också att vuxna fastnade i så kallad fossilisering, vilket betydde att de inte lyckades nå lika långt som unga personer (Selinker, 1972). Det forskades tidigt i *interferens*, då fonem och ord som identifierades i andraspråket användes utifrån förstaspråkets struktur istället, men det kom också att handla om hur språken influerar varandra vid språkkontakt, vilka kontraster som kan ge problem (Weinreich, 1953). Intresset för språket och vad som skiljde språken åt förknippades med behaviorism i USA under 60- och 70-talet.

Under 80-talet fanns tankar om att språk främst tillägnades genom att utsättas för ett naturligt inflöde, inte genom interaktion eller språkundervisning (Krashen, 1985) men insikten om att det också måste ske en dialog kring inflödet för att kunna lära sig språket, presenterades av Long (1983). Senare visades även intresse för utflödet, den egna produktionen, som nödvändig vid språkinläring (Swain, 1985, 1995). Inläring studerades enskilt som en kognitiv process utan hänsyn till den sociala kontexten i övrigt, men en mer positiv syn på förstaspråkets inflytande som samverkade med andraspråket började också komma. Begreppet tvärspråkligt inflytande innebar exempelvis övergeneralisering eller förenklingar i andraspråket (Kellerman & Sharwood Smith, 1986). Den kommunikativa aspekten, särskilt talet, i den sociala miljön lyftes fram och började också påverka andraspråksforskningens syn på kommunikationens betydelse (Canale, 1983; Hatch, 1978; Sato, 1990; Holmen, 1990).

Under 90-talet kritiserades tidigare traditionella tankesätt och intresset ökade för det sociala samspelets roll i lärandet och strategierna för att kommunicera (Firth & Wagner 1997, 2007). Synen på den sociala användningen av språk närmade sig det sociokulturella perspektivet där språklärande sker i det sociala sammanhanget och därför inte kan studeras isolerat (Lantolf, 2000; Säljö, 2000). Forskningen gick således från att se på inläring som en enskild företeelse till en förståelse av interaktionens betydelse för lärandet i den sociala kontexten (Lightbown & Spada, 1999; Ellis & Barkhuizen, 2005).

3.5. Läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter som begrepp betecknar svårigheter i att läsa och skriva. Det kan finnas flera orsaker till svårigheterna vilket kallas generella läs- och skrivsvårigheter eller så kan det handla om specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. Enligt Specialpedagogiska myndigheten (2020) är generella läs- och skrivsvårigheter vanligare än dyslexi.

Även Dyslexiföreningen anser att läs- och skrivsvårigheter kan ha en mängd orsaker som språkliga brister i andraspråket, brist på undervisning och språkstimulering, problem med syn och hörsel eller bero på kulturella skillnader i omgivningens krav på läs- och skrivfärdigheter (Dyslexiföreningen u.å.).

3.6. Centrala begrepp

I studien ingår de centrala begreppen: *Litteracitet, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och stöd.*

Litteracitet (literacy på engelska): Används här i studien i den vidare betydelsen att kunna läsa för att klara sig i samhället, enligt PIRLS definition *reading literacy*.

Generella läs – och skrivsvårigheter: Betyder svårigheter med att läsa och skriva som kan orsakas av brist på undervisning (Specialpedagogiska myndigheten, 2020).

Dyslexi: En fonologisk brist som innebär svårigheter med ordavkodning (Myrberg & Lange, 2005).

Stöd: Det är inte ett definierat formaliserat begrepp men något som försöker redas ut.

4. Tidigare forskning

I kapitlet lyfts forskningsperspektivens syn på andraspråklärande fram eftersom det kan ha betydelse för hur specialpedagogerna uppfattar elevernas lärande och ligga till grund för hur de ser på utmaningarna. Därefter följer forskning om två- eller flerspråkighet och den så kallade kritiska perioden. Kapitlet redogör också för vad forskning säger om dyslexi och dyslexi i kombination med andraspråk samt avslutas med forskning kring elevernas situation i vuxenutbildningen då det är relevant för studiens strävan att sätta ljus på sfi-eleverna i den kontexten.

4.1. Forskningsperspektiv i andraspråklärande

I forskning anammas olika perspektiv beroende av synsätt på andraspråklärande. Det finns till exempel ett typologiskt perspektiv som inriktar sig på språkens speciella struktur som orsak till problem vid andraspråklärandet, antingen på grund av samstämmighet eller skillnader mellan språken. För svenska som andraspråk har detta perspektiv varit betydelsefullt (Hammarberg & Viberg, 1977).

Nativistiskt perspektiv handlar om vår medfödda förmåga att uppfatta språkets uppbyggnad som hjälp vid språkinläring, så kallad *universell grammatik*. Främst gäller det för hur vi lär oss vårt förstaspråk men den biologiska förmågan anses också kunna användas för ett andraspråk, även om det har tvistats om förmågan ens kvarstår efter barndomen (Harnad, 2008).

I ett funktionellt perspektiv fokuseras vad språket ska användas till men också relationen mellan formerna i språket, semantiskt (*rum, tid, orsak, villkor*) och pragmatiskt (*exempelvis talet*) (Tomlin, 1990). I ett projekt undersöktes hur vuxna personer byggt upp sina resurser systematiskt för att uttrycka sig i ett andraspråk och analyserade då semantisk funktion-tillform. I den longitudinella studien medverkade invandrare bosatta i Sverige, Tyskland, Storbritannien, Nederländerna och Frankrike. Samtliga hade låg skolbakgrund, ingen hade deltagit i andraspråksutbildning och språket hade stagnerat på en mycket låg nivå. Personernas basala muntliga kunskaper var ändå i någon mån tillräckliga för att de skulle klara sitt

vardagsliv trots sitt enkla språk med stora grammatiska brister och enkla ordförråd (Klein & Perdue, 1997).

I ett kognitivt perspektiv är individens inre processer i fokus, hur individen kognitivt lär sig och förstår och att lära sig språk sker på samma sätt som all inläring, med hjälp av minne och perception (Sellbjer, 2009). Det finns alltså inte en särskild förmåga att plocka fram för att lära sig ett nytt språk som i det nativistiska perspektivet. En modell utarbetades för att visa hur talprocessen fungerar med hjälp av tre komponenter, *begrepp*, *formulator* och *artikulator* samt *självövervakning* som arbetar parallellt (Green, 1986). Även om modellen ursprungligen applicerades på enspråkiga talare ansågs den också kunna gälla för hur andraspråkslärandes processer såg ut vid tal. Språket som är aktivt för tillfället följer strukturen medan det andra språket vilar i långtidsminnet. Även om båda språken används i tanken, under processens gång, är det endast det aktiva språket som produceras (de Bot, 1992).

Processbarhetsteorin är en modell som kognitivt behandlar de grammatiska stegen i en hierarkisk trappa. Nivåerna är universella och varje steg måste tillägnas fullt ut innan nästa steg kan tas (Pienemann & Håkansson, 1999). Processbarhetsteorins betydelse har varit omdiskuterad men stöd för teorin finns i avhandlingar (Philipsson, 2007; Heinonen, 2009).

Transfer är en annan kognitiv process där överföring mellan språken sker (Faerch & Gabriele, 1987). Enligt Processbarhetsteorin kan endast strukturer transfereras från förstaspråket som motsvarar det aktuella steget i trappan för andraspråket. En grammatisk struktur kan alltså inte transfereras från förstaspråket om den ligger på en högre nivå än den uppnådda i andraspråket, enligt denna teori (Pienemann & Håkansson, 1999).

I ett interaktionellt perspektiv fokuseras interaktionen mellan individer och samspelet med språket i omgivningen är mer intressant än det som sker inuti en individ. Den kommunikativa aspekten har lyfts fram på senare år i forskningen med bland annat ett ökat intresse för klassrumsforskning (Lindberg, 1995). Interaktionen mellan andraspråkslärande och infödda samt andraspråkslärande emellan har studerats (Cross, 1996; DeJong, 1996).

Ofta försöker infödda samtalspartners att anpassa och förenkla talet för att de lärande ska ha möjlighet att förstå men även om förenkling av språket förekommer finns det också forskning som visat hur lärare avancerar sitt språk allt eftersom andraspråks elevernas språkutveckling går framåt (Håkansson, 1987). Det har också diskuterats huruvida det är effektivt att korrigera de lärandes tal och en studie visade att bästa effekt uppnåddes om den lärande själv fick komma fram till det korrekta uttrycket istället för att bli korrigerad och ju mer aktiv den lärande är och parterna samarbetar för att förstå varandra, desto bättre effekt ger alltså interaktionen (Firth & Wagner, 1997).

I den sociokulturella teorin, utifrån Vygotskijs utvecklingspsykologi, som växte under 90-talet, ses inte språkutveckling som *input* eller *output*, utan något som sker i samspel med omgivningen. Studier har därför mestadels bedrivits i sociala sammanhang, ofta i undervisningssituationer eftersom språkutvecklingen anses ske i själva samarbetet (Thomas, 2005). Liksom den lärande kan vidga sin kunskap med kompetent stöttning i den så kallade proximala utvecklingszonen kan kollektiv stöttning också vara möjlig mellan lärande i ett experimenterande av språket (Silver, 2011; Barfield, 2016).

4.1.2. Tvåspråkighet eller flerspråkighet och kritiska perioden

Användandet av termen andraspråk är egentligen missvisande då det är vanligare att människor globalt behärskar flera språk men termen vittnar om vår tradition av enspråkighet som norm, även om termen flerspråkig har börjat användas mer under 2000-talet. Om ett barn har flera modersmål görs ändå distinktionen mellan första och andraspråket där första språket (språken) anses tillägnas under barnåren och andraspråket etableras senare (Paradis, 2010). Det finns forskning som visar att första och andra språket aktiverar olika delar av hjärnan, det första språket anammas automatiskt och omedvetet medan andraspråket kräver medvetenhet. För barn kan dock en övergång mellan första och andra språkets mekanismer ske (Scovel, 2000; Stölten, Abrahamsson & Hyltenstam, 2015).

Ålderns betydelse för andraspråklärande och begreppet *den kritiska perioden* har florerat länge där puberteten har ansetts vara en slags brytpunkt för möjligheterna att ta till sig det nya språket med lätthet. Efter puberteten krävs således mer ansträngning för att tillägna sig ett nytt språk men det finns också forskning som säger att förmågan avtar mycket tidigare än så (Hyltenstam & Abrahamsson, 2000). Det har också visat sig ha betydelse om tvåspråkigheten är ett minoritets- och ett majoritetsspråk, för då är språken kanske inte likvärdiga hos en vuxen person (Montrul, 2010).

Att vara flerspråkig genererar positiva effekter som språklig medvetenhet och strategier för att lära sig och språken främjar också varandra (Jessner, 2008). Studier av flerspråkighet handlar mycket om hur språken aktiverar varandra, hur de konkurrerar i talprocessen och hur transfer och kodväxlingar mellan språken kan förklaras (de Bot, 2004). När det gäller trespråkighet har fyra faktorer lokaliserats som styrande av vilket språk som är aktivt med det tredje språket, nämligen bakgrundsspråkets färdighetsnivå, språkens typologiska likhet, det senast använda språket i stunden och språkets status (till exempel andraspråk) för individen, men även andra faktorer som attityder till språken kan påverka utfallet (Williams & Hammarberg, 2009). Den typologiska likheten mellan språken är dock den vanligaste orsaken till transfer (Ringbom, 2012). Sammanfattningsvis täcker andraspråksforskningen ett stort område, från teoretisk lingvistik till en praktisk-pedagogisk inriktning.

4.2. Dyslexi och språkstörning

Dyslexi är en diagnos med en medicinsk kod, enligt Världshälsoorganisationen (Grigorenko & Naples, 2009) och annars används begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter. Myrberg och Lange (2005) menar att samförstånd råder bland forskare om att problematik kring avkodning eller läsförståelse är ett resultat av läs- och skrivsvårigheter men att brister i språkmiljön också kan påverka. Forskarna utvecklar vidare resonemanget om att dyslexi visserligen har en biologisk orsak men att det också kan bero på brister i språkutvecklingsmiljön runt omkring. Det är dock en slutsats som annan forskning tar avstånd från och hävdar att dyslexi är en bestående nedsättning i förmågan att avkoda som inte kan bortförklaras (Kamhi & Catts, 2012). Om det finns en sårbarhet för dyslexi kan lärmiljön ändå bli avgörande i det förebyggande arbetet för läs- och skrivsvårigheter menar Myrberg (2007).

Dyslexi förklaras som en störning som ger svårigheter i att känna igen ord och problem med stavning och avkodning men ska dock inte förväxlas med begåvning. En skillnad anses bestå

mellan utvecklingsdyslexi eller förvärvad dyslexi som avser en skada som uppstått i barndomen eller som vuxen (Dyslexiföreningen u.å.).

Problem med fonem, språkljud, kan exempelvis innebära svårigheter med att dela upp ord i beståndsdelar/bokstäver eller sätta ihop bokstäver till ord. Detta gör det svårt att förstå texters innehåll vid läsning, men att det fungerar bra att förstå när en text läses upp och talsyntes är således ett bra hjälpmedel (Häggström, 2010). Betydande forskning pekar på en svag avkodningsprocess som problemet vid dyslexi och eftersom läsning avser både förståelse och avkodning är det avkodningen som brister (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007; Pugh & McCardle, 2009).

Huvudsakliga karaktäristikor för dyslexi är; icke-automatiserad ordavkodning, svårt att läsa nonsensord, dålig rättstavning, kvarstående lässvårigheter, skillnad i förståelse mellan höra och läsa samt ärftligheten, enligt Pennington (2009).

Shaywitz (2003) studier har visat att *Brocas* område i frontalloben, som har med artikulation att göra, fått ökad aktivitet för dyslektiker vid fonologiska aktiviteter. Nyare forskning har dessutom visat en svaghet i en del av hjärnan som heter *parietal-temporalloben* för dyslektiker, en central del av hjärnan för läsinlärning och menar att detta kan vara förklaringen till dyslexi (Cornelissen, 2009; Ramus & Szenkovits, 2009; Sherman & Cowen, 2009).

Andraspråkselever kan naturligt få problem med språket eller ha en långsam progression på grund av bristande exponering men om problemen inte försvinner kan det också handla om språkstörning, hävdar Salameh, Håkansson och Nettelbladt (2004).

4.2.1. Dyslexi i kombination med andraspråk

Intresset för forskning i dyslexi kombinerat med flerspråkighet har ökat under senare år enligt Hedman (2008). Konsensus råder dessutom om de fonologiska förklaringarna till dyslexi och på grund av den kognitiva svårigheten i att koppla grafem och fonem försvåras den automatiska avkodningen vid läsning. Vid misstanke om dyslexi bör därför utredning göras på båda språken för en rättvis bedömning så att inte resultatet riskerar att felaktigt signalera indikationer på dyslexi (Hedman, 2009).

I en studie deltog 30 spansk/svensktalande unga med läs- och skrivsvårigheter och resultatet visade på betydelsen av vilket språk som var dominant, liksom att ett starkt förstaspråk gynnade läsförståelsen på båda språken. Det gällde oavsett om det förekom dyslexi eller inte och språkens ortografi tillskrevs dessutom betydelse för resultaten (Hedman, 2009).

Språkens ortografi kan därmed också ställa till problem beroende på hur likt ord stavas som de låter (ytortografi) eller inte (djuportografi) och svenskan ligger på en medelnivå mellan dessa, enligt Vetenskapsrådet (2007). En studie som gjordes har dock visat att dyslektiker kan vara förtjänta av att läsa engelska istället för svenska trots att engelskan är ett djuportografiskt språk. Möjligtvis berodde resultatet på den riktiga exponeringen av engelskan, både i skrift och tal, eller beroende på språkets positiva status som kan ha motiverat de dyslektiska eleverna (Miller-Guron & Lundberg, 2000).

Hedman (2009) konstaterar också att det finns en risk i att tvåspråkiga dyslektiker undviker modersmålsundervisning för att slippa extra läsning och skrivande, vilket blir en utmaning för lärare som behöver fånga upp dessa elever och erbjuda bra undervisning. Samverkan krävs

därför mellan lärare, modersmållärare och specialpedagog eftersom elevernas behov är så individuella och det påpekas också att eleverna ofta använder sig av kompensatoriska strategier för att överbrygga sina läs- och skrivsvårigheter, vilket ytterligare kan försvåra identifieringen.

Miller Guron & Lundberg (2003) testade om det gick att avgöra tvåspråkiga elevers fonologiska medvetenhet på deras andraspråk. Studien inkluderade både enspråkiga och tvåspråkiga elever, totalt 97 personer, och resultatet visade att de tvåspråkiga eleverna låg på samma språkliga nivå som de infödda svenska eleverna. Slutsatsen blev därmed att god och långvarig exponering i språket för andraspråkseleverna gav dem lika goda resultat som de svenskfödda fick.

Den språkliga exponeringens betydelse behöver vägas in för att överhuvudtaget kunna göra en rättssäker bedömning av elevernas tester eftersom flera faktorer kan påverka resultatet (Hedman, 2009). Vid läsning på andraspråket måste distinktionen mellan ordavkodningsproblem och läsförståelse också göras eftersom läsförståelsen kan försvåras på grund av språkligt krångel som inte beror på ordavkodningsproblem (Häggström, 2010).

Dilemmat innebär en risk med att överidentifiera elever, som inte har någon dyslexi, men det finns också en risk med att underidentifiera elever som verkligen har dyslexi, utan att det uppmärksammas. Samarbetet runt eleverna får därför stor betydelse för att undersöka hur det ligger till och kunskaper om dyslexi i kombination med andraspråklärande är eftersträvansvärt och ger lärarutbildningen ett stort ansvar för att säkerställa kompetensen bland lärare (Hedman, 2010).

4.3. Eleverna i vuxenutbildningen

Ur ett samhällsperspektiv har vuxenutbildningen formats av arbetsmarknadens behov av kvalificerad arbetskraft och det livslånga lärandet medför ständig kompetensutveckling. Elever i vuxenutbildningen har av tradition framställts som självständiga kunskapssökare men i verkligheten kan det se annorlunda ut och forskning visar att även vuxna elever kan ha omfattande behov av stödjande insatser (Lumsden Wass, 2004). För sfi-eleverna finns dessutom de språkliga och kulturella utmaningarna parallellt och på grund av vårt moderna sätt att bedriva en flexibel utbildning ställs det höga krav på eleverna att kunna arbeta självständigt och ha förmåga att planera sin tid (Henning Loeb, 2006; Lumsden Wass, 2004).

Även vuxna elever kan behöva hjälp med planering, struktur och bli bemötta med förståelse för att kunna tillgodogöra sig utbildning. Studier visar att elever i vuxenutbildning som alltid har haft det svårt i skolan fortfarande behövde stöd med att skapa tydlighet i utbildningen och att elevernas tidigare dåliga skolerfarenheter fortfarande påverkar dem starkt i nuvarande studier och arbetsliv (Dahlin & Lagerkrans, 2013; Österlind, 1998).

Elever som bär med sig läs- och skrivproblem har ofta försökt kompensera sina brister under åren eller undvikit problematiken helt, vilket visar sig i en dåligt utvecklad läsförmåga med svårigheter i att ta till sig innehåll i texter. Elevernas läs- och skrivsvårigheter fortsätter därmed att påverka deras livsval och det har framkommit att de ofta väljer yrken med lågt ställda krav på läs- och skrivförmågor. Många elever med dyslexi har dessutom aldrig blivit utredda och därmed aldrig fått en förklaring till sina svårigheter (Fouganthine, 2012).

I vuxenutbildning krävs det en helhetsbild av elevens behov och en omsorgsfull förmåga att bemöta elevernas vitt skilda förutsättningar för att kunna stödja dem (Fouganthine, 2012,

Henning Loeb, 2006; Håkansson, 2007). Med rätt stöd och hjälp kan dock hindren undanröjas och lärandet främjas och tekniska hjälpmedel bör erbjudas liksom kunskap kring hur de ska användas och samarbete mellan lärare och specialpedagoger är nödvändigt för att komma åt vilka insatser eleverna behöver (Dahlin & Lagerkrans, 2013; Gerber, 2012; Taymans, 2012).

För att lyckas behöver pedagogerna ha en så pass hög kompetens att de klarar av att anpassa undervisningen efter elevernas olika behov, förutsättningar, mål och livssituation. Lärare har själva uttryckt att de behöver specialpedagogisk fortbildning för att kunna hantera elevernas omfattande behov (Håkansson, 2007). Det har också framkommit att även om lärare själva tycker sig ha lyckats väl med att anpassa undervisningen har eleverna haft en helt annan uppfattning och anser sig ha fått tjata sig till anpassningar (Dahlin & Lagerkrans, 2013). I de vuxna elevernas situation kan också andra hinder som arbetslöshet, ekonomiska problem och brist på barnomsorg påverka deras förmåga till koncentration i studierna, vilket har visat sig misstolkas som dålig motivation (Ahl, 2004).

5. Teoretiska utgångspunkter

I avsnittet preciseras de teoretiska utgångspunkterna för studien, det sociokulturella perspektivet på lärande samt de specialpedagogiska perspektiv och teorier som ligger till grund för specialpedagogernas yrkesprofession. Kapitlet knyts ihop med inkludering och det sociokulturella perspektivet i specialpedagogen.

5.1. Sociokulturella perspektivet på lärande

Det valda sociokulturella perspektivet kan betraktas utifrån olika närbesläktade teorier om lärande och skulle kunna sägas ha tillkommit genom Vygotskijs idéer om att tänkande och kunskaper enbart kan förstås i relation till en social och kulturell kontext. En helhetssyn mellan tänkande, medvetande och materiella världen befästs i sociokulturella teorier. Lärandet sker därför i interaktionen mellan människan och hennes miljö i ett sociokulturellt perspektiv (Jakobsson, 2012). Säljö (2014) använder sig exempelvis av begreppet skriftspråkliga aktiviteter i stället för ordet *literacy*, vilket vittnar om det sociokulturella tänkandet. Den vanliga översättningen av ordet *literacy* brukar annars beskrivas som läs- och skrivförmåga.

Eftersom lärande sker i de kommunikativa processerna krävs det av en individ som ska lära sig att läsa och skriva att hen kontrollerar dels en kommunikativ praktik men också en fysisk förmåga. Skrivande är en fysisk aktivitet men innehåller också en kunskap om reglerna som styr aktiviteten. I det sociokulturella perspektivet är användandet av språket, alltså kommunikationen, bryggan mellan individen och omvärlden. Genom kommunikation sker lärande och utveckling som en förbindelse mellan det inre tänkandet och den yttre interaktionen (Säljö, 2000).

Ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet är mediering i betydelsen att tänkandet, handlingar och kulturella produkter samverkar, enligt Jakobsson (2012). En artefakt konstrueras genom att kunskaper och erfarenheter integreras i ett föremål och enligt Vygotskij skapas och utvecklas högre mentala funktioner i takt med de verktyg vi använder i interaktion med omvärlden. Vi tänker alltså med hjälp av dessa verktyg istället för att direkt uppfatta världen och alla resurser vi använder oss av i våra lärprocesser kan kallas medierande resurser.

Vårt mest betydelsefulla kulturella och psykologiska redskap är språket enligt Vygotskij (refererad i Jakobsson, 2012).

Människor utvecklar nya kunskaper och kompetenser i kontakten med produkterna som används och det formar ett ömsesidigt förhållande mellan människan och produkt, enligt sociokulturellt perspektiv. Att kommunicera skriftligt är något människan har hittat på och att lära sig att läsa och skriva ingår i skolans uppdrag för att eleverna ska kunna fungera i en textbaserad värld. Eftersom dessa kunskaper tillägnas i kommunikation och interaktion med andra människor kan inte eventuella problem med läsning och skrivning enbart läggas på individen utan måste ses i relation till omgivningen (Jakobsson, 2012).

Den lärande kan komma längre med hjälp av stöttning från en kompetent person, som kan vara lärare eller elev, och med tiden som den lärande blir allt mer självständig, kan den klara det på egen hand. Vygotskij kallar detta den proximala utvecklingszonen, glappet mellan vad som klaras på egen hand och det som kan klaras med stöd och det stödet hjälper till att tydliggöra eller dela upp ett problem i mindre delar, enligt Säljö (2000). Scaffolding (byggnadsställning) innebär kommunikativt stöd i form av stödstrukturer där elever får hjälp med att nå ett steg längre i den proximala utvecklingszonen och det är nödvändigt att hitta elevens nivå för att kunna anpassa stödet så att det blir verkningsfullt, exempelvis genom att låta eleven pröva sig fram och ställa stödjande frågor under resans gång (Säljö, 2000).

Likaså menar Säljö (2014) att vi lär oss genom appropriering, det vill säga vår förmåga att ta till oss och använda våra sociokulturella redskap och påpekar att människor kan formas negativt av att misslyckas i lärandet likväl som hon kan formas positivt av att lyckas. Med det som utgångspunkt kändes det angeläget att undersöka hur det stödjande klimatet runt sfi-elever med läs- och skrivproblematik såg ut.

Sammanfattningsvis kan sociokulturella teorin förklara både hur individuellt lärande och kollektiv förståelse skapas i interaktion med andra.

5.2. Sociokulturell syn på begreppet literacy

Litteracitetsperspektivet som innebär så mycket mer än bara läs- och skrivförmåga, kan handla om att kommunicera på många olika sätt, exempelvis med hjälp av bilder och tecken och förmågan att tolka symbolerna utvecklas i samspel med omgivningen (Säljö, 2005). Den sociala miljön påverkar därmed människors möjligheter att utveckla litteracitet, beroende på ekonomiska faktorer och tillgång till text men påverkar också individens förhållande till litteracitet. Därmed skapas positiva eller negativa attityder till litteracitet, vilka följer med genom hela utvecklingen (Barton, 2007).

Multimodalitet innebär alternativa sätt att kommunicera med hjälp av ljud, bilder och kroppsspråk för att nå fler och genom att tolka signalerna skapas förståelse. Skyltar med tecken talar exempelvis om någonting för oss eftersom innebörden förstås (Kress, 2010). Ett annat exempel på multimodal kommunikation är digital teknik som kommer att öka i framtiden (Säljö, 2005).

5.3. Specialpedagogiken

Specialpedagogik som är en tvärvetenskaplig inriktning ser lärandet som en skapelse av samspelet mellan individ och samhälle (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007).

5.3.1. Specialpedagogiska perspektiv och teorier

Specialpedagogik har tidigare dragits med en stämpel av att ta hand om det ”onormala” och därmed setts som något speciellt, bortom den vanliga pedagogiken, med speciallösningar för särskilda elever och tillgång till andra resurser. Tre perspektiv på specialpedagogik har presenterats (Nilholm, 2007);

1. Det kompensatoriska perspektivet innebär en kompensation för en brist av något slag som ska åtgärdas.
2. Det kritiska perspektivet handlar istället om att elevers problem är konstruerade och snarare skapas på grund av att skolan inte förmår att ta hand om alla elevers olikheter. Perspektivet tar således avstånd från specialpedagogiska förklaringar till elevers svårigheter vilka snarare ska ses som resultat av samhällsliga processer.
3. Dilemmaperspektivet ser utbildningsuppdragets komplexitet i de ofta motsägelsefulla krav som förväntas uppfyllas parallellt. Skolan ska exempelvis vara inkluderande men samtidigt finns olika sÄrlösningar.

Ahlberg (2015) lyfter fram fyra perspektiv, det första är individperspektivet där individens problem fokuseras i forskningen. Göransson, Lindqvist, Kling, Magnusson och Nilholm (2015) säger kategoriska perspektivet. Historiskt har elevens avvikelser fokuserats enligt den medicinsk-psykologiska traditionen (Nilholm, 2007).

Det andra perspektivet är organisations- och systemperspektivet som koncentrerar sig på skolan som organisation. Det tredje perspektivet är samhälls- och strukturperspektiv, där elevens delaktighet i skola och samhälle är en framgångsfaktor och eventuella skolproblem anses därmed bottna i samhällsstrukturerna. Det relationella perspektivet är det fjärde perspektivet med fokus på mötet mellan individ och skola samt relationer inom skolan (Ahlberg, 2015).

Utifrån forskningsperspektiv och vad som ska studeras används teorier från olika discipliner, till exempel traditionella discipliner som psykologi, medicin och naturvetenskap, men den moderna specialpedagogiska forskningen bedrivs utifrån olika systemteorier, exempelvis socialkonstruktionsteorier, hermeneutik eller fenomenologi (Ahlberg, 2015).

5.3.2. Inkludering

Lärare behöver ha specialpedagogisk kompetens för att kunna ge alla elever en likvärdig utbildning och för att lyckas med inkludering måste varje verksamhet hitta sin egen variant (Haug, 2016). Enskild undervisning eller särskilda grupper har dock en tendens att följa det kompensatoriska perspektivet och tänkandet finns därmed kvar i form av särskilt stöd till elever med behov. För att skapa en god pedagogisk undervisning som lyckas med att inkludera alla elever krävs samverkan mellan olika professioner i syfte att utveckla elevernas lärmiljö (Ahlberg, 2015; Thomas & Loxley, 2007).

5.3.3. Det sociokulturella perspektivet i specialpedagogiken

I takt med den samhällspolitiska utvecklingen har också synen på specialpedagogik förändrats och anammats ett mer socialt synsätt med samspelet i centrum. Blicken riktas mot sammanhanget och miljön runt omkring och när svårigheter uppstår är det inte individens fel utan miljön som inte är funktionell (Rosenqvist, 2007; Rocco & Deldago, 2011; Taymans, 2012).

För vuxenutbildningens del har ett utvecklingsområde identifierats kring synen på funktionsnedsättning som en social konstruktion (Rocco & Deldago, 2011). Vid kartläggning är det helt centralt att titta på helheten och inte fastna i elevers svårigheter utan se till vad som kan förbättras i lärandemiljön. Allt är relaterat till varandra, individerna och miljön, samspelet dem emellan och specialpedagogiken ska skapa goda möjligheter på individ- grupp- och organisationsnivå (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Specialpedagogers handledningssamtal kan vara ett bra verktyg för att hjälpa pedagogerna att börja reflektera över undervisningskvalitet och genom att reflektera tillsammans kan ny förståelse skapas som kan leda till förbättringar i praktiken (Skagen, 2003; Bladini, 2007).

Det sociokulturella perspektivet syns i ett flertal studier och Skagen (2003) har använt Bakhtins begrepp talgenre för att undersöka hur språket används i olika sociala situationer utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Løkensgard Hoel (2003) sätter belysning på samtal och menar att hur vi uttrycker oss är situationsbundet och när vi möter människor med olika uppfattningar kan vi utmanas att utvidga våra perspektiv. En dialogisk undervisning ger bäst resultat eftersom kunskap kommer ur dialog, med hänvisning till Bakhtins hypotes, och lärare behöver veta vad eleverna kan för att bygga upp förståelsen i olika ämnen (Dysthe & Igland, 2003). Centralt i sociokulturellt perspektiv är att lärandet utvecklas genom stöd och hjälp i att använda verktyg, vilka så småningom anmmas och börjar användas självständigt (Säljö, 2000).

6. Metod

I metodavsnittet presenteras ansatsen och metoden för studien med beskrivningar av hur processen har planerats och genomförts.

Den här studien har en kvalitativ metodansats som fokuserar på människors uppfattningar och erfarenheter utifrån ett intresse av individernas upplevelser. Den kvalitativa forskningen avser att undersöka och detaljerat beskriva en social värld genom att upptäcka mönster som karakteriserar ett fenomen, en tolkning eller en upplevelse (Kvale & Brinkmann, 2014).

I den kvalitativa forskningsintervjun ges en bra inblick i respondenternas livsvärldsperspektiv där varje människas uppfattning om världen är individuell (Kvale & Brinkmann, 2014). För den här studien valdes halvstrukturerade djupintervjuer som den mest lämpliga metoden för att uppnå uppsatsens syfte, att få veta hur specialpedagogerna resonerade kring elevernas problematik i läs- och skriv samt hur de beskrev sig arbeta stödjande i dessa frågor. Intervjuernas halvstrukturerade form med stöd av en intervjuguide lämnar också stort utrymme för respondenternas resonemang och enligt Kvale och Brinkmann (2014) fungerar halvstrukturerade intervjuer mycket väl för att söka efter teman i respondenternas värld. I en strukturerad intervju följer frågorna däremot ett fastare schema (Stukát, 2011), vilket skulle

begränsa möjligheten till ett friare samtal och därmed riskera att hämma specialpedagogernas beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.1. Urval

Det empiriska underlaget grundar sig på samtal med sex specialpedagoger och antal intervjuobjekt kan alltid diskuteras, enligt Stukát (2011), men enligt överenskommelse med handledaren i uppsatsarbetet borde sex personer vara tillräckligt.

Specialpedagogerna som har deltagit i studien arbetar i sfi-verksamheter i en storstadskommun i Sverige, både i kommunal regi och hos privata utbildningsanordnare. Genom att låta två specialpedagoger från kommunen och fyra specialpedagoger från privata alternativ intervjuas speglas verkligheten i den storstadskommun som studien av bekvämlighetsskäl begränsades till. Där fanns också ett flertal utbildningsanordnare att tillgå, vilket gav ett tillräckligt underlag för att lyckas finna specialpedagoger från båda uppdragsformer.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan vissa personer var mer lämpliga att intervjua, även om det är svårt att hitta de perfekta intervjupersonerna men eftersom urvalet i den här studien ändå i någon mån har valts utifrån sin yrkesroll och utifrån olika slags uppdragsgivare så skulle det kunna liknas vid ett subjektivt urval (Bryman, 2011).

Den gemensamma nämnaren för samtliga respondenter är att de har anställning som specialpedagog eller fyller en specialpedagogisk funktion inom sfi, men några andra särskilda krav på utbildningsbakgrund har inte ställts.

Presentation av respondenterna

Specialpedagogerna presenteras mycket kortfattat och de betecknas som S1, S2, S3, S4, S5 och S6.

S1 är specialpedagog som varit yrkesverksam i några år och arbetar på en fristående utbildningsanordnare av sfi.

S2 som är speciellärare i botten har mångårig erfarenhet både från grundskola och gymnasium och arbetar nu i kommunal sfi sedan flera år.

S3 arbetar också i kommunen på en annan sfi-enhet och är utbildad specialpedagog med kort erfarenhet av just sfi.

S4 är utbildad specialpedagog med mångårig erfarenhet från grundskolan, var ursprungligen lågstadielärare, och har varit verksam på sfi i några år på en fristående anordnare.

S5 är utbildad specialpedagog på en fristående utbildningsanordnare men har också jobbat i kommunal regi, både med ungdomar och sfi-elever.

S6 arbetar på en fristående utbildningsanordnare, nyutbildad specialpedagog men flerårig erfarenhet som sfi-lärare.

6.2. Genomförande

Kontakten initierades via mail och missivbrev (bilaga 1) skickades till de tillfrågade specialpedagoger där också tillåtelse bads om att få spela in intervjuerna. Samtliga tillfrågade tackade ja till att delta i studien, men en tilltänkt respondent fick tyvärr senare avboka av hänsyn till sjukdom. Förhoppningen om att kunna genomföra samtliga intervjuer fysiskt under hösten

grusades på grund av den rådande pandemin och tre intervjuer skedde därför digitalt. Två av de fysiska intervjuerna genomfördes på respektive arbetsplats, i avskilda rum, och en intervju ägde rum i hemmiljö. Samtliga intervjuer kunde därmed ske i en lugn miljö där risken för avbrott och onödiga störningar kunde minimeras. En intervjuguide (bilaga 2) fanns med vid samtalen men stor plats bereddes för respondenternas resonemang och inför intervjuerna hjälpte handledaren till med att strukturera frågorna på lämpligt sätt. En provintervju genomfördes också med en lärare för att se om frågorna fungerade som det var tänkt och inget ansågs behövas justeras. Däremot bidrog det till en tankeställare om att den som intervjuar behövde hålla tillbaka sin iver i att bekräfta högt det som sades, alltför intensivt, för att inte störa processen. Följdfrågorna som fanns till hands behövdes dock knappt användas sedan vid intervjuerna eftersom samtliga respondenter svarade så utförligt på frågeställningarna, så intervjuguiden fungerade mest som en slags inramning för samtalen.

6.3. Bearbetning och analys

Tack vare inspelningarna fanns möjlighet att i lugn och ro gå igenom och analysera materialet efter samtalen. Respondenternas tal transkriberades så utförligt som möjligt men eftersom alla subtila signaler inte fångas upp på samma sätt i skrift som vid tal så valdes också ett par genomlyssningar av det inspelade materialet att göras, innan de raderades. Analysarbetet startar egentligen redan vid insamlandet av data och efter ett idogt läsande samt lyssnande av respondenternas redogörelser försökte mönster urskiljas i utsagorna (Stukát, 2011). Sökandet efter likheter respektive skillnader underlättades genom färgmarkeringar i texten för att söka efter teman och i resultatet redovisas dessa teman i sammanfattad form utifrån frågeställningarna (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.4. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

De kvalitativa intervjuerna som metod borde leda till hög validitet genom att söka svar på frågeställningarna i studien. Vikten av att mäta det som ska mätas bör kontrolleras, enligt Stukát (2011), och en fördjupning i samtalen blev nödvändig för att verkligen säkerställa detta. För att veta om frågorna verkligen blev besvarade ombads respondenterna om förtydliganden, vid minsta osäkerhet, under samtals gång tills det klart framträdde vad som menades. Eftersom handledaren också hade godkänt frågorna och de verkade fungera bra vid testintervjun så kan validiteten antas var hög. Samtalen handlade verkligen om hur de tillfrågade specialpedagogerna resonerade kring elevernas läs- och skrivproblematik samt vilket stöd de erbjöd eleverna. Med hjälp av metoden kvalitativa intervjuer blev således det som planerades att undersökas i studien praktiskt möjligt.

För att uppnå en hög tillförlitlighet genomfördes intervjuerna i en lugn miljö utan störningsmoment vilket möjliggjorde en fördjupning. Risken att tolka fel kvarstår dock alltid, men tack vare deltagarnas rikliga exempel från sin egen vardagsverksamhet i kombination med deras gedigna erfarenhet kan det samlade resultatet anses bidra till hög tillförlitlighet (Stukát, 2011).

Kritik har framförts om huruvida kvalitativa forskningsresultat verkligen går att generalisera och studiens försök till generaliseringar vilar endast på några individers professionella insikter (Bryman, 2011). Samtidigt råder det också tvivel kring om det alltid är nödvändigt att

generalisera eller om kunskap istället kan ses som något som uppstår i varje social situation och därför alltid är unik (Kvale & Brinkmann, 2014).

Frågan är om resultatet kan generaliseras över huvud taget men i så fall i väldigt begränsad utsträckning. Möjligtvis kan vissa tendenser ändå presenteras och vara som ett litet sandkorn på sandstranden och ändå vara värdefullt trots sin litenhet (T. Barrow, personlig kommunikation 20 oktober, 2020). Det innebär ett stort ansvar att återge tankar och föreställningar från intervjuerna för att därefter analysera dem rättvist.

6.5. Etik

Missivbrevet innehöll en närmare presentation av studiens syfte och en försäkran om att allt vi talade om var konfidentiellt samt att anonymitet skulle bibehållas genom hela processen. Eftersom deltagandet i studien är frivilligt påpekades också att medverkan fick lov att avbrytas närhelst någon skulle önska det (Kvale & Brinkmann, 2014).

Tillåtelse bads om att få lov att spela in samtalen på mobiltelefon, vilket accepterades, med försäkran om att inspelat material skulle förvaras säkert och raderas strax efter transkribering samt ett löfte om att all analys av materialet endast skulle användas för studiens räkning. I övrigt har alla de forskningsetiska principerna följts som anges enligt informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007). Information om dessa principer nämndes i missivbrevet men upprepades sedan också vid intervjutillfällena.

7. Resultat

Studiens syfte var att undersöka hur specialpedagogerna resonerar kring elevernas läs- och skrivsvårigheter under andraspråklärandet i en sfi-kontext samt hur de säger sig arbeta för att stödja dessa elever. Utifrån frågeställningarna redovisas resultatet enligt de tre huvudkategorierna, *hur specialpedagogerna resonerar kring vad som kan vara problematiskt med läs- och skriv* och *hur de beskriver att de kan identifiera eventuella läs- och skrivsvårigheter* samt *hur de säger sig stödja eleverna*. Utifrån dessa huvudkategorier redovisas de centrala delarna i specialpedagogernas resonemang med hjälp av flera underrubriker. Empirin får tala för sig själv, varje tema avslutas med en kort sammanfattning och specialpedagogerna betecknas som tidigare nämnts opersonligt med bokstav och siffra såsom *S1, S2, S3, S4, S5* och *S6*.

7.1. Hur resonerar specialpedagogerna kring vad som kan vara problematiskt med läs- och skriv för sfi-elever?

Studiens första frågeställning handlade om hur specialpedagogerna resonerade kring elevernas läs- och skrivproblematik och utifrån de största påverkansfaktorerna har kapitlet delats in i underkategorierna: *skolbakgrund, skolkultur* och *ålder*.

7.1.1. Skolbakgrund

Fokus på skolbakgrund var det som framträdde tydligast i samtalen och låg skolbakgrund beskrevs som den mest betydande riskfaktorn för elevernas lärande och avsnittet inleddes med ett talande citat.

”Det är ju olika utmaningar beroende på det, det är ju skillnad naturligtvis på om man är analfabet eller om man har lång utbildning, och att arbeta med elever med låg skolbakgrund och spår tre till exempel – det är helt olika världar!”. (S1)

S1 menade att elever med låg skolbakgrund hanterade lärandet genom att memorera i stor utsträckning, vilket blev problematiskt allteftersom kraven ökade i kurserna. Att lära sig innantill som strategi fungerade inte i längden och därför fastnade eleverna med låg utbildningsbakgrund redan runt b-kursen.

S2 påpekade att om en elev aldrig hade studerat så saknades redskapen i hur det går till att lära sig ett nytt språk och dessa elever behövde mycket stöd och hjälp.

S3 och S6 tänkte på ett liknande sätt och pratade mycket om hur otränade eleverna med låg skolbakgrund var i att lära sig läsa och skriva eftersom de saknade ett eget språk, de kanske aldrig hade läst eller skrivit någonsin tidigare i sina liv. Eftersom eleverna inte hade fått träning i att processa bokstäver och ljud saknades förmågan att koppla ljud och ord så det handlade helt enkelt om att knäcka en läskod. Trots mycket hjälp och stöd uteblev progressionen och eleverna med låg skolbakgrund nådde oftast inte längre än till b-kurs, enligt S3. S6 poängterade att avsaknaden av ett fullgott språk på modersmålet innebar att det inte fanns något att koppla ihop det nya språket med, vilket såklart blev en försvårande omständighet för eleverna.

”Det är lättare att det faller mellan stolarna på de lägre spåren, det tänker jag för läs- o skriv”. (S6)

S4 bekräftade att det fanns elever som var genuina analfabeter på studieväg 1, som inte hade knäckt läskoden på sitt modersmål, och att konceptet *läsa* kunde betyda olika saker.

”Då har de kanske lärt sig dikter utantill på sitt modersmål, men om jag lägger fram ett helt nytt ord, då har de ju liksom inte en chans. Några har väldigt svårt att förstå vad det är att kunna läsa, bara den grejen”. (S4)

S5 menade att det inte bara handlade om att lära sig ett nytt språk utan det var också ett nytt sätt att tänka för de lågutbildade som kanske lärt sig saker utantill. Därmed var det väsentligt att se alla språk som en tillgång.

”Aha, du tänker så, jag tänker så här. Vi har ju så otroligt olika infallsvinklar när det gäller hur vi lär oss saker. Det är ju inte motsägelsefullt att använda sitt modersmål först utan handlar ju om att jag har ett språk med ett innehåll och det är ju egentligen inte separerat från det nya språket sen”. (S5)

Sammanfattning

Samtliga respondenter var eniga i synen kring betydelsen av skolbakgrunden för elevernas läs- och skrivproblematik i andraspråklärandet. Både S1 och S3 konstaterade att det i princip var omöjligt för eleverna att klara hela sfi med låg utbildningsbakgrund och S2 såg att de lågutbildade inte hade redskapen. Både S4 och S5 pratade om modersmålets betydelse för

elever med låg skolbakgrund, S4 om vikten av att först knäcka läskoden på modersmålet, S5 om användandet av modersmålet som en tillgång i andraspråkslärandet. S6 betonade att avsaknad av ett eget språk försvårade lärandet.

7.1.2. Skolkultur

Vilken skolkultur eller vilket skolsystem vi känner till formar också våra förväntningar på vad skola är för någonting, någonting som specialpedagogerna också särskilt lyfte fram i samtalen.

S1 och S6 efterlyste en högre grad av medvetenhet inför detta faktum att skolmiljön kunde se väldigt olika ut beroende på kultur och land. Människors förutsättningar varierade därför och i vårt samhälle värderades textkompetens samt digitala kompetenser högt, enligt S1. S6 menade att elever ofta hade svårt att ta till sig våra läromedel eftersom de saknade förförståelsen på grund av våra olika kulturella referensramar och att vår undervisning var bunden till vår kultur och vårt sätt att tänka.

S2 menade att hela vårt skolsystem måste förklaras för sfi-eleverna så att de kunde placera sig själva i vårt sammanhang. S3 påstod att andra skolsystem inte tränade eleverna i att processa kunskaper och tolka uppgifter så det var svårt för dem att veta vad som förväntades av dem.

”Både förväntningar men också att man själv måste leverera, där tror jag det ligger, det är många steg som vi tappar, det är jättesvårt att förklara, alltså vi kan ju sitta och säga att nu ska vi göra det här, fast det är du som måste jobba och särskilt i de lägre spåren är det nästan ogörligt att få dem att göra nånting tillbaka”. (S3)

S4 poängterade hur ovana eleverna var vid att reflektera och uttrycka sig med egna ord både i tal och skrift. I vissa kulturer premierades att lära sig utantill men enligt våra mål här räknas det inte som kunskap och det blev därför svårt för eleverna att tolka vad som egentligen krävdes av dem. Likaså tyckte S5 att vi ibland misstolkade elevernas brist på förståelse för vad som förväntades av dem som svårigheter och efterlyste mer tydlighet och struktur kring hur allt hängde ihop i vårt sätt att bedriva undervisning.

”När jag ber dem att uttrycka nånting med egna ord så är det många elever som säger att, det har jag aldrig gjort i hela mitt liv, detta har jag aldrig gjort ens på mitt språk”. (S4)

Sammanfattning

Även här rådde enighet bland respondenterna om att olika skolkulturer borde ses som ytterligare en betydelsefull faktor för vad som kunde uppfattas som läs- och skrivproblematik. De kulturella referensramarna hängde tätt ihop med kulturell bakgrund och oavsett vilken utbildningsbakgrund som eleverna hade fanns det också stora skillnader mellan skolsystemen, vilket kunde skapa förvirring som riskerade att förväxlas med svårigheter.

7.1.3. Ålder

Den tredje faktorn som några av specialpedagogerna särskilt identifierade var ålder som de även såg som en påverkansfaktor i läs- och skriv.

S3 pratade om ålderns betydelse eftersom det blev svårare för eleverna ju äldre de var när de började studera på sfi. Om eleven var lågutbildad och otränad i att processa bokstäver och ljud och dessutom var äldre blev det ännu svårare. För de yngre såg det lite ljusare ut och deras ordförståelse kom lite mer automatiskt, kanske beroende på att de rörde sig mer ute i samhället.

Dessutom påpekade både S3 och S6 att de yngre eleverna hanterade tekniken bättre, till exempel sina mobiltelefoner på ett helt annat sätt än de äldre så det var också en utmaning som vanligtvis kunde kopplas till ålder. Med åldern blev det också vanligtvis svårare att komma ihåg, enligt S6.

S5 menade att de yngre läste mer än de äldre och på det sättet övade upp sin läshastighet, vilket förmodligen också hade med skolbakgrund och kultur att göra men en skillnad i ålder märktes också.

Sammanfattning

Tre respondenter lyfte särskilt fram ålder som en betydelsefull påverkansfaktor för hur läsandet och skrivandet utvecklades eftersom det påverkade både aktivitetsmönster och framtidsvisioner i det nya landet samt påverkade minnet.

7. 2. Hur beskriver specialpedagogerna att de kan identifiera eventuella läs- och skrivsvårigheter?

Studiens andra frågeställning handlar om identifiering av elevernas eventuella läs- och skrivsvårigheter. Specialpedagogerna har beskrivit arbetet med att identifiera elevernas läs- och skrivproblematik utifrån sina respektive arbetsplatsers rutiner och deras svar har delats in i följande kategorier: *kartläggning*, *kartläggningssamtal*, *kartläggningsmaterial* och *diagnos*.

7.2.1. Kartläggning

Här beskriver specialpedagogerna hur den första identifieringen av eleverna gick till samt hur kartläggningen fungerade.

Alla sex respondenter menade att det var lärarna som i första hand stod för identifieringen av elevernas svårigheter men fyra av dem berättade också att identifiering ibland skedde i observationer (S1, S2, S3, S6). S1 berättade att om läraren upptäckt någonting samtalade den först med eleven och upplyste om möjligheten att träffa specialpedagogen. S2 bad lärarna att ta kontakt med henne vid minsta misstanke och eventuellt erbjuda eleven extra stöd.

”Ni har en hel grupp men det går rätt så fort att skanna in alla, och ni känner att eleven är inte med på banan. Det är ett stort observandum!”. (S2)

S3 och S6 fick kännedom om eventuella svårigheter genom tät samverkan med lärarna i deras undervisning och S4 hade startat en rutin med en checklista för saker som direkt kunde åtgärdas i klassrummet men om inte det hjälpte anmäldes ärendet till elevstödsteamet.

Kartläggning genomfördes sedan i samarbete med hjälp av språklig assistans på modersmålen. S1 lyckades enligt utsago att nå ganska djupt tack vare det språkliga stödet och utifrån det gå vidare i läs- och skriv med hjälp av tester på modersmålet. Elevens vilja att botanisera i utredandet och att tänka i ett bredare perspektiv var avgörande. S2 redovisade för hur vägen fram till samtal och extra stöd kunde ske och berättade om observationer i klassrummen då hon tittade lite mer noggrant på någon elev.

”Vad är som gör att det inte blir någon progression? Vill eleven det, vågar eleven blotta det som den har försökt mörka så länge?”. (S1)

S1, S3 och S6 hävdade att det var svårt att ta reda på någonting förrän eleven läst på sfi en tid och det var ingen idé att börja utreda för tidigt. Analfabeter eller latiniserade elever måste först ha fått möjlighet att lära sig läsinläring, enligt S1, S3 menade att det inte fanns någon kontinuitet i elevernas fel på de lägre nivåerna och S6 poängterade risken för under- eller överdiagnostisering.

För S4 handlade det mycket om elevstödsteamet som funderade tillsammans och vid läs- och skriv samarbetade specialpedagogen med studiehandledare för att kartlägga och utreda på elevens samtliga språk.

”Då har vi varit många kompetenser som suttit och spånat tillsammans, och så försöker vi, sorterar ut lite”. (S4)

S5 ville gärna vara med ute och observera mycket i klasserna och sa att lärarna oftast var snabba med bedömningar utan att först låta eleverna exponeras för svenskan. Vid observationer kunde specialpedagogen studera om det verkligen handlade om elevens svårighet eller om svårigheten fanns någon annanstans.

”Så vad ser jag? Jo, eleven har svårt här, och vokalerna, och försöka bena ut att här går det bra och här blir det svårt och vad är det som gör att det blir svårt och så”. (S5)

Sammanfattning

Som en första identifiering var respondenterna samstämmiga i att det ofta var lärare som uppmärksammade något problem men några av dem hade gärna velat ha större möjligheter till observationer i grupperna men lyckades inte på grund av tidsbrist eller på grund av olika förväntningar på specialpedagogens uppdrag. Därefter genomförde alla, utom en, någon slags kartläggning av elevens situation genom samverkan med andra resurser, främst studiehandledare. Tre av dem konstaterade att det inte gick att kartlägga elever i de lägre kurserna på ett rättssäkert sätt förrän de hade lärt sig att läsa. S2 ägnade sig inte åt kartläggning utan gjorde istället en bedömning i samband med stödet, vilket hängde ihop med förutsättningarna på arbetsplatsen i stort.

7.2.2. Kartläggningssamtal

Två specialpedagoger lyfte också specifikt fram kartläggningssamtalets betydelse för kartläggningen och berättade lite mer ingående om samtalens karaktär.

S1 menade att eleverna ofta öppnade upp redan vid kartläggningssamtalet och det var inte ovanligt att de började gråta. Då brukade S1 vara extra försiktig och betonade att det var eleverna själva som fick avgöra om de ville gå vidare eller inte. Vikten av ett vänligt, varsamt och lugnt bemötande betonades.

Vid kartläggningssamtalen brukade S4 också försöka utreda den sociala eller psykosociala situationen genom att ställa frågor om barndom och skolbakgrund som kunde förklara varför eleven inte gjorde någon progression.

”Jag brukar fråga om elevens skolgång, har kriget stört, hur var det när du lärde dig att läsa och skriva som liten, fick du extra hjälp med det? Det har de ju nästan aldrig fått men de kanske har fått stryk för att de inte har klarat, då har vi kanske nån förklaring”. (S4)

Sammanfattning

Varsamheten i samtalen framhöll S1 som avgörande och S4 pratade om hur hela elevens situation behövde beaktas för att kunna identifiera svårigheterna.

7.2.3. Kartläggningsmaterial

Specialpedagogerna redogör för vilket slags kartläggningsmaterial de har tillgång till, hur de arbetar med dessa och hur de tycker att det fungerar.

S1, S3 och S6 använde sig mycket av egenproducerat kartläggningsmaterial. För S1 och S6 handlade det om bristen på bra tester för sfi-elever och de använde sig därför av omarbetat material från grundskolan eller skapade eget efter principen om begynnelsejud, upprepa ljud och läsa vanliga ord. S3 och S6 nämnde visserligen ett nytt kartläggningsmaterial från Skolverket som inte användes men uppgav att de samarbetade med modersmåls lärare. S3 använde sig av enkla texter på modersmålet och en kombination av bilder och bokstäver på svenska för att se hur eleverna klarade att ta till sig språket.

”Om modersmåls lärarna kan identifiera svårigheter på hemspråket så kan det ju tänka sig att man kanske har svårigheter att läsa på ett nytt språk, ja”. (S3)

S2 gjorde en lättare egen kartläggning direkt i stödsituationen men betonade hur ensamt arbetet kändes och att resurserna saknades på sfi.

S4 och S5 framhöll ett material från SPSM för de elever som inte knäckt läskoden på sitt modersmål. S4 påtalade också att det fanns olika grader av litteracitet och att väldigt få elever var helt illitterata. Kartläggningsmaterialet ”Flerspråkig kartläggning av avkodning och läsning” hjälpte vid sådana tillfällen att bedöma om det rörde sig om läs- och skrivsvårigheter. Med hjälp av materialet kunde de utreda om det förelåg specifika läs- och skrivsvårigheter i tätt samarbete med studiehandledarna.

S5 hävdade att materialet fungerade utmärkt för att undersöka läsavkodningen på grundläggande nivå även om det inte var riktat till vuxna. Med hjälp av materialet kunde S5 testa läsförståelse på modersmålet och om det uppfattades som lätt så var det antagligen inte fråga om läs- och skrivsvårigheter.

För elever som var uppenbarligen läsande personer kunde S4, med hjälp av studiehandledare, avgöra om de läste flytande på modersmålet och lät eleverna skriva en text som analyserades. Här gällde det också att titta på om de till exempel kastade om bokstäver eller om vokaler utelämnades på arabiska, vilket kunde förklara svårigheter med vokalerna på svenska. Just vokalerna var generellt svåra för arabisktalande så det fanns många ingredienser att ta hänsyn till i kartläggningsaspekten.

Sammanfattning

Tre av respondenterna använde sig av egenproducerat material i brist på befintligt normerat material eller av tidsbrist och en respondent använde sig inte av något kartläggningsmaterial alls. Två av specialpedagogerna använde sig av ett kartläggningsmaterial från SPSM vilket de båda tyckte fungerade väl.

7.2.4. Diagnos

Specialpedagogernas syn på diagnoser och hur de förhåller sig till dem presenteras i avsnittet.

S1 pekade på svårigheterna med att diagnosticera sfi-elever eftersom det fanns så lite normerat material att använda även om misstankar om dyslexi eller språkstörning fanns. Eleverna hade sällan blivit utredda i hemlandet och hen undrade om en diagnos alls gynnade eleven eftersom eleverna ändå hade rätt att få stöd. Specialpedagogen påpekade att modersmålsstödjare och även logopedier borde ha kunskaper i läs- och skrivinlärning för rättssäkerheten.

S2, S3, S4 och S6 hänvisade eleverna till vårdcentralen för remiss om utredning av specifika läs- och skrivsvårigheter. S2 poängterade att resurserna inte fanns på sfi, S4 hade vid några tillfällen skrivit intyg om misstänkta specifika läs- och skrivsvårigheter. Dock var S4 lite osäker på mandat i frågan om att yttra sig i egenskap av specialpedagog.

”Vi har ju ett väldigt luddigt reglemente, men om man vill ha mer på djupet så gör ju logopederna det, och då får man hänvisa eleverna vidare”. (S4)

Om en elev hade med sig en diagnos fick skolan ett underlag från förvaltningen och specialpedagogen lade upp en plan för arbetet på skolan. S5 betonade att skolan inte skulle vara en behandlande eller medicinskt ställande verksamhet utan endast ägna sig åt kartläggningar rörande språket och det sociala. S6 påpekade också att behörigheten för att sätta diagnoser saknades men att det rådde en missuppfattning om att specialpedagoger diagnostiserade när det relevanta var hur skolan kunde hjälpa en elev oberoende av diagnos.

”Vi sysslar med lärande och utifrån det vi har fått reda på så skapar vi så bra lärande som möjligt, men många vill hamna i diagnostänket istället, men det är inte vår uppgift”. (S5)

Sammanfattning

Specialpedagogerna var rörande överens om att diagnoser hade sin plats hos annan expertis än skolans. En av dem tvivlade på om det ens var möjligt att komma så långt med elever från låg skolbakgrund, om det fanns någon vits med det och för de övriga var det en fråga om resurser, kompetens och mandat.

7.3. Hur beskriver specialpedagogerna att de stödjer sfi-elever i behov av det?

I den här sista huvudkategorin besvaras studiens tredje frågeställning kring hur stödjandet sker för sfi-eleverna. Specialpedagogerna beskrev vilka olika strategier som fanns och var deras stöd ägde rum. Med utgångspunkt i den fysiska formen för stödet utifrån, *enskilt stöd*, *stöd i grupp* eller *stöd i klass*, har deras beskrivningar delats in i underrubrikerna: *bemötande*, *anpassningar och stödjande strukturer*, *språkfrämjande undervisning*, *handledning*, *samverkan* samt *hjälpmedel*.

7.3.1. Enskilt stöd, stöd i grupp eller klass

Specialpedagogerna beskrev i vilken form deras olika stödjande insatser skedde.

För S1 var det en kombination av stödinsatser för elever enskilt eller i grupp. Samverkan kring stöd var väsentligt efter en kartläggning och enskilt stöd för elever var mest effektivt för att lära sig läsa.

”Det står väldigt tydligt att ta hand om elevernas behov i vuxenutbildningen, men mer frihet i hur man gör det, men man ska det!”. (S1)

S2 bedrev också enskilt stöd eller i mindre grupp då eleverna fick träna på det som var svårt och S3 träffade elever i små grupper och för de lägre kurserna gällde det att jobba bort osäkerheten på språk. Specialpedagogen nämnde att hen saknade grundläggande läs- och skrivutbildning och därför provade sig fram.

S4 träffade elever enskilt när det handlade om att knäcka läskoden och hade nytta av sin långa lågstadielärareerfarenhet. Hen samarbetade med studiehandledare så att eleven fick parallell undervisning på svenska och modersmålet men det var resurskrävande för verksamheten. Vid andra tillfällen skedde det enskilda stödet i nära dialog med lärarens ordinarie undervisning.

”För det blir ju svårt för eleverna att se hur det hänger ihop och det underlättar ju om vi hjälper eleverna tillsammans”. (S4)

S5 och S6 träffade också elever enskilt utifrån läs- och skrivfrågor och bedrev lästräning med dem, för S5 handlade det också om läsförståelse då texterna ofta befann sig på en, för eleverna, för hög nivå eller att arbeta med strukturer för vissa elever.

Alla specialpedagogerna pratade också mycket om vikten av att vistas ute i klassrummen och stödja på plats och för ett mer språkstödjande och språkfrämjande klimat generellt, enligt S1 och S6. S2 pratade om vikten av fungerande metoder ute i klassrummen och hur ett tillåtande klimat skapas. S3 var övertygad om att eleverna ändå lärde sig bäst i en miljö där andra lär sig men att vissa elever också behövde mer lugn och ro.

S5 ville skapa relationer till eleverna och ansåg att det ibland kunde vara känsligt att plocka ut enskilda elever men att lärarna ofta förväntade sig att specialpedagogen skulle ”rätta till” eleverna. I första hand skulle anpassningar testas ute i klassrummen men om en elev behövde särskilt specialpedagogiskt stöd ansökte S6 om särskilt nivåstöd hos förvaltningen för enskild undervisning.

Sammanfattning

Gemensamt för alla specialpedagoger var att de träffade elever enskilt mestadels när det gällde att knäcka läskoden för elever med låg skolbakgrund, även om enskilt stöd eller i mindre grupp förekom vid andra ärenden också. De flesta respondenterna uttryckte en önskan om att observera mer ute i klassrummen och S6 lyfte fram att det var i klassrummen som de extra anpassningarna skulle göras i första hand.

7.3.2. Bemötande

Flera specialpedagoger lyfte också fram bemötandets betydelse och som en metod för det stödjande arbetet.

S1 menade att det var avgörande att lyssna aktivt när en elev väl började öppna sig. Varje litet framsteg i stödsituationen uppmärksammades i ett peppande förhållningssätt och

specialpedagogens lugna framtoning hjälpte elever med lågt självförtroende att våga slappna av.

”Det handlar om ren medmännisklighet, hur bemöter man en människa som känner att de är i underläge?”. (S1)

S2 pratade om skapande av tillit och förtroende för att lyckas tränga igenom elevernas skal då de ofta var experter på att dölja eventuella svårigheter. Det handlade mycket om att sitta nära eleven, vara inkännande, utstråla lugn och ge tid för att inte påverka stressnivån, använda mjuk röst och berömma minsta lilla framsteg. I klassrummet handlade det också mycket om att skapa relationer med eleverna. S3 pratade om vikten av att våga göra misstag i ett vänligt klimat för att eleven skulle våga sig på det oerhörda, att som vuxen invandrare knäcka läskoden på ett nytt språk. S5 betonade vikten av att sänka elevernas stressnivå och att det ibland kunde lösa en knut när elevers stressnivå sänktes och först då kunde de ta in lärandet.

Sammanfattning

Fyra av sex specialpedagoger tryckte särskilt på hur betydelsefullt bemötandet av eleverna var i deras skörhet som ett medel att nå eleverna och som hjälpte till att öppna upp deras försvar så att de vågade släppa in lärandet.

7.3.3. Anpassningar och stödjande strukturer

Specialpedagoger fördjupade sig under samtalens gång om betydelsen av anpassningarna och de stödjande strukturerna i arbetet med att stötta eleverna.

S1 pratade om vikten av att uppmärksamma och visa på de små framstegen för eleverna istället för att fastna i hur långt de hade kvar och känna sig misslyckade och S2 poängterade att eleverna ofta behövde få hjälp med att dela upp ett stoff eller en uppgift i mindre beståndsdelar. S3 menade att eleverna ofta behövde en större tydlighet kring vad som förväntades av dem eftersom det var svårt för dem att förstå syftet med att lära sig läsa och skriva på de lägre nivåerna. Ett återkommande tema var enligt S5 att förtydliga för eleverna vad de gjorde och visa hur arbetet skulle läggas upp på lektionerna och ansåg att alla pedagoger borde arbeta med stödjande strukturer i undervisningen då många hade svårt att hänga med.

Även S6 framhöll ett explicit undervisningssätt för att arbeta på ett strukturerat och tydligt sätt med texttyper och till exempel undersökte vad som var utmärkande för texten, hur den var uppbyggd för en tydligare stödstruktur. Utifrån kartläggningar berättade S4 och S6 för lärarna om vilka anpassningar de skulle genomföra i klassrummen utifrån elevers särskilda behov men betonade samtidigt att dessa anpassningar kunde hjälpa alla elever i undervisningen.

Sammanfattning

Alla respondenter, utom en, var uttryckligen överens om att eleverna behövde tydlighet i undervisningen, genom att visa på de små framstegen, dela upp i mindre beståndsdelar, förklara syftet och använda stödstrukturer. S4 och S6 tryckte på att anpassningarna kunde hjälpa alla elever.

7.3.4. Språkfrämjande undervisning

Frågan om språkfrämjande undervisning fanns med i intervjuguiden och var ett ämne som verkade engagerade specialpedagogerna mycket.

S1 tyckte att små klasser var främjande för alla och att tydliga rutiner i undervisningen var bra och förutsägbart vilket både fungerade stödjande och språkfrämjande. S2 använde sig av hela gruppen för att medvetandegöra språket tillsammans och i diskussioner blev eleverna tvungna att tänka efter och specialpedagogen krävde ett respektfullt klimat för att alla skulle våga delta aktivt.

Genom att låta det talade språket vara i fokus menade S3 att eleverna, särskilt på lägre nivåer, fick med sig några ord som de kunde automatisera och använda utanför skolan. Ofta handlade det om att stärka individer i fullständig avsaknad av svenska utanför skolan med målet att de kunde säga några ord eller fraser.

S4 pratade mycket om vikten av att eleverna fick möjlighet att pröva språket genom att tänka själv först, prata med sin granne och slutligen diskutera i helklass för att stöta och blöta det talade språket. Hen lyfte också fram användandet av modersmålet eftersom forskningen påstod att det var av godo att laborera och processa saker. Allt lärande skulle accepteras, också lärandet av processer genom att utveckla komplexa tankegångar på alla tillgängliga språk.

S5 och S6 förordade ett språkutvecklande arbetssätt med hjälp av genrep pedagogik kring olika texttyper som samtidigt hjälpte elever med strukturer under arbetets gång. Eleverna fick en tydlig bild av var de skulle börja någonstans, med ord och text som input för att sedan bygga vidare tillsammans först men slutligen också skapa output enskilt. Att undervisningen hängde ihop med ett återkommande upplägg skapade trygghet för eleverna och en känsla av sammanhang.

S5 uttryckte hur stressigt det var på sfi eftersom eleverna snabbt skulle göra progression och därför hölls undervisningen ofta på en nivå som egentligen inte passade elevernas tempo. Specialpedagogen pratade också om *translanguaging*, där alla språk var ett språk som hörde ihop och borde utnyttjas bättre i undervisningen som en tillgång för lärande.

För S6 handlade det också om att ge mycket utrymme åt alla färdigheter och inte glömma uttalsträning eftersom det var avgörande för elever med läs- och skrivsvårigheter att få träna på den fonologiska medvetenheten. Ett multimodalt arbete förespråkades eftersom alla lärde sig på olika sätt och det därför var av vikt att erbjuda olika metoder i undervisningen.

Sammanfattning

Samtliga respondenter betonade vikten av språkfrämjande undervisning. S1 pratade om trygg förutsägbarhet, S2 uppmuntrade till resonemang, S3 ville ge ett nödvändigt ordförråd och S4 pläderade för ett laborerande arbetssätt. S5 och S6 ville båda se ett gemensamt byggande av texter enligt cirkelmodellen och för S6 var det väsentligt att stort utrymme gavs för samtliga färdigheter i undervisningen. S4 och S5 var överens om modersmålets naturliga betydelse för lärandet.

7.3.5.Handledning

Specialpedagogerna upplyste också om att de arbetade med handledning av lärare på olika sätt och reflekterade kring handledningens betydelse.

Handledning hjälpte enligt S1 att stärka lärarnas kunskaper kring vad som var vad, vad som exempelvis kunde vara dyslexi eller språkstörning och vad som egentligen var brist på träning. Genom handledning förespråkade specialpedagogen ett språkfrämjande klassrum.

S2 pratade om vikten av att som lärare sätta stämningen i klassrummet och sänka elevernas stressnivå och S3 var gärna med i klassrummet när lärare önskade men bedrev ingen handledning. S4 handledde lärarna om anpassningar utifrån elevernas särskilda behov men handledningen handlade också om språkfrämjande undervisning och om hur lärarna kunde bli skickliga i att låta eleverna använda modersmålet som en metod.

S5 och S6 försökte i handledningen att förmedla ett främjande och förebyggande arbetssätt och när problem uppstod så resonades det kring hur läraren kunde arbeta med det i undervisningen. Det gällde att tänka tillsammans kring planeringen av det som fungerade för eleverna i klassrummet och specialpedagogerna ville agera bollplank för lärarna om hur de kunde tänka i olika situationer.

Sammanfattning

S1, S5 och S6 arbetade aktivt med handledning för ett språkfrämjande arbetssätt i klassrummet, S2 och S3 bedrev egentligen ingen specifik handledning men kommunicerade med pedagogerna kring undervisningen vid behov. S4 handledde lärare efter kartläggning om vilka anpassningar som behövde göras samt hur modersmålet kunde användas didaktiskt i klassrummet.

7.3.6. Samverkan

Samverkan var något som samtliga specialpedagoger talade varmt om.

S1 såg samverkan mellan lärare och specialpedagog som grunden för det stödjande arbetet men lyfte även samverkan på organisationsnivå där hen efterlyste en större medvetenhet från politiskt håll kring hur lång tid det kunde ta att lära sig svenska på sfi, då det fanns krav om att förkorta lärsträckan utan förståelse för hur verkligheten såg ut. S1 efterfrågade också mer forskning om andraspråkslärande i kombination med svårigheter eller trauman för att öka kunskaper kring området på flera nivåer för mer realistiska förväntningar på eleverna i sfi.

S2 ville samarbeta mer med pedagogerna runt berörda elever och vara ute i klasserna. Hen betonade nödvändigheten i att elevens familj också accepterade hjälp för att lyckas med stödet eftersom det kunde tolkas som något konstigt med extra hjälp.

"Om jag ska nå den här eleven måste jag ha med mig mannen, annars funkar det inte!". (S2)

S2 försökte samarbeta med flera parter på skolan runt eleverna för att bilda små team runt eleverna och även om samverkan med förvaltningen i kommunen förekom klagade hen lite på att organisationen var så stor.

S3 menade att det var fel att tvinga människor att sitta av sfi-timmar om det inte fungerade eftersom misslyckanden inte var av godo för eleverna. Att förvaltningen men också politiken måste inse att sfi är en utbildning, inte vilken aktivitet som helst. På den enskilda skolan lyftes samverkan med lärare fram som nödvändig för elevernas skull, både för det språkfrämjande klassrumsarbetet men också för enskilt stöd.

S4 betonade att det var samverkan mellan lärare, specialpedagog, kurator, utbildningsledare och studiehandledare som gällde för att kunna stödja eleverna i ett bredare perspektiv. S6 framhöll också elevstödsteamet där hen försökte lyfta diskussionerna till att handla om mer övergripande pedagogiska strukturer.

”Det är samverkan hela tiden som gäller!”. (S4)

S5 betonade att samverkan mellan specialpedagogen och lärarna var central i arbetet med att stötta eleverna och att samverkan i hela organisationen krävdes för att lyckas med uppdraget.

Sammanfattning

Samverkan mellan specialpedagog och lärare lyftes av samtliga respondenter. På organisationsnivå framkom nätverkande med förvaltningen men de saknade samtidigt bättre samförstånd kring regler och krav på verksamheterna och det fanns en önskan om ett större pedagogiskt fokus på samverkansträffar hos en utbildningsanordnare. Även på politisk nivå efterlystes större kunskap om och förståelse för sfi-verksamheternas speciella uppdrag samt mer kommunikation mellan alla nivåer, från nationell politisk nivå till förvaltning på kommunnivå till ledningsnivå i verksamheterna och vidare till samverkan med pedagogerna där.

7.3.7. Hjälpmedel

Alternativa verktyg som hjälpmedel lyftes fram av respondenterna som något som kunde underlätta för eleverna i lärandet.

S1 pratade mycket om olika programvaror som underlättade kommunikationen, exempelvis bildstöd i användande av Ipad. Bilderna bidrog till att göra arbetet mindre abstrakt och i arbetet med analfabeter var användandet av visuell kommunikation nödvändig men hen varnade också för att även bilder kunde vara abstrakta.

Andra program fungerade bra vid textbearbetning med applikationer som stöd vid skrivandet med ljudsyntes, vilket var fonologiskt verkande. S1 hänvisade också till ett alfabetiseringsmaterial, ett intensivträningmaterial som var enkelt för eleverna att förstå. S2 nämnde också program med talsyntes där eleverna fick möjlighet att ställa in hastigheten som stöd för skrivandet men menade dock att systemet var lite krångligt att manövrera för eleverna.

”Det hjälper elever som har speciella behov, det underlättar ju för alla elever och borde vara tillgängligt för alla elever”. (S2)

S3 använde sig mycket av bilder för eleverna i de lägre kurserna och hade funderat mycket på hur komplicerat det blev trots bildstöd eftersom bilderna också behövde tolkas. Elever som var analfabeter eller läste A-kurs hade svårt att identifiera orden eftersom de inte förstod bilderna och det var en stor insikt för specialpedagogen.

” Det här har jag funderat jättemycket på, vi har tittat på en bild och jag trodde att alla förstod vad ett hus var, men det gjorde de inte, nej, man kan inte veta om de kopplar hus till just den bilden, eller om de förstår att det representerar någonting”. (S3)

S3 använde Ipad för de elever som kommit lite längre i svenskan, vilket gav dem möjlighet att höra och se orden men många elever hade stora svårigheter med användningen av dem. Mobiltelefoner fungerade bättre för de yngre eleverna som kunde hantera olika applikationer som hjälpmedel i svenskan.

S4 berättade att Ipad framförallt hjälpte elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen för då fick de möjlighet att träna avkodning. De anordnade också en orienteringskurs för att

träna eleverna på digitala hjälpmedel i skolan och för att klara sig bättre i samhället, vilket blev värdefullt för eleverna när distansundervisning infördes.

S5 och S6 beskrev att de använde olika kompensatoriska hjälpmedel som talsyntes på datorerna som hjälp att ta till sig texter. S5 önskade sig större tillgång till hjälpmedel men på sfi handlade det istället mycket om mobilanvändning eftersom det var det som eleverna hade tillgång till, även om Ipads fanns på skolan, men det var svårt för eleverna att använda tekniken i lärandet.

Sammanfattning

Samtliga specialpedagoger hade tillgång till kompensatoriska hjälpmedel i stödjande syfte men det framkom också att digitala hjälpmedel ej fanns tillgängliga för alla. Elevernas bristande digitala kunskaper lyftes också fram, särskilt för de lägre studievägarna men det var också en fråga om ålderskillnad. S1 och S3 använde sig också mycket av bilder i det stödjande arbetet för eleverna med låg skolbakgrund, men bilderna måste också tolkas.

8. Diskussion

Kapitlet inleds med en diskussion av den valda metodens styrkor och svagheter för att sedan följas av en resultatdiskussion där specialpedagogernas resonemang analyseras och koppas till forskningen. Därefter följer studiens slutsats och förslag till vidare forskning.

8.1. Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur några specialpedagoger resonerade kring sfi-elevs läs- och skrivproblematik samt deras beskrivning av stödjande åtgärder. På grund av problemställningens natur blev det naturliga valet en sociokulturell ansats, där problem med lärandet handlar om omgivningens krav och de resurser som erbjuds (Säljö, 2000). Som metod användes kvalitativa forskningsintervjuer, vilket stämde väl överens med uppsatsens frågeställningar och fungerade väl med den sociokulturella ansatsen.

Resultatet från intervjuerna skulle kunna ses som ett samskapande i mötet mellan oss som konstruerades där och då, vilket bidrar till att vi lär oss av varandra (Kvale & Brinkman, 2014). Säljö (2000) beskriver också samtal i termer av samarbete och samhandling. Specialpedagogerna var mycket generösa när de beskrev och berättade om sfi-eleverna samt hur de själva arbetade stödjande för dem, vilket blev studiens empiri. Några respondenter uttryckte också själva hur givande det var för dem att tänka till och sätta ord på det pedagogiska arbetet. Intervjuerna lyckades bli djupa samtal mycket tack vare interaktionen i samtalen och gav en fördjupad insyn i verksamheten utifrån yrkesprofessionens blick i så kallade djupintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014).

Vid intervjuerna användes en intervjuguide som stöd och det resonerades flitigt i samtalen. Försäkran om att det som hade uppfattats verkligen stämde överens med det som specialpedagogerna menade skedde flera gånger, för att så långt som möjligt kunna säkerställa resultatet. Samtalen skedde också i lugn och ro utan störningar vilket bidrog till reliabiliteten och tillförlitligheten (Stukát, 2011). Respondenterna beskrevs medvetet mycket kortfattat i metodkapitlets urval för att bättre lyckas uppfylla konfidentialitetskravet.

Intervjuerna som skedde både fysiskt och digitalt spelades in, transkriberades och analyserades. Det transkriberade materialet lästes igenom många gånger för att sortera vad respondenterna talade om, vad de fokuserade på och vad de försökte förklara, även när det var svårt att göra det men också hur de talade i texten. Eftersom det handlade om ostrukturerade intervjuer så finns inte samma reglering för hur arbetet med transkription och analys ska gå till, enligt Stukát (2011). Tack vare hur samstämmiga specialpedagogerna ändå var i sina beskrivningar blev det ganska enkelt att hitta mönster i deras svar vid analysen.

En utmaning med samtal kan vara att lyckas hålla sig objektiv då den som intervjuar varit delaktig och kvalitativa intervjuer anses också vara subjektiva som forskningsmetod (Stukát, 2011). Det är också forskarens ord som återger resultatet men i några citat har respondenterna också fått komma till tals i texten.

Empirin består av samtal med sex specialpedagoger vilket gör det svårt att generalisera utifrån resultatet, något som också kritiken mot kvalitativa undersökningar säger (Bryman, 2011). För att bättre kunna generalisera resultatet skulle ett mer omfattande underlag fås i en kvantitativ studie med enkätfrågor, men då skulle också samtalens väsentliga funktion försvinna (Stukát, 2011). Den kvalitativa forskningsintervjun passade därför bättre för den här studiens syfte att nå respondenternas förståelse och tolkningar i resonemang om sfi-elevernas läs- och skrivproblematik samt beskrivande av det stödjande arbetet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Från allra första början fanns planer på att göra en kvalitativ innehållsanalys, genom att studera vuxenutbildningens dokumentation, eftersom skrivna texters budskap också kan analyseras men varje forskare måste bedöma vilken metod som passar bäst (Bergström & Boréus, 2012). Beslutet om att genomföra en intervjustudie med kvalitativa intervjuer ansågs passa syftet bättre och intervjuer anses också nå djupare som metod i det som ska studeras (Stukát, 2011). Det mest intressanta hade dock varit att intervju eleverna direkt om deras situation istället för att låta specialpedagogerna göra det, men det hade blivit komplicerat på grund av språkbarriären och väldigt kostsamt att i så fall anlita tolkar.

Med tanke på den bristande omfattning som finns av forskning kring vuxnas läs- och skrivproblematik kan samtal med specialpedagoger i sfi-verksamheten bidra till välriktad uppmärksamhet mot vuxnas lärande och ge ett specialpedagogiskt kunskapsbidrag.

8.2. Resultatdiskussion

I början av avsnittet diskuteras resultatet utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande för att sedan följas av en diskussion utifrån specialpedagogiska perspektiv och elevernas behov. Därefter behandlas överensstämmelsen med andraspråksforskning samt forskning kring läs- och skriv.

Det har varit spännande att lyssna på specialpedagogernas resonemang om elevernas läs- och skrivproblematik eftersom de verkligen bidrog till att måla en helhetsbild av eleverna på sfi. De beskrev utförligt elevernas utmaningar utifrån skolbakgrund, skolkultur och ålder, där det största fyndet var insikten om hur stor betydelse elevernas skolbakgrund har. Specialpedagogerna delade också med sig av hur de arbetade med identifiering av elevers svårigheter genom samverkan kring kartläggning och hur de arbetade stödjande för eleverna på

olika sätt både i och utanför klassrummet. Resultatet avslöjar också deras uppfattning och önskemål om hur en språkfrämjande och språkutvecklande undervisning borde se ut. Respondenterna visade på ett professionellt förhållningssätt när de problematiserade kring yttre faktorer som organisationens begränsningar, vilka förväntningar som kunde finnas på deras yrkesroll, betydelsen av kompetens hos alla berörda samarbetspartners och synen på samverkansarbetets potential.

8.2.1. Det sociokulturella perspektivet på lärande i resultatet

När respondenterna resonerade utifrån studiens första frågeställning, om vad som kunde vara problematiskt för eleverna i läs- och skriv, sattes elevernas lärande i ett sammanhang vilket påminner om det sociokulturella perspektivet där den sociala och kulturella aspekten betonas och människans lärande sker i det sociala samspelet. För att förstå hur eleverna tänkte och hanterade sin omvärld behövde faktorer som villkor i deras omgivning och deras tillgängliga resurser beaktas eftersom det inte finns något naturligt sätt att prata eller tänka och då bekräftas också olika existerande synsätt som en naturlig följd (Säljö, 2005).

Utifrån studiens andra frågeställning om hur specialpedagogerna beskrev att de kunde identifiera eventuella läs- och skrivsvårigheter lyftes stödet av språkhandledare fram för att lyckas att komma längre i sina kartläggningar, vilket skulle kunna tolkas som stödjande av en kompetent resurs, enligt den sociokulturella teorin. Kompetensen hos specialpedagoger, lärare och språkhandledare lyftes också som en betydelsefull faktor och det sociokulturella perspektivet lyste även igenom i den relationella aspekten av hur kommunikationen i det sociala samspelet fungerade dem emellan. Specialpedagogerna försökte också att tolka hela elevens värld i identifieringen av elevernas svårigheter för att lyckas stödja på rätt sätt. I kartläggningssamtalen beskrevs också tydligt de medierande resursernas betydelse av exempelvis kroppsspråk och tonläge (Säljö, 2000).

Utifrån den tredje frågeställningen om hur specialpedagogerna beskrev det stödjande arbetet framträdde deras tydliga strävan efter att förbättra lärmiljön runt eleverna. Genom samverkan runt eleverna, genom att erbjuda hjälpmedel och bedriva handledning med lärarna för att utveckla det stödjande arbetet kring eleverna märktes också det sociokulturella perspektivet tydligt eftersom lärandet sker i samspel med andra och med redskap.

Specialpedagogernas sociokulturella syn speglades vidare i deras resonemang om samtalets betydelse, hur dialogisk undervisning kan utveckla lärandet, vilket styrks av bland annat Løkensgard Hoel (2003). Deras betoning på vikten av att använda stödjande strukturer genom att bygga upp förståelsen steg för steg tillsammans med eleverna lyfts fram av Dysthe och Igland (2003). Även Myrberg och Lange (2005) menar att lärmiljön i klassrummen är av stor betydelse för elever som är i behov av en lugn och väl genomtänkt pedagogisk struktur samtidigt som språkutvecklingsmiljön runt eleverna har stor betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter. Några av specialpedagogerna lyfte också särskilt fram att när eleverna arbetade tillsammans kunde de stötta varandra språkligt, vilket var glädjande. Vikten av stöd och hjälp, användandet av verktyg som språket eller andra hjälpmedel är också centralt i sociokulturellt perspektiv då eleverna måste få hjälp att förstå vad de gör och inte lämnas åt sitt öde (Säljö, 2000).

8.2.2. Specialpedagogiska perspektiv i resultatet

Utifrån specialpedagogernas resonemang kring elevernas utmaningar i läs- och skriv på sfi var blicken som sagt riktad mot sammanhanget. De pekade på miljön runt omkring eleverna för att visa på när svårigheter uppstod och problematiserade om skillnader mellan elevernas ursprungliga miljö kontra vår skolmiljö och vårt samhällsperspektiv. Specialpedagogerna menade att det var i det mötet som svårigheterna ofta skapades, vilket också har påvisats i forskning som presenterades i kapitlet om det sociokulturella perspektivet i specialpedagogiken (Rosenqvist, 2007; Rocco & Delgado, 2011; Taymans, 2012). Även i själva identifieringsarbetet med kartläggning visade de på ett helhetsperspektiv av elevens situation för att försöka hitta vad som kunde hjälpa eleverna framåt genom att undanröja hinder och stödja dem på olika sätt i skolan. Just helhetsaspekten är central i hur lärandemiljön kan förbättras vilket Nilholm och Björck-Åkesson (2007) påvisar.

Flera av specialpedagogerna lyfte att *tänka tillsammans* som en del i att utveckla metoder och för att hjälpa eleverna. Det finns också forskningsbelägg för att handledning bidrar till gemensam reflektion (se t.ex. Skagen, 2003; Bladini, 2007). När vi samverkar kan våra olika kompetenser och uppfattningar utmanas och i bästa fall kan ny kunskap skapas och leda till förbättringar i verksamheten, vilket var något som specialpedagogerna kämpade med. De lyfte förväntningarna på deras uppdrag men ville fokusera på undervisningens roll för elevernas möjligheter i ett helhetsperspektiv. Inkluderingsaspekten som Thomas & Loxley (2007) tar upp där alla elevers behov får plats verkar vara ett utvecklingsområde på flera sfi-skolor och specialpedagogerna har ett utmanande uppdrag, att sprida kunskap i sina verksamheter. Håkansson (2007) studie identifierar också lärares behov av fortbildning i arbetet med elevernas olika behov i vuxenutbildningen.

Det framkom tydligt i samtalen att de flesta respondenterna samtidigt konfronterades med ett kompensatoriskt perspektiv som fortfarande lever kvar i skolans värld, likaså på sfi med förväntningar om att specialpedagogen skulle ta hand om avvikande elever, något som också styrks av Nilholm (2007).

Trots att ett tydligt relationellt perspektiv framträder i samtalen med specialpedagogerna där mötet mellan eleverna och skolan fokuseras så skyntade också ett tydligt samhällsperspektiv fram när jämförelser gjordes mellan våra olika samhällsuppfattningar. Elevernas delaktighet i samhället eller snarare bristen på densamma lyftes särskilt fram av en respondent som en möjlig förklaring till svårigheter i lärandet. Begreppen relationellt perspektiv och samhällsperspektiv är hämtade från Ahlberg (2015) och det senare beskriver samhällsstrukturerens inverkan på skolproblematik.

Det var tydligt att den rådande kulturen på arbetsplatsen i hög grad påverkade specialpedagogernas sätt att arbeta, då ledning och organisation hade stor inverkan på det dagliga arbetet. Specialpedagogerna kämpade verkligen med att försöka lyfta fram helheten i elevernas behov men behövde samtidigt förhålla sig till kulturen, vilken formade deras roll. Det var ibland en tuff utmaning, vilket också lyste igenom i samtalen och det fanns också en skillnad i den varierande acceptansen på grund av erfarenhetsgrad och kompetens. Respondenterna med längst yrkeserfarenhet verkade ha ett mer oproblematiskt förhållningssätt till hur det skulle gå till och verkade vara mer socialiserade i kulturen på arbetsplatsen. De förlitade sig på sina metoder och en av dem konstaterade utan vidare att det helt enkelt förhöll sig på ett visst sätt.

Bland respondenterna med kortare erfarenhet framstod ett mer problematiserande förhållningssätt där vissa arbetsmetoder och rutiner ifrågasattes. De uppvisade ett mer vetgirigt perspektiv på hur specialpedagogiken kunde hjälpa både lärare och elever att utvecklas genom att vara nyfikna på kopplingen mellan undervisning och elevernas uppfattade svårigheter.

Samtidigt behövde alla respondenterna förhålla sig till verksamhetens syn på kunskap och lärande både på organisationsnivå och gruppnivå och det manar till ödmjukhet inför yrkeskategorins icke klart definierade yrkesroll, vilket Nilholms (2007) forskning konstaterar. Kanske blir problematiken något motsägelsefullt ännu tydligare i vuxenutbildningen eftersom regleringen i skollagen (SFS 2010:800) kring särskilt stöd är svagare än i ungdomsskolan och specialpedagogerna istället blir mer beroende av verksamhetskontexten och kulturen där. Enskilda verksamheters specialpedagogiska organisation verkade spela en större roll än vad programmålen för utbildning till specialpedagogexamen säger kring det vardagliga arbetet.

Genom samverkan lyckades ändå specialpedagogerna att kartlägga och stödja eleverna samtidigt som de betonade hur central kompetensen var bland hela personalen för att lyckas med uppdraget. En respondent pekade direkt ut sin egen bristande kunskap i läs- och skrivinläring som ett tillkortakommande och kände att kompetensen brast i jämförelse med de mer erfarna lärarnas, vid kartläggningen av eleverna. Myrberg och Lange (2005) har problematiserat kring vikten av att ha rätt kompetens så att kartläggningarna verkligen leder fram till meningsfulla pedagogiska insatser eftersom själva syftet med dem är skolans uppföljning.

Även om kartläggningsarbetet skulle kunna ses som ett kompensatoriskt perspektiv kan det samtidigt studeras ur ett kritiskt perspektiv om underlaget används för en utvecklad undervisning. Kartläggning eller bedömning skulle likaså kunna ses ur ett dilemmaperspektiv då eleverna får stöd utifrån sina förutsättningar och läraren koncentrerar sig på att förklara för eleven var den befinner sig i förhållande till kursens mål och betonar elevens progression även om eleven har långt kvar till måluppfyllelse, för att använda Nilholms (2007) begrepp. Det kritiska perspektivet visade sig också i specialpedagogernas strävan efter att implementera extra anpassningar i klassrumsundervisningen och i den bemärkelsen blev också kartläggningen mer formativ till sin karaktär. Genom samverkan kunde specialpedagogerna lyckas med att komma en bit längre mot en mer inkluderande undervisning där alla elever får plats, liksom Ahlberg (2015) och Thomas och Loxley (2007) lyfter i sina studier.

Trots en tydlig önskan om att arbeta mer på gruppnivå förekommer enskilt stöd eller stöd i mindre grupperingar bland specialpedagogerna också. En kombination av olika stödjande metoder lyfts fram, men för elever med låg skolbakgrund ansågs enskilt stöd vara att föredra.

Eftersom lärandet sker i samspel med andra borde samtliga stödinsatser ges i klassrummen istället för att bedriva enskild undervisning, enligt omfattande forskning (se t.ex. Nilholm, 2007; Thomas & Loxley, 2007; Foughantine, 2012). Göranson et al. (2015) påstår att specialpedagogisk personal inte lever upp till bilden av att alltid arbeta utifrån ett relationellt perspektiv. Respondenterna beskrev också hur arbetsmetoderna varierade vid olika tillfällen, vilka kan ses utifrån olika perspektiv, samtidigt som de i huvudsak alltid strävade efter att lyfta fokus mot gruppnivå. En respondent, S5, lyfte också särskilt problematiken med att exkludera elever i undervisningen men att det i vissa situationer kunde vara fördelaktigt med enskilt stöd och huvudsaken var att eleverna själva fick möjlighet att välja. Återigen blev det en balansgång för respondenterna då de samtidigt måste hålla sig inom ramarna för vad organisationen tillät

och genom att lyssna på respondenterna kom en känsla av att de ibland konfronterades med en annan kunskapssyn från ledning och kollegium.

Specialpedagogerna använde flera digitala hjälpmedel för elever som behövde det stödet men speglade också en resursbrist i att inte alla elever får ta del av tekniken och om så är fallet borde det komma upp på agendan. Det är en prioriteringsfråga återigen och resurserna borde bättre utgå från elevernas behov och kanske kan det också ha något att göra med den svagare regleringen i styrdokumentet eller andra orsaker.

8.2.3. Utifrån sfi-elevernas behov i vuxenutbildningen

Specialpedagogerna pratade om hur vårt speciella skolsystem påverkade elevernas möjligheter att fungera i sfi-utbildningen. I vuxenutbildningen ses eleverna av tradition som självständigt kunskapssökande och förväntas ta ett stort ansvar för sina studier, något som Henning Loeb (2006) och Lumsden Wass (2004) har forskat om. För alla sfi-elever kan mötet med vårt annorlunda sätt att bedriva utbildning försvåra lärandet men för elever med låg utbildningsbakgrund kan det bli än mer utmanande att förstå vad som förväntas av dem utan att ha något att relatera till. Dessutom kommer elever ofta med skoltrauma som kan få stor betydelse för elevernas fortsatta utbildning, något som Österlind (1998) forskat om och påvisat kan ge långtgående negativa effekter för framtida studier och arbetsliv. En respondent lyfte också särskilt skoltrauma som ett betydande hinder.

Stödjande insatser behövs definitivt även i vuxenutbildningen och specialpedagogerna framhöll arbetet med stödjande strukturer som ett sätt att hjälpa alla elever, inte bara de läs- och skrivsvaga. Med hjälp av tydlighet och stödjande strukturer fick eleverna en bättre bild av vad som förväntades av dem, vilket kunde hjälpa till att lösa vissa knutar direkt på plats i klassrummen. Ibland förväxlades elevernas oförstånd att fullfölja uppgifter med läs- och skrivsvårigheter när det egentligen handlade om att de inte förstod sig på uppgifterna. Samtliga specialpedagoger ansåg att tydliga och stödjande strukturer var avgörande för att nå alla elever och att samverkan kring eleverna krävdes för att lyckas bättre, vilket också är något som forskning styrker (se Dahlin & Lagerkrans, 2013; Fouganthine, 2012; Taymans, 2012).

Specialpedagogerna framhöll också hur betydelsefullt bemötandet var som ett verktyg för att stödja elevernas lärande oavsett om eleven tidigare misslyckats i skolan, hade en svår livssituation eller befann sig i svårighet av något slag. Eftersom elever oftast blivit experter på att dölja sina eventuella svårigheter krävdes det personligt engagemang och elevernas samarbetsvilja för att komma åt problematiken. Då krävdes ett relationsinriktat stödjande arbete och förmåga att skapa tillit och en känsla av trygghet i en lugn atmosfär för att eleverna skulle våga öppna sig och bli mottagliga för hjälp och lärande. Det stödjande och positiva bemötandets betydelse kan nog aldrig överdrivas för elever som ska börja våga tro på sin egen förmåga igen. Håkansson (2007) redovisar att lärare efterfrågar specialpedagogisk fortbildning för att klara av att möta alla utmaningar som finns i vuxenutbildningen - en tydlig implikation på att specialpedagogiska insatser verkligen behövs där.

8.2.4. Överensstämmelse med andraspråksforskning

Respondenterna i studien var rörande överens om hur betydelsefull interaktionen var för elevernas lärande i ett socialt sammanhang och detta styrks enligt internationell andraspråksforskning (se Lightbown & Spada, 1999; Ellis & Barkhuizen, 2005). Liksom tidigare kunde dock även andra företeelser urskiljas, exempelvis ett typologiskt perspektiv då några av respondenterna diskuterade arabiska språket som särskilt svårt vid lärandet av de svenska vokalerna. Fokus på likheter och skillnader mellan språken som orsak till svårigheter i andraspråkslärandet har haft stor betydelse för svenska som andraspråk (Hammarberg & Viberg, 1977). En respondent kommenterade något om att individernas kognitiva medfödda förmåga saknades hos elever med väldigt låg eller obefintlig skolbakgrund och det påminner om begreppet *universell grammatik* som avser förmågan att lära sig hur ett språk är uppbyggt (Harnad, 2008).

En intressant aspekt var något som en specialpedagog sa om betydelsen av att eleverna åtminstone fick med sig några ord och uttryck från undervisningen för att bättre klara sig i världen utanför skolan. Detta stämmer överens med en studie av Klein och Perdue (1997) som kom fram till att invandrare som bodde i Europa, utan tillgång till någon som helst språkutbildning, trots det lyckades klara sina vardagliga liv på en mycket enkel muntlig nivå i nya språket.

Vikten av att använda sitt modersmål i undervisningen lyfte två respondenter som menade att det var nödvändigt att få använda alla språken under lärandeprocessen och eventuellt nosade de på något som kan liknas vid en kognitiv process för överföring mellan språken som beskrivs i forskningen, nämligen *transfer* (se Faerch & Gabriele, 1987).

Specialpedagogerna trodde samstämmigt på den kommunikativa aspekten av interaktion mellan människor i samspel med miljön runt omkring som avgörande för lärandet i ett nytt språk, som stöds av forskning (Lindberg, 1995). En detalj som märktes var användandet av termerna *input* och *output*, begrepp som inte alls passar in i det sociokulturella synsättet men som troligtvis endast användes lite slarvigt av en respondent då det inte stämde överens med det övriga resonemanget.

S4 pratade mycket om vikten av att undervisa utifrån elevens nivå, starta på en enklare nivå för att tillsammans utveckla svårighetsgraden med mycket stödjande strukturer. Utifrån processbarhetsteorins regler i den kognitiva trappstegsmodellen sker endast lärande på exakt den nivån som personen för tillfället befinner sig, vilken dessutom måste behärskas fullständigt innan det är möjligt att gå vidare till nästa steg (Pienemann & Håkansson, 1999). Specialpedagogens synsätt påminner om detta då avstamp tas i det som eleven verkligen klarar för att med hjälp av kompetent stöttning leda eleven vidare. I studien underströk samtliga specialpedagoger effekten av att utnyttja Vygotskijs proximala utvecklingszonen för lärande i form av stöd och utgick från kartläggningen för rätt startpunkt hos eleverna (refererad i Silver, 2011) och de förordade också kollektiv stöttning mellan eleverna i en experimenterande undervisningsmiljö (Barfield, 2016).

En respondent lyfte också hur central förhandlingen i undervisningen var kring vad som var korrekt i tal och skrift för att engagera elevernas motivation och tänkande, vilket

specialpedagogen använde sig av som metod och som styrks av forskning (Firth & Wagner, 1997).

Specialpedagogerna verkade instämma i forskning som menar att språken främjar varandra vid flerspråkighet och lät eleverna använda alla sina språk vid lärandet av svenska (de Bot, 2004) så de var också väl medvetna om att eleverna ofta var flerspråkiga. Ålder sågs som en försvårande faktor och forskning visar på att andraspråklärande är en medveten process medan förstaspråket tillägnas naturligt och att den naturliga förmågan till språklärande avtar med åldern. För yngre barn kan visserligen även ett andraspråk tillägnas mer naturligt men det gäller ju dess värre inte för vuxna elever (se Paradis, 2010; Scovel, 2000; Stöltén, Abrahamsson & Hyltenstam, 2015). Förmodligen åsyftade specialpedagogerna det naturliga åldrandets konsekvenser som försämrade minnesfunktion eftersom det inte finns någon åldersgräns uppåt på sfi.

8.2.5. Överensstämmelse med forskning kring läs- och skrivsvårigheter

Specialpedagogerna har som nämnts tidigare angett en mängd faktorer som kan påverka elevernas läs- och skrivproblematik på sfi och de var överens om att eventuella diagnoser skulle sättas av medicinsk expertis, liksom WHO:s definition (se Grigorenko & Naples, 2009). De ägnade sig åt anpassningar i undervisningen och framhöll en språkutvecklande miljö i första hand för att stödja eleverna, men lyfte samtidigt problem med exempelvis avkodning eller svårigheter med stavning som indikation på läs- och skrivsvårigheter. De tittade således både på undervisningssituationen men förnekade inte elevernas misstänkta läs- och skrivsvårigheter och erbjöd eleverna enskilt stöd när de ansåg det nödvändigt för mer intensivträning, liksom forskning styrker (Myrberg & Lange, 2005). Annan forskning betonar likaså att hela sanningen inte enbart kan tillstyrkas en god undervisningsmiljö vid läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogernas uppfattning kring specifika läs- och skrivsvårigheter låg i linje med vad forskning säger om svårigheter med avkodning, att läsa nonsensord, och stavningsbrister (se Kamhi & Catts, 2012; Fletcher m.fl., 2007; Pugh & McCardle, 2009; Pennington, 2009). Specialpedagogerna tyckte att hjälpmedel med talsyntes fungerade bra för eleverna om de hade kommit en bit på väg i lärandet och forskning visar att den hjälpen underlättar läsförståelsen vid problem med avkodning (se Häggström, 2010).

Specialpedagogerna påpekade att det var utmanande att sätta fingret på orsaken till elevers svårigheter eller långsamma progression och de var tvungna att utvärdera hela elevens situation för att få veta om det rörde sig om läs- och skrivsvårigheter eller språkstörning eller någonting annat. Dessutom var respondenterna överens om att kartläggningarna skulle göras i samverkan med studiehandledare på elevens modersmål och Hedman (2009) säger att utredningar måste göras på båda språken för att kunna fastställa eventuella svårigheter. Forskaren lyfter också språkens betydelse, deras ortografi som betydelsefull och några respondenter i studien lyfte vissa språkliga aspekter i lärandet av svenska, till exempel att vokaler inte fick misstolkas som avkodningsproblem för arabisktalande elever.

8.3. Slutsats

Huvudresultatet i studien och det som fastnade mest är en fördjupad förståelse av sfi-elevernas vitt skilda förutsättningar i utbildningen. Elevernas behov av grundläggande undervisning i läs- och skriv för att knäcka läskoden framträdde tydligt liksom behoven av stödjande strukturer i undervisningen samt ett identifierat behov av att tekniska hjälpmedel kan vara bra för alla elever. Dahlin och Lagerkrans (2013) stödjer tesen om betydelsen av alternativa verktyg i undervisningssyfte för att hjälpa eleverna att planera och strukturera sitt arbete bättre. Ur en rättvisespekt kan det identifierade behovet av stödjande strukturer även bidra till att alla elever får möjlighet att studera på jämlika villkor.

Ur ett relationellt perspektiv borde krocken mellan elevernas och vår skolkultur förstås utifrån skolans ansvar om hur skolan kan förbättras istället för att lägga ansvaret på elevernas axlar och slutligen landa hos specialpedagogerna.

Eftersom respondenterna inte kunde vara säkra på orsakerna till att det blev problematiskt för eleverna under pågående andraspråkslärande var de mycket försiktiga med att ens använda termer som läs- och skrivsvårigheter eller liknande. Det ligger också i linje med Specialpedagogiska myndighetens (2020) varierande förklaringar till så kallade generella läs- och skrivsvårigheter. Behovet av samverkan blev därför centralt i specialpedagogernas arbete och de berättade om hur varierad målgruppen var på sfi och att det ställde höga krav på kompetens i organisationen och specialpedagogerna saknade ett välbehövligt stöd i det betydelsefulla utvecklingsarbetet på organisations- och gruppnivå som sfi så väl behöver. Vuxenutbildningsperspektivet har saknats i specialpedagogprogrammet och sfi är ett identifierat pedagogiskt utvecklingsområde som kräver utbildning och fortbildning på flera nivåer i hela organisationen för att lyckas med sitt mångfacetterade uppdrag.

En reflektion som dröjer kvar är hur det kommer sig att vuxna inte har rätt till särskilt stöd och funderingar på om det hade sett annorlunda ut i så fall. Specialpedagogerna i studien kämpade verkligen med att stödja elever (och lärare) men naturligtvis spelar ekonomi också en roll i sammanhanget och flera respondenter arbetade ensamma som specialpedagog på stora skolor med högt elevantal. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv finns det ingen gräns för människors lärande men om elevernas förmåga att planera sitt eget arbete är begränsad och lärarstödet i utbildningen inte är tillräckligt kan det få långtgående negativa konsekvenser för den enskilde individen och bli dyrbart för samhället. Det vore kanske mer ekonomiskt att stärka de specialpedagogiska insatserna i vuxenutbildningen då elever i behov av stöd ofta förbrukar fler timmar men också står för flest avhopp. Om utbildningen ska lyckas bättre med sitt uppdrag, att anpassa efter elevernas förutsättningar och nå en ökad måluppfyllelse, får den specialpedagogiska kompetensen en central roll i det arbetet. Styrdokumentens målsättning är tydlig men det tål att funderas på hur resurserna fördelas i kommunen för att uppnå den målsättningen när grupperna är stora och resurserna knapphändiga.

Specialpedagogerna i studien lyfte särskilt problematiken kring elever med låg skolbakgrund och det verkade inte förekomma alfabetiseringskurser på elevernas modersmål trots att det framgår av läroplanen att det ska göras. Studiehandedare eller modersmåls lärare verkade finnas på samtliga sfi-skolor men när det kommer till undervisning bör flerspråkiga utbildade lärare anställas, vilket kanske också förekommer, men var inget som framkom i den här undersökningen i alla fall och kompetensaspekten var ett återkommande tema i samtalen.

8.4. Förslag till fortsatt forskning

Några av specialpedagogerna i undersökningen uttryckte att elever från låg skolbakgrund inte lyckades nå särskilt långt i sfi-utbildningen. Det hade varit intressant att forska vidare på hur det förhåller sig med den saken och vilka lämpliga åtgärder som i så fall skulle behövas för att förhindra det. Skulle en alfabetiseringskurs hjälpa dessa elever genom att ge dem en bättre start inför lärandet i svenska? Kan avbrottsstatistiken analyseras för att ge klarhet i den saken och hur skulle den bästa undervisningen organiseras för att lära sig läsa och skriva på sitt eget språk först för att sedan lyckas med sfi?

REFERENSER

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Myndigheten för Skolutveckling. Forskning i fokus, nr. 24 Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Andersson, E. & Wärvik, G.B. (2012). Swedish adult education in transition? Implications of the work first principle. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(1).
- Barfield, A. (2016). "Collaboration." *Elt Journal* 70.2, 222-24. Web
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Malden, MA: Blackwell.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark & K. Åberg *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). *Language and superdiversity*. Hämtad från: www.unesco.org/shs/diversities/vok13/issue2/art1. UNESCO. (Gardner, Sheena & Martin-Jones, Marilyn (2012) (red.). *Multilingualism, discourse and ethnography*. London: Routledge)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C Richards, R.W Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Cornelissen, P.L. (2009). Visual word recognition: Insights from MEG and implication for developmental dyslexia. In: K. Pugh, P. McCardle (Eds.), *How children learn to read*. New York: Psychology Press.
- Cross, T.G. (1996). Input and Interaction in Language Acquisition. *Journal of Child Language*, 23.3, 730 - 34. Web.
- Dahlin, E. & Lagerkrans, E. (2013). *Teknikstöd i skolan*. Slutrapport. Hjälpmedelsinstitutet. Hämtad från <http://www.hi.se/Global/pdf/2013/13341-pdf-teknikstod-i-skolan-slutrapport.pdf>
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's "Speaking" model adapted. *Applied Linguistics*, 13.1, 1-24. Web.
- de Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1.

- DeJong, J, and University of Groningen. (1996). Input and Interaction in Language Acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics* 10.1, 73-75. Web.
- Dysthe, O. & Igland, M - A. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. & Gabriele, K. (1987). Perspectives on Language Transfer. *Applied Linguistics*, 8.2, 111-36. Web.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern language Journal*, 8.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *Modern Language Journal* 91.
- Fletcher, J.M., Lyon, G., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Gerber, P.J. (2012). The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidenced- Based Literature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (1). doi: 10.1177/0022219411426858.
- Green, D.W. (1986). Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. *Brain and Language* 27.2, 210-23. Web.
- Grigorenko, E.L. & Naples, A.J. (2009). The devil is in the details: Decoding and genetics of reading. In K. Pugh & P. McCardle (Eds.), *How children learn to read*. New York: Psychology Press.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015:13). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Hammarberg, B., Viberg, Å. (1977). The Place-holder Constraint, Language Typology, and the Teaching of Swedish to Immigrants. *Studia Linguistica* 31.2. Web.
- Harnad, S. (2008). Why and How the Problem of the Evolution of Universal Grammar (UG) Is Hard 1. *Behavioural and Brain Sciences* 31.5, 524-25. Web.
- Hatch, E. (1978), Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Eds.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley MA: Newbury House.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1-12. doi:10.1080/15017419.2016.1224778.
- Hedman, C. (2008). Dyslexi och tvåspråkighet – ett forskningsområde i utveckling. I *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivproblematik*, 2008. ISSN 1401 - 2480, Vol.13, nr 1.

- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk: En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. (Akademisk avhandling). Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning Stockholms universitet.
- Hedman, C. (2010). Över- och underidentifiering av dyslexi hos tvåspråkiga. *Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 5(1), 37–69.
- Heinonen, M. (2009). *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare* (Diss.). Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Henning Loeb, I. (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 237). Göteborg: Acta.
- Henning Loeb, I. (2007). Development and change in Swedish municipal adult education: Occupational life history studies and four genealogies of context. *Policy Futures in Education*, 5(4).
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2014). A Policy of Individualization and Flexibility Ignoring the Situation of Non-self-Reliant Individuals: The Example of Swedish Basic Adult Education. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2).
- Holmen, A. (1990). *Udviklingslinier i tilegnelse af dansk som andetsprog*. Københavnerstudier i tosprogethed, 12. København: Danmarks Laererhøjskole.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2000). Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica*, 54.
- Hyltenstam, K & Milani, M. (2012), *Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar*. I: Flerspråkighet – en forskningsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie, 5: 2012.
- Håkansson, A. (2007). *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen* (Doktorsavhandling inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 1653 – 894;6). Umeå: Umeå Universitet.
- Håkansson, G. (1987). *Teacher talk: how teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. (Diss). Lund: Lund University Press.
- Häggström, I. (2010). Elever med läs – och skrivsvårigheter/dyslexi. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Institutet för språk och folkminnen. (u.å.). *Språken i Sverige*. Hämtad från <https://www.isof.se/om-oss.html>
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *Modern Language Journal* 92.2, 270-83. Web.
- Kamhi, A. & Catts, H. (2012). *Language and reading disabilities*. 3 uppl. Boston: Pearson.

- Kellerman E. & Sharwood Smith M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13.4, 301-47. Web.
- Krashen, S.D. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. Paul (ed.), 2009. *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Hämtad från: <http://www.ethnologue.com/16>.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford university press.
- Lindberg, I. (1995). *Second Language Discourse in and out of Classrooms* (Diss, Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism).
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 22(3).
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012). Undervisning i svenska för invandrare – en forskningsöversikt. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie*, 5. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4.
- Lumsden Wass, K. (2004). *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 219). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Løkensgard Hoel, T. (2003). Ord på vandring: Elever i samtal om texter. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mathews-Aydinli, J. (2008). Overlooked and Understudied? A Survey of Current Trends in Research on Adult English Language Learners. *Adult Education Quarterly*, 58.
- Miller Guron, L. & Lundberg, I. (2000) *Dyslexia and Second Language Reading: A Second Bite at the Apple?* Reading and Writing 12.
- Miller Guron, L. & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: Can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading* 26(1).

- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30. 3-23. Web.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet; Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan Stockholm.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007. Stockholm.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Institutionen för språkdidaktik. Stockholms universitet. (2020). *Sammanställning från enkät*. Hämtad från: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.519390.1601491391!/menu/standard/file/Samma_nsta%CC%88llning%20enka%CC%88t%20%20studiehandledning%20pa%CC%8A%20modersma%CC%8Alet.pdf
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Paradis, J. (2010). Bilingual Children's Acquisition of English Verb Morphology: Effects of Language Exposure, Structure Complexity, and Task Type. *Language Learning* 60.3, 651-80. Web.
- Pennington, B. (2009). *Diagnosing learning disorders. A neuropsychological framework*. New York: The Guilford Press.
- Philipsson, A. (2007). *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques* (Diss., Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism). Stockholm: Stockholms universitet.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2: A processability account. *Studies in Second Language Acquisition* 21.
- Pugh, K. & McCardle, P. (red.), (2009). *How children learn to read*. New York: Psychology Press.
- Ramus, F. & Szenkovits, G. (2009). Understanding the nature of the phonological deficit. I K. Pugh, P. McCardle (Red.), *How children learn to read*. New York: Psychology Press.
- Reichenberg, M. (2005). Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 232. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Ringbom, H. (2012). Review of Recent Applied Linguistics Research in Finland and Sweden, with Specific Reference to Foreign Language Learning and Teaching. *Language Teaching* 45.4, 490-514. Web.
- Rocco, T. S. & Delgado, A. (2011). Shifting Lenses: A Critical Examination of Disability in Adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 3 - 12. doi: 10.1002/ace.426.

- Rosén, J. & Bagga-Gupta, S. (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: an analysis of discourses associated with Swedish for immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1).
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Salameh, E-K. & Nettelblatt, U. (2018). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Del 3, Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E-K., Håkansson, G. & Nettelblatt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1).
- Sato, C.J. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 213-23. Web.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sellbjer, S. (2009). Kunskapsprocess Och Kunskapsprodukt – Teorier Om Medvetandet Och Kunskapsbildning. *Nordic Studies in Education* 03, 279 - 93. Web.
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SFS 2017:584. *Lag om ansvar för etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Shaywitz, S.E. (2003). *Overcoming dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sherman, G.F. & Cowen, C.D. (2009). A road less travelled: From dyslexia research lab to school front line; how bridging the researcher-educator chasm, applying lessons of cerebrodiversity, and exploring talent can advance understanding of dyslexia. I K. Pugh & P. McCardle (Red.), *How children learn to read*. New York: Psychology Press.
- Silver, D. (2011). Using the 'Zone' to Help Reach Every Learner. *Kappa Delta Pi Record*, 48.1, 28 - 31. Web.
- Skagen, K. (2003).Handledningssamtal i Bakhtin-perspektiv. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1997). *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Skolverkets rapport nr 131.
- Skolverket. (2002). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1019>.
- Skolverket. (2012). *Läroplan för vuxenutbildningen 2012 (Lvux 12)*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2018). *Statistik om komvux i sfi för 2017*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2018-06-21-statistik-om-komvux-i-sfi-for-2017>.

Skolverket (2018). *Utbildning i svenska för invandrare – kursplan och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2018:71. *En andra och en annan chans – ett komvux i tiden*. Hämtad från: <https://www.regeringen.se/4a57d7/contentassets/d2112ee65999452b937573e1c91bc9d9/en-andra-och-en-annan-chans-ett-komvux-i-tiden.pdf>.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Hämtad från: <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Statistiska centralbyrån. (u.å.). *Sveriges officiella statistik*. Hämtad från: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/invandring-till-sverige/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Stölten, K., Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2015). Effects of age and speaking rate on voice onset time. *Studies in Second Language Acquisition* 37.1, 71 - 100. Web.

Svenska dyslexiföreningen (u.å.) Hämtat från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2939>

Svenska institutet (u.å.). Hämtad från <https://svenskaspraket.si.se/hur-forandras-svenskan/>

Sverige radio (2020). *Nyheter från ekot*. 2020-10-08.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I S. M Gass, C.G. Madden (Red.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I G. Cook, B. Seidlhofer, *Principles & practice in applied linguistics*.

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

Säljö, R. (2005) *Lärandet om kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Taube, Karin (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport nr 78: Liber distribution.

Taymans, J. M. (2012). Legal and Definitional Issues Affecting the Identification and Education of Adults With Specific Learning Disabilities in Adult Education programs. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (1). doi: 10.1177/0022219411426857.

Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. 2nd Ed. Maidenhead: Open University Press.

Thomas, M. (2005). Theories of Second Language Acquisition: Three Sides, Three Angles, Three Points. *Second Language Research*, 21.4, 393 - 414. Web.

Tomlin, R.S. (1990). Functionalism in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från: <http://www.vr.se>.

Vetenskapsrådets rapportserie nr 2:2007. *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm. Hämtad från: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2007-07-01-dyslexi---en-kunskapsoversikt.html>

Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Williams, S. & Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19.

Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 75). Uppsala: Acta.

Bilagor

Bilaga 1

Missiv

2020-09-25

Hej!

I mitt examensarbete på specialpedagogprogrammet har jag valt att fördjupa mig i sfi-elevens särskilda utmaningar som kan uppstå i kontakten med det nya språket. Syftet med studien är att fånga upp de professionellas resonemang kring den stora utmaningen att under pågående andraspråkslärande försöka utröna vad som hör till en naturlig språkutveckling eller vad som kan bero på läs- och skrivsvårigheter av något slag samt få reda på hur det stödjande arbetet för eleverna går till i praktiken. Detta har jag tänkt att göra genom att intervjua specialpedagoger.

Till detta arbete behöver jag din värdefulla hjälp under hösten 2020. Varje intervju beräknas ta ca en timma. Det är av viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö och jag önskar att spela in samtalen. Viktigt att veta är att insamlat material kommer att förvaras säkert och förstöras efter avslutad studie. De forskningsetiska principerna ska naturligtvis även följas i övrigt(www.vr.se). Inga namn på personer eller namn på skolor kommer att användas för att undgå identifiering. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas om så önskas.

Jag ser fram emot ditt samarbete. Om du har några frågor får du så gärna kontakta mig.

Med vänlig hälsning

Viktoria Mindhammar

Intervjuguide

Kan du beskriva?

Vilka utmaningar har sfi-elever i sitt andraspråklärande?

- **Vad** är utmanande/ problematiskt?
 - Vad är särskilt viktigt/centralt med att läsa och skriva för sfi-elever?
- **Vad** ingår naturligt i andraspråklärandet och vad anses inte?
 - Vilka aspekter ingår?
 - Vilka hanteras (speciella kännetecken)?
 - Vad kan ev. förbises/riskerar att förbises/vara nedtonat/inte tas upp?
 - Vad fokuseras?
- **Hur** stödjer du eleverna?
 - Vilka hjälpmedel finns till hands?
 - Vilka används och vilka används mer sällan eller inte alls?
 - Språkstödjande generellt eller individanpassat?
 - Att bedöma elevens förutsättningar och behov – instrument och procedurer/diagnoser?
- **Hur** ser ett språkfrämjande arbetssätt i klassrummet ut för dig?

Personlig bakgrund:

Specialpedagog/speciallärare?

Övrigt

Om du fick bestämma fritt, hur skulle du göra? Skissa fritt på ett språkutvecklande arbetssätt...

Varför väljer du att göra på det viset?