

Specialpedagogiskt perspektiv på SFI

En intervjustudie om pedagogers syn på hinder och möjligheter
för elevers lärande inom utbildning i svenska för invandrare

Ingrid Wirengren

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Specialpedagogik

Självständigt arbete inom AUO (15 hp)

Höstterminen 2013

Handledare: Rano Zakirova Engstrand

English title: A Special Needs Education Perspective on SFI –
an Interview Study of Pedagogues' views on Obstacles and
Possibilities for Learning within the Swedish for Immigrants
Education



Stockholms
universitet

Specialpedagogiskt perspektiv på SFI

En intervjustudie om pedagogers syn på hinder och möjligheter för elevers lärande inom utbildning i svenska för invandrare

Ingrid Wirengren

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka specialpedagogikens roll inom SFI, särskilt spår 1, där elever med kort eller ingen skolbakgrund går. Frågor som söks svar på är hur speciallärare och undervisande lärare arbetar och samarbetar, vilka hinder och möjligheter för lärande som pedagogerna kan se, samt hur arbetet skulle kunna utvecklas. Den metod som används är kvalitativa intervjuer med fyra lärare – två speciallärare och två undervisande lärare – i två olika kommuner. Resultatet analyseras med utgångspunkt i den sociokulturella teorin, och utifrån ett resursperspektiv och det relationella perspektivet på specialpedagogik. I den avslutande diskussionen konstateras att specialpedagogiken är relevant för spår 1 på SFI, eftersom det finns många beröringspunkter dem emellan och ett ökat användande av specialpedagogiska metoder i klassrumsundervisningen, i kombination med ett resursperspektiv, skulle kunna ge ökad skolframgång för elever på spår 1. Vidare framhålls modersmålsstöd som en viktig faktor för såväl specialpedagogiken som klassrumsundervisningen och för mötet dem emellan. Diskussionen innehåller även reflektioner över speciallärarens roll i förhållande till undervisande lärare och skolkurator, samt behovet av utredningar för exempelvis dyslexi.

Nyckelord

SFI, specialpedagogik, vuxenutbildning, elever i behov av särskilt stöd, litteracitet, alfabetisering, kortutbildade.

Innehållsförteckning

Förord	4
Inledning	4
Bakgrund	5
Tidigare forskning	6
Teoretiska utgångspunkter	9
Syfte och frågeställningar	11
Metod	11
Val av metod	11
Urval	12
Genomförande	14
Trovärdighet	14
Forskningsetiska aspekter	16
Metoddiskussion	18
Resultat och analys	19
Diskussion	30
Referenser	35
Bilaga 1	38
Bilaga 2	39

Förord

Till minne av min mormor, som gick bort på nyårsafton 2013. Tack för att du var en så fantastisk människa, och för att du öppnade mina ögon för hur det är att vara invandrare.

Jag vill också rikta ett varmt tack till min övriga familj, vänner&kollegor, min eminenta handledare, min nuvarande och före detta chef, mina elever, samt alla informanter.

Inledning

Som lärare träffar man förr eller senare på elever som inte tycks göra några framsteg. När det rör sig om elever som studerar på sitt modersmål finns det inte bara väl beprövade metoder för diagnos och åtgärder, svenska grund- och gymnasieskolor har också tillgång till den yrkeskompetens som krävs för utredning – logoped, skolsköterska, skolläkare, kurator och så vidare. Specialpedagogiska arbetssätt och upprättande av åtgärdsprogram är med andra ord väl etablerade i svenskt skolväsende. Som lärare på utbildningen i svenska för invandrare, SFI, möter man naturligtvis också elever med inlärningssvårigheter, men inser snart att situationen är långt mer komplicerad i denna skolform. Som undervisande lärare är det svårt att avgöra om något som ser ut som inlärningsproblem är en naturlig del av inlärningsprocessen, beror på bristande språkkunskaper, eller om det finns något annat underliggande problem, som kräver särskilda åtgärder. Det är svårare att utreda vad problemen beror på; en dyslexiutredning måste exempelvis göras på modersmålet, och om man väl vet eller anar orsakerna är det långt ifrån självklart att det finns någon hjälp att tillgå, utöver den kompetens man har som SFI-lärare.

Som ny på SFI fann jag detta möte mellan SFI och specialpedagogiken både frustrerande och intressant och när jag började fördjupa mig i det insåg jag att det dessutom är relativt outforskat. Jag har också funnit, i informella samtal med SFI-lärare på olika skolor, att det finns stora skillnader mellan olika SFI-anordnare: medan vissa har ett väl fungerande system för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd, saknar andra helt tillgång till speciallärare eller annan professionell hjälp. Detta är för mig ytterst en rättighetsfråga, och eventuella orättvisor drabbar i detta fall en särskilt resurssvag och osynlig grupp – de är lågutbildade, utlandsfödda, och de flesta är kvinnor. Därför ville jag besöka några skolor där man aktivt arbetar med dessa frågor, för att studera hur processen kan se ut.

Bakgrund

Här följer en kort presentation av skolformen SFI med fokus på undervisningen av elever med kort eller ingen skolbakgrund. Avsnittet avslutas med en forskningsöversikt över vuxenutbildningen och SFI respektive specialpedagogik, samt över mötet mellan dessa två fält.

SFI – Utbildning i svenska för invandrare

Utbildning i svenska för invandrare har funnits i Sverige sedan 1965 (Skolinspektionen, 2010). Sedan 1994 är det en egen skolform inom vuxenutbildningen med läro- och kursplan, de senaste från 2012. Utbildningen är utformad med hänsyn till två olika parametrar: skolbakgrund och svenskkunskaper (Skolverket, 2012b). Eleven placeras på ett spår utifrån antal år hen gått i skolan. Det finns dock inga direktiv för var gränserna ska dras, utan det är upp till skolan att bestämma. Som exempel kan nämnas Sigtuna kommun, som i likhet med många andra kommuner drar gränsen mellan spår 1 och 2 vid 6 års skolbakgrund och gränsen mellan spår 2 och 3 vid 12 års skolbakgrund. Denna uppdelning bygger på antagandet att progressionen i de allra flesta fall är avhängig skolbakgrunden. Vidare är SFI uppdelat i fyra kurser, A, B, C och D, där D är den sista. Spår 1 består av kurs A och B, spår 2 av kurs B och C, och spår 3 av kurs C och D. Detta innebär att både kurs A, B och C är nybörjarkurser på respektive spår (Skolverket, 2012b) och att elever som placeras på spår 3 aldrig går kurs A och B. Kurs A, som riktar sig till elever som saknar eller har mycket begränsad tillgång till ett skriftspråk är till största delen muntlig. SFI innefattar även alfabetisering av illitterata elever, och latinisering av litterata elever med annat alfabet. Dessa funktioner får genomföras på annat språk än svenska och kan ligga utanför kurserna A-D (Skolverket, 2012b). I praktiken erbjuds dock alfabetiserings- och latiniseringsundervisningen oftast inom ramen för kurs A. Kurs B, C och D avslutas med ett obligatoriskt nationellt prov som utgör en del av underlaget i bedömningen, vilken sker enligt samma betygsskala som i övriga skolsystemet, med betygsstegen A-F (Skolverket, 2012b). Inom alfabetiseringskursen sätts dock inte betyg (Skolverket, 2012b). Styrdokumenten ger ingen anvisning om hur länge man får gå på SFI, utan det är upp till skolans huvudman att bestämma. Detta innebär att de tidsramar som finns i övriga skolsystemet, och som där är en faktor i bedömning och betygsättning, saknas på SFI.

Tidigare forskning

Litteracitet och alfabetisering av vuxna elever

På SFI spår 1 undervisas alltså vuxna elever som tidigare gått i skolan väldigt lite eller inte alls. Det har först på senare år bedrivits en del forskning om litteracitet och alfabetisering av vuxna. Litteracitet, från engelskans *literacy*, är ett vidare begrepp än att bara kunna läsa och skriva, och innefattar även grundläggande matematikkunskaper, förmågan att använda läs- och skrivkunskaperna i praktiken och att uttrycka sig med ett formellt språk även muntligt (Barton, 1994, i Franker, 2004). I Sverige liksom i övriga västvärlden tas läs- och skrivkunighet för given och är en central del av vuxenidentiteten (Wallace, 1988; Barton & Hamilton, 1998, i Franker, 2004). Litteracitet är därmed att betrakta som ett stort hinder i ett samhälle där skriftspråket dels värderas högt, dels är det medium den mesta information förmedlas genom. I kursplanen för SFI konstateras att ”bli litterat i grundläggande bemärkelse kan ta lång tid” (Skolverket, 2012b).

Att alfabetisering och överhuvudtaget språkinläring för personer med kort eller ingen skolbakgrund tar tid har naturligtvis många orsaker, långt fler och mer komplexa än den att eleverna saknar studievana. I den enda avhandling som står att finna om skolformen SFI, *Svenska för invandrare – brygga eller gräns* (Carlson, 2003) diskuteras bland annat skolans attityd till eleverna, och dess förmåga att tillvarata elevernas egna erfarenheter. Carlson visar hur ”det svenska” blivit en norm som allt annat mäts emot, och att eleverna, trots skolans uttalade demokratisträvan, saknar inflytande över utbildningens innehåll och fokus, något som inte bara hämmar inläringen, utan även väcker ”reflexivt motstånd” (Carlson, 2003, s. 232). Ett alternativt angreppssätt, som erkänner och bekräftar elevens identitet och erfarenheter kan benämnas *empowerment* och representeras av forskare som Cummins (2001) och Freire (1970) (i Franker, 2004). Genom att anlägga ett resursperspektiv istället för ett bristperspektiv på undervisningen, det vill säga fokusera på det som eleven *kan* snarare än det hen *inte* kan, knyter man samman för eleven bekanta domäner (hemmet) med obekanta (skolan), istället för att separera dem (Franker, 2004). Vidare finns det gott om forskning som visar på modersmålsundervisningens positiva inverkan på utvecklandet av andraspråket hos barn och ungdomar, och en del av förklaringen ligger rimligtvis i majoritetssamhällets erkännande av minoritetskulturen och minoritetsspråket (Hyltenstam, 1979; Axelsson, 2004).

Specialpedagogik

Det finns rikligt med forskning inom specialpedagogik, men det mesta handlar om barn och unga. Forskningen om specialpedagogik inom vuxenutbildningen är mycket begränsad och inom SFI i det närmaste obefintlig. Det finns med andra ord ett vetenskapligt tomrum att fylla.

Specialpedagogik är ett komplext och omdiskuterat begrepp, vars historia löper parallellt med skolans, pedagogikens och den allmänna skolpliktens historia, och som inte så lätt låter

sig definieras. Den existerar alltid i relation till pedagogiken, i det att den används när ”den vanliga pedagogiken inte bedöms räcka till” (Persson, 1995, i Rosenqvist, 2007, s. 37). Detta innebär också att dess avgränsning är avhängig pedagogikens gränser (Rosenqvist, 2007). Trots att specialpedagogiken till sin natur är tvärvetenskaplig och svårdefinierad kan två huvudlinjer skönjas (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Den ena har sitt ursprung i psykologin och fokuserar på individen och dess svårigheter, utifrån antagandet att alla barn har olika förutsättningar men samma rätt att utvecklas oavsett eventuella hinder. Den andra mynnar ur utbildningssociologins normkritik och är på många sätt en reaktion mot den första linjen (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Medan den förra, individfokuserade, linjen antar ett *punktuellt* (von Wright, 2001) eller *kategoriskt* perspektiv (Rosenqvist, 2007) fokuserar den senare på miljö och normer och antar ett *relationellt* perspektiv på specialpedagogik. Inom den senare linjen föredrar man att tala om elever *i* svårigheter, eftersom problemet anses ligga utanför individen (Rosenqvist, 2007).

Redan före den allmänna skolplikts införande i västvärlden under andra hälften av 1800-talet fanns försök med specialpedagogiska metoder i arbetet med exempelvis blinda och döva (The International Encyclopedia of Education, 1994). Efter införandet av den allmänna skolplikten har specialpedagogiken hela tiden, och i de flesta länder, på något vis funnits med i skolan, även om målgrupperna, arbetsmetoderna, graden av exkludering och inkludering och inte minst gränsdragningen för vad som anses normalt har varierat stort (The International Encyclopedia of Education, 1994).

Den svenska skolan har aldrig nått upp till ambitionen att vara till för alla. Sorteringen av elever och definitionen av normalitet har alltid funnits där, alltsedan folkskolans införande 1842 – den allmänna skolplikten var i praktiken inte allmän, eftersom stora grupper exkluderades (Börjesson & Palmblad, 2003). Specialpedagogiken har i den svenska skolan sedan kommit att ha olika roller och handla om olika former av avvikelse från normen. Motiveringen till särskiljandet har historiskt sett oftast varit normalgruppens bästa, medan man nu för tiden oftast framhåller fördelarna för individen (Börjesson & Palmblad, 2003).

Som nämnts ovan kan specialpedagogiken också betraktas ur ett rättighetsperspektiv, med utgångspunkt i att alla elever har olika förutsättningar att lära sig ett visst stoff, och att skolan kan behöva erbjuda kompensatoriska åtgärder för att vissa ska nå målen. Salamancadeklarationen (1994) grundar sig på FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och uppmanar världens regeringar att organisera undervisningen så att alla barn, även de i behov av särskilt stöd, ges lika möjlighet till lärande och utveckling.

Inom det specialpedagogiska forskningsområdet, som till sin natur är mångfasetterat, ryms alltså två huvudlinjer som kommer att diskuteras djupare här: normalitet och rättigheter. Ett sätt att se på specialpedagogik och normalitet är de tre paradigmen som diskuteras av bland andra Persson (2007) och Skidmore (2004). Enligt det *sociologiska* paradigmet handlar specialpedagogik om att sortera ut vissa grupper av elever för att upprätthålla en viss samhällsordning och hierarki, medan man

inom det *psykologisk-medicinska* söker förklaringar hos individens fysiska och mentala förutsättningar. Det *organisatoriska* fokuserar på de sammanhang som ett barn befinner sig i och på att det är skolan som skapar problem, snarare än individen (Skidmore, 2004). Skrtic hävdar med stöd av Foucault att specialpedagogiken är ett bevis på skolans och samhällets misslyckande att vara till för alla (Persson, 2007). Detta innebär ett antagande om att skolproblem alltid går att organisera bort, och att en skola för alla är möjlig. Skidmore et al (i Persson, 2007, samt Skidmore, 2004) menar dock att inget av paradigmen räcker till för att förklara fenomenet, men att alla tre tillsammans kan föra oss närmre en förståelse.

Vad gäller rättighetsperspektivet är Carlssons (i Ahlberg, 2009) forskning ett gott exempel på hur olika omständigheter spelar roll för individens skolgång, då hon undersöker vilka erfarenheter vuxna elever med läs- och skrivsvårigheter har av skolan. Carlsson framhåller två faktorer som är avgörande för att eleven ska lära sig och våga fortsätta studera: dels den undervisande läraren och dennas bemötande, dels tillgången till specialpedagogisk hjälp. De elever som mött lärare som insett att det verkliga problemet är läs- och skrivsvårigheter och erbjudit adekvat hjälp, till exempel hos speciallärare, snarare än avfärdat eleven som "dum", har lyckats göra framsteg i skolan. Carlsson lyfter därmed rättighetsfrågan och det faktum att alla har olika förutsättningar för skolframgång. Tyvärr kan det vara ett lotteri om man får adekvat hjälp eller inte.

von Wright (2001) behandlar i artikeln "Det relationella perspektivets utmaning" de två olika sätt att se på specialpedagogik som nämndes ovan: det punktuella perspektivet och det relationella perspektivet. I det punktuella perspektivet blir en människa fristående från sitt sammanhang, hen behöver inte vara delaktig i eventuella åtgärder som gäller den egna personen och fokus ligger på *vad* personen *är* – till exempel allergiker eller dyslektiker. Det relationella perspektivet, däremot, fokuserar på det som uppstår i mötet mellan två personer, för att man där kan se *vem* någon är, till exempel en person *som har* dyslexi eller allergi. Med det punktuella perspektivet fokuseras elevens behov, läraren har en lösning och kan tillfredsställa behoven. Om läraren däremot anlägger det relationella perspektivet finns lösningen i elevens delaktighet och i samarbetet mellan lärare och elev (von Wright, 2001).

Specialpedagogiken spänner alltså över ett vitt område, där bland annat läs- och skrivutveckling ingår, vilket är fokus för denna uppsats. Läs- och skrivsvårigheter är en övergripande term, och dyslexi är troligtvis den mest kända formen. Dyslexi har att göra med den fonologiska medvetenheten, det vill säga förmågan att urskilja språkljud, vilket har stor betydelse för att man sedan ska kunna koppla ljudet till en bokstav (Høien & Lundberg, 1999). Att identifiera språkljud är naturligtvis ett grundläggande moment i SFI-undervisningen, och kan bereda eleven olika svårigheter beroende på modersmål och andra språkkunskaper (Hyltenstam, 1979). Till exempel har arabiskan endast tre vokalljud. Svenskan har betydligt fler, cirka 18, och de representeras av nio bokstäver, vilket innebär att vissa svenska ljud, exempelvis /i/ och /y/, för en arabisktalande elev låter identiska (Hyltenstam, 1979).

Hinder för lärande – specialpedagogikens relevans för SFI

En central punkt i kursplanen för utbildning i svenska för invandrare är att utbildningen ska vara individualiserad, planeras och utformas tillsammans med eleven och anpassas till dennas ”intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål” (Skolverket, 2012b, s. 7). Vidare slås det i läroplanen för vuxenutbildningen fast att utbildningsanordnare ansvarar för att ”utbildningen utformas så att elever som är i behov av stöd får det” (Skolverket, 2012a, s. 14). Det finns dock ingen närmare precisering av vad som avses med ”behov”, ”stöd”, eller ”utformas”, och eftersom det inte finns någon formell gräns för hur länge en elev får studera på SFI finns det ingen gräns som indikerar normalitet så som läsårsindelningen gör i grund- och gymnasieskolan. Det är med andra ord upp till undervisande lärare att avgöra när en elev har problem, och det eventuella stöd som finns att tillgå är helt avhängigt huvudmannens prioriteringar och resursfördelning.

Specialpedagogiska metoder handlar i grunden om att förebygga och undanröja eventuella hinder för lärande. Dessa hinder kan kategoriseras på olika sätt beroende på utgångspunkt, och det handlar i många fall om svåra gränsdragningar. Det kan exempelvis vara problematiskt att identifiera hinder på individnivå, eftersom det skuldbelägger den enskilda personen. I princip alla hinder på individnivå går att överföra till organisations- eller samhällsnivå, eftersom det till syvende och sist för det mesta är en fråga om tillgång till och fördelning av resurser. Å andra sidan kan man, om utgångspunkten är befintliga resurser, se hinder på individnivå i relation till vad som är möjligt i rådande situation. SFI är – liksom all skolverksamhet i Sverige – en verksamhet med begränsade resurser. Därför kommer hinder för lärande att diskuteras även på individnivå i denna studie, eftersom informanterna ser sådana i relation till vad de har att erbjuda som pedagoger.

Teoretiska utgångspunkter

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt forskningsområde, där inte bara pedagogik och psykologi är relevant, utan även exempelvis sociologi, medicin, filosofi, biologi och fysik (Ahlberg, 2009). Den saknar egna *grand theories* och det faller sig naturligt att specialpedagogiska frågor belyses från flera olika perspektiv (Ahlberg, 2009). En teoretiker som ofta hänvisas till i specialpedagogiska sammanhang, och vars teorier även i denna studie kommer att vara en av utgångspunkterna, är den ryske psykologen Lev Vygotsky. Vidare kommer begreppet *litteracitet* att diskuteras med utgångspunkt i Frankers forskning, samt fenomenet *vuxenutbildning* utifrån Foucault.

Vygotskys teori om barns utveckling och lärande utarbetades på 1920- och 30-talen, men har först under de senaste decennierna fått stor genomslagskraft och utgör en grundsten i den

sociokulturella teorin (Bonk & Kim, 1998). En av hans viktigaste teser är att lärande i första hand är en social process – en internalisering av sociala relationer – som medieras av kulturella system, där det viktigaste är språket (Skidmore, 2004). Detta sociokulturella perspektiv på lärande har haft stor betydelse för bland annat pedagogisk forskning och ställs ofta i kontrast till Piagets teorier om utvecklingsstadier. Medan Piaget betonar individens mognad lyfter Vygotsky fram det sociala sammanhanget som det viktigaste för lärandet (Daniels, 2008). Nära sammanlänkad med denna teori är den om den proximala utvecklingszonen, *Zone of Proximal Development, ZPD*. Enligt denna teori är det förmågan till självständig problemlösning som indikerar utvecklingsnivån, och den potentiella utvecklingsnivån, nästa steg i elevens utveckling, styrs av samarbetet med en vuxen eller en mer kunnig kamrat (Daniels, 2008). En viktig konsekvens av detta perspektiv på lärande är att orsaken till eventuella inlärningsproblem inte kan sökas hos individen, utan snarare i omgivningen (Skidmore, 2004). Bonk och Kim (1998) anser att Vygotskys teori inte gäller endast barns lärande, utan i allra högsta grad är relevant även för vuxenutbildningen.

Franker (2004) är en av de samtida litteracitetsforskare som finner stöd hos Vygotsky när hon, som redan nämnts, förespråkar ett resursperspektiv på alfabetiseringsundervisningen. Istället för att bli en barriär mellan skola och hem bör litteraciteten och undervisningen binda samman dessa två domäner. I detta fält, som Franker liknar vid Vygotskys proximala utvecklingszon, kan elevens kunskaper och färdigheter utvecklas, om rätt stöd ges. För detta krävs enligt Franker tre centrala utgångspunkter:

1. *Ömsesidig respekt och levande dialog*: Närvaro av tolk eller modersmåls lärare, om undervisningen bedrivs på svenska, kontinuerliga elevsamtal med tolk, möjlighet till metaspråkliga samtal. Lärarens attityd är av största vikt.
2. *Meningsfullhet och användbarhet*: Autentiskt och vardagsnära material, lärande i andra miljöer än enbart klassrummet, integration av praktisk verksamhet i undervisningen.
3. *Delaktighet och medansvar*: Trygghet och demokratiska arbetssätt.

Alfabetisering består med andra ord enligt Franker (2004) inte enbart av metoder för avkodning och ljudning. Minst lika viktigt är lärarens och skolans attityd till eleven och dennas bakgrund, och att elevens vardag, kunskaper och åsikter tas tillvara och tjänar som utgångspunkt.

Vuxenutbildningen är, till skillnad från barnens grundskola, helt frivillig och ”livslångt lärande” presenteras ofta i positiva ordalag som en möjlighet för individen. Detta har dock på senare år kommit att ifrågasättas och problematiseras, ofta med stöd i Foucaults teorier om *governmentality*, styrningsrationalitet, där relationen mellan makthavare och medborgare studeras (Lemke, 2002). Informationssamhället och en föränderlig arbetsmarknad ställer nya krav på både stat och individ och Fejes et.al. (2009) ställer frågan om dagens vuxenutbildning handlar ”om individens frivilliga val efter behov eller om statens påbud för att uppgradera sin arbetskraft” (s. 25). Fejes (2006) visar även i sin

avhandling *Constructing the Adult Learner* att dagens diskurser om vuxnas lärande domineras av en neoliberal styrningsrationalitet, som skapar en norm för den vuxne som ett lärande subjekt. När detta ligger i linje med EU:s och svenska statens önskemål, som de framstår i dokument som statens offentliga utredningar blir begreppet *frivillig* problematiskt. Genom olika styrningstekniker, exempelvis studievägledning, bedömning och åtgärdsprogram, skapar staten en självreglerande, anställningsbar, kompetent individ som utifrån sina egna och/eller statens behov väljer livslångt lärande (Fejes, 2006). I denna anda blir även utbildning något som tas för givet som lösningen på alla problem (Carlson, 2003).

Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att beskriva specialpedagogikens roll på SFI, särskilt spår 1, genom en undersökning av fyra lärares arbetssätt och syn på möjligheter och hinder för lärande.

Frågeställningar

Vilka hinder för elevers lärande finns på spår 1 på SFI?

Hur identifierar undervisande lärare dessa hinder?

Hur organiseras det pedagogiska och det specialpedagogiska arbetet på spår 1?

Hur skulle det specialpedagogiska arbetet kunna utvecklas på spår 1?

Metod

Val av metod

Eftersom syftet med studien är att undersöka undervisande lärares och speciallärares arbete med och uppfattning om specialpedagogik inom SFI föll det sig naturligt att utgå ifrån den fenomenologiska forskningsansatsen och att använda kvalitativa intervjuer.

Fenomenologin har sitt ursprung i filosofen Edmund Husserls teorier om människans upplevelser och livsvärld (Kvale, 2009) samt, inom pedagogisk forskning, Alfred Schütz, som betonar vardagsverklighetens betydelse (Dalen, 2007). Fenomenologin som den används idag fokuserar på människans subjektiva upplevelse (Alvesson & Sköldberg, 2004, i Dalen, 2007) och forskarens

strävan efter att sätta sig in i informantens värld för att kunna se detsamma som hon (Dalen, 2009). Det är med andra ord det som människor uppfattar som verkligheten som är relevant för forskaren (Kvale, 2009). Det typiska tillvägagångssättet inom fenomenologin är öppna kvalitativa intervjuer (Kvale, 2009). Av stor betydelse är också hur forskaren sedan behandlar materialet. Den fenomenologiska forskaren söker mönster genom att noga studera och jämföra transkriptionen av de inspelade intervjuerna för att genom systematisk reflektion och analys nå fram till universella strukturer och fenomenens gemensamma väsen (Kvale, 2009).

Ett nyckelord i detta sammanhang är reflektion. Enligt Thomsson (2002) uppstår reflektion när en företeelse betraktas ur olika vinklar och hon framhåller det faktum att detta är ett mångfasetterat begrepp och att det berör olika aspekter av forskningsarbetet. Det räcker inte att reflektera över interaktionen mellan intervjuare och informant, forskaren bör även begrunda relationen mellan olika nivåer i undersökningen, mellan informantens berättelse och tolkningen av den, samt reflektera över språk, makt och teoretiska antaganden.

Urval

Syftet med studien är att undersöka hur undervisande lärare och speciallärare ser på specialpedagogikens roll inom SFI, särskilt vad gäller elever med kort skolbakgrund. Studien begränsades till ett län och antalet intervjuer till fyra – två med undervisande lärare och två med speciallärare på två olika skolor. För detta gällde det att hitta två skolor som var någorlunda likvärdiga i storlek, som ville samarbeta, som tillhandahöll spår 1 och som hade tillgång till speciallärare – något som inte är självklart hos alla SFI-anordnare, vilket diskuteras ovan.

För att hitta informanter sökte jag på internet efter utbildningsanordnare i länet som erbjuder SFI spår 1. Jag kontaktade rektorerna vid flera SFI-skolor i länet för att fråga om de hade tillgång till speciallärare och om jag i så fall fick komma och intervjua denna och en undervisande lärare. Till de rektorer som inte gick att nå via telefon skickades e-post. Rektorerna vid två skolor som uppfyllde mina kriterier förmedlade kontakt med lärare så att vi kunde bestämma tid för intervju.

Informanterna och deras arbetsplatser

I studien intervjuades fyra lärare i två olika kommuner i länet: en undervisande SFI-lärare och en speciallärare knuten till SFI i respektive kommun. Båda skolorna erbjuder samtliga SFI-kurser (A-D) och båda har omkring 800 elever inskrivna. Samtliga fyra informanter är grundskollärare som kompletterat sin grundutbildning med studier inom svenska som andraspråk och i vissa fall specialpedagogik.

För att skydda informanternas identitet har de och deras arbetsplatser här givits kodnamn. Kommunerna benämns A och B. Speciallärare benämns SL och undervisande lärare UL, vilket i kombination ger de fyra informanterna kodnamnen ASL, AUL, BSL och BUL. ASL är alltså speciallärare i kommun A och så vidare.

Nedan följer en kort presentation av de fyra informanterna.

Kommun A

Den undervisande läraren i kommun A, AUL, är från början lågstadielärare men numera en av fem lärare som arbetar på SFI spår 1. Hon har gått några kurser i svenska som andraspråk men är formellt sett inte behörig eftersom hon inte har hela A-kursen. AUL har för tillfället 13 elever i sin grupp. Det brukar vara omkring åtta, så nu är det ”på väg mot smärtgränsen”. Hon har tillgång till modersmålsstöd i de två största språken en timme i veckan, då aktuella teman eller frågor tas upp.

Specialläraren, ASL, är i grunden 1-7-lärare i svenska och SO, och har kompletterat med svenska som andraspråk och en kurs på 60 hp i läs- och skrivsvårigheter och dyslexi med andraspråksinriktning, samt systemvetenskap och andra specialpedagogikkurser. Hon tar emot elever från SFI, Grundvux och Komvux. Dessutom är hon med på datalektionerna i A-gruppen och ibland i andra grupper för att hjälpa till med dataprogrammen.

Kommun B

Undervisande läraren BUL är lågstadielärare och specialpedagog och jobbar nu på SFI spår 1 där hon undervisar äldre analfabeter som börjar komma igång med sin läsning. Även hon har just nu 13 elever i sin grupp, vilket hon tycker är för mycket, och tillgång till modersmålsstöd i ett språk en timme i veckan, vilket hon tycker är för lite. Liksom i kommun A går modersmålsstödet ut på att hon ber modersmålsläraren ta upp aktuella teman, grammatik eller andra frågor. BUL använder för tillfället sin specialpedagogiska kompetens mycket begränsat, i en resursskrivgrupp på B-nivå, men planer finns på att utveckla verksamheten så att hon ska kunna arbeta specialpedagogiskt mer systematiskt och omfattande på SFI.

Specialläraren BSL är också lågstadielärare och har kompletterat sin utbildning med svenska som andraspråk, engelska, litteraturvetenskap samt dyslexipedagogutbildningen. Hon arbetar nu som speciallärare på en kommunal verksamhet som började som ett samarbete med ett företag som ville utreda alla sina anställda för dyslexi. Det samarbetet är nu avslutat och numera tar hon emot elever från kommunens olika vuxenutbildningar, däribland SFI. Hon har endast mottagning.

Genomförande

Datainsamling

Ett brev med information om studien, tillvägagångssätt och etiska riktlinjer skickades ut till informanterna ett par veckor före intervjutillfället (se Bilaga 1). Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser under oktober och november 2013. De var semistrukturerade och följde frågorna i intervjuguiden (se Bilaga 2) för att de skulle ha en viss flexibilitet och utrymme för samtal, men samtidigt följa en röd tråd som var densamma i alla fyra intervjuer, vilket rekommenderas av Dalen (2007). Varje intervju tog mellan 35 och 60 minuter och de spelades in med hjälp av diktafon.

Dataanalys

De inspelade intervjuerna transkriberades *verbatim* på dator med hjälp av ett transkriberingsprogram och skrevs ut på papper för att sedan analyseras. Materialet lästes igenom flera gånger och teman, gemensamma för de olika lärarna och relevanta för studiens frågeställning, markerades med olika färger och sammanställdes i en tabell. Graneheim & Lundman beskriver en metod för att strukturera och analysera utsagor från kvalitativa intervjuer i tabellform, och menar att informationen behöver kondenseras snarare än reduceras, från *meaning unit* till *code* (Graneheim & Lundman, 2004). Genom kondensering bevaras betydelsekärnan, vilket inte nödvändigtvis är fallet vid reduktion. Kondensering handlar om att hitta det som ligger latent i texten, att ur *meaning unit* plocka fram en *code*, något mer abstrakt och allmängiltigt (Graneheim & Lundman, 2004). Detta eftersträvades även i denna studie. Ur materialet utkristalliserades tre kategorier som dels var relevanta för frågeställningarna, dels för båda de undersökta skolorna: *Förutsättningar för lärande*, *Organisering av det pedagogiska och specialpedagogiska arbetet* samt *Utvecklingsmöjligheter – specialpedagogikens potential på SFI spår 1*. En annan viktig aspekt som framhålls av Graneheim & Lundman (2004) och som beaktats även i arbetet med denna studie, är att kategorierna inte bör överlappa varandra.

Trovärdighet

Alla forskare bör reflektera över giltigheten hos en studie. I kvantitativa studier talar man om validitet och reliabilitet, men då dessa begrepp används om mätbara resultat talar man inom kvalitativ forskning istället om trovärdighet (Dalen, 2007). Metoden i föreliggande undersökning är kvalitativa intervjuer, vilket kräver en diskussion om trovärdigheten ur olika aspekter.

För det första bör man reflektera över och klargöra sin roll som forskare, dels för informanterna inför intervjun, dels i redovisningen av resultaten (Dalen, 2007). Vad gäller denna undersökning har jag hela tiden varit tydlig med att jag själv är lärare på SFI, vilket innebär en betydande förförståelse för de frågor som undersökts, något som i första hand ökar trovärdigheten, men som också kan betyda att resultaten vinklas för att passa in i min egen förståelse. Jag har därför i hela processen strävat efter att ha ett öppet förhållningssätt till studiens frågor. Eftersom jag själv är verksam som lärare på SFI har intervjuerna delvis varit ett utbyte av erfarenheter; informanterna har ofta intresserat sig för hur det ser ut på min skola i de aktuella frågorna. Detta faktum leder oss in på en annan aspekt av trovärdighet i kvalitativ forskning: intersubjektiviteten. Denna kan enligt Kvale (2009) ses som en motsvarighet till den objektivitet som eftersträvas inom kvantitativ forskning. Intersubjektivitet handlar om relationen mellan forskaren och informanten, och belyser det faktum att forskarens tolkning präglas av denna relation (Dalen, 2007).

Metoden, och valet därav, är också av stor vikt för trovärdigheten (Dalen, 2007). Faktorer som ökar trovärdigheten är att intervjuerna spelas in och att forskaren redogör för hela processen, från författande av intervjufrågor till redovisning av resultat (Dalen, 2007). Detta har eftersträvat även i denna studie och redovisas i metodavsnittet. Att de tekniska hjälpmedel som används, exempelvis inspelningsapparat, fungerar är en annan förutsättning för att studien ska ha hög trovärdighet (Dalen, 2007). I denna undersökning har diktafon används under intervjuerna, och för transkribering dator och programmet Expresscribe. Samtliga hjälpmedel har fungerat utan problem.

För att ytterligare öka trovärdigheten i denna studie genomfördes *member checks*. Denna metod innebär en återkoppling till studiens deltagare och en möjlighet för dessa att kontrollera att det insamlade materialet stämmer med de uppgifter de lämnat (Brantlinger et al, 2005). Detta kan ske i två steg: deltagaren erbjuds först att läsa igenom rådatan, till exempel den transkriberade intervjun, och sedan även forskarens tolkningar och analyser innan resultaten publiceras. I denna studie genomfördes endast steg ett, på så sätt att de transkriberade intervjuerna mejlades till respektive informant. Tre av fyra svarade och gav sitt godkännande. Skälet till att steg två inte genomfördes är att utskicket skulle sammanfalla med jullovet, och att jag därmed troligtvis inte skulle hinna få svaren i tid.

Dalen (2007) rekommenderar starkt att forskare genomför en provintervju för att testa dels intervjufrågorna, dels sin egen roll som intervjuare. På grund av tidsbrist genomfördes inte någon provintervju i denna studie, vilket är en faktor som minskar trovärdigheten. Detta skulle ha kunnat innebära att den första intervjun i viss mån fick fungera som testintervju, och att resultatet från just den inte var lika värdefullt som de övriga. Vid analysen gick det dock inte att se någon sådan skillnad, så detta torde inte ha haft någon större inverkan på trovärdigheten.

Forskningsetiska aspekter

I denna studie har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002), som består av fyra etiska krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan följer en genomgång av de fyra kraven samt reflektioner kring hur jag förhållit mig till dem i arbetet med studien. Avsnittet avslutas med ett resonemang om de etiska dilemman som uppstått.

Informationskravet

Detta krav innebär att uppgiftslämnare på förhand ska känna till att de deltar i en studie, dess sammanhang och syfte, samt hur studien genomförs (Vetenskapsrådet, 2002). I informationskravet ingår även att upplysa om eventuella risker och det faktum att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas närhelst deltagaren så önskar. Forskaren ska vidare vara tydlig med att den insamlade informationen endast kommer att användas i den aktuella studien, samt informera om hur resultaten kommer att användas. Allt detta måste ske innan själva studien påbörjas.

Att följa informationskravet har för denna studie inneburit att ett informationsbrev skickats ut till informanterna cirka en vecka före intervjutillfället (se Bilaga 1). I brevet togs alla ovan nämnda aspekter av informationskravet upp. Deltagarna informerades om studiens syfte och genomförande, att de kunde avbryta sitt medverkande när som helst, såväl under intervjun som efter, samt att informationen inte skulle användas till något annat än just denna studie. En av deltagarna hade vid intervjutillfället inte nåtts av brevet. Istället fick denna deltagare information muntligt, innan intervjun startade. Deltagaren fick också ett exemplar av brevet.

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet går ut på att forskaren måste vara säker på att samtliga deltagare samtycker till att delta i studien (Vetenskapsrådet, 2002). Om undersökningen gäller frågor av "privat eller etiskt känslig natur" (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9), om studiens deltagare är under 15 år eller inte är förmögna att själva tillgodogöra sig informationen eller ta ställning, gäller särskilda föreskrifter vad gäller samtycke (Vetenskapsrådet, 2002).

I denna studie har samtliga informanter varit vuxna och intervjuats i egenskap av yrkesverksamma lärare, som bedömts ha förmågan att själva ta ställning till ett eventuellt deltagande. Undersökningen har inte berört uppgifter av känslig natur och har genomförts på deltagarnas arbetsplatser under arbetstid. Därför har inga särskilda hänsyn tagits till detta krav, utöver att samtliga deltagare informerats enligt ovan och givit sitt muntliga eller skriftliga samtycke.

Konfidentialitetskravet

För att uppfylla detta krav bör forskaren dels lagra den insamlade informationen så att obehöriga inte har tillgång till den, dels redovisa resultatet på ett sådant vis att svaren inte går att spåra till en enskild individ (Vetenskapsrådet, 2002). Som forskare bör man vara medveten om att det inte alltid räcker att ge deltagarna kodnamn, eftersom även annat kan röja en persons identitet. Om den insamlade datan innehåller etiskt känsliga uppgifter har forskaren tystnadsplikt.

Hänsyn till detta krav har i denna studie tagits genom att ge informanterna och deras arbetsplatser kodnamn. Kommunerna har benämnts A och B. Speciallärare har benämnts SL och undervisande lärare UL. Genom att kombinera kommunkod och lärarkod har de fyra informanterna sedan fått kodnamnen ASL, AUL, BSL och BUL. Samtliga informanter har i förväg informerats om att de kommer att anonymiseras på detta vis, via informationsbrevet (se Bilaga 1). De har också informerats om att samtliga ljudfiler kommer att raderas och att dokument som avslöjar kodningen av informanterna kommer att förstöras. Eftersom undersökningen inte berört känsliga uppgifter eller handlat om enskilda individer har inga andra åtgärder vidtagits.

Nyttjandekravet

Nyttjandekravet, slutligen, handlar om att den insamlade informationen bara får användas för forskning. Materialet får endast lämnas vidare till andra forskare, som också förbundit sig att följa Vetenskapsrådets (2002) etiska riktlinjer och det får alltså inte lånas ut eller säljas till andra personer eller institutioner. Den data som insamlats i denna studie har bara använts av mig och för denna studie.

Etiska dilemman

Två etiska dilemman har uppstått under arbetet med denna studie. Det första gällde förberedelserna till datainsamlingen, då en av informanterna bad att få se intervjufrågorna i förväg. Här uppstod en konflikt mellan informationskravet å ena sidan och intervjumetoden och den fenomenologiska forskningsansatsen å andra sidan. Med en fenomenologisk forskningsansats utgår forskaren ifrån informantens verklighet som den ter sig i nuet, och prioriterar det framför förförståelsen (Kvale, 2009), och därför bör inte informanterna förbereda sig eller läsa på. Efter diskussion med informanten nåddes kompromissen att hon inte fick ta del av frågorna, men att informationsbrevet istället innehöll en utförlig redogörelse för undersökningens syfte.

Det andra etiska dilemman uppstod under datainsamlingen, då en av informanterna var tveksam till ljudinspelning under intervjun. I en sådan situation finns det alltid en risk att som forskare vilja påverka informanten, eftersom anteckningar aldrig riktigt kan ersätta ljudupptagning (Patel & Davidsson, 2003). Vidare kan informanten känna sig tvungen att acceptera ljudupptagning, när hen

redan gått med på att överhuvudtaget låta sig intervjuas. Situationen löste sig genom att informanten, trots erbjudande om att intervjun inte skulle spelas in, ändå godkände att diktafonen slogs på. Det är naturligtvis omöjligt att veta om beslutet att spela in intervjun, trots att informanten uttryckt sin oro över det men sedan ändå givit sitt samtycke, är etiskt rätt. Grundprincipen med muntligt givet samtycke måste dock ändå vara det vägledande när det rör sig om vuxna, så jag vill hävda att de etiska riktlinjerna följts så långt som möjligt i detta fall.

Metoddiskussion

Frågan om specialpedagogikens roll inom utbildningen i svenska för invandrare kan angripas på flera sätt. För denna studie valdes kvalitativa intervjuer, eftersom det är lärarnas upplevelse av hur verksamheten organiseras och bör organiseras som står i fokus. Den fenomenologiska forskningsansatsen ger möjlighet att ta del av informanternas livsvärldar så som de ser sig för dem själva (Kvale, 2009). Detta visade sig också passa bra för denna studie.

Det finns dock utrymme för förbättring. En intervju ger kunskap om det som informanten tänker på i stunden. Då ett syfte med studien var att undersöka lärarnas befintliga och potentiella arbetssätt hade intervjuerna kunnat kompletteras med skriftliga enkäter, så att informanterna hade fått tid att tänka igenom vilka olika metoder de använder och skulle vilja använda. Nu nämnde de bara det som de kom på under själva intervjun, vilket troligen innebar att jag gick miste om en del informationen som hade kunnat vara relevant.

Intervjuerna i studien var, som nämnts ovan, semistrukturerade – intervjuguiden (Bilaga 2) följdes för att ge samma röda tråd i alla intervjuer, men frågornas öppna karaktär gav utrymme för samtal, vilket också var tanken, i enlighet med Kvales (2009) rekommendationer. Intervjuguiden fungerade på det stora hela bra. Det stod dock under den första intervjun klart att intervjuguiden var för omfattande, och hade kunnat kortas ned för att renodla frågorna. Som nämnts ovan genomfördes ingen provintervju i denna studie, trots att exempelvis Kvale (2009) förespråkar detta. Det är naturligtvis omöjligt att veta om och hur resultatet hade blivit annorlunda om jag följt Kvales (2009) råd i detta fall, och som konstaterades i avsnittet om studiens trovärdighet ovan går det inte att se någon kvalitativ skillnad mellan den första och de andra intervjuerna. En provintervju hade emellertid med stor sannolikhet varit till hjälp i utformandet av intervjuguiden.

Resultat och analys

Här presenteras de resultat som framkommit i studien, där fyra lärare i två kommuner intervjuats. I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) konfidentialitetskrav används kodnamn. Kommunerna benämns A och B, undervisande lärare benämns UL, och speciallärare SL, vilket för de fyra informanterna ger kodnamnen AUL, ASL, BUL, och BSL.

Resultatet presenteras i de tre kategorier som framkom under bearbetningen av data: *Förutsättningar för lärande, Organisering av det pedagogiska och specialpedagogiska arbetet samt Utvecklingsmöjligheter – specialpedagogikens potential på SFI spår 1*. I presentationen av resultatet vävs analysen in som underlag till diskussionen.

Förutsättningar för lärande

Alla människor har olika förutsättningar för att lära sig ett nytt språk, men även det sammanhang i vilket en människa befinner sig har komponenter som är mer eller mindre avgörande för läroprocessen. Informanterna i denna studie tar alla upp faktorer som de ser påverkar inläringen för SFI-elever med kort eller ingen skolbakgrund på individ-, grupp-, organisations-, och samhällsnivå.

Individnivå – elevens förutsättningar vad gäller utbildningsbakgrund, fysiska, sociala, och psykiska faktorer

Uppdelningen av utbildningen i svenska för invandrare i tre spår bygger på elevernas utbildningsbakgrund, eftersom detta är avgörande för elevens förutsättningar, progression och förväntade resultat. Detta ger vid handen att tidigare utbildning är en tillgång för eleven i dennas fortsatta studier, medan bristande eller obefintlig utbildning blir ett hinder. De undervisande lärarna i studien ägnar sig åt att alfabetisera elever som i många fall "aldrig hållit i en penna" (AUL). Det är med andra ord grundläggande kunskaper, sådant som av majoritetssamhället betraktas som självklarheter även hos barn, som ska läras ut till vuxna. Samtliga informanter har också sin bakgrund och utbildning inom pedagogik för barn, men en stor medvetenhet om skillnaderna mellan att arbeta med barn och vuxna. "Man får fråga vad de menar och sedan försöka hjälpa dem på ett snyggt sätt" säger ASL om att tyda en elevs svårlästa skriftliga språk.

Vidare talar informanterna om fysiska och psykiska funktionsnedsättningar, och om sociala hinder. AUL menar att alla elever borde genomgå syn- och hörselkontroll innan de börjar på SFI, "det gör man ju i vanliga skolan", med andra ord förespråkar AUL en organisatorisk lösning på

något som i nuläget är ett individuellt problem. Hon tycker att det som lärare är ”lite svårt att säga till en vuxen människa ’hör du bra, ser du bra, har du rätt glasögon’.” Eftersom detta inte görs förekommer det att elever inte uppfattar allt, och dessa fysiska funktionsnedsättningar är troligtvis något som lärare ofta missar eller kanske uppfattar som något annat.

Även psykisk funktionsnedsättning kan vara mycket svårt att upptäcka för lärare. ”Eleverna kan ju le och skratta men vara jättetrasiga inuti” menar BUL. AUL ifrågasätter den automatiska placeringen av traumatiserade elever på SFI, och menar att det inte kan vara särskilt högt prioriterat att lära sig läsa när man mår psykiskt dåligt, exempelvis för att man oroar sig för familjen. Psykiska funktionsnedsättningar kan vara av de mest skiftande slag men de som i första hand diskuteras av informanterna rör trauma, eller posttraumatiskt stressyndrom (PTSD). Samtliga lärare nämner en folkhögskola i kommun B som har en specialkurs för traumatiserade SFI-elever, där man varvar svenskundervisning med terapi. Ingen av informanterna har haft någon närmare kontakt med folkhögskolan, förutom AUL som har varit där på kurs, och fått en större medvetenhet om hur PTSD yttrar sig och påverkar eleven. Pausgymna är ett återkommande inslag på hennes lektioner och efter att ha gått kursen har hon även köpt in lite gymnastikredskap till skolan. Hon menar att många elever lider av spänningar vilket hindrar inläringen, men att detta kan lindras med fysisk aktivitet. Lärarna är i första hand pedagoger och även om de ofta anar att någon elev mår psykiskt dåligt, kan det vara svårt att se i hur hög utsträckning psykiska besvär hindrar inläringen hos enskilda elever. Informanterna verkar utgå ifrån att eleverna lider av det i någon grad. En stor förståelse och tolerans, i kombination med metoder som pausgymna, är det som kan erbjudas gruppen med rådande resurser.

Samtliga informanter framhåller också sociala problem som kan innebära betydande hinder för lärande för vissa elever. Som exempel ger de den svåra bostadsbristen i länet och att vissa elever har en problematisk hemsituation. Majoriteten av eleverna på spår 1 är kvinnor (SOU 2013:76), och för många kvinnor innebär det svårigheter att kombinera skolarbetet med ansvaret för barn och hem, något som också diskuteras av Carlson (2003). Det handlar dels om tid, dels om tillgång till hjälpmedel som exempelvis datorn – även om en sådan finns i hemmet är det inte säkert att eleven har tillgång till den menar ASL. Ett socialt hinder på samhällsnivå som nämns särskilt av informanterna i kommun B är att majoriteten av eleverna rör sig i enspråkiga miljöer och bara använder svenskan i klassrummet.

Som invandrare behöver du nästan inte kunna svenska. Du kan gå och handla, gå till frissan, läkare, allt finns ju [på elevernas modersmål]. Många *vill* ju lära sig språket men det kan vara ett hinder att det är så lätt att leva hela livet på sitt modersmål. (BSL)

Läs- och skrivsvårigheter

Förutom ovan nämnda faktorer, som på olika sätt betraktas som hinder för lärande av informanterna, finns det också hos denna elevgrupp liksom hos befolkningen i stort inlärningssvårigheter som grundar sig i exempelvis en språkstörning eller dyslexi. Problemet för lärare i denna skolform är att upptäcka den, eftersom det är svårt att veta om eleven har problem även på sitt modersmål. Tecknen på dyslexi liknar ofta de vanligaste felen som andraspråksinlärare gör och är därför svåra att se hos SFI-elever.

Det tycker jag är ett annat problem, att upptäcka om det är dyslexi eller... Jag tycker det är jättesvårt. Jag vet inte om det beror på att man är traumatiserad eller dyslektiker, eller andra inlärningssvårigheter, eller om det är ålder. Jag vet inte. (AUL)

Det är svårt. De dyslektiska tecknen, det där med omkastningar och sådant, det är ju väldigt vanskligt när det är arabisktalande, när man läser från ett annat håll, så det är väldigt svårt att veta. (BUL)

Trots detta nämner informanterna flera saker de är uppmärksamma på hos eleverna. Det är i första hand hur progression ser ut i förhållande till tiden.

Det är väl ungefär som när det gäller svensktalande elever, att de går framåt i alla andra kunskaper och kompetenser men inte i läsningen. (BUL)

De som går väldigt långsamt fram, de som inte knäcker koden. [---] Man ser om det går framåt eller inte. (AUL)

Det är väl oftast att man reagerar på hur de skriver och i en del fall så klarar de allt utom skriv. Och då är det ju väldigt tydligt om man går på D-kursen och upprepade gånger misslyckas med skriv. Då kan man misstänka dyslexi och ofta har det varit så också när man gjort en utredning. (ASL)

Samtliga informanter menar att det är extra svårt på spår 1 att upptäcka och arbeta med dessa frågor i denna elevgrupp, och de två intervjuade speciallärarna tar i huvudsak emot elever från spår 2 och 3, endast i undantagsfall elever från spår 1. Det finns dock, som visas i citaten ovan, vissa tecken att vara uppmärksam på som lärare. Samtliga informanter har dessutom tillgång till modersmålslärare i de största språken, som de kan vända sig till för en enklare kartläggning, som att be dem titta på en text eleven skrivit på modersmålet.

Ett förvånande och intressant resultat i studien var att det även finns mer specifika tecken att vara observant på. BUL förklarar vad det är man ska titta efter för att se om eleven har dyslexi eller om den bara inte, av någon anledning, kommit så långt i svenskan. Med utgångspunkt i

vilket modersmål eleven har får man titta på om eleven tar fel på vokaler och vissa konsonanter, samt utelämnar orddelar, eller kastar om bokstäver. Ett tydligt tecken på dyslexi är sammanblandning av *b* och *p* respektive *g* och *k*. När det gäller arabisktalande elever går dock detta inte att lita på, eftersom arabiskan inte skiljer på dessa språkljud och detta är något som *alla* arabisktalande inlärare har svårt med, oavsett övriga faktorer som utbildningsbakgrund eller eventuell dyslexi eller språkstörning. Däremot finns i arabiskan distinktionen mellan språkljuden /d/ och /t/, så dessa språkljud och bokstäver kan signalera dyslexi. Man måste dock vara observant på konsonantkluster i början av ord – eftersom det inte förekommer i bland annat arabiskan är det svårt för alla inlärare och behöver inte vara tecken på dyslexi. Vad gäller vokaler måste man titta på vilka vokaler som återfinns i modersmålet, och man kan aldrig titta på sammanblandning av *o* och *u*, eftersom de allra flesta som inte har svenska som modersmål har mycket svårt att skilja dessa språkljud åt. Om eleven kan engelska är det framför allt bokstäverna *i* och *e* som kan ställa till det. BSL, som även är engelsklärare, har engelskspråkiga dyslexitester, men det är också det enda språk förutom svenska hon kan testa på. I övrigt är hon hänvisad till modersmållärarna. Hon använder inte de dyslexitester på olika språk som tagits fram av Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014), eftersom dessa är gjorda för barn och enligt BSL inte passar vuxna.

Hinder på gruppnivå

Ålder är en annan viktig faktor. Samtliga informanter framhåller hög ålder som ett betydande hinder för lärande för eleven. I kommun B ser man även blandning av olika åldrar som ett hinder på spår 1, och man har därför grupperat eleverna utifrån ålder. BUL, som undervisar i en grupp med äldre elever på spår 1, menar att uppdelningen är gynnsam inlärningsmässigt för både äldre och yngre. Hon säger att när äldre och yngre går i samma grupp måste de yngre offra något.

Det är ett annat tempo. Man tar till sig nya kunskaper och kommer ihåg på ett annat sätt och man är kanske lite vetgirigare också. (BUL)

Hinder på organisationsnivå

Studiens resultat visar att närvaro av modersmållärare är av stor betydelse för lärarnas arbete och elevernas utveckling. Samtliga informanter har på något vis tillgång till modersmållärare, men inte i alla språk eller i den utsträckning de anser sig behöva. Det är särskilt de undervisande lärarna som efterlyser mer tid med modersmållärare. I nuläget har de båda en timme i veckan i de största språken, och den tiden ägnas åt att förklara det som SFI-lärarna gått igenom och som kanske varit extra svårt, som abstrakta begrepp eller grammatiska moment.

Vi har en modersmålsstödare alldeles, alldeles för lite. [---] Han kommer en timme en gång i veckan och det är alldeles för lite. (BUL)

Ett starkt önskemål från lärarna är alfabetisering på modersmålet, men det ser de som något mycket avlägset.

Önskvärt vore ju också [att eleverna erbjuds] läsinlärning på sitt eget språk först. Så vansinnigt mycket enklare. Och det vet ju alla och ändå blir det inte. (AUL)

Jag tror, att om man ska lära analfabeter att läsa så ska man göra det på deras språk. Men det kostar väl för mycket. Kortsiktighet är tyvärr vanligt. (BUL)

En annan faktor som försvårar arbetet är att det hela tiden kommer nya elever in i gruppen, som aldrig är intakt någon längre tid utan förändras med korta intervall. Studiens två kommuner, liksom landets övriga SFI-anordnare, strävar efter att reducera köerna. Båda de undervisande lärarna i studien ser det som ett hinder.

Det får inte finnas köer. De ska bort var sjätte vecka, vilket betyder att på A-nivå, spår 1, blir det nytt hela tiden för de går ju länge. En stabil grupp det har man nästan aldrig. (AUL)

Det blir ingen helhet, rent organisatoriskt. Om man jobbar med ljudinlärning, och så kommer någon mitt uppe i någonting pågående och har missat en massa. Då får man i så fall ha något slags rundgång. Om man går tillräckligt länge så kommer man runt. Det här ständiga intaget, det är inte bra. (BUL)

Att elever kommer nya i gruppen ständigt eller med korta intervall ställer höga krav på undervisande lärares förmåga att individualisera undervisningen, och samtidigt försöka behålla gruppkänslan, en kontinuitet och arbeta systematiskt med ljud- och bokstavs-inlärning.

Specialläraren i kommun B framhåller bristande kompetens hos SFI-lärarna som en av orsakerna till att elever får problem och behöver hjälp av speciallärare. Det är dels att lärarna, enligt henne, lägger för lite vikt vid att tidigt befästa vokalljuden, dels att kännedomen om de vanligaste invandrarspråken i allmänhet är så liten.

Jag tror att sådan kunskap är nog lite olika hos SFI-lärare. [---] Du måste ha lärt dig om olika språk ... vilket som är vanligaste sättet att bilda ord, hur många konsonanter man kan ha i början av ord ... eller vilka bokstäver och ljud de absolut inte har. (BSL)

Det BSL efterlyser är med andra ord högre behörighetskrav för SFI-lärare. Många elever som kommer till henne behöver bara lite extra träning, oftast på vokaler, och detta är något som enligt henne skulle kunna åtgärdas genom att höja lärarkompetensen, så att eleverna fick mer adekvat undervisning.

Till skillnad från grund- och gymnasieskolan har vuxenutbildningen ingen skyldighet att tillhandahålla en kurator, men vissa skolor gör det ändå. Kommun A har en vakant kuratorstjänst som både AUL och ASL hoppas snart ska tillsättas, för behovet är enligt de båda stort. Kommun B har en kurator. BUL är lite osäker på dennas funktion, men tror att man kan vända sig dit i studiesociala frågor. Speciallärarna vittnar båda om att behovet av kurator är stort, och att de, troligen på grund av att de till skillnad från undervisande lärare oftast jobbar en-till-en, ibland får axla rollen som kurator. Detta tycks i synnerhet gälla i kommun A, där kurator saknas. Lärare har dock varken den formella kompetensen eller resurser för dessa behov, utan kan bara ”försöka vara medmänniska” (BSL) eller hänvisa till primärvården.

Man får höra en del ... men man kan inte göra något. [---] Man kan bara rekommendera någon ... det finns ju de här vanliga, kvinnojourer och vårdcentralen. [---] Och så tänker man att det är vuxna människor, att de ska göra det själva, på något sätt. (ASL)

I detta gäller det för läraren att hitta ett förhållningssätt till eleven och dennas svårigheter, när dessa ligger utanför det pedagogiska.

Jag sitter ju inte bara och håller med när [eleven] sitter och tycker synd om sig själv, jag försöker vända på det, positivt, så att hon kan hitta en väg ut, fast jag är ju ingen psykolog eller kurator eller så. (BSL)

En faktor som samtliga informanter tar upp är bristen på alternativ sysselsättning för de elever som har svårt i skolan. Människor med kort skolbakgrund har i de allra flesta fall ägnat sig åt praktiskt arbete hela livet, men den kunskap de förvärvat på detta sätt får inget erkännande på SFI, som är en teoretisk språkutbildning. Det är svårt att hitta regelrätta praktikplatser för personer med begränsad litteracitet, och någon annan praktisk verksamhet finns inte på informanternas skolor, trots att behovet är så stort.

Det jag tycker är synd är att det här är ju fullt kapabla människor, som har varit vansinnigt kapabla som har tagit sig hit. Och på något sätt minimerar vi dem till att helt plötsligt så duger inte all den kunskapen utan det är bara läsning som duger. Jag tycker det är hemskt. Det är därför jag vill att de ska måla, laga mat... sådana aktiviteter. Kanske någon liten mekanisk verkstad eller snickeboa så att de får vara duktiga någonstans. Jag tror det är viktigt. (AUL)

Detta praktiska alternativ skulle enligt informanterna både kunna vävas in i den dagliga skolverksamheten och vara ett alternativ för de som inte lyckats knäcka läskoden eller som på annat sätt kört fast i det teoretiska skolarbetet.

Medan ovan nämnda faktor är en *brist* på åtgärder, finns det även befintliga åtgärder som verkar hämmande på inläringen och som tas upp av bägge undervisande lärare: Arbetsförmedlingens kurser, som myndigheten kräver att eleven går för att erhålla etableringsersättning. Dessa är ofta förlagda på annan ort och sällan pedagogiskt anpassade till elevens nivå, vilket gör att eleverna är trötta när de kommer till SFI, och att de känner sig misslyckade när de förväntas prestera på en nivå som enligt informanterna ligger över elevens egen. BUL säger sig ha sett ”hårresande” exempel på detta, och AUL menar att

...det är synd om [eleverna]. [---] Det är verkligen ett hinder. De ska skriva cv! Och de kan inte ens läsa och skriva. Det är helt vansinnigt. (AUL)

Det är tydligt att samtliga informanter är mycket engagerade i sina elever, och ser många faktorer som försvårar språkinläringen. De är också medvetna om verksamhetens begränsningar och att många inlärningshinder skulle kunna ”organiseras bort” med rätt resurser:

Det skulle vara ännu större omsättning på våra elever om all de här problemen var lösta för dem ... innan de överhuvudtaget sätter sig i skolbänken. (AUL)

Organisering av det pedagogiska och specialpedagogiska arbetet

I klassrummet

De två undervisande lärarna i studien tycks organisera sitt arbete på liknande sätt. De är båda utbildade lågstadielärare men har anpassat undervisningen till målgruppen. Fokus ligger på de enskilda ljuden, som går igenom systematiskt och kopplas till en bokstav för att sedan bindas ihop till ord.

De är inte fonologiskt medvetna, så därför jobbar jag mycket med ljud. Med ljud och bokstav. För de här eleverna blir det ju nonsensord. [---] Det är teknikträning, att ljuda samman. (BUL)

Vi jobbar med ljud för ljud och försöker binda ihop dem då till slut, och ordbilder, skyltar, och att jag säger och de skriver. (AUL)

Båda betonar repetitionen som avgörande, särskilt för de äldre eleverna.

Det permanentas inte så lätt, det man går igenom. Vi tror att det fastnar men det flyger ut, det mesta. Så är det nog. Så man får ta det om och om igen. (BUL)

Hos specialläraren

Även de två intervjuade speciallärarna har mycket gemensamt vad gäller arbetssätt, men det finns också några skillnader. De tar båda emot elever en och en, börjar med en liten kartläggning av vad som är svårt i svenskan, försöker ta reda på om det finns problem även på modersmålet, och utgår sedan ifrån elevens behov. Oftast är det enligt dem båda vokalljuden som behöver tränas på. Båda har datoriserade hjälpmedel, som rättstavningsprogram. I kartläggningen, som består av en intervju, framhåller ASL vikten av att även ta upp det som eleven är bra på.

Till skillnaderna i arbetssätt hör graden av involvering i SFI-verksamheten, vilket diskuteras i nästa avsnitt. Vidare händer det att ASL arbetar med smågrupper av elever, något som BSL inte gör. En annan viktig skillnad är att ASL ibland slussar elever vidare till logoped för dyslexiutredning, medan BSL inte ser någon större poäng med det, hon gör sin egen utredning och hjälper eleven utifrån den.

Det är inte diagnosen som är viktig i sig, utan att de får hjälp. [---] Hos många av de som kommer ser man att det mest är vokalproblem, så då tränar jag ju mest det. Och då finns ingen anledning att skriva en diagnos, det är inte därför de är här, de är här för att få hjälp, det är viktigare. (BSL)

Även om BSL misstänker dyslexi är det inte aktuellt med diagnos, eftersom det enligt henne inte skulle gynna eleven, som får hjälp ändå.

Jag ser när de skriver om de byter plats på bokstäver och då säger jag till deras lärare att jag misstänker dyslexi. Och då får de hjälp. De får inte mer hjälp för att de har en utredning. [De kan få] mer tid på prov, de kan få förstorad text, de kan få göra muntliga prov, lite olika, spela in lektionen på mobilen. (BSL)

Som nämnts ovan får specialläraren ofta fler funktioner än de som normalt faller inom ramen för yrket. Det handlar dels om att de får axla en obefintlig eller svårtillgänglig kurators roll, men även om att hjälpa elever med frågor som egentligen torde höra till undervisande lärares uppdrag, och som skulle kunna lösas på annat sätt.

Sedan blir det ju lite läxhjälp också, grammatikhjälp och sådana saker, en del verkar förstå bättre när man får gå igenom det i lugn och ro. (ASL)

Samarbetet mellan undervisande lärare och speciallärare

Det finns alltså stora likheter och även några skillnader i de två speciallärarnas respektive undervisande lärares arbetssätt och som nämnts ovan är en stor skillnad just samarbetet mellan speciallärare och undervisande lärare.

I kommun B är specialläraren både geografiskt och organisatoriskt åtskild från SFI; hon har endast mottagning och sitter i en annan del av huset, där hon har sitt kontor och en liten datasal dit hennes elever kan komma och arbeta på egen hand med övningar som hon lägger in åt dem. Kontakten med lärarna sker genom telefon och mejl. ASL, däremot, är en del av arbetslaget på SFI, deltar i vissa datasalslektioner och träffar lärarna dagligen.

Jag tycker vi har ständiga diskussioner, inte på speciella tider, men när vi ses så pratar vi och hon är med på dataundervisningen. (AUL)

Det finns dock i kommun B planer på att öka samarbetet. Vid tidpunkten för intervjun planeras ett möte mellan specialläraren och SFI-lärarna.

Jag ska ha information för dem nu snart, så det kommer väl att bli mer samarbete med dem nu. [---] Samtidigt kan jag ju inte ta in hur många som helst därifrån heller, det går ju inte. Däremot kan jag tala om var jag märker att det brister, vad som är viktigt. (BSL)

Tiden och progressionen

Samtliga informanter har angivit tiden som en viktig faktor när man upptäcker inlärningssvårigheter hos eleverna. När en elev gått på samma kurs länge utan att göra några större framsteg kan det vara ett tecken på problem av något slag. Frågan är dock hur lång tid som ska anses vara rimligt, när det dels är så individuellt, dels beroende av så många andra faktorer.

I kommun B har man ett fastställt antal veckor – 37 – som eleven har på sig för att klara kursmålen i kurs A. Tiden kan förlängas på lärarens begäran men inte hur länge som helst, och när läraren anser att det inte finns mer att göra skrivs eleven ut.

Där man ser att det går inte, vi kan inte ge mer, på grund av elevens ålder, övriga faktorer som har med inlärningen att göra ... då skrivs den eleven ut. Så den har fått sin tid. Det beror litegrann på vilka framtidsutsikter som eleven har. [---] Det beror på syftet med utbildningen. (BUL)

Kommun A har också en gräns, men håller inte lika hårt på den; om läraren förordar fortsatt skolgång får eleven stanna kvar och informanten har inte varit med om att stänga av en elev. Även handläggaren på socialtjänsten eller arbetsförmedlingen kan ha en viss makt i dessa frågor i kommun A, även om lärarens pedagogiska bedömning ser annorlunda ut.

Vi har det som princip på det stora hela att så länge man märker framsteg så är det bra. [---] Så länge handläggarna tycker att det är ok så har vi inte stängt av. (AUL)

Båda de undervisande lärarna i kommun A framhåller dock att man i samråd med handläggarna försöker hitta någon alternativ sysselsättning, och de önskar, som nämnts ovan, att det fanns fler alternativ med mer praktisk verksamhet för elever som av någon anledning inte klarar av skolan.

Utvecklingsmöjligheter – specialpedagogikens potential på SFI spår 1.

I detta avsnitt presenteras informanternas åsikter om vad specialpedagogikens framtid på SFI, vad den skulle kunna spela för roll och hur den skulle kunna användas.

Ett återkommande tema hos informanterna är att det egentligen inte spelar så stor roll om en elev får en diagnos. ”Huvudsaken är att eleven får stöd.” (BUL) Detta kan ske i klassrummet eller hos specialpedagog, och det finns många tankar om hur man skulle kunna utveckla klassrumsundervisningen så att det gynnar alla, inte bara de som är i behov av särskilt stöd. Det som alla trycker på är att språkljuden – i synnerhet vokalerna – måste befästas innan man går vidare, och flera nämner Wittingmetoden, som är ett koncept för läs- och skrivundervisning med fokus på att eleven lär sig i en viss ordning, först vokaler, sedan konsonanter, först ljudenlig stavning och sedan ljudstridig (Wittingföreningen, 2014). En annan metod som nämns är Trädet, som är ett datorprogram med övningar, bland annat gehörsskrivning, som i första hand är framtaget för svenskspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter, men som även används på SFI (Trädet, 2008). I detta datorprogram har eleven en egen inloggning, vilket innebär att läraren kan göra individuella inställningar och se progressionen. En viktig komponent i Trädet är att man hela tiden utgår från det eleven redan kan, så att hen får lyckas.

Informanterna ger också flera exempel på specialpedagogiska metoder som skulle kunna användas i klassrumsundervisningen. Undervisning en-till-en eller i smågrupper för elever som behöver extra träning i något är en metod som även undervisande lärare skulle kunna arbeta med, om bara resurserna gavs, och som skulle kunna ge goda resultat enligt informanterna. I helklass kan datorprogrammet Trädet användas för att befästa kopplingen mellan ljud och bokstav och för lästräning, liksom diktamen där läraren läser morfem, följt av diskussion om i vilka ord de kan återfinnas. ASL framhåller också faktorer som inte är direkt relaterade till alfabetiseringen, men som är en viktig del av specialpedagogiken: strukturerat material, tydliga instruktioner och genomgångar, modeller, mycket repetition, överinläring och att utgå ifrån talspråket. Samtliga lärare återkommer också ständigt till vikten av att repetera vokalljuden.

Jag tjar om mina vokaler. Rabbla vokalerna eller skriv upp dem på tavlan. [--] Det kan vara att man tar bara tre-fyra minuter i början av lektionen, om man gör det varje dag så ger det jättemycket träning. (BSL)

De båda speciallärarna, och i synnerhet BSL, efterfrågar en större medvetenhet och kompetens hos SFI-lärarna vad gäller att säkerställa en fonologisk medvetenhet hos eleverna innan man låter dem gå vidare till nästa nivå. Hon betonar att grunden är viktigare än många tror och att det främst är vokalerna som behöver repeteras dagligen. Vidare anser hon att SFI-lärare bör ha större kunskap om de hur vanligaste invandrar språken är uppbyggda, för att veta vad som kan bereda eleverna extra stora svårigheter. Den kompetensen är, som diskuterats ovan, också viktig för att kunna upptäcka läs- och skrivsvårigheter hos elever. Kort sagt efterlyser hon högre behörighetskrav för SFI-lärare än dagens 30 hp i svenska som andraspråk utöver lärarutbildningen.

Även om kommun B i nuläget kan sägas arbeta mer exkluderande än kommun A, finns det planer på att utveckla SFI-undervisningen i specialpedagogisk riktning. BUL, som är specialpedagog men som inte använder sig av denna kompetens i någon större utsträckning i det dagliga arbetet, har varit på studiebesök i en annan kommun som har utvecklat en metod för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Där erbjuds dessa elever en fem veckors intensivkurs utöver den ordinarie undervisningen, och möjlighet att "täppa till" luckorna. Detta koncept vill BUL prova på sin egen skola, och ser i detta en stor potential att använda sin specialpedagogiska kompetens på ett helt annat sätt än idag.

BUL förespråkar även utvecklandet av en verksamhet som kanske kan benämnas *studiegård*, *studieverkstad* eller *läxhjälp*, dit elever kan komma och ställa frågor och få hjälp med det de inte förstått på lektionerna. Detta finns i både kommun A och B, men skulle kunna utvecklas. ASL berättar om hur hon ofta får agera läxhjälp, och att det hon då hjälper till med lika gärna skulle kunna skötas av undervisande lärare. En studieverkstad skulle med andra ord kunna avlasta specialläraren, så att denna kan ägna sig åt sådant som hen har större kompetens för än undervisande lärare.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att samtliga lärare ser specialpedagogen som mycket relevant för SFI spår 1. Den kompetens som speciallärare besitter, i kombination med kunskaper om svenska som andraspråk och om strukturen i elevernas modersmål är mycket viktig för att erbjuda adekvat hjälp till elever på spår 1, och i synnerhet för de som av någon anledning är i behov av särskilt stöd. ASL menar, exempelvis, att det vore bra om

de specialpedagogiska metoderna också sprider sig till klassrummet, för det som är bra för elever med särskilda behov, det är bra för alla elever. Det är ju en sådan här gammal klassisk sanning: Alla lärare är språklärare, alla lärare är speciallärare. (ASL)

Diskussion

Denna studie har syftat till att undersöka specialpedagogikens befintliga och potentiella roll inom utbildningen i svenska för invandrare, särskilt spår 1. Fokus har legat på hur undervisande lärare och speciallärare organiserar sitt arbete och sitt samarbete, samt på deras syn på hinder för lärande, hur de kan upptäckas och åtgärdas. Här följer en diskussion av resultaten. Kapitlet avslutas med några ord om framtida forskning.

Organisationsnivå

En av de frågor som undersöktes i studien var hur elevers olika förutsättningar för lärande kan se ut på spår 1, och vad lärare betraktar som hinder och möjligheter. Resultatet av denna studie visar att de flesta hinder för lärande för SFI-elever på spår 1 finns på organisationsnivå. Det handlar till exempel om för stora grupper, det ständiga intaget av elever, och att vissa elever av arbetsförmedlingen utöver SFI-studierna tvingas gå kurser som inte är anpassade till deras nivå. Informanterna efterlyser också alternativ, praktisk sysselsättning, som komplement till eller substitut för teoretiska studier, för elever med kort eller ingen skolbakgrund. Avsaknaden av praktiska moment inom SFI-utbildningen gör att allt fokus ligger på något för eleverna helt obekant, som de aldrig tidigare ägnat sig åt. Detta är ett hinder på både organisations- och samhällsnivå, vilket också Franker (2004) lyfter fram då hon menar att undervisningen av analfabeter måste vara vardagsnära och innehålla något praktiskt moment för att bli meningsfull för eleverna.

Även problem som i förstone tycks ligga utanför ramarna för skolans organisation kan analyseras ur organisatoriskt perspektiv. Där återfinns bland annat skolans förmåga att upptäcka, analysera och undanröja hinder som inte direkt kan relateras till skolan. Informanterna i studien är överens om att det ofta är svårt att veta var problemet ligger när en SFI-elev inte gör framsteg: är det dyslexi, eller posttraumatiskt stressyndrom, eller ålder, eller en problematisk familjesituation, eller låg fonologisk medvetenhet – att de svenska språkljuden inte befästs – som gör att eleven inte går framåt? Studien visar dock att det finns tecken att vara observant på som lärare, särskilt vad gäller problem som kan åtgärdas pedagogiskt. Om kunskapen var större bland SFI-lärare om elevernas modersmål och om förhållandet mellan dyslektiska problem och andraspråksinlärning så skulle, enligt studiens resultat, fler elever kunna få adekvat hjälp. Studiens resultat visar också att speciallärarna ofta tar emot elever som bara behöver träna lite extra på något moment, oftast vokalljuden. Detta tyder dels på ett behov av ökad medvetenheten i skolan om vikten av att tidigt befästa språkljuden, dels på att många problem skulle kunna gå att lösa i klassrummet, om undervisande lärare gavs resurser för att träna en-till-en eller i mindre grupper med elever i behov av särskilt stöd. Det som i nuläget är ett problem för

enskilda individer som får individuell hjälp skulle gå att lösa organisatoriskt. Informanterna intar med andra ord det som von Wright (2001) kallar det relationella perspektivet: lösningen finns i *mötet* mellan elev och skola, inte enbart hos eleven. Genom att flytta en del av specialpedagogiken in i klassrummet skulle genomströmningen av elever kunna öka, och speciallärarna skulle kunna ägna sig åt elever med större behov av specialpedagogisk hjälp, det som inte går att åtgärda i klassrummet. Beröringspunkterna mellan specialpedagogiska metoder och undervisningen på SFI spår 1 är så många, att ökad integration av dessa två verksamheter torde vara fruktsamt.

Dyslexi

En sådan beröringspunkt som bekräftats av studien är att de vanliga tecknen på dyslexi liknar vanliga fel som andraspråksinlärare gör, särskilt när modersmålet är arabiska. Därför är det svårt att avgöra om problemen beror på en språkstörning, dyslexi eller bara otillräcklig undervisning. Att lärare inte har större kunskaper i och om elevens modersmål är ett organisatoriskt misslyckande, särskilt som forskningen, till exempel Hyltenstams (1979), Axelssons (2004) och Frankers (2004), visat på vikten av att integrera modersmålet i andraspråkstudier i allmänhet och i alfabetiseringsundervisningen i synnerhet. Studiens resultat visar att det faktiskt går att avgöra om andraspråks elever, även arabisktalande, har läs- och skrivsvårigheter, men att denna kunskap är mycket begränsad inom SFI. Om denna kunskap, som andraspråksinriktade speciallärare/-pedagoger har, spreds bland SFI-lärare, skulle troligen fler elever kunna få adekvat hjälp tidigare, i klassrummet eller hos speciallärare. Den kunskapen skulle sannolikt gynna *alla* elever, och förebygga behov av särskilt stöd.

En intressant fråga som uppkommit i studien är behovet av utredning för exempelvis dyslexi, som brukar göras av legitimerad logoped. I de undersökta skolorna, i synnerhet i kommun B, är detta dock ovanligt, dels på grund av svårigheterna med att utreda på svenska – en dyslexiutredning bör göras på modersmålet. Studiens resultat tyder på att utredning inte ses som särskilt relevant för SFI-elever, som får hjälp av lärarna ändå. Detta kan tolkas som att utredningar är för komplicerade och osäkra i förhållande till dess nytta – om specialläraren ser vad problemet är, och vet hur hjälpen ska organiseras, är en utredning onödig. Det kan också tolkas som ett belägg för det som diskuteras ovan: för många elever som kommer till specialläraren handlar det mest om att få chansen att träna på något specifikt moment, att ”täppa till” luckorna. Den enda utredning som behövs för det är kanske speciallärarens och den undervisande lärarens egna kartläggningar och iakttagelser. Detta väcker dock frågor om å ena sidan likvärdighet inom skolsystemet, å andra sidan behovet av utredning hos logoped. Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010, kapitel 1, § 8 och 9) stipulerar att all utbildning inom det svenska skolväsendet ska vara likvärdig och lika tillgänglig för alla, oavsett bostadsort och sociala och ekonomiska förutsättningar. Vidare ska elever, enligt läroplanen för vuxenutbildningen, som är i behov av särskilt stöd få det (Skolverket, 2012a). Styrdokumentet ger med andra ord tydligt

besked om att vuxna elever har samma rätt till stöd som barn. Samtidigt kan man alltså ifrågasätta dyslexiutredningarnas relevans på SFI – är den så stor, om speciallärarna tycker att det går lika bra utan? Räcker det med lärarnas kartläggning, och om så är fallet, gäller detta även i andra skolformer? För de elever som har dyslexi kan det vara ett problem att de inte kan erbjudas samma möjligheter att få en diagnos som andra elever i det svenska skolsystemet. Här finns med andra ord stor utvecklingspotential och utrymme för fortsatt forskning. Inom kort finns kartläggningsmaterial för läs- och skrivsvårigheter på svenska och vanliga invandrarpråk för barn, som bygger på samarbete mellan lärare, speciallärare/-pedagog och modersmåls lärare (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2014). Sådant material anpassat för vuxna skulle troligen kunna vara till stor hjälp på SFI. Förutom detta material skulle troligen modersmåls lärare med specialpedagogisk kompetens vara en mycket värdefull resurs på SFI, men med tanke på den mycket begränsade närvaron av modersmåls lärare på SFI i dagens läge är detta troligen något som hör en avlägsen framtid till.

Modersmålets roll

Frågan om modersmålets roll inom skolan och andraspråksundervisningen återkommer ständigt. Liksom den mesta forskningen i ämnet visar denna studies resultat att modersmålet, och hur det betraktas, värderas och hanteras av skolan, samhället och individen spelar stor roll. Att i skolan få möjlighet att fördjupa och utveckla sina kunskaper i modersmålet är av stor betydelse för flerspråkiga elevers skolframgång, vilket konstaterats av exempelvis Axelsson (2004). Dessa studier gäller barn, men det finns, enligt min mening, ingen anledning att tro att sambandet mellan utvecklandet av modersmålet och andraspråket skulle upphöra för att eleven blir vuxen. Detta är hur som helst en intressant fråga för fortsatt forskning. Studiens resultat visar att språkanvändningen i nuläget ofta är uppdelad: på SFI är användandet av modersmålet starkt begränsat, medan det utanför klassrummet är användandet av svenskan som för många elever är starkt begränsat. En uppluckring av denna skarpa gräns, till exempel möjlighet till modersmålsstudier i skolan, undervisning i svenska på modersmålet, och större möjligheter att tillämpa sina svenskkunskaper utanför skolan, ligger i linje med Frankers (2004) forskning och skulle troligen kunna innebära snabbare språkutveckling. Resultatet i denna studie tyder på att det modersmålsstöd som finns på skolorna är mycket uppskattat men för litet i sin omfattning. Med större närvaro av modersmåls lärare, på fler språk och på fler sätt, skulle kanske några av de hinder för lärande som informanterna idag ser kunna undanröjas. Detta skulle också innebära ett större erkännande av elevernas befintliga kunskaper och en uppvärdering av deras bakgrund, vilket framhålls av Carlson (2003) som en av nyckelfaktorerna till skolframgång inom SFI. Frågan om modersmål återfinns med andra ord på både samhälls- och organisationsnivå, och kräver en ökad insikt inte bara hos lärare, utan hos skolledare, skolpolitiker, lärarutbildare och samhället i stort.

Personalens utbildning

En intressant fråga som väckts under arbetet med denna studie är de olika roller som personal inom SFI-utbildningen har, och hur gränserna dras mellan dessa. Samtliga informanter vittnar om att de arbetar med en elevgrupp med många typer av problem – sociala, fysiska, psykiska – men att den elevhälsovård som finns att tillgå i grund- och gymnasieskolan är helt eller delvis frånvarande inom vuxenutbildningen. Det har visat sig att specialläraren ofta fungerar som kurator och läxhjälpare och även ofta utför undervisande lärares arbete. Gränsen mellan speciallärare och undervisande lärare är med andra ord långtifrån knivskarp. Att specialläraren ibland får inta kuratorsrollen är, kan man hävda, ofrånkomligt, då en speciell relation lätt etableras i och med att det vanligaste arbetssättet är en-till-en. Denna relation skiljer sig från den mellan elev och undervisande lärare, men det är naturligtvis fullt möjligt att även undervisande lärare ibland får agera kurator. Även om en speciallärare aldrig kan ersätta en kurator eller en psykolog fullt ut, är denna terapeutiska aspekt av undervisningen inte oviktig – elevens hela livssituation, bakgrund, hem- och skolmiljö måste vägas in i det pedagogiska arbetet – i enlighet med de teorier om det relationella perspektivet som diskuterats ovan (von Wright, 2001). Det är dock viktigt, enligt samtliga informanter, att det finns en kurator på skolan, så att belastningen på lärarna inte blir för hög. Här bör alltså gränsen enligt min mening upprätthållas, så att specialläraren har möjlighet att fokusera på det som hen är utbildad för. Gränsen mellan speciallärarens och den undervisande lärarens roller är otydligare, och frågan är om den inte borde suddas ut ytterligare. Studiens resultat tyder på att ett ökat samarbete mellan de båda lärarna, och en större integration av specialpedagogiska metoder i klassrumsundervisningen är både önskvärt och nödvändigt. Ett ökat specialpedagogiskt stöd för alla elever på spår 1 kan sägas ligga i linje med Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen (Daniels, 2008). De specialpedagogiska metoder som nämns i studiens resultat – exempelvis tydlig struktur, och att utgå från det som eleven kan som man gör i Trädet – kan möjliggöra ett systematiskt vidgande av utvecklingszonen. Detta innebär inte per automatik att specialläraren ska finnas med i klassrummet, snarare att de traditionella specialpedagogiska metoderna som diskuterats här flyttar in i klassrummet och används av undervisande lärare, och att kunskapsutbytet lärarna emellan ökar.

Specialpedagogiken och SFI

Det råder således ingen tvekan om att specialpedagogiken är högst relevant på SFI, och särskilt på spår 1. Den är inte relevant på så sätt att fler spår 1-elever borde gå hos speciallärare, utan snarare att flera av de metoder som används av speciallärare för exempelvis elever med dyslexi med fördel kan användas i klassrummet i undervisningen av analfabeter. Som diskuterades i bakgrundskapitlet med hänvisning till Frankers (2004) forskning består alfabetisering av mer än att lära ut metoder för avkodning och ljudning. Dessa grepp är inte oviktiga men måste ske i ett sammanhang som tar hänsyn

till elevens egna erfarenheter, då dessa ofta är hämtade från en värld fjärran skolans. Även Carlson (2003) förespråkar fler kopplingar mellan elevens liv och skolan, och ett erkännande av elevens kunskaper och erfarenheter. Detta kan exempelvis ske, som diskuterats här, genom modersmålsstöd eller integration av praktiskt arbete i skolan. Denna brygga, där hemmets domän överlappar skolans, skulle kunna utgöra Vygotskys proximala utvecklingszon, som den diskuteras av Daniels (2008) och Franker (2004). I ett SFI som kan kombinera detta med ett ökat samarbete mellan speciallärare, modersmålslärare och SFI-lärare, skulle troligen fler elever med kort skolbakgrund klara SFI.

Fortsatt forskning

Som konstaterades i inledningen är mötet mellan SFI och specialpedagogiken ett tämligen utforskat område. Under arbetet med studien har det framkommit många nya tankar och idéer om företeelser och aspekter som skulle vara intressant att fördjupa sig i, och som är i behov av utvärdering och vetenskaplig belysning.

Det som väckt störst nyfikenhet är det arbetssätt i en kommun, som en av informanterna varit på studiebesök i, där elever i behov av särskilt stöd ges möjlighet till en fem veckors extrakurs utöver sina vanliga studier. Detta är ett intressant exempel dels på vad specialpedagogiken kan vara på SFI, dels på en ökad medvetenhet om specialpedagogikens potential i denna skolform.

Ett annat intressant område är att på samhällsnivå granska hur man på bästa sätt kan skapa ett meningsfullt lärande för elever med kort eller ingen skolbakgrund. I nuläget är, som visats här, vissa åtgärder rent hämmande för eleverna. Hur kan modersmålet, elevernas tidigare erfarenheter, och en mer praktiskt inriktad verksamhet vävas samman med svenskundervisningen och utvecklas så att dessa elever slipper misslyckas i skolan? Hur kan specialpedagogiken användas i en sådan verksamhet?

Vidare skulle det vara mycket intressant att ytterligare studera alternativa organisationsmodeller för SFI, och modersmålets roll och potential, både i den ordinarie SFI-undervisningen och inom specialpedagogiken på SFI. Här skulle forskning ur fler perspektiv än lärarens vara intressant, till exempel elevens och skolledarens. Det är uppenbart att mer kunskap och högre kompetens behövs, för att alla elever ska kunna erhålla och tillgodogöra sig den undervisning de har rätt till. Vad skulle till exempel en förändrad modersmålslärarytbildning, med större fokus på specialpedagogik, kunna innebära?

Slutligen är frågan om utredning, exempelvis för dyslexi som diskuterats ovan, något som kunde vara intressant att forska vidare i. Är dyslexiutredningar relevanta på SFI? Går de att utveckla och göra mer relevanta? Hur ser logopedutbildningen ut ur ett andraspråksperspektiv?

Referenser

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2004). "Skolframgång och tvåspråkig utbildning" i: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Brantlinger, E et al. (2005). "Qualitative Studies in Special Education" i: *Exceptional Children*, 71, 2, 195-207.
- Bonk, C. J. & Kim, K. A. (1998). "Extending Sociocultural Theory to Adult Learning" i: M. C. Smith, & T. Pourchot (red.) (1998). *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2003). *Problembarnets århundrade. Normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). "Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet" i: A. Ahlberg (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlson, M (2003). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Dalby: Gleerups.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. New York: Routledge.
- Emanuelsson, I., Persson, B. och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Fejes, A. (2006). *Constructing the Adult Learner. A Governmentality Analysis*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Fejes, A., Larsson, S., Paldanius, S. & Roselius, S. (2009). "Livslångt lärande i nöd och lust" i: M. Abrandt Dahlgren & I. Carlsson (red.) (2009). *Lärande på vuxnas vis – vetenskap och beprövad erfarenhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Q. (2004). "Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext" i: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). "Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness" i: *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Hyltenstam, K. (1979). "Alfabetisering bland invandrare – på modersmålet eller på svenska?" i: K. Hyltenstam (red.). *Svenska i invandarperspektiv*. Lund: Liber.

- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi – från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur
- The International Encyclopedia of Education (1994). Exeter: Elsevier Science Ltd.
- Kvale, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lemke, T. (2002). "Foucault, Governmentality, and Critique. Rethinking Marxism." i: *A Journal of Economics, Culture & Society*, 14:3, 49-64.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Idé och inspiration i arbetet med vuxnas lärande*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1854>. 25 november 2013.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Rosenqvist, J. "Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender" i: C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Salamanca deklARATIONEN (1994). Svenska Uneskorådet.
<http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>. 28 november 2013.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion. The Dynamic of School Development*. New York: Open University Press.
- Skolinspektionen (2010). *Svenskundervisning för invandrare (SFI) – en granskning av hur utbildningen formas efter deltagarnas förutsättningar och mål*. Skolinspektionens rapport 2010:7. www.skolinspektionen.se. 28 december 2013.
- Skolverket (2012a). *Läroplan för vuxenutbildningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012b). *Utbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2013:76 (2013). *Svenska för invandrare – valfrihet, flexibilitet och individanpassning*. Stockholm: Fritzes.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014). "Flerspråkig kartläggning av avkodning och läsning – ett kartläggningsmaterial." <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Funktionsnedsattningar/Las--och-skrivsvarigheter--dyslexi/Flersprakig-kartlaggning-av-avkodning-och-lasning--ett-kartlaggningsmaterial/>. 2 januari 2014.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trädet (2008). <http://www.dyslexi.eu>. 30 december 2013.

Utbildningsdepartementet (2010). Skollag (2010:800). <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>.

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

Wittingföreningen (2014). <http://wittingforeningen.se>.

von Wright, M. (2001). "Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse." i: Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv*. Stockholm: Liber

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Ingrid Wirengren och studerar sista terminen på lärarutbildningen. Parallellt med studierna arbetar jag som SFI-lärare på Centrum för vuxenutveckling i Sigtuna kommun. Mitt examensarbete handlar om mötet mellan specialpedagogiken och SFI och handleds av lärare vid Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Syftet med examensarbetet är att studera specialpedagogikens roll inom SFI. Jag vill undersöka dels hur undervisande lärare och speciallärare arbetar och samarbetar, dels vilka hinder för lärande ni ser på SFI, på organisatorisk, individuell och gruppnivå.

För detta tänkte jag genomföra intervjuer med undervisande lärare och speciallärare/-pedagoger på två skolor. Jag skulle vara mycket tacksam om du ville ställa upp som informant. Du har valts ut eftersom du arbetar på en SFI-skola som erbjuder undervisning på spår 1 och där undervisande lärare har tillgång till speciallärare.

Naturligtvis kommer jag att följa Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas, men de kommer bara att hanteras av mig. Såväl skolan som du som lärare kommer att få fingerade namn i redovisningen av resultaten, så att det insamlade materialet inte går att spåra till er. Din medverkan är frivillig och du kan när som helst avbryta. Om du vill ta del av resultaten skickar jag gärna ett exemplar av uppsatsen när den är klar. Intervjun beräknas ta ungefär 45 minuter. Om du har några frågor är du välkommen att kontakta mig.

Tack för din medverkan! Jag ser fram emot en intressant intervju.

Vänliga hälsningar

Ingrid Wirengren

Telefon: 08-597xxxxx (arbete)
0737xxxxxx (privat)

E-post: ingrid.wirengren@xxxxxxxxxx.se

Bilaga 2

Intervjufrågor undervisande lärare

- Berätta lite om hur ni arbetar med elever på spår 1.
 - Läromedel, hjälpmedel, metoder, gruppstorlek.
 - Lärarnas utbildning.
 - Hur ser du på modersmålsstöd?
 - Hur ser du på arbete med tolk?
- Vilka eventuella hinder för lärande möter du i ditt arbete? Exempel?
 - Organisationsnivå
 - Ledningsansvar, prioriteringar/resursfördelning
 - Gruppindelning
 - Modersmålsstöd
 - Inkluderande/exkluderande arbetssätt
 - Gruppnivå
 - Gruppindelning/gruppstorlek
 - Samarbeten mellan lärare
 - Undervisningsmetoder
 - Kontinuerligt intag
 - Individnivå. Är det något tecken du är extra uppmärksam på?
 - Kognitiv förmåga
 - Psykiska problem
 - Fysiska problem
 - Social situation
- Hur definierar du "inlärningssvårigheter" hos dina elever? Exempel?
- Hur har specialläraren/ni tillsammans definierat vilka typer av svårigheter som specialläraren kan hjälpa till med? Exempel?
- Hur kartlägger ni elevernas behov?
 - Vem gör det, är specialläraren/någon annan involverad? Hur ser i så fall samarbetet ut? Vem är ansvarig?
 - Ser du enbart till elevens behov eller tar du även hänsyn till resurser (ekonomi/tid)? Händer det att du tvingas prioritera? Hur resonerar du i så fall kring prioriteringen?
 - Hur hanterar ni ev. problem som ligger utanför de pedagogiska ramarna men som påverkar inlärningen, psykiska/fysiska/sociala problem? Har ni tillgång till annan personal, ej pedagogisk, tex kurator?
 - Vilka hinder finns för kartläggning? Individ, grupp, organisation.
- Finns det krav på att upprätta åtgärdsprogram? Vilka är i så fall involverade i det arbetet?
- Vad har tiden (antal timmar på kursen) för betydelse? Exempel: en elev har gått ca 800 timmar på A-kursen (riktvärde 450 h) och tycks inte längre göra några framsteg.
- Vilket stöd får elever med inlärningssvårigheter i klassrummet? Anpassning av material/uppgifter? Modersmålsstöd/tolk?
- Om du skickar en elev till specialläraren, hur ser ditt och speciallärarens samarbete sedan ut?
 - Vad finns det för rutiner för ert samarbete?
 - Hur utvärderar ni ert arbete och elevens progression?
 - Hur dokumenterar du ett elevärende som rör specialläraren? Har ni någon gemensam dokumentation?

- Hur ser du på speciallärarens eventuella närvaro i klassrummet? Händer det att ni undervisar tillsammans? Hur fungerar det? Kan du ge exempel på hur ni arbetar då?
- Vad gör ni om progressionen uteblir trots åtgärder?
 - Hur länge får en elev gå kvar utan att göra framsteg?
 - Händer det att en elev tvingas sluta för att skolan inte anser sig kunna hjälpa eleven? Hur ser i så fall den processen ut? Vilka är inblandade? Vad får eleven göra istället?
- Hur tycker du att era rutiner fungerar? Vad kan bli bättre?
- Hur skulle du beskriva specialpedagogisk verksamhet inom SFI som skolform – vad det är och borde vara?
- Är det något du vill tillägga?

Intervjufrågor speciallärare/-pedagog

- Berätta lite om hur du arbetar på SFI. Exempel.
 - Hur skiljer sig arbetet från (vuxna) elever med svenska som modersmål?
 - Hur skiljer sig arbetet mellan SFI-elever från spår 1 och elever på spår två och tre?
 - Hur ser du på modersmålsstöd?
 - Hur ser du på arbete med tolk?
- Har du Svenska som andraspråk i din utbildning eller ingick det något motsvarande i din speciallärar-/pedagogutbildning?
- Vilka eventuella hinder för lärande möter du i ditt arbete med kortutbildade på SFI? Exempel?
 - Organisationsnivå
 - Ledningsansvar, prioriteringar/resursfördelning
 - Gruppindelning
 - Modersmålsstöd
 - Inkluderande/exkluderande arbetssätt
 - Gruppnivå
 - Gruppindelning/gruppstorlek
 - Samarbete mellan lärare
 - Undervisningsmetoder
 - Kontinuerligt intag
 - Individnivå. Är det något tecken du är extra uppmärksam på?
 - Kognitiv förmåga
 - Psykiska problem
 - Fysiska problem
 - Social situation
- Hur definierar du "inlärningssvårigheter" när det gäller kortutbildade elever på SFI? Exempel?
- Hur resonerar du angående vilka inlärningssvårigheter du kan hjälpa till med? Exempel?
- Hur ser samarbetet ut mellan dig och undervisande lärare på spår 1?
 - Händer det att ni undervisar tillsammans? Hur fungerar i så fall det? Ansvarsfördelning, typ av lektion, smågrupper/individuellt.
 - Vad finns det för rutiner för ert samarbete?
 - Hur utvärderar ni ert arbete och elevens progression?
 - Hur dokumenterar du elevärenden? Har ni någon gemensam dokumentation?

- Är du delaktig i en eventuell kartläggning av elevers behov på spår 1? Hur går den i så fall till?
 - Vem är involverad? Hur ser samarbetet ut? Vem är ansvarig?
 - Ser du enbart till elevens behov eller tar du även hänsyn till resurser (ekonomi/tid)? Händer det att du tvingas prioritera? Hur resonerar du i så fall kring prioriteringen?
 - Hur hanterar ni ev. problem som ligger utanför de pedagogiska ramarna men som påverkar inläringen: psykiska/fysiska/sociala problem? Har ni tillgång till annan personal, ej pedagogisk, tex kurator?
 - Vilka hinder finns för kartläggning? Individ, grupp, organisation.
- Finns det krav på att utarbeta åtgärdsprogram? Vilka är i så fall involverade i det?
- Vad har tiden (antal timmar på kursen) för betydelse? Exempel: en elev har gått ca 800 timmar på A-kursen (riktvärde 450 h) och tycks inte längre göra några framsteg.
- Vad gör du/ni om progressionen uteblir trots åtgärder?
 - Hur länge får en elev gå kvar utan att göra framsteg?
 - Händer det att en elev tvingas sluta för att skolan inte anser sig kunna hjälpa eleven? Hur ser i så fall den processen ut? Vilka är inblandade? Vad får eleven göra istället?
- Hur tycker du rutinerna fungerar? Vad kan bli bättre?
- Hur skulle du beskriva specialpedagogisk verksamhet inom SFI som skolform – vad det är och borde vara?
- Är det något du vill tillägga?