

## Det flerspråkiga klassrummet på sfi – ett resursperspektiv

Jenny Rosén, Stockholms universitet

Åsa Wedin, Högskolan Dalarna

### Inledning

I denna artikel behandlas olika möjligheter att möta alla elevers olika behov och förutsättningar inom sfi genom att elevers olika språkliga resurser tas tillvara för deras lärande. Individanpassad undervisning belyses därmed utifrån ett flerspråkighetsperspektiv.

Den kommunala vuxenutbildningens mål är enligt 20 kap 2§ skollagen att:

- vuxna ska stödjas och stimuleras i sitt lärande,
- vuxna ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling,
- den ska ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning, och
- den ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet.

För sfi gäller att utbildningen ska ge eleverna språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt vidare studier (SKOLFS 2017:91).

Utbildning i svenska för invandrare syftar till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket samt att ge vuxna invandrare som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter möjlighet att förvärva sådana färdigheter (skollag, 20 kap 4§). Elevgruppen inom sfi är mycket heterogen exempelvis vad gäller ålder, tidigare utbildning, arbetslivserfarenhet och orsak till migrationen. För vissa elever präglas den nuvarande situationen i Sverige också av osäkerhet och oro för framtiden. Dessa faktorer kan ha stor påverkan på elevernas möjligheter att lära ett andraspråk. Det gemensamma för eleverna inom sfi är att de saknar grundläggande kunskaper i svenska och att de genom utbildningen ska ges möjlighet att utveckla dessa, men vägen dit måste anpassas utifrån elevers olika erfarenheter, behov och mål.

Sedan 2002 är sfi organiserat i fyra kurser (A, B, C och D) och sedan 2017 i tre sammanhållna studievägar (1, 2 och 3). Studieväg 1 riktar sig till elever som saknar eller

har kort skolbakgrund. Studieväg 2 riktar sig till elever som har en studiebakgrund som är mindre omfattande än motsvarande gymnasieskola. Studieväg 3 vänder sig till elever som har skolbakgrund motsvarande gymnasieskola eller högre utbildning. Elevernas skolbakgrund är dock inte den enda faktor som är av betydelse för deras lärande av ett andraspråk och därför är det centralt att kartlägga varje elevs tidigare kunskaper och erfarenheter för att kunna anpassa utbildningen och undervisningen. Mot bakgrund av det kontinuerliga intaget till utbildningen krävs att huvudman och rektor har utvecklat tydliga rutiner för hur kartläggning genomförs, dokumenteras och kommuniceras. Att rutiner för dokumentation och kommunikation finns på skolan är särskilt betydelsefullt när kartläggningar genomförs av någon annan än den lärare som ska undervisa eleven. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande av ett andraspråk (Lantolf & Pavlenko, 1995; Swain, Kinnear & Steinman, 2015) betonas att lärandet är situerat i kulturella, språkliga och historiska sammanhang. Elever inom vuxenutbildningen kommer till utbildningen med en mängd erfarenheter från vardagslivet och ofta även från arbetsliv och/eller tidigare studier. Det är därför viktigt att skolan skapar förutsättningar för lärare att tillsammans med tolk kartlägga elevens kunskaper, tidigare erfarenheter samt mål och intressen eller få tillgång till tidigare kartläggningar så att detta kan ligga till grund för planeringen av undervisningen. Detta är också en av grundstenarna i ett vuxenpedagogiskt perspektiv som betonar att den vuxna eleven är kompetent att själv avgöra vad han eller hon behöver lära sig och att dennes erfarenheter bör utgöra en resurs i lärandet (Larsson, 2006). För sfi innebär det att det är nödvändigt att lärare har tillgång till tolk eller studiehandledare för att kunna genomföra detta.

I denna text riktar vi fokus mot undervisning i och lärande av ett andraspråk för vuxna inom sfi med särskild betoning på hur lärare kan arbeta med elevernas tidigare språkliga erfarenheter som resurser för lärande och delaktighet. Enligt skollagen får utbildningen i grundläggande läs- och skrivinlärning ske på elevernas modersmål eller något annat språk som eleven behärskar. Det är dock relativt ovanligt att eleverna erbjuds sfi-undervisning på något annat språk än svenska även om goda exempel lyfts fram av exempelvis Mörnerud (2010). I detta kapitel behandlas därför både hur flerspråkighet kan användas som resurs i samarbete med studiehandledare och när dessa saknas.

Texten utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande av ett andraspråk, vilket synliggör att språk används för att kommunicera och skapa förståelse om sig själv och omvärlden och att eleven är aktiv i lärandet snarare än mottagare av en förutbestämd kunskap. Vi inleder texten med att diskutera användning av begreppet flerspråkighet innan vi går in på grundläggande teorier kring andraspråksutveckling hos vuxna. Därefter presenterar vi hur flerspråkighet kan användas som resurs i undervisningen och vikten av samverkan kring elevers olika behov. Artikeln avslutas med en summering och kort presentation av de följande artiklarna i modulen.

## Flerspråkighet

Begreppet flerspråkighet används flitigt i talet om skolan. Cenoz (2013) beskriver hur begreppet används på ett flertal olika sätt och nivåer. En dimension av begreppet är att det både används för att beskriva ett tillstånd i ett samhälle och för att tala om individers språkanvändning. I den svenska kontexten möter vi ofta begrepp som ”den flerspråkiga skolan” och ”det flerspråkiga klassrummet” men det är ofta inte självklart vilken innebörd som ligger i detta. Det flerspråkiga klassrummet kan exempelvis syfta på att det finns elever i klassrummet som har erfarenheter av andra språk än majoritetsspråket svenska. Man kan också syfta på att flerspråkighet är ett mål som man i undervisningen vill ge eleverna möjlighet att utveckla och stärka. Inom forskning om språkplanering presenterade Ruíz (1984) tre orienteringar till språk; som problem, som rättighet och som resurs. Trots att Ruíz orienteringar syftade till att analysera språkpolicy i ett samhällsperspektiv kan dessa användas för att förstå olika perspektiv på flerspråkighet i skolan. Språk som problem innebär då att elevers språkliga erfarenheter av andra språk än majoritetsspråket betraktas som ett hinder för lärande i skolan och för lärande av ett andraspråk. Detta perspektiv inbegriper ett bristperspektiv det vill säga ett fokus på elevens avsaknad av färdigheter i svenska i stället för på de olika språkliga resurser eleverna har. Språk som rättighet innebär att individer eller grupper ges språkliga rättigheter såsom exempelvis modersmålsundervisning i grund- och gymnasieskolan. Språk som resurs innebär att elevers språkliga erfarenheter synliggörs och används som resurser för lärande i skola. Ruíz tre orienteringar kan användas för att synliggöra vilka perspektiv på språk som finns inom en skolverksamhet såväl explicit genom lokala dokument som implicit genom normer och förväntningar. Tidigare forskning har synliggjort att det tidigare var vanligt att sfi-undervisningen präglades av en enspråkighetsnorm där andra språk än svenska inte användes som resurser i undervisningen (Rosén & Bagga-Gupta, 2015).

Vem är då flerspråkig och är vi alla flerspråkiga? Ja det beror på hur vi definierar flerspråkighet. Språkforskaren Li Wei (2008) definierar en flerspråkig individ som ”anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)” (s. 4). Enligt denna definition är de flesta av oss flerspråkiga. Språkforskaren Tove Skutnabb Kangas (1981) synliggör fyra kriterier för tvåspråkighet vilket synliggör att frågan om vem som är tvåspråkig/flerspråkig är flerdimensionell.

- Ursprung (infödd talare)
- Kompetens (färdighet)
- Funktion (användning)
- Attityd (identifierar sig och identifieras som flerspråkig)

Dessa kriterier är viktiga att ta hänsyn till när man talar om elever som flerspråkiga. Att kunna ett språk eller att identifiera sig som talare av ett språk kan således betyda olika saker beroende på hur begreppen används. När man talar om att använda elevernas språk som resurser i undervisningen är det viktigt att komma ihåg att elevernas kompetens i det aktuella språket kan vara mycket varierande, särskilt när det gäller vuxna elever. Inom sfi är det inte ovanligt att möta elever som använder ett språk i sin vardag men som inte haft möjlighet att lära sig läsa och skriva på det språket. Om eleven hade haft möjlighet att gå i skola tidigare kanske detta hade skett på det språket, eller på något annat språk som var betydelsefull i det sammanhanget. Istället för att tala om elevers olika språk kan det därför vara relevant att tala om en elevs språkliga repertoar (Busch, 2012) för att synliggöra att elever kan ha erfarenhet av olika språk som används för olika funktioner. Detta påverkar de kompetenser elever har i de olika språken samt innebär att han eller hon kan identifiera sig med språken på olika sätt.

## Att lära sig ett andraspråk som vuxen

Att lära sig ett andraspråk innebär att eleven redan tidigare har lärt sig ett eller flera etablerade språk. Inom andraspråksforskningen har fokus riktats mot hur det/de språk som en elev kan sedan tidigare påverkar lärandet av ett andraspråk. Bland annat har man visat att tidigare språkfärdigheter påverkar hur man lär sig det nya språket, och att vissa företeelser i ett språk är svårare att lära sig än andra. En lärare med goda kunskaper om språk och hur de lärs kan underlätta språkinläringen avsevärt. Detta gäller i synnerhet skrift.

Redan under 1970-talet presenterade forskaren Jim Cummins forskning om hur flerspråkiga individer har förmåga att föra över kunskaper från det ena språket till det andra genom en gemensam underliggande språkförmåga (1981). Cummins menar dock att det krävs en viss nivå i förstaspråket för att detta ska stödja eleven i utvecklingen av andraspråket. Cummins teori tar utgångspunkt i en uppdelning av individers språk i ett första- och ett andraspråk vilket senare kritiserats av forskare såsom Ofelia García som menar att en uppdelning med gränser mellan olika språk inte är relevant utan att en individs språkförmåga snarare kan ses som en språklig repertoar i form av en ström i en flod eller älv, *corriente*, där olika varieteter förenas (García, Johnson & Seltzer, 2017). Gemensamt för dessa teoretiska perspektiv är att de betonar betydelsen av att använda elevernas kunskaper i och erfarenheter av språk i andraspråksundervisningen. Detta är särskilt betydelsefullt i sfi där eleverna som vuxna ställs inför höga språkliga kompetenskrav på det nya språket och då har särskilt stor nytta av att kunna bygga vidare på tidigare kunskaper. Lärande som bygger vidare på tidigare kunskaper blir helt enkelt mer effektivt eftersom det både underlättar processen och minskar omfattningen av det som ska läras. Detta blir särskilt betydelsefullt för vuxna elever som ofta har ett behov av att använda andraspråket i olika sammanhang utanför skolan redan från början.

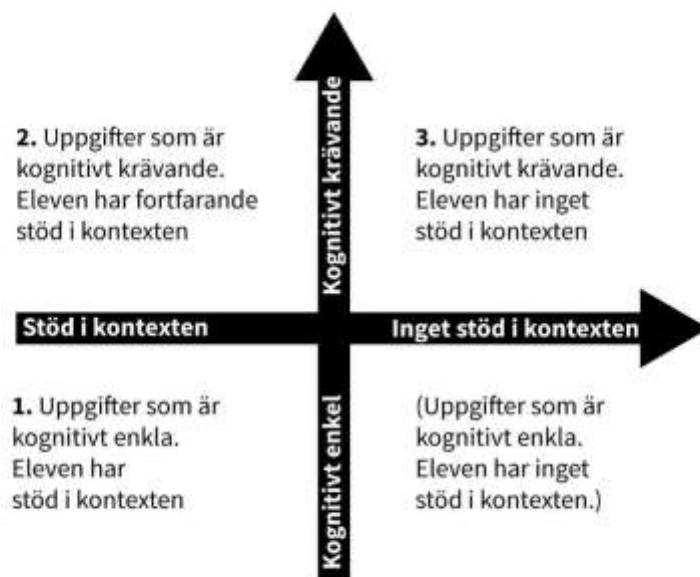
## Språkdiraktik för sfi

Grunden för språkanvändning och språkutveckling är social interaktion. Människan som social varelse använder och utvecklar språk i samspel med andra, vilket innebär att språkutveckling är en aktiv process. Det innebär att utveckling av det verbala språket, det som vi i vardagstal brukar tänka på när vi talar om ”språk” och ”språkkompetens”, är nära kopplat till sociala och kulturella frågor, som vilka identiteter vi tar eller får och normer för vem som kan säga vad, när och hur.

Språkutveckling kan beskrivas på många olika sätt och ett som är vanligt i samband med undervisningen på ett andraspråk är det som ofta kallas ”Cummins fyrfältare”, det vill säga det koordinatsystem med fyra fält, där den ena axeln täcker kontinuumet enkel – komplex, och den andra konkret – abstrakt (se figur 1).

**Figur 1.**

Uppgifters svårighetsgrad utifrån Cummins (Skolverket, 2012)



På så vis uttrycker fyrfältaren uppgifter av olika svårighetsgrad. Språkundervisningen börjar i det enkla och konkreta (längst ner till vänster i figurens ruta 1), så som tal om sådant som är här och nu, och målet är att eleven ska behärska språket för att uttrycka komplexa och abstrakta tankar först med stöd i kontexten (2) och sedan utan stöd i kontexten (3). Det viktiga, enligt Cummins modell, är att undervisningen snabbt

kommer upp till att behandla kognitivt krävande tänkande, vilket då behöver ske så konkret det går. Samtidigt är användande av elevernas tidigare språkfärdigheter ett sätt att stödja tankeförmågan. Ett exempel på sådan undervisning är att diskutera aktuella samhällsfrågor genom att ta hjälp av språkligt förenklade texter, så som nyhetskriften ”Åtta sidor”, kanske kompletterad med avsnitt från tv-program med förenklat tal. Cummins betonar att den motsatta vägen, att hålla undervisningen på låg kognitiv nivå genom abstrakta övningar som är långt från elevernas vardagsliv inte är en gynnsam väg. Ett exempel på sådana är övningar där olika färdigheter övas separerade från ett sammanhang, så som att sätta rätt obestämd artikel på substantiv eller att nöta in verbböjningar. Även om vissa välutbildade elever som tidigare har vana vid att lära sig språk genom den typen av övningar också kan ha nytta av dem vid inläringen av svenska, är det för de flesta vuxna bättre att ges arbetsuppgifter som är lämpliga för dem som kompetenta vuxna. För den lärare som undervisar elever utan tidigare skolbakgrund kan det upplevas extra utmanande att skapa den typen av uppgifter under den tid det tar innan eleverna utvecklat ett flyt i sitt läsande och skrivande, något som kan ta många år.

Med tanke på språkets sociala funktion är det lätt att förstå betydelsen av interaktion för språkutveckling. Många forskare (se exempelvis Swain, 1985; Rosén & Wedin, 2015; Norlund Shaswar & Wedin, 2020) betonar vikten av att eleven både får mycket begriplig input på det nya språket, det vill säga får möta mycket språk i tal och skrift, och får tillfälle att själv producera mycket output, alltså både tala och skriva på språket. För utveckling av ett nytt språk är det positivt om tillgång till interaktion som upplevs meningsfull för eleven är god, så att eleven genom i första hand tal men även i skrift får använda språket för att göra sådant som känns meningsfullt. Vad som är meningsfullt för en enskild elev är dock individuellt och bör utgå från information från kartläggning och utvecklingssamtal snarare än förgivettaganden hos läraren. För vissa elever på studieväg 3 kan skriftlig kommunikation ha stor betydelse redan tidigt, medan talet och den muntliga interaktionen är central för de flesta, inte minst för de som tidigare haft lite användning av skrift. För vuxna som lär sig svenska är just ordföljden en av de företeelser i språket som är särskilt svåra och för talet specifikt prosodin, det vill säga betoning, längd och intonation.

Betydelsen av att elever ges möjlighet att själva använda språk i undervisningen kan inte nog betonas. Såväl för lärare som för elever kan det upplevas bekvämare att läraren står för det mesta skrivandet och talandet i klassrummet. Många vuxna kan känna sig obekväma med att tala och skriva på ett nytt språk. Man kan känna att man ”tappar ansiktet” som vuxen när man själv inser att det språk man producerar är långt från det som betraktas som målspråksnormen, det vill säga långt från vad svenskar i gemen betraktar som bra svenska. Eftersom den egna språkproduktionen har stor betydelse för språkutvecklingen är det därför viktigt att läraren lägger mycket kraft på att skapa ett tryggt klimat i klassrummet där elever både vill och vågar använda språket.

## Flerspråkighet som resurs

I sfi-undervisningen möts elever med många olika bakgrunder, behov och mål. Elevgruppen präglas således av en stor heterogenitet, inte minst vad det gäller vilka språk som eleverna använder och har erfarenhet av. Elevernas språkliga repertoarer innefattar ofta fler än ett språk och elever kan ha erfarenheter av att lära sig nya språk i eller utanför en skolkontext. Detta innebär att transspråkande praktiker är vanliga, det vill säga språkliga praktiker där alla tillgängliga språkliga resurser används utan tydliga gränser.

Forskare såsom Cummins har under lång tid betonat det ömsesidiga beroendet mellan språk och transfer av kunskaper mellan färdigheter i olika språk (2017). Utifrån transspråkande som teori menar Li Wei (2017) att det inte är relevant att tala om språk som separata enheter utan istället rikta intresset mot vad människor *gör* med sina språkliga repertoarer. Därmed riktas fokus mot språkandet, det vill säga hur vi använder språk, snarare än språket som objekt i sig (Paulsrud m.fl., 2018; García & Li, 2014). Transspråkande som en teori om språkanvändning riktar därmed fokus på hur människor använder sina språkliga repertoarer i meningsskapande processer.

Transspråkande som begrepp har sin grund i en dynamisk syn på flerspråkighet (García, 2009; Paulsrud m.fl., 2017). Transspråkande har sitt ursprung i en walesisk skolkontext där eleverna uppmuntrades att använda både engelska och walesiska i undervisningen, vilket forskare såg stärkte elevernas språk- och identitetsutveckling (Baker, 2011). Som teoretiskt begrepp har transspråkande sedan kommit att utvecklas och det har fortfarande en stark koppling till olika utbildningskontexter. García beskriver transspråkande både som en meningsskapande praktik som flerspråkiga personer ingår i och som ett pedagogiskt förhållningssätt för språklig jämlikhet och social rättvisa (García, 2009; García & Leiva, 2014). Användning av begreppet transspråkande handlar således både om att erkänna och använda människors olika språkliga repertoarer som resurser och om att utveckla nya språkliga praktiker som kan ge möjlighet för flera och andra erfarenheter och perspektiv.

Som pedagogiskt förhållningssätt innebär transspråkande att både lärare och elever ges möjligheter att använda och utveckla sina språkliga repertoarer. Pedagogiskt transspråkande inbegriper därmed av läraren planerade och avsiktliga aktiviteter i strävan efter inkludering, social rättvisa och lärande (Juvonen & Källkvist, 2021). Detta pedagogiska förhållningssätt har framförallt utvecklats med fokus på barns och ungas lärande men García betonar också värdet av en transspråkande pedagogik för vuxna migranter, och har utarbetat ett antal principer för en transspråkande pedagogik för vuxna (García, 2017 s. 21, översatt i Rosén & Wedin, 2019):

- Ge migranter ”röst” och stöd för att utveckla den.

- Bygg på elevernas styrkor och intressen.
- Säkerställ att elever använder språk i genuina och autentiska aktiviteter och därmed inte enbart tillägnar sig språkliga strukturer.
- Synliggör kopplingar till elevernas erfarenheter och språk och använd dessa kopplingar i undervisningen.
- Säkerställ att en elev approprierar (tillägnar sig) nya verktyg i en utvecklad språklig repertoar som är elevens egen och inte bunden till en specifik nationalstat eller språkgrupp.

Sfi-lärares förhållningssätt till att använda transspråkande inom sfi-undervisningen har undersökts av Rosén och Lundgren (2021) och studien visade att flera lärare möjliggjorde för eleverna att använda sina språkliga repertoarer i undervisningen men att detta oftast skedde spontant och inte som en del av den didaktiska planeringen. Lärarna uttryckte även att de såg risker med att framförallt användningen av engelska eller andra bland eleverna dominerande språk kunde leda till att elever som inte hade erfarenhet av språken exkluderades. Några av lärarna beskrev dock hur de skapade ”språkkedjor” i klassrummet där elever som delade ett gemensamt språk översatte för en annan elev som sen översatte på ytterligare ett språk som denna hade gemensamt med andra elever i klassen. Studien aktualiserar behovet av ett pedagogiskt transspråkande där lärarna i sin didaktiska planering inkluderar när, för vad och hur eleverna ska använda andra språk än svenska i undervisningen. I arbete med en text på svenska kan exempelvis eleverna om möjlighet finns samtala om texten på ett gemensamt annat språk än svenska för att stötta förståelsen. Eleverna kan även ges frågor till texten som de kan samtala om på valfritt språk och sedan gemensamt besvara på svenska. I en studie av Lundgren och Rosén (2022) arbetade lärare inom sfi med skönlitteratur (Dagboken av Annelie Drewsen, 2016) parallellt på svenska och arabiska eller tigrinja. Eleverna läste delar av texten både på arabiska eller tigrinja och svenska och gavs också möjlighet att samtala om texten på de aktuella språken. I arbetet skapades också möjligheter för metaspråkliga samtal då elevernas rörde sig mellan olika språk i både tal och skrift.

Ett sätt att inkludera elevernas språkliga repertoarer som resurser för lärande är genom studiehandledare eller språkstödjare.<sup>1</sup> Arbetet med studiehandledare inom grundskolan har undersökts (t.ex. Reath Warren, 2017; Rosén, Straszer & Wedin, 2020) men uppdraget för studiehandledare skiljer sig mycket mellan grundskolan och vuxenutbildningen framförallt sfi. Medan studiehandledning i grundskolan framförallt syftar till att stötta eleverna att uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskap i de olika ämnena med fokus på ämneskunskap är studiehandledning inom sfi inriktad mot att stötta elevernas lärande av svenska. St John (2021) har undersökt samarbete mellan studiehandledare och lärare inom sfi på studieväg 1 genom ett aktionsforskningsprojekt. Studien visade att en återkommande del av studiehandledarnas arbete är att skapa en kommunikationslänk mellan lärarna och eleverna vilket möjliggör ett meningsfullt deltagande för eleverna i undervisningen. Denna länkning som studiehandledarna möjliggjorde var nödvändig för att lärarna skulle kunna avgöra om och hur eleverna hade förstått innehållet och för hur de skulle återkoppla och anpassa undervisningen. Det är således viktigt att huvudmannen skapar förutsättningar för läraren och studiehandledaren att samarbeta. Studiehandledarna i studien bidrog också till att göra undervisningsinnehållet förståeligt och meningsfullt för eleverna genom att koppla till begrepp och kontexter som var relevanta för eleverna. Förutom kontextualisering kunde studiehandledarna bidra med metalingvistisk kunskap om svenska språket på ett språk som var lättare att förstå för eleverna. Samtidigt menar St John att det finns en risk med att eleverna inte själva behöver förhandla om mening eller hitta strategier för att förstå undervisningsinnehållet när detta istället ges av studiehandledaren vilket således blir negativt när det gäller att eleverna ska bli självständiga och framgångsrika i lärandet av ett andraspråk. I likhet med tidigare studier om studiehandledning visar St Johns studie att samarbete mellan språkstödjare eller studiehandledare och lärare är centralt för att skapa möjligheter för språkstödjaren eller studiehandledaren att stötta eleverna men att inte ”göra lärandet åt dem”. Det är således centralt att huvudmannen skapar förutsättningar för lärare och studiehandledare

---

<sup>1</sup> För ytterligare material om studiehandledning inom komvux se Skolverket.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/organisera-for-studiehandledning-inom-komvux>

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/samarbeta-kring-studiehandledning-inom-komvux>

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/ge-studiehandledning-pa-modersmal-inom-komvux>

[Att ge studiehandledning på modersmål inom komvux](#)

att tillsammans diskutera när, vad, varför och hur studiehandledaren ska bidra i undervisningen.

Att ge elever möjlighet att använda sina språkliga repertoarer som resurser för lärande genom studiehandledare eller en transspråkande pedagogik inbegriper flera aspekter av delaktighet: i) tillgängligt meningssammanhang och sociokommunikativt samspel i undervisningen, ii) erkännande och acceptans av elevens språkliga repertoar och språkliga identitet, iii) autonomi, iv) samhandling genom att eleven kan delta och bidra i en aktivitet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Sammantaget kan transspråkande praktiker utgöra resurser för sfi-undervisningen. Vidgande av undervisningens ramar medför ökade möjligheter att möta alla elevers olika behov och förutsättningar.

## **Samverkan för ett gemensamt resursperspektiv**

I detta avsnitt belyses behovet av samverkan mellan olika personalkategorier inom sfi. Samverkan kring sfi-elever kan behöva genomföras med ett flertal aktörer såsom arbetsförmedling eller andra utbildningsanordnare och i vissa kommuner finns en struktur för denna samverkan för att stödja elevernas etablering i samhället och på arbetsmarknaden. Om former för samverkan utformas mellan olika aktörer såsom kollegor på praktikplatser, andra utbildningsanordnare och sfi kan detta bidra positivt till elevernas utveckling av andraspråket (se exempelvis Sandwall, 2013). Inom skolan kan det finnas behov av samverkan mellan sfi-lärare på olika kurser, yrkeslärare, specialpedagog och elevhälsan om en sådan finns på skolan. Denna samverkan kan vara särskilt viktig för att i kartläggningen och även i undervisningen kunna identifiera och ge stöd till elever med olika behov inom vuxenutbildningen. En viktig arena för samverkan mellan olika yrkeskategorier är i samband med kartläggning, bedömning, utvecklingssamtal och om eventuella utredningar behöver göras. Det finns olika kompetenser och verktyg inom olika professioner och sambedömning blir betydelsefullt för utbyte av information. Med det menas att när exempelvis en sfi-lärare och en specialpedagog, speciallärare eller logoped ska utreda om en elev har dyslexi behöver sambedömningen innehålla de olika verktyg för kartläggning, bedömning och diagnosticering som används inom respektive profession. Kartläggning av litteracitet för sfi likväl som kursplanen bygger på ett kommunikativt förhållningssätt och en funktionell språksyn. Det innebär att språket, i detta fall svenska, studeras för att användas i kommunikation. Även om det inte alltid finns tillgång till exempelvis logoped för sfi har en sådan kunskap stor betydelse. Medan sfi-läraren är utbildad för att kartlägga och bedöma elevers läsande och skrivande i ett andraspråksperspektiv kan specialpedagogens eller logopedens verktyg innefatta tester, mätningar och observationer som bygger på fonologiska förklaringsmodeller. För att dessa ska kunna

användas verkningsfullt behöver man tillsammans försöka förklara sina egna bedömningar och samtidigt förstå varandras. Det är då viktigt att respektfullt försöka förstå varandras kunskap utan att ge avkall på sin egen. Exempelvis behöver sfi-lärares kunskap om svenskans fonologiska karaktär i ett kontrastivt andraspråksperspektiv kombineras med specialpedagogens eller logopedens kunskap om specifika svårigheter vid koppling mellan bokstäver och ljud och hur dessa kan påverka läsförmågan. På så sätt kan man tillsammans komma fram till en helhetsbild som kan ligga till grund för att planera vilka anpassningar som behöver göras (Salameh, 2020).

Inom vuxenutbildningen ska alla elever ha en individuell studieplan och det är hemkommunen som ansvarar för att en sådan upprättas (Skollagen 20 kap. 8 §). I den individuella studieplanen (ISP) ska utbildningens mål och den planerade omfattningen av studierna framgå och en generell mall för detta finns på Skolverket<sup>2</sup>. Vid arbetet med en individuell studieplan är det viktigt att eleven görs delaktig och att planeringen görs utifrån ett resursperspektiv där elevens kunskaper och kompetenser används som resurser i utbildningen och undervisningen. Kartläggningen bör således utgöra en utgångspunkt för upprättandet av den individuella studieplanen och för att göra eleven delaktig kan ISP diskuteras vid utvecklingssamtal. Det är också viktigt att den individuella studieplanen följer med eleven genom utbildningen exempelvis vid byte av lärare. I utredningen *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk* (SOU 2020:66) uppmärksammas, i likhet med i Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2018, brister i hur den individuella studieplanen används inom sfi. Dessa synliggör vikten av att den individuella studieplanen bör innehålla tydligt framskrivna mål med sfi-studierna och eventuellt övriga studier samt en tidsplanering i relation till dessa. Sfi-utbildningen ska vara individanpassad och den individuella studieplanen kan utgöra ett stöd för lärare i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. Det är också viktigt att betona att den individuella studieplanen ska bygga på en adekvat kartläggning om elevens kunskaper, förutsättningar och behov och även vara framåtsyftande med tydliga mål för eleven. I och med att sfi idag ofta kombineras med andra typer av kurser inom den kommunala vuxenutbildningen eller hos andra anordnare blir den individuella

---

<sup>2</sup> (se <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/administrera-utbildning/gora-individuell-studieplan>)

studieplanen ett viktigt dokument som ger eleven en bild av utbildningen som helhet i relation till dennes mål, behov och förutsättningar.

Vanligtvis är det nödvändigt med användning av tolk för delar av kartläggningen, i arbetet med den individuella studieplanen, utvecklingssamtal eller utredningar. I sådana fall är det viktigt att alla inblandade har förståelse för vilken roll tolken har, som den som översätter mellan exempelvis eleven och läraren eller någon annan som är inblandad i samtalet. Att använda tolk i samtal kräver övning och reflektion (se Fioretos, Gustafsson, & Norström, 2020 för mer om tolkade samtal). För att planera och genomföra dessa samtal är sfi-lärares kompetens om frågor som rör flerspråkighet, interkulturalitet och lärande av ett andraspråk betydelsefull.

## Avslutande reflektioner

En central del av de vuxenpedagogiska perspektiv som bör genomsyra undervisningen innebär att utgå ifrån elevernas kunskaper, förutsättningar och behov likväl som elevens mål både på kort och lång sikt. De arbetssätt som beskrivits här där elevers olika språkliga repertoarer används som resurser för deras lärande, utgör en viktig grundförutsättning för ett inkluderande arbetssätt inom sfi. Genom att utrymme skapas för att använda olika språk i klassrummet vidgas möjligheterna för enskilda elevers delaktighet. Genom ett förhållningssätt där tillit visas gentemot elevers förmåga att utveckla sina svenskspråkiga färdigheter utifrån sina tidigare kunskaper och erfarenheter stödjer undervisningen ett utforskande arbetssätt. Detta utforskande blir ömsesidigt på så sätt att lärare och elever lär av varandra. Med ett specialpedagogiskt perspektiv skapar detta en grund för sfi-lärares samverkan med andra yrkeskategorier som kan vara aktuella för enskilda elever, så som tolk, specialpedagog, studiehandledare, logoped och andra.

I del 2 i denna modul behandlas bedömning av språkfärdigheter. Frågor vad gäller organisering av bedömningsarbete, samsyn vid bedömning och bedömningens roll i undervisningen lyfts. Dessutom diskuteras individanpassning samt frågor som blir aktuella när utvecklingen inte går framåt på det sätt som förväntas.

Del 3 har ett särskilt fokus på litteracitet, och utveckling av färdigheter vad gäller läsning och skrivning. Utifrån ett sociokulturellt och kritiskt perspektiv på litteracitet behandlas aspekter av skriftspråsutveckling på ett andraspråk som är specifikt aktuella för sfi. Även frågor aktuella för kartläggning av elevers kompetens och erfarenheter berörs liksom vanliga funktioner för skrift.

Del 4 behandlar funktionellt språk i vardags-, arbets- och samhällsliv med utgångspunkt i elevernas kommunikativa erfarenheter. Vidare diskuteras elevers motivation och investering för att lära sig ett språk samt hur elever kan utveckla strategier för sin

fortsatta språkutveckling. I denna artikel behandlas även samverkan mellan sfi och andra verksamheter såsom yrkesutbildning för att eleverna ska utveckla ett funktionellt andraspråk som är användbart i olika sammanhang.

## Referenser

- Baker, Colin (2011) (5th edn). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (1981). Biliteracy, language proficiency, and educational programs. I: J. Edwards (red.) *The social psychology of reading*. (s. 131–46). Institute of Modern Languages.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Drewsen, Annelie (2016). *Dagboken*. (1. uppl.) Helsingborg: Vilja.
- Fioretos, Ingrid, Gustafsson, Kristina & Norström, Eva (2020). *Tolkade möten: tolkningens betydelse för rättssäkerhet och integration*. Andra upplagan Studentlitteratur
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley Blackwell.
- García, Ofelia (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I: J.-C. Beacco, H.-J Krumm, D.Little, & P. Thagott (red.), *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (s.11–26). De Gruyter Mouton.
- García, Ofelia & Leiva, Camila (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. I: A. Blackledge and A. Creese, (red.) *Heteroglossia as practice and pedagogy* (s. 199–216). Springer.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave.
- García, Ofelia, Johnson, Susana I. & Seltzer, Kate (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Juvonen, Päivi & Källkvist, Marie (2021). Pedagogical translanguaging: Teachers and researchers shaping plurilingual practices: An introduction. I: Juvonen, P. & Källkvist, M (red.) *Pedagogical translanguaging: Teachers and researchers shaping plurilingual practices*. Multilingual Matters.
- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 108-124
- Larsson, Staffan (2006). *Didaktik för vuxna: Tankelinjer i internationell litteratur*. Vetenskapsrådets rapportserie 12: 2006. Linköping University.

Li Wei (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30, <https://doi-org.www.bibproxy.du.se/10.1093/applin/amx039>

Lundgren, Berit, & Rosén, Jenny (2022). The Diary. Teachers Work with Biliterate Literature in Adult Education Swedish for Immigrants. In *Literacies in the Age of Mobility: Literacy Practices of Adult and Adolescent Migrants* (pp. 161–183).

Mörnerud, Elisabeth (2010). *Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare. Rapport i forskningscirkeln*.  
<https://www.hyllieparkfolkhogskola.se/static/files/9/modersmalsbaserad-svenskundervisning.pdf>

Norlund Shaswar, Annika & Wedin, Åsa (2020). *Språkdiraktik för sfi: Att undervisa vuxna andraspråksinlärare*. Studentlitteratur.

Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglarka & Wedin, Åsa (red.) (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Multilingual Matters.

Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglarka & Wedin, Åsa (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Reath Warren, Anne (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. PhDiss. Stockholms universitet.

Rosén, Jenny & Bagga-Gupta, Sangeeta (2015). Prata svenska vi är i Sverige! [Talk Swedish we are in Sweden!]. A study of practiced language policy in adult language learning. *Linguistics and Education*, Vol 31, s. 59–73

Rosén, Jenny & Lundgren, Berit (2021). Challenging monolingual norms through pedagogical translanguaging in adult education for immigrants in Sweden? I: Juvonen, P. & Källkvist, M (red.) *Pedagogical translanguaging: Teachers and researchers shaping plurilingual practices*. Multilingual Matters.

Rosén, Jenny, Straszer, Boglarka & Wedin, Åsa (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 25(2-3) s. 26-48.

Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2019). Grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. Funktionalitet, mångfald och social rättvisa. I: Aldén, K. & Bigestans, A. (red.), *Litteraciteter och flerspråkighet*. Liber

Ruíz, Richard (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal* 8 (2), 15–34.

Salameh, Eva-Kristina (2020). *Flerspråkig utveckling*.

[https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/127\\_Flersprakighet/del\\_02/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/127_Flersprakighet/del_02/)

Sandwall, Karin (2013). *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. PhDiss. Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.

SFS 2010:800, 20 kap. 2 §

Skolinspektionen (2018). *Undervisning i svenska för invandrare*.

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/undervisning-i-svenska-for-invandrare/>

Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Skolverket.

St John, Oliver (2021). Doing multilingual language assistance in Swedish for immigrants classrooms. I: Juvonen, P. & Källkvist, M (red.) *Pedagogical translanguaging: teachers and researchers shaping plurilingual practices*. Multilingual Matters.

Swain, Meryll (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: Gass, Susan M. & Madden, Carolyn G. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. (235–253) Newbury House Publishers.

Swain, Meryll, Kinnear, Penny & Steinman, Linda (2015). *Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives*. (2nd ed.) Multilingual Matters.

Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (2015). *Delaktighet [Elektronisk resurs] ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Utbildningsdepartementet (2020). *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*, SOU 2020:66.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/12/sou-202066/>