

Örebro universitet

Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap

Huvudområde: pedagogik

---

# Vägen till språket

**en studie om språkfrämjande arbete med döva kortutbildade  
elever**

Anita Björkander

Pedagogik, avancerad nivå, Specialpedagogisk forskning ur ett didaktiskt  
perspektiv

Uppsats, 15 högskolepoäng

Vårterminen 2015

---

## Sammanfattning

Syftet med denna intervjustudie är att undersöka hur man kan arbeta språkfrämjande med döva elever som saknar, eller endast har en kort, utbildningsbakgrund. Studien utgår från det sociokulturella perspektivet i vilket bl.a. kommunikation och interaktion lyfts fram som avgörande faktorer för att ett tillägnande av kunskaper och färdigheter ska kunna ske. Jag har genom intervjuer med fyra pedagoger försökt att besvara frågor som rör hur tidigare utbildningsbakgrund hänger ihop med språklärandet, vad som är avgörande för att en elev ska kunna komma vidare i sitt språklärande samt hur pedagogerna arbetar språkfrämjande med denna elevgrupp. Studiens resultat visar på ett samband mellan tidigare utbildningsbakgrund och språklärande. De elever som gått i skola tidigare har ofta en ökad kommunikationsförmåga vilket i sin tur främjar det egna språklärandet. Resultatet visar även att teckenspråk har en oerhört stor betydelse för språklärandet. Språklärandet främjas även av ett multimodalt förhållningssätt i undervisningen där man använder sig av och kombinerar flera olika språkliga redskap, såsom bl.a. ord, tecken, bilder och filmer. I diskussionen lyfter jag fram bl.a. skilda åsikter kring användningen av bilder i arbetet med denna elevgrupp. Å ena sidan ses bilder som ett viktigt redskap i språklärandet, medan det västerländska sättet att tolka bilder å andra sidan kan skapa problem för elever som inte är vana vid det. Även modersmålets betydelse för språklärandet diskuteras och huruvida det hjälper döva elever eller ej.

Nyckelord: döv, kortutbildad, språk, teckenspråk, multimodal, språklärande

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Disposition	2
<b>2. Tidigare forskning</b>	<b>3</b>
2.1 Litteratursökning	3
2.2 Bakgrund	4
2.3 Svenska för invandrare	7
2.4 Litteracitet	8
2.5 Dövas språkinlärning	10
2.6 Sammanfattning av tidigare forskning och implikationer för min studie	12
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>13</b>
3.1 Sociokulturellt perspektiv	13
3.2 Den multimodala aspekten	14
3.3 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter	16
<b>4. Metod</b>	<b>16</b>
4.1 Metod och urval	16
4.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
4.3 Etiska ställningstaganden	18
4.4 Genomförande och bearbetning av material	19
<b>5. Resultat</b>	<b>19</b>
5.1 Elevernas språklärande	20
5.2 Språkfrämjande arbetssätt	22
5.3 Förutsättningar för språklärande	24
<b>6. Diskussion</b>	<b>25</b>
6.1 Metoddiskussion	25
6.2 Resultatdiskussion	26
6.3 Avslutande reflektioner	31
6.4 Förslag på vidare studier	31
<b>7. Referenser</b>	<b>32</b>

Bilaga 1: Intervjuguide

## 1. Inledning

Jag möter i mitt arbete döva elever i gymnasieåldern (och äldre) som antingen saknar, eller har en kort utbildningsbakgrund, d.v.s. 0-9 års skola och har många gånger önskat få mer information och fortbildning kring hur man kan arbeta med den här speciella gruppen av döva och har upptäckt att det saknas forskning om just dem. Jag är intresserad av att utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöka hur man kan arbeta språkfrämjande med den gruppen, så att eleverna lär sig och utvecklar sitt språk så mycket som möjligt. Med språk avser jag svenskt teckenspråk och svenska. Vidare är jag också intresserad av att undersöka vilket språk som ligger till grund för inläringen hos dessa elever. Är det teckenspråk, svenska eller något annat språk? Och var bör man börja i arbetet med dem? Dessutom är de elever, som jag möter i mitt arbete, vuxna eller nästan vuxna och har många gånger med sig andra saker i bagaget som påverkar deras inläringssituation. Det finns mycket forskning kring hur barn lär sig läsa och skriva bl.a., men är det tillämpligt på min undersökningsgrupp, d.v.s. döva kortutbildade elever i vuxen eller nästan vuxen ålder? Det specialpedagogiska intresset i denna studie består i att jag vill undersöka hur stödet kan se ut för dessa elever för att de ska kunna komma vidare i vägen mot språket, vilket jag hoppas min studie kan lyfta fram.

Enligt Skolverkets upplysningstjänst (personlig kommunikation 2015-01-29), så finns det ingen riktig definition på vad som räknas som kort utbildningsbakgrund eller vem som räknas som lågutbildad, men enligt Marie Carlson (2002) har begreppet lågutbildad sen 1994 inneburit 0-9 års skola. Jag väljer därför att använda den definitionen i min studie. Vidare vill jag använda Qarin Frankers (2011) begrepp kortutbildad istället för lågutbildad, då jag anser att det förra har en mer neutral innebörd.

En del av dessa kortutbildade döva elever är nyanlända, vilket innebär att de kommit till Sverige nära eller under sin skoltid. Utbildningsdepartementet vill i sin lagrådsremiss, skriven 2014-09-12, definiera *nyanländ* som

den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. (Regeringen, 2014, s. 1)

Eleven kan komma direkt från hemlandet till den svenska skolan, men hen kan även ha varit i Sverige en tid. En nyanländ elev kan alltså vara nyanländ på skolan, men ha kommit till Sverige tidigare och följaktligen lärt sig svenska till viss del. Utbildningsbakgrunden för de nyanlända eleverna ser olika ut. Vissa har goda skolerfarenheter medan andra aldrig gått i en skola. Många har permanent uppehållstillstånd redan när de kommer till Sverige medan andra får det efter en tids vistelse på flyktingförläggning eller hemma hos bekanta. En del är asylsökande. Gemensamt för de nyanlända eleverna är att de brutit upp från sitt tidigare liv. De har levt under olika omständigheter, allt från att ha haft en trygg uppväxt i hemlandet till att ha upplevt traumatiska händelser. Detta samt elevernas möjligheter att stanna i Sverige är något som påverkar studiesituationen (Skolverket, 2008).

Även om flera av ungdomarna jag möter i mitt arbete inte längre definieras som nyanlända, enligt utbildningsdepartementets definition, så har många av dem liknande erfarenheter som de nyanlända eleverna. Därför vill jag i mitt arbete slå ihop dessa elever med elever som definieras som nyanlända och fortsättningsvis benämna dem som en enda grupp.

### **1.1 Syfte och frågeställningar**

Jag avser att i denna studie undersöka hur man kan arbeta språkfrämjande med döva ungdomar som kommer till Sverige och som saknar, eller endast har en kort, utbildningsbakgrund. Då studiens fokus ligger på hur språklärandet ser ut hos denna grupp, avser jag att försöka besvara dessa frågeställningar:

- Finns det några skillnader på språklärande mellan de som gått i skola tidigare och de som ej gjort det? Om det finns, vilka är dessa och hur påverkar det språklärandet?
- Hur främjar pedagoger och övrig personal språklärandet hos denna elevgrupp, både i och utanför klassrummet?
- Vad är avgörande för att en elev ska kunna komma vidare i sin språklärande?

### **1.2 Disposition**

Denna studie består av sex kapitel. I kapitel 1 inleder jag med en presentation av mitt forskningsintresse samt studiens syfte och frågeställningar. Kapitel 2 utgörs av en bakgrund och tidigare forskning inom områdena: andraspråksinlärning, svenska för invandrare, litteracitet och dövas språklärande. Kapitlet avslutas med en kortare sammanfattning av den tidigare forskningen och dess implikationer för min studie. Mina teoretiska utgångspunkter tas upp i kapitel 3, där jag presenterar det sociokulturella perspektivet och den multimodala

aspekten. Därefter, i kapitel 4, skriver jag om mitt val av metod och hur jag har genomfört min studie och bearbetat materialet. Även mina etiska ställningstaganden tas upp i detta kapitel. I kapitel 5 presenterar jag mina resultat utifrån mina intervjuer, under tre rubriker: Elevernas språklärande, Språkfrämjande arbetssätt, Förutsättningar för språklärande. Slutligen kommer kapitel 6, där jag diskuterar mitt metodval och mina resultat. Även förslag på vidare forskning tas upp här.

## 2. Tidigare forskning

I detta kapitel börjar jag med att redogöra för hur jag gått tillväga med min litteratursökning och vad jag har baserat mina val på. I bakgrunden börjar jag med att presentera olika områden där forskare menar att ytterligare forskning behövs. Däribland lyfts frågan *Vad är andraspråksinlärning?* fram och hur kan detta definieras? Sen fortsätter jag med att presentera tidigare forskning och avslutar därefter kapitlet med en sammanfattning av den tidigare forskningen och dess implikationer för min studie.

### 2.1 Litteratursökning

När jag började söka litteratur, så använde jag mig av slumpmässig sökning, vilket Lotte Rienecker och Peter Stray Jørgensen (2014) menar är en lämplig metod i den första idéfasen, eftersom jag genom att följa en länk, kan inspireras och få nya idéer. Jag använde då Örebro universitets biblioteks sökmotor och kom via den till LIBRIS ([libris.kb.se](http://libris.kb.se)) och sökte på olika begrepp såsom nyanländ, döv, kortutbildad, lågutbildad, analfabet, andraspråk, inlärning. Jag sökte på begreppen både var för sig och tillsammans i olika kombinationer. Genom kombinationen andraspråk och inlärning fann jag då Niclas Abrahamssons (2009) grundbok om andraspråksinlärning samt Marie Carlsons doktorsavhandling ”Svenska för invandrare – brygga eller gräns?” (2002). På sökordet kortutbildad fann jag Qarin Frankers doktorsavhandling ”Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi” (2011).

Därefter använde jag mig av kedjesökning, vilket innebär att jag får tag på ny litteratur genom att den ena texten leder till en annan, som i sin tur leder till en annan o.s.v. (Rienecker & Jørgensen, 2014), då jag i Carlson (2002) såg en referens till Annick Sjögrens empiriska etnologiska studie ”Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism” (2001). Carin Roos (2004) och Krister Schönström (2010) kände jag

redan till sen tidigare, så deras doktorsavhandlingar fick jag enkelt tag på. De i sin tur gav mig, genom kedjesökningsmetoden, uppslag till ytterligare litteratur av relevans för min studie.

Mina valda avhandlingar, som kommer att presenteras i avsnitt 2.3 – 2.5, har jag valt då de behandlar områden som berör det jag är intresserad av att undersöka i min studie: svenska för invandrare, alfabetiseringsundervisning, litteracitet och dövas språkinlärning, samtidigt som de problematiserar kring det faktum att dessa forskningsfält ännu är relativt utforskade. Jag hoppas därför att min studie kan tillföra ett viktigt kunskapsbidrag och komplettera forskningen inom dessa fält.

## 2.2 Bakgrund

Den moderna forskningen kring språkinlärningsprocesser började inte förrän på slutet av 1960-talet vilket gör andraspråksforskningen till en relativt ung vetenskaplig disciplin, skriver Niclas Abrahamsson (2009). Behovet av andraspråksforskning har ökat i och med det moderna samhällets framväxt, då majoriteten av oss lever och fungerar i flerspråkiga kontexter. Inom logopedin och foniatriken har man nytta av kunskaperna vid t.ex. diagnosticering av tal- och språkstörningar. Även inom tal- och språkteknologi har man behov av dessa kunskaper, ex. vid utformning av telefonfunktioner med automatisk taligenkänning. Vidare ger andraspråksforskningen viktiga insikter inom teoretisk lingvistik, fonetik, inlärningspsykologi, kognitionsvetenskap, neurologi, sociologi etc. Abrahamsson (2009) menar att andraspråksdata kan lära oss mycket om människans natur.

Något enkelt och entydigt svar på frågan *Vad är andraspråksinlärning?* är svårt att finna, menar Abrahamsson (2009). Den allmänna definitionen för andraspråksinlärning är att det är ”det naturliga och informella tillägnandet av implicit kompetens i något språk utöver modersmålet” (Abrahamsson, 2009, s. 18). Men för att få en djupare förståelse av begreppet andraspråksinlärning, behöver vi titta närmare på de två beståndsdelarna i begreppet: *andraspråk* och *inlärning*, vad innebär dessa begrepp? Ett sätt att definiera dessa två begrepp är att ställa dem mot andra liknande begrepp, med utgångspunkt från fem olika distinktioner menar Abrahamsson (2009).

Första distinktionen är den mellan förstaspråk och andraspråk. Dessa två begrepp brukar även benämnas L1 och L2, vilket ofta förekommer i engelskspråkiga sammanhang, där L står för

*language*. Förstaspråket (L1) definieras som ”det språk man tillägnat sig först, genom att ha exponerats för detta språk genom föräldrar eller andra vårdnadshavare” (Abrahamsson, 2009, s. 13) medan ett andraspråk (L2) är vilket språk som helst man tillägnar sig efter förstaspråkets etablerande eller pågående etablering, skriver Abrahamsson (2009). Inom språkvetenskapen brukar förstaspråket också betecknas modersmål. Abrahamsson (2009) poängterar att förstaspråket eller modersmålet inte nödvändigtvis är det bästa språket och att förstaspråk respektive andraspråk inte har att göra med hur väl man behärskar språken, utan definieras utifrån vilken ordning man fått språken. Det är vanligt att invandrarbarn på sikt behärskar andraspråket bättre än förstaspråket, speciellt om andraspråket är majoritetsspråk i det samhälle barnen lever i (Abrahamsson, 2009).

Andra distinktionen är den mellan andraspråk och främmandespråk där andraspråk är ”det språk som lärts in i den miljö där språket används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk” (Abrahamsson, 2009, s. 14), som t.ex. när invandrare lär sig svenska i Sverige. Ett främmandespråk lärns in i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt, som t.ex. engelska i den svenska skolan (Abrahamsson, 2009).

För att kunna definiera begreppet inläring behöver man göra en tredje distinktion, menar Abrahamsson (2009), nämligen den mellan tillägnande och inläring. Andraspråksinläringen är mer explicit och inriktad på form och struktur, där kunskaperna används för att kontrollera och korrigera. Inom andraspråksforskningen är det därför andraspråkstillägnandet som är av mest intresse, både för inläraren, läraren och forskaren. Detta då det leder till en automatisk, intuitiv och implicit L2-kunskap – en ”äkta” andraspråksbehärskning, som andraspråksforskaren Stephen Krashen (enligt Abrahamsson, 2009) kallar det. Genom denna kunskap kan inläraren ”producera och förstå yttranden på andraspråket” (Abrahamsson, 2009, s. 15).

En fjärde distinktion som görs är den mellan formell och informell inläring. Abrahamsson skriver att ”ett andraspråk kan läras in och tillägnas både i och utanför klassrummet” (2009, s. 16) och definierar formell inläring som den inläring som sker i klassrummet, medan informell inläring sker utan någon undervisning.

Den femte och sista distinktionen är den mellan språklig kompetens och performans. Denna distinktion kommer från den amerikanske lingvisten Noam Chomsky (enligt Abrahamsson, 2009) som menade att den språkliga kompetensen utgörs av vår egen mentala grammatik, vi



vet intuitivt vad som är grammatiskt riktigt respektive oriktigt, när vi talar ett språk. Även talare som aldrig gått i skola eller talare av språk som saknar skriftsystem kan avgöra vad som är korrekt och inkorrekt på modersmålet. Den språkliga performansen däremot utgörs av användningen av den språkliga kompetensen – d.v.s. det vi faktiskt säger, skriver, hör och läser. Denna distinktion märks ofta tydligt i andraspråkssammanhang. En inlärare kan verka ha en god känsla för språkets struktur och vad som är språkligt korrekt och ej, men samtidigt ändå göra fel på just denna struktur i den egna performansen. Detta leder till att andraspråksinläraren ofta blir felbedömd, menar Abrahamsson (2009). För

trots att det är just den språkliga kompetensen i målspråket som de flesta andraspråksforskare är intresserade av att undersöka, så blir det oftast på basis av inlärares performans (vilken dessutom oftast är begränsad till muntliga eller skriftliga produktionsdata) som indirekta slutsatser om kompetensen måste dras (Abrahamsson, 2009, s. 17).

Om andraspråksinlärning är ett ungt forskningsfält, så är svenska som andraspråk för döva ett ännu yngre forskningsfält. Forskningen kring svenska som andraspråk för döva är begränsad och har hittills varit inriktad på dövas tvåspråkighet och dövas inlärning och användning av svenska. Det saknas kunskaper om hur döva elever utvecklar sin tvåspråkighet i skolan, menar Krister Schönström (2010). Inte heller dövas utveckling i svenska utifrån ett andraspråksperspektiv finns det mycket forskat om. Hur vet vi vad en normal nivå i svenska är vid en viss ålder? Hur stöder teckenspråk och svenska varandra? Schönström (2010) skriver att forskning om dövas språkutveckling och språkfärdigheter, som gjorts främst i USA, men även i Storbritannien, har visat att det finns ett samband mellan färdigheter i engelska och amerikanskt teckenspråk. Kan man påvisa liknande samband mellan svenska och svenskt teckenspråk? Det är frågor som Schönström (2010) ställer i sin studie. Han tillämpar processbarhetsteorin (PT)<sup>1</sup> i sin studie som ett verktyg för att kunna se hur den grammatiska utvecklingen ser ut för en inlärare. Man är då inom PT intresserad av att titta på hur och i vilken ordning grammatiska strukturer lärs in, morfologiskt och syntaktiskt sett, menar han och påpekar också att det inte finns någon tidigare forskning inom PT som har lyft fram dövas andraspråksinlärning.

Vad gäller forskning om kortutbildade vuxna och hur de utvecklar sin litteracitet i praktiken, så menar Qarin Franker (2013) att det i stort saknas didaktiskt inriktade studier som visar på

---

<sup>1</sup> Mer om processbarhetsteorin, se Schönström (2010), s. 57-70.

processer och relationer i dagens alfabetiseringsklassrum<sup>2</sup>. Forskning behövs också, anser Franker (2013), om vilka utbildningsbehov och förutsättningar för lärande som finns. Då antalet deltagare inom utbildningen i svenska för invandrare (sfi) med ingen eller mycket kort skolbakgrund har ökat nämnvärt de senaste tio åren, innebär det att många påbörjar sina sfi-studier utan någon större erfarenhet av teoretiska studier och den typen av formell språkinläring som de möter inom sfi-utbildningen. Därför menar Franker (2013) att

... det behövs ökade kunskaper om dessa deltagare och deras speciella förutsättningar, erfarenheter och behov för att vuxenutbildningen och samhället bättre ska kunna möta dem med en utbildning som leder till integration och delaktighet (Franker, 2013, s. 773)

### 2.3 Svenska för invandrare

Marie Carlson (2002) lyfter i sin avhandling fram exempel på utbildningen i svenska för invandrare (sfi) som överbyggande instrument. De kvinnor som hon intervjuat i sin studie har alla berättat om hur de genom sfi-utbildningen fått ökat självförtroende och därmed fått större möjligheter att på olika sätt delta i samhället och det sociala livet i Sverige. Men Carlson (2002) ifrågasätter om det verkligen är så i praktiken, att sfi fungerar som en brygga, som det står att läsa i 1994 års kursplan för sfi:

För invandrare är sfi förutom att vara en källa till språkkunskap och språkutveckling, också en brygga till livet i Sverige (SKOLFS 1994:28)

Carlson (2012) funderar på om det inte snarare är så att sfi fungerar som en gränsmarkör? Detta då hon i sitt empiriska material funnit att både lärare och skolledning ser ”sfi-nivån”, d.v.s. godkänt betyg i sfi, som ”en slags magisk gräns och ett kraftfullt sorteringsinstrument” (Carlson, 2002, s. 123). Lärarna, skolledningen och även studievägledarna på sfi-utbildningen hävdar att Arbetsförmedlingen (AF) kräver godkänt betyg i sfi för att en invandrare ska kunna accepteras som ”aktivt arbetssökande” och att AF använder sfi-nivån som ett instrument för att stänga ut invandrare som ännu inte nått den nivån. Dock säger AF, enligt Carlson (2002), att man kan skrivas in som arbetssökande ändå, utan godkänt betyg, men det är inte säkert att man får full service då. Detta innebär att man inte blir registrerad som aktivt arbetssökande och därmed missar man eventuella arbetstillfällen (Carlson, 2002).

---

<sup>2</sup> Alfabetisera = ”att undervisa i läskonstens grunder särskilt med avseende på vuxna analfabeter i (vissa) u-länder, att lära någon läsa och skriva” (enligt Franker, 2013, s. 771).

Även Annick Sjögren (2001) lyfter fram att för att kunna komma in på arbetsmarknaden med dess hårda krav, så är en ”bra” svenska en förutsättning enligt lärare, arbetsgivare och arbetsförmedlare. Men:

Vem definierar en ”bra” svenska? Infödda svenskar är givna specialister på sitt eget språk. Detta försätter invandrare och nyblivna svenskar i en av princip underordnad position. Är det önskvärt? Eller bara oundvikligt? Och hur lär man sig Språket, det språk som är ryggraden i vardagen? Lär sig olika människor på olika sätt? Vem har makt att bestämma om vad som är rätt eller fel? Makt att rätta till det? Och med vilka konsekvenser? (Sjögren, 2001, s. 19)

Carlson (2002) ställer också frågan om det snarare är svenskarnas orealistiska krav på språkkunskaper som utgör språkhindret för invandrare, än dåliga språkkunskaper? Vidare funderar hon på vems ansvar detta är – om det är samhällets eller individens? Carlson menar att man skulle kunna vända på uttrycket ”språket är nyckeln till samhället” (2002, s. 256) och istället säga att ”samhället i stor utsträckning är nyckeln till språket” (2002, s. 256). Franker (2013) skriver att de flesta nyanlända vill lära sig kommunicera på det nya språket och förstå hur det nya samhället fungerar. Båda processerna blir extra krävande om man växt upp i och levt under helt andra förhållanden än hur det är i Sverige. Det krävs mycket mer tid att både förstå samhället och lära sig läsa och skriva, än att kunna ta hjälp av lexikon och andra språkläromedel för att kunna utveckla sitt andraspråk, menar Franker (2013).

## 2.4 Litteracitet

Skolverket (2012a) använder begreppet funktionell litteracitet i kursplanen för utbildningen i svenska för invandrare (sfi). I utbildningen finns det en del som riktar sig på läs- och skrivinläringen. Denna del kan läsas antingen fristående eller i kombination med någon av kurserna A-D. Den riktar sig till personer utan någon utbildningsbakgrund och till kortutbildade personer som inte är funktionellt litterata. (Skolverket, 2012a).

Begreppet funktionellt litteracitet (*functional literacy*) myntades på UNESCO:s alfabetiseringskonferens år 1975 (Franker, 2000) och definitionen löd då så här:

En person är funktionellt litterat när han har uppnått grundläggande kommunikationsfärdigheter som gör det möjligt för honom att ta del i alla de aktiviteter i vilka kunskaper i läsning, skrivning och matematik är nödvändiga i hans grupp eller samhälle och när de uppnådda kunskaperna och färdigheterna gör det möjligt för honom att använda dessa för sin egen och samhällets utveckling. (Översättning av Franker, 2000)

Exakt vilka färdigheter det handlar om, och till vilken nivå olika färdigheter behöver utvecklas, beror i stort på det samhälle man befinner sig i. Det är möjligt att en individ anses vara en kompetent läsare och skrivare i ett samhälle, men inte i ett annat, vilket medför konsekvenser för invandrare som kommer till Sverige från länder med lägre krav på formella och informella läs- och skrivfärdigheter för arbete och studier, menar Franker (2013).

Vidare poängterar Franker (2013) att litteracitet inte bara handlar om att vara läs- och skrivkunnig, utan det är ett mer omfattande begrepp än så. Det innefattar även muntligt formellt språk (skriftspråksbaserat tal, t.ex. lärarens tal i klassrummet, nyhetsuppläsarens tal), behärskning av digitala medier och grundläggande matematiska färdigheter, tolkning av bilder och symboler av olika slag, multimodala textbudskap och visuella texter. ”Att bli litterat i grundläggande bemärkelse kan ta lång tid”, skriver Skolverket (2012a, s. 9). Utbildningen avseende läs- och skrivinläringen ger eleverna möjlighet att fördjupa och automatisera sina färdigheter och därför ska den ses som en process som kan pågå under hela sfi-utbildningen (Skolverket, 2012a).

I dagens samhälle blir visuell litteracitet nödvändigt för att man aktivt ska kunna delta i samhällsutvecklingen, vilket ställer större krav på de individer som kommer från ett annat samhälle (Franker, 2013). Med detta menar hon att det är svårt att tolka bilder i en, för oss, obekant social eller kulturell kontext om vi inte lyckas med avkodningen av bildernas meddelanden. Franker (2013) ställer sig därför frågande till varför bilder ofta används i alfabetiseringsundervisningen. Tanken bakom användningen av bilder i undervisningen har varit att de ska underlätta kommunikationen mellan lärare och elever, när de inte delar ett gemensamt språk, vare sig i skrift eller tal. Men detta leder till komplikationer istället, anser Franker (2013). Ett exempel är tolkning av bildserier där deltagarna tolkar varje bild var för sig, istället för att uppfatta att bildserien visar ett sammanhängande händelseförlopp. Franker (2013) noterar att bildavläsningsförmåga inte tycks finnas automatiskt hos en vuxen individ och följer heller inte nödvändigtvis med läs- och skrivinlärningsförmåga.

Franker (2013) skriver även om två olika modeller – en begränsad respektive en utvidgande modell – där skilda förhållningssätt till alfabetiseringsundervisningen lyfts fram och vilka konsekvenser dessa medför. I den begränsade modellen, sett utifrån ett bristperspektiv, hålls skolans domän åtskilt från vardagslivets. Skolan står för en formell grundutbildning där syftet är att förbereda deltagarna för vidare skolgång. Då krävs en skollitteracitet som inbegriper läs- och skrivfärdigheter som kan mätas på olika sätt, t.ex. med betyg. Övriga läs- och

skrivrelaterade färdigheter, som sker utanför skolan, finns i de sociala situationer som hör till vardagslivets domän. Dessa färdigheter är alltid sammankopplade med och färgade av de kontexter man befinner sig i. Litteraciteten fungerar då som en barriär mellan skolans domän och vardagslivets (Franker, 2013).

I den utvidgande modellen däremot, ser man på deltagarna utifrån ett resursperspektiv och därmed skapas ett gemensamt fält mellan de två domänerna i vilket de olika läs- och skrivpraktikerna kan mötas och kopplas samman. Utifrån detta, får då deltagarna möjlighet till en utbildning som grundar sig på deras egna, tidigare, erfarenheter samtidigt som de förbereds för nya utmaningar (Franker, 2013).

## 2.5 Dövas språkinlärning

I sina respektive studier lyfter Carin Roos (2004) och Schönström (2010) fram skillnaden mellan döva och hörande andraspråksinlärare genom att peka på att då döva mer eller mindre saknar hörsel, så innebär det att inlärningssituationen ser annorlunda ut för dem. För det första så tillägnar de sig svenska så gott som huvudsakligen via skrift och för det andra så är teckenspråket grunden för svenskinlärningen. Det handlar här alltså om två olika språk, två språk som dessutom har olika modaliteter. Döva barn lär sig inte att läsa på samma sätt som hörande barn. För dem handlar det inte om att knäcka koden genom att koppla samman den fonologiska koden med den skriftliga, utan om att dövas läsinlärning sker parallellt med svenskinlärningen. Döva barn lär sig inte ett ords betydelse på samma sätt som hörande barn. Hörande barn kan förstå ett ord genom att ljuda det, eftersom de hört ordet förut och känner igen det. För döva är varje ord de möter i skrift nytt. Istället för att utveckla läshastighet och lästeknik, på samma sätt som hörande barn, så samlar döva barn på ord och memorerar dem. Döva barn använder sig av olika strategier när de försöker läsa och förstå svenska ord. Det kan vara strategier för att förstå enskilda lästa ord, för att återkalla enskilda ord ur minnet eller för att memorera nya ord. Strategierna består bl.a. av att man känner sig för och övar på ord med hjälp av handalfabetet, smakar på och formar ord med läpparna, försöker ljuda ord, avläser någon annan som uttalar ordet och övar genom att skriva. Det har visat sig att barn som använder sig av flera strategier lyckas bättre med sin läsning (Roos, 2004; Schönström, 2010).

Schönström (2010) har tillämpat PT (se s. 3) i sin studie och fått resultat som bekräftar tidigare forskning, d.v.s. att det finns ett samband mellan teckenspråksfärdigheter och

färdigheter i det skrivna språket. Informanterna i Schönströms (2010) studie, som uppnått de högsta PT-nivåerna i svenska, hade även ett välutvecklat teckenspråk. Resultatet stöder Jim Cummins (enligt Schönström, 2010) teori om att för att ett andraspråk ska kunna utvecklas, så behövs det ett välutvecklat förstaspråk. Jim Cummins (2011) skriver i en artikel att för att döva barn ska bli goda läsare, så är första steget att se till att de har ett språk – vilket språk som helst. En stark lingvistisk grund som utvecklats i de tidiga åren är en förutsättning för den påföljande kognitiva och lingvistiska utvecklingen, menar Cummins (2011).

Schönström (2010) konstaterar därför:

Teckenspråk spelar alltså en viktig roll för utvecklingen av svenska hos döva. Att få tillgång till ett förstaspråk och möjligheten att utveckla det naturligt till att bli ett stabilt språk bör alltså föregå undervisning i ett andraspråk (Schönström, 2010, s. 194).

Roos (2004) håller med och poängterar att det är oerhört viktigt med en social interaktion kring texter. Detta kanske t.o.m. är viktigare för döva barn än för hörande. För att denna interaktion ska kunna ske, så är en teckenspråkig miljö av stor vikt, menar Roos (2004). Därför vill hon uppmana pedagoger att tillsammans med barnen samtala kring och arbeta med texten genom att jämföra svenska ord med motsvarande tecken i teckenspråket, samt att titta på skriftens utseende och funktion, vilka skillnader finns det mellan text och bild t.ex. Hon lyfter också fram de vuxnas (oftast låga) förväntningar på döva barn och påpekar att när de vuxna talar om för barnen att ”svenska är svårt”, så framför de budskapet till barnen att de kommer att få svårt att lära sig svenska. De vuxna förmedlar detta genom att bl.a. säga:

Det är ett svårt ord.  
Det är besvärligt att skriva allt det.  
Nu fick du mycket att skriva på svenska.  
Det är mycket text i den boken. Tror du att du kan läsa den?  
(Roos, 2004, s. 160)

Som jämförelse kan man se på hur de vuxna beskriver teckenspråket med uttryck som:

Så tecknar man. Det räcker.  
Vilket ord behövs inte i teckenspråket?  
Vilket ord ska bort i teckenspråk?  
(Roos, 2004, s. 160)

Teckenspråket beskrivs som ett enkelt och kort språk. Dessa låga förväntningar på barnen och deras skriftspråkliga utveckling kan leda till att barnen själva får uppfattningen att de inte kan läsa och/eller skriva. Därför behövs det fler metaspråkliga samtal och diskussioner kring de två språken – svenska och teckenspråk – menar Roos (2004).

Vidare har Roos (2004) i sin studie lyft fram visualitetens betydelse och visat på konsekvenserna av detta i lärandesituationer där ena parten uppfattar sin omgivning visuellt medan den andra parten har en mer auditiv inriktning av sin förståelse. Hon menar att missförstånd uppstår när barnen och de vuxna (förskolepersonalen t.ex.) tolkar händelser utifrån sin egen förförståelse. Ett annat missförstånd som ofta sker är när barnen tecknar rätt, men ändå inte blir förstådda av t.ex. personalen. Sådana missförstånd påverkar barnens tro på sig själva och därför har de vuxna ett stort ansvar för att medvetandegöra vad det innebär att vara visuell, menar Roos (2004). Hon ställer också frågan: ”Hur kan man bygga bra visuella pedagogiska miljöer?”

## 2.6 Sammanfattning av tidigare forskning och implikationer för min studie

Den tidigare forskningen lyfter fram den problematik som finns kring andraspråksinläring, svenska för invandrare samt dövas språkinläring. Jag föreställer mig att liknande problematik även finns kring min undersökningsgrupp – d.v.s. döva kortutbildade elever. Jag tänker då bl.a. på Abrahamssons (2009) fem distinktioner – däribland hur man skiljer på förstaspråk, andraspråk och främmande språk. Jag vill i min studie se om det är någon skillnad på hur döva elever som har tidigare erfarenhet av skolan, lär sig de nya språken – d.v.s. svenskt teckenspråk och svenska i detta fall – jämfört med döva elever som saknar utbildningsbakgrund. Carlson (2002) ställer också frågan om det snarare är svenskarnas orealistiska krav på språkkunskaper som utgör hinder för invandrare, än dåliga språkkunskaper. Jag avser att i min studie undersöka om detta ”orealistiska krav”, som Carlson (2002) uttrycker det, är något som utgör ett hinder för att den döva eleven ska kunna komma vidare i sin språklärande. Vidare skriver Franker (2013) om litteracitet, visuell litteracitet, multimodala textbudskap och visuella texter. Roos (2004) ställer frågan *Hur kan man bygga bra visuella pedagogiska miljöer?* och Abrahamsson (2009) tar upp inlärningsmiljöer och menar att andraspråksinläring kan ske både i och utanför klassrummet. Roos (2004) och Schönström (2010) poängterar vidare att visualiteten är av stor vikt för döva elever och att de lyckas bättre med sin läsning genom att använda sig av olika strategier. Detta sammantaget är av intresse för min studie, då jag även vill undersöka hur pedagogerna

främjar de döva elevernas språklärande.

Franker (2013) har studerat hur kortutbildade vuxna utvecklar sin litteracitet i praktiken, men då hon inte fokuserar på döva sfi-deltagare i sin studie och jag inte har hittat någon forskning om döva kortutbildade elever, så kan min studie tillföra viktig kunskap till ett tämligen outforskat forskningsfält – kunskap om vilka förutsättningar som krävs för att ett språklärande ska ske hos döva kortutbildade elever och hur de går vidare i språklärandet.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskriver jag mina teoretiska utgångspunkter, som jag kommer att använda när jag analyserar mitt empiriska material och besvarar frågeställningarna i min studie. Jag börjar med att presentera det sociokulturella perspektivet och fortsätter därefter med den multimodala aspekten.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Då jag är intresserad av hur människor lär sig språk och vad som utgör grunden för ett lärande, så har jag i detta arbete antagit ett sociokulturellt perspektiv, så som det formulerats av bl.a. Roger Säljö (2014) vilken utgår från bl.a. Lev Vygotskys teorier. I ett sociokulturellt perspektiv lyfts bl.a. kommunikation och interaktion fram som avgörande faktorer för att ett tillägnande av kunskaper och färdigheter ska kunna ske. Vi blir delaktiga i ett samhälle genom att samspela med andra människor och lär oss genom de insikter och handlingsmönster som uppstår i det samhället. ”Människor lever på kunskaper och insikter som de lånat från andra”, skriver Säljö (2014, s. 67).

Vygotsky (enligt Säljö, 2014) använder termerna *redskap* eller *verktyg* om de språkliga, intellektuella och fysiska resurserna som vi har tillgång till och lyfter fram hur vi använder dessa för att förstå och agera i vår omvärld, utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Genom kommunikation skapas sociokulturella resurser och dessa förs i sin tur vidare genom kommunikation. Kommunikation utgör en länk mellan den lärande och omgivningen, en länk mellan det som Säljö (2014) kallar det inre (tänkandet) och det yttre (interaktionen). Ett barn förstår och blir delaktigt i omgivningen, genom att kommunicera om vad som händer i lekar och i interaktion med andra människor. Säljö (2014) menar att kommunikation kommer före tänkande och att när man lär sig ett språk, så lär man sig också hur man tänker i en viss kultur och i en viss samhällslig gemenskap. Det sociokulturella perspektivet utgår alltså från ett



samspel mellan det kollektiva tänkandet och handlandet och individens lärande. Vi utvecklas inte genom vår egen aktivitet i förhållande till omvärlden, utan genom hur vi tolkar omvärlden i samspel med andra människor.

Olga Dysthe skriver att kunskapen alltid är situerad, d.v.s. ”invävd i en historisk och kulturell kontext” (2003, s. 34). Den finns aldrig i ett tomrum. ”Vi gör våra erfarenheter tillsammans med andra. Dessa medaktörer hjälper oss (oftast helt oavsiktligt) att förstå hur världen fungerar och skall förstås” (Säljö, 2014, s. 66 ). Därmed är ”kunskap [är] beroende av den kultur som den är en del av” (Dysthe, 2003, s. 34) och lärande ”ett möjligt resultat av all mänsklig verksamhet och kan inte på något enkelt sätt kopplas till bestämda arrangemang som skola och undervisning” (Säljö, 2014, s. 13). Det är skolan som har skapat bilden av att undervisning är något som kommer före lärande, men vi måste inse att människor också lär i många andra miljöer, menar Säljö (2014), eftersom

”/.../ vardagliga praktiker i den myriad av kommunikativa och fysiska aktiviteter som samhället utgör i sig innehåller en pedagogik. Och denna är många gånger betydligt mer övertygande än formell undervisning.” (2014, s. 13)

### 3. 2 Den multimodala aspekten

Då Säljö (2014) i föregående avsnitt i denna studie tar upp det faktum att människors lärande sker i många olika miljöer, inte bara i skolan, så skulle jag vilja tillföra ytterligare en aspekt i detta arbete, nämligen den multimodala, som är en aspekt av det sociokulturella perspektivet (enligt Rosie Flewitt, 2012 i Skaremyr, 2014). Enligt Staffan Selander och Gunther Kress (2010), så utgår multimodalitet från de resurser som Vygotsky (enligt Säljö, 2014) tar upp i föregående avsnitt. Resurser som vi använder för att tolka världen och skapa mening.

Föremål, gester, ord och symboler betyder inte något i sig. De får sin betydelse av det sociala sammanhang där de har skapats och där de används. Människor kommer, i olika sammanhang, genom samspråkande och samhandlande, överens om innebörder och betydelser (Selander & Kress, 2010, s. 26).

Det skrivna språket och det tryckta ordet har länge haft en framstående ställning och traditionen i skolan har varit, och är fortfarande i stor utsträckning, att ”*vetande* baseras i *skriftspråkande*” (Selander & Kress, 2010, s. 27). Men skrivande som kunskapande praktik har förändrats idag, säger Selander och Kress och menar att ”[en] utgångspunkt för vår

förståelse av kommunikation och lärande är *människan som teckenskapande varelse*” ( 2010, s. 27). Människans kommunikation och lärande idag är uppbyggd kring många olika slags teckenvärldar (eng. *modes*), uttryckssätt och medier (Selander & Kress, 2010), något som även Ellinor Skaremyr (2014) har uppmärksammat i sin studie på nyanlända barn i förskolan. Hon har upptäckt att dessa barn kombinerar olika kommunikativa redskap när de deltar i språkliga händelser i förskolan. De hittar på egna språk, blandar språk, härmas, gestikulerar med kroppen och gör uttryck med rösten.

Därmed talar man inte om texter som enbart skrivna och tryckta verbalspråkliga texter, utan de omfattar även talat språk och bildmedier. Dagens kommunikation inbegriper, förutom skrivande av verbala texter, även urval och redigering av både texter och bilder kombinerat med det egna skrivandet. Selander och Kress (2010) menar att denna övergång, från en skriftspråksbaserad informationsförmedling till en multimodal informationshantering, hänger ihop med utvecklingen där texter övergår från att finnas tryckta på sidor till att även finnas på datorskärmar, vilket medför att:

- bildskärmen är den plats där flera olika teckenvärldar kan uppträda samtidigt utan stora ekonomiska kostnader. Dessutom kombinerar bildskärmar visuella uttryck på ett helt annat sätt än den tryckta sidan.
- bildskärmen erbjuder möjlighet att distribuera (makten över) olika representations- och kommunikationsformer, bland annat därför att läsaren/användaren också har en möjlighet att själv producera och sprida information.

(Selander & Kress, 2010, s. 30)

Bildskärmen gör det möjligt att skriva på ett annat sätt än pappersbaserade skrivpraktiker. Man får möjlighet att utveckla det egna skrivandet och låta texten växa fram och ändras genom att klippa och klistra textdelar och flytta dem fram och tillbaka. Därmed har skrivandet blivit en multimodal form. Med digitala resurser får man ett vidgat lärande, menar Selander och Kress (2010). Man får ett helt annat utrymme när man arbetar med text- och bildlayout, skapar ljud och bilder/filmer och kommunicerar virtuellt med andra via datorskärmen. Vidare skriver Selander och Kress (2010) att man visar sitt lärande genom bl.a. teckenskapande aktiviteter, vilket utgår från de förutsättningar man har och vilken kontext man befinner sig i.

Om man har en tryckt text att läsa och papper och penna att skriva med, understryks att man ska skriva ord eller rita en bild. Får man däremot delta i ett socialt sammanhang >>på riktigt<< är

det med hjälp av den egna kroppen man uttrycker sin förståelse: genom handlingar, gester, blickar och tal (Selander & Kress, 2010, s. 33-34).

Skaremyr (2014) visar i sin studie på vikten av att praktisera kommunikativa redskap, för att kunna göra deltagande möjligt, ex. genom rollek och olika aktiviteter som är vanligt förekommande i förskolan. Hon skriver också om hur de nyanlända barnen förändrar sin kommunikativa förmåga, från en mer kroppslig form till en mer verbal form efter en tid.

### **3.3 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter**

I detta kapitel lyfter Säljö (2014) fram att kommunikation utgör en länk mellan den lärande och omgivningen och att det är genom att kommunicera och interagera med andra människor, som man förstår och blir delaktigt i sin omgivning. I det sociokulturella perspektivet betonas att vi utvecklas genom hur vi tolkar omvärlden tillsammans med andra. Vidare tar Skaremyr (2014) och Selander och Kress (2010) upp vikten av att använda sig av olika kommunikativa redskap, för att möjliggöra deltagande. Människor lär sig på olika sätt och i olika miljöer (Säljö, 2014), vilket jag tror jag är viktigt att vara medveten om, speciellt när det gäller döva elever med kort utbildningsbakgrund. Detta är därmed av särskilt intresse i min studie, då jag vill undersöka vilken betydelse det har för dessa elevers kunskapsutveckling om de även får möjlighet att lära sig i andra miljöer än skolans traditionella undervisningsmiljö. Därför kommer jag i min studie att ta en sociokulturell ansats med ett multimodalt förhållningssätt när jag analyserar mitt empiriska material för att få fram svar på hur och genom vilka språkliga redskap döva kortutbildade elever utvecklar sitt lärande.

## **4. Metod**

I detta kapitel redogör jag för mitt val av metod, urval, reliabilitet, validitet, generaliserbarhet, etiska ställningstaganden och genomförande.

### **4.1 Metod och urval**

För att besvara min studies syfte och frågeställningar – hur språklärandet för döva elever med ingen eller kort utbildningsbakgrund kan se ut – har jag valt att använda mig av intervjuer som metod. Intervjuer kan göras för att få empirisk kunskap om specifika erfarenheter om ett ämne som intervjupersonerna har, skriver Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014). Martyn Denscombe (2009) menar att intervjuer är en lämplig datainsamlingsmetod när forskaren vill få ta del av andra människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter.

Forskaren får också möjlighet att ta kontakt med ”nyckelpersoner på fältet som kan ge privilegierad information” (Denscombe, 2009, s. 233). Genom dessa nyckelpersoner får forskaren då tillgång till information som hen kanske inte skulle kunna få någon annanstans, p.g.a. dessa personers speciella position (Denscombe, 2009). Jag har därför valt att intervjua fyra pedagoger från två olika skolor som arbetar med just den här elevgruppen. Jag hade sen tidigare i mitt yrke varit i kontakt med en av de intervjuade pedagogerna och via henne fick jag kontakt med två av hennes kollegor. Den fjärde intervjupersonen blev jag tipsad om av en kurskamrat.

Jag har valt att göra semistrukturerade intervjuer, då jag velat att intervjupersonerna skulle kunna svara så öppet och utförligt som möjligt. Vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren en färdig lista med ämnen och frågor som ska tas upp, en s.k. intervjuguide. Med en intervjuguide får jag, som intervjuare, en struktur på intervjuens förlopp. Jag har valt att göra en mindre strängt strukturerad guide, där jag skrivit ner några huvudämnen och stödfrågor till respektive ämne, se bilaga 1. Syftet med denna typ av intervjuguide har varit att göra det möjligt för mig att ställa frågorna i en annan ordningsföljd under intervjuerna, beroende på hur intervjupersonerna har svarat. Kärnan i en semistrukturerad intervju är att intervjupersonerna ska få möjlighet att utveckla sina tankar och synpunkter, samt berätta mer ingående om de ämnen som tas upp (Denscombe, 2009; Kvale & Brinkmann, 2014).

Mina intervjuer har varit personliga, d.v.s. de har skett som ”ett möte mellan en forskare och en informant” (Denscombe, 2009, s. 235). Denscombe (2009) nämner flera fördelar med den här typen av intervjuer. För det första, så är den lätt att ordna. Det räcker med att två personer hittar en tid som passar båda två. För det andra, så kommer alla uppfattningar och synpunkter, som framkommer i intervjuerna, från en enda källa: intervjupersonen. Tredje fördelen är att den personliga intervjun också är lätt att kontrollera. Det är bara en persons idéer som intervjuaren behöver titta på. Slutligen är det också mycket lättare att skriva ut inspelningarna från intervjuerna. Det är bara en person i taget som pratar (Denscombe, 2009).

#### **4.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

För att visa på en forsknings trovärdighet, så behöver man, enligt Denscombe (2009), bedöma forskningskvaliteten utifrån några grundprinciper. *Reliabilitet* (eller tillförlitlighet) avser huruvida forskningsinstrumentet är neutralt och konsekvent om det skulle användas vid olika tillfällen. Skulle resultatet vara detsamma om andra forskare använde sig av samma forskningsinstrument som jag? I och med att jag har redovisat för hur jag gått tillväga med

mina intervjuer, så har jag gett andra forskare ”ett substitut för möjligheten att kunna upprepa forskningen” (Denscombe, 2009, s. 381).

En fråga man kan ställa för att avgöra *validiteten* i min studie är ”Är data av rätt typ för att undersöka ämnet och har data uppmätts på ett riktigt sätt?” (Denscombe, 2009, s. 378). Ett sätt att få en bättre förståelse för det man undersöker, är att använda sig av triangulering. Detta innebär att forskaren betraktar saker utifrån fler än ett perspektiv, genom att använda sig av olika metoder eller olika datakällor (Denscombe, 2009). Därför hade det varit önskvärt om jag även kunnat göra observationer av elever och händelser i klassrummet, men p.g.a. arbetets känsliga natur har det inte varit möjligt. En stor del av eleverna, som de intervjuade pedagogerna arbetar kring, har kommit från oroliga omständigheter och har en del i ”bagaget” vilket gör dem extra vaksamma mot nya människor. I detta fall hade jag behövt mer tid, så att eleverna får träffa mig några gånger och lära känna mig och på så sätt bygga upp ett förtroende för mig, innan jag börjar med observationerna. Ett annat sätt är respondentvalidering. Då jag i min studie har genomfört mina intervjuer via FaceTime och mail (mer om detta under avsnittet ”Genomförande”), så har jag haft möjlighet att göra en respondentvalidering genom att jag återkommit till intervjupersonerna efter att jag har bearbetat intervjuerna, för att bekräfta eller förbättra min förståelse (Denscombe, 2009).

Vad gäller generaliserbarheten, så kan man ställa sig frågan ”I vilken utsträckning skulle fynden kunna överföras till andra fall?” (Denscombe, 2009, s. 382). Mina möjligheter att intervjua fler pedagoger har varit begränsade eftersom det inte finns så många pedagoger i Sverige som jobbar med min undersökningsgrupp – döva kortutbildade elever. Men eftersom den elevgruppen finns i liknande verksamheter runt om i Sverige, som de verksamheterna som de intervjuade pedagogerna arbetar på, så kan generaliserbarheten ändå sägas vara relativt god. Jag anser att jag under intervjuerna i stort har fått veta det jag ville veta. Dock kommer jag att vara försiktig med att dra generella slutsatser utifrån det som har framkommit i intervjuerna, i och med att det inte finns så mycket forskning kring det jag undersöker i min studie.

#### **4.3 Etiska ställningstaganden**

Jag har följt Vetenskapsrådets (2011) etiska riktlinjer för en god forskningssed på så sätt att jag, vid tillfrågandet om intervjupersonerna är intresserade av att ställa upp på intervjuer, informerat samtliga om syftet med mitt arbete och att deltagandet är frivilligt och de när som

helst under intervjuens gång kan avbryta deltagandet. Dessutom har de fått information om att data från intervjuerna enbart kommer att användas av mig till mitt arbete och kommer att förstöras efter att arbetet är klart. Detta kallas, enligt Kvale och Brinkmann (2014), för informerat samtycke och denna överenskommelse ska helst finnas i form av ett skriftligt avtal, vilket jag anser att intervjupersonernas medgivande om deltagande i studien via mail kan räknas som.

Vidare har jag tänkt på att skydda intervjupersonernas identitet så att vare sig de eller de inblandade skolorna blir igenkända. Ett problem med forskning kring döva är att dövsamhället är så litet att risken för igenkänning är hög, vilket bekräftas i Roos (2004) och Schönström (2010). Även om man väljer att använda sig av fingerade namn, så finns risken att någon blir identifierad (Schönström, 2010). Därför har jag valt att inte ingående beskriva intervjupersonerna eller skolorna. Detta för att både skydda dem och för att jag anser att detta arbete inte kräver en mer noggrannare beskrivning av dem, utan det är vad som framkommer under intervjuerna som är det intressanta.

#### **4.4 Genomförande och bearbetning av material**

Tre av intervjuerna har gjorts via videosamtalsprogrammet FaceTime och en via mailkorrespondens. Mailintervjun gjordes då det var enklast så för intervjupersonen. Intervjuerna via FaceTime har spelats in med videokamera och efteråt skrivits ut. Intervjun via mail har gått till som så att intervjupersonen fått en utökad version av min intervjuguide på mailen, där jag skrivit mer specificerade frågor som liknar de frågor som jag har ställt som följdfrågor under videosamtalsintervjuerna. Sen har intervjupersonen svarat på frågorna och därefter har jag ställt ytterligare ett par uppföljande frågor utifrån svaren.

Jag har efter varje inspelad intervju transkriberat materialet från teckenspråk till svenska och därefter skrivit ut dem tillsammans med intervjusvaren som jag fått på mailen. I nästa steg har jag tittat på mina frågeställningar utifrån dessa kategoriserat intervjusvaren, genom att plocka ut de svar från intervjuerna som hänger samman med respektive frågeställning.

## **5. Resultat**

I detta kapitel presenterar jag intervjuresultaten under tre rubriker: Elevernas språklärande, Språkfrämjande arbetssätt och Förutsättningar för språklärande. Dessa rubriker är valda utifrån mina frågeställningar som tar upp hur tidigare skolbakgrund korrelerar med elevernas

språklärande, hur pedagogerna arbetar språkfrämjande med eleverna samt vad som ligger till grund för elevernas språklärande och hur de kommer vidare i sitt språklärande.

För att särskilja de fyra intervjuade pedagogerna från varandra, så har jag valt att benämna dem P1, P2, P3 och P4.

## 5.1 Elevernas språklärande

De intervjuade pedagogerna märker en stor skillnad mellan de elever som har en utbildningsbakgrund eller någon form av arbetslivserfarenhet från hemlandet och de som inte har någon skolerfarenhet alls. Pedagogerna tar i intervjuerna upp begreppet dövidentitet och berättar att oavsett utbildningens eller arbetets varaktighet, så har det visat sig att de som gått i skola eller arbetat tidigare, oftast har utvecklat lite dövidentitet. De har träffat andra döva tidigare och är därför mer vana att använda teckenspråk, om än inte alltid ett riktigt teckenspråk, utan det kan möjligtvis också vara lite hemgjort språk, men ändå någon form av språk som de använder för att kommunicera med varandra. För de elever som aldrig gått i skola tidigare, så är allting nytt. De saknar studieteknik och är inte vana vare sig vid teckenspråk eller vid att sitta i ett klassrum och lyssna på läraren som tecknar. Många vet inte vad det innebär att gå i skolan överhuvudtaget, enligt de intervjuade pedagogerna.

I intervjuerna framgår att en del av eleverna använder mycket talat språk när de pratar med varandra. De väljer att tala sitt hemspråk<sup>3</sup> och översätta svenska texter till hemspråket med hjälp av något översättningsprogram i datorn eller i mobilen. Pedagogerna berättar att de försöker uppmuntra eleverna till att använda teckenspråk istället, då de har märkt att dessa elevers språklärande inte går framåt på samma sätt som hos de elever som tecknar. De menar att (svenskt) teckenspråk är grunden för att en elev ska kunna lära sig och utveckla sin svenska. Dock är det en process som tar tid, säger P1, för många av eleverna är uppvuxna i ett samhälle med en negativ attityd till teckenspråket. De är följaktligen inte vana vid att använda teckenspråk. P1 berättar vidare:

De har fått höra att döva är dumma, teckenspråk är fel och får inte användas. Så de behöver mycket tid för att kunna förändra sig. Speciellt när det gäller kvinnor som är vana vid att inte ha några rättigheter alls. De är ofta undergivna och passiva. Det är nästan som att de "gömmer" sig (P1).

---

<sup>3</sup> Detta begrepp använde de intervjuade pedagogerna. Min tolkning är att det har en liknande innebörd som "modersmål".

Detta anser pedagogerna påverkar elevernas förmåga att utveckla sitt språk väldigt mycket. De som gått i skola tidigare har ofta bättre kommunikationsförmåga och har därmed större möjligheter att utveckla sitt språk, menar de. Det blir inte lika mycket missförstånd och konflikter mellan eleverna. Elever som själva säger meningar och ställer frågor, eller som ber om att man upprepar det som har sagts, för att försäkra sig om att de har förstått rätt, är på rätt väg i sitt språklärande, menar pedagogerna. Vilken grad av kommunikationsförmåga en elev har ser man ganska fort, säger de. Kommunikation på teckenspråk sker hela tiden i skolan och antingen så försöker eleverna kommunicera tillbaka när skolans personal t.ex. försöker ställa frågor, eller så sitter eleverna tysta, vilket pedagogerna upplever beror på bristande språkliga kunskaper.

Gemensamt för dessa elever, som har språkliga brister, är att de behöver mycket tid. Tid som pedagogerna upplever att de inte får tillräckligt av p.g.a. det svenska samhällets krav. Det är tuffare idag att komma som invandrare till Sverige, menar de. Det finns många döva som har suttit flera år på flyktingförläggningar runt om i Sverige och väntat på att bli kallade till förhör, eller på att få uppehållstillstånd. Där har de inte fått någon utbildning i svenskt teckenspråk och följaktligen heller inte i svenska.

De har liksom haft hjärnan bortkopplad under en lång tid, så det tar lång tid för dem att ”öppna” hjärnan och bli mottaglig för kunskap igen. Mycket tid går förlorat för dessa personer (P1).

Vidare berättar P2 att Migrationsverket numera erbjuder döva asylsökande sex månader för att lära sig grunderna i svenskt teckenspråk, svenska och samhällskunskap. Detta för att den asylsökande, på egen hand så långt som möjligt, ska kunna besvara de frågor som ställs under förhören hos Migrationsverket. Detta ser P2 som en liten fördel, i jämförelse med hur hörande asylsökande tas emot. De hörandes förhör sker efter en kortare väntetid, men de får en språktolk till förhören, någon som talar deras språk. Det får inte döva, säger P2. Dock är alla pedagogerna eniga om att sex månader ändå är för kort tid, för att hinna utveckla en god kommunikativ grund, för någon som saknar utbildningsbakgrund. Det blir mycket intensivt arbete med den gruppen, för att de ska hinna få så mycket teckenspråkskunskaper som möjligt att de klarar av att tala för sig själv under förhören, menar de. Ett annat krav som invandrare möter i samhället idag står Arbetsförmedlingen (AF) för. Är man i vuxen ålder när man kommer hit och får uppehållstillstånd, så blir man automatiskt inskriven hos AF. Där har de, enligt P1, en maxgräns på två år för den arbetssökande att läsa till sig betyg i svenska för invandrare A-D, innan den arbetssökande kan gå ut i arbetslivet.



Men det är omöjligt för döva! De lär ju sig två *olika* språk! Men det förstår inte AF. Jag skulle önska att maxgränsen flyttas, så att döva får två år på sig att lära sig svenskt teckenspråk och därefter två år för att lära sig svenska (P1).

Intervjuresultaten lyfter fram att det finns skillnader på språklärande mellan de elever som gått i skola tidigare och de som inte gjort det och att dessa skillnader påverkar språklärandet avsevärt. De elever som gått i skola tidigare har oftast redan en god kommunikationsförmåga och därmed har de bättre möjligheter att utveckla sitt språk. Resultatet visar också att de elever som saknar utbildningsbakgrund behöver mycket tid för att kunna tillgodogöra sig ett språk (svenskt teckenspråk i detta fall).

## 5.2 Språkfrämjande arbetssätt

Grunden till ett språkfrämjande arbetssätt för den här gruppen, d.v.s. kortutbildade döva elever, är att se till att all undervisning sker på teckenspråk, menar de intervjuade pedagogerna. Detta kan verka självklart eftersom det är döva elever vi pratar om här, men P3 förklarar att skolans intention är att fokus ska vara på teckenspråk, åtminstone i början när eleverna är nyanlända på skolan, vilket innebär att all kunskap inhämtas via teckenspråk och inte via skrift. Eventuella texter som eleverna möter, går igenom på teckenspråk. Först när dessa elever fått uppehållstillstånd, kan de börja läsa svenska som ämne, berättar P1. På en av skolorna, där de intervjuade pedagogerna arbetar, placeras de nyanlända eleverna, som väntar på förhör hos Migrationsverket, i en grupp där undervisningens fokus är på saker som kan komma att tas upp under förhören. Bl.a. ska de enligt P2 kunna alfabetet, både på teckenspråk och skriftligt på svenska, siffror, namn på månader, veckor, dagar, klockan, färger samt ange sina personuppgifter och svara på enkla frågor av typen ”Vad heter du? Var bor du?”

När eleverna börjar läsa svenska, så får varje elev en individuell studieplan. Pedagogen kollar kontinuerligt av elevernas kunskapsnivå, ser över böckerna som används och vad eleverna behöver och utformar sen en studieplan utifrån det. P1 berättar att det är viktigt med en fast ram och fasta rutiner för dessa elever. Deras dagliga liv är tillräckligt rörigt annars. Eleverna har ofta många funderingar. De vet inte vad de ska göra på lektionerna och vad som förväntas av dem. Många mår också dåligt och behöver bearbeta tidigare händelser. De behöver tydlighet och känna att de vet vad som ska hända på lektionerna.

Därför är det bra att jag säger: ”Idag ska vi göra så och så och du ska göra det och det. Du ska läsa den och den sidan och därefter diskuterar vi det du har läst.” Jag frågar aldrig: ”Vad vill du göra idag?” (P1)

Alla de intervjuade pedagogerna använder mycket bilder i sin undervisning, med avsikten att visa och förtydliga. Bilderna kopplas till tecken och ord. Bildserier däremot används inte i lika stor utsträckning. P1 menar att det är avhängigt elevernas nivå och språkliga kompetens om de kan tolka en bildserie eller ej. P4 poängterar vikten av att visualisera vad man kommer att arbeta med.

Det måste utgå från det konkreta, vardagsspråket, för att vi ska nå skolspråket (P4).

Därför jobbar hon mycket med exempelvis filmer, som eleverna får titta på och samtala kring. Efteråt skriver hon upp betydelsebärande ord och viktiga begrepp. Sen repeterar de och bygger vidare på det eleverna har lärt sig. Av intervjuerna framgår att repetitioner och även att jobba med en och samma sak i flera steg är en viktig del i språkundervisningen för dessa elever. Att få arbeta praktiskt är också till stor fördel för eleverna. Praktiskt arbete kan bl.a. vara att låta eleverna rita bildsekvenser. P4 berättar om en elev som hon för närvarande jobbar med och hur hon kan se om eleven har förstått eller inte, genom elevens bilder. Eleven har svårt att läsa och skriva, men uttrycker sig väldigt bra i bild, som P4 själv uttrycker det.

Genom bildsekvenserna förstår jag att hen har en röd tråd och att hen har förstått uppgiften (P4).

Andra praktiska saker kan t.ex. vara studiebesök eller att pedagogerna tar eleverna och åker till stan och går in affärer och tittar, tecknar och tar bilder. Därefter åker de tillbaka till skolan och repeterar vad de sett och skriver om det.

En dag på stan är en väldigt givande språklektion (P4).

Sen brukar det finnas några elever – nyanlända även de, men som oftast har någon form av utbildningsbakgrund – som några av pedagogerna kan uppleva utvecklas snabbare än övriga elever i gruppen. Dessa elever flyttas då oftast till en annan grupp, även om de fortfarande är inskrivna i gruppen som väntar på uppehållstillstånd. Detta för att elevernas motivation och utveckling inte ska avstanna p.g.a. att tempot är lite lägre i den ordinarie gruppen.

En av skolorna (som intervjupersonerna jobbar på) fick för ett antal år sedan betygsrätt, vilket medförde nya krav och annat arbetssätt. P1 känner sig lite kluven till denna förändring och menar att i och med de nya kraven, så har arbetet blivit mer stressigt då eleverna bl.a. har krav på sig att skriva nationella prov och hinna med så mycket som möjligt i både teckenspråk och svenska under två år. Samtidigt har detta medfört att motivationen höjts hos en del av eleverna.

/.../ de vill ha betyg, de vill ha ”riktig skola” med prov och känner att svenska är viktigt. För de som har förmågan och kan plugga, oftast de som gått i skola tidigare, är det bra med nationella prov och [att skolan fått] betygsrätt. Vi har faktiskt flera elever som lyckats även med D-provet. Det är många hörande som inte klarar det. Så det är roligt (P1).

Men det är svårt för de elever, som behöver mer tid på sig och mer stöd, att rätta sig efter samhällets krav, säger P1 och menar att för den gruppen så hade det varit bra om skolan hade kunnat fortsätta med det gamla arbetssättet och satsa mer på teckenspråk. Innan skolan fick betygsrätt, så arbetade man mycket tematiskt, vilket P1 anser att dessa elever fick ut mycket av.

Vi kunde börja med ett tema i samhällskunskap, t.ex. sjukvården och så började vi prata om hur sjukvården fungerar i Sverige, vi skrev ord, vi pratade om olika yrkesgrupper. Sen åkte vi på studiebesök till vårdcentralen och förklarade osv. Ord för t.ex. läkare, sjuksköterska, medicin – både på svenska och på teckenspråk. Sen åkte vi tillbaka till skolan och skrev ord, använde bilder, gjorde rollspel m.m. och sen blev det prov på det hela (P1).

Här lyfts teckenspråket fram som ett viktigt språkfrämjande redskap. Vidare stimuleras elevernas lärande genom ett multimodalt förhållningssätt, där användning av bilder har en framträdande roll. Tematisk undervisning, där eleverna får möta olika lärmiljöer tas också upp som ett språkfrämjande arbetssätt.

### 5.3 Förutsättningar för språklärande

Alla de intervjuade pedagogerna poängterar att teckenspråket är grunden till dövas språklärande.

Nyckeln till deras utveckling, att kunna erhålla kunskap, är teckenspråk. För eleverna bara tillräckligt med teckenspråk för att kunna känna sig trygga och klara av att förstå när andra tecknar, kunna förstå och översätta texter till teckenspråk och även att förstå att teckenspråk och svenska är två olika språk, så får de en bra grund för den fortsatta språkutvecklingen (P1).

P4 tar också upp vikten av att vara säker på sitt förstaspråk, för att kunna utveckla sitt skriftspråk. Därför arbetar de mycket med kommunikation. I början får eleverna jobba mycket med handalfabetet, ordbilder och olika kategorier, så att eleverna bygger upp sitt ordförråd. Vidare säger P4 att det är viktigt med språklig input och lyfter fram olika förutsättningar för att eleverna ska kunna komma vidare i sitt språklärande: motivation, intresse, stöd hemifrån, tekniska hjälpmedel, språkliga domäner, kommunikation hemma och i skolan. Hon tar även upp en sak som de tre andra pedagogerna inte berört på något sätt; kollegieobservationer som

arbetssätt.

En annan sak som framkommit under intervjuerna som viktigt för språklärandet är tid. Eleverna behöver gott om tid på sig att lära sig och utveckla sitt språk, menar pedagogerna. P2 och P3 berättar om situationer där flera språkliga missförstånd under Migrationsverkets förhör uppstått. Missförstånd som hade kunnat undvikas, enligt P2 och P3, om eleven bara fått mer tid på sig att utveckla sitt språk. Ett exempel på missförstånd kan vara att eleven blandat ihop tecknen för ”VET-INTE” och ”HAR-INTE”. Istället för att svara ”Jag vet inte” eller ”Jag känner inte igen det”, så svarar eleven ”Jag har inte...” på frågor som Migrationsverket ställer utifrån tidigare förhørsprotokoll, vilket har inneburit att det verkat som att eleven säger emot sig själv och därmed alltså blir betraktad som otillförlitlig.

Intervjusvaren visar att teckenspråk har en stor betydelse för att en elev ska kunna komma vidare i sitt språklärande. Elevernas möjligheter att kommunicera med andra och tillägna sig kunskap, ökar när de får ett språk (svenskt teckenspråk i detta fall).

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag mitt metodval, mina resultat och avslutar sen med några sammanfattande reflektioner och förslag på vidare forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Man kan fråga sig om antalet intervjupersoner har varit lagom för att få fram bra resultat. Kvale och Brinkmann menar att man ska ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta” (2014, s. 156) och påpekar vidare att ett problem med kvalitativa intervjustudier är att antalet intervjupersoner ofta är antingen för litet eller för stort. I mitt fall kan man tycka att fyra personer är för lite, vilket kan leda till svårigheter att generalisera och pröva hypoteser om skillnader mellan grupper, menar Kvale och Brinkmann (2014).

Sen kan man också fundera på om intervjun som gjordes via mail kan jämföras med intervjuerna som gjordes ”ansikte mot ansikte” via FaceTime. Troligen kan intervjuordningen, d.v.s. i vilken ordning intervjuerna skedde, ha haft inverkan på resultatet. Jag genomförde ”FaceTime-intervjuerna” först, innan jag skickade iväg intervjufrågorna till pedagogen jag intervjuade via mail, vilket medförde att jag kunnat skriva ner liknande följdfrågor som de som uppkom under dessa intervjuer, redan i intervjuguiden som jag sedan

skickade via mail till pedagogen. På så sätt kunde hon svara ganska utförligt på mina frågor, trots att kommunikationen inte skedde som en dialog ansikte mot ansikte. Hade jag däremot gjort mailintervjun först, hade förmodligen svaren varit tunnare och krävts mer mailväxling mellan oss än vad som blev nu. En förutsättning för att intervjuer via mail ska kunna likställas med intervjuer ansikte mot ansikte, anser jag är att man växlar mail under en relativt kort tid, helst så att varje respons ges inom 24 timmar. På så sätt riskerar man inte att behöva vänta på svar på eventuella följdfrågor – svar som kan ha betydelse för den aktuella studien. I och med att jag gjort intervjuerna i den ordningen som var, d.v.s. att mailintervjun gjordes efter de andra intervjuerna, så anser jag att resultaten kan sägas vara relativt likvärdiga.

I inledningen frågade jag mig om forskning kring hur barn lär sig läsa och skriva kunde vara tillämplig på min undersökningsgrupp. Inte en enda gång under intervjuerna har något som berört barn läs- och skrivinlärning framkommit som något man tillämpar på äldre elever. Dock berörde jag aldrig frågan kring detta under intervjuerna, vilket jag nu i efterhand inser att jag kanske borde ha gjort, för att få svar på min fundering. Men samtidigt påpekar Franker (2013) att man ska vara vaksam och inte oreflekterat föra över resultat från studier av barns erövrande av skriftspråket till vuxna. Däremot kan man, enligt Franker (2013), göra kompletterande studier som kan visa hur ålder, kognition, språkfärdigheter och minnesfunktioner påverkar äldre ungdomars och vuxnas allra första läs- och skrivutveckling. Det är alltså skilda förutsättningar för barns respektive vuxnas skriftspråkstillägnande, även om det finns vissa likheter i deras uppfattning om och hantering av skrift.

## 6.2 Resultatdiskussion

Av resultatet framgår det att det finns ett samband mellan en utbildningsbakgrund, om än i varierande omfattning, och inlärnings- och kommunikativ förmåga. De elever som gått i skola tidigare har mer eller mindre utvecklat en ”dövidentitet” vilket även innebär att deras kommunikativa förmåga ofta är relativt god. En god kommunikativ förmåga underlättar inlärningen av svenskt teckenspråk och senare även svenska. Det framkom också genom intervjuerna att det finns en grupp döva elever som föredrar talat språk (hemlandets språk) framför svenskt teckenspråk. Franker (2013) skriver att forskning inom modersmålsbaserad sfi har påvisat modersmålets betydelse för kortutbildade sfi-deltagare. Det är ett viktigt stöd som både minskar stress hos kursdeltagarna och gör det möjligt för dem att förstå och få ett djup i sitt lärande (Franker, 2013). UNESCO konstaterar i sin rapport att:

literacy programmes that provide initial learning in the mother tongue and then add a second language, offer social, cognitive, psychological and pedagogical advantages (UNESCO 2005:228ff).

Skolverket lyfter också fram flerspråkighet som en resurs menar att ”man lär bäst på det språk som man fullt ut behärskar och förstår” (2013, s. 28). Därmed bör nyanlända elevers fortsatta kunskapsutveckling baseras på modersmålet tills svenskan uppnått den nivån, att den kan fungera som ”ett verktyg för lärande” (Skolverket, 2013, s. 28). Detta förutsätter dock att modersmålet är elevens starkaste språk, som Skolverket (2013) menar är det språk som eleven utvecklat sina läs- och skrivfärdigheter i. Min intervjustudie visar att döva elever som saknar, eller har en väldigt kort, utbildningsbakgrund oftast inte har några fullt utvecklade läs- och skrivfärdigheter när de kommer till Sverige, vilket innebär att inläringen måste ske via andra vägar. Därför lyfter både de intervjuade pedagogerna och den tidigare forskningen (Roos, 2004; Schönström, 2010) fram den stora betydelsen som teckenspråket har för inläringen. Genom teckenspråket får dessa elever en språklig grund – ett språk som de kan kommunicera via – till fortsatt inläring. Därmed menar jag att det starkaste språket inte behöver vara det språket som eleven utvecklat sina läs- och skrivfärdigheter i. För om teckenspråket ses som grunden för fortsatt språklärande, så bör det likställas som det starkaste språket trots att det inte är skriftbaserat. Pedagogerna i min studie ser problematiken med elever som väljer bort teckenspråk när de kommunicerar med varandra. Dessa elever utvecklas inte i samma takt som sina teckenspråkiga klasskamrater, upplever pedagogerna. Möjligen kan detta med att eleverna föredrar att tala sitt hemlands språk med varandra bidra till minskad stress hos eleverna, men att det skulle vara fördelaktigt för dem i sitt lärande är jag tveksam till. Jag baserar då mitt påstående på det faktum att dessa elever är döva och därmed behöver ett visuellt språk för att kunna tillägna sig kunskap, något som Roos (2004) tar upp i sin studie. Hade dessa elever däremot varit hörselskadade och klarat att kommunicera obehindrat via talat språk, så hade kanske modersmålsbaserat sfi varit ett alternativ.

Skolverket (2012a) nämner vikten av det vidgade textbegreppet i sfi-utbildningen och menar att texttillägnande och textbearbetning inte bara innebär läsning, utan även avlyssning, bild- och filmstudium. Maaike Hajer och Theun Meestringa menar att en språkinriktad undervisning, som är en ”kontextrik undervisning med språklig stöttning och mycket interaktion som syftar till att utveckla språket” (2014, s. 30), hjälper till att minska klyftan mellan vardagsspråket och skolspråket. Även om de främst riktar in sig på ämnesundervisning

i allmänhet och stöttning av elever till att lära sig det språk som behövs för att utveckla sina ämneskunskaper och inte direkt på elever som ska lära sig ett nytt språk, så har de lyft fram saker som jag anser är en bra grund för den elevgruppen, som detta arbete handlar om, och deras lärande. De skriver bl.a. att pedagogerna ska kunna ställa krav på elevernas lärande, samtidigt som eleverna får stöd i form av handledning och aktiverande pedagogik. Detta kan pedagogerna göra t.ex. genom att:

- ställa öppna frågor (frågor som inte bara har ett svar utan leder till svar som belyser olika aspekter) som stimulerar tänkandet,
- ge mycket visuellt och taktilt stöd (bilder, grafer, tredimensionella figurer att känna på),
- erbjuda ett rikt utbud av olika texter (läroböcker, andra källor, muntlig information från videor och dvd:er, lärare, intervjuer),
- låta eleverna använda de nya begreppen genom att formulera dem i olika skrivuppgifter,
- använda olika arbetssätt som lockar till interaktion,
- lära eleverna att själva tala om vilka problem de har med språket och att tänka på vad de själva kan göra för att utvecklas.

(Hajer & Meestringa, 2014, s. 30)

Det som Hajer och Meestringa (2014) lyfter fram är något som utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande, där det viktiga är att ”delta i social praktik där lärande äger rum” (2003, s. 41) eftersom den konstruktivistiska synen i det sociokulturella perspektivet på lärande är att kunskap konstrueras genom att människor samspelar med varandra i en kontext (Dysthe, 2003). Skolverkets (2012a) kommentar om det vidgade textbegreppet och Hajer och Meestringas (2014) tips på hur man kan göra undervisningen mer kontextrikt vill jag koppla till det multimodala förhållningssättet som de intervjuade pedagogerna i intervjustudien har i sin undervisning. Även de framhåller vikten av att koppla ihop ord, tecken och bilder, vilket jag tänker är teckenskapande aktiviteter som Selander och Kress (2010) skrev om i tidigare avsnitt i denna studie. De menar att man genom dessa aktiviteter kan visa sitt lärande. Det intressanta här är att pedagogerna tycks använda sig av bilder i ganska omfattande utsträckning, vilket de menar hjälper till att utveckla elevernas förståelse för saker och ting, något som Franker (2013) vill varna lite för. Hon ställer sig frågande till varför bilder ofta används i alfabetiseringsundervisningen och menar att det leder till komplikationer istället för att underlätta kommunikationen mellan lärare och elever som inte har ett gemensamt språk. Bildsserier riskerar att misstolkas p.g.a. att eleverna inte kan avläsa och förstå västerländska konventioner för bildtolkning. Eleverna uppfattar heller inte djupperspektiv i bilderna och fastnar därför vid oviktiga detaljer istället. Vidare lyfter Franker (2013) fram att det finns en

risk för att man ”infantiliserar” eleverna. De bilder som lärarna väljer, som de själva anser vara enkla och lättförståeliga för eleverna, är ofta material avsett för barn. Frankers (2013) argument är tankeväckande och ställs emot intervjustudien, där alla de intervjuade pedagogerna lyft fram bilder som ett viktigt redskap för språklärandet. Kan det vara så att de intervjuade pedagogerna använder bilder i sin undervisning oreflekterat, utan att ha funderat djupare kring eventuell problematik med att använda bilder som t.ex. kräver en viss förståelse för hur man tolkar bilder utifrån västerländska konventioner? Eller är det så att den visuella litteraciteten skiljer sig mellan döva och hörande andraspråksinlärare? Eftersom döva är visuella inlärare, så kanske de tar till sig informationen som finns i bilderna på ett annat sätt än hörande?

En annan sak som är intressant är hur lite handalfabetets betydelse tas upp i intervjuerna. Pedagogerna nämner bara handalfabetet i samband med att eleverna ska lära sig det svenska alfabetet och i början av deras utbildning. Enligt Roos (2004) är handalfabetet också ett redskap för memorering och återgivande av ord och namn. Användning av handalfabetet stimulerar till en ökad förståelse av bokstäverna och av att handalfabetet är en representation av ljud. Maribel Gárate (2012) skriver i en amerikansk artikel att forskning har visat på positiva samband mellan användning av handalfabet och vokabulär förmåga och läsförståelse. Man har sett att eleverna lär sig avkoda nya engelska ord genom handalfabetet.

Min intervjustudie visar också på vikten av att låta eleverna interagera med varandra, med pedagogerna och med det som de ser och upplever ute i samhället. De intervjuade pedagogerna ger exempel på arbetssätt där de ger eleverna en förförståelse genom att åka på studiebesök, besöka staden och besöka affärer. t.ex. Eleverna tar kort, och tillsammans med andra får de teckna och skriva ord och begrepp som de möter. Sen arbetar de vidare med detta på skolan och visar vad de har lärt sig genom olika uttryckssätt – rollspel, bildpresentationer, skriftligt. Intervjustudien har därmed visat att kommunikation och interaktion är avgörande faktorer för inläringen, vilket är kärnan i det sociokulturella perspektivet. Genom tematisk undervisning, som i det föregående exemplet med besök på stan eller intervjustudiens andra exempel om sjukvården i Sverige, integreras ämneskunskaper med svenska och teckenspråk vilket Skolverket menar är ett språkutvecklande arbetssätt som ”gör att de nyanlända eleverna kan fortsätta med sin ämnesmässiga kunskapsutveckling och dessutom får ett sammanhang för sin språkinläring” (2012b, s. 9). Vidare betonar Skolverket att

[E]n viktig förutsättning för att lyckas med att integrera språk- och ämnesundervisningen är att



Vad gäller nyanlända döva elever, speciellt kortutbildade elever, så vill jag hävda att det förutom kompetens i svenska som andraspråk även krävs en hög teckenspråkskompetens och dövmedvetande hos lärarna. På så sätt stärks eleverna i sin identitet som döv vilket underlättar vidare språklärande. Här tänker jag då bl.a. på de eleverna som nämndes i intervjustudien, som inte ville använda teckenspråk utan föredrog att tala. De har kanske, som en av pedagogerna nämnde, hela sitt liv fått höra att döva är dumma och teckenspråket är fult. Möts de istället av en positiv attityd till döva och teckenspråk, så stärker det deras tro på sig själva, vilket i sin tur leder till ökat intresse för det egna språklärandet, menar jag. Detta är också något som behöver spridas ut till samhället och dess olika instanser. Det framkommer i både min intervjustudie och den tidigare forskningen (Carlson, 2002; Sjögren, 2001) att samhällets krav på döva kortutbildade elever (och även på hörande) ofta är orimligt höga, vilket jag anser oftast beror på otillräcklig kunskap om dessa gruppers behov. Med en förändrad attityd och ökad förståelse för dessa behov kan samhällets krav möta dessa på rätt nivå.

Av studiens resultat kan slutsatsen dras att teckenspråkets betydelse är stor för de döva kortutbildade elevernas språklärande. Med ett sociokulturellt och multimodalt förhållningssätt till lärande, d.v.s. att lärande sker genom kommunikation och interaktion med andra, genom olika uttryckssätt och i olika miljöer, och en medvetenhet om att döva är visuella inlärare och därmed lär sig genom teckenspråk, har man satt en bra grund till språklärandet för denna elevgrupp.

Även tid är något som i denna studie lyfts fram som viktigt, främst för de elever som saknar utbildningsbakgrund. Sätter man detta i relation till Abrahamssons (2009) fem distinktioner, så blir det märkbart vilken betydelse tid har för språklärandet. Ser man på distinktionerna där man skiljer på förstaspråk och andraspråk samt andraspråk och främmande språk, så kan det vara så – för de döva elever som har gått i skola i ett annat land – att eleverna har hemlandets teckenspråk som förstaspråk, hemlandets talade och/eller skrivna språk som andraspråk, vilket möjligen innebär att hen får lära sig svenskt teckenspråk och svenska som ytterligare andraspråk. Vilken väg – och via vilket språk – ska pedagogerna gå för att främja dessa elevers språklärande? Den problematiken finns i de verksamheter som tar emot dessa elever. Därför är det inte förvånande att Carlson (2002) och de intervjuade pedagogerna vill betona att eleverna behöver tillräckligt med tid för att kunna utveckla sitt språklärande.

### 6.3 Avslutande reflektioner

Denna studie visar teckenspråkets betydelse för språklärandet och att det är av stor vikt att eleverna får ett språk, svenskt teckenspråk i detta fall, för att kunna gå vidare i sin kunskapsinhämtning. Kunskapsinhämtningen kan ske via upplevelser, erfarenheter och via olika språkliga medier, såsom texter, bilder och filmer. Det bör dock finnas en medveten tanke kring hur dessa medier används i undervisningen. Det är också av stor vikt för språklärandet och kunskapsinhämtningen att lärande sker i samarbete med andra, vilket jag anser att arbetssätt som bl.a. tematisk undervisning kan främja. Jag menar då att med tematisk undervisning så sker lärande i en mer konkret miljö, där kontexten har stor betydelse.

### 6.4 Förslag på vidare studier

Då jag, som tidigare nämnts (se avsnitt 4.2), i min studie inte haft möjlighet att göra observationer, så skulle kompletterande studier kunna göras där man ställer upp resultaten från observationer och intervjuer med eleverna mot bl.a. intervjurest resultaten i min studie, och undersöker om elevernas egna erfarenheter och det pedagogerna upplever stämmer överens med varandra.

Vidare har modersmålsbaserad sfi lyfts fram av Skolverket (2013) och Franker (2013) som något som kan främja elevernas lärande, vilket jag i denna studie inte har studerat specifikt i, vad gäller döva elever. Därmed skulle det vara intressant att undersöka om det kan vara till fördel för döva elever att ta vägen via modersmålet, vad gäller inläringen av det skrivna svenska språket.

Något som jag även tycker är värt att undersöka i framtida studier, är hur döva andraspråksinlärare tar till sig informationen som finns i bilder, jämfört med hörande andraspråksinlärare. Detta då min studie visar på olika uppfattningar om huruvida det är lämpligt att använda bilder i alfabetiseringsundervisningen. Kan det vara så att den visuella litteraciteten skiljer sig mellan döva och hörande, eftersom döva är visuella inlärare? Vidare har Roos (2004) och Gárate (2012) pekat på användning av handalfabetet som ett redskap för memorering och återgivande av ord och namn. Dessutom stimulerar användning av handalfabetet läsförståelsen hos döva elever. Dock tog jag under intervjuerna aldrig upp frågan om huruvida handalfabetet används som ett redskap som främjar språklärandet hos döva kortutbildade elever. Därmed är detta ytterligare en sak som är intressant att undersöka vidare.

## 7. Referenser

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in Sociology, 13.

Cummins, Jim (2011). A Dialogue between Theory and Practice: The Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Promoting academic achievement among minority group students*. Keio: Keio University Press Inc. (in Japanese: Translated and with an Introduction by Kazuko Nakajima). The University of Toronto.

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

Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.

Franker, Qarin (2000). Alfabetisering i Sverige – förutsättningar och möjligheter. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner* (s. 64-88). Stockholm: HLS förlag.

Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad 2015-04-20, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:386054/FULLTEXT01.pdf>

Franker, Qarin (2013). Att utveckla literacitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 771-815). Lund: Studentlitteratur.

Gárate, Maribel (2012). *ASL/English Bilingual Education: Models, Methodologies and Strategies*. Hämtad 2015-04-13, från <http://v12.gallaudet.edu/research/research-briefs/english/aslenglish-bilingual-education/>

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Regeringen (2014). *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*. Lagrådsremiss. Hämtad 2015-06-07, från <http://www.regeringen.se/contentassets/9c922f91763c42548cfcad32155ddb6c/utbildning-for-nyanlanda-elever--mottagande-och-skolgang>

Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray (2014). *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Liber AB.

Roos, Carin (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 210.

Schönström, Krister (2010). *Tvåspråkighet hos döva skolelever. Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010): *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Sjögren, Annick (2001). Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism. I A. Sjögren, A. Runfors & I. Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt* (s. 19-40). Stockholm: Mångkulturellt centrum.

Skaremyr, Ellinor (2014). *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*. Karlstad: Karlstad University Studies, 2014:41.

Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012a). *Utbildning i svenska för invandrare – kursplan och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012b). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling – med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Introduktionsprogrammet språkintröduktion*. Stockholm: Skolverket.

SKOLFS 1994:28. *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2015-03-18, från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=111>

Säljö, R. (2014): *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. Paris: UNESCO. Hämtad 2015-03-02, från <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Hämtad 2015-04-03, från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

## Bilaga 1

### **Intervjuguide**

#### Lärarnas bakgrund och erfarenhet

1. Kan du berätta vem du är och om din yrkesbakgrund? (Antal år i yrket? Erfarenheter av just denna elevgrupp?)
2. Vilken teckenspråksbakgrund har du?
3. Hur tar ni på din skola emot döva, nyanlända elever som ska börja hos er? (Hur ser rutinerna ut vid placeringen av eleverna på skolan?)

#### Eleverna och deras bakgrund

4. Vad har dina elever för bakgrund? (Ålder? Varifrån? Erfarenheter från hemlandet? Situation i Sverige?)
5. Har eleverna fått någon form av utbildning i teckenspråk/svenska innan de började hos er?

#### Elevernas utbildningsbakgrund

6. Märker du någon skillnad på de elever som gått i skola tidigare och de som ej gjort det? Vad för skillnad? Hur påverkar det elevernas förmåga att utveckla sitt språk, tror du?

#### Undervisningen

7. Hur jobbar du med båda språken (teckenspråk och svenska) i din undervisning?
8. Vad börjar du med (i språkundervisningen) när en elev börjar hos dig? (Teckenspråk, svenska, eller både och? I så fall hur?)
9. Används bilder i undervisningen? I så fall, hur?
10. Hur ser en vanlig (språk-)lektion ut hos dig?

#### Resultat

11. Vilka resultat märker du/har du märkt genom din undervisningsmetod? (Vad fungerar/fungerar mindre bra?)
12. Vad tror du är avgörande för att en elev ska kunna komma vidare i sin språkutveckling?