



# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

## **Elever med utomnordisk bakgrund**

Specialpedagogers uppfattningar om mottagande av elever  
med utomnordisk bakgrund i särskola

2007

Författare: Lena Lindberg  
Daniel Persson  
Maria Svensson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

## **Inledning**

I inledningen finns bakgrund till examensarbetet, problemområde, syfte och problemprecisering presenteras samt sökvägar och styrdokument som är relevanta för examensarbetets innehåll. Inledningen avslutas med arbetets fortsatta upplägging.

### **1.1 Bakgrund**

Genom våra arbeten som pedagoger har vi erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund, särskola och elever som är inskrivna i särskola men har sin skolgång på en grundskola. En av oss är grundskollärare på en F-5-skola i ett invandrartätt bostadsområde. En annan av oss är förskollärare på en skola för elever med funktionshindret autism. På skolan har en tredjedel av eleverna utomnordisk bakgrund. Ytterligare en av oss är grundskollärare på samma skola. Vår teori är att elever med utomnordisk bakgrund på grund av språksvårigheter och bristande kunskap i svenska språket inte klarar testen som används vid utredningar då särskola kan bli aktuell för eleven. Vi upplever att de skrivs in i särskola och att inskrivningen kan bero på de här svårigheterna. Med definitionen elever med utomnordisk bakgrund menar vi elever där båda föräldrarna kommer från länder utanför Norden och där eleven är född antingen i Sverige eller i ett annat land. Sedan 1999 finns det en definition av elever med utländsk bakgrund som används i Skolverkets uppföljningssystem och Statistiska centralbyråns register över totalbefolkningen. Definitionen tar fasta på föräldrarnas och elevens födelseland. En elev har utländsk bakgrund om båda föräldrarna är födda utomlands även om eleven är född i Sverige samt om eleven själv är född utanför Sverige. Första generationens invandrare är elever som själva är födda utomlands och andra generationens invandrare är elever där föräldrarna är födda utomlands (Cederberg, 2006). I examensarbetet använder vi definitionen elever med utomnordisk bakgrund.

Vi har tidigare gjort en undersökning om barn med språkstörning på Specialpedagogiska programmet vid Högskolan Kristianstad. I undersökningens resultat kunde vi se tendenser till att det sociala samspelet blev svårt för barn med språkstörning. Barn med språkstörning hade svårt att förmedla sig och uttrycka sig vilket blev en konsekvens för dem i samspelet med andra. Vår erfarenhet var att barngrupper ofta var för stora i förskola och skola. I stora barngrupper var ljudnivån betydligt högre än vad barn med språkstörning klarade av. Alla ljud runtomkring barnen som skrap av stolar och andra perifera ljud störde barn med språkstörning och deras koncentration bröts. De hade behov av resurser som till exempel utökad vuxenstöd, hjälpmedel och möjlighet att umgås med barn i små grupper (Lindberg, Persson & Svensson, 2006). Vi erfar att liknande svårigheter kan finnas hos elever med utomnordisk bakgrund. Vi undrar vad det är som gör att elever med utomnordisk bakgrund har svårt att lära sig svenska språket och om det är språksvårigheterna som gör att de placeras i särskola. Bel Habib (2001) har i intervjuer med pedagoger i särskolan kommit fram till att elever med invandrarbakgrund utan utvecklingsstörning finns i särskolan. Vidare nämns att även elever med språksvårigheter och hyperaktiva elever är placerade i särskolan (Bel Habib, 2001).

Beroende på yrkesinriktning har vi läst olika litteratur som vi har skrivit ihop tillsammans. Enkätfrågor och intervjufrågor formulerade vi tillsammans och den fokuserade gruppintervjun deltog alla i. Vi har träffats varje vecka för att skriva, diskutera och reflektera kring examensarbetets innehåll. I examensarbetet använder vi olika begrepp beroende på sammanhang. När vi relaterar till skolans verksamhet använder vi begreppet elever och i övrigt använder vi barn och/eller ungdomar. I examensarbetet förekommer pedagoger som har erfarenhet av elever i förskola, grundskola, särskola och/eller gymnasieskola och därför väljs ett av begreppen som nämnts ovan beroende på sammanhang. Vi har valt att förklara ord och begrepp första gången de nämns i texten för att läsaren direkt ska få en förklaring.

## 1.2 Problemområde

Vår teori är att antalet elever med utomnordisk bakgrund har ökat i särskolan. Vi erfar att det kan bero på deras kulturella bakgrund och sociokulturella situation. Eleverna har många gånger svårt i ömsesidigt samspel och i kommunikation med omgivningen vilket kan leda till att de upplevs avvikande. I vår tidigare undersökning om barn med språkstörning framkom att de hade svårt att göra sig förstådda, hade sociala svårigheter och oftare hamnade i konflikter med andra barn (Lindberg, Persson & Svensson, 2006). Vi tror att liknade svårigheter kan uppstå i samspelet mellan elever med utomnordisk bakgrund och deras omgivning. Vi vill veta vilka anledningar det kan finnas till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Vi tror att en av anledningarna kan vara bristande kunskap i svenska språket.

## 1.3 Syfte

Syftet med examensarbetet är att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola.

## 1.4 Problemformulering

Med specialpedagoger menar vi alla som arbetar som specialpedagoger i förskola, grundskola eller särskola i en medelstor kommun i södra Sverige. De som avses kan ha speciallärarutbildning, specialpedagogutbildning, har gått specialpedagogiska kurser eller saknar specialpedagogisk utbildning.

- Vilken uppfattning har specialpedagoger om vilka anledningar det finns till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola?
- Hur ser specialpedagoger på sambandet mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid mottagande i särskola?
- Vilken typ av testmaterial används för att bedöma om elever tillhör särskolans personkrets och för vilka elever är testmaterialet anpassat? Med särskolans personkrets menas elever med utvecklingsstörning, elever med autism eller autismliknande tillstånd samt elever med förvärvad hjärnskada.

## 1.5 Sökvägar

Den huvudsakliga sökvägen har varit Högskolan Kristianstads bibliotekskatalog och sökorden som framför allt har använts är flerspråkighet, invandrarelever, mångkulturell, språksvårigheter, särskola och tvåspråkighet. Även Internet har använts för att hitta artiklar som överensstämmer med examensarbetets innehåll.

## 1.6 Styrdokument

I Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94, står det att den växande rörligheten över nationsgränserna och det svenska samhällets internationalisering gör att det ställs högre krav på människors förmåga att inse och att leva med de värden som ligger i en kulturell mångfald (Utbildningsdepartementet, 1998a).

Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell och i Lpo 94 står det att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att sådana förs fram. Föräldrar ska med förtroende lämna sina barn i skolan utan att oroas för att barnen blir ensidigt påverkade av den ena eller andra uppfattningen. Undervisningen ska bedrivas på ett sakligt och allsidigt sätt och ge möjligheter till personliga ställningstaganden. I kursplanen för religionskunskap står att undervisningen ska öka elevens kunskap om olika religioner och bidra till möten mellan

människor från olika kulturer samt att mötena sker med respekt för varje individs olikheter. I Lpo 94 betonas vikten av en kulturell mångfald i samhället samt förståelse och respekt för andra kulturer. Eleven ska utveckla förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Bringlöv, 1996).

I Läroplan för förskolan, Lpfö 98, står att förskolans mål är att sträva efter att varje barn med annat modersmål än svenska ska utveckla sin kulturella identitet och förmåga att kommunicera på svenska och på sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 1998b).

”Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där” (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 6). I Lpo 94 står det att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 6).

I kursplanerna i modersmål för grundskolan och grundsärskolan står det att utbildningen i ämnet ska stärka elevens självkänsla och tydliggöra elevens livssituation. Ett mål som skolan ska stäva mot är att eleven ”stärker sin självkänsla och identitet” (Skolverket, 2000a, s. 37; Skolverket, 2002a, s. 24).

I kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan står att ”utbildningen i svenska som andraspråk syftar till att elever med annat modersmål än svenska skall tillägna sig en sådan språkbehärskninng att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen i andra ämnen och kan ingå i kamratgemenskapen och i det svenska samhället” (Skolverket, 2000a, s. 102). I kursplanen för grundsärskolan nämns betydelsen av att eleven tillägnar sig det svenska språket och får ”förutsättningar att kunna delta i kamratgemenskapen och samhällslivet på samma villkor som andra” (Skolverket, 2002a, s. 46).

## **1.7 Arbetets fortsatta uppläggning**

I litteraturgenomgången tar vi upp elever med utomnordisk bakgrund, deras kulturella bakgrund och sociokulturella situation. Därefter kommer ett kapitel om elever med utomnordisk bakgrund i särskola och skolformen särskola beskrivs. Sedan skildras rutiner vid utredning och mottagande i särskola och testmaterial som används vid särskoleutredningar. Språkutvecklingen hos enspråkiga och tvåspråkiga finns med i litteraturgenomgången. Pedagogens arbete i den mångkulturella skolan avslutar litteraturgenomgången tillsammans med modersmålets betydelse, modersmålsundervisning och svenska som andraspråk. I den empiriska delen redogör vi för problemformulering, metodbeskrivning, urval och genomförande. Vidare presenteras bearbetning av enkätundersökningen och den fokuserade gruppintervjun. Den empiriska delen avslutas med etiska överväganden. I resultatet presenteras enkätundersökningens svar i löpande text och tabellform. Resultatet från den fokuserade gruppintervjun med fyra specialpedagoger i en medelstor stad i södra Sverige redovisas i löpande text. Innan diskussionen analyseras resultatet från undersökningarna. I examensarbetets diskussion knyts litteraturen samman med undersökningens resultat. Här finns även våra egna reflektioner. Examensarbetet avslutas med en sammanfattning.

## **2 Litteraturgenomgång**

I litteraturgenomgången beskrivs elever med utomnordisk bakgrund och deras kulturella bakgrund och sociokulturella situation. Vidare preciseras litteraturen genom elever med utomnordisk bakgrund i särskola, skolformen särskola och rutiner vid utredning och mottagande i särskola. Även testmaterial som används vid särskoleutredningar finns med i litteraturgenomgången. Språkutveckling hos enspråkiga och tvåspråkiga har ett kapitel. Litteraturgenomgången avslutas med pedagogens arbete i mångkulturella skolor, modersmålets betydelse, modersmålsundervisning och svenska som andraspråk.

### **2.1 Elever med utomnordisk bakgrund**

Lahdenperä (1997) menar att alla kulturbundna föreställningar och uppfattningar uppfattas som självklara av den enskilda eleven. För att ändra inställning behöver eleven möta andra kulturers föreställningar och uppfattningar. Uppfattningar om elevens behov och hur de ska införlivas i vuxensamhället är inte detsamma runt om i världen utan socialt och kulturellt betingat (Lahdenperä, 1997). I grova drag är det en tredjedel av dem som är födda utomlands som kommer från länder i Europa utanför Norden och en tredjedel från övriga länder i världen. Resterande tredjedel kommer från de nordiska länderna. I en undersökning som gjordes 1988 visar resultatet att bland barn till invandrare anser nio av tio att de har svenska som modersmål (Utbildningsdepartementet, 1996). Skolverket (2004) skriver om den stora skillnaden mellan lågpresterande och högpresterande elever med utländsk bakgrund. Elever som kom till Sverige efter skolstarten hade betydligt sämre betyg än de elever som hade varit i Sverige som förskolebarn (Skolverket, 2004).

#### **2.1.1 Kulturell bakgrund**

Kultur kan beskrivas som en grupps tankar, handlingar och omgivande förhållanden. Det kan även beskrivas som allt vad människan har, gör och tänker (Utbildningsdepartementet, 1996). Skillnader i kulturell bakgrund kan leda till feltolkningar i kommunikationen men i varje samtal och samarbete är det individer som möts. Naturligtvis kan individerna vara påverkade av sin kulturella bakgrund men i olika grad. Vilken kulturell bakgrund en individ har är bara en egenskap av flera: ålder, kön, personlighet, utbildning, yrke samt egenskaper som kan vara tillfälliga såsom humör, psykiskt och fysiskt välbefinnande. Vilka intressen individen har och syftet med kommunikationen kan också spela in. Se kulturen men förblindas inte av den och se framför allt individen (Hedencrona & Kós-Dienes, 2003). Barn och ungdomar med annan kulturell bakgrund kan karakteriseras av ursprungslandets sociokulturella historia och det landets speciella tänkesätt. I varje grupp kan det finnas olika ideologier, kulturella värden, traditioner och familjeregler som inte överensstämmer med den allmänna uppfattningen i samhället. Det här innebär att det kan vara stora skillnader i relationen mellan barn och deras föräldrar. Barn och ungdomar som drabbats av våld och förföljelse på nära håll bär på skrämmande bilder som de inte bearbetat. De frågar sig varför de måste flytta från sitt hemland och de vuxna försöker att undvika ämnet för att skydda barnet. När barnet inte får riktiga förklaringar och svar kan det leda till stark ångest och misstänksamhet mot omgivningen (Nilzon, 1999).

Rädsla och osäkerhet för det som är främmande och okänt kan minska genom kunskap om likheter och olikheter och förståelse för bakgrund och orsaker. Kunskap kan ge en förklaring men behöver inte alltid leda till förståelse för det främmande. I ett mångkulturellt samhälle finns flera kulturers livstolkningar och föreställningar. När barn ska tolka världen och sin plats i den kan ett mångkulturellt samhälle ge dem ett stort och rikt material att hämta tankar och idéer från (Utbildningsdepartementet, 1996). Benckert (i Skolverket, 2000) skriver att många av eleverna med svenska som andraspråk kommer från kulturer där de är mer vana att

höra saker och ting berättas för dem. De här eleverna kommer inte i kontakt med skriven text på samma sätt (Benckert, 2000a).

### **2.1.2 Sociokulturell situation**

Enligt Ladberg (2003) använder flerspråkiga människor språket på olika sätt till exempel talas modersmålet med släkt och vänner och det officiella språket talas på arbetet, med myndigheter och i skolan. I flerspråkiga länder lever ofta olika språkgrupper nära varandra och lär sig de andra språken så att de kan göra affärer eller arbeta på samma företag. Barnen i en flerspråkig kultur leker, går i skolan och lär sig därigenom språk tillsammans. Människor blir så flerspråkiga som de är tvungna till för att klara vardagen. Officiella språk förekommer vanligtvis i länder med flera olika språkgrupper. Det officiella språket är oftast det språk som majoriteten av befolkningen pratar. För en flerspråkig person innebär flerspråkighet att kunna varje språk så bra att den klarar sig i alla de olika sammanhang som precis det språket används i. Språk har olika ställning beroende på var och hur det används i samhället. Andra inte så statusfyllda språk lånar ofta ord från de med högre status (Ladberg, 2003). Ellneby (1996) menar att elever med sociala och emotionella svårigheter, med svåra upplevelser bakom sig, och elever som har svårigheter med inläringen på grund av stress, ofta har problem med att bearbeta och organisera sinnesintryck. Elever som är känslomässigt blockerade kan ha svårt att leka och koncentrera sig. På förskolorna finns det allt fler elever med de här svårigheterna. Utöver det finns det många elever med ett annat modersmål än svenska och elever som av olika anledningar har svårt att kommunicera. Allt det här hänger ihop - kroppen, känslan, tanken och språket (Ellneby, 1996).

När människor flyttar från ett land till ett annat land med ny kultur behöver de en förmåga att anpassa sig genom att förena drag i sin egen kultur med den nya kulturen. Självklarheter i det gamla landet kan ställa till stora problem i det nya. I sin doktorsavhandling skriver Laaksonen (1999) om tre olika former av anpassning som de som kommer till ett nytt land måste bemästra. Psykologisk anpassning innebär en känsla av personlig tillfredsställelse i den nya kulturen, sociokulturell anpassning står för förmågan att hantera vardagen och ekonomisk anpassning innebär de arbetsmöjligheter som finns för den enskilde individen. Anpassningsprocessen kan ske på grupp- och individnivå. På gruppnivå skriver Laaksonen att invandrare från länder utanför Europa har lägre ställning än invandrare från europeiska länder på arbetsmarknaden. De har lägre inkomst och lägre sysselsättningsnivå. Svårigheter att ha kontakt med sin egen kultur, vänner och släktingar är exempel på hur flytten till ett nytt land påverkar människor på individnivå. Det kan vara påfrestande att tvingas studera och skaffa sig en ny yrkesidentitet i vuxen ålder. Språkinläring och kulturell anpassning kan vara beroende av varandra. Invandrare kan ibland medvetet välja att bosätta sig i områden med endast invandrare för att få nära till släkt och vänner. Det kan vara en risk när det gäller språkinläringen. Skolan i invandrartäta områden har en stor utmaning. Svenska språket är inte bara ett kommunikationsmedel i de här skolorna utan en symbol för kulturell kompetens och identitet. Det finns ett starkt samband mellan kultur och språk. Svenska skolan har en stor uppgift i att respektera elevers olika kulturella bakgrund för att styrka deras identitet. Kulturens betydelse i förhållande till inläring av språk är av yttersta betydelse. Inläring av kulturell kompetens startar redan i förskolan och språkinläring omfattar även hur eleven tänker och är (Laaksonen, 1999).

Skolverket (1995) skriver om skillnaderna i bakgrundsfaktorer mellan invandrarelever och elever med helsvensk bakgrund. De nioåriga invandrareleverna hade sämre resurser i hemmet än eleverna med helsvensk bakgrund. De fick mer sällan hjälp med läxor och de tittade mer på video och TV. När invandrareleverna var 14 år hade de fortfarande sämre resurser i hemmet

men mer tid för läxor (Skolverket, 1995). Nilzon (1999) skriver att elever som varit med om traumatiska upplevelser har en dålig start i skolan på grund av språket. Föräldrarnas intressen och tänkesätt förenat med skolans krav och förväntningar kan upplevas som en lojalitetskonflikt. Krav om att ha ett perfekt språk kan leda till oro, rädsla och sömnsvårigheter. En grundsten i kontakten med föräldrarna och deras historia är att få möjlighet att utveckla modersmålet på samma gång som det nya språket. Det är angeläget att stödja eleverna tillsammans med resten av familjen så den känslomässiga relationen inte tar skada (Nilzon, 1999).

## **2.2 Elever med utomnordisk bakgrund i särskola**

De senaste trettio åren har elever med utvecklingsstörning haft samma rättighet till skolgång som andra elever. Under 1990-talet ändrades huvudmannaskapet för särskolan från landstingen till kommunerna. Efter detta skifte uppmärksammades en elevökning i särskolan. Frågan om det är kommunaliseringen som bidragit till ökningen av elever i särskolan har varit föremål för granskning. Skolverket har i tidigare studier (1994) kommit fram till att ändringen av huvudmannaskapet är en orsak till elevökningen i särskolan. Det kan bero på att särskolan och grundskolan har närmat sig varandra genom att de har samma huvudman. Ökningen och andelen elever i särskolan varierar kraftigt från kommun till kommun. Variationen kan bero på att kommunerna har olika sätt att förhålla sig till elever i behov av särskilt stöd. De tolkar och utreder elevers svårigheter på olika sätt vilket leder till att de har olika synsätt på vilka elever som tillhör särskolan. Kommunernas rutiner för utredning och beslut om mottagande i särskolan varierar när det gäller vilka som deltar, men i de allra flesta kommunerna deltar psykolog och pedagog. Elevökningen kan även bero på att utredningsförfarandena skiftar mellan kommunerna (Bel Habib, 2001).

Ohlin och Källstigen (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver att för det pedagogiska arbetet ska utvecklas krävs ett nära samarbete mellan elevens föräldrar och pedagogen i skolan samt stor kunskap om elevens hemmiljö. Föräldrar till elever med utomnordisk bakgrund är ofta mycket nöjda med det stöd som deras barn får i den svenska skolan. Däremot finns det brist på tydlig kommunikation mellan pedagoger och föräldrar vilket kan bero på språksvårigheter och det är inte alltid tolkning är till någon hjälp. Svårigheterna i mötet kan bero på olika sätt att föra fram och motta svåra besked. Samtal med föräldrar om elevens funktionshinder är komplicerat i arbetet med elever med utomnordisk bakgrund. Det är viktigt att ha en gemensam pedagogisk linje och det personliga mötet med elevens föräldrar är ovärderligt. För att kunna tillgodose elevens behov krävs stor insikt och kulturell kompetens hos pedagogen. Eftersom eleverna har olika språklig, kulturell och etnisk bakgrund är det omöjligt att göra några generaliseringar av kulturella och religiösa likheter inför mötet med elevernas föräldrar. Skolan bör möta eleven och dess familj utifrån den speciella situation som varje familj befinner sig i. I samtalskontakter med elevens familj kan pedagogen få kunskap om familjens syn på lärande och kunskap samt deras förhållningssätt till elevens funktionshinder. Det är av yttersta vikt att pedagogen har den här insikten för att kunna skapa en god inlärningsmiljö för eleven. Information till familjen bör vara enkel och de bör få möjlighet att förstå skolans regler och vilka deras rättigheter och skyldigheter är. Kontakt med föräldrar till elever med utomnordisk bakgrund är tidskrävande och att använda tolk innebär inte automatiskt att föräldrarna förstår vad pedagogen vill förmedla. Föräldrarna har förväntningar och önskemål om barnens skolgång och det måste pedagogen ta hänsyn till och lyssna på (Ohlin & Källstigen, 2002).

Bel Habib (2001) beskriver vilka orsaker det finns till att elever placeras i särskola. Det är vanligt att svenska särskoleelever har tydliga medicinska skador och funktionshinder. De har i

tidig ålder, oftast i spädbarns- och förskoleåldern, haft kontakt med barnhabiliteringen. De har tydligt fastställda medicinska funktionshinder som ryggmärgsbråck, kromosomavvikelse och syn- och hörselskador. Funktionshindren hos svenska särskoleelever är medfödda eller tidigt upptäckta kroppsliga avvikelser. Gemensamt för särskoleelever med invandrabakgrund är att de har mer vaga, symtombaserade och pedagogiskt relaterade svårigheter som tal- och språksvårigheter, svag begåvning, koncentrationssvårigheter eller utvecklingsstörning. Bel Habib kan se tendenser till att elever med invandrabakgrund stämplas som utvecklingsstörda utan att de motsvarar de kriterier som finns för en särskoleplacering. Elever med talförsening, kommunikativa svårigheter och avvikande språkutveckling ingår i kategorin tal- och språksvårigheter. Begåvningsstest utgör grunden för hur elevens svårigheter beskrivs i psykologutlåtanden där elever kategoriseras som svagt begåvade eller utvecklingsstörda. I kategorin koncentrationssvårigheter finns elever som anses ha svårt att koncentrera sig på ett sätt som påverkar inlärningssituationen i skolan (Bel Habib, 2001).

Invandrarelever hamnar ibland i gränslandet mellan särskola och grundskola och det finns olika teorier om varför de här eleverna placeras i särskola. Testresultat kan visa att eleven befinner sig i gränslandet och bör gå i grundskola, men kommer inte klara av att gå i en vanlig grundskoleklass. Anledningen kan vara utagerande beteende eller annan beteendestörning. Den enda möjligheten för eleven att klara skolgången är att gå i särskola. Efter några år kan det ske en ny testning och därefter avgörs om eleven ska gå kvar i särskola eller flyttas till grundskola (Bel Habib, 2001; Ramling Åberg & Nordlinder, 2002).

### **2.2.1 Skolformen särskola**

Särskolan som skolform utarbetades genom 1967 års omsorgslag. I början var eleverna strängt indelade efter intelligensålder. Gränsen mellan grundsärskola och träningsskola gick vid intelligenskvot (IQ) 55. För att placeras i särskola ska eleven ha IQ 70 eller lägre (Rosenqvist, 2001). Sedan 1994 har särskolan samma läroplan, Lpo 94, som grundskolan men kursplan som anpassas individuellt efter eleverna. Det finns en kursplan för grundsärskolan och en för träningsskolan (Bel Habib, 2001). Särskolan tar emot elever som inte uppnår grundskolans mål för att de är utvecklingsstörda, har autism eller autismliknande tillstånd eller för att de fått en förvärvad hjärnskada och därav ett bestående begåvningsmässigt funktionshinder (Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2002b). Vid en generalisering kan sägas att elever som har förmåga att lära sig läsa, skriva och räkna går i grundsärskolan och de som bedöms sakna denna förmåga går i träningsskolan. Det är inte alltid eleven har gått i särskola från starten av sin skoltid. Det kan vara så att eleven började i grundskolan för att senare bli bedömd till att tillhöra särskolans personkrets (Bel Habib, 2001). Särskolans elever tillhör en bred krets som har skiftande förutsättningar. De allra flesta är klara särskoleelever, men det finns elevgrupper som befinner sig i det som kallas gränslandet. Det kan vara elever som är på gränsen mellan grundsärskola och träningsskola men även de som är i gränslandet mellan grundskola och grundsärskola. Det ska kunna fastställas att en elev tillhör särskolans personkrets för att det ska bli aktuellt med mottagande i särskola vilket förutsätts av skollagen. Tidigare studier (Skolverket, 2000b; Skolverket, 2001a) visar att även andra elever går i särskolan. Studierna visar att det är den elevgrupp som befinner sig mellan grundskola och grundsärskola som ökat mest. En del av eleverna i den här gruppen är integrerade i grundskoleklasser där de studerar efter särskolans kursplan (Skolverket, 2002b).

### **2.2.2 Rutiner vid utredning och mottagande i särskola**

De senaste åren har det förekommit en stor ökning av antalet elever i särskolan. Skolverket har gjort utredningar som pekar på att det förekommer skillnader i hur kommunerna hanterar mottagandet av elever i särskolan. Olikheter i utrednings- och beslutsförfarandet påverkar



elevantalet i särskolan. Det finns olika vägar in i särskolan och vägarna innehåller olika moment. För en del elever är processen okomplicerad då de i tidig ålder, oftast sedan förskoleåldern, haft kontakt med barnhabiliteringen. Där har utredningar gjorts och diagnoser ställts. Eleven har då en självklar plats i särskolan. För andra är processen mer långdragen och komplicerad. De här eleverna har börjat sin skolgång i grundskolan och med tiden har deras skolgång blivit allt mer bekymmersam. Trots stödinsatser har de svårt att klara kunskapsmålen. När svårigheterna finns kvar och stödinsatser inte räckt till inleds ett utredningsförfarande i samförstånd med vårdnadshavaren. Elevens svårigheter ska beskrivas och förklaras och det ska utredas om de är bestående intellektuella funktionshinder. Resultatet kan bli att eleven inte har någon utvecklingsstörning eller att den trots utvecklingsstörning ska kunna nå kunskapsmålen i grundskolan. Det kan också vara så att utredningen visar att eleven är utvecklingsstörd och har rätt till särskola. Den som beslutar om eleven ska erbjudas särskola är styrelsen i dess hemkommun. Det är sedan upp till vårdnadshavarna att anta eller förkasta erbjudandet. Om vårdnadshavarna antar erbjudandet om särskolan bestämmer styrelsen om eleven ska gå i grundsärskola eller träningsskola. Rektorn bestämmer i vilken klass eleven ska få sin undervisning (Skolverket, 2001b).

### **2.2.3 Testmaterial som används vid särskoleutredning**

Exempel på olika testmaterial är:

- WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) som är ett intelligenstest för elever mellan sex och 16 år. Det består av deltest som är uppdelade i verbala och performance-delttest. De verbala deltesten består av ordförståelse och räkning. Performance-delttesten innefattar bland annat förmågan att lägga pussel ([http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_\\_191.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage_____191.aspx), 2007-05-28).
- Ravens matriser som är ett icke-verbalt test vilket används för bedömning av generell begåvning. Testet består av manual, testhäfte med uppgifter samt protokollblanketter ([http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?423-000](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?423-000), 2007-03-13).
- Bender Visual-Motor Gestalt som bedömer elevens visuella och motoriska förmågor. År 2003 kom ytterligare två deltest som avser att komplettera bedömningen med mätning av motoriska och/eller perceptuella färdigheter ([http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?450-010](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?450-010), 2007-03-13).
- Benton som är ett neuropsykologiskt test vilket mäter visuell perception och visuellt minne ([http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_\\_203.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage_____203.aspx), 2007-05-07).
- ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) som är ett diagnostiskt test av språk och kommunikation för elever mellan fyra och tolv år ([http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?045-001](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?045-001), 2007-05-07).

Det bör göras en fördjupad undersökning om det testmaterial som används för elevers placering i särskola skriver Ohlin och Källstigen (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Ramling Åberg och Nordlinder (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver om testmaterial som inte är anpassat för elever med invandrabakgrund. Testmaterial av ickeverbal karaktär som inte är anpassat kan vara en anledning till att eleverna placeras i särskola. Det kan även bero på att det inte finns någon hemspråkslärare eller tolk med vid testningen vilket kanske hade behövts. Elever med invandrabakgrund är svåra att testa eftersom flera av dem bär på traumatiska upplevelser från hemlandet. Det är svårt för tolkarna att översätta det som sägs på ett bra sätt eftersom testning är nytt även för dem. Det är inte alltid orden finns på hemspråket och kanske inte testmaterialet heller. Det finns elever med invandrabakgrund som aldrig har sett papper och penna och aldrig har tittat på TV. Det kan bli svårt för dem att prestera bra resultat på test där sådana här saker vägs in.

Vidare menar Ramling Åberg och Nordlinder att resultaten från test och utredningar kan vara svåra för föräldrarna att förstå. Beskedet från ett test eller en utredning kan lämnas med svårtolkade omskrivningar och föräldrarna hör bara det positiva som sägs. Antingen vill de inte höra det negativa eller kan det bero på att resultatet inte förklaras på ett tydligt sätt. Även om det finns tolk med är det svårt att avgöra om översättningen är riktig. Det är inte säkert tolken ens har sett testmaterialet (Ramling Åberg & Nordlinder, 2002). Det måste övervägas hur stor vikt som ska läggas vid bedömningen av ett test som gjorts på en elev med annat modersmål än svenska skriver Gustafsson (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Uppgifterna är oftast kulturbundna och det krävs att eleven presterar verbalt. Det finns en stor risk att elever med invandrabakgrund presterar lågt på testen vilket får till följd att de placeras i särskola eftersom de anses ha en intelligenskvot som är på gränsen för att vara särskolemässig. Vidare skriver Gustafsson om de elever som har svag begåvning när det gäller kognitiva färdigheter. I grundskolan finns begränsade resurser att ge de här eleverna den stimulans de behöver för att utvecklas. Det är i sådana situationer som utredningar och tester efterfrågas (Gustafsson, 2002).

### **2.3 Språkutveckling hos enspråkiga**

En förutsättning för normal språkutveckling är att barnet kan höra. På fosterstadiet lär sig barnet språkets rytm, melodi och tonläge. Från sjätte fostermånaden uppfattar det ljud utifrån. Ljuden urskiljs svagt av fostret inne i livmodern. Efter födelsen kan barnet, enligt språkforskaren Jacques Mehlers teori, lägga märke till mammans röst bland andra röster. En fortsatt inläring genom kroppens känslor och rörelser sker. Detta kallas det sensomotoriska sättet att lära sig och härstammar från Piaget (Ellneby, 1991; Fraurud, 2002; Jörgensen, 1995; Rudberg, 1992). Den första kontakten sker genom skrik, joller och ögonkontakt. Redan på barnets joller kan anas vilket språk som det börjar anpassa sig till och långt innan barnet säger sitt första ord startar språkutvecklingen. Barnet kan inte under sin första levnadstid formulera sig med ord men språket lagras hela tiden i hjärnan. I det första leendet grundas förmågan och lusten till språk (Ellneby, 1991; Strömqvist, 2003).

Språket utvecklas allra mest före fyraårsåldern och i samspel med andra (Rudberg, 1992). Ellneby (1991) skriver om olika orsaker som påverkar språkutvecklingen och nämner då viljan och förmågan till att ta kontakt som en viktig faktor. Utvecklingen beror också på hur den vuxne bemöter barnets försök till kontakt. Minnen från fosterstadiet påverkar språkutvecklingen liksom utvecklingen av sinnen (Ellneby, 1991). Fyraåringen har lärt sig hantera den sammanhängande helheten som språket består av. För att utvecklas måste barnet få upptäcka de kunskaper det själv har av språket och med pedagogens hjälp lära sig språkets uppbyggnad och system (Skolverket, 2000b). Ladberg (2003) skriver att en människa lär sig de språk som han eller hon är i behov av. Det är behovet som styr och för att lära sig ett språk måste språket vara viktigt för individen. För ett barn innebär det att barnet lär sig ett språk om det behövs för att kommunicera med känslomässigt viktiga personer i barnets närhet det vill säga personer som barnet önskar vara tillsammans med (Ladberg, 2003).

#### **2.3.1 Språkutveckling hos tvåspråkiga**

Kulturarv förmedlas via språket från de vuxna till barnen. Språket lärs in och används i samspel med andra. En av de största kulturella förändringar en invandrare kan utsättas för är att lära sig ett andraspråk. Det är inte alla i ett tvåspråkigt samhälle som är tvåspråkiga. Vilket språk som är majoritetsspråket kan bero på hur maktförhållandena ser ut i samhället (Laaksonen, 1999). Ladberg (2003) hävdar att ju mer en elev gör framsteg på sitt modersmål desto lättare är det för eleven att göra samma framsteg på andra språk. Begrepp är lättare att tillägna sig om de redan finns på modersmålet. Det är vanligt att tvåspråkiga elever blandar

språken helt medvetet. De använder sig av vad de kan i ett språk och om inte det räcker så tar de ordet från ett annat språk. En del saker finns inte alltid på modersmålet och då används det ordet som finns, till exempel dagis och planering, på svenska (Ladberg, 2003). Viberg (i Hyltenstam, 1996) skriver att det är en speciell inlärningsprocess att lära sig ett andraspråk som skiljer sig från modersmålet utveckling och vanlig inläring av ett främmande språk. Andraspråksinläring sker först när ett annat språk grundats och i det land som språket talas. Målet för inläringen skiljer sig också från annan språkinläring på grund av att eleverna behöver uppnå samma kompetens som jämnåriga som talar språket som modersmål. Andraspråket ska även användas som verktyg för inläring av andra ämnen (Viberg, 1996). Många okunniga vuxna reagerar kraftigt när elever blandar språk och är rädda för att de inte ska kunna något språk riktigt. Om den vuxne hindrar eleven kan det leda till att den inte kommer att kunna uttrycka sig spontant. Elever som använder enstaka ord på ett annat språk i en mening rättas bäst på samma sätt som när små barn blir hjälpta av att få ord genom att den vuxne upprepar och utvidgar meningen (Ladberg, 2003). När det talas om skolsvårigheter hos elever med invandrabakgrund kopplas svårigheterna ofta till att eleven har ett annat modersmål än svenska skriver Fraurud (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Problemet är inte att eleven är tvåspråkig utan hur majoriteten i samhället bemöter eleven. Det är detta möte som avgör om tvåspråkigheten är en tillgång eller ett hinder (Fraurud, 2002).

För att elevens andraspråk ska utvecklas är det viktigt att inläringen av det första språket inte avbryts. Det är först när ett barn blir tre år som det börjar skilja ett språk från ett annat. Därför är det viktigt att föräldrarna fortsätter att tala sitt modersmål konsekvent med barnet. På förskolan finns elevens svenska förebilder. På det här sättet finns det möjligheter att eleven lär sig i vilket språk orden hör hemma. Att bedöma invandrarelevens språkutveckling kan vara svårt, därför att de utan förståelse kan härma vad de hör och det är även svårt att veta vad som kan förväntas av dem. Först och främst måste kunskap finnas om vad som kan förväntas av en svensk enspråkig elev innan språket hos en elev med annat modersmål än svenska i samma ålder kan bedömas (Ellneby, 1996; Fraurud, 2002). För en tvåspråkig elev sker språkutvecklingen på samma sätt som för en enspråkig, men det kan ta längre tid. Ingenting tyder på att det skulle vara svårare att lära sig två språk än ett eller att ett språk skulle förhindra ett annat, tvärtom förstärker språken varandra. För att en elev ska lära sig ett språk måste det finnas någon att lära sig av och den måste ha tillfällen att använda sig av språket. Eleven lär sig genom nära samspel med en vuxen och får möjlighet att använda språket. För övrigt lär sig elever det de behöver lära sig och som de tycker är motiverande och roligt. Språkblandning hos små barn är vanligt och något helt naturligt. Det försvinner när de lär sig skilja språken åt, oftast kring fyraårsåldern (Ellneby, 1996).

## **2.4 Pedagogens arbete i den mångkulturella skolan**

För att en skola ska kallas mångkulturell bör det finnas flera olika kulturella grupper på skolan som består av elever med olika livsstilar, språk och erfarenheter. Det är svårt att undervisa på ett traditionellt sätt i en mångkulturell skola. Pedagoger i en mångkulturell skola behöver utveckla ett professionellt språk som fungerar när de ska prata med elever. Elevers föräldrar kan ha gått i skolan i ett annat land och har då det landets skolsystem med sig. Det är vanligt att föräldrar tycker det är för lite disciplin i svenska skolan och att elever inte får lära sig att visa respekt för vuxna. Mötet med den svenska skolan och dess arbetssätt kan vara svårt för föräldrar att förstå. Elever kan ha en annan uppfattning om vad kunskap är än vad pedagoger anser att kunskap innebär. Pedagoger på en mångkulturell skola arbetar med elever med stora och speciella behov. Ibland kommer plötsligt en ny elev och lika plötsligt kan en elev som pedagogen undervisat en längre tid försvinna (Utbildningsdepartementet, 1996).

Det kan vara svårt för pedagoger att tvingas se elever misslyckas med det som anses vara normalt att kunna på till exempel standardprov. Det förstärker känslan av att det är fel på elevers kunskaper och pedagogers undervisning. Det finns gymnasiepedagoger som träffar elever som tror att de kan allt och att de inte har någonting kvar att lära. En anledning till detta kan vara att pedagoger i grundskolan har varit måna om att berömma minsta lilla framsteg som eleven gjort. Det kan bli en besvikelse för eleven när den får sitt gymnasiebetyg och det inte stämmer överens med elevens tankar om sitt eget kunnande (Utbildningsdepartementet, 1996). I undervisningen är det en tillgång att elever kommer från olika sociala och kulturella miljöer. Kulturkrockar kan bli givande för elever genom att de hör från klasskompisar att det går att se samma sak på olika sätt. Det kan även vara pedagogen som behöver förklara sitt agerande när elever inte förstår. En annan fördel kan vara att toleransen för det som är annorlunda ökar på en mångkulturell skola vilket kan användas i undervisningen. På en mångkulturell skola förekommer hela tiden samtal om hur det fungerar i olika kulturer (Utbildningsdepartementet, 1996).

Ladberg (2003) skriver om att vuxnas förväntningar på det flerspråkiga barnet har stor betydelse för hur barnet kommer att utveckla sitt språk, om den vuxne tror att det kommer att bli problematiskt så blir det oftast så. Blir det problem letas det efter orsaker till barnets svårigheter på fel ställe, det vill säga flerspråkighet. Det är inte språken som är ett problem utan istället frånvaron av språk. Många tror att modersmålsstöd i skolan kan hindra barnet från att lära sig svenska. Det antagandet hänger ihop med uppfattningen att språk stör eller konkurrerar ut varandra (Ladberg, 2003). Viberg (i Hyltenstam, 1996) menar att det inte finns något annat ämne i skolan som täcker så stora behov som svenska som andraspråk. Eleverna befinner sig på många olika nivåer beroende på om de är nyanlända, vuxit upp i områden där det inte finns så många svensktalande elever eller talar obehindrat svenska men ändå har individuella svårigheter att uttrycka sig och förstå på olika sätt. Undervisningen behöver anpassas efter elevens ålder och efter elevens skolbakgrund från hemlandet. Elevens läs- och skrivkunskaper på modersmålet har stor betydelse för elevens fortsatta utveckling i skolan (Viberg, 1996).

Benckert (i Skolverket, 2000) skriver att det är bra att ha kunskap om elevens kultur och modersmål. Om pedagogen kan några fraser på elevens modersmål känner sig eleven uppmärksam. Det kan också vara en fördel att till en viss del sätta sig in i hur deras språk är uppbyggt för att få en insikt om när det kan vara svårt att tala och förstå svenska. Det är även bra att göra språkobservationer på eleverna för att förstå vad som är svårt i svenska språket och att se hur andraspråksutvecklingen går till. Det krävs av en pedagog att vara språkligt medveten i arbetet med elever med svenska som andraspråk. Det är också bra att arbeta med språklekar med eleverna och att använda sig av rim och ramsor. I arbetet med elever med utomnordisk bakgrund är det viktigt för pedagogen att veta hur de här eleverna lär sig svenska, av vem de gör det, när de gör det och vad de behöver för språk för att kunna kommunicera och komma i kontakt med andra. Det är bra att använda musik och sagor i undervisningen av elever med utomnordisk bakgrund. Musik skapar en känsla för språkets olika komponenter och sagor engagerar eleverna. Användning av stödord och bilder är bra när en saga ska berättas. Även genom leken lär sig elever med utomnordisk bakgrund språket lättare (Benckert, 2000b; Løken & Melkeraaen, 1996).

Pedagogerna i förskolan är viktiga för familjer med utomnordisk bakgrund. De möten familjen har med dem, oftast dagligen, får en speciell betydelse eftersom det förmodligen är den myndighet de har tätast kontakt med under barnets förskoleår. För de här familjerna blir förskolan den naturliga representanten för landet Sverige och då har pedagogerna ett stort

ansvar. Att möta varje individ utan några förutfattade meningar, att lära känna individen och förstå vad som ligger bakom olika handlingar är en viktig del i det vardagliga arbetet för pedagogerna. Det gäller att pedagogerna bemöter individen och inte kollektivet, i deras arbete med elever med utomnordisk bakgrund. I den mångkulturella förskolan behöver elever vuxna som är synliga, närvarande, unika och tydliga (Bozarslan, 2001).

Runfors (i Sjögren, Runfors & Ramberg, 1996) skriver att hon möter pedagoger på mångkulturella skolor som har en enorm kraft och stort engagemang för det som är elevens bästa. Elever är engagerade i undervisningen och den beskrivs av Runfors som framåtsträvande jämfört med den tillbakalutade stämning som dominerar skolor med medelklasselever med svensk bakgrund. Pedagoger i de mångkulturella skolor som Runfors hänvisar till talar om utmaningar i stället för problem även om det är miljöer med stora svårigheter som är upptagningsområdet för skolorna. De mångkulturella miljöerna beskrivs som reservat utanför det svenska samhället. Elever kan i stort sett gå hela sin skolfria tid utan att prata svenska språket och det upplevs av pedagoger som oroande. Miljön uppfattas som socialt underutvecklad, osvensk och fylld med problematiska relationer. Pedagoger som arbetar i mångkulturella skolor betonar det som är gemensamt och lika och inte de etniska och kulturella skillnaderna. Runfors berättar att i de skolor som ingår i undersökningen betonas det svenska och framför allt det svenska språket vilket genomsyrar hela vardagen. Arbetssituationen för pedagoger innebär att ideligen konfronteras med invecklade situationer i klassrummet som kräver analys och handling. Verkligheten för pedagoger är att ha många elever i klassrummet och det kräver ständiga ställningstaganden och lämnar minimalt utrymme för överväganden. I mångkulturella klassrum finns elever som kommit från andra länder eller är födda i Sverige av invandrarföräldrar. Då kan inarbetade förhållningssätt inte alltid utnyttjas utan nya måste provas. Undervisningsformer som i andra skolor är en självklarhet och inte diskuteras på skolorna är ständigt föremål för diskussion i mångkulturella skolor. Pedagogerna kan inte ge upp utan måste få klassrumssituationen att fungera (Runfors, 1996).

I diskussioner och debatter görs ofta en koppling mellan invandrarelev och barn med särskilda behov. Eleven avviker på något sätt från den normala eleven och anses vara resurskrävande för skolan och i behov av extra resurser som extra lärartimmar eller speciellt utbildad personal (Bel Habib, 2001; Lahdenperä, 1997). Tingbjörn (1994) menar att all undervisning bör ta sin början i det som redan är känt och behärskat hos eleven och därifrån i små steg utformas i riktning mot det som är nytt eller som eleven bara delvis behärskar. Undervisningen bör språkligt och erfarenhetsmässigt utgå från de förkunskaper eleven har vid starten i den svenska skolan (Tingbjörn, 1994).

Det kan vara stora svårigheter för elever med utomnordisk bakgrund att förstå texter i läromedel. Därför kan matematikläroböcker vara svåra även för elever som har lätt för ämnet. De förstår inte vad det är de ska räkna ut eftersom uppgifterna är skrivna utifrån ett svenskt sammanhang. En elev som är uppvuxen i ett villakvarter kan lätt räkna ut hur långt ett villastaket är medan en elev som aldrig har sett ett villastaket får svårare att räkna ut dess längd. Även i samhällsorienterande ämnen är det svårt för elever som inte är födda i Sverige att förstå vad som avses med till exempel adel, präster, borgare och bönder. Det är svårt för pedagoger att hitta svensk skönlitteratur som är lättläst men har ett innehåll som intresserar tonåringar. Många elever tvingas läsa litteratur som är anpassad för betydligt yngre elever för att inte svenska språket ska bli för svårt. Nästan all skönlitterär läsning utgår från svenska referensramar (Utbildningsdepartementet, 1996).

Runfors (i Sjögren, Runfors & Ramberg, 1996) skriver att i mångkulturella skolor står språkskillnader i centrum. Erfarenheter av pedagoger i de här skolorna är att elever med utländsk bakgrund ofta har stora brister i svenska språket och pedagogernas ambition är att lära eleverna en bra svenska. Brister i svenska språket är en orsak till att inläring och undervisning inte fungerar. Runfors menar att dåliga kunskaper i svenska språket orsakas av bristande kontakt med svenskar och svenska språket i hem-, boende- och vardagsmiljö. Skolor i mångkulturella områden beskrivs som svensktalande öar i en annars osvensk miljö. Eleverna får sin enda kontakt med svenska språket via pedagoger och de få elever med svenska som modersmål som finns på de här skolorna (Runfors, 1996).

#### **2.4.1 Modersmålets betydelse**

Modersmålet är det språk som barnet först lär sig, behärskar bäst, använder mest eller identifierar sig med. Det kan även kallas förstaspråk. Det är svårare att definiera tvåspråkighet och beroende på vilka kriterier som används varierar det vem som anses vara tvåspråkig. Tvåspråkig kan bland annat vara som lärt sig två språk i familjen av infödda talare redan från början eller använt två språk parallellt som kommunikationsmedel redan från början (Laaksonen, 1999). Tingbjörn (i Skolverket, 2000) skriver att om pedagoger kan utgå från det eleverna redan behärskar i språket går inlärningsprocessen snabbare och blir mer trygghetskapande. För att elever med svenska som andraspråk ska kunna uppnå samma kunskaper som elever med svenska som modersmål krävs det att undervisningen anpassas. Undervisningen måste stödja den specifika inlärningsprocess som det innebär att lära sig ett andraspråk. Därefter måste innehållet och arbetssätten anpassas (Tingbjörn, 2000). Hyltenstam (i Skolverket, 2000) menar att det tas för givet att barn och ungdomar med svenska som modersmål ska ha modersmålsundervisning flera timmar varje vecka under hela skoltiden, från det de är sju år till de är 19 år, i ett språk de redan behärskar när de börjar skolan.

Hyltenstam skriver vidare att för en modersmålslärare krävs det hög kompetens för att bilda sig en uppfattning om elevens kunskaper. Genom att prata med en elev kan läraren bedöma om det finns problem med uttal eller grammatik. När läraren ska bedöma om det finns luckor på ett djupare plan, till exempel i ordförråd eller begreppsbildning, behövs det stor kunskap om hur andraspråket utvecklas hos eleven. Ett problem som kan uppstå är felbedömning av elevens språkliga färdigheter. Uppmärksammar inte läraren att eleven inte tillägnat sig språkinläringen på ett förväntat sätt på grund av att den förmågan inte är tillräckligt utvecklad kanske eleven blir föremål för felaktiga åtgärder. Istället för att fokusera på den enskilda elevens språkutveckling kanske åtgärder för elever med specifika språksvårigheter tillämpas. Det som är avgörande för en elevs trygghet och utveckling i skolan är att de svårigheter som eleven eventuellt har med språk, läsinläring eller inläring av kunskap identifieras på ett riktigt sätt. De språkliga svårigheterna ska behandlas som språkliga svårigheter och andra svårigheter ska åtgärdas enligt sin karaktär (Hyltenstam, 2000).

#### **2.4.2 Modersmålsundervisning**

På 1960-talet kom de första bestämmelserna som gav invandrarelever rätt till undervisning i hemspråk och på hemspråk i skolan. Hemspråksundervisningen var för dem som pratade ett annat språk än svenska i hemmet och som inte hade svenska som modersmål (Utbildningsdepartementet, 1996). Elever med invandrarbakgrund räknades under 1960-, 1970- och 1980-talen till kategorin elever med särskilda behov. Gemensamt för kategorin är att eleverna på något sätt avviker från det normala och är i behov av extra resurser. Eleverna anses ha brister som är resurskrävande (Bel Habib, 2001). I samband med hemspråksreformen 1977 blev kommunerna tvungna att ordna hemspråksundervisning för elever som behövde

eller önskade det. I början av 1990-talet skulle kommunerna bedöma behovet av hemspråksundervisning, informera om vilka möjligheter som fanns och göra ett handlingsprogram över fördelningen av de statliga resurser som verksamheten fått innan statsbidragsomläggningen. I mitten av 1990-talet hade kommunernas skyldighet att ordna hemspråksundervisning begränsats. Undervisningen i hemspråk ska utgå från elevens behov och vara frivillig (Utbildningsdepartementet, 1996). I slutet av 1990-talet ändras synen på kulturell mångfald och elevers olikheter ses som en tillgång (Bel Habib, 2001). Elever som får undervisning i och på sitt modersmål klarar av att följa enspråkiga elevers utveckling i ämnena skriver Fraurud (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Modersmålets bevarande hänger ihop med identitet och känsla av tillhörighet förutom skolframgång och språkutveckling (Fraurud, 2002).

### **2.4.3 Svenska som andraspråk – ett eget ämne med egen kursplan**

År 1995 beslutade regeringen att svenska som andraspråk ska vara ett eget ämne i alla skolformer och även kursplan för ämnet fastställdes. Undervisningen i svenska som andraspråk är obligatorisk för de elever som är i behov av undervisningen (Utbildningsdepartementet, 1996). Ett av de allvarigaste problemen inom fältet är att den kunskap som finns om svenska som andraspråk inte alltid kommer till användning ute i skolorna. Trots att Sverige har en lärarutbildning i svenska som andraspråk, som började utvecklas vid universiteten 1973 och som 1988 fick formell status, handhas undervisningen ute i skolorna fortfarande oftast av lärare som inte har någon utbildning alls i ämnet (Ladberg, 2003). Undervisningen i svenska som andraspråk ska stärka språkutvecklingen hos invandrareleven. Den ska underlätta en helhetsutveckling hos eleven som innefattar attityder, känslor, värderingar, förmåga till ställningstaganden och problemlösningar samt innersta tankar. Det innebär inte bara för eleven att lära sig ett nytt språk utan det handlar om förståelse, inlevelse, kunskaper och engagemang. Eleven ska sedan ha förmåga att uttrycka allt det här språkligt. Elevernas bakgrund och förkunskaper måste lyftas fram av pedagogen (Cerú, 1993).

Bergman (i Skolverket, 2000) menar att för elever med svenska som andraspråk handlar det om att komma i kapp sina jämnåriga och stärka ordförrådet i svenska samtidigt som de försöker lära sig nya saker på ett nytt språk som de ännu inte behärskar. Det kan då uppstå svårigheter för pedagogen som kan välja mellan att tvinga eleverna med svenska som modersmål att invänta eleverna med svenska som andraspråk eller låta eleverna med svenska som andraspråk tro att skolan lär ut saker som inte behöver kunnas eller förstås. Det elever med svenska som andraspråk i första hand behöver är ett användbart språk som ger dem tillträde till kamratgemenskapen och i ett längre perspektiv det svenska samhället (Bergman, 2000). Bergman och Sjöqvist (i Skolverket, 2000) menar att för en lyckad inläring i andraspråket ska ske och skolgången ska lyckas behövs ett annorlunda upplägg i undervisningen. Hänsyn måste tas både till elevens "språkålder" och dess biologiska ålder. Det är viktigt att kunna analysera och beskriva språknivån hos elever med svenska som andraspråk för att trygga deras fortsatta språkutveckling. I första hand ska bedömningen vara individuell och ha som syfte att förutse vilken utvecklingsfas som ska ske härnäst. För att bedömningen ska bli tillförlitlig behövs kontinuerliga uppföljningar av elevernas språkutveckling. I arbetslaget är det viktigt att diskutera elevernas språkutveckling och jämföra den med deras övriga kunskapsutveckling. Problemen kan bero på språket eller bristande ämneskunskaper (Bergman & Sjöqvist, 2000). Elever med svenska som andraspråk behöver en verksamhet i förskolan och skolan som är anpassad till deras förutsättningar skriver Fraurud (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002), vilket är syftet med ämnet svenska som andraspråk. Pedagogens kunskap och medvetenhet om tvåspråkiga barns utveckling skapar

framgång även i andra ämnen. Om eleverna tvingas byta språk för att undervisningen sker på majoritetsspråket kan de få allvarliga problem i sin kunskapsmässiga och språkliga utveckling. Det tar flera år för tvåspråkiga elever att komma ikapp enspråkiga elever när det gäller skolans språk. Får de tvåspråkiga eleverna fortsätta med modersmålet stimulerar det utvecklingen i andraspråket (Fraurud, 2002).



### **3 Empirisk del**

Den empiriska delen inleds med examensarbetets problemformulering och därefter beskrivs metod, urval, genomförande och bearbetning. Etiska överväganden avslutar den empiriska delen.

#### **3.1 Problemformulering**

- Vilken uppfattning har specialpedagoger om vilka anledningar det finns till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola?
- Hur ser specialpedagoger på sambandet mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid mottagande i särskola?
- Vilken typ av testmaterial används för att bedöma om elever tillhör särskolans personkrets och för vilka elever är testmaterialet anpassat?

#### **3.2 Metodbeskrivning**

I vår undersökning användes en kvantitativ metod i form av enkät och en kvalitativ metod i form av intervju. Den kvantitativa metoden som användes var enkätundersökning och den låg till grund för den kvalitativa som var en fokuserad gruppintervju. Enligt Trost (2001) behövs både kvantitativa och kvalitativa metoder och de här typerna av undersökningar är lika mycket värda. De kan ofta användas i kombination med varandra (Trost, 2001). Denscombe (2000) skriver att intervju kan användas för att komplettera, bekräfta och ge djup till fakta. Intervju kan användas som förberedelse inför en enkät, som uppföljare till en enkät eller som metodtriangulering. Med metodtriangulering menas att kombinera olika metoder för att bekräfta fakta (Denscombe, 2000). För att nå ut till så många specialpedagoger som möjligt i den undersökta kommunen valdes en nätbaserad enkät. Trost (2001) skriver att enkäter kan sändas via e-post eller ligga på Internet. Den här typen av enkäter kan besvaras i elektronisk form (Trost, 2001). Möjligheten att göra detta visade sig vara genomförbart. I början av processen med examensarbetet resonerades kring vilka metoder som skulle vara genomförbara. Det framkom att telefonintervju och pappersbaserad enkät kunde vara alternativ till nätbaserad enkät. Anledningen till att nätbaserad enkät valdes som metod var att nå specialpedagogerna på ett enkelt sätt. Det var viktigt att den kvantitativa metoden gick snabbt att genomföra och sammanställa eftersom den var grunden för den fokuserade gruppintervjun. Telefonintervju och pappersenkät var mer tidskrävande än nätbaserad enkät och passade inte den empiriska delens upplägg. Tidigare erfarenheter visade att telefonintervjuer var svåra att genomföra på ett tillfredsställande sätt och det var inte rimligt att intervju alla specialpedagoger i den undersökta kommunen per telefon. Sammanställningen av en pappersbaserad enkät var tidskrävande och därför valdes inte den metoden. Bjurwill (2001) skriver att telefonintervjuer bör undvikas och endast ses som en uppföljning av enkätundersökningar. En intervju kräver mycket tid och bör göras på plats så att intervjuare och den intervjuade kan se varandra i ögonen. Vidare bör intervjun spelas in på band (Bjurwill, 2001). Anledningen till att bandspelare användes i gruppintervjun var att inga anteckningar gjordes eftersom fokus skulle vara på diskussionen och dess innehåll.

Tidigare erfarenheter av enkäter har visat att ett enkelt språk och tydlig layout gav högre svarsfrekvens. För att få en enkät som levde upp till de här kriterierna gjordes en pilotstudie som skickades till två specialpedagoger som inte deltog i undersökningen. Deras förslag på ändringar ökade tydligheten i enkätens frågeformuleringar. I enkäten som skickades ut till specialpedagogerna gjordes därför några ändringar av ordval. Enligt Bell (2000) är det viktigt att utforma enkäten på ett sådant sätt att det blir begripliga formuleringar med ett enhetligt språk och layout. Vidare skriver Bell om vikten att prova enkäten innan den skickas till

deltagarna i undersökningen (Bell, 2000). I enkätens grundversion fanns sju frågor. Ett erbjudande om möjligheten att använda enkätfrågor som ingick i ett större projekt mellan Högskolan Kristianstad och Specialpedagogiska institutet antogs. Erbjudandet antogs därför att projektets innehåll överensstämde med examensarbetets innehåll. För att få bättre och tydligare statistiskt material utökades då enkäten med fem frågor varav fyra kom från projektets enkät. De här fyra frågorna skrevs om för att överensstämma med enkätens språkval och utformning. Slutversionen av enkäten kom således att innehålla tolv frågor som var enkelt formulerade och besvarades genom att respondenterna klickade i rutor på datorskärmen. Anledningen till att få frågor valdes var att ett litet antal frågor ökade svarsbenägenheten. Ett litet antal frågor i enkäten gör att fler svarar och frågorna besvaras noggrannare (Körner & Wahlgren, 2002). Det är en fördel om det är lätt att fylla i enkäten och svara på frågorna. Det underlättar för de svarande och även för författarna vid sammanställningen av enkäten (Trost, 2001). Enkäten krävde få skriftliga formuleringar och gick därför snabbt att svara på. En av anledningarna till att enkäten gjordes på detta sätt var förhoppningar om en hög svarsfrekvens.

Enkätsvaren användes till grund för den fokuserade gruppintervjun som gjordes med fyra specialpedagoger vilka arbetade med särskoleintegrerade elever. Vid sammanställningen av enkätsvaren framkom tre områden som var inskrivning, testmaterial och resurser och de här områdena användes som underlag för gruppintervjun. Den här kvalitativa metoden valdes för att få djup och inte endast bredd i undersökningen. Anledningen till urvalet av deltagare till den fokuserade gruppintervjun gjordes utefter specialpedagogernas specifika kunskaper om särskolan. May (2001) anser att om forskaren vill komma bakom den allmänna bilden så är skapandet av tillit helt avgörande för att genomföra en fokuserad intervju. Intervjun börjar som ett samtal med några frågor om till exempel hur en dag på arbetet ser ut. Därefter kommer det andra steget som är mer utforskande så att både den intervjuade och intervjuaren kan upptäcka vem den andre är och därmed känna tillit i det fortsatta samtalet. De strukturerade frågorna kan användas för att analysera och bevisa felaktigheten hos vad forskaren tror. Gruppintervju är ett bra sätt att få del av uppfattningar i en grupp inom ett specifikt ämne (May, 2001). Anledningen till att fokuserad gruppintervju valdes som intervjuform var att få ut mer av intervjun då alla deltagare kunde diskutera och reflektera tillsammans. Rossman och Rallis (2003) menar att en fokuserad gruppintervju karaktäriseras av att deltagarna har något gemensamt men inte känner varandra väl. Gruppen består ofta av sju till tio personer men kan även vara så små som fyra och så stora som tolv personer. Interaktionen mellan deltagarna är det svåra för tekniken går ut på att en individs tankar inte formas i ett vakuum utan alla behöver höra andras åsikter för att kunna klargöra sin egen (Rossman & Rallis, 2003).

### **3.3 Urval**

Alla specialpedagoger som arbetade i förskola, grundskola eller särskola i en medelstor kommun i södra Sverige valdes som undersökningsgrupp. De hittades genom kommunens hemsida och interna nätverk. Det visade sig vara 68 stycken som arbetade som specialpedagoger i den aktuella kommunen som ingick i undersökningen. De valdes för att det var specialpedagoger som ofta kom i kontakt med de elever som examensarbetet handlade om. Det var 64 specialpedagoger som fick en nätbaserad enkät och fyra stycken som deltog i en fokuserad gruppintervju. De fyra specialpedagoger som intervjuades arbetade med särskoleintegrerade elever. Med tanke på examensarbetets syfte valdes de här fyra specialpedagogerna innan enkäterna skickades ut eftersom de kunde bidra med kunskap och erfarenhet. Thomsson (2002) skriver att intervjuer bör göras med personer som intervjuarna vet kan fylla en plats i undersökningen. Denscombe (2000) anser att det är lämpligt att

använda sig av intervjuer om materialet som samlas in handlar om erfarenheter. Vidare menar Denscombe att intervju som metod kan användas om författarna har kontakt med personer ute på fältet som kan ge specifik information (Denscombe, 2000).

### **3.4 Genomförande**

Som tidigare nämnts användes en nätbaserad enkät med följebrev som skickades till specialpedagoger i förskola, grundskola och särskola i en medelstor kommun i södra Sverige. Enkäten skickades till 64 specialpedagoger via kommunens interna nätverk. Följebrevet (bilaga I) som medföljde enkäten innehöll examensarbetets syfte och allmän kortfattad information till specialpedagogerna om enkäten. I slutet av följebrevet stod namn och e-postadress till en av författarna som de svarande kunde vända sig till med eventuella frågor som rörde enkäten. Trost (2001) menar att följebrevet ska vara så kort som möjligt och samtidigt innehålla mycket information. I följebrevet är det också lämpligt att skriva om syftet med undersökningen. Är de svarande anonyma ska det också nämnas i följebrevet. Det är bra att skriva vem de svarande kan kontakta om de har några frågor om undersökningen. I slutet av följebrevet bör författarna tacka på förhand för hjälpen med enkäten och sedan skriva under med sina namn (Trost, 2001). Enkätfrågor (bilaga II) och följebrev skickades till personal vid Högskolan Kristianstad som skapade den nätbaserade enkäten. Vid utformningen föll fråga sex bort och det upptäcktes inte innan utskicket till specialpedagogerna. Den nätbaserade enkäten kom att innehålla elva frågor. Specialpedagogerna fick två veckor på sig att besvara enkäten. Det var 30 specialpedagoger som besvarade enkäten. När svarstiden för enkäten gått ut skickades fråga sex till de 64 specialpedagogerna. De fick en vecka på sig att besvara frågan och det var 31 stycken som svarade. Personal vid Högskolan Kristianstad gjorde en sammanställning över enkätsvaren och de skickades via e-post till examensarbetets författare.

I den aktuella kommunen fanns fyra specialpedagoger som arbetade med särskoleintegrerade elever och med dem genomfördes en fokuserad gruppintervju. Med särskoleintegrerade elever menades elever som är inskrivna i särskola och har sin skolgång på en grundskola. Personlig kontakt togs med en av specialpedagogerna som sedan pratade med de andra tre specialpedagogerna. Information om intervjuens syfte och genomförande lämnades till den specialpedagog som det togs personlig kontakt med. De återkom med förslag på tid, dag och plats för intervjun. Intervjun ägde rum i ett konferensrum på specialpedagogernas arbetsplats. Alla författare till examensarbetet deltog vid intervjutillfället. Med utgångspunkt från enkätens resultat gjordes intervjufrågor (bilaga III) till den fokuserade gruppintervjun. Intervjufrågorna delades in i tre områden vilka var särskoleinskrivning, testmaterial och resurser. Författarna ansvarade för var sitt område och att frågeställningarna besvarades under intervjun. Vid intervjutillfället användes bandspelare och inga anteckningar gjordes. Anledningen till det var att fokus skulle ligga på diskussionen och dess innehåll. Tidigare erfarenheter visade att deltagarna i en intervju där bandspelare används sällan blir hämmade. Tvärtom glömmar deltagarna efter en stund att bandspelaren finns där. May (2001) menar att det finns både fördelar och nackdelar med att använda bandspelare. En nackdel med att använda bandspelare är att deltagarna kan bli hämmade men även glömma att det finns en bandspelare i rummet. Fördelarna med att använda bandspelare är att inspelningen kan vara bra underlag för tolkningar och intervjuaren kan observera deltagarnas kroppsspråk i stället för att anteckna. Det kan också vara lättare att gruppera olika avsnitt i intervjun (May, 2001). Thomsson (2002) anser att i en tolkande och reflexiv undersökning behövs bandspelare för att få med deltagarnas egna ord, ordval, motsättningar och egna tolkningar (Thomsson, 2002). Efter intervjun skrevs allt som sagts under intervjun in på dator och därefter skrevs materialet ut. Bjurwill (2001) menar att när det används bandspelare finns svaren dels på bandet och dels

på utskriften från bandet. Svaren får ändras till sin språkliga form men innehållet ska bestå och inte förvrängas. En intervjuperson kan känna sig felciterad om inte svaren överensstämmer med det som sägs under intervjun (Bjurwill, 2001). May (2001) menar att utskriften av intervjun är en tidskrävande process. En inspelad intervjutimme kan ta ungefär nio timmar att skriva in på dator (May, 2001). Trots att det tog lång tid att skriva ut intervjun från bandspelaren underlättade det kategoriseringen av materialet. Utskriften av intervjun var indelad i områdena särskoleinskrivning, testmaterial och resurser. När materialet lästes igenom upptäcktes ytterligare ett område, sociokulturell situation. Slutversionen av intervjumaterialet kom att innehålla områdena särskoleinskrivning, testmaterial, resurser och sociokulturell situation.

### **3.4.1 Bortfall**

Enkäten skickades till 64 stycken som arbetade som specialpedagoger och det var 30 stycken som besvarade det första utskicket. Det innebar att det var 47 % som besvarade den här enkäten. Frågan som skickades i efterhand besvarades av 31 stycken vilket var 48 %. Det externa bortfallet var 53 respektive 52 %. Bjurwill (2001) skriver att med externt bortfall menas att inte alla utskickade enkäter besvaras. Med internt bortfall menas att någon av respondenterna hoppar över någon eller några frågor i enkäten (Bjurwill, 2001). Det fanns internt bortfall i enkätundersökningen eftersom en respondent inte besvarade en av frågorna.

### **3.5 Bearbetning**

Enkätens resultat sammanställdes av personal på Högskolan Kristianstad och skickades till författarna via e-post. Resultatet lästes igenom och delades in i fyra kategorier. Under varje kategori sammanfattades resultatet fråga för fråga och redovisades i löpande text och tabeller. Enkätsvaren användes till grund för den fokuserade gruppintervjun och frågorna till intervjun gjordes utifrån enkätsvaren. Efter den fokuserade gruppintervjun lyssnades bandet igenom och en utskrift gjordes på datorn. Thomsson (2002) skriver att lyssna på banden nästan alltid ger en annan erfarenhet än att göra intervjun (Thomsson, 2002). Därefter lästes utskriften igenom flera gånger och resultatet av gruppintervjun delades in i fyra kategorier. Resultatet redovisades i löpande text.

### **3.6 Etiska överväganden**

Etiska överväganden görs med tanke på konsekvenser för individ och grupp (Rossman & Rallis, 2003). Vetenskapsrådet (2002) skriver om fyra huvudkrav på forskning angående individskyddet som innebär att informationskrav, nyttjandekrav, konfidentialitetskrav och samtyckeskrav tydliggörs. När det gäller informationskravet ska författaren informera de som berörs av forskningen vad syftet är. Vid samtyckeskravet har deltagaren i en undersökning rätt att själv bestämma över sin medverkan. Vid en undersökning är det viktigt att alla uppgifter om de personer som medverkar i den ges största möjliga konfidentialitet. Uppgifterna om de här personerna ska förvaras på ett sätt att inga obehöriga kan ta del av dem. Med nyttjandekravet menas att de uppgifter som är insamlade endast får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). I följebrevet stod vad syftet med examensarbetet var. Vid den personliga kontakten med en av de intervjuade specialpedagogerna förklarades också syftet med examensarbetet och rätten att avstå. När det gällde enkätundersökningen hade de som fick enkäten möjlighet att avstå genom att inte svara. I följebrevet skrevs att enkätsvaren anonymiserades innan resultaten publicerades i examensarbetet. Vidare informerades respondenterna att en statistisk sammanställning skulle göras över enkätsvaren och att svaren inte kunde identifieras och härledas till respondenten.

## 4 Resultatbeskrivning

Resultatet på enkäten presenteras i fyra kategorier som är respondenternas bakgrund, respondenternas uppfattning om inskrivning till särskola, respondenternas uppfattning om testmaterial och bedömning vid mottagande i särskola samt respondenternas uppfattning om resurser i grundskola och särskola. Inom varje kategori finns resultatet på olika antal frågor i löpande text och/eller tabellform. Resultatet från den fokuserade gruppintervjun redovisas i löpande text i fyra kategorier som är särskoleinskrivning, testmaterial, resurser och sociokulturell situation. Resultatbeskrivningen avslutas med en analys och resultatets validitet och reliabilitet diskuteras.

### 4.1 Resultat av enkätundersökning

Det första utskicket av enkäten besvarades av 30 stycken. I flertalet av frågorna angavs mer än ett alternativ av de svarande. Det innebär att den totala procentsatsen på de här frågorna översteg 100 %. I det andra utskicket fanns fråga sex eftersom den inte var med i det första utskicket. På den här frågan gick det endast att markera ett alternativ. Den här frågan besvarades av 31 stycken.

#### 4.1.1 Respondenternas bakgrund

På frågan vilken skolform arbetar du i svarade 83 % grundskola, 17 % särskola och 10 % förskola. Av de 30 som svarade var det tre som arbetade i mer än en skolform. På frågan med vilka åldrar arbetar du svarade 57 % skolår 3-5, 53 % svarade F-2, 33 % svarade 6-9 och 10 % förskola. Av 30 svarande var det 16 som arbetade i mer än åldersgrupp. Med åldersgrupp menades antingen förskola, F-2, 3-5 eller 6-9. På frågan vilken utbildning har du svarade 80% specialpedagogutbildning. Det var 10 % som hade speciallärarutbildning och 10 % svarade att de hade studerat specialpedagogiska kurser. Av de svarande var det 7 % som saknade specialpedagogisk utbildning. Det var två stycken som angav mer än ett svarsalternativ vilket innebär att de hade mer än en av de nämnda utbildningarna. På frågan har du erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund var det 93 % som svarade att de hade erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund. Av de svarande var det 7 % som saknade erfarenhet av de här eleverna.

#### 4.1.2 Respondenternas uppfattning om inskrivning i särskola

På frågan vad tror du föregår en inskrivning till särskola rent generellt var det 93 % som angav utvecklingsstörning, 63 % svarade svag begåvning och 40 % neuropsykiatriskt funktionshinder. Det var 23 % som svarade tal- och språksvårigheter, 13 % svarade socioemotionella svårigheter och 10 % svarade sociala svårigheter. Koncentrationssvårigheter angavs av 7 % och utomnordisk bakgrund svarade 7 %. Av de svarande var det sju stycken som kommenterade frågan (se Tabell 1).

Tabell 1. Valda alternativ och kommentarer om respondenternas uppfattningar om vad som föregår en inskrivning till särskola rent generellt

Person	Valda alternativ	Kommentarer
1	Utvecklingsstörning Koncentrationssvårigheter Utomnordisk bakgrund Tal- och språksvårigheter Svag begåvning Socioemotionella svårigheter	Föräldrar och skolpersonal tror att elever får mer stöd i särskolan än i grundskolan.

2	Utvecklingsstörning	Diagnosen utvecklingsstörning är obligatoriskt vid inskrivning i särskolan. Om inte anser jag att en felbedömning har gjorts.
3	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Svag begåvning Neuropsykiatriskt funktionshinder	Jag tror att grundskolan inte alltid har redskap att ta emot elever med olikheter.
4	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Svag begåvning	Långsammare inläring på grund av tvåspråkighet.
5	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Neuropsykiatriskt funktionshinder	När jag kryssar i tal- och språksvårigheter menar jag allvarliga sådana och inte av lättare karaktär. Det gäller även neuropsykiatriskt funktionshinder.
6	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Svag begåvning Neuropsykiatriskt funktionshinder	Det är många bitar sammantaget. Det är inte bara en bit som orsakar en inskrivning i särskola. En bit tycker jag är hur eleven klarar sin vardag och rumsuppfattning.
7	Utvecklingsstörning Neuropsykiatriskt funktionshinder	På grund av autism har eleven kanske så svåra hinder att ta till sig undervisning att annan skolform kan bli nödvändig. Den behöver ju inte vara bestående.

På frågan vad tror du föregår en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund till särskola var det 48 % som svarade utvecklingsstörning, 16 % svarade svag begåvning och 16 % svarade neuropsykiatriskt funktionshinder. Av de svarande var det 13 % som angav tal- och språksvårigheter och 6 % koncentrationssvårigheter. Det var 31 stycken som besvarade frågan och nio av dem skrev kommentarer (se Tabell 2).

*Tabell 2.* Valt alternativ och kommentarer om respondenternas uppfattningar om vad som föregår en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund till särskola

Person	Valt alternativ	Kommentarer
1	Utvecklingsstörning	Vid underlag för en inskrivning till särskola gör skolpsykologen en utredning. Visar den en intelligenskvot under 60 sägs det att eleven har en utvecklingsstörning och bör därför ha sin skolgång i särskola.
2	Utvecklingsstörning	Ett samband med utvecklingsstörningen kan vara svag begåvning och neuropsykiatriskt funktionshinder. Det är samma bakgrund till inskrivning för alla elever oavsett härkomst. Däremot kan det vara mycket svårare att avgöra i vad mån andra problem som har med den utomnordiska bakgrunden att göra spelar in. Vid minsta osäkerhet avvaktas inskrivning.
3	Utvecklingsstörning	Svag begåvning och utvecklingsstörning. Hur sedan testerna går till är en stor fråga. Vad ligger i svag begåvning?
4	Utvecklingsstörning	Vill också kryssa för svag begåvning (och sociala svårigheter kan i undantagsfall vara en anledning till inskrivning, dock inte endast det sistnämnda).

5	Utvecklingsstörning	Eftersom det bara går att fylla i en plutt skriver jag här. Utvecklingsstörning, svag begåvning och neuropsykiatriska funktionshinder.
6	Koncentrationssvårigheter	Jag försökte trycka in flera orsaker, men utan framgång. Det beror nog på farhågor om utvecklingsstörning samtidigt som tal- och språksvårigheter, kanske sociala och socioemotionella svårigheter kan ses. Kanske inte alltid så lätt att se vilket som är vilket.
7	Tal- och språksvårigheter	Språksvårigheterna bidrar givetvis till andra svårigheter. Varje elev är unik och varje elev bär med sig sina egna upplevelser från sitt gamla hemland vilket inte får glömmas bort.
8	Svag begåvning	I alla fall hoppas jag det eftersom det är vad som bör föregå en inskrivning. Ibland kan språkproblem försvåra bedömningen.
9	Neuropsykiatriskt funktionshinder	Förutom neuropsykiatriskt funktionshinder även utvecklingsstörning, koncentrationssvårigheter, tal- och språksvårigheter och svag begåvning.

På frågan tror du att det skrivs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskolan var det 30 % som svarade nej och 20 % som svarade ja. Av de svarande var det 50 % som inte visste om det skrivs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskolan. Av de svarande ansåg 10 % att det var för lite personal i grundskolan, för stora grupper i grundskolan, tal- och språksvårigheter, för lite modersmålsundervisning och brist på specialkompetens. Två svarande angav svarsalternativet annat. En av dem skrev att diagnosmaterial som används inom skolan och av psykologer ger en orättvis bedömning om eleven har ett annat modersmål och är svag i svenska språket. De test som används är normerade efter västerländska förutsättningar. Den andra svarande skrev att det blir ännu svårare att bemöta elever och föräldrar som har en annan kultur och bakgrund än den svenska eftersom många anser att det är resursbrist i skolan. Av dem som svarade ja på frågan var det tre stycken som skrev kommentarer (se Tabell 3).

Tabell 3. Valda alternativ och kommentarer om anledningen till att det skrivs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskola

Person	Valda alternativ	Kommentarer
1	För lite personal i grundskolan För stora grupper i grundskolan För lite modersmålsundervisning	Svårigheter med att använda det svenska språket i vardagen. Behöver leka och träna mycket, hur gör man?
2	Brist på specialkompetens Annat	Jag tror att det många gånger brister i bemötandet av dessa elever. Få som arbetar inom skolans värld vet hur dessa elever bör bli bemötta.
3	Brist på specialkompetens	Se fråga 8

#### 4.1.3 Respondenternas uppfattning om testmaterial och bedömning vid mottagande i särskola

På frågan tror du att testmaterialet anpassas vid särskoleutredningar när det gäller elever med utomnordisk bakgrund var det 43 % som svarade nej, 30 % svarade till en viss del och 13 % svarade ja. Av de svarande var det 17 % som inte visste om testmaterialet anpassades. En svarande markerade två alternativ. På frågan tror du att det finns särskilda komplikationer vid

bedömningen av elever med utomnordisk bakgrund när det gäller mottagande i särskola idag var det 53 % som svarade ja och 27 % svarade nej. Av de svarande var det 10 % som angav svarsalternativet inga märkbara. Tre stycken besvarade inte frågan, men en av dem skrev kommentar. Den svarande kunde inte tolka frågan och undrade vilken bedömning som syftades på vid mottagandet. Det var en av nej-svararna som kommenterade frågan. Den saknade uppfattning om frågans innehåll och gav därför ett negativt svar. Av dem som svarade ja angavs följande kommentarer (se Tabell 4).

Tabell 4. Kommentarer på frågan om det finns särskilda komplikationer vid bedömning av elever med utomnordisk bakgrund när det gäller mottagande i särskola

Person	Kommentarer
1	Att de personer som ska bedöma inte har tillräckligt med kunskaper om test som har gjorts i barnets hemland. Språksvårigheter, det är svårt att testa när det inte finns tolkar tillgängliga.
2	Jag skulle kunna tänka mig att det finns språksvårigheter, att eleverna ej behärskar det svenska språket fullt ut.
3	Språksvårigheter. Kulturella skillnader.
4	Svårt att veta om det finns ett fungerande språk. Inte lätt för mottagande lärare att undersöka det. Finns det inget ordentligt tankespråk blir det svårt att befästa ny kunskap på nytt språk. Det finns nog också svårigheter att överbrygga föräldrars eventuella motstånd till särskola.
5	Det kan vara svårt att avgöra vad problematiken är. Är det svag svenska eller något annat? Ibland tar det alldeles för lång tid innan man vet.
6	Språket.
7	Språksvårigheter, kulturella skillnader, synen på skolan.
8	Svenska A-perspektivet måste finnas med.
9	En av de viktigaste grundstenarna är att man vid en bedömning ska kunna nå den man testar. Språksvårigheter, kulturella skillnader (familjer som kommer från agrara miljöer utan skolbakgrund ska slussas in i ett högteknologiskt samhälle) och även en viss oförmåga att förstå vilka trauman familjer kan ha tvingats genomgå kan göra bedömningen svår.
10	Man har i olika kulturer olika syn på att vara avvikande och/eller att ha ett handikapp.
11	Testerna är inte anpassade för elever med ett annat hemspråk än svenska.
12	Tal- och språksvårigheter gör att elevens utveckling kan bli svårbedömd. Barnets motivation är viktigt. Är man osäker vid bedömningen måste den göras om. Gärna i en trygg miljö för barnet. Graden av utvecklingsstörning kan också vara svårbedömd om barnet har ytterligare funktionshinder.
13	Kulturella skillnader, språksvårigheter.
14	Andra erfarenheter och upplevelser hos barnen, språksvårigheter, kulturella skillnader.
15	Språket, modersmålet och svenska språket. Bedömningen.

#### 4.1.4 Respondenternas uppfattning om resurser i grundskola och särskola

På frågan tror du att elever med utomnordisk bakgrund i grundskolan får tillräckligt med stöd var det 70 % som svarade nej och 7 % svarade ja. Det var 23 % som inte visste om elever med utomnordisk bakgrund fick tillräckligt med stöd i grundskolan. Av de svarande angav 53 % att anledningen var för lite personal, 50 % att det var för stora grupper och 50 % svarade för lite modersmålsundervisning. Det var 33 % som svarade tal- och språksvårigheter, 13 % barnets motivation, 10 % svåra hemförhållanden och 10 % brist på specialkompetens. Tre stycken angav svarsalternativet annat. En av dem skrev att det saknades modersmålslärare och



att språkgruppen ibland var för liten. Vidare skrev den svarande att föräldrarna inte ville att deras barn deltog i modersmålsundervisning för att de ville att svenska språket skulle vara barnets förstaspråk. Det resulterade i en svag språklig bas. En annan svarade att det var pedagogens arbete att väcka lust och skapa motivation hos eleven. På grund av många olika nationaliteter kunde det vara svårt att skapa bra relationer med föräldrarna. Den tredje som svarade på detta svarsalternativ trodde att det skulle behövas mer anpassade läromedel för elever med utomnordisk bakgrund. Det var sju svarande som kommenterade frågan (se Tabell 5).

Tabell 5. Valda alternativ och kommentarer om respondenternas uppfattning om resurser i grundskola och särskola

Person	Valda alternativ	Kommentarer
1	För lite personal För stora grupper Tal- och språksvårigheter För lite modersmålsundervisning	För få tolkar och för få anställda hemspråkslärare.
2	För lite personal För stora grupper För lite modersmålsundervisning	Framför allt beror det nog mycket på att de inte får tillräckligt med hemspråksundervisning. De måste ha en trygg grund i sitt hemspråk för att kunna bygga vidare med svenskkunskaper.
3	För lite personal Brist på specialkompetens	Pedagoger med kompetens att undervisa i svenska A.
4	För lite personal Tal- och språksvårigheter För lite modersmålsundervisning Brist på specialkompetens	Studiehandledning av kunniga hemspråkslärare.
5	För lite personal För stora grupper För lite modersmålsundervisning	Arbeta mer parallellt med modersmålet till det svenska språket.
6	Barnets motivation För lite modersmålsundervisning	Fler pedagoger med annat modersmål skulle vara en stor resurs i grundskolan.
7	Brist på specialkompetens	För lite kompetens inom svenska A.

På frågan anser du att kommunen anvisar resurser som rimligt ger särskoleelever med utomnordisk bakgrund en efter deras behov anpassad och utvecklande skolgång var 60 % tveksamma. Det var 20 % som svarade nej och 17 % som svarade ja. Det var en av de svarande som inte besvarade den här frågan. På frågan om du ser på skolan idag ur perspektivet särskoleelev med utomnordisk bakgrund, vilka är de viktigaste områdena/frågorna att arbeta med eller förändra för att skolan på ett bättre sätt ska kunna ge de här eleverna en optimal skolgång var det 22 stycken som besvarade frågan. Av dem var det åtta stycken som nämnde modersmålsundervisning, svenska språket och kompetens hos personalen. Det var sex stycken som svarade att samarbetet med föräldrarna var ett av de viktigaste områdena att arbeta med. Av de svarande var det tre som svarade tester, arbetsätt och samverkan med elevvårdsteam och extern personal. Med extern personal menas logoped, läkare och psykolog samt personal inom barn- och ungdomshabilitering och barn- och ungdomspsykiatri. Det var två som svarade resurser, mindre grupper, anpassade läromedel, förhållningssätt och bemötande samt vidareutbildning av invandrare till yrken inom skolans verksamhet. Av de svarande var det en som svarade tolk och en svarade motivation.

## 4.2 Resultat av gruppintervju

En fokuserad gruppintervju genomfördes med fyra specialpedagoger som arbetade med elever som var inskrivna i särskola och hade sin skolgång på en grundskola.

### 4.2.1 Särskoleinskrivning

De intervjuade specialpedagogerna menade att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning till särskola. Det kunde vara att eleven inte klarade av att följa med i undervisningen eller att det var svårt att nå den. Eleven kunde vara avvikande på mer än kunskapsinhämtning och utvecklades inte i samma takt som klasskamraterna i grundskolan menade specialpedagogerna. Deras erfarenhet var att en inskrivning kunde bli aktuell när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat. De här orsakerna ansåg specialpedagogerna indikerade att det skulle hållas en elevvårdskonferens där svårigheterna diskuterades. Efter en elevvårdskonferens skrev pedagogerna som arbetade med eleven ett pedagogiskt utlåtande för att en psykologutredning skulle bli aktuell menade de intervjuade specialpedagogerna. Därefter avvaktade pedagogerna som arbetade med eleven resultatet av psykologutredningen.

Specialpedagogerna tyckte inte att de kunde se något samband mellan utomnordisk bakgrund och inskrivning i särskola. Vidare menade de att det inte skulle vara någon skillnad mellan svensk och utomnordisk bakgrund i samband med särskoleinskrivning. Särskola som skolform fanns inte alltid i familjens hemland och specialpedagogerna menade att det kunde vara svårt att förklara innebörden av särskola för föräldrarna. I intervjun framkom att det kunde finnas olika orsaker till att eleven inte hängde med och förstod undervisningen. En orsak kunde vara att eleven inte gått i skolan i hemlandet på grund av vistelse i flyktingläger. Eleven började då skolan i Sverige först i skolår 3-5. Specialpedagogerna funderade på rimligheten att ha samma krav på den här eleven som på en svensk elev. Av eleven med utomnordisk bakgrund krävdes att den skulle hänga med i och ta till sig undervisningen samt inhämta kunskap som den svenska eleven fått under sina tidigare skolår. Det här betydde inte alltid att eleven borde gå i särskola utan att den inte hade gått i skolan tidigare. Det här med särskola och avvikande beteende var en lång process för eleven, föräldrarna och även läraren i grundskolan. Det kunde ta lång tid innan föräldrarna bestämde sig för särskola eller inte särskola. De hade rätt att tacka nej till erbjudandet om särskola.

Det var inte självklart att eleven med utomnordisk bakgrund fick samma stimulans hemma som den svenska eleven. Eleven med utomnordisk bakgrund hade inte svenska språket runt sig mer än på lektionerna i skolan. Hemma pratade den sitt modersmål, tittade på kabel-TV med kanaler från hemlandet och tillsammans med kamraterna pratade barnet sitt modersmål. Det kunde vara en orsak till att det tog längre tid att tillägna sig svenska språket. En annan orsak kunde vara att eleven med utomnordisk bakgrund ofta saknade omvärldsuppfattning för att den endast gick mellan skolan och hemmet. Flickor fick inte åka till stan och titta i affärer förrän de uppnått en viss ålder. Därför hade de inte samma möjlighet att veta sådant som fanns i tester som psykologerna gjorde. Det här kunde leda till att eleven med utomnordisk bakgrund hamnade i fel skolform. Även en svensk elev kunde hamna i fel skolform, men det var svårare att bedöma eleven med utomnordisk bakgrund då modersmålet var ett annat än svenska. Det kunde även vara att eleven inte behärskade sitt modersmål fullt ut vilket kunde leda till svårigheter att lära det nya språket. Då kunde eleven inget språk. Eleven med utomnordisk bakgrund kunde ha traumatiska upplevelser av krig och allt det förde med sig. De här upplevelserna levde kvar länge och bearbetades på olika sätt. Det var svårt för eleven att lära sig nya saker samtidigt som de traumatiska upplevelserna fanns kvar.

Specialpedagogerna trodde att det var möjligt att det skrevs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskola. En anledning till detta kunde vara att det inte fanns testmaterial som var anpassade för de här eleverna. Det fanns varken testmaterial eller särskola i alla kulturer. Specialpedagogerna undrade varför det gick snabbare att utreda elever med utomnordisk bakgrund jämfört med elever med svensk bakgrund.

#### **4.2.2 Testmaterial**

I intervjun med specialpedagogerna kom det fram att det var västvärldens tester som genomfördes på eleven med utomnordisk bakgrund. Testerna var inte utformade efter elevens kultur vilket kunde leda till att resultatet blev missvisande. Psykologer använde olika tester och det vanligaste var WISC. Psykologen bedömde testresultatet och rekommenderade skolform. För att särskola skulle bli aktuell måste psykologen ha skrivit att eleven hade en utvecklingsstörning. Specialpedagogerna rekommenderade att eleven testades ytterligare en gång när den började i skolår sex om osäkerhet med placeringen fanns.

Specialpedagogerna menade att det måste finnas ett pedagogiskt, psykologiskt och i vissa fall medicinskt utlåtande för att eleven skulle tas emot i särskola. Lärarna som arbetade med eleven i grundskolan gjorde det pedagogiska utlåtandet. Det medicinska utlåtandet behövdes inte alltid på grundsärskoleelever. Det sociala utlåtandet ingick oftast i den pedagogiska bedömningen och skrevs vid behov enligt specialpedagogerna. I det sociala utlåtandet skrevs om kamratrelationer och elevens sociala nätverk.

#### **4.2.3 Resurser**

Enligt specialpedagogerna arbetade de med elever som var inskrivna i särskola men hade sin skolgång på en grundskola. De upplevde att det fanns elever som inte tillhörde särskola och inte fick tillräckligt med stöd. För att de här eleverna skulle få det stöd de hade rätt till behövdes mer resurser i grundskolan. De intervjuade menade att en anledning till att skolan inte kunde handskas med elever med utomnordisk bakgrund var okunskap hos personalen. Resurser var inte bara de ekonomiska förutsättningarna utan även kompetens och organisation borde ses över. Specialpedagogerna upplevde att det fanns ganska mycket resurser till eleverna i skolår 6-9 och genom omorganisation kunde arbetet med eleverna effektiviseras. I skolår 6-9 gjordes mindre grupper i svenska, matematik och engelska. Det var viktigt att läraren visade skolledningen att det fanns elever som behövde mycket stöd eftersom pengar och ökade resurser knöts till betyget godkänd. Tidiga och tydliga insatser gynnade de svaga eleverna. Specialpedagogerna menade att det fanns elever i behov av stöd som gått sju, åtta år i skolan utan att ha blivit testade av psykolog. En konsekvens som specialpedagogerna kunde se var att eleverna som under skolår 6-9 varit integrerade i grundskola men följt särskolans kursplan fick svårigheter på gymnasieskolans individuella program. De borde ha fått möjlighet att gå på ett mer praktiskt program.

#### **4.2.4 Sociokulturell situation**

Specialpedagogerna menade att elever med utomnordisk bakgrund hade svårigheter att fungera i det svenska skolsystemet eftersom de hade en annan mentalitet. För de elever som avvek mycket försökte skolan hitta andra skolformer. De intervjuade ansåg att pedagogerna ville hjälpa de här eleverna genom att testa dem för att se de starka och svaga sidorna och inte bara för att se om de var särskoleelever. Samarbetet med föräldrar till elever med utomnordisk bakgrund kunde bli komplicerat på grund av språksvårigheter. I en del kulturer var inte skolan viktig och det fanns ingen tradition till att hjälpa eleven med skolarbetet hemma. Ansvar för skolarbetet lämnades till skolpersonalen och eleven och så länge den inte fick några klagomål från skolan så var föräldrarna nöjda. Det var deras kultur och sätt att se på skolan. De

intervjuades erfarenhet var att några av de elever som var inskrivna i särskola fungerade bra socialt. I sin kultur var de inte annorlunda på något sätt. De fungerade som vem som helst. Det fanns inga sociala problem men när de började på gymnasiet så fanns inget alternativ förutom gymnasiesärskolan. Under sin tidigare skoltid hade de känt sig som vem som helst men på gymnasiet blev de hänvisade till gymnasiesärskolans program. Det hade eleverna svårt att förlika sig med och tyckte det kändes nedvärderande. Det här var vanliga känslor hos elever som gått integrerade. Då skrev de ut sig från särskolan och hamnade på individuella programmet. Gymnasieskolans individuella program var inte moget att ta hand om de här eleverna som vägrade gå på gymnasiesärskolans program.

### **4.3 Sammanfattning av resultat från enkätundersökning och gruppintervju**

Majoriteten av respondenterna i enkätundersökningen arbetade i grundskola. Den största delen av respondenterna hade specialpedagogutbildning och arbetade i mer än en åldersgrupp. Nästan alla som deltog i undersökningen hade erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund. Majoriteten av respondenterna trodde att utvecklingsstörning var det som låg till grund för en inskrivning till särskola rent generellt. På frågan vad som förelåg en inskrivning till särskola av elever med utomnordisk bakgrund var det mindre än hälften av respondenterna som svarade utvecklingsstörning. Av respondenterna var det hälften som inte visste om det skrevs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskolan. Något mindre än hälften trodde inte att testmaterialet var anpassat för elever med utomnordisk bakgrund. Något mer än hälften av respondenterna trodde att det fanns särskilda komplikationer vid bedömning av elever med utomnordisk bakgrund när det gällde mottagande i särskola. Nästan ingen trodde att elever med utomnordisk bakgrund fick tillräckligt med stöd i grundskolan. En liten del av respondenterna ansåg att kommunen anvisade rimliga resurser som gav särskoleelever med utomnordisk bakgrund en efter deras behov anpassad och utvecklande skolgång. På frågan om vilka de viktigaste områdena att arbeta med eller förändra för att skolan på ett bättre sätt ska kunna ge elever med utomnordisk bakgrund en optimal skolgång nämndes mest frekvent modersmålsundervisning, svenska språket och kompetens hos personalen.

De intervjuade specialpedagogerna arbetade med elever som var inskrivna i särskola men hade sin skolgång på en grundskola. Specialpedagogerna menade att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning till särskola. Det kunde vara svårigheter för eleven med utomnordisk bakgrund att följa med i undervisningen, den kunde vara svår att nå, vara avvikande på mer än kunskapsinhämtning och utvecklades inte i samma takt som klasskamraterna. Specialpedagogernas erfarenhet var att när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat kunde det bli aktuellt med en inskrivning till särskola. De tyckte inte att de kunde se något samband mellan utomnordisk bakgrund och inskrivning i särskola, men trodde att det var möjligt att det skrevs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Det kunde finnas olika orsaker till att eleven inte hängde med i undervisningen. Det kunde vara att eleven inte gått i skolan i hemlandet och/eller kommit till Sverige först i skolår 3-5. Specialpedagogerna hade funderingar på om det var rimligt att en elev med utomnordisk bakgrund kunde hänga med i och ta till sig undervisningen och samtidigt inhämta kunskap som den svenska skoleleven fått under sina tidigare skolår. Det var inte självklart att eleven med utomnordisk bakgrund fick samma språkliga stimulans hemma som den svenska eleven menade specialpedagogerna. Det var inte alltid eleven behärskade sitt modersmål fullt ut vilket kunde leda till svårigheter att lära det nya språket. Det var västvärldens tester som genomfördes på eleven med utomnordisk bakgrund enligt specialpedagogerna. Testerna var inte utformade efter elevens kultur vilket kunde leda till att resultatet blev missvisande. För att den här eleven skulle få det stöd den hade rätt till behövdes mer resurser i grundskolan. Resurser var inte bara de ekonomiska

förutsättningarna utan även kompetens och organisation borde ses över menade specialpedagogerna. Specialpedagogerna menade att elever med utomnordisk bakgrund hade svårigheter att fungera i det svenska skolsystemet eftersom de hade en annan mentalitet. För de elever som avvek mycket försökte skolan hitta andra skolformer. Ansvar för skolarbetet lämnades till skolpersonal och elever och så länge eleven inte fick några klagomål från skolan så var föräldrarna nöjda. Det var deras kultur och sätt att se på skolan.

#### **4.3.1 Resultatets validitet och reliabilitet**

Enkäten mätte det den avsåg att mäta och validiteten kunde sägas vara god. Frågorna i enkäten formulerades om efter att en pilotstudie gjorts för att tydligheten skulle öka. Validiteten är ett mått på vad enkäten avser att mäta och vad den faktiskt mäter (Körner & Wahlgren, 2002; Trost, 2001). Enkätens reliabilitet kunde ifrågasättas eftersom svarsfrekvensen var låg. Resultatet av enkäten kunde skifta beroende på respondenternas arbetssituation. En undersökning är reliabel när samma resultat uppnås genom samma mätningar vid olika tillfällen (May, 2001). Det kan inte dras några slutsatser mellan vad respondenterna svarade på frågan om vad som förelåg en inskrivning till särskola rent generellt och vad som förelåg en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund. En anledning kan vara att det bara gick att markera ett svarsalternativ i den senast nämnda frågan vilket omöjliggjorde respondenternas möjligheter till ytterligare val. Eftersom enkätsvaren användes till grund för den fokuserade gruppintervjun och frågorna till intervjun gjordes utifrån enkätsvaren blev validiteten god. Trost (2001) menar att reliabel mätning är stabil och tillförlitlig och att svaren ska vara entydiga vid en förnyad undersökning. Kongruens, precision, objektivitet och konstans är fyra delar som finns i begreppet reliabilitet. Vid enkätundersökningar är kongruens relevant genom att författarna ställer ett antal frågor som handlar om ungefär samma företeelse för att kunna få med alla dess nyanser. När det gäller precision är det viktigt att enkäten är tydligt upplagd. Ju enklare det är att fylla i svaren desto större precision. Vid objektivitet menar Trost att alla författarna som läser in data från undersökningen uppfattar svaren på samma sätt. Vid kvantitativa undersökningar finns det oftast inget intresse av snabba förändringar utan enbart av långsiktiga. Konstans ska därför råda i kortsiktig mening och om respondenten svarar idag eller imorgon ska inte ha någon betydelse. Tanken med reliabilitet bygger på att det görs kvantitativa studier och att något mäts och anges i värden (Trost, 2001). För tydlighetens skull användes både antal och procent när resultatet presenterades. Enligt Trost (2001) ska det inte anges alltför exakta procenttal med en eller flera decimaler. Det kan t ex bli bortfall vid datainsamlingen som gör precisionen skenbar och även andra mänskliga faktorer kan påverka vid ifyllandet av enkäten. Därför menar Trost att författarna inte bör ägna någon större betydelse vid små skillnader i procenttal (Trost, 2001).

## **5 Diskussion**

Vår teori var att elever med utomnordisk bakgrund på grund av språksvårigheter och bristande kunskap i svenska språket inte klarade testen som användes vid utredningar då särskola kunde bli aktuell för eleven. Vi erfor att de skrevs in i särskola och att inskrivningen kunde bero på de här svårigheterna. Syftet med examensarbetet var att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Bel Habib (2001) skriver att det finns tendenser till att elever med invandrarbakgrund stämplas som utvecklingsstörda utan att de motsvarar de kriterier som finns för en särskoleplacering (Bel Habib, 2001).

### **5.1 Skolformen särskola och orsaker till inskrivning**

De senaste trettio åren har elever med utvecklingsstörning haft samma rättighet till skolgång som andra elever. Under 1990-talet ändrades huvudmannaskapet för särskolan från landstingen till kommunerna. Efter detta skifte uppmärksammades en elevökning i särskolan. Skolverket har i tidigare studier (1994) kommit fram till att ändringen av huvudmannaskapet är en orsak till elevökningen i särskolan. Ökningen och andelen elever i särskolan varierar kraftigt från kommun till kommun. Variationen kan bero på att kommunerna har olika sätt att förhålla sig till elever i behov av särskilt stöd (Bel Habib, 2001). Av respondenterna i enkätundersökningen och de intervjuade specialpedagogerna hade 93 % erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund. I enkätundersökningen fanns två frågor som handlade om inskrivning till särskola. Den första tog upp inskrivning rent generellt och den andra inskrivningen av elever med utomnordisk bakgrund. På frågan om vad respondenterna tror föregår en inskrivning till särskola rent generellt svarade 93 % utvecklingsstörning. På frågan om vad respondenterna tror föregår en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund till särskola var det bara 48 % som svarade utvecklingsstörning. I den fokuserade gruppintervjun kom det fram att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning till särskola. Det kunde vara att eleven inte klarade av att följa med i undervisningen och att den var svår att nå. Eleven kunde även vara avvikande på fler sätt än kunskapsinhämtning och utvecklingen gick inte i samma takt som hos klasskamraterna i grundskolan. En respondent kommenterade frågan genom att skriva ”diagnosen utvecklingsstörning är obligatoriskt vid inskrivning i särskolan, om inte anser jag att en felbedömning har gjorts” (se Tabell 1).

### **5.2 Anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola**

Gemensamt för särskoleelever med invandrarbakgrund är att de har mer vaga, symtombaserade och pedagogiskt relaterade svårigheter som tal- och språksvårigheter, svag begåvning eller koncentrationssvårigheter (Bel Habib, 2001). I enkätundersökningen kom det fram att svag begåvning, tal- och språksvårigheter och koncentrationssvårigheter kunde tillsammans med andra svårigheter orsaka att eleven skrevs in i särskola. I intervjun framkom att det kunde finnas olika orsaker till att eleven inte hängde med och förstod undervisningen. En orsak kunde vara att den inte gått i skolan i hemlandet på grund av vistelse i flyktingläger vilket vi tror kan orsaka koncentrationssvårigheter i skolan. Många barn och ungdomar som drabbats av våld och förföljelse på nära håll bär på skrämmande bilder som de inte bearbetat (Nilzon, 1999). Ellneby (1996) menar att elever med svåra upplevelser bakom sig ofta har problem med att bearbeta och organisera sinnesintryck. De är känslomässigt blockerade och har svårt att koncentrera sig (Ellneby, 1996). Det var inte självklart att eleven med utomnordisk bakgrund fick samma stimulans hemma som den svenska. Eleven med utomnordisk bakgrund hade inte svenska språket runt sig mer än på lektionerna i skolan. Hemma pratade det sitt modersmål, tittade på kabel-TV med kanaler från hemlandet och

tillsammans med kamraterna pratade eleven sitt modersmål. Det kunde vara en orsak till att det tog längre tid att tillägna sig svenska språket. Även Skolverket (1995) skriver att eleverna med utländsk bakgrund mer sällan fick hjälp med läxor och att de tittade mer på video och TV än sina svenska klasskamrater (Skolverket, 1995). En av våra frågor i problemformuleringen var vilken uppfattning specialpedagoger har om vilka anledningar det finns till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Specialpedagogerna som ingick i enkätundersökningen menade att utvecklingsstörning, svag begåvning, tal- och språksvårigheter och koncentrationssvårigheter var anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Även neuropsykiatriska funktionshinder, sociala och socioemotionella svårigheter nämndes av respondenterna som anledningar till inskrivning i särskola. I den fokuserade gruppintervjun kom det fram olika anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Elever som inte klarade av att följa undervisningen, inte gick att nå och var avvikande på mer än kunskapsinhämtning kunde bli föremål för inskrivning i särskola. Stimulansen hemifrån av svenska språket var inte självklar för elever med utomnordisk bakgrund och de kan därför få svårt att hänga med i undervisningen. En inskrivning kunde även bli aktuell när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat. Gustafsson (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) nämner också de elever som har svag begåvning när det gäller kognitiva färdigheter. I grundskolan finns begränsade resurser för att ge de här eleverna den stimulans de behöver för att utvecklas (Gustafsson, 2002). Särskolan ska endast ta emot elever som inte uppnår grundskolans mål för att de är utvecklingsstörda, har autism eller autismliknande tillstånd eller för att de fått en förvärvad hjärnskada och därav ett bestående begåvningsmässigt funktionshinder (Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2002b). I vår undersökning kan vi utläsa att det finns fler anledningar än de som nämns i styrdokumentet till att elever, speciellt elever med utomnordisk bakgrund, skrivs in i särskola. Specialpedagogerna i intervjun menar att för att särskola skulle bli aktuell måste psykologen ha skrivit att barnet hade en utvecklingsstörning. Vi tycker att det är anmärkningsvärt att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola av andra orsaker än de som styrdokumentet anger. Elever som kommer från krigsdrabbade länder har ofta koncentrationssvårigheter och socioemotionella svårigheter, men det ska inte föranleda en inskrivning i särskola vilket vår undersökning och erfarenhet visar att det faktiskt gör. En anledning till att särskola kan bli aktuell för de här eleverna är grundskolans bristande resurser vilket vår undersökning visar och även stämmer överens med vår erfarenhet.

### **5.3 Samband mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid mottagande i särskola**

Invandrarelever kan ibland hamna i gränslandet mellan särskola och grundskola och det finns olika teorier om varför de här eleverna placeras i särskola skriver Ramling Åberg och Nordlinder (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Testresultat kan visa att eleven befinner sig i gränslandet och bör gå i grundskola, men kommer inte klara av att gå i en vanlig grundskoleklass (Ramling Åberg & Nordlinder, 2002). Elever med talförsening, kommunikativa svårigheter och avvikande språkutveckling ingår i kategorin tal- och språksvårigheter (Bel Habib, 2001). Vi tror att eleverna med språksvårigheter skrivs in i särskola trots att de inte tillhör personkretsen. De här eleverna som befinner sig i gränslandet får svårt att identifiera sig med särskolans elever ju äldre de blir. Ladberg (2003) hävdar att ju mer en elev gör framsteg på sitt modersmål desto lättare är det för eleven att göra samma framsteg på andra språk (Ladberg, 2003). När det talas om skolsvårigheter hos elever med invandrabakgrund kopplas svårigheterna ofta till att eleven har ett annat modersmål än svenska (Fraurud, 2002). Det kan vara stora svårigheter för elever med utomnordisk bakgrund att förstå texter i läromedel (Utbildningsdepartementet, 1996). I enkätundersökningen

framkom att tal- och språksvårigheter gör att elevens utveckling kan bli svårbedömd, svårt att veta om det finns ett fungerande språk och om det inte finns ett fungerande tankespråk blir det svårt att befästa ny kunskap på ett nytt språk. En respondent skrev att det finns språksvårigheter och att eleverna inte behärskar det svenska språket fullt ut. Specialpedagogerna i intervjun tyckte inte att de kunde se något samband mellan utomnordisk bakgrund och inskrivning i särskola. Vidare funderade specialpedagogerna på om det var rimligt att ha samma krav på elever med utomnordisk bakgrund som på svenska elever. Av eleven med utomnordisk bakgrund krävdes att den skulle hänga med i och ta till sig undervisningen samt inhämta kunskap som den svenska eleven fått under sina tidigare skolor. Det var svårare att bedöma eleven med utomnordisk bakgrund då modersmålet var ett annat än svenska. Det kunde även vara att den inte behärskade sitt modersmål fullt ut vilket kunde leda till svårigheter att lära det nya språket. Den andra frågan i problemformuleringen var hur specialpedagoger ser på sambandet mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid inskrivning i särskola. Vi kan i vår undersökning se tendenser till att det finns samband mellan utomnordisk bakgrund, språksvårigheter och inskrivning i särskola.

#### **5.4 Testmaterial som används vid särskoleutredningar**

Psykologer använde olika tester och det vanligaste var WISC berättade specialpedagogerna i den fokuserade gruppintervjun. Andra exempel på testmaterial är Ravens matriser, Benton, Bender Visual-Motor Gestalt och ITPA. Ramling Åberg och Nordlinder (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver om testmaterial som inte är anpassat till elever med invandrabakgrund. Testmaterialet av ickeverbal karaktär som inte är anpassat kan vara en anledning till att eleverna placeras i särskola. Eleverna med invandrabakgrund är svåra att testa eftersom flera av dem bär på traumatiska upplevelser från hemlandet. Det finns elever med invandrabakgrund som aldrig har sett papper och penna och aldrig har tittat på TV. Det kan bli svårt för dem att prestera bra resultat på test där sådana här saker vägs in (Ramling Åberg & Nordlinder, 2002). Gustafsson (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver att uppgifterna oftast är kulturbundna och det krävs att eleven presterar verbalt. Det finns en stor risk att elever med invandrabakgrund presterar lågt på testen vilket får till följd att de placeras i särskola eftersom de anses ha en intelligenskvot som är på gränsen för att vara särskolemässig (Gustafsson, 2002). På frågan om respondenterna tror att testmaterialet anpassas vid särskoleutredningar när det gäller elever med utomnordisk bakgrund var det 13 % som trodde att testmaterialet var anpassat. Testerna är inte anpassade för elever med ett annat hemspråk än svenska skrev en av respondenterna som kommentar till frågan om det finns särskilda komplikationer vid bedömningen av elever med utomnordisk bakgrund när det gäller mottagande i särskola idag. Ytterligare en respondent kommenterade testmaterial. Den skrev att diagnosmaterial som används inom skolan och av psykologer ger en orättvis bedömning om eleven har ett annat modersmål och är svag i svenska språket. De test som används är normerade efter västerländska förutsättningar. Specialpedagogerna i intervjun menade att det var västvärldens tester som genomfördes på eleven med utomnordisk bakgrund. Testerna var inte utformade efter elevens kultur vilket kunde leda till att resultatet blev missvisande. Den tredje frågan i problemformuleringen var vilken typ av testmaterial som används för att bedöma om elever tillhör särskolans personkrets och för vilka elever testmaterialet är anpassat. I undersökningen ser vi tendenser till att testmaterialet inte är anpassat till elever med utomnordisk bakgrund. Detta antagande grundar vi på de svar vi fått från respondenterna i enkätundersökningen och de intervjuade specialpedagogerna.

#### **5.5 Sammanfattande diskussion och förslag till fortsatt forskning**

Vår teori var att elever med utomnordisk bakgrund på grund av språksvårigheter och bristande kunskap i svenska språket skrevs in i särskola. Det här kan vi se tendenser till i



examensarbetet. Elever med utomnordisk bakgrund har svårt att klara testen som används vid utredningar eftersom testmaterialet är anpassat efter västvärldens normer. Syftet med examensarbetet var att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Genom enkätundersökning och fokuserad gruppintervju med specialpedagoger i en medelstor kommun i södra Sverige fick vi fram vilka anledningar det kan finnas till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Resultatet av undersökningarna visade tendenser till att det finns fler anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola utöver utvecklingsstörning, autism och autismliknande tillstånd samt förvärvad hjärnskada. Vi tycker att ämnet elever med utomnordisk bakgrund och särskola fortfarande är ganska outforskat och det finns flera infallsvinklar som skulle kunna användas vid fortsatt forskning. Forskning om modersmålets betydelse i den svenska skolan, svenska som andraspråk som skolämne och psykologernas uppfattningar om elever med utomnordisk bakgrund i särskola är ämnesområden som vi tycker behöver utforskas vidare för att kunskap om situationen för elever med utomnordisk bakgrund ska utvecklas.

## 6 Sammanfattning

Syftet med examensarbetet var att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Resultatet visade att en inskrivning i särskola rent generellt föregicks av utvecklingsstörning. Resultatet visade att 48 % av respondenterna trodde att inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund i särskola föregicks av utvecklingsstörning. Det kom fram att svag begåvning, tal- och språksvårigheter och koncentrationssvårigheter kunde tillsammans med andra svårigheter orsaka att elever med utomnordisk bakgrund skrevs in i särskola. Gemensamt för särskoleelever med invandrabakgrund är att de har mer vaga, symtombaserade och pedagogiskt relaterade svårigheter som tal- och språksvårigheter, svag begåvning eller koncentrationssvårigheter (Bel Habib, 2001). I intervjun kom det fram att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning i särskola. Det kunde vara att eleven inte klarade av att följa med i undervisningen och att den var svår att nå. Eleven kunde även vara avvikande på fler sätt än kunskapsinhämtning och utvecklingen gick inte i samma takt som hos klasskamraterna i grundskolan. Bel Habib (2001) skriver att det finns tendenser till att elever med invandrabakgrund stämplas som utvecklingsstörda utan att de motsvarar de kriterier som finns för en särskoleplacering (Bel Habib, 2001).

Av resultatet kan det utläsas att tal- och språksvårigheter gör elevens utveckling svårbedömd. Det är svårt att veta om det finns ett fungerande språk och om det inte finns ett fungerande tankespråk blir det svårt att befästa ny kunskap på ett nytt språk. Det framkom en åsikt om rimligheten i att ha samma krav på elever med utomnordisk bakgrund som på svenska elever. I undersökningen kan det ses tendenser till att det finns samband mellan utomnordisk bakgrund, språksvårigheter och inskrivning i särskola. Resultatet visade att testmaterial uppfattades som svårt för elever med invandrabakgrund och att de var normerade efter västerländska förutsättningar. Inskrivning i särskola kunde bli aktuell när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat visade undersökningen. I grundskolan finns begränsade resurser för att ge de här eleverna den stimulans de behöver för att utvecklas (Gustafsson, 2002).

Resultatet av undersökningarna visade tendenser till att det finns fler anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola utöver utvecklingsstörning, autism och autismliknande tillstånd samt förvärvad hjärnskada. Särskolan ska endast ta emot elever som inte uppnår grundskolans mål för att de är utvecklingsstörda, har autism eller autismliknande tillstånd eller för att de fått en förvärvad hjärnskada och därav ett bestående begåvningsmässigt funktionshinder (Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2002b). I vår undersökning kan vi utläsa att det finns fler anledningar än de som nämns i styrdokumentet till att elever, speciellt elever med utomnordisk bakgrund, skrivs in i särskola. Specialpedagogerna i intervjun menar att för att särskola skulle bli aktuell måste psykologen ha skrivit att barnet hade en utvecklingsstörning.

## 7 Referenser

- Bel Habib, I. (2001). *Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Benckert, S. (2000a). Flerspråkiga barn i förskolan – hur gör man? I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 75–83). Stockholm: Skolverket.
- Benckert, S. (2000b). Hur man kan arbeta med svenska som andraspråk med yngre elever, några exempel. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 85–94). Stockholm: Skolverket.
- Bergman, P. (2000). Andraspråkseleverna och deras förutsättningar. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 22–30). Stockholm: Skolverket.
- Bergman, P. & Sjöqvist, L. (2000). Bedömning. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 58–66). Stockholm: Skolverket.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bozarslan, A. (2001). *Möte med mångfald. Förskolan som arena för integration*. Stockholm: Runa Förlag.
- Bringlöv, Å. (1996). Kulturell mångfald inom en ram av eviga värden. Läroplanen om den mångkulturella skolan. I A. Sjögren, A. Runfors & I. Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt* (ss. 65–74). Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola, Institutionen för pedagogik.
- Cerú, E. (1993). *Mina tankar – mina språk. Svenska som andraspråk i klassrummet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellneby, Y. (1991). *Barns rätt att utvecklas*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Ellneby, Y. (1996). *När kriget kom till dagis*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Fraurud, K. (2002). Två språk – hinder eller tillgång? I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 148–153). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Gustafsson, I. (2002). Särskild – på vilka villkor? I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 59–62). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Hedencrona, E. & Kós-Dienes, D. (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. (2000). Inledning. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 8–11). Stockholm: Skolverket.

Jørgensen, N. (1995). *Barnspråk och ungdomsspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Körner, S. & Wahlgren, L. (2002). *Praktisk statistik*. Lund: Studentlitteratur.

Laaksonen, T. (1999). *Tvåspråkighet utifrån och inifrån. Om språkrelaterad personperception och språkrelaterade stressreaktioner*. Stockholm: Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik.

Lindberg, L., Persson, D. & Svensson, M. (2006). *Barn med språkstörning. Specialpedagogers och logopeders arbetsmetoder*. Opublicerad rapport. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Institutionen för beteendevetenskap.

Løken, A. & Melkeraaen, Å. (1996). *Fånga språket! När svenska är barnets andra språk*. Stockholm: Runa Förlag AB.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilzon, K. (1999). *Barn med känslomässiga problem*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlin, C. & Källstigen, G. (2002). Barn med invandrabakgrund i Malmö särskola. I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 63–65). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Ramling Åberg, G. & Nordlinder, L. (2002). Bland gränsbarnen. I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 57–58). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Rosenqvist, J. (2001). *Aktuell svensk forskning om särskola*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola, Institutionen för pedagogik.

Rossmann, G. & Rallis, S. (2003) *Learning in the field. An introduction to qualitative research* (2nd ed.). United States of America: Sage Publication, Inc.

- Rudberg, L-A. (1992). *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, A. (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I A. Sjögren, A. Runfors & I. Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt* (ss. 41–64). Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Skolverket (1994). *Särskolan i kommunen*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1995). *Skolverkets rapport nr 79. Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr 2000:2037.
- Skolverket (2001a). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037.
- Skolverket (2001b). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. Allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket, SKOLFS 2001:23.
- Skolverket (2002a). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2002b). *I särskola eller i grundskola?* Dnr 2002:2037.
- Skolverket (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 57–78). Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tingbjörn, G. (1994). *Svenska som andraspråk – en introduktion*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Tingbjörn, G. (2000). Svenskans struktur i tvärspråklig belysning. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 13–20). Stockholm: Skolverket.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1996). *Krock eller möte - om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av Skolkommittén, SOU 1996:143. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.

Utbildningsdepartementet (1998b). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.

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

Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I K, Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (ss. 110–147). Lund: Studentlitteratur.

## **7.1 Internetreferenser**

[http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_191.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage____191.aspx), 2007-05-28

[http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?423-000](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?423-000), 2007-03-13

[http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?450-010](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?450-010), 2007-03-13

[http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?045-001](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?045-001), 2007-05-07

[http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_203.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage____203.aspx), 2007-05-07

# Elever med utomnordisk bakgrund

Specialpedagogers uppfattningar om mottagande av elever  
med utomnordisk bakgrund i särskola

Författare:

Lena Lindberg  
Daniel Persson  
Maria Svensson

Handledare:

Lisbeth Ohlsson

## Abstract

Examensarbetet handlar om specialpedagogers uppfattningar om mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Syftet med examensarbetet är att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. En frågeställning är vilken uppfattning specialpedagoger har om vilka anledningar det finns till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. I undersökningarna kom det fram att svag begåvning, tal- och språksvårigheter och koncentrationssvårigheter kunde tillsammans med andra svårigheter orsaka att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola.

Nyckelord: mångkulturell, särskola, tvåspråkighet

# Innehåll

	sida
<b>1 Inledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrund .....	7
1.2 Problemområde .....	8
1.3 Syfte .....	8
1.4 Problemformulering .....	8
1.5 Sökvägar .....	8
1.6 Styrdokument .....	8
1.7 Arbetets fortsatta uppläggnig .....	9
<b>2 Litteraturgenomgång</b> .....	<b>10</b>
2.1 Elever med utomnordisk bakgrund .....	10
2.1.1 Kulturell bakgrund .....	10
2.1.2 Sociokulturell situation .....	11
2.2 Elever med utomnordisk bakgrund i särskola .....	12
2.2.1 Skolformen särskola .....	13
2.2.2 Rutiner vid utredning och mottagande i särskola .....	13
2.2.3 Testmaterial som används vid särskoleutredning .....	14
2.3 Språkutveckling hos enspråkiga .....	15
2.3.1 Språkutveckling hos tvåspråkiga .....	15
2.4 Pedagogens arbete i den mångkulturella skolan .....	16
2.4.1 Modersmålets betydelse .....	19
2.4.2 Modersmålsundervisning .....	19
2.4.3 Svenska som andraspråk – ett eget ämne med egen kursplan .....	20
<b>3 Empirisk del</b> .....	<b>22</b>
3.1 Problemformulering .....	22
3.2 Metodbeskrivning .....	22
3.3 Urval .....	23
3.4 Genomförande .....	24
3.4.1 Bortfall .....	25
3.5 Bearbetning .....	25
3.6 Etiska överväganden .....	25
<b>4 Resultat</b> .....	<b>26</b>
4.1 Resultat av enkätundersökning .....	26
4.1.1 Respondenternas bakgrund .....	26
4.1.2 Respondenternas uppfattning om inskrivning i särskola .....	26
4.1.3 Respondenternas uppfattning om testmaterial och bedömning vid mottagande i särskola .....	28
4.1.4 Respondenternas uppfattning om resurser i grundskola och särskola .....	29
4.2 Resultat av gruppintervju .....	31
4.2.1 Särskoleinskrivning .....	31
4.2.2 Testmaterial .....	32
4.2.3 Resurser .....	32
4.2.4 Sociokulturell situation .....	32
4.3 Sammanfattning av resultat från enkätundersökning och gruppintervju .....	33
4.3.1 Resultatets validitet och reliabilitet .....	34
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>35</b>
5.1 Skolformen särskola och orsaker till inskrivning .....	35
5.2 Anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola .....	35
5.3 Samband mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid mottagande i särskola .....	36
5.4 Testmaterial som används vid särskoleutredning .....	37
5.5 Sammanfattande diskussion och förslag till fortsatt forskning .....	37
<b>6 Sammanfattning</b> .....	<b>39</b>
<b>7 Referenser</b> .....	<b>40</b>
7.1 Internetreferenser .....	43

## Bilagor I-III





## **Inledning**

I inledningen finns bakgrund till examensarbetet, problemområde, syfte och problemprecisering presenteras samt sökvägar och styrdokument som är relevanta för examensarbetets innehåll. Inledningen avslutas med arbetets fortsatta uppläggnings.

### **1.1 Bakgrund**

Genom våra arbeten som pedagoger har vi erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund, särskola och elever som är inskrivna i särskola men har sin skolgång på en grundskola. En av oss är grundskollärare på en F-5-skola i ett invandrartätt bostadsområde. En annan av oss är förskollärare på en skola för elever med funktionshindret autism. På skolan har en tredjedel av eleverna utomnordisk bakgrund. Ytterligare en av oss är grundskollärare på samma skola. Vår teori är att elever med utomnordisk bakgrund på grund av språksvårigheter och bristande kunskap i svenska språket inte klarar testen som används vid utredningar då särskola kan bli aktuell för eleven. Vi upplever att de skrivs in i särskola och att inskrivningen kan bero på de här svårigheterna. Med definitionen elever med utomnordisk bakgrund menar vi elever där båda föräldrarna kommer från länder utanför Norden och där eleven är född antingen i Sverige eller i ett annat land. Sedan 1999 finns det en definition av elever med utländsk bakgrund som används i Skolverkets uppföljningssystem och Statistiska centralbyråns register över totalbefolkningen. Definitionen tar fasta på föräldrarnas och elevens födelseland. En elev har utländsk bakgrund om båda föräldrarna är födda utomlands även om eleven är född i Sverige samt om eleven själv är född utanför Sverige. Första generationens invandrare är elever som själva är födda utomlands och andra generationens invandrare är elever där föräldrarna är födda utomlands (Cederberg, 2006). I examensarbetet använder vi definitionen elever med utomnordisk bakgrund.

Vi har tidigare gjort en undersökning om barn med språkstörning på Specialpedagogiska programmet vid Högskolan Kristianstad. I undersökningens resultat kunde vi se tendenser till att det sociala samspelet blev svårt för barn med språkstörning. Barn med språkstörning hade svårt att förmedla sig och uttrycka sig vilket blev en konsekvens för dem i samspelet med andra. Vår erfarenhet var att barngrupper ofta var för stora i förskola och skola. I stora barngrupper var ljudnivån betydligt högre än vad barn med språkstörning klarade av. Alla ljud runtomkring barnen som skrap av stolar och andra perifera ljud störde barn med språkstörning och deras koncentration bröts. De hade behov av resurser som till exempel utökad vuxenstöd, hjälpmedel och möjlighet att umgås med barn i små grupper (Lindberg, Persson & Svensson, 2006). Vi erfar att liknande svårigheter kan finnas hos elever med utomnordisk bakgrund. Vi undrar vad det är som gör att elever med utomnordisk bakgrund har svårt att lära sig svenska språket och om det är språksvårigheterna som gör att de placeras i särskola. Bel Habib (2001) har i intervjuer med pedagoger i särskolan kommit fram till att elever med invandrarbakgrund utan utvecklingsstörning finns i särskolan. Vidare nämns att även elever med språksvårigheter och hyperaktiva elever är placerade i särskolan (Bel Habib, 2001).

Beroende på yrkesinriktning har vi läst olika litteratur som vi har skrivit ihop tillsammans. Enkätfrågor och intervjufrågor formulerade vi tillsammans och den fokuserade gruppintervjun deltog alla i. Vi har träffats varje vecka för att skriva, diskutera och reflektera kring examensarbetets innehåll. I examensarbetet använder vi olika begrepp beroende på sammanhang. När vi relaterar till skolans verksamhet använder vi begreppet elever och i övrigt använder vi barn och/eller ungdomar. I examensarbetet förekommer pedagoger som har erfarenhet av elever i förskola, grundskola, särskola och/eller gymnasieskola och därför väljs ett av begreppen som nämnts ovan beroende på sammanhang. Vi har valt att förklara ord och begrepp första gången de nämns i texten för att läsaren direkt ska få en förklaring.

## 1.2 Problemområde

Vår teori är att antalet elever med utomnordisk bakgrund har ökat i särskolan. Vi erfar att det kan bero på deras kulturella bakgrund och sociokulturella situation. Eleverna har många gånger svårt i ömsesidigt samspel och i kommunikation med omgivningen vilket kan leda till att de upplevs avvikande. I vår tidigare undersökning om barn med språkstörning framkom att de hade svårt att göra sig förstådda, hade sociala svårigheter och oftare hamnade i konflikter med andra barn (Lindberg, Persson & Svensson, 2006). Vi tror att liknade svårigheter kan uppstå i samspelet mellan elever med utomnordisk bakgrund och deras omgivning. Vi vill veta vilka anledningar det kan finnas till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Vi tror att en av anledningarna kan vara bristande kunskap i svenska språket.

## 1.3 Syfte

Syftet med examensarbetet är att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola.

## 1.4 Problemformulering

Med specialpedagoger menar vi alla som arbetar som specialpedagoger i förskola, grundskola eller särskola i en medelstor kommun i södra Sverige. De som avses kan ha speciallärarutbildning, specialpedagogutbildning, har gått specialpedagogiska kurser eller saknar specialpedagogisk utbildning.

- Vilken uppfattning har specialpedagoger om vilka anledningar det finns till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola?
- Hur ser specialpedagoger på sambandet mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid mottagande i särskola?
- Vilken typ av testmaterial används för att bedöma om elever tillhör särskolans personkrets och för vilka elever är testmaterialet anpassat? Med särskolans personkrets menas elever med utvecklingsstörning, elever med autism eller autismliknande tillstånd samt elever med förvärvad hjärnskada.

## 1.5 Sökvägar

Den huvudsakliga sökvägen har varit Högskolan Kristianstads bibliotekskatalog och sökorden som framför allt har använts är flerspråkighet, invandrarelever, mångkulturell, språksvårigheter, särskola och tvåspråkighet. Även Internet har använts för att hitta artiklar som överensstämmer med examensarbetets innehåll.

## 1.6 Styrdokument

I Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94, står det att den växande rörligheten över nationsgränserna och det svenska samhällets internationalisering gör att det ställs högre krav på människors förmåga att inse och att leva med de värden som ligger i en kulturell mångfald (Utbildningsdepartementet, 1998a).

Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell och i Lpo 94 står det att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att sådana förs fram. Föräldrar ska med förtroende lämna sina barn i skolan utan att oroas för att barnen blir ensidigt påverkade av den ena eller andra uppfattningen. Undervisningen ska bedrivas på ett sakligt och allsidigt sätt och ge möjligheter till personliga ställningstaganden. I kursplanen för religionskunskap står att undervisningen ska öka elevens kunskap om olika religioner och bidra till möten mellan

människor från olika kulturer samt att mötena sker med respekt för varje individs olikheter. I Lpo 94 betonas vikten av en kulturell mångfald i samhället samt förståelse och respekt för andra kulturer. Eleven ska utveckla förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Bringlöv, 1996).

I Läroplan för förskolan, Lpfö 98, står att förskolans mål är att sträva efter att varje barn med annat modersmål än svenska ska utveckla sin kulturella identitet och förmåga att kommunicera på svenska och på sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 1998b).

”Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där” (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 6). I Lpo 94 står det att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 6).

I kursplanerna i modersmål för grundskolan och grundsärskolan står det att utbildningen i ämnet ska stärka elevens självkänsla och tydliggöra elevens livssituation. Ett mål som skolan ska stäva mot är att eleven ”stärker sin självkänsla och identitet” (Skolverket, 2000a, s. 37; Skolverket, 2002a, s. 24).

I kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan står att ”utbildningen i svenska som andraspråk syftar till att elever med annat modersmål än svenska skall tillägna sig en sådan språkbehärskning att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen i andra ämnen och kan ingå i kamratgemenskapen och i det svenska samhället” (Skolverket, 2000a, s. 102). I kursplanen för grundsärskolan nämns betydelsen av att eleven tillägnar sig det svenska språket och får ”förutsättningar att kunna delta i kamratgemenskapen och samhällslivet på samma villkor som andra” (Skolverket, 2002a, s. 46).

## **1.7 Arbetets fortsatta uppläggning**

I litteraturgenomgången tar vi upp elever med utomnordisk bakgrund, deras kulturella bakgrund och sociokulturella situation. Därefter kommer ett kapitel om elever med utomnordisk bakgrund i särskola och skolformen särskola beskrivs. Sedan skildras rutiner vid utredning och mottagande i särskola och testmaterial som används vid särskoleutredningar. Språkutvecklingen hos enspråkiga och tvåspråkiga finns med i litteraturgenomgången. Pedagogens arbete i den mångkulturella skolan avslutar litteraturgenomgången tillsammans med modersmålets betydelse, modersmålsundervisning och svenska som andraspråk. I den empiriska delen redogör vi för problemformulering, metodbeskrivning, urval och genomförande. Vidare presenteras bearbetning av enkätundersökningen och den fokuserade gruppintervjun. Den empiriska delen avslutas med etiska överväganden. I resultatet presenteras enkätundersökningens svar i löpande text och tabellform. Resultatet från den fokuserade gruppintervjun med fyra specialpedagoger i en medelstor stad i södra Sverige redovisas i löpande text. Innan diskussionen analyseras resultatet från undersökningarna. I examensarbetets diskussion knyts litteraturen samman med undersökningens resultat. Här finns även våra egna reflektioner. Examensarbetet avslutas med en sammanfattning.

## **2 Litteraturgenomgång**

I litteraturgenomgången beskrivs elever med utomnordisk bakgrund och deras kulturella bakgrund och sociokulturella situation. Vidare preciseras litteraturen genom elever med utomnordisk bakgrund i särskola, skolformen särskola och rutiner vid utredning och mottagande i särskola. Även testmaterial som används vid särskoleutredningar finns med i litteraturgenomgången. Språkutveckling hos enspråkiga och tvåspråkiga har ett kapitel. Litteraturgenomgången avslutas med pedagogens arbete i mångkulturella skolor, modersmålets betydelse, modersmålsundervisning och svenska som andraspråk.

### **2.1 Elever med utomnordisk bakgrund**

Lahdenperä (1997) menar att alla kulturbundna föreställningar och uppfattningar uppfattas som självklara av den enskilda eleven. För att ändra inställning behöver eleven möta andra kulturers föreställningar och uppfattningar. Uppfattningar om elevens behov och hur de ska införlivas i vuxensamhället är inte detsamma runt om i världen utan socialt och kulturellt betingat (Lahdenperä, 1997). I grova drag är det en tredjedel av dem som är födda utomlands som kommer från länder i Europa utanför Norden och en tredjedel från övriga länder i världen. Resterande tredjedel kommer från de nordiska länderna. I en undersökning som gjordes 1988 visar resultatet att bland barn till invandrare anser nio av tio att de har svenska som modersmål (Utbildningsdepartementet, 1996). Skolverket (2004) skriver om den stora skillnaden mellan lågpresterande och högpresterande elever med utländsk bakgrund. Elever som kom till Sverige efter skolstarten hade betydligt sämre betyg än de elever som hade varit i Sverige som förskolebarn (Skolverket, 2004).

#### **2.1.1 Kulturell bakgrund**

Kultur kan beskrivas som en grupps tankar, handlingar och omgivande förhållanden. Det kan även beskrivas som allt vad människan har, gör och tänker (Utbildningsdepartementet, 1996). Skillnader i kulturell bakgrund kan leda till feltolkningar i kommunikationen men i varje samtal och samarbete är det individer som möts. Naturligtvis kan individerna vara påverkade av sin kulturella bakgrund men i olika grad. Vilken kulturell bakgrund en individ har är bara en egenskap av flera: ålder, kön, personlighet, utbildning, yrke samt egenskaper som kan vara tillfälliga såsom humör, psykiskt och fysiskt välbefinnande. Vilka intressen individen har och syftet med kommunikationen kan också spela in. Se kulturen men förblindas inte av den och se framför allt individen (Hedencrona & Kós-Dienes, 2003). Barn och ungdomar med annan kulturell bakgrund kan karakteriseras av ursprungslandets sociokulturella historia och det landets speciella tänkesätt. I varje grupp kan det finnas olika ideologier, kulturella värden, traditioner och familjeregler som inte överensstämmer med den allmänna uppfattningen i samhället. Det här innebär att det kan vara stora skillnader i relationen mellan barn och deras föräldrar. Barn och ungdomar som drabbats av våld och förföljelse på nära håll bär på skrämmande bilder som de inte bearbetat. De frågar sig varför de måste flytta från sitt hemland och de vuxna försöker att undvika ämnet för att skydda barnet. När barnet inte får riktiga förklaringar och svar kan det leda till stark ångest och misstänksamhet mot omgivningen (Nilzon, 1999).

Rädsla och osäkerhet för det som är främmande och okänt kan minska genom kunskap om likheter och olikheter och förståelse för bakgrund och orsaker. Kunskap kan ge en förklaring men behöver inte alltid leda till förståelse för det främmande. I ett mångkulturellt samhälle finns flera kulturers livstolkningar och föreställningar. När barn ska tolka världen och sin plats i den kan ett mångkulturellt samhälle ge dem ett stort och rikt material att hämta tankar och idéer från (Utbildningsdepartementet, 1996). Benckert (i Skolverket, 2000) skriver att många av eleverna med svenska som andraspråk kommer från kulturer där de är mer vana att

höra saker och ting berättas för dem. De här eleverna kommer inte i kontakt med skriven text på samma sätt (Benckert, 2000a).

### **2.1.2 Sociokulturell situation**

Enligt Ladberg (2003) använder flerspråkiga människor språket på olika sätt till exempel talas modersmålet med släkt och vänner och det officiella språket talas på arbetet, med myndigheter och i skolan. I flerspråkiga länder lever ofta olika språkgrupper nära varandra och lär sig de andra språken så att de kan göra affärer eller arbeta på samma företag. Barnen i en flerspråkig kultur leker, går i skolan och lär sig därigenom språk tillsammans. Människor blir så flerspråkiga som de är tvungna till för att klara vardagen. Officiella språk förekommer vanligtvis i länder med flera olika språkgrupper. Det officiella språket är oftast det språk som majoriteten av befolkningen pratar. För en flerspråkig person innebär flerspråkighet att kunna varje språk så bra att den klarar sig i alla de olika sammanhang som precis det språket används i. Språk har olika ställning beroende på var och hur det används i samhället. Andra inte så statusfyllda språk lånar ofta ord från de med högre status (Ladberg, 2003). Ellneby (1996) menar att elever med sociala och emotionella svårigheter, med svåra upplevelser bakom sig, och elever som har svårigheter med inläringen på grund av stress, ofta har problem med att bearbeta och organisera sinnesintryck. Elever som är känslomässigt blockerade kan ha svårt att leka och koncentrera sig. På förskolorna finns det allt fler elever med de här svårigheterna. Utöver det finns det många elever med ett annat modersmål än svenska och elever som av olika anledningar har svårt att kommunicera. Allt det här hänger ihop - kroppen, känslan, tanken och språket (Ellneby, 1996).

När människor flyttar från ett land till ett annat land med ny kultur behöver de en förmåga att anpassa sig genom att förena drag i sin egen kultur med den nya kulturen. Självklarheter i det gamla landet kan ställa till stora problem i det nya. I sin doktorsavhandling skriver Laaksonen (1999) om tre olika former av anpassning som de som kommer till ett nytt land måste bemästra. Psykologisk anpassning innebär en känsla av personlig tillfredsställelse i den nya kulturen, sociokulturell anpassning står för förmågan att hantera vardagen och ekonomisk anpassning innebär de arbetsmöjligheter som finns för den enskilde individen. Anpassningsprocessen kan ske på grupp- och individnivå. På gruppnivå skriver Laaksonen att invandrare från länder utanför Europa har lägre ställning än invandrare från europeiska länder på arbetsmarknaden. De har lägre inkomst och lägre sysselsättningsnivå. Svårigheter att ha kontakt med sin egen kultur, vänner och släktingar är exempel på hur flytten till ett nytt land påverkar människor på individnivå. Det kan vara påfrestande att tvingas studera och skaffa sig en ny yrkesidentitet i vuxen ålder. Språkinläring och kulturell anpassning kan vara beroende av varandra. Invandrare kan ibland medvetet välja att bosätta sig i områden med endast invandrare för att få nära till släkt och vänner. Det kan vara en risk när det gäller språkinläringen. Skolan i invandrartäta områden har en stor utmaning. Svenska språket är inte bara ett kommunikationsmedel i de här skolorna utan en symbol för kulturell kompetens och identitet. Det finns ett starkt samband mellan kultur och språk. Svenska skolan har en stor uppgift i att respektera elevers olika kulturella bakgrund för att styrka deras identitet. Kulturens betydelse i förhållande till inläring av språk är av yttersta betydelse. Inläring av kulturell kompetens startar redan i förskolan och språkinläring omfattar även hur eleven tänker och är (Laaksonen, 1999).

Skolverket (1995) skriver om skillnaderna i bakgrundsfaktorer mellan invandrarelever och elever med helsvensk bakgrund. De nioåriga invandrareleverna hade sämre resurser i hemmet än eleverna med helsvensk bakgrund. De fick mer sällan hjälp med läxor och de tittade mer på video och TV. När invandrareleverna var 14 år hade de fortfarande sämre resurser i hemmet

men mer tid för läxor (Skolverket, 1995). Nilzon (1999) skriver att elever som varit med om traumatiska upplevelser har en dålig start i skolan på grund av språket. Föräldrarnas intressen och tänkesätt förenat med skolans krav och förväntningar kan upplevas som en lojalitetskonflikt. Krav om att ha ett perfekt språk kan leda till oro, rädsla och sömnsvårigheter. En grundsten i kontakten med föräldrarna och deras historia är att få möjlighet att utveckla modersmålet på samma gång som det nya språket. Det är angeläget att stödja eleverna tillsammans med resten av familjen så den känslomässiga relationen inte tar skada (Nilzon, 1999).

## **2.2 Elever med utomnordisk bakgrund i särskola**

De senaste trettio åren har elever med utvecklingsstörning haft samma rättighet till skolgång som andra elever. Under 1990-talet ändrades huvudmannaskapet för särskolan från landstingen till kommunerna. Efter detta skifte uppmärksammades en elevökning i särskolan. Frågan om det är kommunaliseringen som bidragit till ökningen av elever i särskolan har varit föremål för granskning. Skolverket har i tidigare studier (1994) kommit fram till att ändringen av huvudmannaskapet är en orsak till elevökningen i särskolan. Det kan bero på att särskolan och grundskolan har närmat sig varandra genom att de har samma huvudman. Ökningen och andelen elever i särskolan varierar kraftigt från kommun till kommun. Variationen kan bero på att kommunerna har olika sätt att förhålla sig till elever i behov av särskilt stöd. De tolkar och utreder elevers svårigheter på olika sätt vilket leder till att de har olika synsätt på vilka elever som tillhör särskolan. Kommunernas rutiner för utredning och beslut om mottagande i särskolan varierar när det gäller vilka som deltar, men i de allra flesta kommunerna deltar psykolog och pedagog. Elevökningen kan även bero på att utredningsförfarandena skiftar mellan kommunerna (Bel Habib, 2001).

Ohlin och Källstigen (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver att för det pedagogiska arbetet ska utvecklas krävs ett nära samarbete mellan elevens föräldrar och pedagogen i skolan samt stor kunskap om elevens hemmiljö. Föräldrar till elever med utomnordisk bakgrund är ofta mycket nöjda med det stöd som deras barn får i den svenska skolan. Däremot finns det brist på tydlig kommunikation mellan pedagoger och föräldrar vilket kan bero på språksvårigheter och det är inte alltid tolkning är till någon hjälp. Svårigheterna i mötet kan bero på olika sätt att föra fram och motta svåra besked. Samtal med föräldrar om elevens funktionshinder är komplicerat i arbetet med elever med utomnordisk bakgrund. Det är viktigt att ha en gemensam pedagogisk linje och det personliga mötet med elevens föräldrar är ovärderligt. För att kunna tillgodose elevens behov krävs stor insikt och kulturell kompetens hos pedagogen. Eftersom eleverna har olika språklig, kulturell och etnisk bakgrund är det omöjligt att göra några generaliseringar av kulturella och religiösa likheter inför mötet med elevernas föräldrar. Skolan bör möta eleven och dess familj utifrån den speciella situation som varje familj befinner sig i. I samtalskontakter med elevens familj kan pedagogen få kunskap om familjens syn på lärande och kunskap samt deras förhållningssätt till elevens funktionshinder. Det är av yttersta vikt att pedagogen har den här insikten för att kunna skapa en god inlärningsmiljö för eleven. Information till familjen bör vara enkel och de bör få möjlighet att förstå skolans regler och vilka deras rättigheter och skyldigheter är. Kontakt med föräldrar till elever med utomnordisk bakgrund är tidskrävande och att använda tolk innebär inte automatiskt att föräldrarna förstår vad pedagogen vill förmedla. Föräldrarna har förväntningar och önskemål om barnens skolgång och det måste pedagogen ta hänsyn till och lyssna på (Ohlin & Källstigen, 2002).

Bel Habib (2001) beskriver vilka orsaker det finns till att elever placeras i särskola. Det är vanligt att svenska särskoleelever har tydliga medicinska skador och funktionshinder. De har i

tidig ålder, oftast i spädbarns- och förskoleåldern, haft kontakt med barnhabiliteringen. De har tydligt fastställda medicinska funktionshinder som ryggmärgsbråck, kromosomavvikelse och syn- och hörselskador. Funktionshindren hos svenska särskoleelever är medfödda eller tidigt upptäckta kroppsliga avvikelser. Gemensamt för särskoleelever med invandrabakgrund är att de har mer vaga, symtombaserade och pedagogiskt relaterade svårigheter som tal- och språksvårigheter, svag begåvning, koncentrationssvårigheter eller utvecklingsstörning. Bel Habib kan se tendenser till att elever med invandrabakgrund stämplas som utvecklingsstörda utan att de motsvarar de kriterier som finns för en särskoleplacering. Elever med talförsening, kommunikativa svårigheter och avvikande språkutveckling ingår i kategorin tal- och språksvårigheter. Begåvningsstest utgör grunden för hur elevens svårigheter beskrivs i psykologutlåtanden där elever kategoriseras som svagt begåvade eller utvecklingsstörda. I kategorin koncentrationssvårigheter finns elever som anses ha svårt att koncentrera sig på ett sätt som påverkar inlärningssituationen i skolan (Bel Habib, 2001).

Invandrarelever hamnar ibland i gränslandet mellan särskola och grundskola och det finns olika teorier om varför de här eleverna placeras i särskola. Testresultat kan visa att eleven befinner sig i gränslandet och bör gå i grundskola, men kommer inte klara av att gå i en vanlig grundskoleklass. Anledningen kan vara utagerande beteende eller annan beteendestörning. Den enda möjligheten för eleven att klara skolgången är att gå i särskola. Efter några år kan det ske en ny testning och därefter avgörs om eleven ska gå kvar i särskola eller flyttas till grundskola (Bel Habib, 2001; Ramling Åberg & Nordlinder, 2002).

### **2.2.1 Skolformen särskola**

Särskolan som skolform utarbetades genom 1967 års omsorgslag. I början var eleverna strängt indelade efter intelligensålder. Gränsen mellan grundsärskola och träningsskola gick vid intelligenskvot (IQ) 55. För att placeras i särskola ska eleven ha IQ 70 eller lägre (Rosenqvist, 2001). Sedan 1994 har särskolan samma läroplan, Lpo 94, som grundskolan men kursplan som anpassas individuellt efter eleverna. Det finns en kursplan för grundsärskolan och en för träningsskolan (Bel Habib, 2001). Särskolan tar emot elever som inte uppnår grundskolans mål för att de är utvecklingsstörda, har autism eller autismliknande tillstånd eller för att de fått en förvärvad hjärnskada och därav ett bestående begåvningsmässigt funktionshinder (Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2002b). Vid en generalisering kan sägas att elever som har förmåga att lära sig läsa, skriva och räkna går i grundsärskolan och de som bedöms sakna denna förmåga går i träningsskolan. Det är inte alltid eleven har gått i särskola från starten av sin skoltid. Det kan vara så att eleven började i grundskolan för att senare bli bedömd till att tillhöra särskolans personkrets (Bel Habib, 2001). Särskolans elever tillhör en bred krets som har skiftande förutsättningar. De allra flesta är klara särskoleelever, men det finns elevgrupper som befinner sig i det som kallas gränslandet. Det kan vara elever som är på gränsen mellan grundsärskola och träningsskola men även de som är i gränslandet mellan grundskola och grundsärskola. Det ska kunna fastställas att en elev tillhör särskolans personkrets för att det ska bli aktuellt med mottagande i särskola vilket förutsätts av skollagen. Tidigare studier (Skolverket, 2000b; Skolverket, 2001a) visar att även andra elever går i särskolan. Studierna visar att det är den elevgrupp som befinner sig mellan grundskola och grundsärskola som ökat mest. En del av eleverna i den här gruppen är integrerade i grundskoleklasser där de studerar efter särskolans kursplan (Skolverket, 2002b).

### **2.2.2 Rutiner vid utredning och mottagande i särskola**

De senaste åren har det förekommit en stor ökning av antalet elever i särskolan. Skolverket har gjort utredningar som pekar på att det förekommer skillnader i hur kommunerna hanterar mottagandet av elever i särskolan. Olikheter i utrednings- och beslutsförfarandet påverkar



elevantalet i särskolan. Det finns olika vägar in i särskolan och vägarna innehåller olika moment. För en del elever är processen okomplicerad då de i tidig ålder, oftast sedan förskoleåldern, haft kontakt med barnhabiliteringen. Där har utredningar gjorts och diagnoser ställts. Eleven har då en självklar plats i särskolan. För andra är processen mer långdragen och komplicerad. De här eleverna har börjat sin skolgång i grundskolan och med tiden har deras skolgång blivit allt mer bekymmersam. Trots stödinsatser har de svårt att klara kunskapsmålen. När svårigheterna finns kvar och stödinsatser inte räckt till inleds ett utredningsförfarande i samförstånd med vårdnadshavaren. Elevens svårigheter ska beskrivas och förklaras och det ska utredas om de är bestående intellektuella funktionshinder. Resultatet kan bli att eleven inte har någon utvecklingsstörning eller att den trots utvecklingsstörning ska kunna nå kunskapsmålen i grundskolan. Det kan också vara så att utredningen visar att eleven är utvecklingsstörd och har rätt till särskola. Den som beslutar om eleven ska erbjudas särskola är styrelsen i dess hemkommun. Det är sedan upp till vårdnadshavarna att anta eller förkasta erbjudandet. Om vårdnadshavarna antar erbjudandet om särskolan bestämmer styrelsen om eleven ska gå i grundsärskola eller träningsskola. Rektorn bestämmer i vilken klass eleven ska få sin undervisning (Skolverket, 2001b).

### **2.2.3 Testmaterial som används vid särskoleutredning**

Exempel på olika testmaterial är:

- WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) som är ett intelligenstest för elever mellan sex och 16 år. Det består av deltest som är uppdelade i verbala och performance-delttest. De verbala deltesten består av ordförståelse och räkning. Performance-delttesten innefattar bland annat förmågan att lägga pussel ([http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_\\_191.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage_____191.aspx), 2007-05-28).
- Ravens matriser som är ett icke-verbalt test vilket används för bedömning av generell begåvning. Testet består av manual, testhäfte med uppgifter samt protokollblanketter ([http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?423-000](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?423-000), 2007-03-13).
- Bender Visual-Motor Gestalt som bedömer elevens visuella och motoriska förmågor. År 2003 kom ytterligare två deltest som avser att komplettera bedömningen med mätning av motoriska och/eller perceptuella färdigheter ([http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?450-010](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?450-010), 2007-03-13).
- Benton som är ett neuropsykologiskt test vilket mäter visuell perception och visuellt minne ([http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_\\_203.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage_____203.aspx), 2007-05-07).
- ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) som är ett diagnostiskt test av språk och kommunikation för elever mellan fyra och tolv år ([http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?045-001](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?045-001), 2007-05-07).

Det bör göras en fördjupad undersökning om det testmaterial som används för elevers placering i särskola skriver Ohlin och Källstigen (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Ramling Åberg och Nordlinder (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver om testmaterial som inte är anpassat för elever med invandrabakgrund. Testmaterial av ickeverbal karaktär som inte är anpassat kan vara en anledning till att eleverna placeras i särskola. Det kan även bero på att det inte finns någon hemspråkslärare eller tolk med vid testningen vilket kanske hade behövts. Elever med invandrabakgrund är svåra att testa eftersom flera av dem bär på traumatiska upplevelser från hemlandet. Det är svårt för tolkarna att översätta det som sägs på ett bra sätt eftersom testning är nytt även för dem. Det är inte alltid orden finns på hemspråket och kanske inte testmaterialet heller. Det finns elever med invandrabakgrund som aldrig har sett papper och penna och aldrig har tittat på TV. Det kan bli svårt för dem att prestera bra resultat på test där sådana här saker vägs in.

Vidare menar Ramling Åberg och Nordlinder att resultaten från test och utredningar kan vara svåra för föräldrarna att förstå. Beskedet från ett test eller en utredning kan lämnas med svårtolkade omskrivningar och föräldrarna hör bara det positiva som sägs. Antingen vill de inte höra det negativa eller kan det bero på att resultatet inte förklaras på ett tydligt sätt. Även om det finns tolk med är det svårt att avgöra om översättningen är riktig. Det är inte säkert tolken ens har sett testmaterialet (Ramling Åberg & Nordlinder, 2002). Det måste övervägas hur stor vikt som ska läggas vid bedömningen av ett test som gjorts på en elev med annat modersmål än svenska skriver Gustafsson (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Uppgifterna är oftast kulturbundna och det krävs att eleven presterar verbalt. Det finns en stor risk att elever med invandrabakgrund presterar lågt på testen vilket får till följd att de placeras i särskola eftersom de anses ha en intelligenskvot som är på gränsen för att vara särskolemässig. Vidare skriver Gustafsson om de elever som har svag begåvning när det gäller kognitiva färdigheter. I grundskolan finns begränsade resurser att ge de här eleverna den stimulans de behöver för att utvecklas. Det är i sådana situationer som utredningar och tester efterfrågas (Gustafsson, 2002).

### **2.3 Språkutveckling hos enspråkiga**

En förutsättning för normal språkutveckling är att barnet kan höra. På fosterstadiet lär sig barnet språkets rytm, melodi och tonläge. Från sjätte fostermånaden uppfattar det ljud utifrån. Ljuden urskiljs svagt av fostret inne i livmodern. Efter födelsen kan barnet, enligt språkforskaren Jacques Mehlers teori, lägga märke till mammans röst bland andra röster. En fortsatt inläring genom kroppens känslor och rörelser sker. Detta kallas det sensomotoriska sättet att lära sig och härstammar från Piaget (Ellneby, 1991; Fraurud, 2002; Jörgensen, 1995; Rudberg, 1992). Den första kontakten sker genom skrik, joller och ögonkontakt. Redan på barnets joller kan anas vilket språk som det börjar anpassa sig till och långt innan barnet säger sitt första ord startar språkutvecklingen. Barnet kan inte under sin första levnadstid formulera sig med ord men språket lagras hela tiden i hjärnan. I det första leendet grundas förmågan och lusten till språk (Ellneby, 1991; Strömqvist, 2003).

Språket utvecklas allra mest före fyraårsåldern och i samspel med andra (Rudberg, 1992). Ellneby (1991) skriver om olika orsaker som påverkar språkutvecklingen och nämner då viljan och förmågan till att ta kontakt som en viktig faktor. Utvecklingen beror också på hur den vuxne bemöter barnets försök till kontakt. Minnen från fosterstadiet påverkar språkutvecklingen liksom utvecklingen av sinnen (Ellneby, 1991). Fyraåringen har lärt sig hantera den sammanhängande helheten som språket består av. För att utvecklas måste barnet få upptäcka de kunskaper det själv har av språket och med pedagogens hjälp lära sig språkets uppbyggnad och system (Skolverket, 2000b). Ladberg (2003) skriver att en människa lär sig de språk som han eller hon är i behov av. Det är behovet som styr och för att lära sig ett språk måste språket vara viktigt för individen. För ett barn innebär det att barnet lär sig ett språk om det behövs för att kommunicera med känslomässigt viktiga personer i barnets närhet det vill säga personer som barnet önskar vara tillsammans med (Ladberg, 2003).

#### **2.3.1 Språkutveckling hos tvåspråkiga**

Kulturarv förmedlas via språket från de vuxna till barnen. Språket lärs in och används i samspel med andra. En av de största kulturella förändringar en invandrare kan utsättas för är att lära sig ett andraspråk. Det är inte alla i ett tvåspråkigt samhälle som är tvåspråkiga. Vilket språk som är majoritetsspråket kan bero på hur maktförhållandena ser ut i samhället (Laaksonen, 1999). Ladberg (2003) hävdar att ju mer en elev gör framsteg på sitt modersmål desto lättare är det för eleven att göra samma framsteg på andra språk. Begrepp är lättare att tillägna sig om de redan finns på modersmålet. Det är vanligt att tvåspråkiga elever blandar

språken helt medvetet. De använder sig av vad de kan i ett språk och om inte det räcker så tar de ordet från ett annat språk. En del saker finns inte alltid på modersmålet och då används det ordet som finns, till exempel dagis och planering, på svenska (Ladberg, 2003). Viberg (i Hyltenstam, 1996) skriver att det är en speciell inlärningsprocess att lära sig ett andraspråk som skiljer sig från modersmålet utveckling och vanlig inläring av ett främmande språk. Andraspråksinläring sker först när ett annat språk grundats och i det land som språket talas. Målet för inläringen skiljer sig också från annan språkinläring på grund av att eleverna behöver uppnå samma kompetens som jämnåriga som talar språket som modersmål. Andraspråket ska även användas som verktyg för inläring av andra ämnen (Viberg, 1996). Många okunniga vuxna reagerar kraftigt när elever blandar språk och är rädda för att de inte ska kunna något språk riktigt. Om den vuxne hindrar eleven kan det leda till att den inte kommer att kunna uttrycka sig spontant. Elever som använder enstaka ord på ett annat språk i en mening rättas bäst på samma sätt som när små barn blir hjälpta av att få ord genom att den vuxne upprepar och utvidgar meningen (Ladberg, 2003). När det talas om skolsvårigheter hos elever med invandrabakgrund kopplas svårigheterna ofta till att eleven har ett annat modersmål än svenska skriver Fraurud (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Problemet är inte att eleven är tvåspråkig utan hur majoriteten i samhället bemöter eleven. Det är detta möte som avgör om tvåspråkigheten är en tillgång eller ett hinder (Fraurud, 2002).

För att elevens andraspråk ska utvecklas är det viktigt att inläringen av det första språket inte avbryts. Det är först när ett barn blir tre år som det börjar skilja ett språk från ett annat. Därför är det viktigt att föräldrarna fortsätter att tala sitt modersmål konsekvent med barnet. På förskolan finns elevens svenska förebilder. På det här sättet finns det möjligheter att eleven lär sig i vilket språk orden hör hemma. Att bedöma invandrarelevens språkutveckling kan vara svårt, därför att de utan förståelse kan härma vad de hör och det är även svårt att veta vad som kan förväntas av dem. Först och främst måste kunskap finnas om vad som kan förväntas av en svensk enspråkig elev innan språket hos en elev med annat modersmål än svenska i samma ålder kan bedömas (Ellneby, 1996; Fraurud, 2002). För en tvåspråkig elev sker språkutvecklingen på samma sätt som för en enspråkig, men det kan ta längre tid. Ingenting tyder på att det skulle vara svårare att lära sig två språk än ett eller att ett språk skulle förhindra ett annat, tvärtom förstärker språken varandra. För att en elev ska lära sig ett språk måste det finnas någon att lära sig av och den måste ha tillfällen att använda sig av språket. Eleven lär sig genom nära samspel med en vuxen och får möjlighet att använda språket. För övrigt lär sig elever det de behöver lära sig och som de tycker är motiverande och roligt. Språkblandning hos små barn är vanligt och något helt naturligt. Det försvinner när de lär sig skilja språken åt, oftast kring fyraårsåldern (Ellneby, 1996).

## **2.4 Pedagogens arbete i den mångkulturella skolan**

För att en skola ska kallas mångkulturell bör det finnas flera olika kulturella grupper på skolan som består av elever med olika livsstilar, språk och erfarenheter. Det är svårt att undervisa på ett traditionellt sätt i en mångkulturell skola. Pedagoger i en mångkulturell skola behöver utveckla ett professionellt språk som fungerar när de ska prata med elever. Elevers föräldrar kan ha gått i skolan i ett annat land och har då det landets skolsystem med sig. Det är vanligt att föräldrar tycker det är för lite disciplin i svenska skolan och att elever inte får lära sig att visa respekt för vuxna. Mötet med den svenska skolan och dess arbetssätt kan vara svårt för föräldrar att förstå. Elever kan ha en annan uppfattning om vad kunskap är än vad pedagoger anser att kunskap innebär. Pedagoger på en mångkulturell skola arbetar med elever med stora och speciella behov. Ibland kommer plötsligt en ny elev och lika plötsligt kan en elev som pedagogen undervisat en längre tid försvinna (Utbildningsdepartementet, 1996).

Det kan vara svårt för pedagoger att tvingas se elever misslyckas med det som anses vara normalt att kunna på till exempel standardprov. Det förstärker känslan av att det är fel på elevers kunskaper och pedagogers undervisning. Det finns gymnasiepedagoger som träffar elever som tror att de kan allt och att de inte har någonting kvar att lära. En anledning till detta kan vara att pedagoger i grundskolan har varit måna om att berömma minsta lilla framsteg som eleven gjort. Det kan bli en besvikelse för eleven när den får sitt gymnasiebetyg och det inte stämmer överens med elevens tankar om sitt eget kunnande (Utbildningsdepartementet, 1996). I undervisningen är det en tillgång att elever kommer från olika sociala och kulturella miljöer. Kulturkrockar kan bli givande för elever genom att de hör från klasskompisar att det går att se samma sak på olika sätt. Det kan även vara pedagogen som behöver förklara sitt agerande när elever inte förstår. En annan fördel kan vara att toleransen för det som är annorlunda ökar på en mångkulturell skola vilket kan användas i undervisningen. På en mångkulturell skola förekommer hela tiden samtal om hur det fungerar i olika kulturer (Utbildningsdepartementet, 1996).

Ladberg (2003) skriver om att vuxnas förväntningar på det flerspråkiga barnet har stor betydelse för hur barnet kommer att utveckla sitt språk, om den vuxne tror att det kommer att bli problematiskt så blir det oftast så. Blir det problem letas det efter orsaker till barnets svårigheter på fel ställe, det vill säga flerspråkighet. Det är inte språken som är ett problem utan istället frånvaron av språk. Många tror att modersmålsstöd i skolan kan hindra barnet från att lära sig svenska. Det antagandet hänger ihop med uppfattningen att språk stör eller konkurrerar ut varandra (Ladberg, 2003). Viberg (i Hyltenstam, 1996) menar att det inte finns något annat ämne i skolan som täcker så stora behov som svenska som andraspråk. Eleverna befinner sig på många olika nivåer beroende på om de är nyanlända, vuxit upp i områden där det inte finns så många svensktalande elever eller talar obehindrat svenska men ändå har individuella svårigheter att uttrycka sig och förstå på olika sätt. Undervisningen behöver anpassas efter elevens ålder och efter elevens skolbakgrund från hemlandet. Elevens läs- och skrivkunskaper på modersmålet har stor betydelse för elevens fortsatta utveckling i skolan (Viberg, 1996).

Benckert (i Skolverket, 2000) skriver att det är bra att ha kunskap om elevens kultur och modersmål. Om pedagogen kan några fraser på elevens modersmål känner sig eleven uppmärksam. Det kan också vara en fördel att till en viss del sätta sig in i hur deras språk är uppbyggt för att få en insikt om när det kan vara svårt att tala och förstå svenska. Det är även bra att göra språkobservationer på eleverna för att förstå vad som är svårt i svenska språket och att se hur andraspråksutvecklingen går till. Det krävs av en pedagog att vara språkligt medveten i arbetet med elever med svenska som andraspråk. Det är också bra att arbeta med språklekar med eleverna och att använda sig av rim och ramsor. I arbetet med elever med utomnordisk bakgrund är det viktigt för pedagogen att veta hur de här eleverna lär sig svenska, av vem de gör det, när de gör det och vad de behöver för språk för att kunna kommunicera och komma i kontakt med andra. Det är bra att använda musik och sagor i undervisningen av elever med utomnordisk bakgrund. Musik skapar en känsla för språkets olika komponenter och sagor engagerar eleverna. Användning av stödord och bilder är bra när en saga ska berättas. Även genom leken lär sig elever med utomnordisk bakgrund språket lättare (Benckert, 2000b; Løken & Melkeraaen, 1996).

Pedagogerna i förskolan är viktiga för familjer med utomnordisk bakgrund. De möten familjen har med dem, oftast dagligen, får en speciell betydelse eftersom det förmodligen är den myndighet de har tätast kontakt med under barnets förskoleår. För de här familjerna blir förskolan den naturliga representanten för landet Sverige och då har pedagogerna ett stort

ansvar. Att möta varje individ utan några förutfattade meningar, att lära känna individen och förstå vad som ligger bakom olika handlingar är en viktig del i det vardagliga arbetet för pedagogerna. Det gäller att pedagogerna bemöter individen och inte kollektivet, i deras arbete med elever med utomnordisk bakgrund. I den mångkulturella förskolan behöver elever vuxna som är synliga, närvarande, unika och tydliga (Bozarslan, 2001).

Runfors (i Sjögren, Runfors & Ramberg, 1996) skriver att hon möter pedagoger på mångkulturella skolor som har en enorm kraft och stort engagemang för det som är elevens bästa. Elever är engagerade i undervisningen och den beskrivs av Runfors som framåtsträvande jämfört med den tillbakalutade stämning som dominerar skolor med medelklasselever med svensk bakgrund. Pedagoger i de mångkulturella skolor som Runfors hänvisar till talar om utmaningar i stället för problem även om det är miljöer med stora svårigheter som är upptagningsområdet för skolorna. De mångkulturella miljöerna beskrivs som reservat utanför det svenska samhället. Elever kan i stort sett gå hela sin skolfria tid utan att prata svenska språket och det upplevs av pedagoger som oroande. Miljön uppfattas som socialt underutvecklad, osvensk och fylld med problematiska relationer. Pedagoger som arbetar i mångkulturella skolor betonar det som är gemensamt och lika och inte de etniska och kulturella skillnaderna. Runfors berättar att i de skolor som ingår i undersökningen betonas det svenska och framför allt det svenska språket vilket genomsyrar hela vardagen. Arbetssituationen för pedagoger innebär att ideligen konfronteras med invecklade situationer i klassrummet som kräver analys och handling. Verkligheten för pedagoger är att ha många elever i klassrummet och det kräver ständiga ställningstaganden och lämnar minimalt utrymme för överväganden. I mångkulturella klassrum finns elever som kommit från andra länder eller är födda i Sverige av invandrarföräldrar. Då kan inarbetade förhållningssätt inte alltid utnyttjas utan nya måste provas. Undervisningsformer som i andra skolor är en självklarhet och inte diskuteras på skolorna är ständigt föremål för diskussion i mångkulturella skolor. Pedagogerna kan inte ge upp utan måste få klassrumssituationen att fungera (Runfors, 1996).

I diskussioner och debatter görs ofta en koppling mellan invandrarelev och barn med särskilda behov. Eleven avviker på något sätt från den normala eleven och anses vara resurskrävande för skolan och i behov av extra resurser som extra lärartimmar eller speciellt utbildad personal (Bel Habib, 2001; Lahdenperä, 1997). Tingbjörn (1994) menar att all undervisning bör ta sin början i det som redan är känt och behärskat hos eleven och därifrån i små steg utformas i riktning mot det som är nytt eller som eleven bara delvis behärskar. Undervisningen bör språkligt och erfarenhetsmässigt utgå från de förkunskaper eleven har vid starten i den svenska skolan (Tingbjörn, 1994).

Det kan vara stora svårigheter för elever med utomnordisk bakgrund att förstå texter i läromedel. Därför kan matematikläroböcker vara svåra även för elever som har lätt för ämnet. De förstår inte vad det är de ska räkna ut eftersom uppgifterna är skrivna utifrån ett svenskt sammanhang. En elev som är uppvuxen i ett villakvarter kan lätt räkna ut hur långt ett villastaket är medan en elev som aldrig har sett ett villastaket får svårare att räkna ut dess längd. Även i samhällsorienterande ämnen är det svårt för elever som inte är födda i Sverige att förstå vad som avses med till exempel adel, präster, borgare och bönder. Det är svårt för pedagoger att hitta svensk skönlitteratur som är lättläst men har ett innehåll som intresserar tonåringar. Många elever tvingas läsa litteratur som är anpassad för betydligt yngre elever för att inte svenska språket ska bli för svårt. Nästan all skönlitterär läsning utgår från svenska referensramar (Utbildningsdepartementet, 1996).

Runfors (i Sjögren, Runfors & Ramberg, 1996) skriver att i mångkulturella skolor står språkskillnader i centrum. Erfarenheter av pedagoger i de här skolorna är att elever med utländsk bakgrund ofta har stora brister i svenska språket och pedagogernas ambition är att lära eleverna en bra svenska. Brister i svenska språket är en orsak till att inläring och undervisning inte fungerar. Runfors menar att dåliga kunskaper i svenska språket orsakas av bristande kontakt med svenskar och svenska språket i hem-, boende- och vardagsmiljö. Skolor i mångkulturella områden beskrivs som svensktalande öar i en annars osvensk miljö. Eleverna får sin enda kontakt med svenska språket via pedagoger och de få elever med svenska som modersmål som finns på de här skolorna (Runfors, 1996).

#### **2.4.1 Modersmålets betydelse**

Modersmålet är det språk som barnet först lär sig, behärskar bäst, använder mest eller identifierar sig med. Det kan även kallas förstaspråk. Det är svårare att definiera tvåspråkighet och beroende på vilka kriterier som används varierar det vem som anses vara tvåspråkig. Tvåspråkig kan bland annat den vara som lärt sig två språk i familjen av infödda talare redan från början eller använt två språk parallellt som kommunikationsmedel redan från början (Laaksonen, 1999). Tingbjörn (i Skolverket, 2000) skriver att om pedagoger kan utgå från det eleverna redan behärskar i språket går inlärningsprocessen snabbare och blir mer trygghetsskapande. För att elever med svenska som andraspråk ska kunna uppnå samma kunskaper som elever med svenska som modersmål krävs det att undervisningen anpassas. Undervisningen måste stödja den specifika inlärningsprocess som det innebär att lära sig ett andraspråk. Därefter måste innehållet och arbetssätten anpassas (Tingbjörn, 2000). Hyltenstam (i Skolverket, 2000) menar att det tas för givet att barn och ungdomar med svenska som modersmål ska ha modersmålsundervisning flera timmar varje vecka under hela skoltiden, från det de är sju år till de är 19 år, i ett språk de redan behärskar när de börjar skolan.

Hyltenstam skriver vidare att för en modersmåls lärare krävs det hög kompetens för att bilda sig en uppfattning om elevens kunskaper. Genom att prata med en elev kan läraren bedöma om det finns problem med uttal eller grammatik. När läraren ska bedöma om det finns luckor på ett djupare plan, till exempel i ordförråd eller begreppsbildning, behövs det stor kunskap om hur andraspråket utvecklas hos eleven. Ett problem som kan uppstå är felbedömning av elevens språkliga färdigheter. Uppmärksammar inte läraren att eleven inte tillägnar sig språkinläringen på ett förväntat sätt på grund av att den förmågan inte är tillräckligt utvecklad kanske eleven blir föremål för felaktiga åtgärder. Istället för att fokusera på den enskilda elevens språkutveckling kanske åtgärder för elever med specifika språksvårigheter tillämpas. Det som är avgörande för en elevs trygghet och utveckling i skolan är att de svårigheter som eleven eventuellt har med språk, läsinläring eller inläring av kunskap identifieras på ett riktigt sätt. De språkliga svårigheterna ska behandlas som språkliga svårigheter och andra svårigheter ska åtgärdas enligt sin karaktär (Hyltenstam, 2000).

#### **2.4.2 Modersmålsundervisning**

På 1960-talet kom de första bestämmelserna som gav invandrarelever rätt till undervisning i hemspråk och på hemspråk i skolan. Hemspråksundervisningen var för dem som pratade ett annat språk än svenska i hemmet och som inte hade svenska som modersmål (Utbildningsdepartementet, 1996). Elever med invandrarbakgrund räknades under 1960-, 1970- och 1980-talen till kategorin elever med särskilda behov. Gemensamt för kategorin är att eleverna på något sätt avviker från det normala och är i behov av extra resurser. Eleverna anses ha brister som är resurskrävande (Bel Habib, 2001). I samband med hemspråksreformen 1977 blev kommunerna tvungna att ordna hemspråksundervisning för elever som behövde

eller önskade det. I början av 1990-talet skulle kommunerna bedöma behovet av hemspråksundervisning, informera om vilka möjligheter som fanns och göra ett handlingsprogram över fördelningen av de statliga resurser som verksamheten fått innan statsbidragsomläggningen. I mitten av 1990-talet hade kommunernas skyldighet att ordna hemspråksundervisning begränsats. Undervisningen i hemspråk ska utgå från elevens behov och vara frivillig (Utbildningsdepartementet, 1996). I slutet av 1990-talet ändras synen på kulturell mångfald och elevers olikheter ses som en tillgång (Bel Habib, 2001). Elever som får undervisning i och på sitt modersmål klarar av att följa enspråkiga elevers utveckling i ämnena skriver Fraurud (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Modersmålets bevarande hänger ihop med identitet och känsla av tillhörighet förutom skolframgång och språkutveckling (Fraurud, 2002).

### **2.4.3 Svenska som andraspråk – ett eget ämne med egen kursplan**

År 1995 beslutade regeringen att svenska som andraspråk ska vara ett eget ämne i alla skolformer och även kursplan för ämnet fastställdes. Undervisningen i svenska som andraspråk är obligatorisk för de elever som är i behov av undervisningen (Utbildningsdepartementet, 1996). Ett av de allvarigaste problemen inom fältet är att den kunskap som finns om svenska som andraspråk inte alltid kommer till användning ute i skolorna. Trots att Sverige har en lärarutbildning i svenska som andraspråk, som började utvecklas vid universiteten 1973 och som 1988 fick formell status, handhas undervisningen ute i skolorna fortfarande oftast av lärare som inte har någon utbildning alls i ämnet (Ladberg, 2003). Undervisningen i svenska som andraspråk ska stärka språkutvecklingen hos invandrareleven. Den ska underlätta en helhetsutveckling hos eleven som innefattar attityder, känslor, värderingar, förmåga till ställningstaganden och problemlösningar samt innersta tankar. Det innebär inte bara för eleven att lära sig ett nytt språk utan det handlar om förståelse, inlevelse, kunskaper och engagemang. Eleven ska sedan ha förmåga att uttrycka allt det här språkligt. Elevernas bakgrund och förkunskaper måste lyftas fram av pedagogen (Cerú, 1993).

Bergman (i Skolverket, 2000) menar att för elever med svenska som andraspråk handlar det om att komma i kapp sina jämnåriga och stärka ordförrådet i svenska samtidigt som de försöker lära sig nya saker på ett nytt språk som de ännu inte behärskar. Det kan då uppstå svårigheter för pedagogen som kan välja mellan att tvinga eleverna med svenska som modersmål att invänta eleverna med svenska som andraspråk eller låta eleverna med svenska som andraspråk tro att skolan lär ut saker som inte behöver kunnas eller förstås. Det elever med svenska som andraspråk i första hand behöver är ett användbart språk som ger dem tillträde till kamratgemenskapen och i ett längre perspektiv det svenska samhället (Bergman, 2000). Bergman och Sjöqvist (i Skolverket, 2000) menar att för en lyckad inlärning i andraspråket ska ske och skolgången ska lyckas behövs ett annorlunda upplägg i undervisningen. Hänsyn måste tas både till elevens "språkålder" och dess biologiska ålder. Det är viktigt att kunna analysera och beskriva språknivån hos elever med svenska som andraspråk för att trygga deras fortsatta språkutveckling. I första hand ska bedömningen vara individuell och ha som syfte att förutse vilken utvecklingsfas som ska ske härnäst. För att bedömningen ska bli tillförlitlig behövs kontinuerliga uppföljningar av elevernas språkutveckling. I arbetslaget är det viktigt att diskutera elevernas språkutveckling och jämföra den med deras övriga kunskapsutveckling. Problemen kan bero på språket eller bristande ämneskunskaper (Bergman & Sjöqvist, 2000). Elever med svenska som andraspråk behöver en verksamhet i förskolan och skolan som är anpassad till deras förutsättningar skriver Fraurud (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002), vilket är syftet med ämnet svenska som andraspråk. Pedagogens kunskap och medvetenhet om tvåspråkiga barns utveckling skapar

framgång även i andra ämnen. Om eleverna tvingas byta språk för att undervisningen sker på majoritetsspråket kan de få allvarliga problem i sin kunskapsmässiga och språkliga utveckling. Det tar flera år för tvåspråkiga elever att komma ikapp enspråkiga elever när det gäller skolans språk. Får de tvåspråkiga eleverna fortsätta med modersmålet stimulerar det utvecklingen i andraspråket (Fraurud, 2002).



### **3 Empirisk del**

Den empiriska delen inleds med examensarbetets problemformulering och därefter beskrivs metod, urval, genomförande och bearbetning. Etiska överväganden avslutar den empiriska delen.

#### **3.1 Problemformulering**

- Vilken uppfattning har specialpedagoger om vilka anledningar det finns till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola?
- Hur ser specialpedagoger på sambandet mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid mottagande i särskola?
- Vilken typ av testmaterial används för att bedöma om elever tillhör särskolans personkrets och för vilka elever är testmaterialet anpassat?

#### **3.2 Metodbeskrivning**

I vår undersökning användes en kvantitativ metod i form av enkät och en kvalitativ metod i form av intervju. Den kvantitativa metoden som användes var enkätundersökning och den låg till grund för den kvalitativa som var en fokuserad gruppintervju. Enligt Trost (2001) behövs både kvantitativa och kvalitativa metoder och de här typerna av undersökningar är lika mycket värda. De kan ofta användas i kombination med varandra (Trost, 2001). Denscombe (2000) skriver att intervju kan användas för att komplettera, bekräfta och ge djup till fakta. Intervju kan användas som förberedelse inför en enkät, som uppföljare till en enkät eller som metodtriangulering. Med metodtriangulering menas att kombinera olika metoder för att bekräfta fakta (Denscombe, 2000). För att nå ut till så många specialpedagoger som möjligt i den undersökta kommunen valdes en nätbaserad enkät. Trost (2001) skriver att enkäter kan sändas via e-post eller ligga på Internet. Den här typen av enkäter kan besvaras i elektronisk form (Trost, 2001). Möjligheten att göra detta visade sig vara genomförbart. I början av processen med examensarbetet resonerades kring vilka metoder som skulle vara genomförbara. Det framkom att telefonintervju och pappersbaserad enkät kunde vara alternativ till nätbaserad enkät. Anledningen till att nätbaserad enkät valdes som metod var att nå specialpedagogerna på ett enkelt sätt. Det var viktigt att den kvantitativa metoden gick snabbt att genomföra och sammanställa eftersom den var grunden för den fokuserade gruppintervjun. Telefonintervju och pappersenkät var mer tidskrävande än nätbaserad enkät och passade inte den empiriska delens upplägg. Tidigare erfarenheter visade att telefonintervjuer var svåra att genomföra på ett tillfredsställande sätt och det var inte rimligt att intervjua alla specialpedagoger i den undersökta kommunen per telefon. Sammanställningen av en pappersbaserad enkät var tidskrävande och därför valdes inte den metoden. Bjurwill (2001) skriver att telefonintervjuer bör undvikas och endast ses som en uppföljning av enkätundersökningar. En intervju kräver mycket tid och bör göras på plats så att intervjuare och den intervjuade kan se varandra i ögonen. Vidare bör intervjun spelas in på band (Bjurwill, 2001). Anledningen till att bandspelare användes i gruppintervjun var att inga anteckningar gjordes eftersom fokus skulle vara på diskussionen och dess innehåll.

Tidigare erfarenheter av enkäter har visat att ett enkelt språk och tydlig layout gav högre svarsfrekvens. För att få en enkät som levde upp till de här kriterierna gjordes en pilotstudie som skickades till två specialpedagoger som inte deltog i undersökningen. Deras förslag på ändringar ökade tydligheten i enkätens frågeformuleringar. I enkäten som skickades ut till specialpedagogerna gjordes därför några ändringar av ordval. Enligt Bell (2000) är det viktigt att utforma enkäten på ett sådant sätt att det blir begripliga formuleringar med ett enhetligt språk och layout. Vidare skriver Bell om vikten att prova enkäten innan den skickas till

deltagarna i undersökningen (Bell, 2000). I enkätens grundversion fanns sju frågor. Ett erbjudande om möjligheten att använda enkätfrågor som ingick i ett större projekt mellan Högskolan Kristianstad och Specialpedagogiska institutet antogs. Erbjudandet antogs därför att projektets innehåll överensstämde med examensarbetets innehåll. För att få bättre och tydligare statistiskt material utökades då enkäten med fem frågor varav fyra kom från projektets enkät. De här fyra frågorna skrevs om för att överensstämja med enkätens språkval och utformning. Slutversionen av enkäten kom således att innehålla tolv frågor som var enkelt formulerade och besvarades genom att respondenterna klickade i rutor på datorskärmen. Anledningen till att få frågor valdes var att ett litet antal frågor ökade svarsbenägenheten. Ett litet antal frågor i enkäten gör att fler svarar och frågorna besvaras noggrannare (Körner & Wahlgren, 2002). Det är en fördel om det är lätt att fylla i enkäten och svara på frågorna. Det underlättar för de svarande och även för författarna vid sammanställningen av enkäten (Trost, 2001). Enkäten krävde få skriftliga formuleringar och gick därför snabbt att svara på. En av anledningarna till att enkäten gjordes på detta sätt var förhoppningar om en hög svarsfrekvens.

Enkätsvaren användes till grund för den fokuserade gruppintervjun som gjordes med fyra specialpedagoger vilka arbetade med särskoleintegrerade elever. Vid sammanställningen av enkätsvaren framkom tre områden som var inskrivning, testmaterial och resurser och de här områdena användes som underlag för gruppintervjun. Den här kvalitativa metoden valdes för att få djup och inte endast bredd i undersökningen. Anledningen till urvalet av deltagare till den fokuserade gruppintervjun gjordes utefter specialpedagogernas specifika kunskaper om särskolan. May (2001) anser att om forskaren vill komma bakom den allmänna bilden så är skapandet av tillit helt avgörande för att genomföra en fokuserad intervju. Intervjun börjar som ett samtal med några frågor om till exempel hur en dag på arbetet ser ut. Därefter kommer det andra steget som är mer utforskande så att både den intervjuade och intervjuaren kan upptäcka vem den andre är och därmed känna tillit i det fortsatta samtalet. De strukturerade frågorna kan användas för att analysera och bevisa felaktigheten hos vad forskaren tror. Gruppintervju är ett bra sätt att få del av uppfattningar i en grupp inom ett specifikt ämne (May, 2001). Anledningen till att fokuserad gruppintervju valdes som intervjuform var att få ut mer av intervjun då alla deltagare kunde diskutera och reflektera tillsammans. Rossman och Rallis (2003) menar att en fokuserad gruppintervju karaktäriseras av att deltagarna har något gemensamt men inte känner varandra väl. Gruppen består ofta av sju till tio personer men kan även vara så små som fyra och så stora som tolv personer. Interaktionen mellan deltagarna är det svåra för tekniken går ut på att en individs tankar inte formas i ett vakuum utan alla behöver höra andras åsikter för att kunna klargöra sin egen (Rossman & Rallis, 2003).

### **3.3 Urval**

Alla specialpedagoger som arbetade i förskola, grundskola eller särskola i en medelstor kommun i södra Sverige valdes som undersökningsgrupp. De hittades genom kommunens hemsida och interna nätverk. Det visade sig vara 68 stycken som arbetade som specialpedagoger i den aktuella kommunen som ingick i undersökningen. De valdes för att det var specialpedagoger som ofta kom i kontakt med de elever som examensarbetet handlade om. Det var 64 specialpedagoger som fick en nätbaserad enkät och fyra stycken som deltog i en fokuserad gruppintervju. De fyra specialpedagoger som intervjuades arbetade med särskoleintegrerade elever. Med tanke på examensarbetets syfte valdes de här fyra specialpedagogerna innan enkäterna skickades ut eftersom de kunde bidra med kunskap och erfarenhet. Thomsson (2002) skriver att intervjuer bör göras med personer som intervjuarna vet kan fylla en plats i undersökningen. Denscombe (2000) anser att det är lämpligt att

använda sig av intervjuer om materialet som samlas in handlar om erfarenheter. Vidare menar Denscombe att intervju som metod kan användas om författarna har kontakt med personer ute på fältet som kan ge specifik information (Denscombe, 2000).

### **3.4 Genomförande**

Som tidigare nämnts användes en nätbaserad enkät med följebrev som skickades till specialpedagoger i förskola, grundskola och särskola i en medelstor kommun i södra Sverige. Enkäten skickades till 64 specialpedagoger via kommunens interna nätverk. Följebrevet (bilaga I) som medföljde enkäten innehöll examensarbetets syfte och allmän kortfattad information till specialpedagogerna om enkäten. I slutet av följebrevet stod namn och e-postadress till en av författarna som de svarande kunde vända sig till med eventuella frågor som rörde enkäten. Trost (2001) menar att följebrevet ska vara så kort som möjligt och samtidigt innehålla mycket information. I följebrevet är det också lämpligt att skriva om syftet med undersökningen. Är de svarande anonyma ska det också nämnas i följebrevet. Det är bra att skriva vem de svarande kan kontakta om de har några frågor om undersökningen. I slutet av följebrevet bör författarna tacka på förhand för hjälpen med enkäten och sedan skriva under med sina namn (Trost, 2001). Enkätfrågor (bilaga II) och följebrev skickades till personal vid Högskolan Kristianstad som skapade den nätbaserade enkäten. Vid utformningen föll fråga sex bort och det upptäcktes inte innan utskicket till specialpedagogerna. Den nätbaserade enkäten kom att innehålla elva frågor. Specialpedagogerna fick två veckor på sig att besvara enkäten. Det var 30 specialpedagoger som besvarade enkäten. När svarstiden för enkäten gått ut skickades fråga sex till de 64 specialpedagogerna. De fick en vecka på sig att besvara frågan och det var 31 stycken som svarade. Personal vid Högskolan Kristianstad gjorde en sammanställning över enkätsvaren och de skickades via e-post till examensarbetets författare.

I den aktuella kommunen fanns fyra specialpedagoger som arbetade med särskoleintegrerade elever och med dem genomfördes en fokuserad gruppintervju. Med särskoleintegrerade elever menades elever som är inskrivna i särskola och har sin skolgång på en grundskola. Personlig kontakt togs med en av specialpedagogerna som sedan pratade med de andra tre specialpedagogerna. Information om intervjuens syfte och genomförande lämnades till den specialpedagog som det togs personlig kontakt med. De återkom med förslag på tid, dag och plats för intervjun. Intervjun ägde rum i ett konferensrum på specialpedagogernas arbetsplats. Alla författare till examensarbetet deltog vid intervjutillfället. Med utgångspunkt från enkätens resultat gjordes intervjufrågor (bilaga III) till den fokuserade gruppintervjun. Intervjufrågorna delades in i tre områden vilka var särskoleinskrivning, testmaterial och resurser. Författarna ansvarade för var sitt område och att frågeställningarna besvarades under intervjun. Vid intervjutillfället användes bandspelare och inga anteckningar gjordes. Anledningen till det var att fokus skulle ligga på diskussionen och dess innehåll. Tidigare erfarenheter visade att deltagarna i en intervju där bandspelare används sällan blir hämmade. Tvärtom glömmar deltagarna efter en stund att bandspelaren finns där. May (2001) menar att det finns både fördelar och nackdelar med att använda bandspelare. En nackdel med att använda bandspelare är att deltagarna kan bli hämmade men även glömma att det finns en bandspelare i rummet. Fördelarna med att använda bandspelare är att inspelningen kan vara bra underlag för tolkningar och intervjuaren kan observera deltagarnas kroppsspråk i stället för att anteckna. Det kan också vara lättare att gruppera olika avsnitt i intervjun (May, 2001). Thomsson (2002) anser att i en tolkande och reflexiv undersökning behövs bandspelare för att få med deltagarnas egna ord, ordval, motsättningar och egna tolkningar (Thomsson, 2002). Efter intervjun skrevs allt som sagts under intervjun in på dator och därefter skrevs materialet ut. Bjurwill (2001) menar att när det används bandspelare finns svaren dels på bandet och dels

på utskriften från bandet. Svaren får ändras till sin språkliga form men innehållet ska bestå och inte förvrängas. En intervjuperson kan känna sig felciterad om inte svaren överensstämmer med det som sägs under intervjun (Bjurwill, 2001). May (2001) menar att utskriften av intervjun är en tidskrävande process. En inspelad intervjutimme kan ta ungefär nio timmar att skriva in på dator (May, 2001). Trots att det tog lång tid att skriva ut intervjun från bandspelaren underlättade det kategoriseringen av materialet. Utskriften av intervjun var indelad i områdena särskoleinskrivning, testmaterial och resurser. När materialet lästes igenom upptäcktes ytterligare ett område, sociokulturell situation. Slutversionen av intervjumaterialet kom att innehålla områdena särskoleinskrivning, testmaterial, resurser och sociokulturell situation.

### **3.4.1 Bortfall**

Enkäten skickades till 64 stycken som arbetade som specialpedagoger och det var 30 stycken som besvarade det första utskicket. Det innebar att det var 47 % som besvarade den här enkäten. Frågan som skickades i efterhand besvarades av 31 stycken vilket var 48 %. Det externa bortfallet var 53 respektive 52 %. Bjurwill (2001) skriver att med externt bortfall menas att inte alla utskickade enkäter besvaras. Med internt bortfall menas att någon av respondenterna hoppar över någon eller några frågor i enkäten (Bjurwill, 2001). Det fanns internt bortfall i enkätundersökningen eftersom en respondent inte besvarade en av frågorna.

### **3.5 Bearbetning**

Enkätens resultat sammanställdes av personal på Högskolan Kristianstad och skickades till författarna via e-post. Resultatet lästes igenom och delades in i fyra kategorier. Under varje kategori sammanfattades resultatet fråga för fråga och redovisades i löpande text och tabeller. Enkätsvaren användes till grund för den fokuserade gruppintervjun och frågorna till intervjun gjordes utifrån enkätsvaren. Efter den fokuserade gruppintervjun lyssnades bandet igenom och en utskrift gjordes på datorn. Thomsson (2002) skriver att lyssna på banden nästan alltid ger en annan erfarenhet än att göra intervjun (Thomsson, 2002). Därefter lästes utskriften igenom flera gånger och resultatet av gruppintervjun delades in i fyra kategorier. Resultatet redovisades i löpande text.

### **3.6 Etiska överväganden**

Etiska överväganden görs med tanke på konsekvenser för individ och grupp (Rossman & Rallis, 2003). Vetenskapsrådet (2002) skriver om fyra huvudkrav på forskning angående individskyddet som innebär att informationskrav, nyttjandekrav, konfidentialitetskrav och samtyckeskrav tydliggörs. När det gäller informationskravet ska författaren informera de som berörs av forskningen vad syftet är. Vid samtyckeskravet har deltagaren i en undersökning rätt att själv bestämma över sin medverkan. Vid en undersökning är det viktigt att alla uppgifter om de personer som medverkar i den ges största möjliga konfidentialitet. Uppgifterna om de här personerna ska förvaras på ett sätt att inga obehöriga kan ta del av dem. Med nyttjandekravet menas att de uppgifter som är insamlade endast får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). I följebrevet stod vad syftet med examensarbetet var. Vid den personliga kontakten med en av de intervjuade specialpedagogerna förklarades också syftet med examensarbetet och rätten att avstå. När det gällde enkätundersökningen hade de som fick enkäten möjlighet att avstå genom att inte svara. I följebrevet skrevs att enkätsvaren anonymiserades innan resultaten publicerades i examensarbetet. Vidare informerades respondenterna att en statistisk sammanställning skulle göras över enkätsvaren och att svaren inte kunde identifieras och härledas till respondenten.

## 4 Resultatbeskrivning

Resultatet på enkäten presenteras i fyra kategorier som är respondenternas bakgrund, respondenternas uppfattning om inskrivning till särskola, respondenternas uppfattning om testmaterial och bedömning vid mottagande i särskola samt respondenternas uppfattning om resurser i grundskola och särskola. Inom varje kategori finns resultatet på olika antal frågor i löpande text och/eller tabellform. Resultatet från den fokuserade gruppintervjun redovisas i löpande text i fyra kategorier som är särskoleinskrivning, testmaterial, resurser och sociokulturell situation. Resultatbeskrivningen avslutas med en analys och resultatets validitet och reliabilitet diskuteras.

### 4.1 Resultat av enkätundersökning

Det första utskicket av enkäten besvarades av 30 stycken. I flertalet av frågorna angavs mer än ett alternativ av de svarande. Det innebär att den totala procentsatsen på de här frågorna översteg 100 %. I det andra utskicket fanns fråga sex eftersom den inte var med i det första utskicket. På den här frågan gick det endast att markera ett alternativ. Den här frågan besvarades av 31 stycken.

#### 4.1.1 Respondenternas bakgrund

På frågan vilken skolform arbetar du i svarade 83 % grundskola, 17 % särskola och 10 % förskola. Av de 30 som svarade var det tre som arbetade i mer än en skolform. På frågan med vilka åldrar arbetar du svarade 57 % skolår 3-5, 53 % svarade F-2, 33 % svarade 6-9 och 10 % förskola. Av 30 svarande var det 16 som arbetade i mer än åldersgrupp. Med åldersgrupp menades antingen förskola, F-2, 3-5 eller 6-9. På frågan vilken utbildning har du svarade 80% specialpedagogutbildning. Det var 10 % som hade speciallärarutbildning och 10 % svarade att de hade studerat specialpedagogiska kurser. Av de svarande var det 7 % som saknade specialpedagogisk utbildning. Det var två stycken som angav mer än ett svarsalternativ vilket innebär att de hade mer än en av de nämnda utbildningarna. På frågan har du erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund var det 93 % som svarade att de hade erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund. Av de svarande var det 7 % som saknade erfarenhet av de här eleverna.

#### 4.1.2 Respondenternas uppfattning om inskrivning i särskola

På frågan vad tror du föregår en inskrivning till särskola rent generellt var det 93 % som angav utvecklingsstörning, 63 % svarade svag begåvning och 40 % neuropsykiatriskt funktionshinder. Det var 23 % som svarade tal- och språksvårigheter, 13 % svarade socioemotionella svårigheter och 10 % svarade sociala svårigheter. Koncentrationssvårigheter angavs av 7 % och utomnordisk bakgrund svarade 7 %. Av de svarande var det sju stycken som kommenterade frågan (se Tabell 1).

Tabell 1. Valda alternativ och kommentarer om respondenternas uppfattningar om vad som föregår en inskrivning till särskola rent generellt

Person	Valda alternativ	Kommentarer
1	Utvecklingsstörning Koncentrationssvårigheter Utomnordisk bakgrund Tal- och språksvårigheter Svag begåvning Socioemotionella svårigheter	Föräldrar och skolpersonal tror att elever får mer stöd i särskolan än i grundskolan.

2	Utvecklingsstörning	Diagnosen utvecklingsstörning är obligatoriskt vid inskrivning i särskolan. Om inte anser jag att en felbedömning har gjorts.
3	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Svag begåvning Neuropsykiatriskt funktionshinder	Jag tror att grundskolan inte alltid har redskap att ta emot elever med olikheter.
4	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Svag begåvning	Långsammare inläring på grund av tvåspråkighet.
5	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Neuropsykiatriskt funktionshinder	När jag kryssar i tal- och språksvårigheter menar jag allvarliga sådana och inte av lättare karaktär. Det gäller även neuropsykiatriskt funktionshinder.
6	Utvecklingsstörning Tal- och språksvårigheter Svag begåvning Neuropsykiatriskt funktionshinder	Det är många bitar sammantaget. Det är inte bara en bit som orsakar en inskrivning i särskola. En bit tycker jag är hur eleven klarar sin vardag och rumsuppfattning.
7	Utvecklingsstörning Neuropsykiatriskt funktionshinder	På grund av autism har eleven kanske så svåra hinder att ta till sig undervisning att annan skolform kan bli nödvändig. Den behöver ju inte vara bestående.

På frågan vad tror du föregår en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund till särskola var det 48 % som svarade utvecklingsstörning, 16 % svarade svag begåvning och 16 % svarade neuropsykiatriskt funktionshinder. Av de svarande var det 13 % som angav tal- och språksvårigheter och 6 % koncentrationssvårigheter. Det var 31 stycken som besvarade frågan och nio av dem skrev kommentarer (se Tabell 2).

*Tabell 2.* Valt alternativ och kommentarer om respondenternas uppfattningar om vad som föregår en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund till särskola

Person	Valt alternativ	Kommentarer
1	Utvecklingsstörning	Vid underlag för en inskrivning till särskola gör skolpsykologen en utredning. Visar den en intelligenskvot under 60 sägs det att eleven har en utvecklingsstörning och bör därför ha sin skolgång i särskola.
2	Utvecklingsstörning	Ett samband med utvecklingsstörningen kan vara svag begåvning och neuropsykiatriskt funktionshinder. Det är samma bakgrund till inskrivning för alla elever oavsett härkomst. Däremot kan det vara mycket svårare att avgöra i vad mån andra problem som har med den utomnordiska bakgrunden att göra spelar in. Vid minsta osäkerhet avvaktas inskrivning.
3	Utvecklingsstörning	Svag begåvning och utvecklingsstörning. Hur sedan testerna går till är en stor fråga. Vad ligger i svag begåvning?
4	Utvecklingsstörning	Vill också kryssa för svag begåvning (och sociala svårigheter kan i undantagsfall vara en anledning till inskrivning, dock inte endast det sistnämnda).

5	Utvecklingsstörning	Eftersom det bara går att fylla i en plutt skriver jag här. Utvecklingsstörning, svag begåvning och neuropsykiatriska funktionshinder.
6	Koncentrationssvårigheter	Jag försökte trycka in flera orsaker, men utan framgång. Det beror nog på farhågor om utvecklingsstörning samtidigt som tal- och språksvårigheter, kanske sociala och socioemotionella svårigheter kan ses. Kanske inte alltid så lätt att se vilket som är vilket.
7	Tal- och språksvårigheter	Språksvårigheterna bidrar givetvis till andra svårigheter. Varje elev är unik och varje elev bär med sig sina egna upplevelser från sitt gamla hemland vilket inte får glömmas bort.
8	Svag begåvning	I alla fall hoppas jag det eftersom det är vad som bör föregå en inskrivning. Ibland kan språkproblem försvåra bedömningen.
9	Neuropsykiatriskt funktionshinder	Förutom neuropsykiatriskt funktionshinder även utvecklingsstörning, koncentrationssvårigheter, tal- och språksvårigheter och svag begåvning.

På frågan tror du att det skrivs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskolan var det 30 % som svarade nej och 20 % som svarade ja. Av de svarande var det 50 % som inte visste om det skrivs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskolan. Av de svarande ansåg 10 % att det var för lite personal i grundskolan, för stora grupper i grundskolan, tal- och språksvårigheter, för lite modersmålsundervisning och brist på specialkompetens. Två svarande angav svarsalternativet annat. En av dem skrev att diagnosmaterial som används inom skolan och av psykologer ger en orättvis bedömning om eleven har ett annat modersmål och är svag i svenska språket. De test som används är normerade efter västerländska förutsättningar. Den andra svarande skrev att det blir ännu svårare att bemöta elever och föräldrar som har en annan kultur och bakgrund än den svenska eftersom många anser att det är resursbrist i skolan. Av dem som svarade ja på frågan var det tre stycken som skrev kommentarer (se Tabell 3).

Tabell 3. Valda alternativ och kommentarer om anledningen till att det skrivs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskola

Person	Valda alternativ	Kommentarer
1	För lite personal i grundskolan För stora grupper i grundskolan För lite modersmålsundervisning	Svårigheter med att använda det svenska språket i vardagen. Behöver leka och träna mycket, hur gör man?
2	Brist på specialkompetens Annat	Jag tror att det många gånger brister i bemötandet av dessa elever. Få som arbetar inom skolans värld vet hur dessa elever bör bli bemötta.
3	Brist på specialkompetens	Se fråga 8

#### 4.1.3 Respondenternas uppfattning om testmaterial och bedömning vid mottagande i särskola

På frågan tror du att testmaterialet anpassas vid särskoleutredningar när det gäller elever med utomnordisk bakgrund var det 43 % som svarade nej, 30 % svarade till en viss del och 13 % svarade ja. Av de svarande var det 17 % som inte visste om testmaterialet anpassades. En svarande markerade två alternativ. På frågan tror du att det finns särskilda komplikationer vid

bedömningen av elever med utomnordisk bakgrund när det gäller mottagande i särskola idag var det 53 % som svarade ja och 27 % svarade nej. Av de svarande var det 10 % som angav svarsalternativet inga märkbara. Tre stycken besvarade inte frågan, men en av dem skrev kommentar. Den svarande kunde inte tolka frågan och undrade vilken bedömning som syftades på vid mottagandet. Det var en av nej-svararna som kommenterade frågan. Den saknade uppfattning om frågans innehåll och gav därför ett negativt svar. Av dem som svarade ja angavs följande kommentarer (se Tabell 4).

Tabell 4. Kommentarer på frågan om det finns särskilda komplikationer vid bedömning av elever med utomnordisk bakgrund när det gäller mottagande i särskola

Person	Kommentarer
1	Att de personer som ska bedöma inte har tillräckligt med kunskaper om test som har gjorts i barnets hemland. Språksvårigheter, det är svårt att testa när det inte finns tolkar tillgängliga.
2	Jag skulle kunna tänka mig att det finns språksvårigheter, att eleverna ej behärskar det svenska språket fullt ut.
3	Språksvårigheter. Kulturella skillnader.
4	Svårt att veta om det finns ett fungerande språk. Inte lätt för mottagande lärare att undersöka det. Finns det inget ordentligt tankespråk blir det svårt att befästa ny kunskap på nytt språk. Det finns nog också svårigheter att överbrygga föräldrars eventuella motstånd till särskola.
5	Det kan vara svårt att avgöra vad problematiken är. Är det svag svenska eller något annat? Ibland tar det alldeles för lång tid innan man vet.
6	Språket.
7	Språksvårigheter, kulturella skillnader, synen på skolan.
8	Svenska A-perspektivet måste finnas med.
9	En av de viktigaste grundstenarna är att man vid en bedömning ska kunna nå den man testar. Språksvårigheter, kulturella skillnader (familjer som kommer från agrara miljöer utan skolbakgrund ska slussas in i ett högteknologiskt samhälle) och även en viss oförmåga att förstå vilka trauman familjer kan ha tvingats genomgå kan göra bedömningen svår.
10	Man har i olika kulturer olika syn på att vara avvikande och/eller att ha ett handikapp.
11	Testerna är inte anpassade för elever med ett annat hemspråk än svenska.
12	Tal- och språksvårigheter gör att elevens utveckling kan bli svårbedömd. Barnets motivation är viktigt. Är man osäker vid bedömningen måste den göras om. Gärna i en trygg miljö för barnet. Graden av utvecklingsstörning kan också vara svårbedömd om barnet har ytterligare funktionshinder.
13	Kulturella skillnader, språksvårigheter.
14	Andra erfarenheter och upplevelser hos barnen, språksvårigheter, kulturella skillnader.
15	Språket, modersmålet och svenska språket. Bedömningen.

#### 4.1.4 Respondenternas uppfattning om resurser i grundskola och särskola

På frågan tror du att elever med utomnordisk bakgrund i grundskolan får tillräckligt med stöd var det 70 % som svarade nej och 7 % svarade ja. Det var 23 % som inte visste om elever med utomnordisk bakgrund fick tillräckligt med stöd i grundskolan. Av de svarande angav 53 % att anledningen var för lite personal, 50 % att det var för stora grupper och 50 % svarade för lite modersmålsundervisning. Det var 33 % som svarade tal- och språksvårigheter, 13 % barnets motivation, 10 % svåra hemförhållanden och 10 % brist på specialkompetens. Tre stycken angav svarsalternativet annat. En av dem skrev att det saknades modersmålslärare och



att språkgruppen ibland var för liten. Vidare skrev den svarande att föräldrarna inte ville att deras barn deltog i modersmålsundervisning för att de ville att svenska språket skulle vara barnets förstaspråk. Det resulterade i en svag språklig bas. En annan svarade att det var pedagogens arbete att väcka lust och skapa motivation hos eleven. På grund av många olika nationaliteter kunde det vara svårt att skapa bra relationer med föräldrarna. Den tredje som svarade på detta svarsalternativ trodde att det skulle behövas mer anpassade läromedel för elever med utomnordisk bakgrund. Det var sju svarande som kommenterade frågan (se Tabell 5).

Tabell 5. Valda alternativ och kommentarer om respondenternas uppfattning om resurser i grundskola och särskola

Person	Valda alternativ	Kommentarer
1	För lite personal För stora grupper Tal- och språksvårigheter För lite modersmålsundervisning	För få tolkar och för få anställda hemspråkslärare.
2	För lite personal För stora grupper För lite modersmålsundervisning	Framför allt beror det nog mycket på att de inte får tillräckligt med hemspråksundervisning. De måste ha en trygg grund i sitt hemspråk för att kunna bygga vidare med svenskkunskaper.
3	För lite personal Brist på specialkompetens	Pedagoger med kompetens att undervisa i svenska A.
4	För lite personal Tal- och språksvårigheter För lite modersmålsundervisning Brist på specialkompetens	Studiehandledning av kunniga hemspråkslärare.
5	För lite personal För stora grupper För lite modersmålsundervisning	Arbeta mer parallellt med modersmålet till det svenska språket.
6	Barnets motivation För lite modersmålsundervisning	Fler pedagoger med annat modersmål skulle vara en stor resurs i grundskolan.
7	Brist på specialkompetens	För lite kompetens inom svenska A.

På frågan anser du att kommunen anvisar resurser som rimligt ger särskoleelever med utomnordisk bakgrund en efter deras behov anpassad och utvecklande skolgång var 60 % tveksamma. Det var 20 % som svarade nej och 17 % som svarade ja. Det var en av de svarande som inte besvarade den här frågan. På frågan om du ser på skolan idag ur perspektivet särskoleelev med utomnordisk bakgrund, vilka är de viktigaste områdena/frågorna att arbeta med eller förändra för att skolan på ett bättre sätt ska kunna ge de här eleverna en optimal skolgång var det 22 stycken som besvarade frågan. Av dem var det åtta stycken som nämnde modersmålsundervisning, svenska språket och kompetens hos personalen. Det var sex stycken som svarade att samarbetet med föräldrarna var ett av de viktigaste områdena att arbeta med. Av de svarande var det tre som svarade tester, arbetsätt och samverkan med elevvårdsteam och extern personal. Med extern personal menas logoped, läkare och psykolog samt personal inom barn- och ungdomshabilitering och barn- och ungdomspsykiatri. Det var två som svarade resurser, mindre grupper, anpassade läromedel, förhållningssätt och bemötande samt vidareutbildning av invandrare till yrken inom skolans verksamhet. Av de svarande var det en som svarade tolk och en svarade motivation.

## 4.2 Resultat av gruppintervju

En fokuserad gruppintervju genomfördes med fyra specialpedagoger som arbetade med elever som var inskrivna i särskola och hade sin skolgång på en grundskola.

### 4.2.1 Särskoleinskrivning

De intervjuade specialpedagogerna menade att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning till särskola. Det kunde vara att eleven inte klarade av att följa med i undervisningen eller att det var svårt att nå den. Eleven kunde vara avvikande på mer än kunskapsinhämtning och utvecklades inte i samma takt som klasskamraterna i grundskolan menade specialpedagogerna. Deras erfarenhet var att en inskrivning kunde bli aktuell när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat. De här orsakerna ansåg specialpedagogerna indikerade att det skulle hållas en elevvårdskonferens där svårigheterna diskuterades. Efter en elevvårdskonferens skrev pedagogerna som arbetade med eleven ett pedagogiskt utlåtande för att en psykologutredning skulle bli aktuell menade de intervjuade specialpedagogerna. Därefter avvaktade pedagogerna som arbetade med eleven resultatet av psykologutredningen.

Specialpedagogerna tyckte inte att de kunde se något samband mellan utomnordisk bakgrund och inskrivning i särskola. Vidare menade de att det inte skulle vara någon skillnad mellan svensk och utomnordisk bakgrund i samband med särskoleinskrivning. Särskola som skolform fanns inte alltid i familjens hemland och specialpedagogerna menade att det kunde vara svårt att förklara innebörden av särskola för föräldrarna. I intervjun framkom att det kunde finnas olika orsaker till att eleven inte hängde med och förstod undervisningen. En orsak kunde vara att eleven inte gått i skolan i hemlandet på grund av vistelse i flyktingläger. Eleven började då skolan i Sverige först i skolår 3-5. Specialpedagogerna funderade på rimligheten att ha samma krav på den här eleven som på en svensk elev. Av eleven med utomnordisk bakgrund krävdes att den skulle hänga med i och ta till sig undervisningen samt inhämta kunskap som den svenska eleven fått under sina tidigare skolår. Det här betydde inte alltid att eleven borde gå i särskola utan att den inte hade gått i skolan tidigare. Det här med särskola och avvikande beteende var en lång process för eleven, föräldrarna och även läraren i grundskolan. Det kunde ta lång tid innan föräldrarna bestämde sig för särskola eller inte särskola. De hade rätt att tacka nej till erbjudandet om särskola.

Det var inte självklart att eleven med utomnordisk bakgrund fick samma stimulans hemma som den svenska eleven. Eleven med utomnordisk bakgrund hade inte svenska språket runt sig mer än på lektionerna i skolan. Hemma pratade den sitt modersmål, tittade på kabel-TV med kanaler från hemlandet och tillsammans med kamraterna pratade barnet sitt modersmål. Det kunde vara en orsak till att det tog längre tid att tillägna sig svenska språket. En annan orsak kunde vara att eleven med utomnordisk bakgrund ofta saknade omvärldsuppfattning för att den endast gick mellan skolan och hemmet. Flickor fick inte åka till stan och titta i affärer förrän de uppnått en viss ålder. Därför hade de inte samma möjlighet att veta sådant som fanns i tester som psykologerna gjorde. Det här kunde leda till att eleven med utomnordisk bakgrund hamnade i fel skolform. Även en svensk elev kunde hamna i fel skolform, men det var svårare att bedöma eleven med utomnordisk bakgrund då modersmålet var ett annat än svenska. Det kunde även vara att eleven inte behärskade sitt modersmål fullt ut vilket kunde leda till svårigheter att lära det nya språket. Då kunde eleven inget språk. Eleven med utomnordisk bakgrund kunde ha traumatiska upplevelser av krig och allt det förde med sig. De här upplevelserna levde kvar länge och bearbetades på olika sätt. Det var svårt för eleven att lära sig nya saker samtidigt som de traumatiska upplevelserna fanns kvar.

Specialpedagogerna trodde att det var möjligt att det skrevs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskola. En anledning till detta kunde vara att det inte fanns testmaterial som var anpassade för de här eleverna. Det fanns varken testmaterial eller särskola i alla kulturer. Specialpedagogerna undrade varför det gick snabbare att utreda elever med utomnordisk bakgrund jämfört med elever med svensk bakgrund.

#### **4.2.2 Testmaterial**

I intervjun med specialpedagogerna kom det fram att det var västvärldens tester som genomfördes på eleven med utomnordisk bakgrund. Testerna var inte utformade efter elevens kultur vilket kunde leda till att resultatet blev missvisande. Psykologer använde olika tester och det vanligaste var WISC. Psykologen bedömde testresultatet och rekommenderade skolform. För att särskola skulle bli aktuell måste psykologen ha skrivit att eleven hade en utvecklingsstörning. Specialpedagogerna rekommenderade att eleven testades ytterligare en gång när den började i skolår sex om osäkerhet med placeringen fanns.

Specialpedagogerna menade att det måste finnas ett pedagogiskt, psykologiskt och i vissa fall medicinskt utlåtande för att eleven skulle tas emot i särskola. Lärarna som arbetade med eleven i grundskolan gjorde det pedagogiska utlåtandet. Det medicinska utlåtandet behövdes inte alltid på grundsärskoleelever. Det sociala utlåtandet ingick oftast i den pedagogiska bedömningen och skrevs vid behov enligt specialpedagogerna. I det sociala utlåtandet skrevs om kamratrelationer och elevens sociala nätverk.

#### **4.2.3 Resurser**

Enligt specialpedagogerna arbetade de med elever som var inskrivna i särskola men hade sin skolgång på en grundskola. De upplevde att det fanns elever som inte tillhörde särskola och inte fick tillräckligt med stöd. För att de här eleverna skulle få det stöd de hade rätt till behövdes mer resurser i grundskolan. De intervjuade menade att en anledning till att skolan inte kunde handskas med elever med utomnordisk bakgrund var okunskap hos personalen. Resurser var inte bara de ekonomiska förutsättningarna utan även kompetens och organisation borde ses över. Specialpedagogerna upplevde att det fanns ganska mycket resurser till eleverna i skolår 6-9 och genom omorganisation kunde arbetet med eleverna effektiviseras. I skolår 6-9 gjordes mindre grupper i svenska, matematik och engelska. Det var viktigt att läraren visade skolledningen att det fanns elever som behövde mycket stöd eftersom pengar och ökade resurser knöts till betyget godkänd. Tidiga och tydliga insatser gynnade de svaga eleverna. Specialpedagogerna menade att det fanns elever i behov av stöd som gått sju, åtta år i skolan utan att ha blivit testade av psykolog. En konsekvens som specialpedagogerna kunde se var att eleverna som under skolår 6-9 varit integrerade i grundskola men följt särskolans kursplan fick svårigheter på gymnasieskolans individuella program. De borde ha fått möjlighet att gå på ett mer praktiskt program.

#### **4.2.4 Sociokulturell situation**

Specialpedagogerna menade att elever med utomnordisk bakgrund hade svårigheter att fungera i det svenska skolsystemet eftersom de hade en annan mentalitet. För de elever som avvek mycket försökte skolan hitta andra skolformer. De intervjuade ansåg att pedagogerna ville hjälpa de här eleverna genom att testa dem för att se de starka och svaga sidorna och inte bara för att se om de var särskoleelever. Samarbetet med föräldrar till elever med utomnordisk bakgrund kunde bli komplicerat på grund av språksvårigheter. I en del kulturer var inte skolan viktig och det fanns ingen tradition till att hjälpa eleven med skolarbetet hemma. Ansvar för skolarbetet lämnades till skolpersonalen och eleven och så länge den inte fick några klagomål från skolan så var föräldrarna nöjda. Det var deras kultur och sätt att se på skolan. De

intervjuades erfarenhet var att några av de elever som var inskrivna i särskola fungerade bra socialt. I sin kultur var de inte annorlunda på något sätt. De fungerade som vem som helst. Det fanns inga sociala problem men när de började på gymnasiet så fanns inget alternativ förutom gymnasiesärskolan. Under sin tidigare skoltid hade de känt sig som vem som helst men på gymnasiet blev de hänvisade till gymnasiesärskolans program. Det hade eleverna svårt att förlika sig med och tyckte det kändes nedvärderande. Det här var vanliga känslor hos elever som gått integrerade. Då skrev de ut sig från särskolan och hamnade på individuella programmet. Gymnasieskolans individuella program var inte moget att ta hand om de här eleverna som vägrade gå på gymnasiesärskolans program.

### **4.3 Sammanfattning av resultat från enkätundersökning och gruppintervju**

Majoriteten av respondenterna i enkätundersökningen arbetade i grundskola. Den största delen av respondenterna hade specialpedagogutbildning och arbetade i mer än en åldersgrupp. Nästan alla som deltog i undersökningen hade erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund. Majoriteten av respondenterna trodde att utvecklingsstörning var det som låg till grund för en inskrivning till särskola rent generellt. På frågan vad som förelåg en inskrivning till särskola av elever med utomnordisk bakgrund var det mindre än hälften av respondenterna som svarade utvecklingsstörning. Av respondenterna var det hälften som inte visste om det skrevs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskolan. Något mindre än hälften trodde inte att testmaterialet var anpassat för elever med utomnordisk bakgrund. Något mer än hälften av respondenterna trodde att det fanns särskilda komplikationer vid bedömning av elever med utomnordisk bakgrund när det gällde mottagande i särskola. Nästan ingen trodde att elever med utomnordisk bakgrund fick tillräckligt med stöd i grundskolan. En liten del av respondenterna ansåg att kommunen anvisade rimliga resurser som gav särskoleelever med utomnordisk bakgrund en efter deras behov anpassad och utvecklande skolgång. På frågan om vilka de viktigaste områdena att arbeta med eller förändra för att skolan på ett bättre sätt ska kunna ge elever med utomnordisk bakgrund en optimal skolgång nämndes mest frekvent modersmålsundervisning, svenska språket och kompetens hos personalen.

De intervjuade specialpedagogerna arbetade med elever som var inskrivna i särskola men hade sin skolgång på en grundskola. Specialpedagogerna menade att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning till särskola. Det kunde vara svårigheter för eleven med utomnordisk bakgrund att följa med i undervisningen, den kunde vara svår att nå, vara avvikande på mer än kunskapsinhämtning och utvecklades inte i samma takt som klasskamraterna. Specialpedagogernas erfarenhet var att när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat kunde det bli aktuellt med en inskrivning till särskola. De tyckte inte att de kunde se något samband mellan utomnordisk bakgrund och inskrivning i särskola, men trodde att det var möjligt att det skrevs in för många elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Det kunde finnas olika orsaker till att eleven inte hängde med i undervisningen. Det kunde vara att eleven inte gått i skolan i hemlandet och/eller kommit till Sverige först i skolår 3-5. Specialpedagogerna hade funderingar på om det var rimligt att en elev med utomnordisk bakgrund kunde hänga med i och ta till sig undervisningen och samtidigt inhämta kunskap som den svenska skoleleven fått under sina tidigare skolår. Det var inte självklart att eleven med utomnordisk bakgrund fick samma språkliga stimulans hemma som den svenska eleven menade specialpedagogerna. Det var inte alltid eleven behärskade sitt modersmål fullt ut vilket kunde leda till svårigheter att lära det nya språket. Det var västvärldens tester som genomfördes på eleven med utomnordisk bakgrund enligt specialpedagogerna. Testerna var inte utformade efter elevens kultur vilket kunde leda till att resultatet blev missvisande. För att den här eleven skulle få det stöd den hade rätt till behövdes mer resurser i grundskolan. Resurser var inte bara de ekonomiska

förutsättningarna utan även kompetens och organisation borde ses över menade specialpedagogerna. Specialpedagogerna menade att elever med utomnordisk bakgrund hade svårigheter att fungera i det svenska skolsystemet eftersom de hade en annan mentalitet. För de elever som avvek mycket försökte skolan hitta andra skolformer. Ansvar för skolarbetet lämnades till skolpersonal och elever och så länge eleven inte fick några klagomål från skolan så var föräldrarna nöjda. Det var deras kultur och sätt att se på skolan.

#### **4.3.1 Resultatets validitet och reliabilitet**

Enkäten mätte det den avsåg att mäta och validiteten kunde sägas vara god. Frågorna i enkäten formulerades om efter att en pilotstudie gjorts för att tydligheten skulle öka. Validiteten är ett mått på vad enkäten avser att mäta och vad den faktiskt mäter (Körner & Wahlgren, 2002; Trost, 2001). Enkätens reliabilitet kunde ifrågasättas eftersom svarsfrekvensen var låg. Resultatet av enkäten kunde skifta beroende på respondenternas arbetssituation. En undersökning är reliabel när samma resultat uppnås genom samma mätningar vid olika tillfällen (May, 2001). Det kan inte dras några slutsatser mellan vad respondenterna svarade på frågan om vad som förelåg en inskrivning till särskola rent generellt och vad som förelåg en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund. En anledning kan vara att det bara gick att markera ett svarsalternativ i den senast nämnda frågan vilket omöjliggjorde respondenternas möjligheter till ytterligare val. Eftersom enkätsvaren användes till grund för den fokuserade gruppintervjun och frågorna till intervjun gjordes utifrån enkätsvaren blev validiteten god. Trost (2001) menar att reliabel mätning är stabil och tillförlitlig och att svaren ska vara entydiga vid en förnyad undersökning. Kongruens, precision, objektivitet och konstans är fyra delar som finns i begreppet reliabilitet. Vid enkätundersökningar är kongruens relevant genom att författarna ställer ett antal frågor som handlar om ungefär samma företeelse för att kunna få med alla dess nyanser. När det gäller precision är det viktigt att enkäten är tydligt upplagd. Ju enklare det är att fylla i svaren desto större precision. Vid objektivitet menar Trost att alla författarna som läser in data från undersökningen uppfattar svaren på samma sätt. Vid kvantitativa undersökningar finns det oftast inget intresse av snabba förändringar utan enbart av långsiktiga. Konstans ska därför råda i kortsiktig mening och om respondenten svarar idag eller imorgon ska inte ha någon betydelse. Tanken med reliabilitet bygger på att det görs kvantitativa studier och att något mäts och anges i värden (Trost, 2001). För tydlighetens skull användes både antal och procent när resultatet presenterades. Enligt Trost (2001) ska det inte anges alltför exakta procenttal med en eller flera decimaler. Det kan t ex bli bortfall vid datainsamlingen som gör precisionen skenbar och även andra mänskliga faktorer kan påverka vid ifyllandet av enkäten. Därför menar Trost att författarna inte bör ägna någon större betydelse vid små skillnader i procenttal (Trost, 2001).

## **5 Diskussion**

Vår teori var att elever med utomnordisk bakgrund på grund av språksvårigheter och bristande kunskap i svenska språket inte klarade testen som användes vid utredningar då särskola kunde bli aktuell för eleven. Vi erfor att de skrevs in i särskola och att inskrivningen kunde bero på de här svårigheterna. Syftet med examensarbetet var att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Bel Habib (2001) skriver att det finns tendenser till att elever med invandrarbakgrund stämplas som utvecklingsstörda utan att de motsvarar de kriterier som finns för en särskoleplacering (Bel Habib, 2001).

### **5.1 Skolformen särskola och orsaker till inskrivning**

De senaste trettio åren har elever med utvecklingsstörning haft samma rättighet till skolgång som andra elever. Under 1990-talet ändrades huvudmannaskapet för särskolan från landstingen till kommunerna. Efter detta skifte uppmärksammades en elevökning i särskolan. Skolverket har i tidigare studier (1994) kommit fram till att ändringen av huvudmannaskapet är en orsak till elevökningen i särskolan. Ökningen och andelen elever i särskolan varierar kraftigt från kommun till kommun. Variationen kan bero på att kommunerna har olika sätt att förhålla sig till elever i behov av särskilt stöd (Bel Habib, 2001). Av respondenterna i enkätundersökningen och de intervjuade specialpedagogerna hade 93 % erfarenhet av elever med utomnordisk bakgrund. I enkätundersökningen fanns två frågor som handlade om inskrivning till särskola. Den första tog upp inskrivning rent generellt och den andra inskrivningen av elever med utomnordisk bakgrund. På frågan om vad respondenterna tror föregår en inskrivning till särskola rent generellt svarade 93 % utvecklingsstörning. På frågan om vad respondenterna tror föregår en inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund till särskola var det bara 48 % som svarade utvecklingsstörning. I den fokuserade gruppintervjun kom det fram att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning till särskola. Det kunde vara att eleven inte klarade av att följa med i undervisningen och att den var svår att nå. Eleven kunde även vara avvikande på fler sätt än kunskapsinhämtning och utvecklingen gick inte i samma takt som hos klasskamraterna i grundskolan. En respondent kommenterade frågan genom att skriva ”diagnosen utvecklingsstörning är obligatoriskt vid inskrivning i särskolan, om inte anser jag att en felbedömning har gjorts” (se Tabell 1).

### **5.2 Anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola**

Gemensamt för särskoleelever med invandrarbakgrund är att de har mer vaga, symtombaserade och pedagogiskt relaterade svårigheter som tal- och språksvårigheter, svag begåvning eller koncentrationssvårigheter (Bel Habib, 2001). I enkätundersökningen kom det fram att svag begåvning, tal- och språksvårigheter och koncentrationssvårigheter kunde tillsammans med andra svårigheter orsaka att eleven skrevs in i särskola. I intervjun framkom att det kunde finnas olika orsaker till att eleven inte hängde med och förstod undervisningen. En orsak kunde vara att den inte gått i skolan i hemlandet på grund av vistelse i flyktingläger vilket vi tror kan orsaka koncentrationssvårigheter i skolan. Många barn och ungdomar som drabbats av våld och förföljelse på nära håll bär på skrämmande bilder som de inte bearbetat (Nilzon, 1999). Ellneby (1996) menar att elever med svåra upplevelser bakom sig ofta har problem med att bearbeta och organisera sinnesintryck. De är känslomässigt blockerade och har svårt att koncentrera sig (Ellneby, 1996). Det var inte självklart att eleven med utomnordisk bakgrund fick samma stimulans hemma som den svenska. Eleven med utomnordisk bakgrund hade inte svenska språket runt sig mer än på lektionerna i skolan. Hemma pratade det sitt modersmål, tittade på kabel-TV med kanaler från hemlandet och

tillsammans med kamraterna pratade eleven sitt modersmål. Det kunde vara en orsak till att det tog längre tid att tillägna sig svenska språket. Även Skolverket (1995) skriver att eleverna med utländsk bakgrund mer sällan fick hjälp med läxor och att de tittade mer på video och TV än sina svenska klasskamrater (Skolverket, 1995). En av våra frågor i problemformuleringen var vilken uppfattning specialpedagoger har om vilka anledningar det finns till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Specialpedagogerna som ingick i enkätundersökningen menade att utvecklingsstörning, svag begåvning, tal- och språksvårigheter och koncentrationssvårigheter var anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Även neuropsykiatriska funktionshinder, sociala och socioemotionella svårigheter nämndes av respondenterna som anledningar till inskrivning i särskola. I den fokuserade gruppintervjun kom det fram olika anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Elever som inte klarade av att följa undervisningen, inte gick att nå och var avvikande på mer än kunskapsinhämtning kunde bli föremål för inskrivning i särskola. Stimulansen hemifrån av svenska språket var inte självklar för elever med utomnordisk bakgrund och de kan därför få svårt att hänga med i undervisningen. En inskrivning kunde även bli aktuell när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat. Gustafsson (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) nämner också de elever som har svag begåvning när det gäller kognitiva färdigheter. I grundskolan finns begränsade resurser för att ge de här eleverna den stimulans de behöver för att utvecklas (Gustafsson, 2002). Särskolan ska endast ta emot elever som inte uppnår grundskolans mål för att de är utvecklingsstörda, har autism eller autismliknande tillstånd eller för att de fått en förvärvad hjärnskada och därav ett bestående begåvningsmässigt funktionshinder (Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2002b). I vår undersökning kan vi utläsa att det finns fler anledningar än de som nämns i styrdokumentet till att elever, speciellt elever med utomnordisk bakgrund, skrivs in i särskola. Specialpedagogerna i intervjun menar att för att särskola skulle bli aktuell måste psykologen ha skrivit att barnet hade en utvecklingsstörning. Vi tycker att det är anmärkningsvärt att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola av andra orsaker än de som styrdokumentet anger. Elever som kommer från krigsdrabbade länder har ofta koncentrationssvårigheter och socioemotionella svårigheter, men det ska inte föranleda en inskrivning i särskola vilket vår undersökning och erfarenhet visar att det faktiskt gör. En anledning till att särskola kan bli aktuell för de här eleverna är grundskolans bristande resurser vilket vår undersökning visar och även stämmer överens med vår erfarenhet.

### **5.3 Samband mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid mottagande i särskola**

Invandrarelever kan ibland hamna i gränslandet mellan särskola och grundskola och det finns olika teorier om varför de här eleverna placeras i särskola skriver Ramling Åberg och Nordlinder (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002). Testresultat kan visa att eleven befinner sig i gränslandet och bör gå i grundskola, men kommer inte klara av att gå i en vanlig grundskoleklass (Ramling Åberg & Nordlinder, 2002). Elever med talförsening, kommunikativa svårigheter och avvikande språkutveckling ingår i kategorin tal- och språksvårigheter (Bel Habib, 2001). Vi tror att eleverna med språksvårigheter skrivs in i särskola trots att de inte tillhör personkretsen. De här eleverna som befinner sig i gränslandet får svårt att identifiera sig med särskolans elever ju äldre de blir. Ladberg (2003) hävdar att ju mer en elev gör framsteg på sitt modersmål desto lättare är det för eleven att göra samma framsteg på andra språk (Ladberg, 2003). När det talas om skolsvårigheter hos elever med invandrabakgrund kopplas svårigheterna ofta till att eleven har ett annat modersmål än svenska (Fraurud, 2002). Det kan vara stora svårigheter för elever med utomnordisk bakgrund att förstå texter i läromedel (Utbildningsdepartementet, 1996). I enkätundersökningen

framkom att tal- och språksvårigheter gör att elevens utveckling kan bli svårbedömd, svårt att veta om det finns ett fungerande språk och om det inte finns ett fungerande tankespråk blir det svårt att befästa ny kunskap på ett nytt språk. En respondent skrev att det finns språksvårigheter och att eleverna inte behärskar det svenska språket fullt ut. Specialpedagogerna i intervjun tyckte inte att de kunde se något samband mellan utomnordisk bakgrund och inskrivning i särskola. Vidare funderade specialpedagogerna på om det var rimligt att ha samma krav på elever med utomnordisk bakgrund som på svenska elever. Av eleven med utomnordisk bakgrund krävdes att den skulle hänga med i och ta till sig undervisningen samt inhämta kunskap som den svenska eleven fått under sina tidigare skolor. Det var svårare att bedöma eleven med utomnordisk bakgrund då modersmålet var ett annat än svenska. Det kunde även vara att den inte behärskade sitt modersmål fullt ut vilket kunde leda till svårigheter att lära det nya språket. Den andra frågan i problemformuleringen var hur specialpedagoger ser på sambandet mellan utomnordisk bakgrund och språksvårigheter vid inskrivning i särskola. Vi kan i vår undersökning se tendenser till att det finns samband mellan utomnordisk bakgrund, språksvårigheter och inskrivning i särskola.

#### **5.4 Testmaterial som används vid särskoleutredningar**

Psykologer använde olika tester och det vanligaste var WISC berättade specialpedagogerna i den fokuserade gruppintervjun. Andra exempel på testmaterial är Ravens matriser, Benton, Bender Visual-Motor Gestalt och ITPA. Ramling Åberg och Nordlinder (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver om testmaterial som inte är anpassat till elever med invandrabakgrund. Testmaterialet av ickeverbal karaktär som inte är anpassat kan vara en anledning till att eleverna placeras i särskola. Eleverna med invandrabakgrund är svåra att testa eftersom flera av dem bär på traumatiska upplevelser från hemlandet. Det finns elever med invandrabakgrund som aldrig har sett papper och penna och aldrig har tittat på TV. Det kan bli svårt för dem att prestera bra resultat på test där sådana här saker vägs in (Ramling Åberg & Nordlinder, 2002). Gustafsson (i Källstigen, Ohlin & Setkic, 2002) skriver att uppgifterna oftast är kulturbundna och det krävs att eleven presterar verbalt. Det finns en stor risk att elever med invandrabakgrund presterar lågt på testen vilket får till följd att de placeras i särskola eftersom de anses ha en intelligenskvot som är på gränsen för att vara särskolemässig (Gustafsson, 2002). På frågan om respondenterna tror att testmaterialet anpassas vid särskoleutredningar när det gäller elever med utomnordisk bakgrund var det 13 % som trodde att testmaterialet var anpassat. Testerna är inte anpassade för elever med ett annat hemspråk än svenska skrev en av respondenterna som kommentar till frågan om det finns särskilda komplikationer vid bedömningen av elever med utomnordisk bakgrund när det gäller mottagande i särskola idag. Ytterligare en respondent kommenterade testmaterial. Den skrev att diagnosmaterial som används inom skolan och av psykologer ger en orättvis bedömning om eleven har ett annat modersmål och är svag i svenska språket. De test som används är normerade efter västerländska förutsättningar. Specialpedagogerna i intervjun menade att det var västvärldens tester som genomfördes på eleven med utomnordisk bakgrund. Testerna var inte utformade efter elevens kultur vilket kunde leda till att resultatet blev missvisande. Den tredje frågan i problemformuleringen var vilken typ av testmaterial som används för att bedöma om elever tillhör särskolans personkrets och för vilka elever testmaterialet är anpassat. I undersökningen ser vi tendenser till att testmaterialet inte är anpassat till elever med utomnordisk bakgrund. Detta antagande grundar vi på de svar vi fått från respondenterna i enkätundersökningen och de intervjuade specialpedagogerna.

#### **5.5 Sammanfattande diskussion och förslag till fortsatt forskning**

Vår teori var att elever med utomnordisk bakgrund på grund av språksvårigheter och bristande kunskap i svenska språket skrevs in i särskola. Det här kan vi se tendenser till i



examensarbetet. Elever med utomnordisk bakgrund har svårt att klara testen som används vid utredningar eftersom testmaterialet är anpassat efter västvärldens normer. Syftet med examensarbetet var att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Genom enkätundersökning och fokuserad gruppintervju med specialpedagoger i en medelstor kommun i södra Sverige fick vi fram vilka anledningar det kan finnas till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola. Resultatet av undersökningarna visade tendenser till att det finns fler anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola utöver utvecklingsstörning, autism och autismliknande tillstånd samt förvärvad hjärnskada. Vi tycker att ämnet elever med utomnordisk bakgrund och särskola fortfarande är ganska outforskat och det finns flera infallsvinklar som skulle kunna användas vid fortsatt forskning. Forskning om modersmålets betydelse i den svenska skolan, svenska som andraspråk som skolämne och psykologernas uppfattningar om elever med utomnordisk bakgrund i särskola är ämnesområden som vi tycker behöver utforskas vidare för att kunskap om situationen för elever med utomnordisk bakgrund ska utvecklas.

## 6 Sammanfattning

Syftet med examensarbetet var att undersöka specialpedagogers uppfattningar om vilka anledningar, samband och testmaterial som förekommer vid mottagande av elever med utomnordisk bakgrund i särskola. Resultatet visade att en inskrivning i särskola rent generellt föregicks av utvecklingsstörning. Resultatet visade att 48 % av respondenterna trodde att inskrivning av elever med utomnordisk bakgrund i särskola föregicks av utvecklingsstörning. Det kom fram att svag begåvning, tal- och språksvårigheter och koncentrationssvårigheter kunde tillsammans med andra svårigheter orsaka att elever med utomnordisk bakgrund skrevs in i särskola. Gemensamt för särskoleelever med invandrabakgrund är att de har mer vaga, symtombaserade och pedagogiskt relaterade svårigheter som tal- och språksvårigheter, svag begåvning eller koncentrationssvårigheter (Bel Habib, 2001). I intervjun kom det fram att det var olika orsaker till vad som föregick en inskrivning i särskola. Det kunde vara att eleven inte klarade av att följa med i undervisningen och att den var svår att nå. Eleven kunde även vara avvikande på fler sätt än kunskapsinhämtning och utvecklingen gick inte i samma takt som hos klasskamraterna i grundskolan. Bel Habib (2001) skriver att det finns tendenser till att elever med invandrabakgrund stämplas som utvecklingsstörda utan att de motsvarar de kriterier som finns för en särskoleplacering (Bel Habib, 2001).

Av resultatet kan det utläsas att tal- och språksvårigheter gör elevens utveckling svårbedömd. Det är svårt att veta om det finns ett fungerande språk och om det inte finns ett fungerande tankespråk blir det svårt att befästa ny kunskap på ett nytt språk. Det framkom en åsikt om rimligheten i att ha samma krav på elever med utomnordisk bakgrund som på svenska elever. I undersökningen kan det ses tendenser till att det finns samband mellan utomnordisk bakgrund, språksvårigheter och inskrivning i särskola. Resultatet visade att testmaterial uppfattades som svårt för elever med invandrabakgrund och att de var normerade efter västerländska förutsättningar. Inskrivning i särskola kunde bli aktuell när grundskolans resurser inte räckte till och när befintliga resurser hade provats utan tillfredsställande resultat visade undersökningen. I grundskolan finns begränsade resurser för att ge de här eleverna den stimulans de behöver för att utvecklas (Gustafsson, 2002).

Resultatet av undersökningarna visade tendenser till att det finns fler anledningar till att elever med utomnordisk bakgrund skrivs in i särskola utöver utvecklingsstörning, autism och autismliknande tillstånd samt förvärvad hjärnskada. Särskolan ska endast ta emot elever som inte uppnår grundskolans mål för att de är utvecklingsstörda, har autism eller autismliknande tillstånd eller för att de fått en förvärvad hjärnskada och därav ett bestående begåvningsmässigt funktionshinder (Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2002b). I vår undersökning kan vi utläsa att det finns fler anledningar än de som nämns i styrdokumentet till att elever, speciellt elever med utomnordisk bakgrund, skrivs in i särskola. Specialpedagogerna i intervjun menar att för att särskola skulle bli aktuell måste psykologen ha skrivit att barnet hade en utvecklingsstörning.

## 7 Referenser

- Bel Habib, I. (2001). *Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Benckert, S. (2000a). Flerspråkiga barn i förskolan – hur gör man? I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 75–83). Stockholm: Skolverket.
- Benckert, S. (2000b). Hur man kan arbeta med svenska som andraspråk med yngre elever, några exempel. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 85–94). Stockholm: Skolverket.
- Bergman, P. (2000). Andraspråkseleverna och deras förutsättningar. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 22–30). Stockholm: Skolverket.
- Bergman, P. & Sjöqvist, L. (2000). Bedömning. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 58–66). Stockholm: Skolverket.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bozarslan, A. (2001). *Möte med mångfald. Förskolan som arena för integration*. Stockholm: Runa Förlag.
- Bringlöv, Å. (1996). Kulturell mångfald inom en ram av eviga värden. Läroplanen om den mångkulturella skolan. I A. Sjögren, A. Runfors & I. Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt* (ss. 65–74). Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola, Institutionen för pedagogik.
- Cerú, E. (1993). *Mina tankar – mina språk. Svenska som andraspråk i klassrummet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellneby, Y. (1991). *Barns rätt att utvecklas*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Ellneby, Y. (1996). *När kriget kom till dagis*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Fraurud, K. (2002). Två språk – hinder eller tillgång? I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 148–153). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Gustafsson, I. (2002). Särskild – på vilka villkor? I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 59–62). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Hedencrona, E. & Kós-Dienes, D. (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. (2000). Inledning. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 8–11). Stockholm: Skolverket.

Jørgensen, N. (1995). *Barnspråk och ungdomsspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Körner, S. & Wahlgren, L. (2002). *Praktisk statistik*. Lund: Studentlitteratur.

Laaksonen, T. (1999). *Tvåspråkighet utifrån och inifrån. Om språkrelaterad personperception och språkrelaterade stressreaktioner*. Stockholm: Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik.

Lindberg, L., Persson, D. & Svensson, M. (2006). *Barn med språkstörning. Specialpedagogers och logopeders arbetsmetoder*. Opublicerad rapport. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Institutionen för beteendevetenskap.

Løken, A. & Melkeraaen, Å. (1996). *Fånga språket! När svenska är barnets andra språk*. Stockholm: Runa Förlag AB.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilzon, K. (1999). *Barn med känslomässiga problem*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlin, C. & Källstigen, G. (2002). Barn med invandrabakgrund i Malmö särskola. I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 63–65). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Ramling Åberg, G. & Nordlinder, L. (2002). Bland gränsbarnen. I G. Källstigen, C. Ohlin & M. Setkic (Red.), *Mötesplats: Sverige. Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 57–58). Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Enheten för kompetensutveckling.

Rosenqvist, J. (2001). *Aktuell svensk forskning om särskola*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola, Institutionen för pedagogik.

Rossmann, G. & Rallis, S. (2003) *Learning in the field. An introduction to qualitative research* (2nd ed.). United States of America: Sage Publication, Inc.

- Rudberg, L-A. (1992). *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, A. (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I A. Sjögren, A. Runfors & I. Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt* (ss. 41–64). Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Skolverket (1994). *Särskolan i kommunen*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1995). *Skolverkets rapport nr 79. Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr 2000:2037.
- Skolverket (2001a). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037.
- Skolverket (2001b). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. Allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket, SKOLFS 2001:23.
- Skolverket (2002a). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2002b). *I särskola eller i grundskola?* Dnr 2002:2037.
- Skolverket (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 57–78). Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tingbjörn, G. (1994). *Svenska som andraspråk – en introduktion*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Tingbjörn, G. (2000). Svenskans struktur i tvärspråklig belysning. I Skolverket, *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial* (ss. 13–20). Stockholm: Skolverket.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1996). *Krock eller möte - om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av Skolkommittén, SOU 1996:143. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.

Utbildningsdepartementet (1998b). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.

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

Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I K, Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (ss. 110–147). Lund: Studentlitteratur.

## **7.1 Internetreferenser**

[http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_191.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage____191.aspx), 2007-05-28

[http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?423-000](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?423-000), 2007-03-13

[http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?450-010](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?450-010), 2007-03-13

[http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd\\_view.asp?045-001](http://www.assessio.com/se/PRODUKT/prd_view.asp?045-001), 2007-05-07

[http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage\\_\\_\\_\\_203.aspx](http://www.harcourtassessment.se/templates/ProductPage____203.aspx), 2007-05-07