

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen

Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter

och

**Interkulturella aspekter på det specialpedagogiska
uppdraget**

2007

Författare: Anna Odén
Anncie Bagge Carlson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap
Examensarbete i specialpedagogutbildningen

Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter och Interkulturella aspekter på det specialpedagogiska uppdraget

2007

Författare: Anna Odén & Anncie Bagge Carlson
Handledare: Lisbeth Ohlsson

Abstract

Bakgrunden till den här studien finns i de resultat som framkom av studie I: *Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor – Bakgrundsfaktorer Tester och Utredningar* (Odén och Bagge, 2006). Det resultat vi där kom fram till pekade mot att samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter var bristfälligt. Det är samarbetet som vi valt som ingång till studie II. Det syfte som vi enades om var att undersöka det interkulturella samarbetet runt några elever i skolår F-5 med invandrabakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras. I detta ville vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Ett delsyfte var att undersöka vilka tankar om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete som skolledare och pedagoger har, samt specialpedagogens roll i detta sammanhang. Vi har gett studien en teoretisk inramning genom att presentera ett ganska brett spektra av infallsvinklar. Dessa infallsvinklar har på olika sätt betydelse för studiens syfte. Som forskningsstrategi för studie II har vi använt oss av fallstudier, två skolfall och fyra elevfall. Skolorna som deltog valdes ut genom ett lottningsförfarande. Underlaget fick vi genom en enkätundersökning som skickades till samtliga F-5 skolor i den aktuella kommunen. Valet av fallstudier gjorde det möjligt att använda både kvalitativa intervjuer och dokumentgranskning. Respondenterna var skolaktörer som deltog i det vardagliga arbetet med de fyra eleverna. De granskade dokumenten omfattar allt från den kommunala planen till dokumentation i samband med de enskilda eleverna. Det resultat vi kom fram till efter en hermeneutisk analys pekar mot stora brister i samarbetet runt elever med invandrabakgrund och i skolsvårigheter. Men vi finner även en medvetenhet om att arbetet med kulturmöten är ett område som behöver utvecklas.

Nyckelord

Andraspråkinläring – Modersmål – Samarbete i skolan – Skolutveckling – Språklig socialisation – Svenska som andraspråk – Interkulturell undervisning – Etnisk mångfald.

Innehåll	sidan
	5
1	6
1.1	9
1.2	11
1.3	11
1.4	11
2	12
2.1	12
2.1.1	13
2.1.2	16
2.2	19
2.2.1	21
2.3	26
2.3.1	29
2.3.2	30
2.3.3	33
2.4	35
2.4.1	36
2.4.2	41
2.4.3	46
2.5	48
2.5.1	51
2.6	56
3	62
3.1	62
3.2	67
3.3	67
3.3.1	69
3.4	69
3.4.1	70
3.4.2	72
3.4.3	72
3.4.4	75
3.4.5	77
3.5	79
3.5.1	80
3.5.2	80
4	82
4.1	83
4.1.1	84
4.1.2	86
4.1.3	91
4.1.4	94
4.1.5	95
4.1.6	96

4.1.7	Elev 3	101
4.1.8	Elev 4	103
4.1.9	Skolutveckling, planer och intervjuer på Juniskolan	106
4.2	Slutsatser	108
5	Diskussion av resultat, litteratur och studie I	110
5.1	Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – individnivå	110
5.1.1	Sammanfattande kommentar	115
5.2	Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – gruppnivå	117
5.2.1	Sammanfattande kommentar	120
5.3	Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – organisationsnivå	121
5.3.1	Sammanfattande kommentar	124
5.4	Interkulturellt perspektiv på det specialpedagogiska uppdraget	125
5.4.1	Sammanfattande kommentar	127
5.5	Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – framtidsperspektiv	128
5.6	Den specialpedagogiska rollen i interkulturell skolutveckling	129
5.7	Frågor för framtida forskning	130
6	Sammanfattning av studie II	132
	Källor	134
	Bilaga I	139
	Bilaga II	142
	Bilaga III	143
	Bilaga IV	144
	Bilaga V	145
	Bilaga VI	146
	Bilaga VII	147
	Bilaga VIII	148
	Bilaga IX	151

Förord

Att skriva en uppsats är inte bara ett hårt arbete för uppsatsens författare utan det är många andra som bidrar till det färdiga resultatet. Utan dessa andra personer hade vi inte kommit långt och detta arbete hade inte varit möjligt.

Vårt varmaste tack till

Lisbeth Ohlsson – för att du har gett oss tron på att vi kunde göra något bra av våra tankar och fört oss framåt i processen.

Våra respondenter – för att ni svarat på vår enkät, deltagit i våra intervjuer och låtit oss ta del av dokumenten, vi har lärt mycket av er.

Jerry Rosenqvist – för din uppmuntran och dina inspirerande föreläsningar.

Våra familjer – för att ni har stått ut med våra sena kvällar, långa helger, otillgängliga mammor som sitter upp över öronen begravda i litteratur.

Våra kolleger – för ert tålamod och för det extrajobb ni fått på grund av vår frånvaro.

Åsa Kronkvist – för teknisk support med enkäten.

Anette Tagesson – för att du tog dig an att opponera på arbetet.

Till alla andra som på olika sätt har stöttat, uppmuntrat och trott på oss i denna lärorika process.

TACK

1 Inledning

Denna studie kommer att behandla frågor som rör invandrarelevs förutsättningar i den svenska skolan. Det finns många olika sätt att benämna dessa elever; elever med utomnordisk bakgrund, elever med annan etnisk bakgrund än svenska, elever med annat modersmål än svenska är några exempel. Då vi står inför valet att välja en benämning har vi valt benämningen invandrarelever, detta enligt den definition av invandrare som vi ger i litteraturgenomgången. I litteraturgenomgången presenterar vi även en del av den kritik som går att anföra mot denna benämning. Därmed vill vi visa att vi är medvetna om den fara som ett kategoriserande av detta slag kan utgöra. Eftersom vi redan i inledningen och bakgrunden kommer att nämna begreppen "mångkulturell" och "interkulturell" ger vi här i dessa första rader en definition av begreppen. På en mångkulturell skola finns det många olika kulturella grupper. Dessa grupper av människor har olika språk, livsstilar och erfarenheter. En interkulturell person eller grupp vill dela med sig av sin egen kultur och intresserar sig för andra kulturer (SOU 1996:143).

I en skola för alla möts olika kulturer. Där finns också förutsättningarna för ett jämställt möte. Ett möte där ömsesidighet är grunden, en ömsesidighet som förutsätter en respekt och en vilja att överskrida gränser och låta sig påverkas - för att tillsammans utveckla en ny kulturell mening. Då får inte majoritetskulturen representera normen och minoritetskulturerna undantagen som ska anpassa sig. Eleven, antingen det handlar om en invandrare med bristfälliga kunskaper i svenska, en pojke från arbetarklassen eller ett barn med grav hörselskada, får inte definieras som ett "problem", en avvikelse som ska hanteras på något speciellt sätt och helst genom en så stor anpassning till "normalitet" som möjligt. Det är skolan som måste anpassa sig till de barn och ungdomar som kommer dit (SOU 1997:121 s. 287).

Ett sätt för skolan att anpassa sig till elevernas behov är via den yrkeskategori som är relativt ny i skolan – specialpedagoger. Högskoleförordningen beskriver utbildningen och i det övergripande målet samt i målen för färdighet och förmåga respektive värderingsförmåga och förhållningssätt står:

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning (SFS 2006:1053 s. 78-79).

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete samt i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika undervisnings- och lärandemiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer,
- visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kolleger, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2006:1053 s. 78-79).

Då det gäller *värderingsförmåga och förhållningssätt* är en punkt av särskilt intresse för studien:
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, ...
(SFS 2006:1053 s. 78-79).

Dessa formuleringar speglar ett skifte i synen på elever i svårigheter från ett mer kompensatoriskt perspektiv, där svårigheterna hänförs till individen, till ett synsätt på individen där utgångspunkten ligger i att problem uppstår i ett sammanhang. Det vill säga, vi talar inte längre om elever med skolsvårigheter utan om elever i skolsvårigheter. Nilholm (2003) presenterar tre perspektiv på specialpedagogisk verksamhet, det kompensatoriska-, det kritiska- och dilemmaperspektivet. Det första perspektivet är det kompensatoriska, vilket enligt Nilholm har varit och fortfarande till stora delar är det dominerande perspektivet. Inom det kompensatoriska perspektivet är normalitetsbegreppet centralt. Det handlar här, enligt Nilholms definition, om att hitta orsaker till problemen inom individen. Det andra perspektivet på specialpedagogiken kallar Nilholm för det kritiska perspektivet. Med detta menar han ett perspektiv som tar avstånd från nedvärderande sociala kategoriseringar. Man är missnöjd med normalitetsbegreppet och vill istället förklara behov av specialpedagogik utifrån sociala processer. Dilemmaperspektivet, det tredje av Nilholms presenterade perspektiv på specialpedagogik, finner inspiration i Haugs (1998) teorier och tar sin utgångspunkt i olösliga motsättningar, exempelvis skolans mål att sträva mot och mål att uppnå. I Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) beskrivs tre olika synsätt på begreppet normalitet. Det första sättet att se på normalitet, statisk normalitet, är att beskriva det vanliga, genomsnittliga tillståndet. Normaliteten bedöms här utifrån ett medelvärde och standardavvikelser från en normalfördelningskurva. Det andra sättet att betrakta normalitet, normativ normalitet, utgår ifrån normalitet som värderingar om normala förmågor, d.v.s. förmågor som finns i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Det tredje sättet, individuell eller medicinsk normalitet, betyder att individen är frisk/normal eller sjuk/onormal. När någon avviker från det normala krävs enligt denna definition behandling. Under avsnittet om specialpedagogik i studiens teoretiska inramning kommer vi att återkomma till dessa begrepp.

Som specialpedagoger kommer vår yrkesverksamhet att styras av olika kommunala och lokala planer. Dessa har formats utifrån vad som anges i skollagen. I grundskoleförordningen tydliggörs det som enbart är antytt i skollagen om till exempel skolans organisation, utbildningens innehåll genom läroplan och timplaner, lokalernas utformning och utrustning och om betyg. Med relevans för vårt kommande uppdrag är det intressant att betrakta de förordningar vi har att rätta oss efter. Här nedan följer några axplock ur kapitel fem i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194).

5 kap. Särskilda stödinsatser

1 § I 4 kap. andra stycket skollagen (1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av 5 och 10§§.

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas (Förordning 2006:205).

Studiehandledning på modersmålet

2 § En elev skall få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det (Förordning 1997:599).

Stödundervisning

4 § En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Stödundervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller som ett komplement till sådan utbildning (Förordning 1997:599).

5 § Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. _ _ _ (Förordning 1997:599).

I grundskoleförordningen talas som synes både om elever som har svårigheter i skolarbetet, om elever som behöver särskilda stödåtgärder, eller om elever med behov av specialpedagogiska insatser. Kontrasten mellan högskoleförordningens formuleringar och grundskoleförordningens val av språk kan kanske ses som ett uttryck för det Nilholm (2003) beskriver som ett dilemmaperspektiv. Det är här specialpedagoger har sitt verksamhetsfält. Vi återkommer till både högskoleförordningen och grundskoleförordningen längre fram i denna uppsats, då sett ur perspektiv av vår studie rörande samarbete och kompetensutveckling i samband med invandrarelever i skolvårigheter.

Vår erfarenhet är att den specialpedagogiska verksamheten på en mångkulturell skola inrymmer många svårigheter av specifik art. Det finns till exempel inte test och diagnosmateriel för att kartlägga invandrarelevs förmågor i exempelvis läsning och skrivning. Detta har skolverket tagit fasta på i samband med utarbetandet av bland annat "Språket Lyfter" (Skolverket 2003), ett diagnostiskt material som syftar till att kartlägga enspråkiga såväl som flerspråkiga elevers språkutveckling. På en mångkulturell skola finns fler personer inblandade i elevernas undervisning och därmed fler personer att förhålla sig till och samarbeta med, så som svenska som andraspråkspedagoger och modersmåls lärare. I lärarhandledningen till "Språket lyfter" påpekas att det inte går att konstruera språkliga test för flerspråkiga barn. För att kunna diagnostisera behövs en allsidig information som sträcker sig över hela skoltiden och omfattar barnets samtliga språk. Vid diagnostisering måste hänsyn tas till att ett språk under vissa perioder kan vara mer dominant än de andra. Vidare står att kunskapsinhämtandet alltid bör ske på det starkaste språket. En kontinuerlig uppmärksamhet och observationer som bygger på helheten av elevens olika språk är förutsättningen för att kunna lägga märke till eventuella språkliga brister. Materialet är framtaget för att kunna användas i svenska/svenska som andraspråk och modersmålundervisningen (Skolverket 2003). I SOU 1997:121 hävdas att elever som kommer till skolan utan färdigheter i svenska språket är att betrakta som elever i behov av särskilt stöd. De behöver stöd i sin språkutveckling. Många elever behöver under varierande längd av tid handledning på sitt modersmål för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Studiehhandledningen hjälper även eleverna att förstå det svenska samhället och den svenska kulturen. Skolan har, enligt Lahdenperä (1997), en svår uppgift att hantera elevers olikheter med hänsyn till kulturell- och social bakgrund samt i beaktande av individuella förutsättningar som begåvning, förmåga och erfarenheter. I det mångkulturella samhället möter vi nya och annorlunda krav. Skolan har ett uppdrag som kulturförmedlande institution. I detta finns det en konflikt mellan att å ena sidan uppfostra och socialisera barn till rådande värde- och normsystem och att, å andra sidan, tillvarata och utveckla det mångkulturella inslaget i skolan. Detta får, skriver författaren, till följd att det uppstår ett konfliktområde mellan det som betraktas som normalt respektive onormalt i samband med invandrarelever. Detta konfliktområde kan framstå som en kamp mellan vad som är "rätt" och vad som är "fel" i samhället såväl som i skolan. Lahdenperä presenterar denna konflikt som ett område med krav på utveckling av

skolorganisationen, det praktiska genomförandet av undervisningen och forskning.

1.1 Bakgrund

Att studera och arbeta parallellt innebär en ständig förändringsprocess där ny kunskap sätts i relation till tidigare erfarenhet och daglig verksamhet. Genom denna studie vill vi presentera en reflektion över vårt kommande uppdrag som specialpedagoger. Denna reflektion tar sin utgångspunkt i, förutom studier, vårt arbete på mångkulturella skolor och har följt oss under utbildningsprocessen. I vår dagliga gärning som lärare/specialpedagoger i grundskolan har vi kommit att fatta stort intresse för de villkor som omger elever med invandrabakgrund och i skolvårigheter. Under studietiden har vi alltmer insett hur komplicerad skolsituationen ofta kan te sig för barn med invandrabakgrund. Vi har också börjat ana vilka svårigheter som finns i att bygga "en skola för alla". En skola där vi tar vara på och ser olikheter som en resurs för framtiden, i undervisning, i social gemenskap och i samhället. "En skola för alla" är, så som vi har uppfattat det, den skola som vi ska arbeta inom och verka för att uppnå.

Den mångkulturella skolan står för närvarande i fokus för skolverkets satsningar. Genom ett urval av 32 kommuner, 100 skolor i mångfaldsområden där behovet av utvecklingsstöd bedöms som störst satsas miljonbelopp på utveckling av verksamheterna. Urvalet har bland annat baserats på andelen elever med utländsk bakgrund och graden av måluppfyllelse. Även andra kommuner kunde fram till den 15/9 2006 söka bidrag för skolutvecklingsprojekt som syftade till att utveckla verksamheten i riktning mot en större skolframgång för etniska minoriteter i samhället. I form av generellt stöd kommer även vissa insatser att göras för att främja undervisningen i och på modersmål. Utgångspunkten för insatserna är att de ska ha karaktären av ett långsiktigt och hållbart kvalitetsarbete. Inom ramen för skolverkets satsning startade hösten 2006 ett forskningsprojekt på Högskolan Kristianstad i samarbete med SIT (Specialpedagogiska institutet) som syftar till att på olika sätt granska överinskrivningen av invandrarelever i särskolan. Projektledare är professor Jerry Rosenqvist.

Vår studie har sin grund i rapporten "*Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor; Bakgrundsfaktorer Tester och Utredningar*" (Odén & Bagge 2006), fortsättningsvis hänvisad till som studie I. Syftet med studie I var att granska skolaktörers arbete med- och samarbete kring tester och utredningar av elever med annat modersmål än svenska. I detta ville vi särskilt beakta de bakgrundsfaktorer som kan påverka elevernas förståelse av, och möjligheter att, genomföra testerna. Valet av ämne för studie I kom ur en växande medvetenhet om en förmodad överinskrivning av elever med invandrabakgrund i särskolan. Särskolan är en organisationsform med egna kursplaner men ingen egen skolform i den bemärkelse att den utgörs av särskilda byggnader. Skolformen har samma huvudman, kommunen, som den "vanliga" grundskolan och eleverna kan gå i lokalintegrerade klasser eller delta i grundskolan som individintegrerade särskolelever. Då eleven har utretts och bedömts motsvara särskolans personkrets erbjuds i en del kommuner en provskolgång i skolformen innan beslut om inskrivning fattas.

I vårt arbete erfor vi komplikationer i samband med att testa och utreda elever med ett annat modersmål än svenska. Vi avsåg vid tidpunkten för val av ämne att arbetet skulle tjäna som en förstudie till den uppsats som skulle bli vårt examensarbete. Resultatet av studie I pekade bland annat på stora svårigheter att testa och utreda ovan nämnda elever, samt på att samarbetet mellan skolans olika aktörer kring dessa elever förekom endast i ringa utsträckning. Samarbetet var något som samtliga respondenter ansåg behövde utvecklas. Det är samsarbetsaspekten som vi valt att titta närmare på då vi nu ger oss i kast med studie II. I bakgrunden finns tanken/hypotesen att ett bättre samarbete kring dessa elever i viss mån skulle kompensera svårigheterna i samband med test och utredningar och ändra invandrarelevens villkor i samband med skolundervisningen. Därmed skulle invandrarelever kunna bedömas på säkrare grunder. Under arbetet med studie I blev vi medvetna om de många olika faktorer som påverkar förmågan att tillägna sig det svenska språket och därmed förmågan att kunna tillgodogöra sig undervisningen i skolans andra ämnen. De villkor som omgav familjens flytt, den kulturella bakgrunden, språkliga traditioner och den språkliga socialisationen är några av dessa faktorer. Studie I visade att pedagoger i skolan många gånger, i samband med undervisning av invandrarelever, har bristande kunskap om flera av dessa faktorer.

En mångkulturell skola har ofta fler skolaktörer (specialpedagoger, klasspedagoger, elevhälsopersonal och skolledning) än en mer monokulturell. I arbetet finns även modersmållärare och svenska som andraspråklärare. Vi menar att det genom detta skulle finnas god grund för ett allsidigt arbete kring elever med invandrarbakgrund. Samtidigt är våra erfarenheter att undervisningen av dessa elever ofta får formen av punktinsatser där den röda tråden går förlorad. Det är också vår erfarenhet att elevernas ”spring” till verksamheter upplevs som ett problem av många klasspedagoger. Eleverna går redan från skolår ett iväg från sin klasstillhörighet till andra former av undervisning, det handlar om svenska som andraspråksundervisning, modersmålundervisning och eventuellt specialpedagogiskt stöd. Detta ställer stora krav på samsarbetskompetens mellan skolaktörerna. Men, hur ser vi på varandra som yrkeskategorier, hur påverkar våra attityder och förväntningar på varandra synen på eleverna, vilka organisatoriska möjligheter/hinder finns för ett samarbete och hur gestaltar sig det specialpedagogiska uppdraget i detta sammanhang. Dessa funderingar ligger till grund för vårt val av problemområde.

Myndigheten för skolutveckling tar i beskrivningen av mångfaldssatsningen upp behovet av kompetensutveckling i förhållningssätt och värdegrund samt, samverkan som en viktig komponent för skolutveckling.

Kunskapsutveckling och reflektion över sin egen verksamhet och relation till andras, är en förutsättning för att stärka den egna förmågan att driva skolutveckling och därmed verka för ökad måluppfyllelse. Därmed blir insatser som syftar till bl.a. lärande och kontaktskapande viktiga (www.skolutveckling.se. Mångfaldsplanen s. 10).

Eftersom denna studie är en utveckling av studie I kommer vi, framförallt i avsnitten som berör barns språkutveckling, delvis att behandla samma litteratur. Vi kommer även att inleda den empiriska delen med en sammanfattning av metod, resultat och diskussion från studie I.

1.2 Problemområde

Med utgångspunkt i ovan nämnda faktorer vill vi i denna studie fokusera på interkulturellt samarbete runt elever med invandrarbakgrund i skolsvårigheter, särskilt på den specialpedagogiska insatsen i detta samarbete. I samband med detta vill vi undersöka de tankar som finns om en interkulturell skolutveckling/samarbete och specialpedagogens roll i detta sammanhang. Denna fokusering ger frågor som kretsar kring områden som:

- Hur samarbetet mellan olika personalkategorier på mångkulturella skolor påverkar villkoren för invandrarelever.
- Hur organisation, värdegrund och individuella ställningstagande inverkar på samarbetet. Har dessa faktorer betydelse för tolkningen av invandrarelevs skolsvårigheter och i så fall, har de betydelse för de elever som kommer ifråga för särskolan?
- Hur ser specialpedagogens roll ut i samband med samarbete på en mångkulturell skola? Påverkas specialpedagogens roll av faktorer specifika för mångkulturella skolor och i så fall, på vilket sätt?
- Om det finns tankar om skolutveckling i riktning mot ett interkulturellt samarbete och vilken den specialpedagogiska rollen är i detta sammanhang.

I förlängningen av denna undersökning finns en förhoppning om att kunna inspirera till att ett utökat och bättre interkulturellt samarbete och att ett sådant samarbete kan bidra till att den förmodade överinskrivningen av invandrarelever i särskolan minskar. Vi har valt att avgränsa oss gentemot särskolan genom att i studien fokusera på samarbetet före och i samband med en diskussion eller ett beslut om provskolgång/inskrivning i särskolan. Detta eftersom det är orsakerna bakom, den förmodat ökade inskrivningen och möjligheten att genom samarbete påverka utbildningsvillkoren, vi vill titta närmare på.

1.3 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka det interkulturella samarbetet runt några elever i skolår F-5 med invandrarbakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras. I detta vill vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Ett delsyfte är att undersöka vilka tankar om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete som skolledare och pedagoger har, samt specialpedagogens roll i detta sammanhang.

1.4 Problemprecisering

- Hur och på vilka grunder sker samarbetet kring elever med invandrarbakgrund före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras?
- Vilka deltar i detta samarbete?
- Vilken är specialpedagogens roll i samband med detta?
- Vilka tankar finns om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete och vilken är specialpedagogens roll i detta sammanhang?

2 Teoretiska ramar

I denna studie har vi valt att presentera litteratur som på olika vis kan belysa de, för syftet betydelsefulla, olika delarna. Litteraturen vi valt att behandla är till en del sammanvävd med den litteratur som vi behandlade i studie I "*Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor; Bakgrundsfaktorer Tester och Utredningar*". Detta eftersom vi i denna studie bygger vidare på det resultat vi då fick fram. För att få en helhet i arbetet har vi omdisponerat litteraturen från studie I och kompletterat med ny litteratur. I syfte att belysa våra problemformuleringar har vi valt ett ganska brett spektrum av infallsvinklar då det fortfarande är ett relativt utforskat område vi intresserar oss för. Litteratursammanställningen behandlar endast vad andra författare skrivit inom ämnesområdet. Vi har varit noggranna med att inte låta våra egna tankar och värderingar finnas med i detta kapitel. Sökvägar har varit; bibliotekets katalog på Högskolan Kristianstad, LIBRIS, Rinkeby språkforskningsinstitut, Skolverkets hemsida, Myndigheten för skolutveckling, Malmö högskola, Göteborgs universitet, Lunds universitet, Regeringens hemsida/publikationer och Lärarhögskolan Stockholm. Sökord har varit Andraspråkinläring – Barns språkutveckling – Kulturell mångfald – Modersmål – Samarbete i skolan – Skolutveckling – Språklig socialisation – Svenska som andraspråk – Särskola – Test och diagnos i skolan – Interkulturell undervisning – Etnisk mångfald. Vi har även använt oss av den kurslitteratur som vi behandlat under utbildningen.

2.1 Invandrare – en begreppsdefinition

I SOU 1996:143 står att personer som flyttar till Sverige med avsikten att bo här under minst ett år ska folkbokföras och räknas i den officiella statistiken som invandrare. Personer som inte har fått uppehållstillstånd får inte räknas in i folkbokföringen, det gäller exempelvis flyktingar som söker asyl. Men vanligtvis används begreppet invandrare för alla som bor i Sverige men inte är födda här. Begreppet andragenerationsinvandrare avser personer som är födda i Sverige men har minst en förälder som är född i utlandet. Det vanligaste sättet att definiera olika typer av invandring är arbetskraftsinvandring, flyktingar och anhöriginvandring (familjeåterförening). Ett antagande som görs i SOU 1996:143 är att det troligen betyder mycket för individens möjlighet till integrering om migrationen varit frivillig eller ett resultat av flykt. Av 10 granskade länder i PISA 2000 (Programme for International Student Assessment, en internationell kunskapsstudie av 15-åringar) har Sverige den högsta flyktinginvandringen procentuellt sett. En annan siffra från samma källa är att det under 1999 endast var 2 % av den totala invandringen som var arbetskraftinvandring, 78 % var anhöriginvandring och 20 % flyktinginvandring (Skolverkets rapport 227, 2003).

Begreppet invandrarelev säger inget om elevens etnicitet, språk, nationalitet, religion, födelseland eller hur länge eleven bott i Sverige. Invandrarelever är en benämning av de elever som inte upplevs som svenska. Begreppet kan också ge föreställningar om att de problem skolan upplever med invandrarelever kan hänskjutas till deras invandring, detta skriver Lahdenperä (1997).

Författaren får stöd av Runfors (2003) som skriver att begreppet invandrarelever omfattar en heterogen samling individer som bara har två gemensamma saker. I deras familj eller släkt finns upplevelser av internationell förflyttning och därmed upplevelser och erfarenheter formade utanför Sverige. Den andra gemensamma faktorn är att de av omgivningen kategoriseras, bemöts, beskrivs och tolkas som en kategori och ges benämningen invandrarbarn. Samtidigt tar Parszyk (1999) i sin avhandling upp att i elevernas strävan efter identitet och harmoni utvecklar de strategier för att skydda integriteten. För elever i mångkulturella skolor kan en sådan strategi vara att identifiera sig med gruppen invandrarelever. Genom detta skapas en samhörighet, gruppstillhörighet och en stärkt självuppfattning hos eleven, samtidigt som det bekräftar fördomar hos omgivningen (a.a.).

2.1.1 Från hemspråk till modersmål

En historisk tillbakablick

I skolans vardag är, skriver Runfors (2003), elever med ett annat modersmål än svenska ett grundläggande kriterium för att definiera invandrarbarn. Lgr 69 var enligt Bredänge (2003) den första läroplan som återspeglade den tilltagande invandringen till Sverige. Bredänge skriver att det vid denna tidpunkt framhölls att individen skulle ges rätt att välja kulturell och språklig tillhörighet. En viktig länk i denna valfrihet var rätten till modersmålsundervisning, detta sågs som ett sätt att bevara den kulturella identiteten. Termen modersmål syftade dock vid denna tidpunkt på svenska som modersmål. Andra modersmål fick benämningen hemspråk. Detta var en benämning som lätt associerades med ett språk som talades i hemmen med barnen (a.a.). Begreppet modersmål kan syfta på det språk eleven lär sig tala på, det språk som eleven behärskar bäst eller det språk som talas i elevens hem. Det talade språket i elevens hem ska betraktas som elevens hemspråk. För en del invandrarelever kan detta språk vara svenska (Lahdenperä 1997). Genom den så kallade hemspråksreformen (1976) blev kommunerna skyldiga att ge eleverna undervisning i hemspråket. Villkoret för deltagandet i hemspråksundervisningen var att språket skulle talas i hemmet. Genom hemspråksreformen kom gruppen invandrarelever att definieras mer utifrån sin språkstillhörighet än efter, det som tidigare var fallet, föräldrarnas härkomst. Då hemspråksreformen hade genomförts antog riksdagen riktlinjer för utbildning av hemspråkslärare (a.a.). Ordet hemspråk ersattes enligt Bredänge (2003) med benämningen modersmål i officiella tryck år 1997. Bredänge tar upp utvecklingen av modersmålsundervisningen i Sverige. Under 1980-talet växte hemspråksundervisningen i omfång. Studiehandledning, det vill säga modersmålshjälp till elever i andra skolämnen, tillkom som en uppgift för hemspråkslärarna. Dessutom förekom så kallade hemspråksklasser där eleverna fick all ämnesundervisning på hemspråket såväl som på svenska. Många hemspråkslärare blev under den här perioden klasslärare. I Bredänges avhandling beskrivs hur hemspråksundervisningen nästan halverades år 1993. Detta som ett resultat av en utredning som riksrevisionsverket genomförde angående såväl hemspråksundervisningen som undervisningen i svenska som andraspråk. Förändringarna som skedde till följd av riksrevisionsverkets utredning innebar bland annat att rätten till hemspråksundervisning begränsades till sju år. Undervisningen kunde förläggas utanför ordinarie skoltid och kommunerna behövde inte anordna hemspråksundervisning om elevgruppen inte omfattade ett minimum av fem elever. Hemspråksundervisningen förlades ofta till sena eftermiddagar. Många av de hemspråkslärare

som utbildat sig för yrket (en utbildning om 80 högskolepoäng) blev nu utan arbete. En del av dem som hade fasta tjänster erbjöds av sina kommuner en kompletterande utbildning som gav grundskollära behörighet. Andra blev enligt Bredänge kraftigt marginaliserade då kommunerna övergick till en organisation där ingen hemspråkslärare längre var knuten till en bestämd skola med tillhörighet i ett speciellt lärarkollegium. Detta bekräftas i SOU 1996: 143 där det även framgår att de flesta av modersmålslärarna läsåret 94-95 undervisade på flera skolor och endast hade några lektioner på varje skola. Den organisationsmodellen har inneburit svårigheter för modersmålslärare att komma in i skolverksamheten. Modersmålsundervisningen riskerar genom detta att bli ett isolerat inslag i elevernas skolgång (a.a.).

Modersmålsämnet i skolan idag

Modersmålsämnet är ett eget ämne med mål och riktlinjer. På Skolverkets hemsida www.skolverket.se går det att hämta kursplanen för modersmålsundervisning. Deltagandet är frivilligt men kommunerna har skyldighet att anordna modersmålsundervisning för elever som i hemmet talar ett annat språk än svenska. Kommuner behöver inte anordna modersmålsundervisning om undervisningsgruppen understiger fem elever eller om ingen lämplig lärare finns. Elever med ett annat modersmål än svenska har också möjlighet att få studiehjälp i andra ämnen på sitt modersmål. I grundskolan kan elever studera ämnet modersmål som elevens val, som språkval, inom ramen för skolans val eller utanför timplanen. Om elever i grundskolan läser modersmål utanför timplanen har de rätt till modersmålsundervisning under sammanlagt sju år av sin skoltid. Om en elev i gymnasieskolan vill läsa modersmål måste han/hon ha betyg i ämnet från grundskolan, eller motsvarande kunskaper. Modersmålsundervisningen syftar även till att stärka elevernas självkänsla och främja deras utveckling i tvåspråkighet med dubbel kulturell identitet och kompetens (a.a.). I studie I framkom att modersmålslärarna saknar undervisningsmaterial som är anpassat till den svenska undervisningskulturen, såväl som till kulturen utanför skolan (Odén & Bagge 2006). De elever som har begränsade kunskaper i svenska kan genom modersmålsundervisning och studiehjälp få möjligheter att utveckla ämneskunskaper parallellt med att de lär sig svenska (Skolverket 2006). Modersmålsämnet ska, förutom språk, även behandla kultur, traditioner och samhällsformer i det land som en elev, eller elevens familj, härstammar från (a.a.). Hyltenstam och Tuomela (1996) lyfter fram att det tvåspråkiga målet i samband med modersmålsundervisningen är högt ställt och för många elever omöjligt att nå. Författarna rekommenderar en varierande målsättning. Denna skulle kunna innebära en avancerad nivå, så som den nuvarande, en mellannivå för de elever som vill hålla sina färdigheter i modersmålet vid liv utan att inom skolans ram uppnå vuxennivå i ämnet. Slutligen skulle det kunna finnas en nivå för de elever som vid skolstarten har mycket begränsade kunskaper i modersmålet. Författarna förordar även en diskussion om huruvida modersmålsundervisningen huvudsakligen ska vara ett stöd för den etniska identiteten eller ett stöd för den kognitiva utvecklingen, eller om tyngdpunkten ska växla i olika skeden av språkutvecklingen. I detta sammanhang föreslår författarna att modersmålsundervisningen skulle kunna behandla de varianter av språket som eleverna talar, eller "högspråket/standardspråket". Även i SOU 1997:121 påtalas vikten av modersmålsundervisning för elevens utveckling och lärande samt för elevens andraspråksutveckling. Parallellt med modersmålsundervisning har många elever behov av studiehjälp för att kunna följa undervisningen i andra ämnen. Detta behov är individuellt och studiehjälpningen bör därmed planeras i samråd mellan berörda lärare, eleven och dennes föräldrar (a.a.).

Problem i samband med modersmålsundervisningen

Hyltenstam och Tuomela (1996) har sammanfattat de problem som identifierats i samband med modersmålsundervisningen. Då det gäller undervisningens organisation och innehåll lyfter författarna fram bland annat följande punkter som här återges i bearbetad form.

- Det finns ett avstånd mellan samhällets intentioner och det praktiska genomförandet.
- Det råder en oklarhet om innebörden i tvåspråkig undervisning och hur respektive språk kan användas i samband med detta.
- Undervisningstiden är för begränsad (1-2 h/vecka).
- Den tilldelade undervisningstiden är inte behovsprövad.
- Den kommunala och/eller skolområdets och den enskilda skolans planering brister.
- Schemaläggningen och läromedlen är olämpliga.
- Undervisningsinnehållet är inte klart definierat.
- Eleverna värderar skriftspråkliga färdigheter lågt.
- Det finns svårigheter i samband med att bilda lagom stora grupper.
- Integrationen/samverkan med skolans övriga ämnen brister.
- Elever och lärare blir isolerade i vissa undervisningsmodeller.
- Föräldrar och modersmålslärare har för lite inflytande över beslut rörande undervisningen.
- Undervisningslokalerna är olämpliga.
- Modersmålslärarna har en orimlig arbetssituation.
- Det råder en oklarhet angående modersmålslärarnas roll i undervisningen.
- Det finns brister i tvåspråkig kompetens och i samband med den dubbla kulturtillhörigheten hos modersmålslärarna.
- Det finns svårigheter att rekrytera kompetenta modersmålslärare.

I Skolverkets lägesbedömning 2006 (rapport 288) framgår det att 15 % av grundskolans samtliga elever var berättigade till modersmålsundervisning läsåret 05/06. Av dessa deltog 54 % i modersmålsundervisningen. Orsaker till att inte fler deltar i undervisningen uppges bland annat vara att det kan vara svårt att hitta lämpliga lärare till ämnet. Kommuner saknar ofta en central samordning av modersmålsundervisning, en sådan antas ge ökad möjlighet att rekrytera lärare och elever till de olika språkgrupperna. I lägesbedömningen lyfts även fram att modersmålsundervisningen ofta schemaläggs så att det blir svårt för eleverna att delta (Skolverket 2006).

Sammanfattning: I Lgr 69 underströks rätten att själv välja språklig och kulturell tillhörighet. I mitten av sjuttioalet blev kommunerna skyldiga att anordna modersmålsundervisning för invandrarelever. Ämnet kallades då för hemspråk eftersom termen modersmål syftade på svenska. Under åttiotalet växte hemspråksundervisningen och kom att omfatta även studiehandledning. Det förekom även så kallade hemspråksklasser och många modersmålslärare blev klasslärare. 1997 bytte ämnet namn till modersmålsundervisning. En följd av riksrevisionsverkets granskning av ämnet 1993 blev bland annat att ämnet kunde förläggas utanför skoltid och att elevgruppen skulle omfatta minst fem elever. I granskningar av ämnet framkommer en del problem. Modersmålslärare undervisar ofta på flera skolor med endast några få lektionstimmar på varje. Förutom språk ska ämnet stärka elevernas självkänsla och främja deras utveckling i tvåspråkighet med dubbel kulturell identitet och kompetens. Intentionerna med ämnet stämmer inte överens med det praktiska genomförandet. Samverkan med den övriga

skolverksamheten brister. Undervisningstiden är för begränsad och schemaläggningen gör det svårt för elever att delta. Det är svårt att rekrytera nya modersmållärare.

2.1.2 Svenska som andraspråk – ett mångfacetterat ämne

I SFS 1994:1194, grundskoleförordningens andra kapitel anges att:

15 § Undervisning i svenska som andraspråk skall om det behövs anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
 2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
 3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna.
- Rektorn beslutar om undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för en elev.

16 § Undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska.

Svenska som andraspråk kan därutöver anordnas

1. som språkval,
2. som elevens val, eller
3. inom ramen för skolans val

Kursplanen

Kursplanen för svenska som andraspråk ger följande information om ämnet. Elever i svenska skolan som har ett annat modersmål än svenska har rätt att läsa svenska som andraspråk. Syftet med ämnet är att elever med ett annat modersmål än svenska ska tillägna sig en svenska som gör att de med fullt utbyte kan tillägna sig utbildning i andra ämnen. Det yttersta syftet med ämnet är att eleverna ska uppnå förstaspråksnivå i svenska. Härmed vill man ge eleverna förutsättning att leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever som har svenska som modersmål. Ämnet svenska som andraspråk har egen kursplan och egna betygskriterier. Spännvidden i ämnet är mycket stort till följd av de mycket skiftande språkkunskaper som eleverna har. Det nya språket, svenskan, måste användas som tankeinstrument i skolan trots att det under en inlärningsfas inte fungerar helt och fullt. Att utveckla språket innebär också att utveckla tänkandet. Centralt för ämnet svenska som andraspråk är omvärlden med dess kultur samt att utveckla förmågan att göra jämförelser mellan denna och egna erfarenheter. Genom detta vill man främja en aktiv tvåspråkighet. En av de saker som utmärker ämnet är att det ska ge möjligheter att tänka och kommunicera på en begreppsnivå som ofta är högre än den svenska språknivån. I kursplanen poängteras i samband med detta vikten av samverkan med modersmålsundervisningen samt med andra ämnen. I kursplanen påtalas även lärares gemensamma ansvar för elevers språkutveckling samtidigt som huvudansvaret läggs inom ämnet svenska som andraspråk (www.skolverket.se). Viberg (1996) lyfter fram att skillnaden mellan att lära ett främmande språk och att lära ett andraspråk ligger i att andraspråkseleverna förutom att lära sig ett nytt språk även ska använda detta för sin kognitiva utveckling, och som instrument för inläring av andra ämneskunskaper. Inget annat skolämne ska svara mot så olika behov. Eleverna som studerar svenska som andraspråk befinner sig dessutom på helt olika nivåer både gällande skolbakgrund (före den svenska skolan) och gällande erfarenheter av svenska språket.

Ämnets förhållande till skolans övriga undervisning

Allt fler elever kommer, enligt Bergström, Kirppu, Olsson och Pamp (2004), till skolan från länder med stora kulturskillnader i förhållande till den svenska kulturen. Lahdenperä (2004) lyfter fram att:

Talet sker alltid från en person till en annan i ett bestämt ögonblick inom en aktivitet som är specifik för det ögonblicket. Dessa aktiviteter har en kulturell betydelse och är socialt organiserade. Genom talet representeras vår verklighet (s. 35).

Enligt Bergström med flera (2004) innebär inläring av nya begrepp även ett erövrande av nya tankestrukturer. Härigenom kan nya samband och företeelser upptäckas. Författarna påpekar att begrepps-inläring inte enbart kan ske genom undervisning i svenska som andraspråk. Det behöver ske på ett systematiskt, genomtänkt och språkutvecklande sätt i skolans alla ämnen. Det finns, skriver Ekelund (2003), en motsättning i att elever med ett annat modersmål än svenska "befrias" från ämnesundervisning till förmån för undervisning i svenska som andraspråk samtidigt som elever inhämtar kunskap bäst i meningsfulla sammanhang. Undervisningen i svenska som andraspråk sker dessutom ibland i små grupper där språkkunskaperna är begränsade. Detta innebär, påpekar Ekelund, att eleverna förutom att förlora det meningsfulla sammanhanget också ges få tillfällen att i umgänge och samarbete med andra elever, som kan mer svenska än de själva, utveckla det svenska språket. Undervisning i svenska som andraspråk föregår ofta det ämnesmässiga lärandet och för många elever med invandrarbakgrund innebär det att de bara deltar i en del av de obligatoriska ämnena. I skolans koncentrerar man sig på att eleverna ska gå ut skolan med betyget godkänt i "kärnämnen", övriga ämnen ses som mindre viktiga. Elever som av dessa anledningar "befrias" från vissa ämnen får färre möjligheter att lära sig språk, ämneskunskaper och ett interkulturellt förhållningssätt (a.a.).

Problem i anknytning till undervisning i svenska som andraspråk

Nedan följer kommentarer hämtade från tre av Skolverkets rapporter angående ämnets genomförande i grundskolan. Rapporterna är skrivna under tre olika tidsperioder.

I den nationella kvalitetsgranskning som Skolverket gjorde 1998 lyfts följande synpunkter fram angående undervisningen i svenska som andraspråk. Punktlistan är en bearbetning av den mer omfattande textmassan i Skolverkets skrift.

- För många elever med svenska som andraspråk saknas möjlighet att utveckla den språkliga grund som är en förutsättning för att kunna delta skolundervisningen på ett fullvärdigt sätt.
- Många elever får inte undervisning i svenska som andraspråk, trots att de har rätt till det.
- Många gånger erbjuds ingen undervisning i svenska som andraspråk, vilket är ett brott mot skollagen. Det förekommer även att man påstår att svenska som andraspråk är integrerat i svenskämnet, trots att detta inte går att upptäcka och utan att undervisande lärare har kompetens i svenska som andraspråk.
- De test som används är ofta för gamla och dessutom undermåliga. Samtidigt förutsätter flera av testen en viss språkkompetens.
- Eftersom det är svårt att skilja på läs- och skrivsvårigheter och andraspråksutveckling händer det att elever får fel hjälp. De hänvisas till stödundervisning i läsning och skrivning i stället för att få undervisning i svenska som andraspråk av ämnesberöriga

- pedagoger.
- Det finns också fall där man behandlar undervisning i svenska som andraspråk som stödundervisning. Detta sker öppet och är helt mot intentionerna i skollagen.
 - Även på skolor som till största del har elever med ett annat modersmål än svenska har endast några få lärare utbildning i svenska som andraspråk.
 - På ett flertal skolor finns inga lärare med ämneskompetens i svenska som andraspråk. På de skolor där dessa lärare finns handlar det endast om ett fåtal lärare som har 20-40p i ämnet. Många gånger är deras arbete ensamt och saknar även stöd hos skolledningen. (Skolverket 2000)

Skolverkets rapport 251 (*Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*) förstärker bilden från 1998 års kvalitetsgranskning. I skriften benämns ämnet svenska som andraspråk som ett ämne i kris. Följande punkter är hämtade och bearbetade från ovan nämnda rapport:

- Ämnet har en bristande infrastruktur.
- Fler lärare än i ämnet svenska har en bristande grundutbildning, rektor avsätter mindre resurser och ägnar mindre tid åt att nå måluppfyllelse för ämnet svenska som andraspråk jämfört med svenska.
- Det finns en osäkerhet rörande vilka elever som ska erbjudas undervisning i svenska som andraspråk samt om vilka pedagoger som är ansvariga för undervisningen.
- På många skolor har svenska som andraspråk blivit ett ämne som erbjuds svagpresterande elever. Det är omgärdat av negativa attityder och låg status.
- De flesta flerspråkiga eleverna läser (modersmåls) svenska och får därmed följa en kursplan som är skriven ur ett enspråkigt perspektiv, undervisade av lärare som vare sig fått grundutbildning eller kompetensutveckling i svenska som andraspråk.

I rapporten framhävs att ämnesundervisningen i svenska måste ta ställning till att Sverige är ett flerspråkigt och mångkulturellt land och att heterogenitet är normalt (Skolverket 2004).

Läsåret 05/06 läste enligt rapport 288, 6,8 % av samtliga elever i grundskolan svenska som andraspråk. Skolverket bedömer att det råder bristande kunskap om kursplanen i ämnet både bland rektorer och bland lärare. På många skolor behandlas ämnet som stöd i svenska. Nära var fjärde rektorsområde med elever i grundskolan som är i behov av undervisning i svenska som andraspråk behöver enligt Skolverket förbättra den delen av verksamheten (Skolverket 2006).

Sammanfattning: Elever i svenska skolan som har ett annat modersmål än svenska har rätt att läsa svenska som andraspråk, ett ämne med egen kursplan och egna betygskriterier. Det yttersta syftet med ämnet är att eleverna ska uppnå förstaspråksnivå i svenska. Att utveckla språket innebär också att utveckla tänkandet. Centralt för ämnet svenska som andraspråk är omvärlden med dess kultur och att utveckla förmågan att göra jämförelser mellan denna och egna erfarenheter. På detta sätt vill man främja en aktiv tvåspråkighet. I kursplanen poängteras i samband med detta vikten av samverkan med modersmålsundervisningen samt med andra ämnen. Andraspråkseleverna ska, förutom att lära sig ett nytt språk, även använda detta för sin kognitiva utveckling, och som instrument för inläring av andra ämneskunskaper. Inget annat skolämne ska svara mot så olika behov. I tre rapporter från Skolverket framstår svenska som andraspråk som ett ämne omgärdat med många problem. I rapporterna framkommer bland annat att lärare ofta har

bristande kunskap om ämnet och bristande kompetens att undervisa i det. På många skolor betraktas ämnet som stödundervisning. Test som används är ofta föråldrade och kräver dessutom en viss språklig kompetens hos eleven.

2.2 Betydande aspekter för flerspråkighetsutveckling

Språk och begreppsutveckling

I en social kontext, utan undervisning, i vardagliga situationer, lär sig barn runt om i världen tala vid ungefär samma ålder (Taube 2000). Vid sju års ålder behärskar de flesta barn språkets fonologiska sida, de talar rent. Barnen behärskar även vid denna ålder den vardagsgrammatik som finns omkring dem, men de kan ha ett mycket skiftande ordförråd. Vid skolstarten förs ett nytt moment in, barnen behöver kunna distansera sig till och reflektera kring språket, bli språkligt medvetna (a.a.). Tornéus (2002) påpekar att språklig medvetenhet inte kommer som en självklarhet i det talade språket. Den kognitiva utvecklingsnivån är avgörande för, men innebär ingen garanti för, språklig medvetenhet. Ytterst handlar språklig medvetenhet, enligt Tornéus, om en mental omstrukturering, perspektivbyten och förmåga att reflektera. I samband med skillnaden mellan det talade och det skrivna språket tar Taube (2000) upp att det talade språket är bundet till här och nu -situationen, mycket är underförstått och mycket information ges genom intonation, kroppsspråk och mimik. Skriftspråket förmedlar påståenden som vi inte kan påverka, formulerade av en annan person i en annan tid och på en annan plats. Om barn saknar medvetenhet om språkets fonologiska sida kan de få svårt att lära sig läsa och skriva. Den första läsinläringen handlar då om att göra barn medvetna om det språk som de använder. Hyltenstam och Tuomela (1996) påpekar att barns språk och begreppsutveckling sker parallellt i en ömsesidigt stödande process. En avstannad förstspråksutveckling, exempelvis till följd av praktiska och/eller attitydmässiga orsaker, innebär därför också en avstannad begreppsutveckling. Under den tid som ett barn abrupt byter språk har det inget redskap för vare sig kommunikation eller det egna tänkandet. Det tar lång tid för andraspråket att fungera i den fortsatta begreppsutvecklingen, som ett stöd för minnet och för tänkandet. Nya begrepp blir svårfångade och förhållandet mellan ordens form och begreppsinnehåll kan bli otydligt (a.a.). Många andraspråks elever skulle enligt Nauclér (2001) klara sig bättre i skolan om de fick lära sig läsa och skriva på det språk som de behärskar bäst i tal. Då detta inte sker får eleverna en dubbel inlärningsuppgift, de ska lära sig språket samtidigt som de ska lära sig att läsa och skriva på det samma. Ett flertal elever med läs- och skrivsvårigheter har troligen hamnat i en ond cirkel i skolan på ett tidigt stadium, detta skriver Taube (2000). Efter en tids misslyckanden undviker eleven att läsa och skriva, risken för sänkt självförtroende är för stor för dem att ta (Taube 2000).

Språkets kulturbundenhet

Obondo (1999) tar upp kulturens betydelse för barns språkutveckling. Författaren påpekar att barn som kommer från kulturer där de inte behandlas som samtalspartners kan komma att uppleva den svenska skolans samtalsmönster som främmande och svårt att förstå. De skolrelaterade färdigheter som krävs i vårt samhälle handlar om att kunna tala om och behandla det som är främmande och abstrakt. Detta kontextoberoende sätt att tala och tänka socialiseras barnen till i dialog med sina föräldrar. Barn som kommer från mer situationscentrerade kulturer

måste ofta lära sig de kontextoberoende färdigheterna parallellt med det nya språket. Orsaken till invandrarbarns skolsvårigheter finns enligt Obondo många gånger att finna i samband med förmågan att tillägna sig och producera kontextoberoende information. Språket ger oss, skriver Heyman (1990), vår kulturtillhörighet och vår identitet. Allteftersom barnen utvecklas förs de med hjälp av språket djupare in i sin grupp, in i sin kultur med alla olika delar såsom exempelvis regler och värderingar. Med hjälp av språket tolkar barnen livet och omvärlden, först den närmaste och därefter en mer utvidgad omvärld och på ett allt mer nyanserat sätt. Detta bekräftas av bland annat Lahdenperä (2004) som skriver att barnet då det lär sig tala också lär sig att organisera omvärlden, i denna process lär de sig även att värdesätta verkligheten och normerna i den. På det här sättet utvecklar barnet sig självt och blir en del av den omgivande kulturen. Språket blir det verktyg som knyter individens handlande till det kulturella sammanhanget (a.a.).

För invandrarbarn blir detta en komplicerad process, därför att kulturen för dem inte är *en*, och de olika kulturena pressar på med så olika uttrycksmedel och så olika innehåll. Det fina i att vara invandrarbarn är att faktiskt ha tillgång till minst två kulturer, två språk, att ha dubbel tillhörighet. Och det farliga är att de två kulturena kanske inte alls förstår detta, inte samverkar, berikar barnet i gemensamma omsorger om att åstadkomma just detta (Heyman 1990 s.51).

Några faktorer av vikt för undervisningen

I Skolverkets rapport 227 anges att 82 % av de elever som har utländsk härkomst och är födda utomlands talar ett annat språk än svenska hemma. Om eleven är född i Sverige men har utländsk härkomst talar 47 % ett annat språk än svenska i hemmet (Skolverket 2003). Engström och Holmegaard (1993) påpekar att många invandrarbarn inte hunnit eller kunnat bygga upp sitt modersmål när de kommer till den svenska skolan. Den egna kulturen är av stor betydelse för hur de ska förstå ord och begrepp på svenska. Enligt författarna har en elev med exempelvis bengaliska som modersmål svårare att tillägna sig ord och begrepp på svenska än en elev från exempelvis Finland, trots att det bengaliska språket är mer närbesläktat med svenskan än vad finskan är. Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) påpekar att tänkande förutsätter ett språk och ett mer utvecklat språk förutsätter att man behärskar ett mer abstrakt tänkande. Författarna pekar på vikten av att värdera de kunskaper eleverna har och utifrån dessa se till att den kognitiva förmåga hela tiden höjs. Samtidigt är det viktigt att förstå att det går åt mycket energi för eleven att memorera innehållet i undervisningen samtidigt som han/hon ska tillägna sig språket. En förutsättning för utvecklande av tvåspråkighet är, skriver Hyltenstam och Tuomela (1996), att barnet får ett starkt stöd i sin förstaspråkutveckling både i hemmet, förskolan och skolan. För många av skolans elever behöver den första undervisningen i skolan ske på modersmålet. Det är enligt författarna nödvändigt att skolan förstår och kan bygga vidare på barnens tidigare erfarenheter och familjens socialisationsmönster. Det behövs även ett tidigt stöd för utvecklandet av andraspråket, det kan enligt författarna inte vänta till skolstarten (a.a.). SOU 1997:121 föreslår att undervisning i modersmål och svenska som andraspråk ska integreras med annan undervisning och utgöra en självklar del av verksamheten på en skola. Man stryker under vikten av att undervisningen i dessa ämnen organiseras på ett sådant sätt att de får samma dignitet som övriga ämnen.

Språket, endast en del av elevens sammanhang

Tänkandet är en del av lärandet och "Kulturen formar hur vi lär och vad som anses vara värt att lära sig" (Lahdenperä 2004, s.23). Därmed kan man enligt Lahdenperä säga att man lär sig genom sin egen kultur. Språkproblem kan komma att fungera som metaforer för problem som

härstammar ur interaktionssvårigheter (Parszyk, 1999). Författaren skriver att trots de problem det innebär att undervisas på ett språk man inte behärskar måste vi betrakta elevens hela skolsammanhang, inte endast faktorer relaterade till språk. Runfors (2003) har i sin avhandling frågat lärare på mångkulturella skolor, om varifrån och från vilka förhållanden deras elevers familjer härstammade. Runfors resultat pekade på att lärarna hade dålig kunskap om detta. Lärarna beskrev klasserna med hjälp av ord så som framhävde ”invandrartäthet” och ”svenskgleshet”. Runfors menar att undervisningen fokuserade på det som barnen skulle bli snarare än det de redan var. Detta var enligt författaren motsatsen till undervisningens fokus på mer homogent ”svensktäta” skolor. Eleverna på skolorna som var föremål för Runfors forskning sågs av de skolanställda i första hand som barn, inte som kulturvarer. Genom att framhäva likheten, det allmänmänskliga, kom visionen om en skola för alla att innebära bland annat en strävan att utjämna skillnader mellan olika etniska grupper. Runfors menar att människor uppfattades som lika värda först när de uppfattades som lika. Detta gjorde att olikheter i elevernas bakgrund tonades ner, eller kom i fokus som något att avlägsna.

Sammanfattning: Då barn börjar i skolan behöver de bli språkligt medvetna, det vill säga kunna distansera sig till och betrakta språket. Detta kommer inte med automatik genom det talade språket. Därför handlar den första läsinläringen om att göra barn medvetna om det språk de använder. De barn som saknar medvetenhet om språkets fonologiska sida kan få svårt att lära sig att läsa och skriva. Språk och begreppsutveckling sker i en ömsesidigt stödjande process. Det tar lång tid för ett andraspråk att fungera som stöd för begreppsutveckling, minnet och tänkandet. En avbruten förstaspråksutveckling innebär även en avbruten begreppsutveckling. Många invandrabarn behöver få lära sig att läsa och skriva på det språk de behärskar bäst i tal. Genom språket blir individen en del av gruppen och det kulturella sammanhanget med normer, värderingar och tankemönster. Barn som kommer från situationscentrerade kulturer kan uppleva samtalsmönstren i skolan som främmande och svåra att förstå. I den svenska skolan måste de tillägna sig och producera kontextoberoende information samtidigt som de ska lära sig språket. Undervisningen behöver utgå från de kunskaper och erfarenheter som eleverna har med sig in i skolan och utifrån dessa se till att den kognitiva förmågan höjs. Undervisning i modersmål och svenska som andraspråk behöver ges samma dignitet som skolans övriga ämnen och integreras i den övriga undervisningen.

2.2.1 Modersmåls- och svenska som andraspråksutveckling

Att lära sig ett andraspråk tar tid

Många författare påtalar tidsperspektivet på en andraspråksinläring, bland andra Viberg (1993) som skriver att det för ett barn som kommer till landet då det är mellan 5-7 år tar 3-8 år, för ett som vid ankomsten är 8-11 år tar det 2-5 år och för ett barn som är 12-15 år tar det 6-8 år innan språket är tillräckligt utbyggt för att kunna jämföras med den språkliga grunden för en inföddas förmåga att tillägna sig undervisningen. Det längre tidsperspektivet för de yngre åldrarna förklaras med att de inte hunnit tillägna sig de grundläggande läs- och skrivfärdigheterna på sitt modersmål. Författarna Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) menar att förutom språknivån är den skoltradition och de baskunskaper som eleven har med sig hemifrån faktorer som påverkar skolframgången. Författarna exemplifierar detta med tre kategorier av elever som

har olika förutsättningar i den svenska skolan. Den första elevgruppen är de som är födda i Sverige men som trots detta har andra kunskaper än sina svenska klasskamrater. De är uppfostrade i en annan skoltradition och har i den svenska skolan vandrat mellan olika lärare, modersmål, svenska som andra språk, klasslärare, utan att det funnits någon övergripande eller långsiktig planering för deras skolgång. Den andra gruppen utgörs av de elever som kommit till Sverige med en sporadisk skolbakgrund präglad av en annan kunskapssyn än den de möter i den svenska skolan. Den sista gruppen är de som kommer hit med gedigna kunskaper med sig från sitt hemland.

Modersmålets förhållande till andraspråket

I Skolverkets rapport 194 står att till skillnad från svenskspråkiga elever, som möter modersmålet i all undervisning och har tillgång till undervisningsmateriel på sitt modersmål, får invandrarelever oftast bara modersmålsundervisning 1-2 timmar per vecka. Enligt ovan nämnda rapport förekommer modersmålsundervisning i ca. 60 språk och för de flesta är modersmållärarna hänvisade till läromedel som importerats från ursprungslandet (Skolverket 2001). I studie I framkom att modersmållärarna har ett omfattande arbete med att översätta och lägga tillräta böcker de införskaffat i sina hemländer (Odén & Bagge 2006). Många gånger innehåller dessa läromedel skillnader i sakinnehåll såväl som i synen på barn, inläring och kunskap. De står även för en annan värdegrund än den som finns angiven i den svenska läroplanen. Detta gör att det ställs väldigt stora krav på modersmållärares kunskaper om den svenska skolan och målen för modersmålsämnet (Skolverket, rapport 194, 2001). Lahdenperä (2004) skriver att språket förmedlar de ideologier och den tro som gäller för sammanhanget det härrör från. Kontakter mellan olika sammanhang blir på detta sätt avgörande för individens sociokulturella identitetsutveckling och tillgången till olika sammanhang blir avgörande för om invandrarbarn ska kunna lära sig både modersmål och svenska (a.a.). Om ett barn, till följd av bristande stimulans eller attityder hos omgivningen överger sitt förstaspråk och övergår till att använda majoritetsspråket finns en risk att invandrarföräldrarna förlorar det redskap de har att tillgå i sin fostran av barnen. Det finns exempel på familjer där kommunikationen mellan föräldrar och barn helt har brutit samman eftersom barnen endast utvecklat majoritetsspråket, ett språk som föräldrarna i förekommande fall endast behärskat bristfälligt eller inte alls kunnat använda sig av (Hyltenstam & Tuomela, 1996). Salameh (2005) påpekar att ett av problemen i många etniskt blandade områden är att barns modersmål inte får tillräcklig stimulans. Detta medför att elever kan ha brister i den språkliga basen både på sitt modersmål och på andraspråket. En form av stöd som ska ges till elever med ett annat modersmål än svenska är studiehandledning på modersmålet. I Skolverkets rapport 288 framgår att bestämmelser om undervisning i svenska som andraspråk, modersmål och studiehandledning på modersmålet inte efterlevs. Möjliga orsaker till detta anges vara dålig överensstämmelse mellan resurstilldelning och bestämmelser samt bristande kunskap om bestämmelserna bland skolledare, lärare och övrig personal. Rapporten lyfter fram att det finns skolor som har bristande förmåga att skilja på språksvårigheter och särskilda behov. Stöd från speciallärare har i en del fall ersatt den kombination av modersmålsundervisning, svenska som andraspråks undervisning och studiehandledning på modersmålet som hade svarat mot elevens utvecklingsbehov (Skolverket 2006).

En jämförelse mellan kursplanerna i modersmål, svenska och svenska som andraspråk

Ekelund (2003) lyfter fram att det trots stora likheter i kursplanerna för modersmål/svenska/svenska som andraspråk finns en hel del som skiljer dem åt. Modersmålsundervisningen i andra språk än svenska fokuserar enligt författaren på identitet och

kulturarv, språket används till intern kommunikation inom minoritetskulturen. De enda beröringspunkter med det svenska samhället finns enligt författaren i samband med jämförelser med det ”svenska” eller internationella samfundet. Svenska som andraspråk blir ett redskap att klara undervisningen och ”... få *kunskap* om det svenska kulturarvet” (Ekelund 2003, s. 243). Ämnet har en funktionell karaktär utan koppling till identitet och kultur. Svenska som andraspråk blir ett språk som används i skolan och, i bästa fall, i det omgivande samhället. Identitet och kultur kopplas till elevernas modersmål. Ekelund fortsätter med att beskriva modersmålssvenskan som ett ämne som både betonar identitet, kulturarv, litteratur och deltagande i samhällslivet. I modersmålssvenskan ingår moment som att kritiskt granska och värdera och med språkets hjälp kunna påverka samt förbereda för vidare studier. ”Modersmålssvenskan är med andra ord ett språk som förutsätts ha bärighet inom alla domäner. Det är ’hemmaspråk’, ’skolspråk’ och ’samhällsspråk’ samtidigt” (s. 243).

Följande tabell är hämtad från Ekelunds doktorsavhandling. Materialet till tabellen har hon hämtat från Utbildningsdepartementet 1994b, ss 47-49; SKOLFS 1995:46; SKOLFS 1997:26. Kursiveringarna i citaten är gjorda av Ekelund.

Modersmål	Svenska	Svenska som andraspråk
<p>Ingress:</p> <ul style="list-style-type: none"> - är nyckeln till det kulturella arvet och den <i>egna</i> kulturens litteratur - utvecklar <i>sitt</i> språk 	<p>Ingress:</p> <p>lära känna delar av <i>vårt</i> kulturarv.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Språk och kultur är ouplösligt förenade med varandra. I språket finns <i>våra</i> rötter och <i>vår</i> kulturella identitet 	<p>Ingress:</p> <p>använda språket i olika situationer...</p> <p>uppnå funktionell behärskning av språket</p> <ul style="list-style-type: none"> - uppnå förstaspråksnivå i svenska
<p>Mål att sträva mot:</p> <p>får kunskaper om historia, traditioner och samhällsliv i <i>sin ursprungskultur</i>...göra jämförelser med svenska förhållanden</p> <ul style="list-style-type: none"> - får stärkt självkänsla och identitet och dubbel kulturtillhörighet samt få möjlighet till en förankring i <i>sin minoritetskultur</i> i Sverige. - lär känna delar av <i>sitt</i> kulturarv... 	<p>Mål att sträva mot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kan läsa och förstå texter av olika slag, såsom skönlitteratur faktatexter och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen - får kunskaper om centrala författarskap och därigenom blir förtrogen med svensk kultur 	<p>Mål att sträva mot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kan läsa och förstå texter av olika slag - Lär känna svensk skönlitteratur och svensk kultur samt blir delaktig i den <i>värdegrund</i> på vilken det svenska samhället vilar.
<p>Ämnets uppbyggnad och karaktär:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Litteraturen och den muntliga traditionen bär en stor del av det kulturella arvet och förmedlar kunskaper och värderingar - få kunskaper om <i>sin</i> kulturella bakgrund: traditioner, religion, historia, folk och land. <p>Mål att uppnå:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Känna till något om <i>sin</i> kulturs berättelser, sånger och musik, traditioner och högtider. 	<p>Ämnets uppbyggnad och karaktär:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ge kunskaper om det svenska språket och kulturarvet och om vår omvärld - Skönlitteraturen bär en del av <i>vårt</i> kulturella arv och förmedlar kunskaper och värderingar ... fungerar som ett kitt i en kulturgemenskap <p>Mål att uppnå:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Känna till några av de <i>stora</i> skönlitterära verken och författarskapen som ingår i <i>vårt</i> kulturarv. 	<p>Ämnets uppbyggnad och karaktär:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erövra svenska som ett redskap för att tillägna sig kunskaper med, uttrycka sig på och tänka med - synliggöra likheter och skillnader mellan <i>ursprungskulturens</i> och det svenska samhällets synsätt och värderingar ... förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på. - Litteraturläsningen på svenska ... hjälp med att förstå den svenska/västerländska referensramen och jämföra med <i>sin egen</i>. <p>Mål att uppnå:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Känna till några <i>stora</i> skönlitterära verk och författarskap som ingår i kulturarvet

Tabell 1: (Ekelund 2003, s. 244)

Tabellen visar tydligt att ämnena inte enbart behandlar språk. Värdegrund, kultur och deltagande i samhällsgemenskapen vävs samman med ämneskunskaperna. Ämnena får skilda karaktärer.

Konsekvenser för undervisningen och för eleverna

Eleverna i Parszyks undersökning tolkar möjligheten till jämlikhet i förhållande till de framträdande språkproblemen. Språkliga problem är, till skillnad från värderingsmässiga skillnader, synliga. Upplevelsen av dem stämmer även ofta med föräldrarnas upplevelse av frustration över sina språkliga begränsningar i samhället (Parszyk 1999). LPO 94 beskrivs av Ekelund (2003) som en majoritetsläroplan, normbildande för all skolverksamhet. I läroplanen framstår svenska som andraspråk som en förutsättning för allt annat eftertraktansvärt och det finns till exempel inget tvåspråkighets-mål för elever med annat modersmål än svenska. Härmed ser Ekelund en fara i att undervisning som särskilt berör elever med invandrarbakgrund segregeras då läroplanen förverkligas. Parszyk (1999) skriver att föräldrarna till invandrarelever ofta är övertygade om att språket är nyckeln till skolframgång. Av rädsla för att deras barn ska stämpas som invandrarelever och missa något som erbjuds inhemska elever värjer de sig från språklig särbehandling av barnen. Modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk berör inte elever med svenska som modersmål, inte heller undervisande lärare i andra ämnen eller funktioner på skolan (Ekelund 2003). Detta innebär enligt Ekelund att det saknas samordning bland annat gällande socialisationsinnehållet. Organisatoriskt framstår den språkliga mångfalden som mångkulturell snarare än som interkulturell. Ekelund menar att skolan i exempelvis samhällsorienterande ämnen tillämpar en förenklad läroplan för elever med svenska som andraspråk. Detta sker genom att eleverna som berörs, i all välvilja, exkluderas ur den ordinarie undervisningen. Intentionerna är att eleverna, utifrån sina kunskaper i svenska, ska få en undervisning som är anpassad till deras svenskspråkliga utvecklingsnivå. Samtidigt påpekar Ekelund att risken är stor att dessa elever inte når de uppsatta målen. I Skolverkets rapport 288 framgår att elever med ett annat modersmål än svenska måste ges tillgång till en effektiv svenskundervisning för att så fort som möjligt kunna tillgodogöra sig undervisningen i övriga ämnen. Samtidigt lyfts det fram att modersmålsundervisningen behöver knytas närmare den övriga ämnesundervisningen. Ämnesundervisning på elevernas modersmål kan göra det möjligt för eleverna att visa det de redan kan samt att tillgodogöra sig ny kunskap (Skolverket 2006). Svenska, majoritetens modersmål i Sverige, är både ett obligatoriskt ämne och undervisningsspråk i våra skolor. Dessutom krävs ett godkänt betyg i ämnet för fortsatta studier på nationellt program inom gymnasieskolan. Det är, skriver Ekelund (2003), ingen självklarhet att invandrarelever i Sverige får undervisning i eller på modersmålet. Detta innebär att invandrarelevernas betingelser för lärande i skolan, och acceptans i samhället, är sämre än de svenska elevernas betingelser. Författaren menar att detta bidrar till "... en skam över den egna kulturella bakgrunden och fientlighet mot den nya kulturen..." (s. 112). Denna känsla kan bland annat innebära en ovilja att lära sig majoritetsspråket. "Därför är det viktigt att den egna kulturen och det egna språket får utrymme i skolan och i undervisningen" (s. 112). Ekelund fortsätter med att påpeka att ett hot mot någons språk också kan uppfattas som ett hot mot dennes kultur. De språkliga förhållandena i ett samhälle, det vill säga om samhället är utpräglat monolingvistiskt eller under en längre tid har varit flerspråkigt, påverkar synen på två- eller flerspråkighet. I ett land som är utpräglat monolingvistiskt finns en hög risk att två- eller flerspråkighet inte betraktas som en samhällelig resurs. Ett land som har en flerspråkig tradition förutsätter inte att individen behärskar alla språk inom alla områden. Däremot har de skilda språken ofta olika funktioner (a.a.).

I Sverige är enspråkigheten djupt rotad, vilket bland annat innebär att svenskan som språk i Sverige används inom samhällets alla, eller nästan alla, domäner. Detta förhållningssätt är inte på något sätt självklart, utan ett kulturellt fenomen (Ekelund 2003, s. 118).

En *inkludering* av elevens modersmål, genom studiehandledning (och samplanering), hade kanske möjliggjort deltagande i majoritetsundervisningen tillsammans med språkligt mer kompetenta elever --- Undervisning endast för elever med annat modersmål än svenska blir en fråga från majoritetsläroplanen segregerad verksamhet, eftersom det är den sistnämnda som utgör norm för skolans undervisning (Ekelund 2003, s. 332).

Sammanfattning: Det tar mellan 2 och 8 år för ett barn att lära sig svenska som andraspråk så väl att det går att jämföra med en inhemsk förmåga att tillägna sig undervisningen. Förutom språkkunskaper spelar även faktorer som skoltradition och bakgrundkunskaper en avgörande roll för skolframgången i Sverige. Till skillnad från inhemska elever som möter modersmålet i all undervisning så möter invandrarbarn sitt modersmål endast ett par timmar per vecka i skolan. Modersmållärarna är många gånger hänvisade till läromedel de importerat från hemlandet. Dessa läromedel har ofta ett annat innehåll såväl som en annan syn på barn, inläring och kunskap. Läromedlen har även ofta en annan värdegrund än den som finns angiven i den svenska läroplanen. Modersmålsundervisning fokuserar på identitet och kulturarv, beröringspunkterna med det svenska samhället ligger i de jämförelser som kan göras. Undervisningen i svenska som andraspråk har framförallt en funktionell innebörd men erbjuder även kunskap om den svenska kulturen. Modersmålssvenska som ämne betonar identitet, kulturarv, litteratur så väl som deltagande i samhällslivet. I skolan saknas samordning mellan ämnena. Detta gör att den språkliga mångfalden framstår som mångkulturell snarare än interkulturell. Barn i etniskt blandade områden kan till följd av bristande stimulans på modersmålet ha brister i den språkliga basen både på modersmålet och i andraspråket. Det händer att stöd från speciallärare ersatt den kombination av modersmålsundervisning, svenska som andraspråks undervisning och studiehandledning på modersmålet som hade svarat mot elevens utvecklingsbehov.

2.3 Kultur – ett begrepp med olika innebörd

Begreppet kultur omfattar, enligt en vid definition, en grupp tankar, handlingar och omgivande förhållande (SOU 1996:143). Enligt Fredriksson och Wahlström (1997) är ordet kultur ett ord som används för att beteckna allt, eller inget. Oftast används ordet som benämning på det som är skapat av människan (i motsats till ordet natur) så som exempelvis måleri, litteratur och musik. Författarna skriver att det människor skapar omfattar allt från exempelvis byggnader till abstrakta företeelser som tankar och idéer. Kultur betecknar det sätt vi människor lever tillsammans på. I mötet betraktar vi den andre genom den egna (kulturella) erfarenheten. Individerna ser, enligt Borgström (2004), det som skiljer henne/honom från den andre, aldrig det som är likt. Vi har olika erfarenheter och referensramar, använder olika kulturella, sociala och språkliga koder. Våra värderingar utgår från oss själva, det samma gäller våra föreställningar om den andre. Enligt Svenska akademins ordlista betyder kultur "gestaltning av mänsklig verksamhet inom ett folk el. en grupp o.d., särsk. med tanke på vetenskap, konst, litteratur o. religion". Ekelund (2003) anser att detta sätt att betrakta kultur utgår från

... att det finns universella värden, som är en viktig beståndsdel i det *etiska* kulturbegreppet. Det estetiska kulturbegreppet är samtidigt *normativt* och föreskriver vad som är önskvärt och bra, enligt detta synsätt är det möjligt att hierarkiskt ordna kulturer och kulturyttringar, vilket innebär att en viss kultur kan anses vara bättre än en annan (s. 72-73).

Ekelund presenterar ett betraktelsesätt av begreppet kultur. En kultur kan betraktas som oföränderlig och avgränsad från andra kulturer, ett sådant betraktelsesätt innebär att kultur är något som individen ärver och äger. På detta sätt kan begreppet användas för att utesluta de som inte fötts in i kulturen. Samtidigt, påpekar Ekelund, framstår kultur i denna bemärkelse som något som individen tar med sig från ett land till ett annat, som ett bagage. Om man betraktar kultur på detta sätt kan människor med olika kulturell bakgrund leva sida vid sida utan att påverka varandras kultur. Mångkulturaliteten uppfattas "... som ett hot mot den nationella självförståelsen" (s. 82). I syfte att sätta struktur på vårt kulturbegrepp kan vi, skriver Fredriksson och Wahlström (1997), skilja mellan tre olika nivåer. Den första är våra tankar, idéer, värderingar, känslor, och livsperspektiv. Den andra är de olika yttringarna som dessa tar sig, det vill säga våra beteenden. Den tredje nivån blir synlig genom de föremål vi skapar. Lahdenperä (2004) lyfter fram att det är angeläget att begreppet kultur utvecklas till ett pedagogiskt analysinstrument. Ämnet pedagogik, skriver författaren, omfattar allt som har med lärande, utveckling, vägledning, handledning, ledning, undervisning och fostran att göra. Författaren föreslår att kultur och kulturbundenhet kan studeras från följande punkter:

1. artefakter, dvs. olika kulturella produkter och avbildningar, som maträtter, konst, byggnader, arkiv, musik, dräkter och dans.
2. traditioner, ritualer, upprepade beteendemönster, som olika typer av praktik, ritualer, firanden, hur man rutar in sin dag etc.
3. kollektiva trosföreställningar, värdegrunder, olika religiösa trosföreställningar, värden, meningssystem, normer och värderingar, vad som är rätt och fel.
4. språk och sätt att tänka, abstraktioner, begrepp, metaforer, minnesfunktioner etc.
5. känslor, dvs. sinnesstämningar och tillåtna/otillåtna känslouttryck.
6. relationer och sätt att kommunicera och relatera till sin omgivning som relationer i släkten och familjen eller mellan könen.
7. att konstruera sig själv; personlig hållning och självuppfattning (s. 13).

Kulturens synliga respektive osynliga delar illustreras av författaren i bilden nedan.

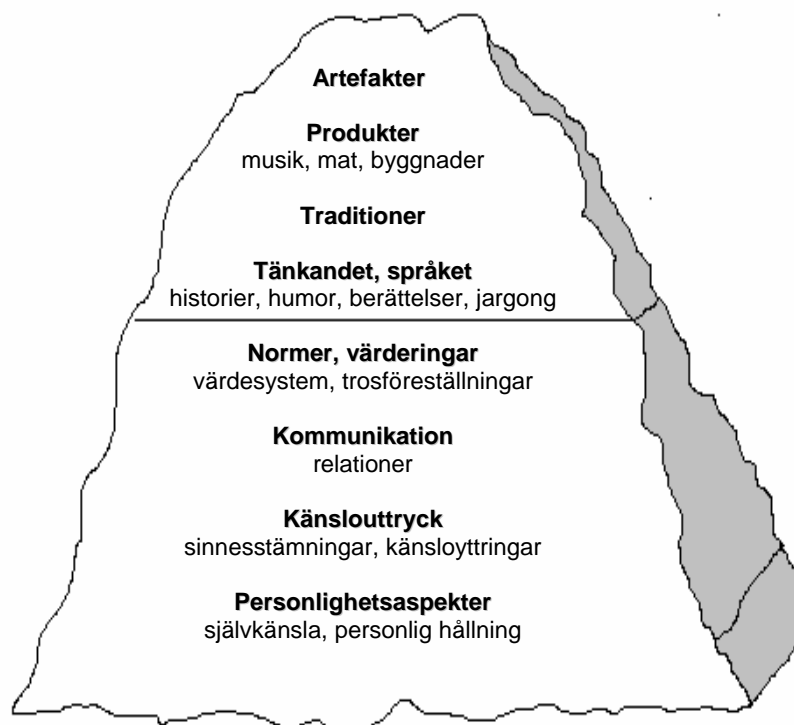


fig.1 Kultur som isberg (Lahdenperä 2004, s. 14)

Individer föds enligt Lahdenperä in i en redan existerande kultur där det bland annat finns religiösa föreställningar, betraktelser av världen och språk. Genom språket förses individen med dessa mönster och begrepp för hur världen ska betraktas. Barn till föräldrar som invandrat till Sverige samt barn som själva invandrat kommer att växa upp i ett delvis annat kulturellt sammanhang än de barn som är födda i Sverige av svenska föräldrar. I SOU 1996:143 definieras begreppet integration så att invandrare slussas in i det svenska samhället och blir delaktiga i det utan att överge sin kultur. Ekelund (2003) presenterar sin syn på kultur, som en dynamisk process, något som man lär och hela tiden kan lära på nytt och omtolka. Kultur är enligt Ekelunds val av definition ett begrepp som erbjuder en ny grund då den möter andra kulturer. Mångkulturalitet och interkulturalitet erbjuder genom denna tolkning ett växande, en kompetens att kunna gå ut ur och in i olika kulturella system och låta dem utveckla varandra. Detta är enligt Ekelund en inneslutande betraktelse av begreppet som erbjuder en ny grund i mötet med andra individer och grupper.

Sammanfattning: Begreppet kultur används oftast för att definiera det som är format av människan. Begreppet kan betraktas som något oföränderligt, något individen föds in i och ärver. Detta sätt att betrakta kultur kan användas för att utesluta dem som tillhör andra kulturella grupper. Kultur kan även betraktas som något vi hela tiden lär och omtolkar. Ett sådant betraktelsesätt är mer inneslutande. Kultur omfattar tankar, idéer, värderingar, känslor, och livsperspektiv. Det omfattar även våra beteenden och det vi skapar. Genom att strukturera begreppet kan vi använda det som ett pedagogiskt analysinstrument.

2.3.1 Mångkulturell skola - en del i det svenska samhället

En skola är mångkulturell då det finns många olika kulturella grupper där, grupper med människor som har olika språk, livsstilar och erfarenheter (SOU 1996:143). Begreppet mångkulturalism täcker, enligt Ekelund (2003), flera nutida ideologiska och politiska trender i världen. Trenderna skiljer sig åt både då det gäller mål och ideologiskt innehåll, men de har, enligt Ekelund, det gemensamma att de delar en positiv syn på mångfalden av kulturella och/eller etniska identiteter. Sättet att betrakta kultur, och hur samhällsformen där den betraktas är, avgör mångkulturalismens innebörd som samhällsideal. Därför, skriver Ekelund, "... kan varken mångkulturalismens mål, eller hur mångkulturalism som vision eller konkret politik skall utformas, självklart överföras från ett land till ett annat, ... (s. 91)". Ekelund påtalar att definitionen av mångkulturalism kan, liksom valet av utgångspunkt för definitionen av kultur, vara antingen inneslutande eller uteslutande. Ett mångkulturellt samhälle som bara tar vara på det som skiljer individer åt utesluter alla som inte passar in, medan ett mångkulturellt samhälle som tar fasta på förenande faktorer och ger utrymme för en dialog om det som skiljer kan vara inneslutande. Ett samhälle som kännetecknas av många olika etniska grupper som är segregerade från varandra har inte mycket gemensamt med ett samhälle där mångfalden betraktas som något ömsesidigt berikande och positivt. Författaren påpekar även att det föreligger en risk med att betrakta mångkulturalismen som en invandrarfråga och integration som något som sker på individnivå eftersom detta betraktelsesätt leder till ett tänkande där "dom", det vill säga invandrarna, blir föremål för särskilda åtgärder. I Parszyk (1999) vittnar elever på mångkulturella skolor om att rätten att få behålla sin kultur upplevs som rätten att behålla kulturen för sig själv. Eleverna upplever sällan, och gör heller inga anspråk på, intresse och engagemang från omgivningen då det gäller deras ursprungskultur. Den känsliga kopplingen mellan identitet och erkännande i skolan bygger enligt Parszyk på ett ömsesidigt agerande mellan elever och lärare. Vår förmåga att förstå oss själva, vår identitet, uppstår i samspel med andra och genom att vi tar del av andras uttryckssätt. Många av eleverna som deltog i Parszyks undersökning upplevde att lärares och klasskamraters del i det sociala samspelet var att vända dom ryggen. För eleven blir ofta konsekvensen av detta att de ska definiera sin individuella och sociala identitet i samspel mellan föräldrar, som eleven inte upplever respekteras av samhället, och lärare som eleven inte upplever respekterar ursprungskulturen (a.a.). Ekelund (2003) skriver:

Det mångkulturella klassrummet inrymmer mångkulturalitet beroende på att där finns elever med olika bakgrund till följd av intrakulturella skillnader, invandring samt inte minst globaliseringen. Den interkulturella undervisningen måste med andra ord handskas med *olika typer av mångkulturalitet* samtidigt (s. 8).

En elev kan ha en kulturell bakgrund från många olika kulturer, om exempelvis föräldrarna kommer från olika land, eller om familjen bott i olika länder och påverkats av olika kulturer. Invandrarelevens ursprung kan således vara två eller flerkulturell (Lahdenperä 1997). Mångkulturalitet innebär enligt författaren inte med automatik att människor har kontakt med varandra över kulturgränserna. Författaren menar att Sverige fortfarande är ett utpräglat monokulturellt och monolingvistiskt land, med en dominerande svensk kultur och så kallade invandrarkulturer. Det råder, skriver Lahdenperä, oklarhet om vad mångkulturalitet innebär. Att ändra samhällsliga verksamheter från att vara monokulturella till att bli mångkulturella, med interkulturella möten mellan individer och grupper, är en process som behöver klargöranden

angående vilka aspekter som kan ingå i en gemensam kulturfär. På samma sätt behövs, skriver Lahdenperä, ett klargörande angående vilka aspekter som olika kulturer ska ha kulturell autonomi över. Om exempelvis en förälder med invandrabakgrund upplever att möjligheten att påverka barnens utbildning stannar vid modersmålsundervisning och vilken mat barnen ska äta så kan inte samhället eller skolans verksamhet betraktas som mångkulturell (a.a.). I det specialpedagogiska uppdraget ligger att vara en kvalificerad samtalspartner tillika rådgivare i pedagogiska frågor i samtal med kollegor, föräldrar och andra aktörer (SFS 2006:1053).

Sammanfattning: I Parszyks rapport vittnar invandrarelever om att rätten att få behålla sin kultur upplevs som rätten att få behålla den för sig själv. Mångkulturalismens innebörd som samhällsideal avgörs av den samhällsform som den betraktas utifrån. Sverige är fortfarande ett i stora stycken monokulturellt och monolingvistiskt land med en svensk kultur och så kallade invandrarkulturer. Ett samhälle där olika etniska grupper är segregerade från varandra har inte mycket gemensamt med ett samhälle där mångfalden betraktas som något ömsesidigt berikande och positivt för alla. Det finns en risk att mångkulturalism uppfattas som en invandrarfråga och att integration därmed betraktas som något som sker på individnivå. Detta betraktelsesätt leder till ett tankesätt där invandrare blir föremål för särskilda stödåtgärder. En specialpedagog ska bland annat vara en kvalificerad samtalspartner och en rådgivare i pedagogiska frågor i samtal med kollegor, föräldrar och andra skolaktörer.

2.3.2 Från mångkulturell till interkulturell skola

Några sammanhang av betydelse för ordet "interkulturell"

Interkulturell är den person eller grupp som intresserar sig för andra kulturer och vill dela med sig av sin egen (SOU 1996:143). Begreppet interkulturalitet kommer från ordet 'Inter' som "...betyder växelverkan eller mellanmännisklig interaktion och kultur i betydelsen att något är kulturellt, dvs. meningssystem vilka ger ordning och inriktning i människans liv" (Lahdenperä 2004, s. 21). De interkulturella relationerna är, skriver Ekelund (2003), en angelägenhet för alla elever oberoende av kulturell bakgrund. I förlängningen är det även en angelägenhet för hela det demokratiska samhället. Enligt författaren är detta ingen självklar utgångspunkt.

Det ömsesidiga lärandet mellan elever med olika bakgrund, det interkulturella lärandet, har med andra ord inte studerats i någon högre utsträckning. I stället har elever med minoritets- och/eller invandrabakgrund varit i fokus. Samma sak gäller för den interkulturella undervisningen, som ofta tolkats som undervisning för och om invandrare (s. 14).

Begreppet "interkulturell" illustrerar enligt Lahdenperä (2004) en gränsöverskridande process, interaktion och ömsesidighet. Samtidigt sätter det kvalitativa och värdemässiga synpunkter på mötet mellan kulturer. Som mål för ett interkulturellt sätt att exempelvis uppfostra och utbilda sätts ofta normativa och moraliska värden som ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa. Dessa värden tar fasta på att vi som människor kan leva tillsammans i ett demokratiskt mångkulturellt samhälle. Men, påpekar Lahdenperä, för att kunna göra det så krävs att vi lär oss förstå hur kommunikation och sociala relationer påverkas av rasism, fördomar, diskriminering och sociala ojämlikheter. Det finns enligt författaren inga universella teorier om den bästa

barnuppfostran, inte heller om den bästa undervisningen. Därmed får den interkulturella pedagogiken en uppgift att, i konkreta situationer, tydliggöra den inneboende dolda, ”mentalitetsformande”, pedagogiken. Genom språket sker, både i formella och mindre formella sammanhang, en ständig förhandling om betydelser och tolkningar. Lahdenperä påpekar att maktförhållanden, mellan samtalets parter, blir centrala för vilken verklighet som kommer att skapas. I det mångkulturella samhället är spänningar och konflikter i mötet mellan olika kulturer en central fråga. Detta är enligt Fredriksson och Wahlström (1997) orsaken till att vi behöver en interkulturell undervisning. Konflikter kan vara positiva eller negativa, hur de utvecklas är bland annat beroende av hur väl vi lärt oss att klara av ett kulturmöte. Den interkulturella undervisningen syftar till ömsesidig respekt och förståelse elever emellan, vilken religiös, språklig, etnisk och/eller kulturell bakgrund de än har. Vi måste lära oss att handskas med kulturmöten. Skolan är i detta sammanhang central i fråga om att förbereda framtidens generationer (a.a.). Lahdenperä (2004) definierar begreppet interkulturell pedagogik ”... som ett övergripande begrepp som innefattar interkulturellt lärande, interkulturell kommunikation, interkulturell undervisning, mångkulturell skolutveckling och interkulturell pedagogisk forskning” (s. 13).

Interkulturella möten och lärandeprocesser

Interkulturella möten och läranden är enligt Lahdenperä (2004) en förändringsprocess genom vilken individen kan inta en tredje position varifrån de olika kulturerna kan betraktas och värderas. En förutsättning för att uppnå detta är att individen vågar ställa sig utanför både den egna och den andres kultur. Då detta sker menar Lahdenperä att den egna kulturella horisonten kan vidgas och individens valmöjligheter beträffande värderingar, identitet och tillhörighet utökas. Det är, skriver Hargreaves (2004), av stor vikt att skolan betonar det känslomässiga såväl som det kognitiva lärandet och verkar för att utveckla en kosmopolitisk identitet. En sådan identitet omfattar enligt författaren tolerans för skillnader gällande exempelvis ras och kön, nyfikenhet på och villighet att lära av andra kulturer samt ett ansvar för grupper inom och utanför det egna samhället. Lahdenperä (2004) påpekar att det inte på förhand är avgjort vilken kunskap och vilka nya perspektiv som individen skaffar sig genom den interkulturella lärandeprocessen. Det är inte heller säkert hur omgivningen kommer att ta emot en sådan ”interkulturell” person, eftersom han/ hon kan upplevas som oförutsägbar och svårare att kontrollera. ”Problemet är att vi har en *nationell* skola, men *postnationella* ungdomar med både tillhörighet och rötter i olika kulturer och således med flerkulturell identitet” (Lahdenperä 2004, s. 19). Författaren delar upp den interkulturella lärandeprocessen i tre delar, dessa sammanfattas här på följande sätt:

- En undervisning där elevernas erfarenheter och kunskaper utgör grunden. Denna undervisning utgår också från individens aktiva deltagande t.ex. genom rollspel för att skapa möjligheter till inlevelse i det som upplevs som annorlunda.
- En varseblivning av det egna, kulturbundna, tänkandet och värderandet i kontrast till andras, kulturbundna, tankar och värderingar.
- En ömsesidig känslomässig bearbetning där den egna uppfostran, kulturen och det egna samhället är referensram för tolkningar av andra kulturer och grupper.

Den avgörande punkten i ett interkulturellt lärande är enligt Lahdenperä (2004) ”... att man konfronteras med ett annat sätt att se och uppfatta olika företeelser liksom alternativa kulturella uttryck” (s. 25). Även Ekelund (2003) lyfter fram heterogenitet som ett villkor för den

interkulturella lärandeprocessen. Det är en komplicerad process som innebär ett tillägnande och utvecklande av kunskap, medvetenhet, attityder, idéer och färdigheter. Denna process har inget slut utan är ständigt växande och utvecklas utifrån förståelse och acceptans för olikheter. Först i mötet med andra kulturer kan man bli medveten om sin egen och kan därmed övervinna och överskrida kulturella barriärer. Men det är, fortsätter Ekelund, inte självklart en harmonisk process. Olika värdesystem kan leda till konflikter och en del olikheter går inte att lösa. Följande lista är Ekelunds sammanfattning av interkulturella mål och lärandekomponenter:

Interkulturella lärandekomponenter och målområden:

Kulturkompetens.

– Att synliggöra den egna kulturens dolda och omedvetna värderingar samt öka förståelsen för andra kulturella värderingar, (såväl intrakulturella som interkulturella värderingar).

Demokratiskt förhållningssätt.

– Att fostra till tolerans och respekt samt förebygga fördomar, mobbning och diskriminering, det vill säga demokrati- (medborgar-) fostran och beaktande av de mänskliga rättigheterna. Kritiskt tänkande och möjlighet att påverka.

Tillgång till samhällsspråket.

– Att den enskilde eleven, oavsett bakgrund, ges reella möjligheter att få tillgång till och utveckla samhällets språk, svenska, inom alla domäner. För elever med annat modersmål än svenska tillförsäkras detta oftast genom undervisning i svenska som andraspråk.

Modersmålskännande.

– Att den enskilde eleven, oavsett bakgrund, ges reella möjligheter att bevara och utveckla modersmålet samt använda det som redskap för lärande (s. 120).

Lahdenperä (2004) lyfter fram att den interkulturella undervisningen är något som angår alla på en skola, inte endast elever med invandrarbakgrund. Det är heller inte att betrakta som ett ämne utan ett förhållningssätt som ska genomsyra alla ämnen och prägla all verksamhet på en skola. Ett inslag i det interkulturella lärandet är, skriver Ekelund (2003), att kritiskt granska och förhålla sig till den egna kulturens värderingar samt att närma sig andra kulturer med respekt. För att kunna göra detta krävs en trygghet i den egna kulturen. I läroplanens mål att sträva mot finns formuleringar om kritisk granskning. Men dessa formuleringar återfinns inte i formuleringarna om mål att uppnå. Ekelund påpekar att förmågan att kritiskt granska och värdera den egna och andra kulturer är ytterst viktig i samband med interkulturellt lärande. Det viktigaste redskapet för förståelse av den egna kulturen är, enligt Ekelund, språket. Författaren antar därmed att goda kunskaper i modersmålet är en förutsättning för ett interkulturellt lärande. Detta, påpekar Ekelund, gäller oavsett om modersmålet tillhör en minoritets eller majoritetsgrupp. Att den interkulturella kompetensen utvecklas i kommunikation med andra lyfts även fram av Bredänge (2003). Modersmålsläraerna är, påpekar författaren, en personalkategori i skolan med erfarenhet av att röra sig mellan flera kulturer.

Att utveckla interkulturell kompetens visar sig ta tid även för den som rör sig i spänningsfältet mellan två kulturer på det sätt man gör som utländsk lärare. En interkulturell kompetens förutsätter dels ett förhållningssätt till andra som präglas av öppenhet och flexibilitet, dels god förtrogenhet med olika kulturella mönster inklusive de egna (s. 41).

De interkulturella målen som finns i läroplanen har enligt Ekelund (2003) ingen genomslagskraft i betygskriterierna för andra ämnen. Därmed har det interkulturella lärandet liten betydelse för elevernas måluppfyllelse och betyg.

Sammanfattning: I ett mångkulturellt samhälle uppstår lätt konflikter, hur de utvecklas beror bland annat av hur väl vi lärt oss att hantera ett kulturmöte. Interkulturella möten och lärandeprocesser innebär att den egna kulturella horisonten vidgas. Därmed kan individens valmöjligheter beträffande värderingar, identitet och tillhörighet ökas. Först i mötet med en annan kultur kan man bli medveten om den egna och ingå i en interkulturell lärandeprocess. Det är inte på förhand avgjort vilken kunskap och vilka nya perspektiv individen utvecklar genom detta. Goda kunskaper på modersmålet, oavsett om det tillhör majoritets- eller minoritetskulturer är förutsättning för det interkulturella lärandet. En annan viktig förutsättning är förmågan att kritiskt granska olika kulturer, inklusive den egna. Formuleringar om kritisk granskning återfinns i läroplanens mål att sträva mot men inte i formuleringar om mål att uppnå.

2.3.3 Ett kritiskt interkulturellt perspektiv på skolans styrdokument

Portalparagrafen 1 kap 2 § i skollagen lyder:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom (SFS 1985:1100. www.riksdagen.se).

Skolan ska främja förståelse för andra människors förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska präglade verksamheten. _ _ _ Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser (LPO 94, s. 3).

All skolverksamhet i Sverige styrs av skollagen, läroplaner och kursplaner – skolans styrdokument. Inom ramen för dessa styrdokument lämnas beslut om skolverksamheter över till kommuner och enskilda skolor. Detta ger upphov till olika tolkningar av styrdokumentet, därmed kan enligt Wennås (1994) likvärdighetsprincipen äventyras. Även Fredriksson och Wahlström (1997) lyfter fram att förutom det som står i läroplanen ska de enskilda enheterna utarbeta lokala arbetsplaner. Då detta görs kan enligt författarna en utgångspunkt exempelvis tas i hur skolaktörerna metodiskt väljer att lyfta fram den interkulturella undervisningen. Arbetsplanen bör påverka resursfördelning och kompetensutveckling (a.a.). En förutsättning för att arbetet med verksamhetsplaner och lokala arbetsplaner ska bli interkulturellt är, menar Lahdenperä (2004), att modersmåls lärare och föräldrar från olika språk- och minoritetsgrupper involveras i arbetet. Särskilt viktigt anser författaren att detta är med tanke på att de värden som uttrycks i läroplanen ligger till grund för skolans uppfostrande roll och samarbete med föräldrarna. I arbetet med verksamhetsplaner och arbetsplaner är det, enligt Lahdenperä, viktigt att vara medveten om att skolan är en nationell verksamhet som tar sina utgångspunkter i ett svenskt monokulturellt och nationalistiskt perspektiv. Detta ger konsekvenser för normer, ideal och målformuleringar i skolan.

Ekelund (2003) behandlar motsättningar i sin analys av det interkulturella synsättet i läroplanen, LPO 94. Som exempel på ett interkulturellt perspektiv lyfter författaren fram det demokratiska förhållningssätt som i läroplanen uttrycks genom formuleringar som, ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och

förmedla” (LPO 94, s. 3). Skolans uppdrag att fostra elever till ansvarstagande individer med rättskänsla, tolerans och generositet i samstämmighet med "... den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism..." (LPO 94, s. 3) utgör en kontrast till det interkulturella perspektivet som framkommer i formuleringar om det demokratiska förhållningssättet. Det finns i den sistnämnda formuleringen ett underförstått budskap att en del individer eller grupper av individer från andra kulturer inte delar de grundläggande värdena in vårt samhälle. Även Runfors (2003) pekar på att LPO 94 slår fast vilka värden som ska gälla för alla elever i grundskolan samtidigt som den framhåller värdet av kulturell mångfald. I Runfors forskning framkommer en mängd olika dilemman som visar sig i skolans vardag och som går att relatera till tolkningen och omsättningen av detta. Ett resultat av dessa dilemman är, enligt Runfors, att "invandrarkultur" i skolpraktiken är något som främst framstår som begränsande, något att påverka, motverka och frigöra barnen från. På de skolor som omfattades av Runfors forskning kom inte invandrarelevernas egna identifikationer och preferenser fram. Uppmärksamheten riktades mot det som skilde dem från inhemska elever. Invandrareleverna kategoriserades härigenom som en avvikande grupp, kulturell bara i jämförelse med och som kontrast till det "svenska". Ekelund (2003) pekar på att det i LPO 94 framkommer att skolan i högre utsträckning än tidigare måste acceptera och handskas med mångfalden på ett konstruktivt sätt, men även att detta inte är helt oproblemiskt.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om den egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. 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 (LPO 94, s. 4).

Det ligger en fara i att betona det "egna kulturarvet" eftersom det kan komma att exkludera de individer som har ett annat kulturarv än det svenska (Ekelund 2003). Alternativt menar författaren att formuleringen kan "... ses som ett krav på anpassning till det nationella, 'svenska', kulturarvet så som det formuleras av majoritetskulturen" (s. 233). Det är enligt Ekelund otydligt vilka som anses ingå i vårt kulturarv, tolkningsmöjligheterna är många och författaren varnar för tolkningar som att det finns ett "vi", som ingår, och det finns "andra" som står utanför.

Sammanfattning: Inom ramen för skolans styrdokument ska kommuner och enskilda skolenheter utarbeta lokala planer. I samband med detta kan det interkulturella perspektivet lyftas fram. Den lokala arbetsplanen bör påverka exempelvis resursfördelning och kompetensutveckling. Om arbetet med verksamhetsplaner och lokala arbetsplaner ska bli interkulturellt behöver modersmåls lärare och föräldrar från olika språk- och minoritetsgrupper involveras i arbetet. Detta är särskilt viktigt eftersom de värden som uttrycks i läroplanen ligger till grund för skolans uppfostrande roll och samarbetet med föräldrarna. Ett exempel på interkulturella perspektiv återfinns i läroplanens formulering om det demokratiska förhållningssättet. Men dessa formuleringar motsäges av den fortsatta texten som behandlar skolans uppdrag att fostra elever i samstämmighet med västerländsk humanism och kristen tradition. Läroplanen slår sålunda fast vilka värden som ska gälla för alla barn samtidigt som den poängterar vikten av kulturell mångfald. Motsättningar i, och olika tolkningsmöjligheter av, skolans styrdokument ger konsekvenser för betraktelsen och undervisningen av barn från etniska minoriteter i samhället.

2.4 Den mångkulturella skolans ledning och organisation

Alla barn som bor i Sverige går i skolan, för många blir skolan en mångkulturell mötesplats som de regelbundet besöker. Ekelund (2003) vill med detta peka på att skolan har förutsättningar att vara en mötesplats för olika kulturellt betingade värderingar och förhållningssätt. Det erbjuder en unik möjlighet till interkulturell undervisning. En förutsättning för att denna möjlighet ska tas tillvara är att det interkulturella synsättet finns i skolorganisationen såväl som i undervisningen. Samhällets värderingar och normer uppfattas ofta enligt Lahdenperä (1997) som självklara, normala och universella. Härigenom kan en otydlig och svårfångad diskriminering av det som uppfattas som annorlunda uppstå. Den svenska skolan är ett exempel på en organisation som är uppbyggd efter tankesystem, omfattande normer och värden. För att komma åt den typ av diskriminering som detta kan komma att innebära menar Lahdenperä att det är viktigt att studera skolan som organisation och institution. En organisations uppgift kan enligt Ahrenfelt (2001) definieras som en inrättning i syfte att uppnå mål, hålla den inre strukturen intakt och anpassa sig till den yttre miljön. Genom att beakta att en organisation består av individer med egna tankar, analyser, viljor och motiv vill Ahrenfelt visa på ett betraktande av organisationer som levande organismer. Individerna i en organisation ingår i relationer av ömsesidigt beroende av varandra. Skolan som organisation går att studera med olika utgångspunkter. Lahdenperä (1997) presenterar två utgångspunkter för en sådan studie.

Miljö. Utifrån denna utgångspunkt studeras olika omgivningsfaktorer och samspelet mellan dessa för att förklara hur problem i skolan uppstår och hur de kan åtgärdas.

Mening. Här utforskar man meningssystem, dvs. den *kultur* som kännetecknar det inre livet i skolan. Inom detta område studeras olika beteenden, värderingar, relationer och begrepp, t.ex. de svårigheter och problem som finns i skolan, samt hur dessa meningssystem förändras och utvecklas (s. 59).

Författaren skriver att utgångspunkten i betraktelsen av skolan som multietnisk och mångkulturell förutsätter en organisation, arbetssätt och pedagogiskt innehåll som utgår från elevers olika kulturer och språk. Undervisning, bedömning och betygssättning, ledning, rekrytering av personal, fortbildning, sammansättning av lärar- och elevgrupper, läromedel, verksamhetsplaner och kursplaner är några av de faktorer som Lahdenperä anser kunna spegla elevsammansättningen på en mångkulturell skola. Eftersom det interkulturella lärandet förutsätter kontakt mellan olika grupper menar Lahdenperä att det är viktigt att skolans ledare och personal skapar nya heterogena grupperingar. Önskvärt vore om modersmållärare och lärare i svenska som andraspråk ingick i de olika arbetslagen. Bredänge, Boyd och Dorriots (1998) skriver i en rapport att många skolledare vill ha mångfald bland personalen på skolorna. Men den mångfald de åsyftar handlar främst om faktorer som ålder, kön, ämneskompetenser, intresseområden och personlighet. Då det gäller mångfald av etnisk karaktär så framstår frågan som mer komplicerad. Vuxna med invandrabakgrund var visserligen något som skolledarna ville ha på skolorna, i yrkesfunktioner så som elevassistenter, fritidsledare, modersmållärare, men inte som lärare. Orsaken till detta finner författarna i att skolledarna poängterar lärarnas roll som språklig förebild. Samtidigt konstaterar de "... att den forskning som faktiskt finns om hur lärares språk påverkar eleverna sannolikt är tämligen okänd" (s. 32). Ett annat perspektiv på detta förs fram då Bredänge med flera påpekar att eleverna genom detta ges en bild av att vuxna med invandrabakgrund endast får finnas långt ner i hierarkin. Även Ekelund (2003) skriver att det, förutom modersmållärarna, finns mycket få lärare med invandrabakgrund i den svenska skolan.

Myndigheten för skolutveckling tar i mångfaldsplanen upp behovet av personalförstärkning i modersmålsundervisningen samt en satsning på studiehandledning både gällande kvalitet och gällande omfattning. Ett problem är att många modersmåls lärare inom kort kommer att gå i pension och att nyrekrytering saknas (www.skolutveckling.se). Lärare behöver vara medvetna om att de utmaningar skolan står inför i det interkulturella mötet inte alltid kan lösas inom de befintliga ramarna gällande organisation och resurser (Fredriksson & Wahlström 1997).

Sammanfattning: Skolan kan definieras som en organisation bestående av individer med egna tankar, analyser, viljor och motiv. Dessa individer ingår i relationer av ömsesidigt beroende. Som organisation är den svenska skolan uppbyggd efter tanke-system som omfattar normer och värden. I en mångkulturell skola behöver organisationen, arbetssättet och det pedagogiska innehållet utgå från elevers olika kulturer och språk, inte enbart den svenska. Då det interkulturella lärandet förutsätter kontakt mellan olika grupper är det viktigt att sammansättningen av den mångkulturella skolans ledare och personal speglar heterogeniteten på skolan. Därmed vore det önskvärt om exempelvis modersmåls lärare och lärare i svenska som andraspråk ingick i de olika arbetslagen.

2.4.1 Det specialpedagogiska uppdraget

Aspekter på ämnesområdet specialpedagogik

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet 2001) tar sin utgångspunkt i varje barns rätt till utbildning, unika egenskaper, fallenhet och inlärningsbehov och vikten av att utbildningssystemen genomförs så att mångfalden tas tillvara. Deklarationen stadfäster vidare att elever i behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor och att detta integrationstänkande är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, bygga ett integrerat samhälle och åstadkomma en skolundervisning för alla. Bland andra nämns här barn från språkliga, kulturella eller etniska minoriteter. I förordet till deklARATIONEN skriver Wärnersson att ändringen av språkbruket från "barn med särskilda behov" till "barn i behov av särskilt stöd" innebär att vi inte i första hand ska betrakta problem som individuella företeelser. Skolan ska istället koncentrera sig på individens möjligheter och anpassa undervisningen/verksamheten utifrån dessa. I proposition 2001/02:14 står att specialpedagogisk verksamhet bör ske i samverkan med den övriga pedagogiska verksamheten på en skola. Ett specialpedagogiskt perspektiv bidrar till en bättre analys av bland annat skolorganisation och resursfördelning. Samtidigt kan specialpedagogiken verka för att utveckla pedagogiska strategier som svarar mot de behov av individualisering som finns med fokus på elever i behov av särskilt stöd. Insatserna är att betrakta som en del av elevhälsans verksamhet. I själva ordet specialpedagogik finns enligt Nilholm (2003) en antydning om en "normal" pedagogik, som ibland inte är tillräcklig. Sett ur ett historiskt perspektiv har denna pedagogik riktat sig mot vissa grupper i samhället. Det två grupper som i förhållande till detta har utgjorts av flest antal individer är barn i problematiska lärandesituationer, (exempelvis psykosociala svårigheter, lässvårigheter och generella inlärningssvårigheter), och barn med utvecklingsstörning. Asmervik, Ogden & Rygvoll (2001) pekar på den negativa effekt specialpedagogiken kan få genom att fokusera på det avvikande i sådan utsträckning att elevernas resurser glöms bort. Om elevers medvetenhet om sin egen betydelse genom detta grundar sig på felaktiga premisser så kan de utveckla en dysfunktionell

självkänsla. Attityder och förhållningssätt till eleverna utgör den ideologiska basen i ämnesområdet specialpedagogik (a.a.). Den politisk-normativa basen i specialpedagogiken kommer enligt Persson (2001) från ämnesrådets ursprung i, och bundenhet till, samhällsprocesser. Solidaritet med svaga och utsatta grupper och individer samt en samhällelig politisk vilja att stödja dessa grupper och individer ligger till grund för kompensatoriska insatser, bland annat olika former av pedagogiska stödåtgärder. Persson lyfter fram att synen på svaga och utsatta grupper i samhället är tids- och situationsberoende. Elever med invandrarbakgrund har enligt Bel Habib (2001) uppmärksammas som elever med behov av särskilt stöd sedan 1966. Formuleringar om detta återfinns ibland annat Lgr 69 och Lgr 80. Även om de nuvarande styrdokumenterna framhäver kulturell och etnisk mångfald som en resurs menar Bel Habib att bristtänkandet finns kvar. Parszyk (2007) skriver att vi förmodligen kan hitta vägar, utöver de traditionella, att förbättra invandrarelevens villkor i skolan. En hjälp för att hitta dessa vägar är att vara lyhörd för vad invandrarelevens strategier säger om det vi omedvetet diskriminerande berättar för dem. Författaren menar att vi genom lyhördhet

... kan spåra hur exempelvis språksvårigheter som metafor för interaktionsproblem leder oss in på rent språkliga åtgärder i undervisningen i brist på kunskap om olika kommunikationsmönster och den pedagogiska betydelsen av att som elev få bidra med sina unika livserfarenheter i undervisningen (s. 5).

Alla elevers lika värde bör enligt Parszyk (2007) tolkas som allas rätt att erkännas utifrån sitt unika värde. Det vill säga, ett erkännande av något som inte omfattas av alla. Om tolkningen istället är att alla elever ska behandlas lika blir konsekvensen att vissa elever inte ges möjlighet till integration.

Olika förklaringar till skolsvårigheter

Lahdenperä (1997) har utgått ifrån tre olika synsätt för att närma sig tänkandet kring begreppet "skolsvårigheter". Det första synsättet förklarar problemen som vi uppfattar runt en elev med egenskaper - brister, fel, avvikelser, skador - hos individen. Synsättet utgår från den teoretiska basen i medicin, biologi, individual- och differentialpsykologi och fokuserar på anlagsmässiga förklaringar. De beskrivningar som ges av en elev utifrån dessa utgångspunkter är baserade på en jämförelse med det som vi uppfattar som normalfunktioner. Som konsekvens av detta synsätt sker diagnostisering och bedömningar av individen utifrån kartläggning i form av standardiserade test. Som grund för standardiseringen finns tanken om en mätbar normalfördelningskurva där en viss procent av befolkningen hamnar under, eller över, de gränsmått som anger normaliteten. Enligt Lahdenperä ger denna utgångspunkt konsekvenser för det åtgärdande arbetet. Åtgärderna koncentreras till att anpassa individen till skolans krav. Detta sker med hjälp av specialpedagogik eller olika former av behandling som ges av speciellt utbildad personal (a.a.). Resonemang om individuell/medicinsk normalitet som återfinns i Tidemans med fleras bok (2004) tar sin utgångspunkt i ett bristtänkande. Det onormala hos individen ska genom arbete bli mer normalt i fråga om attribut och beteenden. Detta kräver insatser i form av exempelvis behandling och uppfostran. "Det kompensatoriska perspektivet" har Nilholm (2003) valt som benämning för att presentera samma fenomen. Enligt Nilholm är det grundläggande synsättet i detta perspektiv att finna åtgärder som kompenserar individer för deras problem. För att kunna göra detta letar man med hjälp av medicinska och psykologiska förklaringar orsaker till problemen. I samband med detta förs intensiva diskussioner om gränsdragningar mellan olika "problemgrupper". Genom dessa diskussioner utformas internationellt olika klassifikationssystem som i hög grad uttrycker aktuella ståndpunkter i den internationella forskningen. De olika manualerna omarbetas

kontinuerligt och är sinsemellan olika (a.a.). Tideman med flera (2004) skriver att de grunder på vilka vi väljer att särskilja människor varierar över tid och beror på de värderingar och mönster av idéer som råder i ett samhälle. Författarna påpekar att det i varje tid finns olika professionella grupper som står i konflikt med varandra gällande rätten att formulera vad som är normalt respektive onormalt samt innehållet i problembeskrivningen och utbredningen av den samma. I grunden för definitioner av det avvikande finns en idé om det genomsnittliga, normala mot vilket allt kan jämföras samt en moralisk idé om hur det bör vara.

Nästa utgångspunkt som Lahdenperä (1997) presenterar fokuserar på elevens utveckling och behov snarare än på egenskaper och anlag. Elevens svårigheter, problem eller handikapp tolkas utifrån behov av ändrade förhållanden. Den allsidiga utvecklingen hos individen analyseras med hjälp av kartläggningar och diagnoser som syftar till att hitta områden som är försummade och behöver förstärkas. I detta perspektiv kan det handla om elevens sociala, emotionella, kognitiva eller fysiska utveckling. Svårigheterna kan bero av flera faktorer som står i ömsesidig påverkan av varandra. Olika personal på skolan har ett särskilt ansvar för de olika delarna och därmed ingår i ett elevhälsoteam ofta en skolsköterska (med ansvar för de fysiska behoven), en skolpsykolog (med ansvar för den emotionella delen), en kurator (med ansvar för den sociala situationen) och en specialpedagog (med ansvar för den kognitiva utvecklingen). Lahdenperä lyfter fram att det ur detta perspektiv sker diagnostisering utifrån den utvecklingspsykologiska teoribildningen som tar sin grund i barnets uppväxtförhållanden. Den specialpedagogiska insatsen handlar om att tolka elevens "särskilda behov" för att finna de åtgärder som bäst kan motsvara dessa. Persson (2001) redovisar i sin bok ett forskningsprojekt genomfört vid Göteborgs universitet som syftade till att studera specialpedagogikens förutsättningar, motiveringar och genomförande. Studien grundar sig på 80 intervjuer med rektorer, speciallärare/specialpedagoger och lärare i 9 kommuner. Det visade sig att 81 % angav att den specialpedagogiska verksamheten hade sin grund i problem som eleven var bärare, såväl som orsak till, av 27 intervjuade speciallärare satte 67 % individen i fokus för sitt arbete. Den övervägande gruppen elever som fick specialpedagogisk hjälp var elever som ansågs ha allmänna inlärningsproblem och/eller socioemotionella problem.

"Det kritiska perspektivet" på specialpedagogiken beskrivs av Nilholm (2003). Detta perspektiv har i sin framväxt tagit utgångspunkt i kritik av det kompensatoriska synsättet. Kritiken handlar enligt Nilholm om tre delar. Den första delen handlar om ifrågasättande av traditionella vetenskapliga synsätt, den andra om framväxten av en identitetspolitik som har förändrat villkoren för, och synsättet på, marginaliserade grupper i samhället. I den tredje delen, i grunden för det kritiska perspektivet, finner Nilholm idén om en skola för alla samt svårigheterna förknippade med genomförandet av denna idé och den diskussion som därmed uppstått. Det kritiska perspektivet har som gemensam tanke att specialpedagogiken uppstår som en följd av skolans misslyckanden, sociokulturellt förtryck i samhället och olika professionella gruppers intressen. I förlängningen av detta resonemang följer att en förändring av sociala villkor gör ämnesområdet överflödigt. Tideman med flera (2004) skriver om begreppet statisk normalitet. Med denna utgångspunkt inriktas åtgärder på att förändra levnadsvillkoren så att individer ska ges möjlighet leva ett vanligt liv, oberoende av de funktionshinder de eventuellt har. Det tredje perspektivet som Lahdenperä (1997) tar upp i syfte att betrakta begreppet "skolsvårigheter" tar sin grund i systemteoretiska tankemodeller, där individen och dennes beteende alltid är en del av "helheten". "Helheten" kan representeras av en klass, en grupp, den enskilda skolan, familjen, kulturen, bostadsområdet med mera. "Helheten" är att förstå som det sammanhang där problemen framträder och uppfattas. Ahrenfelt (2001) skriver att systemtänkande hjälper oss sortera helheten

och delarna i förhållande till varandra. Genom detta kan vi skaffa oss en överblick och kan samtidigt se delarnas betydelse för helheten och de olika delarnas inbördes relationer (a.a.). I sitt fortsatta resonemang återkommer Lahdenperä (1997) till utgångspunkterna för betraktandet av skolan som organisation.

1 Miljö som utgångspunkt innebär ett betraktande av faktorer i omgivningen och samspelet mellan dem för att finna en förklaring till hur problem i skolan uppstår och kan åtgärdas. Perspektivet på problem förskjuts från ”problemindivider” till problemskapande miljöer och system. Därmed kan fokus komma att ligga på exempelvis lärarens undervisningssvårigheter i samband med en eller flera elever eller rektors svårigheter med att organisera och leda skolan. Åtgärderna kan handla om skolutveckling och kompetensutveckling och/eller handledning/konsultation.

2 Mening som utgångspunkt innebär ett utforskande av olika meningssystem som finns på skolan angående problem och svårigheter, samt ett utforskande av hur dessa system förändras och utvecklas. Mening uppstår och förmedlas i kontakt mellan människor och språket är det verktyg som hjälper oss att skapa den verklighet vi lever i. Språket gör att vi kan samordna våra tankar och handlingar med andra. Med utgångspunkten i meningssystem studeras enligt Lahdenperä exempelvis beteenden, värderingar och relationer. Den som upplever svårigheter med en elev, exempelvis läraren, är enligt detta tanke-system bärare av problemet. Om en elev exempelvis har inlärnings-svårigheter så kan en utgångspunkt i detta tanke-system innebära att det är läraren som har undervisningssvårigheter. Åtgärderna kan komma att handla om bland annat arbetssätt, undervisningen, klassen som helhet, relationer mellan elever - lärare - föräldrar, samt arbetsorganisationen på skolan (a.a.).

Nilholms (2003) tredje perspektiv på specialpedagogiken är ”dilemmaperspektivet”. I detta ses specialpedagogiken som en av flera lösningar på ett antal dilemman som skolan står inför. Ett sådant dilemma kan exempelvis utgöras av uppgiften att erbjuda alla elever samma utbildning samtidigt som undervisningen ska individualiseras och anpassas till elevernas mångfald. Grundskoleförordningen lägger tonvikt på elever som befaras inte uppnå de mål som minst ska ha uppnåtts i slutet av det femte respektive nionde skolåret. Dessa elever ska ges stödundervisning. Liksom elever som av andra skäl behöver särskilt stöd. Stödundervisning kan anordnas istället för, eller som ett komplement till stödundervisning enligt timplanen. Elever med behov av specialpedagogiska insatser ska ges särskilt stöd inom klassens ram, men om det finns särskilda skäl kan stödet även ges i en särskild undervisningsgrupp. Grundskoleförordningen anger även att elever med behov av studiehandledning på modersmålet har rätt till sådant stöd (SFS 1994:1194). I LPO 94 uttrycks att skolan till innehåll, arbetssätt och organisation ska anpassas till olika elevers individuella behov. Detta kan jämföras med den normativa normalitet som definieras av Tideman med flera (2004). I den normativa normaliteten sker en stävan efter att nå det som i ett samhälle vid en viss tidpunkt betraktas som normalt, det vill säga föredömligt och önskvärt. Persson (2001) ifrågasätter om den specialpedagogiska vardagen inte styrs av traditionen att anpassa individen till verksamheten. Detta kan enligt Persson få den oönskade effekten att elevens avvikelse ytterligare befästs och detta innebär i sin tur ett fjärmande från det ”normala” (a.a.). Klasslärarna har enligt Tideman med flera (2004) en avgörande roll då det gäller att definiera om en elev är i behov av särskilt stöd. Avgörandet sker företrädesvis i informella samtal i exempelvis lärarrum eller arbetslagsträffar. Klasslärarna tar inte i första hand kontakt med specialpedagogen utan söker egna lösningar på problem och i informella

sammanhang fattas informella beslut. Skolan i sig utgör ett system som skapar problem och klienter. Den demokratiska obligatoriska skolan, tänkt som en tillgång för alla, medverkar till att befästa många barns svårigheter (Asmervik m.fl. 2001). Tideman med flera (2004) tar i sammanfattningen av sin rapport bland annat upp följande punkter, här återgivna i omskriven form:

- De intervjuade eleverna kände sig inte, och uppfattades inte, som resurser.
- Det fanns ett stort avstånd mellan teori och verklighet gällande begreppet ”en skola för alla”.
- Det fanns en stor variation mellan kommuner och verksamheter gällande definitionen på avvikelser och hur dessa bör åtgärdas.
- Den dominerande uppfattningen var att individen bar problemen. Skolaktörer företrädde ett kategoriskt perspektiv. Svårigheter förklarades sällan med resonemang som gick att hänföra till faktorer i omgivningen.
- Huvudorsaken till de ökade problem som skolan handskas med uppgavs ligga i sociala orsakssammanhang.

Högskoleförordningen anger att det specialpedagogiska uppdraget ska omfatta pedagogiska utredningar, analyser och åtgärder på organisationsnivå såväl som på grupp- och individnivå. Specialpedagogen ska verka förebyggande och undanröja hinder som ligger i undervisnings och lärandemiljöer (SFS 2006:1053). De behov som finns inom en verksamhet styr hur den specialpedagogiska kompetensen används (Tideman m.fl. 2004). ”Det innebär en nödvändig flexibilitet i arbetet med målet att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings och lärandemiljöer” (Tideman m.fl. s. 204). Svårigheter och problem som uppstår i undervisningen på en mångkulturell skola behöver inte alltid vändas till individuella problem. Enligt Fredriksson och Wahlström (1997) är det viktigt att lärarna på en mångkulturell skola tänker igenom vilka nya krav situationen ställer.

Sammanfattning: Historiskt sett har specialpedagogik som ämnesområde riktat sig mot vissa grupper av individer. Själva ordet antyder att det finns en ”normal” pedagogik som ibland inte är tillräcklig. I grunden för ämnet ligger en samhälleligt politisk vilja att kompensera svaga och utsatta individer och grupper. Synen på dessa individer och grupper är tids- och situationsberoende. Den specialpedagogiska verksamheten bör ske i samverkan med den övriga pedagogiska verksamheten på en skola. Med hjälp av ett specialpedagogiskt perspektiv kan en bättre analys av skolorganisation och resursfördelning nås. Specialpedagogiken verkar även för att utveckla pedagogiska strategier i samband med elever i behov av särskilt stöd. På en mångkulturell skola kan sådana strategier bland annat nås genom att uppmärksamma och vara lyhörd för invandrarelevens strategier i samband med bland annat undervisningssituationen. Problem som uppstår på en mångkulturell skola behöver inte alltid betraktas som individuella. Det finns olika teoribildningar som erbjuder olika syn på skolsvårigheter. Valet av teoretisk utgångspunkt återverkar på de åtgärder som vidtas. I varje tid finns det olika grupper av professionella som hävdar rätten att få formulera vad som är normalt respektive onormalt. Till grund för dessa definitioner finns bland annat idén om det moraliskt sett eftersträvansvärda. Den specialpedagogiska verksamheten är en del av skolans arbete med elevhälsa. En specialpedagog ska verka i skolan på individ-, grupp- och organisationsnivå.

2.4.2 Elevhälsa – arbetssätt och redskap i elevernas tjänst

Då LPO 94 poängterar omsorgen om den enskildes välbefinnande och utveckling (se avsnitt 2.3.3) så blir elevhälsan av central betydelse. I regeringens proposition 2001/02:14 *Hälsa lärande och trygghet* står att läsa om regeringens bedömning av elevhälsa

Elevhälsa bör ses som ett eget verksamhetsområde där skolhälsovård, elevvård och specialpedagogiska insatser ingår. Arbetet med elevhälsa bör ses som en del av skolans lärandeuppdrag och det samlade arbetet för en god hälsa. Det förebyggande arbetet bör betonas. Lokala mål och strategier bör finnas för arbete med elevhälsa. För elevhälsans verksamhet bör finnas allsidig kompetens som svarar mot elevernas behov av stödinsatser (s. 25).

Enligt ovan nämnda proposition handlar elevhälsa om att främja hälsa hos alla elever men samtidigt om att ha fokus på elever som är i behov av stöd och hjälp för sitt lärande. För att detta ska bli möjligt är det angeläget att utveckla samverkan mellan skolans olika personalgrupper. De erfarenheter, kunskaper och arbetsmetoder som finns hos skolhälsovårdens och elevvårdens personal förs inte alltid tillbaka till lärare och skolläda eftersom det elevvårdande arbetet ibland ses som en egen verksamhet inom skolan – enskilda elevers problemställningar *överlämnas* till elevvårdspersonalen. Rektor bär ansvaret för skolans verksamhet med elevhälsan. Rektor är även ansvarig för skolans resursfördelning och behöver därmed ha god kunskap om fördelningen mellan olika behov (a.a.). Specialpedagoger har ofta ett särskilt ansvar för att tillsammans med arbetslaget planera särskilt stöd inom verksamheten utifrån den enskilde elevens behov. Den övriga personalen inom elevhälsan kan arbeta gentemot den enskilde eleven, arbetslaget och mot hela verksamheten på skolan. Detta innebär att all personal inom elevhälsan även kan användas i verksamheten på grupp- och organisationsnivå (Skolverket 2001, rapport 194). Ytterst sällan är pedagogers förhållningssätt, attityder eller relationer till elever föremål för en öppen analys, inte heller för åtgärder. Detta skriver Lahdenperä (2004). Lärare kan ha bristande kunskap om hur man åtgärdar problem på grupp- och organisationsnivå inom skolan. Inte ens personal inom elevhälsan har, enligt författaren, legitimitet att ta upp frågor som rör attityder, förhållningssätt arbetssätt och arbetsformer hos den enskilde läraren. I en mångkulturell skola med olika etniska grupper som har olika världspolitiska och religiösa uppfattningar kan det uppstå konflikter och motsättningar. ”I dessa sammanhang är det bra om man har tillgång till olika tvåspråkiga resurs- och stödpersoner som t.ex. elevvårdspersonal och familjepedagoger” (s. 67). Lahdenperä menar att det är av vikt att skolläda aktivt arbetar med att ändra fokus, från att analysera elevers svårigheter och problem till att analysera pedagogers ”... undervisningssvårigheter med elevers svårigheter och hur dessa undervisningssvårigheter kan motverkas och minimeras” (s. 71). För att skolan ska kunna utveckla sin förmåga att anpassa undervisningen till enskilda elevers behov krävs ”... en flexibel resursanvändning och organisation, ökad samverkan mellan lärare med olika kompetenser samt samarbete mellan lärare med andra kompetenser inom och utom skolan” (Skolverket 2001, rapport 194, s. 27). I regeringens proposition 2001/02:14 står att det genom samarbete och samplanering mellan olika personalkategorier och kompetenser går att utforma gynnsamma miljöer för undervisning och lärande. De olika kompetenserna som finns representerade i elevhälsoorganisationen kan bistå och handleda skolans personal i det dagliga arbetet. Kommunerna respektive skolan avgör vilken sammansättning av kompetenser som behöver vara representerade i en skolas elevhälsoorganisation. I propositionen lyfts mångkulturella skolor fram som skolor vars

elevunderlag kan ge en särskild inriktning på elevhälsans sammansättning. Fredriksson och Wahlström (1997) påpekar att skolans interkulturella arbete måste omfatta alla personalkategorier, inte enbart pedagoger.

Elevvård

Begreppet elevvård ges i proposition 2001/02:14 olika betydelser. Det syftar på de på insatser som lärare och skolan gör för elever i behov av särskilt stöd men även på yrkeskategorier som kurator, skolpsykolog och skolsköterska. Olika varianter däremellan är också vanliga. Elevvården har en förebyggande karaktär men avser även de åtgärder som sätts in då skolvårigheter och andra personliga problem uppstår. Elevvårdens ledning kan vara förlagd till kommunnivå, områdesnivå eller skolnivå. I många kommuner finns centrala resursenheter, i andra är all elevvårdsverksamhet knuten till den lokala skolan. Det arbetssätt som elevvården omfattar kan kopplas till skolans sysätt på hur problem uppstår. Synsättet kan vara centrerat till individen eller mer grupp- och omvärldsorienterat. Det individcentrerade synsättet betonar behovet av specialister medan det sistnämnda synsättet betonar sammanhanget, miljön och allas gemensamma ansvar. I skolverkets skrift *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* (2001) tas vikten av att känna till den enskilda skolans kod upp. I denna ingår bland annat värderingar och attityder, skolans förhållningssätt till frågor om kön, klass och etnicitet. Till skol- koden hör även synsätt på elevers förutsättningar till lärande, arbetslagens behov av stöd från specialpedagog och annan elevvårdspersonal, frågor om resursfördelning och synen på elever i behov av särskilt stöd. Lahdenperä (1997) påtalar att det finns en risk med att särskilja begreppet elevvård från det allsidiga arbete en pedagog utför i samband med elevens utveckling. Att särskilja de vårdande uppgifterna från undervisning ger enligt Lahdenperä associationer till "egenskapstänkandet" och hör enligt författaren inte samman med skolans ansvar för elevers allsidiga utveckling. Skolpsykologer, kuratorer eller specialpedagoger kan handleda och arbeta tillsammans med berörda pedagoger i samband med åtgärder gällande enskild elev såväl som i samband med verksamhetsutveckling av skolans miljö och meningssystem. Ett arbete med meningssystem innefattar synsätt, attityder, värderingar och olika kulturbundna föreställningar på skolan. Dessa behöver, enligt Lahdenperä analyseras då svårigheter och problem ska åtgärdas (a.a.).

En verksamhets kultur påverkas också av personalens kompetens, uppfattningar om skolans utbildningspolitiska uppdrag och ansvar för att genomföra det samt människosyn, kunskapssyn och syn på lärande (Skolverket 2001, s. 13).

Individuella utvecklingsplaner

I samband med de utvecklingssamtal som läraren enligt grundskoleförordningen skall erbjuda eleven och dennes vårdnadshavare minst en gång per termin ska en individuell utvecklingsplan upprättas. I denna ska skriftligt sammanfattas vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och utvecklas så långt som möjligt inom de ramar som anges av läroplan och kursplaner. Utvecklingssamtalen ska ha karaktären av ett samtal mellan jämlika parter. Överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare kan förekomma i utvecklingsplanen. Elevens samtliga lärare behöver delta i utvärdering av elevens resultat och de insatser som gjorts. Den kunskap skolan får om varje elevs utveckling ger, förutom underlag för lärare och arbetslags- planeringar, även underlag för att analysera utvecklingsbehov på grupp-, ämnes- och skolnivå. Utvecklingssamtalen kan även ligga till grund för resursfördelning och kompetensutveckling. Dokumenten ska inte innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper. Den individuella

utvecklingsplanen ska vara ett aktivt redskap i elevens lärande där eleven, lärare och vårdnadshavare kommer överens om mål och insatser. Genom att den följer eleven ger den kontinuitet även om skolsituationen förändras. Insatser och förändringar ska beskrivas så att elevens självförtroende och självuppfattning bevaras och stärks (Skolverket 2005). Den individuella utvecklingsplanen bör, enligt förslagen i SOU 1997:121, innehålla en plan över den flerspråkiga elevens språkutveckling. Den bör fastslås av rektor efter samråd med berörda lärare, eleven och dennas föräldrar. Utvecklingsplanen bör omfatta elevens studier i modersmål och svenska som andraspråk. Den bör även ta upp elevens behov av studiehandledning på modersmålet samt hur studiehandledningen ska organiseras. I skolverkets allmänna råd står det att arbetet med den individuella utvecklingsplanen omfattar alla elever och ersätter inte arbetet med åtgärdsprogram. Därmed kommer en del elever att ha både en individuell utvecklingsplan och ett åtgärdsprogram (Skolverket 2005).

Åtgärdsprogram

Till skillnad från den individuella utvecklingsplanen, som följs upp i samband med utvecklingssamtal, kan ett åtgärdsprogram upprättas och följas upp när som helst under skolarbetet. Stödinsatserna ska utgå från en kartläggning och en analys av elevens hela skolsituation. ”Skolsvårigheter kan bero på och/eller förstärkas av sådana faktorer som arbetssätt, inlärningstakt, grupperingar och grupprocesser, organisation, attityder och förväntningar, relationer i och utanför skolan etc.” (Skolverket 2005, s. 15). Ett åtgärdsprogram kan upprättas på initiativ av eleven, vårdnadshavare eller lärare. Rektor bär det yttersta ansvaret för att ett åtgärdsprogram upprättas då det framkommer att en elev behöver särskilt stöd. Eleven och dennes vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid upprättandet av ett åtgärdsprogram. Det specialpedagogiska uppdraget handlar i hög grad om att förebygga att svårigheter uppstår. Då åtgärdsprogram skrivs som en reaktion på svårigheter, det vill säga då problem redan uppstått, förordar Persson utvecklingsplaner i stället för, eller som ett komplement till åtgärdsprogrammen (Persson 2002).

I sin doktorsavhandling har Lahdenperä (1997) analyserat åtgärdsprogram och deras inverkan på hur pedagoger kategoriserar elever med invandrarbakgrund i grundskolan. Enligt hennes undersökning framkommer att 70 % av pedagogerna uppfattade någon aspekt av elevernas bakgrund eller etnicitet som negativt för skolarbetet. De flesta problemen uppfattades som emotionella och beskrevs utifrån en psykosocial ståndpunkt där teorierna om Maslows behovstrappa var tydliga. Det vill säga att elevens grundläggande behov av fysisk och psykisk trygghet ansågs vara av primär betydelse och behövde åtgärdas innan eleven ansågs klara inläring och träning av kognitiva funktioner. Persson (2002) för fram att bland de problembeskrivningar som ligger till grund för åtgärdsprogram anges socioemotionella svårigheter i hög grad på skolor med många invandrarelever. Uppfattningen om barns behov och utveckling kan enligt Lahdenperä (1997) skilja sig åt i olika delar av världen. Få av åtgärdsprogrammen i författarens undersökning tog upp problem som hade att göra med kognitiva, inlärningsmässiga behov, exempelvis en begriplig undervisning, tillgång till begrepp på modersmålet eller återkoppling till studieresultatet (a.a.). Skolor med hög andel specialpedagoger visar i Perssons (2002) undersökning en mindre benägenhet att inkludera lärarens undervisning i åtgärdsprogrammen, däremot inkluderas klassrumssituationen i högre grad än i åtgärdsprogram på andra skolor.

Lahdenperä (1997) menar att åtgärdsprogram kan bli negativt kategoriserande i samband med elever med invandrarbakgrund, om det i sammanhanget inte finns tillgång till handledning,

konsultation eller ett teamarbete med modersmåls läraren och/eller tvåspråkig elevvårdspersonal. I proposition 2001/02:14 påpekas att en förutsättning för att eleverna ska professionell hjälp i sin skolgång är att skolan har den kompetens som krävs för detta. Behovet av kompetenssammansättning varierar mellan skolor, på skolor som har många elever med invandrarbakgrund bör det finnas personal med kompetens att uppmärksamma och undanröja hinder som dessa elever kan ha i skolan. Kommunen och/eller skolan avgör vilken inriktning och omfattning som elevhälsans sammansättning och kompetens ska ha (a.a.). Elevens totala lärandemiljö måste beaktas i samband med bedömning av de insatser som behövs (Skolverket 2001). I Lahdenperä (1997) framgår även att de lärare som har en mångkulturell bakgrund (exempelvis modersmåls lärare) intog ett icke-kategoriserande förhållningssätt gentemot eleverna. Om en pedagog kommer från samma kultur som eleven har han/hon troligen lättare att leva sig in i elevens situation och problem. Om pedagogen å andra sidan inte har samma etniska bakgrund som eleven är behovsanalysen troligen etnocentrisk, detta medför enligt Lahdenperä ofta ett fördömsfullt och diskriminerande tänkande runt eleven. Åtgärdsprogrammen i Perssons (2002) granskning beskrev ofta svårigheterna ur ett relationellt perspektiv och förordade därmed inkluderande lösningar. Det är viktigt att skolan i kontakten med barnens föräldrar inte låser sig vid en modell eller strategi och låter den gälla för alla barn med invandrarbakgrund. ”Bland föräldrarna finns olika synsätt på stat, skola och utbildning och vilken roll skolan ska spela som kulturförmedlande institution” (Lahdenperä 1997, s. 70). I proposition 2001/02:14 poängteras vikten av att ta tillvara föräldrars inflytande och delaktighet i arbetet med elevernas arbets- och lärandemiljö. Persson (2002) visar att åtgärdsprogrammets syften är att följa elevens utveckling, dokumentera och följa upp överenskommelser mellan skolan och hemmet samt att stödja den pedagogiska verksamheten.

På skolor med hög andel elever med invandrarbakgrund bedömdes åtgärdsprogrammen i Perssons undersökning ha mindre betydelse för den pedagogiska verksamheten. Detta menar författaren kan ha att göra med att åtgärdsprogrammets syfte inte primärt är att behandla frågor av etnisk karaktär (a.a.). Ett interkulturellt förhållningssätt i förhållande till skrivandet av åtgärdsprogram kan enligt Lahdenperä (1997) karakteriseras av att pedagogen är medveten om sin egen kulturbakgrund och har vetskap om att beskrivningar i åtgärdsprogrammet gäller en person med en annan etnisk bakgrund. Detta innebär att pedagogen särskiljer och benämner olika grupper av elever och deras kultur samt att problembeskrivningar även omfattar kulturkonflikter. I ett åtgärdsprogram som skrivs ur ett interkulturellt perspektiv finns en tydlig medvetenhet om olika kulturella föreställningar och värderingar. Det finns också en vilja att tydliggöra dessa för att nå en förändring i interaktionen och/eller i sättet att angripa problemet (a.a.).

Att upprätta ett kontextuellt och interkulturellt åtgärdsprogram kring en elev med invandrarbakgrund förutsätter, enligt min undersökning, personer som kan uppfatta, analysera och förändra skol- och meningssystem runt eleven. _ _ _ Dessutom är det av avgörande betydelse att det finns personal på skolan som har förmåga och legitimitet att arbeta med undervisningssvårigheter, med ledningssvårigheter eller med skolans meningssystem (Lahdenperä 1997, s. 140).

En del i det specialpedagogiska uppdraget är att i samverkan med olika aktörer visa förmåga att utforma och genomföra arbetet med åtgärdsprogram. Specialpedagogen ska även visa förmåga att utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer (SFS 2006:1053).

Sekretess

Offentlighetsprincipen reglerar insynen i myndigheter så som exempelvis skolan. Den omfattar bland annat allmänna handlingars offentlighet. En handling är allmän då den har inkommit, upprättas och/eller förvaras hos en myndighet. Det gäller även fax och e-postmeddelanden (Olsson 2001). Eftersom den individuella utvecklingsplanen är en allmän handling ska den inte innehålla känsliga uppgifter om eleven eller dennes familj (Skolverket 2005). Olsson (2001) skriver att en allmän handling kan innehålla uppgifter som omfattas av sekretesslagen. En individuell utvecklingsplan är, liksom ett åtgärdsprogram, en allmän handling. Alla uppgifter i dessa dokument som rör en elevs personliga förhållanden kan beläggas med sekretess (Skolverket 2001). Sekretessbestämmelser skapar enligt Gren (2001) ramar runt samarbetet kring en elev. I mötet med föräldrar utgör sekretessen en trygghet i samarbetet, den är ett av de värden vi har att realisera i verksamheten. Sekretess handlar om förtroenden, respekt för integritet och autonomi (a.a.). Ju känsligare en uppgift är desto starkare blir sekretessen. Inom elevhälsan kan olika sekretessbestämmelser påverka samarbetet. Skolhälsovården omfattas av den allmänna hälso- och sjukvårdssekretessen. Eftersom skolhälsovården är en självständig verksamhet i förhållande till skolans övriga verksamhet kan uppgifter endast föras vidare då eleven och/eller dennes vårdnadshavare har lämnat sitt samtycke till detta. Psykolog och kurator i skolan är inte bundna av sekretess gentemot rektor och lärare eftersom de räknas som en del i den gemensamma verksamheten, i övrigt omfattas dessa yrkesgrupper av stark sekretess. Den övriga elevvårdande verksamheten på en skola omfattas av en mindre sträng sekretess (proposition 2001/02:14). I grundskoleförordningen anges att det ska finnas en elevvårdskonferens som behandlar elevvårdsfrågor. Elevvårdskonferensen är beslutför då mer än hälften av ledamöterna är närvarande, vid mötena ska det föras protokoll. Grundskoleförordningen anger vidare att konferensens ledamöter ska bestå av rektor, representant för elevvården och berörda pedagoger samt annan berörd personal. Det är rektor som beslutar om konferensens sammansättning (SFS 1994:1194). Beslut i elevvårdsärenden omfattas inte av någon sekretess, däremot kan underlaget för ett beslut vara sekretessbelagt (proposition 2001/02:14). All sekretess kan upplösas genom samtycke från den som är berörd (Skolverket 2001). Samtycket bör dokumenteras i form av en minnesanteckning men behöver i övrigt inte vara skriftligt. Det ska klargöra till vem uppgiften får föras vidare och vad som får föras vidare. Lärare som arbetar i samma kommun har ingen tystnadsplikt gentemot varandra även om de arbetar på olika skolor men en etisk bedömning om vad som är lämpligt att föra vidare behöver göras (Olsson 2001). Sådana bedömningar ska ta sin utgångspunkt i det obehag den enskilde skulle uppleva om uppgifter fördes vidare. Det är även av vikt att beakta rådande värderingar i samhället (proposition 2001/02:14). Kommunens skolverksamhet hör till en myndighet och ansvarar för tillämpningen av bestämmelser rörande offentlighet och sekretess (Skolverket 2001). ”Hur man definierar och avgränsar den särskilda elevvården och elevvården i övrigt har betydelse för sekretessen på elevvårdsområdet” (proposition 2001/02:14, s. 15).

Sammanfattning: Specialpedagogen har ett särskilt ansvar för att utveckla den pedagogiska verksamheten och planera stöd utifrån den enskilde elevens behov. Enskilda pedagogers arbetssätt, attityder och förhållningssätt är sällan föremål för analys och åtgärder i samband med detta. På en mångkulturell skola är det av vikt att ha tvåspråkig personal med i arbetet med elevhälsa. Begreppet elevvård syftar på de insatser som görs i samband med elever i behov av särskilt stöd. Det syftar även på de yrkeskategorier som är inblandade i verksamheten. Förutom personal knuten till skolan finns ofta kurator, skolsköterska och skolpsykolog med i detta

sammanhang. I samband med att frågor rörande elevvård behandlas ska en elevvårdskonferens hållas. Vid dessa sammanträffande ska det föras protokoll. Arbetet med elevvård är kopplat till skolans syn på orsaker till att problem uppstår. Det åtgärdande arbetet kan fokusera individen såväl som utveckling av skolans miljö och meningssystem. Som redskap för arbetet har skolan bland annat individuella utvecklingsplaner för varje elev. För flerspråkiga elever är det av vikt att den individuella utvecklingsplanen omfattar en plan över elevens språkutveckling. Den individuella utvecklingsplanen ersätter inte arbetet med åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram ska basera sig på en analys av elevens hela skolsituation. Om pedagogen inte har samma etniska bakgrund som eleven riskerar analysen att bli negativt kategoriserande. En specialpedagog har ett särskilt ansvar för att i samarbete med pedagoger samt med elever och vårdnadshavare se till att åtgärdsprogram upprättas. Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram är allmänna handlingar och omfattas inte av sekretess. Däremot kan uppgifter i dessa dokument som rör den enskildes personliga förhållanden sekretessbeläggas. Även elevvårdsprotokoll är offentliga handlingar vilket är av vikt att ta hänsyn till då dessa upprättas. Sekretess handlar om förtroenden, respekt för integritet och autonomi. Ju känsligare en uppgift är desto starkare blir sekretessen. Inom elevhälsan kan olika sekretessbestämmelser påverka samarbetet då olika personalkategorier omfattas av olika stark sekretess.

2.4.3 Invandrarelever i särskolan

Skollagen anger med tydlighet vilka elever som hör till särskolans personkrets.

För barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan och gymnasieskolan därför att de är utvecklingsstörda finns särskolan (SFS 1985:1100,Skollagen 1 kap 5 §).

Antal elever som skrivs in i särskolan beror delvis på vilken kommun som eleverna tillhör. Kommuner har olika sätt att förhålla sig till barns olikheter. Detta gör att barn utreds och bedöms på olika sätt vilket enligt Bel Habib påverkar vilka, och hur många elever som skrivs in i särskolan (Bel Habib 2001).

Heyman (1990) skriver om svårigheterna med att bedöma barn efter en normalfördelningskurva. Ju närmare normalpunkten ett barn befinner sig desto svårare är det att veta varför det befinner sig ”utanför”, upplevs som ”lite efter” eller som att det inte ”förstår så bra”. Orsaken till detta kan finnas i en rad faktorer, så som miljö, psykosociala svårigheter, bristande stimulans, sjukdom eller hjärnskada. Att inte kunna följa med i undervisningen, att förstå dåligt, sakna en sammanhängande bild av verkligheten och ha svårt att lära sig är faktorer som också, enligt författaren, kan gälla invandrabarn vars kulturella referensram och grundkompetens avviker från inhemska barns.

Det är också extra svårt att bedöma om ett invandrabarn verkligen är utvecklingsstört eller om det kanske bara inte har fått de rätta verktygen att lära sig förstå vår verklighet med och/eller klara de personlighetspåfrestningar som kulturkollisionerna utsätter det för. Eller om det i sin störda identitetsprocess inte kan få adekvat hjälp av sina föräldrar att orientera sig i sin nya verklighet (Heyman 1990, s. 78).

En följd av att invandrabarnen ofta lär sig det nya språket fortare än föräldrarna är enligt Gustavsson (1999) att skolan får svårt att i kontakt med föräldrarna förklara barnens utvecklingsbehov i skolämnen. Det blir även många gånger svårt att förklara varför modersmålsutvecklingen är viktig för att barnen ska klara skolan. I Manavis undersökning (Manavi 2001) framkom det kritik från föräldrar mot att lärarna inte lyckades motivera barnen i tillräckligt hög grad att delta i modersmålsundervisningen. Heyman (1990) pekar på att det för ett utvecklingsstört barn med invandrabakgrund även blir svårare att behålla och utveckla sitt modersmål. Författaren skriver även att barnet kan komma från en kultur där begreppet utvecklingsstörning inte existerar. Som en konsekvens av detta kan föräldrarna få svårt att förstå vad skolpersonal försöker förmedla om diagnoser, utbildningsalternativ, särskilda kursplaner, behandling och så vidare (a.a.). Invandrabarns språkutveckling måste beskrivas och analyseras ur ett flerspråkigt perspektiv där hänsyn tas till att ett språk under vissa perioder kan vara mer dominant än det andra. Då detta sker går det eventuellt att lägga märke till språkliga brister. En diagnos syftar alltid till att visa det aktuella läget i ett barns utveckling. Många av de test och diagnoser som används i skolan visar på fel och brister i elevens inläring men analyserar inte vad dessa kan bero på (Skolverket 2003). Gustavsson (1999) skriver att skolan saknar de resurser som krävs för att stimulera invandrarelever på deras olika utvecklingsnivåer. Ur en förhoppning om att få mer resurser till invandrarelever i skolsvårigheter efterfrågas, enligt Gustavsson, diagnoser och utredningar. Författaren ställer sig tveksam till hur stor vikt som kan läggas vid resultatet av en utvecklingsbedömning då den utredda eleven har ett annat modersmål än svenska. Språket och testets kulturbundenhet innebär en risk att invandrareleven presterar ett lågt resultat. Förklaringen till att antalet invandrarelever ökar i särskolan blir, enligt Gustavssons analys, att skolan inte har analyserat behoven och att särskolan därmed framstår som det enda tillgängliga alternativet.

Isaksson och Norlinder (1999) påtalar behovet av att utreda varför så många barn med invandrabakgrund hamnar på gränsen mellan grundskola och särskola. De påpekar även att det saknas tillräckligt bra icke- verbalt testmaterial för barn som kommer från andra länder. Det är enligt Isaksson och Norlinder av vikt att modersmållärarna finns med och tolkar vid testgenomförandet. En av de komplicerande faktorerna i samband med ett utredningsförfarande är att många invandrabarn har traumatiska upplevelser och att det saknas kompetens att tolka resultat med hänsyn tagen till sådana upplevelser. Gustavsson (1999) konstaterar att den procentuella andelen invandrabarn inskrivna i särskolan är hög, och siffran ökar. Många invandrarelever kan enligt Cerú (1993) ha svårigheter även med de ickeverbala delarna i ett test. Eleverna kan komma från kulturer där bilder, på grund av ekonomiska och/eller religiösa skäl vanligen inte förekommer. Även Isaksson och Norlinder (1999) ifrågasätter hur barn som inte har någon erfarenhet av papper och pennor, eller en pedagogisk lärandesituation ska kunna prestera ett bra resultat i en psykologisk bedömning där sådant vägs in. Cerú (1993) skriver om bilders kulturbundenhet. Det sätt på vilket vi betraktar och tolkar en bild är beroende av vår kulturella referensram. Det bilder berättar för oss kan därmed se helt olika ut. En del bilder kan även innehålla föremål eller företeelser som inte förekommer i betraktarens kultur.

Bel-Habib (2001) har i en studie av skolor i Malmö sökt svar på frågan om det finns stöd för hypotesen om överrepresentation av invandrarelever i särskolan och vilka faktorer som i så fall ligger bakom detta. Resultatet pekar på att elever med invandrabakgrund i Malmö är kraftigt överrepresenterade i särskolan. Andelen andragenerationsinvandrare utgör den större delen av gruppen invandrabarn i särskolan och invandrarelever skrivs in i särskolan på diffusare grunder

än inhemska elever. De flesta inhemska elever som skrivs in i särskolan har medfödda eller tidigt upptäckta funktionshinder medan överrepresentationen av elever med invandrarbakgrund återfinns i mer diffusa kategorier så som exempelvis tal- och språksvårigheter, koncentrationssvårigheter, ospecifik svag begåvning eller utvecklingsförsening (Bel Habib 2001). Resultatet av Runfors (2003) forskning visade att skolorna beskrev barns utveckling som allmängiltig och trappstegsformad. Detta innebar att barn förväntades följa en åldersadekvat utveckling gällande mognad och kunskapsnivå. Idén om den allmängiltiga utvecklingstrappan klargjorde för lärarna vilka barn som följde respektive avvek från en normal personlighetsutveckling, den låg även till grund för åtgärdsplaneringar (a.a.). Skolan kan undvika att kritiskt granska den egna pedagogiska verksamheten genom att betona att avvikelser ligger hos individen och dennes kultur. Om så sker undviks meningsfulla förändringar av verksamheten (Bel Habib 2001). Invandrarbarnen i Runfors forskning tillskrevs olikheter på ett sätt som beskar deras handlingsutrymme. De osynliggjordes som individer och uppmärksammades för det de inte var. Följande citat från Runfors (2003) illustrerar de svårigheter invandrarbarn kan möta i skolan.

... samhälleligt dominerande gruppers erfarenheter och perspektiv görs till allmängiltiga, och därmed till måttstockar för det normala och eftersträvanvärda (s. 212).

Olikheter mellan barnen beskrevs dels som avvikelser i utveckling till följd av skillnader i stimulans, dels som brist på kunskaper och kompetens (s. 235).

Det som framtonade var en individbaserad, utjämnad gemenskap med horisontella relationer, där svenska språket tilldelades en sammanhållande roll (s. 237).

Sammanfattning: Det finns undersökningar som pekar på att elever med invandrarbakgrund är överrepresenterade i särskolan. I Malmö utgör andragenerationsinvandrare den större delen av gruppen invandrarbarn i särskolan och invandrarelever skrivs in på diffusare grunder än inhemska elever. De test som används i samband med bedömningarna, språkliga såväl som psykologiska, är svåra att utvärdera till följd av testens språk och kulturbundenhet. Även ickeverbala test är svåra att utvärdera då sättet och vanan att betrakta bilder är kulturbundet liksom innehållet i bilden. Genom att betona att avvikelser, i förhållande till den allmängiltiga och trappstegsformade utvecklingen, ligger hos individen och dennes kultur kan skolan undvika att kritiskt granska den egna pedagogiska verksamheten. Olika kommuner har olika sätt att förhålla sig till barns olikheter. Det innebär skillnader i sätt att bedöma barn och skillnader i antalet elever som skrivs in i särskolan.

2.5 Samarbete, möjligheter och hinder på mångkulturella skolor

Det nödvändiga samarbetet

För att utveckla skolans lärandemiljö och stödja elever är det angeläget att samverka mellan skolans olika personalkategorier utvecklas. Med tanke på elever med invandrarbakgrund behövs en nära samverkan mellan olika kommunala instanser, ett genomtänkt mottagande och nära kontakt i samband med skolövergångar. Elevhälsan har en betydelsefull roll i detta sammanhang (proposition 2001/02:14). Rapporten, Ds 2001:19, beskriver skolan som en samarbetsarena där måluppfyllelsen till stor del beror på hur väl olika nationella och lokala samarbetsarenor sinsemellan fungerar och samverkar. Elevernas olikheter gällande begåvning, social bakgrund

och erfarenheter är en utmaning för skolan och det kollegiala samarbetet. Samarbetet behöver vara planerat och utgå från att de olika skolaktörerna enas kring frågor om exempelvis förhållningssätt, verksamhetsmål och metoder. Om detta sker kan elevernas möjligheter till skolframgångar optimeras. Elever på skolor där samarbetsarenor har etablerats har därmed gynnsammare förutsättningar än elever på skolor där detta inte skett (www.regeringen.se). Bristen på samplanering och samarbete kring innehållet i undervisningen gällande elever med ett annat modersmål än svenska gör, enligt Ekelund (2003), att dessa elever tvingas delta i en verksamhet som bygger på svenska som modersmål och omsluts av en svensk kulturell referensram. Detta gäller, fortsätter Ekelund i alla ämnen utom i modersmålsundervisningen och eventuellt i ämnet svenska som andraspråk. Med hjälp av en generellt större integration i undervisningen av ämnena modersmål och svenska som andraspråk, med mer samarbete mellan samtliga pedagoger och med ett större intresse för elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper menar författarna till SOU 1997:121 att de problem som kan uppstå i samband med invandrarelevs skolsituation kan bli mindre. En ömsesidig förståelse för de problem som kan uppstå i ett kulturmöte är ett första steg på väg mot en bättre skolsituation för invandrarelever (a.a.).

Samarbetet med modersmåls lärare och svenska som andraspråkslärare

Förutsättningen för ett väl fungerande samarbete är bland annat att de olika skolaktörerna känner och respekterar varandra och har tid att samtala. Detta lyfts fram av Fredriksson och Wahlström (1997). Modersmåls lärarna har i regel en god kompetens då det gäller språk, kultur och tradition hos sin egen grupp. De är även i regel de enda med egen erfarenhet och kunskap om invandring och hur det är att möta en ny kultur. Svenska som andraspråkslärarna har med sin kunskap viktiga bidrag att ge bland annat om hur en undervisning kan läggas upp så att den gynnar alla elevers språkutveckling. Genom sina möten med elever från olika kulturer har de även ofta reflekterat över de utmaningar ett kulturmöte innehåller (a.a.). Ekelund (2003) påpekar att modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk inte ingår i ett för eleverna meningsfullt sammanhang, snarare utgör de separata verksamheter. Då samarbete mellan de olika lärarkategorierna inte finns så utnyttjas inte heller elevernas totala språkliga repertoar. Härmed, riskerar eleverna att få minskade möjligheter att tillgodogöra sig den övriga undervisningen, lärarna är inte informerade om elevernas arbete under andra lektioner. Bristen på samarbete kan även innebära att lärarna inte försöker ta reda på vad eleverna egentligen kan (a.a.). Den bristande kontakten mellan språkundervisningen och andra ämnen är något som även lyfts fram i SOU 1997:121. Modersmåls lärarnas isolering från övriga skolaktörer bidrar till att deras undervisning framstår som punktinsatser i elevernas skolgång. Ibland har modersmålsundervisning även helt andra pedagogiska förtecken än de som i övrigt råder på skolan. Författarna Fredriksson och Wahlström (1997) påpekar att organisatoriska svårigheter i den traditionella skolans struktur ofta försvårar samarbetet. Det kan handla om tidsbrist, schemaläggning, lokaler eller brist på resurser (a.a.). Modersmåls lärarnas arbetssituation omöjliggör integrationen med övriga ämnen och samarbetet med skolans övriga pedagoger. Genom detta missar skolan modersmåls lärarens kompetens som brobyggare, kulturförmedlare och kulturtolkar. För att modersmåls lärarna, ska kunna ingå i ett samarbete på lika villkor som övriga pedagoger, behöver de ha en likvärdig kompetens. ”De måste kunna arbeta tillsammans med andra lärare på lika villkor, samtidigt som de kan se, förstå och förmedla sina elevers eventuella svårigheter att finna sig tillrätta i den svenska skolkulturen” (SOU 1997:121, s. 313).

Samarbetet med invandrarelevernas föräldrar

Vikten av samarbete med föräldrar på en mångkulturell skola lyfts fram av Fredriksson och Wahlström (1997). Om den interkulturella undervisningen innebär att elevernas värderingar och attityder skiljer sig väsentligt från de värderingar och attityder som råder i hemmen finns risk för konflikter som gör eleverna mer vilsna i sin syn på samhället än de var tidigare. Därmed menar författarna att det är av yttersta vikt att skolan i olika sammanhang diskuterar den mångkulturella skolan med föräldrarna och vad som utifrån mångkulturella perspektiv tas upp i undervisningen. Då det gäller värderingar understryker författarna vikten av att nå samförstånd med föräldrarna. Samtidigt kan skolaktörer vara tvungna att ta ställning om föräldrar motsätter sig något i undervisningen som klart understöds av styrdokumentet. I samband med invandrarföräldrar kan det här vara av vikt att se till att språket, men även de kulturella referenserna inte utgör ett hinder i samarbetet. Därmed menar författarna att det viktigt att undersöka behovet av tolk, inte enbart för den språkliga översättningen. Modersmåls läraren kan även fylla funktionen av en "kulturtolk" (a.a.). Även Heyman (1990) skriver om vikten av att ha föräldrarna med i arbetet. Föräldrarna måste beredas möjlighet att tillsammans med barnen kontinuerligt ta del av den nya kulturen, få tillfällen att ställa frågor och uttrycka egna uppfattningar, opponera sig och få lov att berätta. Om detta inte sker riskeras familjemönster att rubbas så att både föräldrar och barn far illa. Detta kan i sin tur innebära att föräldrar ställer sig ovilliga till samarbete, uteblir från möten och sammankomster då de uppfattar att vi tar deras barn ifrån dem.

Möjligheter och hinder

Hargreaves (2004) menar att pedagoger litar på och uppskattar de kolleger som har samma uppfattningar, delar samma mål och håller med. Författaren skriver att detta kan liknas vid äktenskapsliknande relationer. Det finns en strävan att undvika blottläggande av skillnader, meningsskiljaktigheter och konflikter. Ahrenfelt (2001) kallar detta för "samarbete" och menar att till skillnad från detta hämtar samarbete sin näring och kreativitet i olikheter, och konflikter(a.a.). Pedagoger behöver, om de vill delta i och ha inflytande på utvecklingsarbete, lita på och uppskatta kolleger som är olika dem och står långt ifrån likväl som de kolleger som är lika dem själva (Hargreaves 2004). Enligt Heyman (1990) finns det en ömsesidig rädsla mellan individer/grupper av invandrare och inhemska individer/grupper. Det enda sättet att överbygga detta är enligt författaren att genom kommunikation lära av varandra och gemensamt utveckla samhället och dess institutioner så som exempelvis skolan. Författarna Danielsson och Liljeroth (1996) lyfter fram några aspekter av begreppet samarbete, här sammanfattade i en punktlista:

- För att insatser, var för sig och tillsammans, ska få ett värde är samarbete nödvändigt.
- Olika yrkesroller kan även inneha olika revir. Ett gott samarbete kräver en tydlighet och avgränsning mellan olika roller. För de olika rollerna finns även olika regler beroende av de behov som ska mötas.
- För ett djupare samarbete krävs en medvetenhet om, och ett utnyttjande av olika personers förmågor, kunskaper och erfarenheter.
- Ett schablon tänkande kring hierarkisk ordning i förhållande till vilken/vilkas insatser som väger tyngst motverkar ett gott samarbete.
- Ett verkligt samarbete innebär att olika intressen och motiv lyfts fram. Genom detta blir konflikter tydliga och en bearbetning av dem blir möjlig.
- Utgångspunkten för ett gott samarbete är medvetenheten om att man själv, oavsett roll,

har något att bidra med samt att man behöver andras bidrag.

- Kommunikation och förväntningar avgörs till stor del av hur vi uppfattar och förstår relationer.
- Ur föräldrars synvinkel är yrkesverksamma ofta representanter för samhället med makt att påverka deras liv. Detta beroendeförhållande påverkar relationen.
- Samarbete med föräldrar måste ta sin grund i medvetenheten om att föräldrar vill sina barns bästa, oavsett våra värderingar av deras handlingar.

I högskoleförordningen anges att specialpedagogen behöver ha, och kunna visa insikt i, betydelsen av lagarbete och samarbete med andra yrkesgrupper. Samt vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare gällande pedagogiska frågor i kontakt med föräldrar, kolleger och andra berörda (SFS 2006:1053). Ahrenfelt (2001) påpekar att alla människor använder sitt eget inre som referenspunkt då världen runtomkring bedöms och värderas. En dialog har inget att vinna på ett ifrågasättande av den inre upplevelsen. I diskussioner om organisationens kontext, mål och behov ges den inre referenspunkten möjlighet till utveckling. Att ge en tanke som startar en inre process skapar enligt författaren ett större mentalt svängrum vilket så småningom kommer verksamheten tillgodo.

Sammanfattning: Elevers olikheter kräver att skolans personal enas omkring frågor såsom förhållningssätt, verksamhetsmål och metoder. På skolor finns en strävan efter att undvika konflikter och motsättningar. Detta inbjuder till ett "samarbete" där pedagoger litar på och uppskattar de kolleger som har samma uppfattningar, delar samma mål och håller med. I kontrast till detta kan sägas att samarbete hämtar sin näring och kreativitet ur just motsättningar och konflikter. Ett utvecklingsarbete kräver att pedagoger litar på både de kolleger som står långt ifrån dem och de som har liknande utgångspunkter i arbetet. Modersmålsläraarna och svenska som andraspråksläraarna är viktiga grupper i samarbetet på en mångkulturell skola. Samarbete försvåras av organisatoriska frågor så som tidsbrist, schemaläggning, lokaler eller brist på resurser. Modersmålsläraarnas arbetssituation gör ofta samarbetet omöjligt. Föräldrarna till elever på en mångkulturell skola utgör en viktig och nödvändig part att samarbeta med då skillnader i värderingar kan göra eleverna vilslna i samhället. I högskoleförordningen anges att specialpedagogen behöver ha, och kunna visa, insikt i betydelsen av lagarbete och samarbete med andra yrkesgrupper. En förståelse för de problem som kan uppstå i ett kulturmöte är ett första steg på väg mot en bättre skolsituation för invandrarelever. Följande avsnitt tar upp faktorer som på ett djupare plan har stor betydelse för det samarbete mellan olika yrkeskategorier och föräldrar som högskoleförordningen, skollagen och LPO 94 förordar.

2.5.1 Värdegrund – mångkulturella möten – fördomar och attityder

Värdegrund

Bakom det vi väljer att göra ligger våra värderingar och normer oavsett om vi är medvetna om dem eller ej. Moral är en nödvändig konsekvens av människors ageranden i olika sammanhang, därmed kan man säga att alla människor har en moral. Detta gäller dock inte etik, det är inte alla som tänker och handlar etiskt. För att bli etiskt medvetna behöver vi bli medvetna om de

värderingar som styr vårt handlande. Allt det vi gör är resultatet av ett val som står oss mer eller mindre fritt att fatta. Den etiska medvetenheten har sitt värde i tron på den enskildes möjlighet att välja handlingsväg och ta ansvar för detta. Vi möter hela tiden nya ”sanningar” som påverkar oss, i stort och i smått. Värdegrunden förändras och de värden som vi representerar är därmed inte alltid relevanta för exempelvis eleverna. Därmed är det av vikt att vi gör oss medvetna om, och vågar ompröva våra värderingar (Gren 2001). Det mångkulturella Sverige innehar många möjligheter men även risker om spänningar och konflikter med etnisk och social bakgrund ökar. Skolans uppgift i detta sammanhang är att främja förståelsen för demokrati och mänskliga rättigheter samt att ge alla barn, oavsett bakgrund, möjlighet till en bra utbildning (Fredriksson & Wahlström 1997). Enigt Ekelund (2003) måste maktrelationer utanför skolan bli synliga genom undervisningen. Förhållanden i samhället som ojämlikhet, maktlöshet och rasism påverkar skolan och en interkulturell undervisning är inte den enda faktorn som kan motverka detta. Läroplanerna LPO 94 och LPFÖ 98 ställer stora krav på pedagogers etik då verksamheterna ska präglas av grundläggande värden som aktivt ska förmedlas till barnen (Gren 2001). I LPO 94 anges:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till en annan (s. 5).

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver (s. 5).

Eftersom arbetet som pedagog i stora stycken handlar om att förmedla värderingar till eleverna är det enligt Gren (2001) nödvändigt att värderingar, normer och regler är aktivt medvetna och i överensstämmelse med intentionerna i verksamheten. Endast då pedagogers handlande och tänkande stämmer överens kan värdegrunden framstå som en förebild. Begrepp som exempelvis demokrati har olika värdemässig innebörd för var och en (a.a.). Ekelund (2003) lyfter fram att ett interkulturellt synsätt är intimt förknippat med demokratifostran samt den nuvarande läroplanens definition av värdegrundsbegrepp. Det finns enligt författaren mycket som pekar på att undervisning i värdegrunden har ersatt interkulturell undervisning. Vidare lyfter Ekelund fram att det är av avgörande betydelse hur skolaktörerna (lärare, elever, skolledare och övrig personal) tolkar styrdokumentens intentioner. Skolaktörernas föreställningar om kulturella skillnader och hur man bäst handskas med dessa påverkar utfallet av det interkulturella mötet. Skolan kan enligt Parszyk (1999) medverka till ett mer demokratiskt samhälle genom kommunikation och diskussion om mångkulturalitet och värdemässig mångfald. Men detta, påpekar Ekelund (2003), förutsätter att man erkänner att andra har något att säga.

Om den formella socialisationen i skolan tar sin utgångspunkt i mångfalden av samtidigt existerande kulturer kan ur dessa skapas något nytt. För detta krävs kommunikation och ett ömsesidigt givande och tagande. Det är denna *ömsesidiga process* jag vill försöka fånga med hjälp av begreppet *interkulturellt lärande*. Innehållet i denna process är beroende av hur vi vill att det framtida samhället ska se ut och bör utgå från demokratin och skolans värdegrund (s. 12).

Lahdenperä (2004) menar att ord som i LPO 94 används i samband med den del av skolarbetet som handlar om värdegrundsarbete presenterar en rationell syn på värden och värderingar. Ord som *förmedla*, *förankra* och *inpränta* speglar inte att värden och värdegrund bottnar i känslor. Att vara förnuftig, kritisk och ifrågasättande räcker enligt författaren inte för att garantera

medmänsklighet och för att utveckla etik och värderingar. Ekelund (2003) tar i samband med kultur, kulturarv, interkulturalitet som mål och förutsättningar i ett mångkulturellt och demokratiskt samhälle upp Språk- och kulturarvsutredningen - SOU 1983:57. Utredarna anser enligt Ekelund att utgångspunkten för den interkulturella undervisningen skall vara *kulturell växelverkan* och målen för den ömsesidig påverkan. Ekelund sammanfattar denna process i följande punkter, här återgivna i redigerad form:

”a) Att synliggöra den egna kulturens dolda och omedvetna värderingar” (s. 31). Denna analys är nödvändig eftersom man inte uppfattar eller erkänner de egna värderingarna som kulturbundna, utan snarare ser dem som självklara, naturliga och ibland som den objektiva sanningen. De kollektiva, kulturella värderingarna ligger inbäddade i våra dagliga handlingar och ställningstaganden. De blir inte synliga förrän de möter andra sätt att leva. En del av våra värderingar kommer till uttryck i lagar, förordningar och skolans styrdokument, medan andra finns inbäddade i normer, moral, seder och bruk.

”b) Att öka förståelsen mellan olika (kulturella) grupper och därvid överbrygga kulturella skillnader” (s. 31). Det är inte självklart att de största skillnaderna ligger mellan olika etniska grupper. Även inom dessa grupper kan det finnas stora skillnader och/eller motsättningar. I stället för att fokusera på problem i samband med möten mellan elever med olika etnisk bakgrund bör det positiva med dessa möten lyftas fram.

”c) Att fostra till tolerans, respekt och solidaritet” (s. 31). Detta är en del av skolans uppdrag.

”d) Att förebygga fördomar, negativa attityder, mobbning, diskriminering och trakasserier” (s. 32). En av skolans viktigaste uppgifter är att motverka trakasserier, mobbning och diskriminering. I samband med den interkulturella undervisningen är det dessutom viktigt att förhindra och förebygga att fördomar och negativa attityder uppstår.

Möten

I Parszyks (1999) avhandling framgår att eleverna är medvetna om den icke-erkännande påverkan de utsätts för i skolan. För många blir detta en upplevelse av att de är till besvär för omgivningen, att inte duga som elev. Det är det osynliga, svårtolkbara och troligen omedvetna i pedagogers förhållningssätt som berör eleverna djupast. Känslan av utanförskap och diskriminering överskuggar elevernas oro över språkfärdigheten. Eleverna benämner den osynliga rasism de upplever genom exempelvis särbehandling, blickar, tystnad, ogillande, undvikande och kategoriserande från lärare och kamrater. Det är detta osynliga, inneboende förhållningssätt i möten och pedagogik som skapar störst osäkerhet hos eleverna. Eleverna uppfattar sällan positiva signaler från omgivningen rörande tvåspråkighet samt gällande deras unika språkliga och kulturella erfarenheter (a.a.). Pedagoger på mångkulturella skolor upplever sig själva som positiva och engagerade men arbetssituationen som övermäktig (Runfors 2003). Elevernas svar på skolsituationen uppfattas av pedagogerna många gånger som bråk och provokationer (Parszyk 1999). En elev som upplevs som bråkig och provocerande uppfattas som ouppfostrad och blir föremål för åtgärder från pedagogers sida. För pedagogen ligger det i detta sammanhang nära till hands att anklaga familjen eller den etniska gruppen för elevens uppträdande i skolan (a.a.). Heyman (1990) påpekar att skälen till känslor av otrygghet, rädsla, maktlöshet, bristande överblick och svaghet är skiftande. Barn och ungdomar som blir reducerade till konsumenter utan funktion i samhället och familjen, svåra sociala situationer och arbetslöshet

är ett par exempel. Ytterligare ett är de känslor som väcks om en människa plötsligt kommer bort ifrån de sammanhang och värderingar som finns i den egna gruppen in i ett sammanhang där det inte finns några igenkänningspunkter. Det ekonomiska och rättsliga systemet är annorlunda liksom synen på familjen och barnuppfostran, värderingar är också annorlunda. En människa i den situationen blir inte "igenkänd" i det nya sammanhanget och upplever sig degraderad som människa, kränkt i sin yrkesroll och sin livssyn. I Lahdenperä (1997) framgår att föräldrarna till invandrabarn av många pedagoger ansågs vara roten till de problemen skolan upplevde i relation till eleverna. Framförallt fäderna upplevdes som avvikande och var föremål för fördomar och diskriminering. Föräldrarna ansågs sakna kunskaper om vad de behövde ge sina barn, de upplevdes som stränga och elaka eller mindre vetande. Därmed blev eleverna, när de var i skolan, bärare av de problem och brister som tillskrevs föräldrarna. Ett kompensatoriskt tänkande utgår i detta sammanhang från att skolan vet hur barn bör uppfostras samt har makt och kunskap att kompensera föräldrarnas brister. Samarbetssvårigheter tillskrevs föräldrarnas "... oförmåga, ointresse, bristande språkförmåga eller 'felaktiga' syn på kunskap, inläring och skolgång" (s. 158). Det kompensatoriska synsättet, som utgår från ett bristtänkande i samband med invandrarfamiljer gör arbetet med eleven tungt och svårt. Enligt Lahdenperä skapar detta synsätt ett behov hos pedagogen av någon form av förstärkningsresurs. Elever med invandrabakgrund blir elever i behov av särskilt stöd. Heyman (1990) talar om vikten av att lyfta fram det mångkulturella samhällets möjligheter i kontrast till de krav på extra resurser, insatser, personal och pengar som ofta förknippas med invandring. Vi behöver börja värdera invandrares kulturer, färdigheter, kompetenser och vara beredda att respektera, samtala om och ta dessa i anspråk. I "invandrarskapet" finns en inbyggd degradering. Många barn och ungdomar befinner sig mellan två, eller fler, världar. Deras situation är troligen svårare än andra barn som kämpar från ett underläge. Detta eftersom de tillhör en grupp som lätt blir syndabockar i förhållande till omgivningens behov av självhävdelse. Enligt Heyman är det troligt att varken deras språkutveckling eller identitetsutveckling går fria från känslan av degradering. "De får ärva och blir hela tiden matade med de dubbelriktade fördomar som omger deras hela uppväxt, både föräldrarnas/den egna gruppens och svenskarnas" (Heyman 1990, s. 96). Rädslor, maktlöshet, känslor av litenhet, ångest och ensamhet ger enligt Heyman ömsesidiga fördomar som kan komma att vara ödesdigra för det mångkulturella samhället.

Fördomar och attityder

Fredriksson och Wahlström (1997) skriver att om utgångspunkten i ett kulturmöte från båda håll är att den egna kulturen är bättre, överlägsen den andres finns förutsättningar för att en konflikt uppstår. Är vi däremot öppna i vår inställning och har en beredskap att kompromissa, acceptera den andres kultur och lära oss något nytt kan vi nå ett positivt och utvecklande möte (a.a.). Heyman (1990) förklarar att fördomarna grundar sig på rädsla, otrygghet, bristande överblick och svaghet, samt på behov av att slippa undan och av att skapa förklaringar. Rådande definition av begreppet fördom kan enligt författaren illustreras såsom förutfattad mening, falskt och omotiverat omdöme samt opåverkbar föreställning. Eller, som Heyman själv uttrycker det, attityder som har kommit snett. Då vi känner att vi inte förstår omvärlden och att vår kompetens inte räcker till söker vi förklaringsmodeller som upphöjer vår egen duglighet. Detta är ett sätt att hantera känslor av ångest och maktlöshet. Vi behöver någon, en grupp eller individ, som i något avseende framstår som sämre än oss själva, en syndabock. Författaren definierar attityder som "... en på upplevelser baserad inställning, som styr en känsla eller ett känslokomplex, som i sin tur skapar en handlingsberedskap och kan leda till ett bestämt sätt att handla" (s. 87). Med detta menas att attityden växer fram ur våra individuella upplevelser och de känslor som upplevelserna

skapar. Men det förutsätter enligt författaren också att det finns både ett jag och ett vi som samspekar och delar upplevelserna. Samspelet förstärker, avskräcker och förändrar både känslorna inför upplevelsen och därmed också handlingsberedskap och handlande vilket bidrar till att det skapas en vi-känsla och en gemenskap. Heyman påpekar att både inhemska individer och invandrare känner rädsla och hot inför det som är främmande. Det behövs en dialog för att neutralisera upplevelsen av fara som känslan av främlingskap utgör (a.a.). I mötet mellan personer från olika kulturer tolkas den andre under influens av de normer och värden som finns i den egna kulturen. Detta skriver Borgström (2004). Värdena överförs från en generation till nästa men förändras också kontinuerligt genom olika personers och grupper erfarenheter i ett samhälle. Olika kulturer har olika sätt att uttrycka sig med gester och kroppsspråk, detta är, menar Borgström, en viktig del att bli medveten om i det interkulturella mötet. Även innebörden i begrepp som "tid" och "rum" varierar mellan kulturer. Människor som befinner sig i sammanhang där de känner att den egna identiteten ifrågasätts får ett behov av att veta vem de är för att känna sig trygga. Den tryggheten kan uppnås genom att träffa människor som uppvisar liknande beteende. Att konfronteras med det som upplevs som annorlunda kan få individen att välja sida. Vi måste, menar Fredriksson och Wahlström (1997), ha en strävan att vara öppna till andra kulturer, men det innebär inte att vi accepterar allt. För den fingertoppskänsla som krävs i att sätta gränser finns, enligt författarna, två riktmärken. Det vi inte kan acceptera är beteenden och inställningar som är intoleranta och det som är förbjudet enligt lag. Även Heyman (1990) skriver att ett respektfullt möte inte innebär att vi måste tillåta allt eller ens vara säkra på vad och hur långt vår tillåtelse ska sträcka sig. Mötet handlar enligt Heyman om konsten att komma till tals om olikheter och rädslor, att tillsammans hitta varandras styrkor och lära oss att leva mångkulturellt tillsammans. En skola som har elever med olika etnisk bakgrund har inte med automatik en ökad kunskap om och förståelse för olika livsvillkor. Detta skriver Ekelund (2003) och varnar för att det på en mångkulturell skola kan finnas grogrund för att fördomar förstärks, om skolan saknar handlingsstrategier och medvetet utarbetade mål för att arbeta med dessa. Eleverna kan, om det inte finns förutsättning för samtal och möten kring verkliga och fiktiva barriärer och gränser, vara lika långt ifrån varandra som om de gick på olika skolor. Det som ligger inom ramen för våra medvetna värderingar kan vi, enligt Ahrenfelt (2001), diskutera och få andras synpunkter på, omformulera och söka ny kunskap kring. Detta gäller allt, tankar, känslor, perception som är tillgängliga för oss. Vi påverkas dock mer av det som är omedvetet för oss, det som är otillgängligt för oss och det som ligger utanför vår kontroll. Det vi gör styrs därmed av krafter som vi inte känner till, det omedvetna gör oss, som Ahrenfelt uttrycker det, "hemmablinda i oss själva". Myndigheten för skolutveckling tar i mångfaldsplanen (www.skolutveckling.se) upp vikten av kompetensutveckling för lärare angående förhållningssätt till värdegrund, föräldrasamverkan, interkulturalitet och diskriminering

Sammanfattning: Medvetna eller omedvetna normer och värderingar ligger bakom våra handlingar. Det är inte säkert att den värdegrund som vi representerar har relevans för eleverna, därför är det viktigt att vi gör oss medvetna om och vågar ompröva våra värderingar. Det mångkulturella samhället innebär möjligheter men även risker om spänningar och konflikter på grund av etniska och sociala bakgrundsfaktorer ökar. I detta sammanhang är skolans uppgift att främja förståelsen för demokrati och mänskliga rättigheter samt att ge alla barn, oavsett bakgrund, möjlighet till en bra utbildning. De föreställningar som skolaktörer har om kulturella skillnader påverkar utfallet av det interkulturella mötet. Invandrarelever uppfattar sällan positiva signaler rörande tvåspråkighet och den kulturella erfarenheten. Pedagoger på mångkulturella skolor upplever sig själva som engagerade men samtidigt situationen som övermäktig. De

problem som pedagoger upplever i mötet med invandrarelever tillskrivs föräldrarna. Ett kompensatoriskt tänkande utgår i detta sammanhang från att skolan vet hur barn bör uppfostras samt har makt och kunskap att kompensera föräldrarnas brister. Ett bristtänkande i samband med invandrarfamiljer skapar behov av någon form av förstärkningsresurs, elever med invandrarbakgrund framstår som elever i behov av särskilt stöd. I möten med personer från andra kulturer tolkar vi den andre genom det filter av normer och värden som finns i den egna kulturen. Då vi inte förstår omvärlden och känner att vår kompetens inte räcker till söker vi förklaringsmodeller som upphöjer vår egen duglighet. Detta är ett sätt att hantera känslor av ångest och maktlöshet, känslor som orsakar fördomar. Det som ligger inom ramen för våra medvetna tankar, känslor och perception kan vi diskutera och ompröva. Genom en medveten strategi kan vi åstadkomma det interkulturella mötet som inte med automatik infinner sig på en mångkulturell skola. Arbetet som pedagog handlar i stora stycken om att förmedla värderingar. Därför är det viktigt att dessa är aktivt medvetna och överensstämmer med verksamhetens intentioner. Vi behöver börja värdera invandrarens kulturer, färdigheter, kompetenser och vara beredda att respektera, samtala om och ta dessa i anspråk.

2.6 Utveckling och förändring på väg mot en interkulturell skola.

I en osäker värld, där det enda vi säkert vet är att inget är säkert, kommer vi att behöva organisationer som kontinuerligt arbetar med att förnya sig själva. När framtiden som förr endast var en förlängning av nuet, gick det att anta att det som fungerar idag också fungerar i morgon. Ett sådant antagande håller inte längre. (Albinsson 1998, s. 31)

Ledarskap och förändring

Ahrenfelt (2001) definierar två tillstånd av förändring. Förändring av "första ordningen" innebär en övergång från ett inre system till ett annat utan att grunden för systemet ändras. I denna process påverkas inte våra tankemönster, metoder eller sätt att lösa problem. Istället förnyar, eller förbättrar, vi något som redan existerar. Begreppet system är enligt Ahrenfelt centralt då vi talar om förändring. Vid förändring av det som författaren anger som "andra ordningen" är det just hela systemet som förändras, tankemönster, verklighetsbeskrivning och handlingsmönster. Alla delar av ett system påverkas i någon omfattning av en "andra ordningens" förändring. I förändringsarbeten är det viktigt att ta ställning till om det är en första eller andra ordningens förändring som eftersträvas. Enligt Ahrenfelt är ledarskapet vid en förändring av "andra ordningen" centralt. En sådan förändring kräver en ledare som visar vägen för medarbetarna vilka inom sitt område har ansvaret, initiativet och aktiviteten. Rektorerens roll i arbetet med att pröva och utveckla skolans arbete med värdegrund lyfts fram av myndigheten för skolutveckling eftersom skolans uppdrag gällande värdegrund och kunskap är varandras förutsättningar och därmed intimt förknippade med varandra (mångfaldsplanen, www.skolutveckling.se). En del av det specialpedagogiska uppdraget är att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt att leda det pedagogiska utvecklingsarbetet med målet att möta behoven hos alla elever (SFS 2006:1053). Att leda ett utvecklingsarbete är enligt Albinsson (1998) en del av ett ledarskap. En vanlig förevändning att inte göra detta i tillräcklig utsträckning är enligt författaren tidsbrist. Verksamhetens krav, "brandkårsuttryckningar" och det löpande arbetet lämnar inte tid till reflektion och verksamhetsutveckling. Samtidigt lyfter Albinsson fram att orsaken till

tidsbristen är att utvecklingsarbetet saknas. Enligt Ahrenfelt (2001) är det inte problemen, utan det sätt på vilket vi väljer att behandla dem, som utgör det verkliga problemet. Det behöver föras en återkommande diskussion om målen för verksamheten och i samband med detta spekulationer kring konsekvenser av målen för enskilda individer och grupper.

För att skolan skall lyckas i sitt uppdrag måste det inom skolan finnas kompetens och resurser så att varje barn oavsett kön, etnisk bakgrund eller funktionshinder kan erbjudas en för honom eller henne anpassad och fungerande skolsituation. Skolan måste kunna identifiera och ta ansvar för att lämpliga åtgärder sätts in i skolsituationen för barnets bästa (proposition 2001/02:14, s. 12).

Vikten av reflektion

Mångfaldsarbete handlar på många sätt om attityder och förhållningssätt. Detta tar Myndigheten för skolutveckling fasta på då de föreslår en sammanhållen kompetensutveckling i övergripande mångfaldskunskap för rektorer, förvaltningschefer, lärare och utvecklingsledare. För rektorer och pedagoger ska denna kompetensutveckling enligt planen innehålla "... frågor om interkulturalitet, värdegrundens betydelse för skolans arbete i mångfaldsområden (inklusive jämställdhet), metoder för att utveckla samverkan mellan skola och hem samt olika aspekter av diskriminering" (www.skolutveckling.se, mångfaldsplanen s. 17). Ahrenfelt (2001) lyfter fram att ledningens, medarbetarnas och individernas omedvetna föreställningar påverkar förändringsprocesser. Detta gör att vi vid ett förändrings och/eller problemlösningsarbete av andra ordningen hela tiden måste leta efter, identifiera och hantera "... tankens fångelse och den egna hemmablindheten" (s. 185). De system av tankemönster som styr och upprätthåller "tankens fångelse" behöver identifieras för att vi ska kunna kringgå dem och skapa en förändring av andra ordningen. Ahrenfelt betonar även att det behövs tid för att dessa processer ska verka och få det mentala svängrummet att öka. För att kunna arbeta enligt intentionerna i läroplanerna för förskolan och grundskolan är det enligt Gren (2001) nödvändigt med etiska reflektioner där pedagogers individuella tolkning av värdegrunden lyfts fram och omprövas. Pedagoger behöver för detta ändamål metoder, träning och tid för analys och diskussion. Genom stereotyper och fördomar sparar vi tid eftersom vi inte ständigt behöver fundera över och besluta oss i olika frågor. Därmed menar författaren att attityder, fördomar och värderingar skyddar oss från mental stress. I utvecklingsarbete är det därför viktigt att det finns moment av att ifrågasätta de normer, regler, traditioner och rutiner som styr arbetet (a.a.). Det vi uppfattar och det vi tänker påverkas av erfarenheter, värderingar, hypoteser och inställningar. Ju mer känslor som finns förknippade med våra inställningar desto svårare är det att ändra dem. Det samma gäller för tidsaspekten. För att få känslan av att vara accepterad behöver människor i en social grupp tillägna sig gruppens värderingar (Albinsson 1998). "Det är viktigt att arbeta med lärares synsätt, attityder och förhållningssätt och att främja lärares reflektion över vilka antaganden och föreställningar som ligger bakom befintlig organisation och valda metoder" (www.skolutveckling.se, mångfaldsplanen s. 18). Ahrenfelt skriver att kreativitet främjas av diskussioner där flera åsikter tillåts. Genom polaritet mellan olika ståndpunkter skapas ett "mentalt svängrum" som ger liv rörelse och aktivitet. Ju fler perspektiv som förs fram, desto träffsäkrare blir de beslut som fattas under förändringsprocesser eftersom många perspektiv gör att en större del av verkligheten betraktas. Myndigheten för skolutveckling (www.skolutveckling.se) lyfter fram att samverkan, kommunikation, reflektion och lärande inom skolor och kommuner som en viktig faktor för skolutveckling. Här poängteras att kunskapsutveckling och reflektion över den egna verksamheten samt relationen till andras verksamheter ger en stärkt förmåga att driva skolutveckling (a.a.). Samverkan mellan olika ämnen är enligt Lahdenperä (1997) en viktig del i den interkulturella lärandeprocessen. Liksom

att man i det dagliga arbetet öppet vågar diskutera frågor som rasism, fördomar och främlingsfientlighet bland personal och elever. Ahrenfelt (2001) påpekar att helheten är större än delarna, varje organisation utgör en helhet och de enskilda delarna (pedagoger, elever, elevhälsopersonal, skolledare, föräldrar, *vår tolkning*) har inte var för sig samma egenskaper som helheten utgör. En konsekvens av detta är, menar författaren, att en ledares uppgift består av att skapa och leda processer som är införlivade, samstämda och målinriktade. En process handlar om en relation mellan människor, grupper och system. Fallgropen i ett förändringsarbete ligger enligt Ahrenfelt i tanken att processen ska avslutas. Författaren menar att processer och förändring är tillstånd som inte avgränsas av tid och som inte har något slut (a.a.). Organisationer som är kunskapsstyrda är beroende "... av förståelse, reflektion genialitet och kreativitet" (Hargreaves 2004, s. 145). Ställda krav på skolan och standardisering av den samma, (jämför exempelvis uppnåendemålen i LPO 94, *vår anmärkning*) har enligt författaren berövat pedagogerna tiden att tänka, lära och reflektera. De föreskrivna kraven och reglerna har omvandlat kreativitet till foglighet. Då en människa genom tidsbrist hindras att lära hindras även organisationens förmåga att utvecklas (a.a.). Det mångkulturella kunskapsområdet borde enligt Lahdenperä (1997) utgöra grunden för kontinuerlig kompetensutveckling hos pedagoger såväl som hos skolledare (a.a.). Alla behöver bli en del av visionen om en vart skolan är på väg (Hargreaves 2004). För detta behövs enligt författaren fortbildning och omskolning såväl som utvecklande av nätverk och relationer. En organisation är beroende av individens såväl som kollektivets tankar och kreativitet. Ahrenfelt (2001) skriver att en djupgående förändring av en organisation utgår från ett ifrågasättande av det egna och organisationens tanke-system.

Från mångkulturell till interkulturell

Relationen mellan lärare och elev är, enligt Bredänge med flera (1998), kulturbunden. Den elevroll som en invandrarelev har vuxit in i kan i den svenska skolan bli oanvändbar. Dessa elever behöver hjälp med att förstå de nya rollerna och relationerna. Författarna menar att svenska lärare ofta saknar den interkulturella kompetensen för detta översättningsarbete och påpekar vidare att även här är ett område där de utländska lärarna behövs. Manavi (2001) har tillsammans med föräldrar diskuterat syftet med modersmålsundervisningen. Ur denna diskussion framkom det att läraren bör ha kunskaper om barns psykiska och fysiska utveckling, undervisningserfarenhet samt kännedom om hemlandets historia och kultur. Det finns, skriver Bredänge med flera (1998) en hel del som pekar på att svenska lärare tenderar att se invandrarelever som ett problem, och att de söker orsaker till problemen i elevernas invandrarbakgrund. För att kunna göra en analys av svårigheterna och skolans sätt att hantera dem behövs, enligt författarna, en interkulturell kompetens som växer fram ur erfarenhet, kunskap och reflektioner (a.a.). De svenska pedagogerna representerade i Parszys avhandling (1999) uttryckte en övertygelse om att rasism inte förekommer i svenska skolor. Mot detta ställer författaren elevernas upplevelser av osynlig rasism och diskriminering. Parszyk föreslår att det ur samhällelig synpunkt är viktigt att djupet av elevernas upplevelser förs vidare till pedagoger som arbetar, eller ska börja arbeta på mångkulturella skolor. Med detta vill författaren väcka en medvetenhet om betydelsen av existentiella frågor i samband med inläring. Skolans och utbildningens innehåll och form kan betraktas som två skilda delar. Detta skriver Bredänge med flera (1998). Ideologiska funderingar och utbildningsmässiga traditioner präglar innehållet. Genom innehållet ska "kulturarvet" föras vidare och de grundläggande värderingarna i samhället ska utgöra basen för arbetet. För en lärare med utländsk härkomst och med andra kulturella utgångspunkter är det svårt att ta sig in i skolan, eftersom skolkulturen är skapad av komplicerade mönster med rötter i det svenska samhällets historia och ideologi. I den svenska, decentraliserade

skolan har varje skolaktör ett eget ansvar för att den svenska värdegrunden byggs upp och blir stabil. De utländska lärarna som kommer till den svenska skolan kan genom sin bakgrund se på såväl den svenska som den "egna" skolan med ett utifrånperspektiv, medvetenheten om olikheter växer fram genom att de utsätts för kontraster. Därmed har de utländska lärarna en god förutsättning att kunna tillföra skolan nya perspektiv. Samtidigt påpekar författarna att det är svårt att förhålla sig till denna medvetenhet samtidigt som det finns en strävan att anpassa sig till ett nytt system (a.a.).

En utländsk lärare med utbildning i sitt hemland, som vill utöva sitt yrke i Sverige, befinner sig i en situation där hon ska flytta sig ur det kraftfält, som utgörs av uppväxt, utbildning och yrkeserfarenhet från en viss kulturkrets, in i ett annat kraftfält bestående av samma komponenter men med främmande kulturell förankring (Bredänge m.fl. 1998, s. 7).

Lahdenperä (2004) påpekar att det främst är modersmållärare och lärare i svenska som andraspråk som fortbildar sig inom det mångkulturella området. Samtidigt stryker hon under att en förutsättning för skolutveckling inom området är att även andra pedagoger skaffar dessa kunskaper. I mångfaldsplanen framförs vikten av kompetensutveckling för pedagoger angående flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, samt vikten av att ämneslärare får kunskap om svenska som andraspråk och andraspråksinläring. Även rektorer behöver enligt myndigheten för skolutveckling ökad kunskap om flerspråkighet som en tillgång i lärprocesser (www.skolutveckling.se). Modersmållärares utbildning skulle enligt Hyltenstam och Tuomela (1996) med fördel kunna ske i ett flexibelt system där de som utbildade sig i ämnet även kunde utbilda sig för undervisning i några av skolans andra ämnen. Författarna påpekar att det skulle vara gynnsamt för skolan om personer med invandrarbakgrund förekom som lärare för alla barn. Myndigheten för skolutveckling för fram att modersmålsundervisningens kvalitet och status behöver höjas. Man skriver också att det finns ett behov av kompetensutveckling för modersmållärare gällande språkundervisningens pedagogik och didaktik så som till exempel den svenska skolans värdegrund (www.skolutveckling.se). För att kunna åstadkomma ett interkulturellt arbetssätt behövs ett interkulturellt meningssystem för skolan. Lahdenperä (1997) pekar på tre meningssystem kring elever med invandrarbakgrund som författaren anser behöver ett perspektivskifte. Dessa tre meningssystem återges här i sammanfattad form.

1. Benämningen invandrarelever/elever med invandrarbakgrund byts till mångkulturella elever.

En mångkulturell person är en person med rötter i två eller fler kulturer. Denna benämning ger en större rättvisa åt individen och erkänner både ursprungskulturen/kulturerna och den svenska kulturen. Ett mångkulturellt samhälle kan utvecklas då det finns möjlighet för individen att behålla och utveckla de olika kulturerna, inklusive den svenska som på detta sätt räknas in bland de mångkulturella elevernas kulturer.

2. En övergång från en kompensatorisk till en komplementär inställning gentemot föräldrar.

En komplementär hållning gentemot föräldrarna innebär att fostran ses som ett partnerskap där de mångkulturella bjuds in för att skapa olika former av "bikulturella" utbildningsstrategier. En familj som vill vara "bikulturell" strävar efter att behärska, acceptera och respektera både sina ursprungskulturer och den svenska kulturella kontexten. Detta samarbete är, skriver Lahdenperä, inte enbart en fråga om demokrati, utan även en förutsättning för elevens skolframgång och fortsatta möjligheter i samhället.

3. Ett skifte i fokus från invandrarforskning till interkulturell forskning.

I det mångkulturella samhället, där skolan arbetar interkulturellt behövs tvärvetenskaplig och

mångkulturell forskning för att belysa frågor ur olika synvinklar.

Skolor önskar i högre utsträckning ta del av forskningsresultat, få handledning och reflektionsstöd från universitet och högskolor samt genom utvärderingar och andra studier utförda av doktorander och forskare få stöd för egen utveckling. För att åstadkomma ett ökat och långsiktigt utbyte mellan forskare och skola är det viktigt att utbytet bygger på ömsesidig nytta och ömsesidigt förtroende (www.skolutveckling.se, mångfaldsplanen s. 23).

Förändring handlar om människor.

I förändringsarbete behöver vi uppgradera vardagskunskaper i förhållande till vetenskapen eftersom det är människor som utgör en förändring. Det vi vet utgår från kunskap och erfarenheter. Ny kunskap kommer ur en "här och nu" situation och vi når förståelse genom den process där vi uppfattar, värderar och ger mening och sammanhang åt det vi betraktar. Ett bra förändringsarbete handlar om att återerövra det självklara vilket innebär hårt arbete, kreativitet och nytänkande (Ahrenfelt 2001). Eftersom förändring hotar det bestående, möts förändringar oftast av mer eller mindre motstånd. Albinsson (1998) påpekar att detta inte behöver vara negativt och kan betraktas som ett uttryck för "förändringströtthet". Utgångsläget i ett förändringsarbete är att skapa en gemensam bild om vad som i nu- läget präglar organisationen. Ett visst motstånd bidrar till att skapa utrymme för denna gemensamma bild att ta form (a.a.). All förändring har enligt Ahrenfelt (2001) en startpunkt där vår uppfattning av verkligheten får en avgörande betydelse för helheten i förändringsarbetet. Eftersom en människa är den minsta delen i en organisation så kommer allt förändringsarbete att handla om människor. I detta sammanhang är det viktigt att inte betrakta människor som en resurs, utan som individer som har resurser. Behov och personligheter avgör förändringsprocessen (a.a.). En lärande organisation har enligt Albinsson (1998) kompetensutveckling inbyggd. Organisationen präglas av en tro på medarbetarna och den reagerar snabbt på förändringar i kompetens och kunskap. Organisationsfrågor är enligt Ahrenfelt (2001) inte att betrakta som en förutsättning för en förändring utan som en del av genomförandet. Förändringsarbete är ett konkret arbete som tar sin utgångspunkt i brister. Att leda ett förändringsarbete innebär att låta deltagarna lyckas, utvecklas och bygga upp sin självkänsla. Genom detta kan nya organisationsmodeller tillåtas växa fram. Albinsson (1998) presenterar en vision av den lärande organisationen:

- den ger folk tron på att *saker kan bli bättre*
- den utgör en *lekfull arena för kreativa idéer*
- den skapar en *trygg miljö för risktagande* med nya idéer och beteenden
- den kan *tänja på* eller rent av *gå över sedvanliga gränser*
- det tar *hänsyn till idéerna som sådana* och inte till vem som för fram dem
- den uppmuntrar en central aspekt i den mänskliga naturen - *viljan att lära*
- den stärker *förmågan att hantera förändring*
- den ger en större *förståelse för helheten* och vikten av *delaktighet* i denna
- den *balanserar gårdagens, nuets och framtidens kunskaper och insikter*
- den utgör en typ av organisation som är *bättre anpassad till nya generationer av medarbetare* (s. 216)

Sammanfattning: I samband med förändring är det viktigt att ta ställning till vilken typ av förändring som eftersträvas. Då en förändring som påverkar alla delar i ett system eftersträvas är ledarskapet centralt. För att uppnå en sådan förändring behöver en ledare lotsa medarbetarna som har ansvaret, aktiviteten och initiativet. En del i det specialpedagogiska ansvaret handlar om att leda det pedagogiska utvecklingsarbetet i syfte att möta elevernas behov. I samband med detta behövs en diskussion om målen för verksamheten och konsekvenserna av dessa för enskilda

elever. Ett förändringsarbete kräver en ständig reflektion över de tankar, idéer och värderingar som styr vårt handlande. Likaså en diskussion om de normer, regler, traditioner och rutiner som styr verksamheten. Denna process tar tid. Bristen på tid är en faktor som upprätthåller fördomar, då förenklade beskrivningar av verkligheten sparar oss från mental stress. Ökade krav på skolan har berövat personalen tiden för tänkande och reflektion. Då en människa genom tidsbrist blir hindrad att lära så blir även utvecklingen av organisationen hindrad. Ett förändringsarbete får högre kvalitet ju fler ståndpunkter, åsikter och känslor som ges utrymme att påverka förändringen. Det finns många skäl att sätta mångkulturalitet i fokus för ett förändringsarbete. Samtidigt är det främst modersmåls lärare och svenska som andraspråkslärare som utvecklar sig inom området. För att kunna åstadkomma ett interkulturellt arbetssätt behöver det skapas ett interkulturellt meningssystem för skolan. Tre frågor som är centrala då det gäller att åstadkomma ett perspektivskifte är; ett erkännande av elevers samtliga kulturer, det vill säga ett betraktande av elever som mångkulturella; ett skifte i förhållningssättet gentemot invandrarelevernas familjer från ett kompensatoriskt synsätt till ett komplementärt; ett skifte i forskningsfokus från forskning om invandrare till interkulturell forskning. Ett förändringsarbete handlar om att återerövra det självklara genom att med utgångspunkt i vardagliga erfarenheter söka förståelse där vi uppfattar, värderar och ger mening och sammanhang åt det vi betraktar. All förändring handlar om människor. En ledares uppgift består bland annat av att skapa och leda processer på väg mot ett gemensamt mål.

3 Empirisk del

En följd av att detta arbete bygger på två studier blir att den empiriska delen innehåller två delar. För att arbetet ska läsas i kronologisk ordning redovisas här först en sammanfattning den empiriska delen till studie I. I syfte att få ett flyt i läsningen samt att minska de upprepningar av texten som kan bli följden om man delar upp i flera mindre avsnitt har vi därefter valt att dela in den empiriska delen för denna studie, studie II, i några övergripande avsnitt.

3.1 Studie I – en sammanfattning

Syfte, problem och genomförande

Syftet med studie I var att granska skolaktörers arbete med- och samarbete kring tester och utredningar av elever med ett annat modersmål än svenska. I detta ville vi särskilt beakta de bakgrundsfaktorer som kan påverka elevernas förståelse av, och möjligheter att, genomföra testerna. Utifrån syftet formulerade vi följande problem:

1. Vilka bakgrundsfaktorer av exempelvis kulturell eller språklig karaktär behöver vara kända i samband med en test eller utredning av elever med invandrabakgrund?
2. På vilket sätt samarbetar skolans olika aktörer kring en utredning av elever med invandrabakgrund?
3. Ger det utredningsmaterial som används i skolan en rättvis bedömning av elever med annat modersmål än svenska och i skolsvårigheter?

För att söka svar på dessa problemformuleringar använde vi oss av kvalitativa intervjuer med ett urval av personer som på olika sätt kom i kontakt med elever med annat modersmål än svenska i sin verksamhet. Studie I kom att omfatta intervjuer med svenska som andraspråkslärare, modersmålslärare, specialpedagoger och skolpsykologer, två ur varje kategori. Eftersom studien omfattade olika yrkeskategorier föll det sig naturligt att frågorna skiljde sig en aning åt, dock utan att för den skull avvika från huvudsyftet.

Resultat

Resultatet av intervjuerna redovisades i studie I i förhållande till problemformuleringarna. Det framkom att:

1. Det i samband med test och/eller utredning av elever med invandrabakgrund behövs kunskap om följande faktorer; språk, språklig socialisation, social och kulturell bakgrund, tidigare skolgång, villkor som omgav familjens flytt, social status så som exempelvis trångboddhet och storlek på syskonskaran. Av resultatet framgår också att respondenterna var tveksamma till hur mycket kunskap om bakgrundsfaktorer, gällande invandrabarns villkor i skolan, det finns bland de skolaktörer som handhar tester och utredningar. I samband med detta framfördes synpunkter på att det kan vara svårt att få information från

föräldrarna. En respondent lyfte fram att den information som görs tillgänglig oftast är den mätbara, exempelvis vistelsetiden i Sverige, tidigare skolgång, läkarundersökningar och antal familjemedlemmar. Detta angav respondenten vara den information som förmedlas genom andra samhällsorgan som exempelvis migrationsverket och integrationskontoret. Samtidigt sade sig respondenten inte veta om informationen når ut till berörda pedagoger. Inte heller om den efterfrågas. Respondenten uppgav att det som oftast efterfrågas av invandrarelevernas lärare är frågor som berör skolans ämnen. Respondenten uttryckte en osäkerhet, men samtidigt en förhoppning om, att klasslärarna är mer välinformerade om de elever de ansvarar för.

2. Samarbetet mellan skolans olika aktörer i förhållande till elever med ett annat modersmål än svenska förekommer endast i ringa utsträckning och enligt respondenterna behöver detta utvecklas. Framförallt poängterades ett önskemål om ökat samarbete med modersmåslärarna. Men även samarbete med klasslärare, svenska som andraspråkslärare och specialpedagoger nämndes. En av respondenterna framförde att samarbetet var bättre tidigare då modersmåslärarna var organiserade annorlunda. Respondenten såg en skillnad i vilka lärare som söker samarbete med, eller råd av, modersmåslärarna angående gemensamma elever. Orsakerna till det bristande samarbetet fann man i organisationen, tidsbrist, sekretess och schemaläggning. En modersmåslärare framförde att om han/hon blir tillfrågad kring en test eller utredning så är det i första hand för att översätta eller tolka. Inte för att bidra med hur eleven är eller har det. Några respondenter förmodade, eller tyckte sig ha upplevt, ett ointresse för samarbete från andra som arbetade med samma elev. Skolpsykologerna utgjorde härvidlag ett undantag genom att de inte diskuterade frågan nämnvärt. En av skolpsykologerna angav dock att modersmåsläraren är en källa till information om eleven som han/hon ibland använde sig av för att få bakgrundsinformation. Samtidigt angav denna respondent att det finns anledning att vara försiktig i samtal med modersmåslärare eftersom de kan vara påverkade av kulturbundna myter och föreställningar rörande en familj.
3. Majoriteten av respondenterna var överens om att testmaterialet som används i skolan inte ger rättvisa åt elever med ett annat modersmål än svenska. En av modersmåslärarna framförde att han/hon inte hade sett de test som användes i skolan. Modersmåsläraren uttryckte även ett önskemål om att ha tillgång till skolans testmateriel då det hade varit bra om svenska som andraspråksleverna hade kunnat göra testerna även på modersmålet, för att ge en rättvisare bild av deras kunskaper. Den andra modersmåsläraren upplevde en kulturell skillnad i det testmaterial som finns att tillgå. Vid försök att anpassa material till svenska normer stöter modersmåslärarna på problem i förhållande till barnens bakgrund och upplevelser. I en strävan att åstadkomma rättvisare bedömningar plockades test och utredningsmaterial från olika källor. Majoriteten av respondenterna påtalade behovet av att ha tillgång till fungerande test. Tre respondenter funderade på att omskapa delar av befintligt utredningsmaterial för att bättre kunna utvärdera sina elevers kunskaper. En av specialpedagogerna berörde även svårigheten att kunna urskilja vilka problem som har sin grund i språket, och vilka svårigheter som härrör ur specifika läs- och skriv svårigheter eller bristande förmåga. Skolpsykologerna lyfte fram att mycket av det material som används i en psykologutredning är anpassat till och normerat efter olika länders nationella och kulturella förutsättningar. Vid närmare diskussion visade det sig att detta främst gäller

olika länder i västvärlden. Detta eftersom det, enligt respondenterna, är mycket kostsamt att omarbete och normera test. Båda psykologerna använde uteslutande de svenska normeringarna. En av dem angav att vi har psykologer som är utbildade i sitt hemland och kan genomföra testen med det materiel och den normering som används där. Samtidigt ansåg han/hon att detta förfarande inte är adekvat med tanke på att eleven ska bo och verka i Sverige. Skolpsykologerna var överens om att det i samband med en utredning av barn med ett annat modersmål än svenska ofta finns många, mer eller mindre kända, faktorer som kan påverka resultatet vid utvärderingen. Därför använde de sig av många olika test och var noga med att komplettera med material som inte baseras på verbal kommunikation. Trots detta är enligt psykologerna bedömningarna ofta svåra att göra och resultatet osäkert. Skolpsykologerna förde fram att "rättesnöret" inom psykologkretsar är att vara ytterst försiktig vid utvecklingsbedömningar gällande invandrarelever eftersom det finns många felkällor. Det pågår, enligt utsago från skolpsykologerna, en omfattande diskussion om olika testmetoder för utredning av barn med invandrabakgrund. En av psykologerna informerade om att det pågår arbete med att ta fram test som utvärderar elevens fonologiska förmåga och som ska vara anpassat så att det även är normerat för invandrarelever. I samband med provskolgång i särskolan följde denna respondent alltid upp sin utredning och utvärderade provskolgången innan eleven skrivs in. Även detta var ett sätt att försöka garantera rättvisa för invandrarelever.

Diskussion

Utifrån resultatet av studie I förde vi en diskussion enligt samma indelning som problemformuleringarna. Den språkliga grunden lyftes fram som en av de viktigaste bakgrundsfaktorerna i samband med tester och utredningar. Detta framgick både i den litteratur vi studerade och i intervjuerna som låg till grund för resultatet. Språklig kompetens är intimt förknippad med kultur och tradition. Många elever har en kulturell bakgrund som är vitt skild från vår. I mötet med elever utgår vi från att de förmår att abstrahera kring begrepp och erfarenheter. Behovet av kunskap om elevens kulturella bakgrund påtalades av flera respondenter. Samtidigt har Runfors (2003) i sin forskning kommit fram till att skolans personal har dålig kännedom om och till och med bristande intresse för detta. Samtliga respondenter visade en insikt i den språkliga kompetensens avgörande betydelsen. Ord och begrepp framstår i litteraturen som förutsättningen för den kognitiva utvecklingen. Obondo (1999) skriver att invandrarelever från en kontextberoende språklig tradition ofta måste lära sig kontextberoende färdigheter på ett nytt språk samtidigt som de ska lära sig språket. I undervisningen på svenska skolor är den västerländska samtalsstrukturen rådande. Detta innebär att elever förväntas intressera sig för och utveckla en kontextberoende kunskap.

Modersmålets betydelse i samband med tester och utredningar togs härefter upp i diskussionen. Modersmål är i svenska skolan ett eget ämne med mål och riktlinjer. Detta ämne ska förutom språk även behandla kultur, traditioner och samhällsformer i det land som en elev härstammar från. För en del elever innebär modersmålsundervisning att de måste lära sig två nya språk parallellt eftersom de dialektala skillnaderna inom ett språk kan vara så stora att det handlar om främmande ord. Traditioner kan variera mycket även inom ett lands gränser, vilket en av respondenterna förtydligar genom att ange att det inte endast räcker att skaffa kunskap om från vilket land en elev härstammar. Informationen behöver utökas till att gälla från vilket område i landet eleven kommer och de språkliga traditionerna samt de förutsättningar för skolutbildning som finns inom det området. I intervjuerna framkom att en del av de bakgrundsfaktorer som

efterfrågades i samband med ett test eller en utredning handlade om vilket språk som talades i hemmet, deltagande i modersmålsundervisning och hur väl eleven behärskade modersmålet. Många gånger är det svårt att skilja på problem som har att göra med läs- och skrivsvårigheter och problem som har att göra med andraspråksutvecklingen. Det tar många år för en elev att lära sig ett andraspråk så väl att de uppnår förstaspråksnivå i skolans läsåmnen. Kunskap som finns förankrad i modersmålet går snabbare att tillägna sig på andraspråket. Skolverket påpekar att kunskapsinhämtande bör ske på elevens starkaste språk. För en del av elever finns inte modersmålsundervisning att tillgå på grund av för litet elevunderlag eller bristande tillgång på modersmåls lärare. Salameh (2005) påpekar att det ofta finns brister i den språkliga basen även på modersmålet. Detta gör det svårt att hämta hjälp i modersmålet då kompetensen i svenska som andraspråk inte räcker för att förstå det som lärs ut i klassrummet. Samtidigt påpekar en respondent att det kan vara svårt att motivera föräldrar att låta sina barn delta i modersmålsundervisning då man anser att barnet för att klara sig i det nya landet måste göra svenska till sitt första språk. I mötet med elever upplever man ibland att de gett upp och har en negativ bild av sin egen förmåga. Taube (2000) lyfter fram att detta på sikt kan innebära att eleven utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Hyltenstam (2001) påpekar också att det inte är en självklarhet att elever i den svenska skolan får tillgång till undervisning i svenska som andraspråk. I den nationella kvalitetsgranskning som Hyltenstam hänvisar till framgår även att svenska som andraspråk många gånger ges i form av stödundervisning där eleven går ifrån den reguljära undervisningen. Det är också vanligt att invandrarelever ses som elever i behov av särskilt stöd och lämnar klassrummet till förmån för stödundervisning. Detta bidrar till att det inte finns någon röd tråd i planeringen av utbildningen för många elever. En av riskerna vi ser med detta är att undervisningen sker i form av punktinsatser som ytterligare försvårar den kognitiva tankeutvecklingen.

I intervjuerna framkommer vikten av samarbete mellan skolans personal i samband med invandrarelevs förutsättningar i skolan. Den litteratur vi valde som ingång till studie I behandlar inte specifikt frågor som rör samarbete. Modersmåls lärarna var den grupp som flera respondenter önskade ett utökat samarbete med. Samtidigt upplevde samtliga kategorier ett bristande intresse för samarbete. Förutom bristande intresse angavs bland annat tid och organisation som orsaker till samarbetssvårigheter. Skolpsykologerna uttryckte inga önskemål om utökat samarbete och inte heller någon upplevelse av bristande intresse för detta. Genom litteraturen blev vi medvetandegjorda om det djup som finns i samarbetssvårigheterna. Detta illustreras bland annat av den värdegrundskonflikt som Lahdenperä (1997) och även Runfors (2003) pekar på. Ett utvecklat samarbete med modersmåls lärarna skulle kanske kunna innebära en skiftning från ett invandrarperspektiv till ett interkulturellt perspektiv i förhållande till eleverna. Eleverna skulle genom detta få större utrymme att lära utifrån sina erfarenheter samt kulturella och språkliga förutsättningar. Vi lyfte i delstudie I fram frågan om utvecklingsmöjligheter genom samarbete och konsekvenser av ett uteblivet samarbete som en viktig fråga för framtida forskning.

Som sista del i diskussionen tog vi upp utredningsmaterialet, där det tydligt framstod i litteraturen såväl som i den empiriska delen att det är förknippat med stora svårigheter att utreda elever med ett annat modersmål än svenska. I denna situation försöker samtliga kategorier av respondenter att genomföra test och utredningar som man hoppas kan ge en någorlunda rättvis bedömning av elevens kompetenser och brister. Detta sker genom att man plockar materiel från olika test. Utvärdering av dessa test sker med stor tveksamhet, i förhållande till bristande kunskaper om skillnader i språklig socialisation, kulturell bakgrund, social status och erfarenheter som

omgärdat flytten. Modersmåslärarna involveras inte i processen trots att de torde vara den yrkeskategori som har mest att tillföra angående de flesta av ovan nämnda faktorer. Modersmåslärarna anger också att de saknar material som de kan använda i syfte att kartlägga och bedöma en elevs kompetenser. Salameh (2005) påpekar att barn som föds in i och lever i ett område med många olika kulturer riskerar att inte utveckla den språkliga basen i något språk. Från skolverkets sida lyfter man fram vikten av att två eller flerspråkiga elevers språkutveckling ses ur perspektiv av elevens samtliga språk. För elever med brister i den språkliga basen både på modersmålet och på andraspråket kan inte heller en test eller utredning på modersmålet genomföras på ett tillförlitligt sätt. Vår upplevelse är att denna grupp elever växer. Även här ser vi ett område av stort intresse för framtida forskning. Runfors (2003) påstår att den västerländska synen på barns utveckling ligger till grund för bedömningar om vad som är normalt respektive avvikande. I skolan arbetar vi med åtgärdsplaneringar och individuella utvecklingsplaner i syfte att hjälpa eleverna att utvecklas i riktning mot det vi uppfattar som normalt. Skolpsykologerna anger att många av de test som de använder har en internationell spridning med normeringar avpassade efter det specifika landets sociala och kulturella förtecken. Samtidigt använder vi i Sverige endast de test som är avpassade att lämpa sig för svenska förhållanden. I strävan att göra rättvisa åt barnen anger skolpsykologerna att de använder olika icke- verbala test. Men inte heller detta erbjuder någon säker väg till bedömning eftersom barn i olika delar av världen har olika erfarenheter av att möta, tolka och konstruera bilder. Isaksson och Norlinder (1999) pekar på att det saknas tillräckligt bra icke- verbalt utredningsmateriel för barn som kommer från andra länder. Skolpsykologerna anger att det förekommer ett omfattande arbete för att producera sådana test. Det förkommer även forskning i syfte att kartlägga orsaker till att så många elever med invandrarbakgrund skrivs in i särskolan.

Skolverket (2003) påtalar att det är omöjligt att konstruera språkliga test för flerspråkiga barn, den språkliga diagnostiseringen måste bygga på en allsidig information. Samtidigt påtalar flera respondenter från samtliga kategorier behovet av att hitta test för att kunna mäta elevers utveckling. I skolan finns en tradition av att mäta och utvärdera. Vår tro är att pedagoger upplever en stor osäkerhet när test- traditionerna inte längre är verkningsfulla. Särskilt som alla elever förväntas uppnå godkänd- nivån i skolans basämnen. Då vi inledde detta arbete hade vi uppgifter om att det förekom en omfattande inskrivning av elever med invandrarbakgrund i särskolan. Men vi visste inte hur stor denna överinskrivning var. I litteraturdelen såväl som i den empiriska delen framkommer att detta är något som uppmärksammas som ett problem. Skolpsykologerna anger att de har direktiv att hantera utvecklingsbedömningar av invandrarelever med stor försiktighet. Gustavsson (1999) påpekar att särskolan idag är den skolform som närmast kan erbjuda många av våra invandrarelever den undervisning de behöver. Den stora ökningen av invandrarelever i särskolan ger ett skrämmande perspektiv på framtiden.

3.2 Syfte och problemprecisering, studie II

Syftet med denna studie, studie II, är att undersöka det interkulturella samarbetet runt några elever i årskurs F-5 med invandrabakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras. I detta vill vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Ett delsyfte är att undersöka hur en interkulturell skolutveckling, på väg mot en skola för alla, påverkar samarbetet samt specialpedagogens roll i denna utveckling.

Problemprecisering

- Hur och på vilka grunder sker samarbetet kring elever med invandrabakgrund före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras
- Vilka deltar i detta samarbete.
- Vilken är specialpedagogens roll i samband med detta?
- Vilken skolutveckling i riktning mot ett interkulturellt samarbete finns och hur ser specialpedagogens roll i denna skolutveckling ut?

3.3 Forskningsstrategi

Fallstudiebaserad forskning innebär att ett eller flera fall från verkliga livet används som empiriskt underlag för forskning, särskilt när kunskapen om ett område helt eller delvis saknas och när det rör sig om komplexa fenomen (Gummesson, 2003, s.116).

Innan en undersökning påbörjas måste man fundera över vilken forskningsstrategi man tänker sig. Vi tänkte oss en studie kring ett antal fall/elever så som de presenterades i syftet. Detta ledde till att vi studerat vad Gummesson (2003), Denscombe (2000) och Merriam (1994) säger om fallstudier. Denscombe menar att fallstudien inte är en forskningsmetod i sig, vilket Merriam har valt att definiera begreppet som, utan mer är en forskningsstrategi i vilken man använder olika metoder. Trots olikheter i frågan om huruvida fallstudier utgör en forskningsmetod eller en forskningsstrategi stämmer beskrivningen av användningsområde och processen överens i Denscombes och Merriams respektive böcker. Författarna är överens om att fallstudier lämpar sig väl i samband med kvalitativa studier där man som forskare vill studera problemställningar av sammansatt social karaktär, där flera olika faktorer påverkar den sociala kontexten. Syftet är att genom flera olika metoder studera variablerna för att därmed nå och kunna förmedla en djupare förståelse. Vi valde att se fallstudier som en forskningsstrategi eftersom vi gjorde ett strategiskt val såtillvida att fallstudier tillät oss att begränsa studiens omfattning samtidigt som de tillät oss att med hjälp av olika metoder studera problemställningarna med olika utgångspunkter. Denscombe beskriver det så här; ”Beslutet att använda en fallstudie som tillvägagångssätt är ett strategiskt beslut som står i relation till undersökningens skala och omfattning, och det bestämmer inte – i alla fall inte principiellt – vilken eller vilka metoder som ska användas” (s.43). Merriam menar att man, vid val av metod, måste ta hänsyn till faktorer som vilken typ av frågor man ställer, vilken kontroll man har och hur man har tänkt sig att slutresultatet ska bli. Fallstudiens starka sida är enligt Denscombe att den, beroende av omständigheter och de krav

som situationen ställer, tillåter flera metoder som tillsammans kan ge en holistisk analys. Eftersom fallstudien enligt Denscombe (2000) föredrar ett litet antal enheter vilka undersöks på djupet, ansåg vi det vara en lämplig strategi då vi ingående ville undersöka samarbetet kring några elever. Inför val av fall att studera anger Denscombe att valen kan motiveras utifrån fyra olika utgångspunkter. Av dessa har vi använt två.

”Den typiska undersökningsenheten” (s. 44). Enligt denna motivering är de fall som väljs typiska såtillvida att det finns faktorer som skulle kunna gälla andra fall inom samma problemområde. Därmed kan resultatet generaliseras. De elever vi valt är alla invandrabarn som bedöms ha skolsvårigheter och där stor tveksamhet har rått angående orsakerna till dessa. Vidare har alla varit aktuella för utredningar och diskussioner i samband med särskoleplacering. Samtidigt är fler skolaktörer verksamma runt dessa barn till följd av deras invandrabakgrund. Eftersom vår studie behandlar samarbetet runt eleverna och inte har för avsikt att bedöma riktigheten i gjorda utredningar och beslut anser vi att resultatet har möjlighet att vara generaliserbart.

”Den teoriprovande undersökningsenheten” (s.45). Här hänvisar Denscombe till Yin (1994) och Layders (1993). Genom att välja ett eller flera speciella fall kan tidigare teorier prövas. Grunden för att välja ett fall kan utgöras av att det har vissa karaktärsdrag som gör att resultaten i viss mån kan förutsägas. I studie I framstod samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter som ett område i utvecklingsbehov. I och med detta uppkom hypotesen att det bristande samarbetet hade betydelse ifråga om en eventuell överinskrivning av invandrarelever i särskolan. Valet av fallstudier som forskningsstrategi gav oss möjlighet att pröva hypotesen om det bristande samarbetet. Samtidigt såg vi en möjlighet att genom att studera samarbetsaspekten även kunna fånga upp de involverade parternas tankar om utveckling och utvecklingsbehov av samarbetet. Gummesson (2003) anser att fallstudiebaserad forskning kan vara både teoritestande och teorigenererande.

Om resultaten från ett projekt utnyttjas i andra projekt eller ingår som en del i ett större forskningsprogram, kan teorin löpande prövas och ifrågasättas i syfte att förbättra den eller överge den (s. 119).

Fallstudier måste enligt Denscombe (2000) ha klara gränser. Finns inte dessa gränser är det svårt att fastställa vad fallet är. De gränser som gäller för våra fallstudier är bland annat att vi valde att inte intervjua psykologer och andra, för skolan, externa kompetenser eftersom de inte deltar i det vardagliga samarbetet kring elever, vilket denna studie fokuserar på. Vi begränsade oss också i tiden genom att titta på samarbetet före och i samband med inskrivning/provskolgång i särskolan, inte hur det har gått sedan, då det inte berörs av syftet. Övriga gränser är av etisk och/eller av ekonomisk art. Av både etiska och ekonomiska skäl gjordes inte några intervjuer med föräldrarna och elever. Av etiska skäl studerade vi inte heller några psykologutredningar eller utredningar av annan karaktär, exempelvis läs- och skrivutredningar.

3.3.1 Fallstudiens validitet och reliabilitet

Mäter vi det vi önskade mäta och skulle vi få fram liknande resultat om vi gjorde om studien? Gummesson (2004) presenterar en checklista för kvalitetssäkring och kvalitetsbedömning av fallstudiebaserad forskning. Listan är indelad i åtta rubriker där varje rubrik innefattar tre till tolv punkter att ta i beaktande då man skriver en forskningsrapport. Den mest omfattande rubriken är att "Forskningen ska ha *trovärdighet*" (s. 136 – 137). Under den rubriken finner vi författarens definition av begreppet bias – "redovisad medvetenhet av antaganden och avgränsningar och den snedvridenhet (bias) av resultaten som dessa eventuellt kan leda till" (s. 137). Det finns några faktorer som kan ha orsakat en viss bias i denna studie. Dessa faktorer redovisas under respektive metod och genomförande avsnitt.

Går det att generalisera utifrån fallstudier? Och hur representativa är fallen? Detta är frågor som Denscombe (2000) anser är viktiga att ta ställning till inför resultatanalysen för att inte äventyra trovärdigheten. Fallstudien är som mest känslig när det gäller "*trovärdigheten i de generaliseringar som görs utifrån dess resultat*" (s. 53). Man måste vara noga med att öppet visa vilken utsträckning fallet liknar eller kontrasterar mot andra av samma typ. Denna studie omfattar sex fall, två skolfall och fyra elevfall. Då det gäller de generaliseringar som är gjorda kring skolfallen kan man säga att eftersom skolorna har samma huvudman, den aktuella kommunen, ger den yttre ramen i form av styrdokument en förutsättning att generalisera resultatet inom kommunen. Men trots att de kommunala planerna tar sin utgångspunkt i nationella styrdokument finns en tveksamhet kring generaliserbarheten utanför kommungränsen. Detta eftersom kommunerna kan välja att lägga tyngdpunkten på olika faktorer i nationella styrdokument och de ekonomiska ramarna för verksamheterna kan se ut på olika sätt. De kommunala verksamheterna tolkar de nationella styrdokumentet, de enskilda enheterna gör i sin tur en tolkning, liksom skolaktörerna på skolorna gör i sin dagliga gärning. Samtidigt stärks generaliserbarheten genom möjligheten att göra jämförelser med nationella undersökningar så som SIT- rapporten. Elevfallens reliabilitet stärks genom att flera pedagoger har intervjuats, därmed blev det möjligt för oss att ställa deras svar mot varandra. Respondenternas svar kunde även ställas i relation till litteraturen kring invandrarelever i skolsvårigheter samt SIT- rapporten (Rosenqvist 2007) som publicerades under slutfasen av detta arbete.

Vår förhoppning är att studien ska kunna användas som ett redskap för diskussion och utveckling. Vår strävan och vårt yttersta mål har varit att återge respondenternas tankar och synpunkter så korrekt som möjligt. Det föreligger alltid en viss svårighet i att hålla "distansten" till respondenterna och deras svar då det personliga engagemanget är stort.

3.4 Metod

Det finns enligt Denscombe (2000) fyra olika forskningsmetoder – frågeformulär, intervjuer, observationer och skriftliga källor. De är alla olika och lämpar sig bättre för vissa situationer än för andra. Men de kan också utgöra ett komplement till varandra då de kan kombineras för att

skapa ömsesidigt stödjande sätt att samla in data om en och samma sak. Genom att använda flera olika metoder kan man ge saken en särskild vinkling eller ett särskilt perspektiv. Dessa perspektiv kan sedan utnyttjas som redskap då man som forskare vill jämföra kontrasterna.

Varje metod närmar sig datainsamlingen med en viss uppsättning antaganden och frambringar en typ av data som vi måste inse har vissa inneboende starka och svaga sidor i förhållanden till den specifika forskningen och de praktiska restriktioner (tid, resurs, tillträde) som forskaren ställs inför (s.102).

Denna undersökning omfattade tre olika metoder vilka kommer att redovisas var för sig i detta metodavsnitt. Under resultatredovisningen varvas resultaten från de olika metoderna beroende på vilket fall som redovisas. Som ett första led gjordes en enkätundersökning (bilaga I) för att få fram ett underlag för vårt kommande urval av elever. Andra ledet blev därefter kvalitativa intervjuer med personerna kopplade till de utvalda eleverna. Samtidigt granskades dokument som hade inverkan på skolans arbete med invandrabarn i skolvårigheter samt avkodade dokument skrivna kring aktuella elever. Fördelen med att använda flera metoder är enligt Denscombe (2000) att man erhåller fler och olika typer av data kring samma ämne, vilket sannolikt ökar kvaliteten i undersökningen. Att vi fick tillgång till olika typer av data i ämnet gjorde att vi, precis som Denscombe menar, fick möjlighet att se saken ur olika perspektiv och därmed förstå ämnet på ett bättre sätt än vad som hade varit möjligt om vi bara hade använt oss av en metod. Författaren ser en vinst i att man genom de olika metoderna har möjlighet att kontrollera resultaten från en metod med resultaten från en annan metod. Vi kunde bekräfta eller ifrågasätta resultat genom att jämför de olika undersökningarnas resultat vilket ökade validiteten i undersökningen.

Efter att ha tagit del av SIT projektet, som presenterades i inledningen, och rådgjort med handledaren om lämpligt förfarande bestämdes att ett rimligt urval för en studie av denna art var att hålla sig inom en kommun, och då en medelstor kommun i södra Sverige, fortsättningsvis endast kallad kommunen. Eftersom studien inte hade någon avsatt budget utan skedde inom ramen för vårt examensarbete så var södra Sverige en rimlig begränsning. Begränsning sattes också till kommunala grundskolan och skolår F – 5 eftersom det är vårt eget arbetsområde och vi därmed hade störst förförståelse för den verksamheten. Vi vill här poängtera att denna studie har ett helt annat urval än det som gällde i studie I och det går inte att härleda några som helst urvalsfaktorer från denna studie till studie I.

3.4.1 Etiska överväganden

Då vi hade att ta ställning till de etiska överväganden som föregår en studie av detta slag studerades Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, Kvales (1997) etiska riktlinjer och Denscombe (2000). Enligt Vetenskapsrådet ska informationskravet ge den tilltänkta respondenten information om vilka som genomför undersökningen, dess syfte och vad som förväntas av respondenten. Kvale kallar samma förfarande för informerat samtycke. Detta finns i denna studie dokumenterat i form av de brev vi skickade ut till alla berörda parter inför vår undersökning (bilaga II – VI). Kvale beskriver problemet med att besluta sig för hur mycket information man ska ge och när den ska ges. För att inte få allt för långa brev som riskerade bli

olästa kompletterades informationskravet vid den muntliga kontakten vi tog med alla våra tilltänkta respondenter. Då upprepade vi informationskravet med att ytterligare beskriva syftet, undersökningens bakgrund och hur vi ämnade behandla den information vi samlade in. Dessutom kompletterade vi med att upplysa respondenterna om deras rätt att avbryta sin medverkan om de så önskade.

Om man samtycker till att delta i en forskningsstudie gör man det enligt Denscombe (2002) under följande förutsättningar.

- *"Det finns ett medgivande att delta"* (s. 130). Med detta menar författaren att det i allmänhet är ett informerat samtycke då man går med på att intervjuas. Intervjuaren baserar inte sina forskningsdata på hemliga bandinspelningar av diskussioner eller tillfälliga konversationer. Intervjusituationen har som avsikt att på ett oförbehållsamt sätt producera material som kommer att användas i forskningssyfte, vilket den intervjuade har samtyckt till.
- *"Den intervjuades ord kan betraktas som protokollförda och dokumenterade"* (s.130). Det finns en överenskommelse mellan den intervjuade och intervjuaren om att få använda det sagda vid ett senare tillfälle och att det sagda är ett autentiskt uttryck för den intervjuades tankar och synpunkter.
- *"Forskaren bestämmer dagordningen för diskussionen"* (s.130). Det föreligger en underförstådd överenskommelse om att det är forskaren som styr diskussionen och bestämmer dagordningen. Forskarens intervjustil påverkar graden av styrning.

Samtyckeskravet finns dokumenterat i form av skriftliga samtycken (bilaga VII) som delades ut och undertecknades av samtliga respondenter.

Det etiska krav som, enligt oss, är ett av de viktigaste och som kräver mycken eftertanke i alla delar av undersökningen är konfidentialitetskravet. Kvaless (1997) definition lyder; "Konfidentialitet i forskning betyder att privata data som identifierar undersökningspersonerna inte kommer att redovisas" (s. 109). Detta krav har enligt Vetenskapsrådet ett nära samband med frågan om offentlighet och sekretess. Då vi baserar vår forskningsstrategi på fallstudier av minderåriga, är delar av vår studie av känslig karaktär. De dokument vi tagit del av är offentliga handlingar men som ett led i att garantera anonymiteten bad vi skollärdarna om att få dokumenten kring de utvalda eleverna oidentifierade. Samtidigt försäkrade vi dem om att dokumenten kom att behandlas som om de vore hemligstämplade. Inget av det vi skriver om eleverna går att hänvisa till enskild elev eller skola. Övriga dokument som granskades är allmänna handlingar men för att fullfölja konfidentialitetskravet blev all fakta som kan antyda vilken kommun eller vilka skolor det rör sig om oidentifierad.

Det fjärde och enligt Vetenskapsrådet sista kravet är nyttjandekravet. Detta krav har styrt hur vi har handskats med de på band inspelade intervjuerna och utskriften av inspelningen. Respondenterna fick försäkran om att det endast var vi, författarna till denna studie, som skulle lyssna på banden, och som skulle ta del av utskrifterna.

Etiska överväganden av annan karaktär återfinns under respektive avsnitt där de finner sin naturliga placering i det löpande arbetet med denna studie.

3.4.2 Övergripande metodkritik

Då det var en grupp elever i skolsvårigheter vi ämnade undersöka insåg vi att det inte skulle vara helt lätt att, med tanke på sekretess och med tanke på olika individers sårbarhet, nå de elevfall vi önskade. Samtidigt som vi ville ha ett rimligt antal att studera så ville vi även ha en så heltäckande bild som möjligt av antal berörda elever i kommunen. En faktor som kunde ha haft intresse för, och fördjupat, studien är hur föräldrarna upplevde samarbetet kring deras barn och vi ser en stor brist i att undersökningen har exkluderat föräldrarna till de utvalda eleverna. Skälen till denna exkludering är kopplade både till etiska överväganden i samband med anonymitet, praktiska överväganden i samband med tidsåtgång och till det faktum att budgeten för denna studie inte tillät några tolkkostnader. Detta innebar även att vi av samma skäl inte genomfört några elevintervjuer. Eftersom vi önskade undersöka samarbetet på skolorna, ej riktigheten i gjorda bedömningar deltar inte personer från centrala stödenheten såsom exempelvis skolpsykologer.

Vid alla undersökningar föreligger en viss risk för ”bias (Gummesson 2004). I vår studie kan risken för denna skevhet i resultatet bero på att vi hade en tidsaspekt på fem år. Det vill säga, studien gällde de invandrarbarn i skolsvårigheter som funnits på skolan de senaste fem åren. Detta kan så här i efterhand ses som för lång tidsaspekt då minnet är en faktor som kan ha stor betydelse för utfallet av en undersökning och respondenterna uttryckt emellanåt svårigheter med att minnas hur det egentligen var.

3.4.3 Enkätundersökning – Metod och genomförande

Syftet med enkätundersökningen var att få fram ett urval av skolor för den fortsatta undersökningen. Enligt Denscombe (2000) ska ett frågeformulär, för att betraktas som forskningsmässigt, vara utformat för att samla information som sedan kan användas som data för analys. Vidare säger Denscombe att det är lämpligt med frågeformulär när man har behov av standardiserade data från identiska frågor, utan krav på personlig interaktion. Körner och Wahlgren (2005) påtalar vikten av att i god tid innan insamlingsarbetet börjar vara klar över vilken information som eftersträvas, hur den ska bearbetas, redovisas och användas. Som huvudregel gäller att begränsa insamlingen till de uppgifter som är relevanta för studiens syfte. Vi önskade med detta förfarande få in svar på hur många fall/elever som kunde ligga till grund för vårt fortsatta urval samt var dessa elever fanns. Vi ville samtidigt skaffa en överblick över situationen gällande invandrarelever aktuella för särskolan på kommunnivå. Detta var ett, i ögonblicket omedvetet, dubbelt syfte som på kom att påverka frågorna vi ställde. Den typ av enkät som vi använde oss av kallar Denscombe (2000) för postenkät, även om vi skickade den med mail. Oavsett om den postas eller inte så menar författaren att frågeformulärets data genom detta förfarande samlas in utan någon direkt kontakt mellan forskaren och respondenten och är därmed att betrakta som en postenkät. Vid utformandet av frågorna är det enligt Körner och Wahlgren (2005) bra att beakta följande faktorer.

- Ha med ett begränsat antal frågor.
- Frågorna behöver vara tydliga, detta nås genom korta meningar och ett enkelt språk.
- Om facktermer förekommer behöver de förklaras.
- Frågor som är prestigeladdade bör undvikas liksom frågor som är ledande.
- Frågorna ska vara lätta att besvara. En större fråga kan eventuellt ersättas med två mindre.

I ett frågeformulär bör man tänka på att använda ord och uttryck som inte väcker anstöt. Denscombe (2000) menar till exempelvis att då frågorna berör etniska minoriteter är det viktigt att använda de ”politiskt korrekta” termerna. Det finns många olika sätt att benämna invandrarelever, elever med utomnordisk bakgrund, elever med annan etnisk bakgrund än svenska, elever med annat modersmål än svenska är några exempel. Inför valet av benämning förde vi diskussioner om innebörden av och den politiska korrektheten i alternativen. Vi valde efter dessa diskussioner benämningen elever med invandrarbakgrund enligt den definition av invandrare som vi med hjälp av SOU 1996:143, Runfors (2003), Lahdenperä (1997) och Parzsyk (1999) ger i litteraturgenomgången.

Den typ av information som eftersträvas, frågornas omfattning till innehåll och antal, antal individer som ska tillfrågas samt studiens budget avgör enligt Körner och Wahlgren vilken insamlingsmetod som är lämplig. Enligt Denscombe (2000) är det lämpligt att använda frågeformulär då man vill nå ett större antal respondenter på olika platser. Eftersom vi ville täcka in alla skolor i den valda kommunen som svarade mot vårt avgränsningsområde F-5 och eftersom vi inte hade någon budget för arbetet så fann vi enkätutskick lämpligt. En enkät måste alltid följas av bakgrundsinformation om undersökningen. Denscombe påtalar att denna bakgrundsinformation bör innehålla:

- Information om vem står bakom studien.
- Syftet med studien och hur informationen kommer att användas.
- Svarsadress och svarsdatum.
- En påminnelse om att informationen inte kommer att bli offentligt tillgänglig.
- Information om att deltagandet är frivilligt.
- Ett tack till dem som väljer att delta.

Frågeformuläret ska enligt Denscombe ge alla respondenter samma frågor om saker som är relevanta för studien. Bryman (2002) påtalar att slutna frågor visserligen ökar jämförbarheten men minskar samtidigt utrymmet för respondenternas möjlighet att lämna intressanta svar. För att motverka detta kan ett svarsalternativ ges som kallas annat eller övrigt (a.a.). Frågeformuläret ska bestå av en serie frågor som för alla respondenter ser identiskt lika ut. Det ska samla information genom att fråga människor direkt om de saker som har med studien att göra (Denscombe, 2000). Enkäten (bilaga I) omfattade sex frågor varav två hade svarsalternativet ”annan” med utrymme för respondenterna att själv formulera sig. Vår enkät behandlade ett kontroversiellt ämne, invandrarbarn där provskolgång/inskrivning i särskola hade diskuterats. Den utvalda kommunen var även delaktig i det större projekt i samarbete mellan Specialpedagogiska institutet och Högskolan Kristianstad, som pågick parallellt med vårt arbete och i många stycken behandlade angränsande och/eller likadana frågeställningar. Detta kan ha inneburit att en del respondenter upplevde frågorna som känsliga eller laddade med prestige.

Bryman (2002) tar också upp vikten av ett introduktionsbrev samt påtalar att det bör innehålla information om vikten av studien. Detta belystes i våra introduktionsbrev (bilaga II) genom att vi satte vår studie i relation till större forskningsprojekt som behandlade området. Enkäten fick namnet *Invandrarelever i skolsvårigheter, examensarbete ht 06*. Vid utarbetandet av frågeformuläret och de medföljande breven tog vi hänsyn till ovanstående punkter. Breven innehöll en presentation av oss och SIT projektet, information angående syftet för och ramarna kring vår studie, svarsadress och svarsdatum. Ett informationsbrev gick även ut till skolcheferna (bilaga IV) och det innehöll en presentation av den fortsatta studien med en kort bakgrundsinformation och syfteformulering.

Vi fick hjälp av en IT-tekniker på Högskolan Kristianstad att lägga ut enkäten via LUVIT, det dataprogram som används av Högskolan i samband med enkätundersökningar. Genom att gå in på den aktuella kommunens hemsida fick vi fram namn på skolledare och skickade därmed enkäten till kommunens samtliga skolledare med ansvar för elever i de aktuella åldrarna, totalt trettiofyra skolledare. I det brev (bilaga II) som skickades ut till skolledarna med en presentation av oss och studien fanns en länk för dem att gå in på. Detta gav oss möjlighet att via mailboxens historik ha kontroll på vilka som öppnat och läst vårt mail, men inte vilka som hade besvarat enkäten. Bryman (2002) skriver att det är av vikt att se vilka som inte svarat eftersom påminnelser kan behöva skickas ut. Samtidigt påtalar författaren vikten av konfidentialitet. Ett svar på en postenkät kan, enligt Körner och Wahlgren (2005), aldrig med säkerhet härledas till en enskild individ. Då vi skickade ut enkäten uppstod ett problem. Genom att via mail skicka ut enkäten till enskilda personer kunde vi inte garantera Konfidentialitet. Detta var ett dilemma som vi diskuterade både med vår handledare och med Högskolans IT-tekniker. I samtal med vår handledare beslutade vi att med beaktande av konfidentialitetskravet inte ställa frågan om fortsatt deltagande i enkäten, utan att istället ta förnyad kontakt med de skolor vi hoppades skulle vilja delta i den fortsatta studien. Den Internetbaserade undersökningsmetoden gjorde det även svårt att garantera anonymitet, vi var med tanke på den fortsatta studien tvungna att veta vilken skola som skickat in vilket svar. Skolledarna fick två veckor på sig att besvara enkäten, vår tanke var att en kortare tid innebar mindre risk att enkäten föll i glömska.

Alla tilltänkta skolledare fick inte vårt mail. Det visade sig att det fanns en begränsning på hur många man kunde skicka mail till samtidigt och vi fick ingen indikation på vilka det gått ut till eller inte. Vi fick nu kontrollera mailhistoriken för att se vilka som läst mailet. Då en vecka passerat gjorde vi ett nytt utskick till dem som ej läst vår förfrågan. På så vis försäkrade vi oss om att alla fick en möjlighet att ta del av enkäten.

Då slutdatum för inskickande av svar hade passerats kontaktade vi återigen högskolans IT-tekniker för att få tillgång till resultatet, vilket skickades till oss som ett Excel -dokument. Endast sex svar hade kommit in. I samtal med vår handledare bestämde vi då att skicka ut en påminnelse med en önskan om svar inom drygt två veckor. Den gick ut till samtliga skolledare igen, vi passade härmed på att tacka dem som redan svarat. Enkäten skickades strax före jul vilket kan ha påverkat svarsfrekvensen då det är en tid som i skolsammanhang ofta är stressig. Den påminnelse vi skickade efter julhelgen förbättrade svarsfrekvensen något, med fortfarande hade vi endast fått svar från hälften av de tillfrågade skolledarna.

Syftet med själva enkäten var inte klart avgränsat. Detta bidrog eventuellt till den låga

svarsfrekvensen. Körner och Wahlgren (2005) påtalar att risken för bortfall är stort i samband med en enkätundersökning. Särskilt gäller detta om frågorna som ställs upplevs som känsliga eller integritetskränkande. En del skolledare kan ha uppfattat ämnet som känsligt och därmed avstått från att svara. Körner och Wahlgren (a.a.) beskriver också vikten av att inte ha för många frågor i enkätundersökningar eftersom det kan leda till att de tänkta respondenterna låter bli att svara eller endast besvarar en del av frågorna – det blir ett svarsbortfall. Om bortfallet är stort kan det påverka tillförlitligheten på undersökningen.

Det visade sig att några skolledare som fanns angivna på kommunens hemsida ansvarade för grundskolans senaredel. En av dessa skolledare vidarebefordrade dock brevet till rätt person. Den andra skickade ett personligt brev till oss innehållande en förklaring till varför han/hon inte kunde delta. Ytterligare en skolledare arbetade visserligen på en skola med aktuella åldrar men besvarade inte enkäten utan skickade istället ett personligt svar som förklarade att de på skolan inte hade några invandrarelever och därför inte var intressanta för oss och vår undersökning. Dessa faktorer gjorde oss uppmärksamma på felmarginaler i enkätsvaren. Andra faktorer så som byte av tjänst, sammanslagningar av skolor etc. kan ha kommit att påverka urvalet på ett sätt som vi inte kunde överblicka.

Det fanns även faktorer som påverkade tolkningsmöjligheterna av de inkomna svaren, via enkätfrågorna framkom inte vilka skolor som hade invandrarbarn i undervisningen och hur stor procent av elevantalet dessa utgjorde. Vidare kan dessa faktorer ha förändrats över tid och eftersom vi i enkäten angav en tidsperiod av 5 år men ingen variabel som angav denna förändring så hade vi ingen möjlighet att mäta eller tolka frekvensen av invandrarbarn aktuella för undersökningen. På grund av den låga validitet och reliabilitet som enkäten hade valde vi att endast använda svaren för att genom ett lottningsförfarande få fram två skolor som vi därefter kontaktade med en personlig förfrågan om en villighet att delta i vår fortsatta studie. De två skolor som genom detta blev aktuella (skola A och J i resultattabellen), fortsättningsvis kallade Aprilskolan respektive Juniskolan, visade sig representera två helt olika upptagningsområden. Skolledaren på skola J angav i sina svar att två elever varit aktuella på skolan under hans/hennes anställningstid. Det visade sig senare att nämnda skolledare varit anställd på skolan med den befattningen under endast en kortare tidsperiod. Hur många elever som varit aktuella för en särskoleutredning under de övriga åren som tidsmarginalen i enkäten var satt till framgick inte. Detta är ytterligare ett exempel på variabler som gjorde det omöjligt att använda enkäten till någon som helst form av statistisk betraktelse. Förutom lottningsförfarandet fanns det två frågor som besvarades där vi i samband med den fortsatta undersökningen kunde dra nytta av svaren. Dessa frågor gällde vem/vilka som hade initierat utredningen av eleven (fråga nr. 4, bilaga I) och vilka som bör ingå i ett utredningsarbete runt en elev (fråga nr. 5, bilaga I). Svaren på dessa frågor kunde vi lyfta in i samband med resultatet av undersökningen.

3.4.4 Dokumentgranskning – Metod och genomförande

May (2001) anser att dokumentgranskning inom forskningen kan vara ett komplement till observationer där man kan som forskare kan jämföra sina egna tolkningar av händelser med hur dessa beskrivits i dokumenten. Förutom att vara ett komplement anser han också att granskningen

av dokument kan vara ett studium i sig. Då menar han att ”de kan berätta en hel del för oss om hur händelser konstruerades vid den tid de registrerades och skälen för att dokumentera dem” (s.212). Dokumenten kan även användas som bas för fortsatt kartläggning och forskning (a.a.). Vårt syfte med att använda dokumentgranskning som en av metoderna i denna studie var att vi ville se i vilken mån man lyfte fram samarbetet i de dokument som ska ligga till grund för skolans dagliga verksamhet. Samtidigt ville vi se på vilket sätt samarbetet fokuserades av pedagogerna själva i dokument rörande enskilda elever. All granskning skedde med ett interkulturellt perspektiv.

I det att May hänvisar till Webb (1966), Denzin (1978a), Burgess (1990) med flera anser författaren att man kan dela in dokumenten i tre huvudgrupper varav en har relevans för vår undersökning.

- Primära, sekundära och tertiära dokument
- Offentliga och privata dokument
- Avsiktliga och oavsiktliga dokument

Den huvudgrupp som är av intresse för vår undersökning är den som behandlar offentliga och privata dokument. Här har May använt sig av Scotts (1990) indelning av dokumenten i fyra olika kategorier för att beskriva graden av tillgänglighet: hemligstämplade, skyddade, tillgängliga för arkivforskning och helt öppna för allmänheten. Några hemligstämplade dokument kring eleverna har vi av naturliga skäl ej tagit del av, ej heller några skyddade. Dokument, som i denna undersökning, kan räknas till helt öppna för allmänheten är skollagen, kursplaner, kommunala- och lokala planer. Åtgärdsprogrammen och individuella utvecklingsplanerna är i enlighet med sekretessbestämmelserna offentliga handlingar, men kan ofta innehålla information av känslig karaktär varvid vi har valt att behandla dem utifrån konfidentialitetskravet.

Vid granskningen av de dokument som ingått i denna studie har vi haft tillgång till likvärdiga, och enligt May, helt öppna dokument kring de båda skolorna men dokumenten kring de enskilda eleverna har skilt sig åt. Orsaker till detta kan vara olika rutiner för elevärenden på skolorna. Men även pedagogernas skiftande kunskaper och erfarenhet om hur man dokumenterar elevärenden kan ha betydelse. På den ena skolan hade vi vissa svårigheter med att få tillgång till dokumenten kring eleverna. Detta kan framförallt bero på att vi inte varit tillräckligt tydliga med att informera om vilka dokument vi efterfrågade. Skolledaren uppfattade att dessa även omfattade de utredningar som gjorts. Vi var inte heller tillräckligt tydliga med hur vi tänkt använda oss av materialet. Men det kan också bero på en osäkerhet hos skolan om vad som rent juridiskt gäller för den typen av dokument.

På grund av skillnaden i dokument mellan elevfallen föreligger även här en viss risk för bias (Gummesson 2004) men då dokumentgranskningen kompletterades av intervjuerna anser vi inte att denna skevhet har haft avgörande betydelse.

3.4.5 Kvalitativa forskningsintervjuer – Metod och genomförande

Kvale (1997) beskriver den kvalitativa forskningsintervjuens syfte som ett sätt att förstå ämnen från livsvärlden ur den intervjuades perspektiv. Han anser vidare att den kvalitativa forskningsintervjun rent tekniskt sett är halvstrukturerad. Med det menar han att den varken är ett öppet samtal eller styrd av ett strängt strukturerat frågeformulär. Den genomförs istället utifrån en intervjuguide som koncentrerar sig till vissa teman eller förslag till frågor. Att använda sig av en intervjuguide kallar Denscombe (2000) för en semistrukturerad intervju. Författaren menar att vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren en färdig lista med frågor kring olika ämnen som man önskar få behandlade och besvarade. Intervjuaren är inställd på att vara flexibel då det gäller ordningsföljden av frågorna och man låter den intervjuade utveckla sina idéer och tankar kring frågorna. Svaren är öppna och betoningen ligger på den intervjuade som utvecklar sina synpunkter. Den vanligaste typen av semistrukturerade intervjuer är den personliga intervjun som innebär ett möte mellan den intervjuade och intervjuaren. Den är relativt lätt att arrangera, inte så många kalendrar att ta hänsyn till. Man fokuserar på en svarande åt gången (a.a.). I samband med intervjuerna för denna studie utgick vi ifrån ett på förhand uppgjort frågeformulär (bilaga VIII). Syftet med detta var att utifrån en given mall låta intervjudeltagaren utveckla sina tankar och åsikter. Mallen följdes inte strikt utan fungerade snarare som en "checklista" så att alla deltagare skulle få samma frågor att utgå ifrån. Alla intervjuer spelades in på band för att ge oss möjlighet till full närvaro i intervjusituationen. En av oss var intervjudedande och den andra flikade in frågor då och då samtidigt som den studerade respondentens kroppsspråk. Av praktiska omständigheter kunde vi bara närvara båda vid sju av elva intervjuer. De övriga fick genomföras av endast en av oss. En av respondenterna önskade få frågorna i förväg, vilket tillgodosågs. Två av respondenterna önskade bli intervjuade tillsammans vilket också tillgodosågs. Enligt Denscombe finns det vid en gruppintervju en viss risk att alla röster ej har möjlighet att göra sig hörda och att respondenter hellre är tysta än att uttrycka en annan mening än övriga gruppen. Vi försökte minska denna risk genom att rikta frågorna till var och en av dem och eftersom respondenterna kände varandra och verkade ha ett öppet förhållningssätt i förhållande till varandra så bedömer vi graden av otillförlitlighet i intervjun som liten. Det faktum att vi inte kunde genomföra alla intervjuer tillsammans, någon ville ha frågorna i förväg och att det blev en parintervju, kan i viss mån ha påverkat resultatet. Risken med att respondenten läst frågorna i förväg ligger i att det framkommer färre spontana reaktioner vilket i sin tur kan ge färre saker att bearbeta. Vi upplevde att det under denna intervju fanns en återhållsamhet i svaren och tankarna hos intervjupersonen som skilde sig från övriga respondenter. Detta kan ha varit en effekt av att frågorna delats ut i förväg. Vid parintervjun fokuserade vi en respondent var för att ge extra uppmärksamhet till kroppsspråket och säkerställa att båda kom till tals. I samband med de intervjuer som genomfördes av endast en av oss gav bandinspelningarna den andra möjlighet att ta del av intervjun även om man inte hade varit närvarande vid själva genomförandet.

Kvale (1997) beskriver tolv olika aspekter av den kvalitativa forskningsintervjuens förståelseform med vilka han vill återge intervjuens huvudstruktur. Dessa aspekter var till hjälp då vi försökte strukturera upp hur vi skulle lägga upp intervjuerna och vad vi ville uppnå med våra intervjuer. Den första aspekten är *livsvärlden*, med det menas att man i intervjun ska fokusera på den intervjuades livsvärld och dess relation till den. I sammanhang med vår studie är denna aspekt i högsta grad aktuell eftersom intervjuerna tar en starkt personlig och kulturbunden utgångspunkt i

deltagarnas profession som utbildare, samhällsdanare, förespråkare för demokrati och jämlikhet samt i de många gånger svåra dilemma som upplevs i samband med att erbjuda elever med invandrarbakgrund och i skolvårigheter rättvisa möjligheter och bedömningar.

Aspekt nummer två är *mening*. Som forskare ska man försöka förstå och beskriva innebörden av det den intervjuade säger om sin livsvärld. Detta innebär att man måste registrera och tolka det som sägs, men också hur det sägs, vilka gester och ansiktsuttryck som den intervjuade ger uttryck för. Intervjuerna bandades och samtidigt förde vi anteckningar för att notera de "osynliga" budskap som kan ges via gester, mimik och annat kroppsspråk.

Tredje aspekten som är *det kvalitativa* beskriver hur forskningsintervjun "har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av den intervjuades livsvärld" (s. 36). I samband med frågor om värdegrund och kulturbundenhet som utgångspunkt i det interkulturella samarbetet samt i analyser och förståelser av elevers svårigheter spelar intervjudeltagarens livsvärld en avgörande roll. Dessa frågor färgar även genomförandet av intervjuerna då vi är färgade av vår egen livsvärld. För att kunna förhålla oss till detta hade vi ingen annan väg än samtal med varandra och en medvetenhet om att detta var faktorer som oavvisligen skulle komma att påverka både genomförande och tolkning av resultaten.

Som fjärde och femte aspekt kommer *det deskriptiva* respektive *det specifika*. Sett ur den deskriptiva aspekten vill man få den intervjuade att så exakt som möjligt beskriva vad den upplever, känner och handlar. Varför den intervjuade känner och handlar som den gör är det forskarens uppgift att ta reda på. I detta sammanhang såg vi det som viktigt att ge utrymme såväl som att med hjälp av öppna följdfrågor hjälpa deltagaren att formulera sina tankar. På så sätt fanns möjlighet att uppnå den femte aspekten, det specifika, vars syfte är att beskriva specifika situationer ur den intervjuades livsvärld.

En viktig aspekt är *förutsättningsmedvetandet* det vill säga att intervjun försöker samla in så förutsättningslösa beskrivningar som möjligt av relevanta teman. Av denna anledning valde vi att genomföra intervjuerna innan vi granskade dokumenten. En omvänd ordning hade kunnat ge oss förutfattade meningar om elevens situation och hanterandet av den samma. Det är viktigare att vara nyfiken och lyhörd för det som sägs, eller inte sägs än att presentera på förhand färdiga frågor och analytiska kategorier. Intervjuaren bör vara kritisk mot sina egna antaganden och hypoteser under intervjun. Eftersom vi själva är verksamma på mångkulturella skolor med elever i den aktuella ålderskategorin blev en kritisk dialog mellan oss en väg att förhålla sig till de antaganden vi omedvetet bar på. Detta erbjöd ett skydd men dock ingen garanti för att vår egen förförståelse skulle färga intervjuer och tolkningen av resultatet.

Fokusering, den sjunde aspekten, sker på vissa teman i den intervjuades livsvärld. Intervjun är varken helt "ickestyrd" eller strängt strukturerad med standardiserade frågor. Som intervjuare ska man leda den intervjuade till vissa teman, men inte påtvinga bestämda uppfattningar. Här fungerade vår frågemanual som hjälp genom att den i utgångspunkt från det uppsatta syftet och problemställningarna återknöt till temat för vår studie. Det ankommer sedan på den intervjuade att lyfta fram det de finner viktigt inom det fokuserade området. Ibland är den intervjuades uttalanden *mångtydiga* och kan tolkas på flera sätt. I detta sammanhang fann vi det viktigt att sträva efter en medvetenhet om det "filter" av egna erfarenheter och värden som vi tog emot de intervjuades tankar med.

Den nionde aspekten *förändring* innebär att frågorna kan få den intervjuade att ändra uppfattning och beskrivning om temat under intervjuens gång. Den intervjuade kan plötsligt se sammanhang och nya aspekter av temat som man inte varit medveten om tidigare. I de fall detta inträffade såg vi det som ett tecken på en öppen dialog och gladdes över att vårt arbete fått det resultatet

En aspekt som är viktig att ta hänsyn till om man är fler än en person som intervjuar är *känslighet*. Med det menas att intervjuer som följer samma intervjuguide men görs av olika intervjuare kan få olika resultat beroende på intervjuarnas känslighet för och förkunskap om ämnet. Som en konsekvens av detta valde vi att, så långt det var möjligt, vara två vid genomförandet av intervjuerna så att våra iakttagelser och tolkningar kunde ifrågasättas och utvecklas i ett senare skede. Däremot söker den kvalitativa forskningsintervjun utnyttja intervjuarnas skiftande förmåga för att fånga det efterfrågade temats alla nyanser och dimensioner. Den av oss som förde anteckningar hade även ett särskilt ansvar för att återföra intervjun till syftet samt för att fånga upp och utveckla temats nyanser och dimensioner som annars hade gått förlorade.

Forskningsintervjun är en *mellanmänsklig situation*, det vill säga ett samspel mellan två människor och ett utbyte av synpunkter. Den intervjuade och intervjuaren reagerar på och påverkar varandra. Själva intervjusituationen kan för båda parter vara präglad av positiva känslor som ömsesidig respekt och intellektuell nyfikenhet, men också uppfattas som ångestskapande och framkalla försvarsreaktioner hos båda parter. Denna mellanmänskliga dynamik bör man som intervjuare vara medveten om, och ta hänsyn till både i intervjusituationen och i den kommande analysen av intervjun. Det ömsesidiga inflytande som intervjuare och den intervjuade utövar på varandra behöver inte nödvändigtvis vara en felkälla utan kan vara en styrkefaktor i intervjun. Man bör i forskningsintervjun erkänna och utnyttja de insikter som samspelet ger istället för att söka reducera vikten av det. Detta är ytterligare en aspekt som fick oss att välja att våra två under intervjuerna, en som deltog aktivt och en som antecknade. Den av oss som antecknade hade till uppgift att genom ett visst mått av distans lägga märke till vad som skedde under samspelet.

Till sist har man att ta hänsyn till, (och sträva mot- *vår kommentar*) den tolfte aspekten som säger att den kvalitativa forskningsintervjun kan vara en *positiv upplevelse* för den intervjuade. ”En väl genomförd kvalitativ intervju kan vara en ovanlig och berikande upplevelse för den intervjuade.” (s.39) Ämnet för denna studie har engagerat oss väldigt och vi hoppas, och tror, att de flesta av våra respondenter fann intervjun givande även för dem.

3.5 Analysmetod

”Hermeneutik syftar till förståelse och bygger på tolkning som främsta kunskapsform (Ödman 2003, s. 71). Vid resultatanalysen av de för studien valda metoderna har vi utgått från ett hermeneutiskt perspektiv. Kvale (2004) beskriver hermeneutiken som tolkning av texter. I denna studie utgjordes texterna av enkätsvar, skrivna dokument och utskrifter från kvalitativa forskningsintervjuer. Någon djupare resultatanalys av enkätundersökningen är inte gjord, då

huvudsyftet med den metoden var att skaffa fram ett underlag för den fortsatta undersökningen, inte att tränga djupare in i våra problempreciseringar (se avsnitt 3.2). De resultat som ändå framkom har istället utgjort ett komplement till de delar som ingår i den hermeneutiska cirkel som beskrivs av Ödman (2003) och Kvale (2004). Enligt Ödman omfattar den hermeneutiska processen fyra huvudmoment; tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. För oss innebär det att vi använder oss av den förförståelse vi har om invandrarbarn i skolvårigheter samt den teoretiska bakgrund vi stödjer oss på, då vi presenterar/tolkar den förståelse eller insikt vi fått om respondenternas och elevernas livsvärld. Enligt Ödman måste det finnas en rörlighet mellan dessa fyra huvudmoment. Tolkningen och förståelsen utgör en process som förhoppningsvis ger fördjupade insikter i ämnet. Processen är en pendling mellan delarna, exempelvis formuleringar i dokumenten, och helheten, formuleringarna satta i relation till respondenternas synpunkter, där delarna belyser helheten och helheten belyser delarna. Det blir en hermeneutisk cirkel eller spiral.

3.5.1 Analysmetod – dokumentgranskning

”Dokumentet kan vara lika intressanta på grund av det som de utelämnar som det de innehåller” (May, 2001, s.220)

Med utgångspunkt i hermeneutiken har vi vid analysen av de dokument som finns kring våra fall studerat de teorier som May (2001) och Bergström & Boréus (2005) benämner som innehållsanalys. Författarna delar upp innehållsanalysen i kvantitativ och kvalitativ innehållsanalys. Den kvantitativa innehållsanalysen söker mäta förekomsten av ord och begrepp i texten utifrån det specifika forskningssyftet medan den kvalitativa innehållsanalysen ser till texten som helhet. May anser att ett dokument ingår i en social kontext där författaren riktar sig till en speciell publik och under specifika omständigheter, därför måste vi närma oss ett dokument på ett engagerat sätt eftersom det inte går att läsa det på ett opartiskt eller distanserat sätt. Det medför att den kvalitativa innehållsanalysen bygger på ett processtänkande där man som forskare måste försöka förstå den kontext i vilken den skrevs och där vi måste granska skillnaderna mellan det som finns i texten och det egna meningssystemet. För att nå denna förståelse kan man använda sig av kompletterande metoder. Då vi granskat de dokument som har relevans för våra fall, skollagen, läroplaner, lokala handlingsplaner, individuella utvecklingsplaner samt åtgärdsprogram, har vi analyserat dem kvantitativt såtillvida att vi har studerat förekomsten av ord som mångkulturell, modersmålslärare, svenska som andraspråk, studiehandledning, samverkan etcetera. Dessa kvantitativa data har vi sedan använt oss av då vi har försökt tolka och förstå dokumenten ur ett kvalitativt perspektiv. I denna studie kompletteras dokumentgranskningen av kvalitativa intervjuer.

3.5 2 Analysmetod – kvalitativa forskningsintervjuer

”Forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen

förvandlas till texter som ska tolkas” (Kvale 2003, s.49). Enligt författaren till citatet är syftet med den hermeneutiska tolkningen ”att vinna en giltig och gemensam förståelse av en texts mening” (s.49). Då vi analyserade intervjuutskriften gick vi tillväga på det sätt som Kvale beskriver som principer för hermeneutisk tolkning, vilka han har hämtat ur Radnitzky (1970). Kvale tar upp sju olika principer, men vi refererar endast till fyra. Första principen, en ”*ständig växling mellan delar och helhet*” (s. 51) – då man analyserar kvalitativa intervjuer brukar man i första skedet vanligtvis läsa igenom utskriften av intervjun för att skaffa sig en allmän uppfattning. Därefter går man tillbaka till särskilda teman och uttryck för att försöka tolka dess mening och sedan ser man till helheten av intervjun igen utifrån de belysta delarna och så vidare. Enligt tredje principen ”*prövar*”(s. 51) man deltolkningarna mot meningen hos texten som helhet. Vid vår intervjuanalys innebar det att vi jämförde respondenternas enskilda uttalandena med den tolkning vi gjort över intervjuns helhet. Femte principen säger att man ska ha ”*kunskap om textens tema*” (s. 52). Den kunskap och förförståelse som vi skaffat oss dels genom litteraturstudierna, dels genom vår arbetslivserfarenhet gjorde att vi hade möjlighet att förnimma och upptäcka olika nyanser i de meningar som kom fram. ”*medvetenhet om förutsättningarna*” (s. 52) sjätte principen, innebär en medvetenhet om att alla tolkningar av texten påverkas av den förförståelse och kunskap man har om ämnet och vi fick ofta anledning att sätta intervjuutskriften i förhållande till vår erfarenhet och den kunskap vi tillförskansat oss genom litteraturstudier samt i förhållande till de dokument som vi granskat. Vi strävade här efter att låta det bli en medveten process som vi kunde förhålla oss kritiska till snarare än att låta vår förförståelse och kunskap inverka på tolkningen utanför vår kontroll. En intervju är

knuten till en specifik mellanmännisklig situation, den utvecklas mer eller mindre spontant, den intervjuade riktar sig till intervjuaren inte bara med ord utan också genom gester och implicita referenser till deras gemensamma situation. Den utskrivna intervjutexten ger en ofullständig redogörelse för den rikedom på meningar som uttrycks i den levda intervjusituationen (Kvale 2003, s. 52).

Med detta citat i åtanke ska vi nu göra en analys och resultatredovisning där vi hoppas kunna förmedla både det sagda och det osagda i intervjuer såväl som i dokumenten.

4 Resultat

Som bakgrund till fallstudierna inleder vi med resultatet av den dokumentgranskning av kommunala och lokala planer som genomförts. I dessa har vi studerat faktorer med relevans för våra problempreciseringar. Sammanställningen av dokumenten vävs samman med material som framkommit under enkätundersökningen och intervjuerna. Enkätundersökningens sammanställda resultat återfinns i sin helhet i bilaga IX

Eftersom vår forskningsstrategi var fallstudier redovisar vi därefter, med hänsyn tagen till de tre första problempreciseringarna, varje skolas fall för sig. I denna redovisning använder vi oss av material som framkommit genom de tre forskningsmetoder vi använt oss av.

- Hur och på vilka grunder sker samarbetet kring elever med invandrarbakgrund före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras.
- Vilka deltar i detta samarbete.
- Vilken är specialpedagogens roll i samband med detta?

Den fjärde problempreciseringen, som är kopplad till studiens delsyfte, redovisas utifrån det material som framkommit av dokument och intervjuer.

- Vilken skolutveckling i riktning mot ett interkulturellt samarbete finns och hur ser specialpedagogens roll i denna skolutveckling ut?

Detta sätt att angripa problemen ger oss sex fall, fyra elevfall och två skolfall.

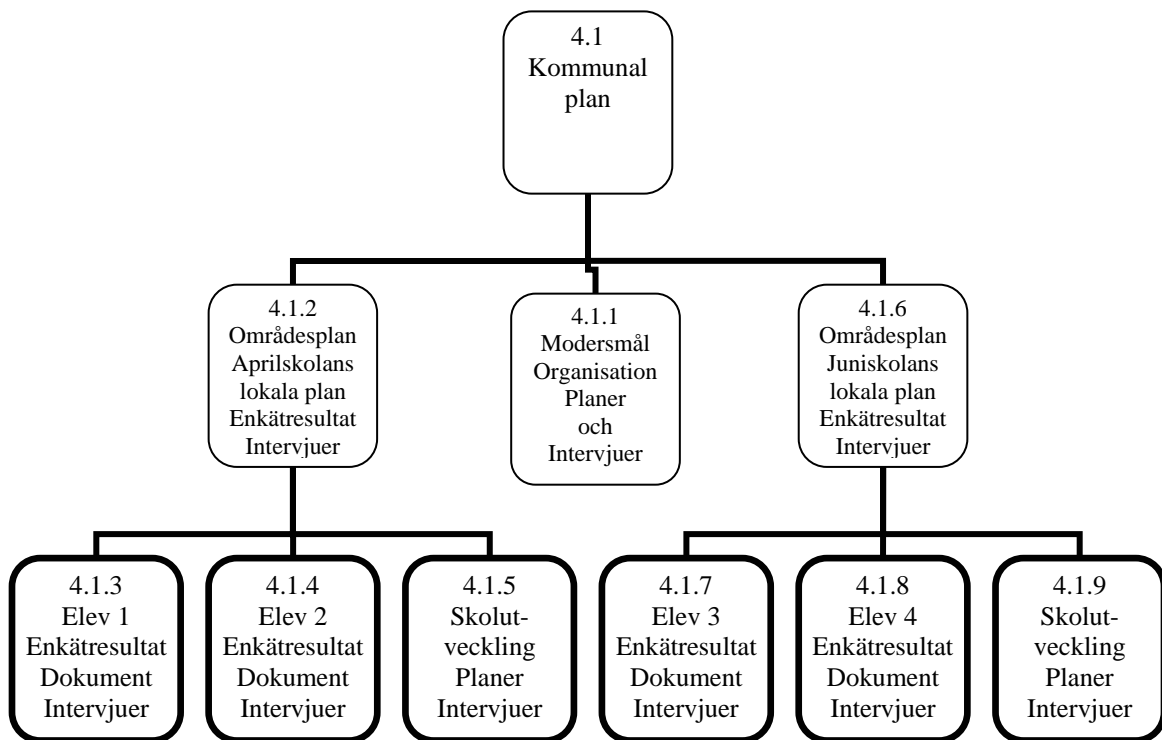


fig. 2 Schematisk bild över resultatredovisningen i kapitel 4

Med hänsyn tagen till anonymiteten kommer våra respondenter att benämnas A – L och alla kommer, eftersom det inte föreligger något genusperspektiv på studien, att beskrivas som ”hon”. Av motsvarande anledningar kommer de fyra fallen/eleverna som omfattas att benämnas som ”han” och ges koderna e1 – e4. Genom lottningsförfarandet kom de två skolor som ingår i studien att representera två olika typer av upptagningsområden. Skolorna har getts namnen April respektive Juniskolan utifrån placering i resultat Tabellen (bilaga IX). Resultatredovisningen för respektive skola inleds med en allmän beskrivning av relevans för problempreciseringarna. Beaktandet av anonymitetskravet har även inneburit att vi inte hänvisar till de källor där vi hämtat de olika planer och redovisningar vi granskat. Vi har även i viss mån ”kamouflerat” organisationen gällande modersmålsundervisningen i den aktuella kommunen. Även detta är gjort i syfte att garantera anonymiteten. Vi kan i detta sammanhang endast lämna vår personliga garanti att dokumenten behandlats korrekt. Med anledning av frågeställningar som kommit upp då vi studerade dokumenten har vi vid några tillfällen tagit direkt kontakt med berörda angående förtydliganden. Under avsnitten 4.1.2 och 4.1.6 kommer vi bland annat att beskriva skolområdenas respektive planer. Denna gäller för alla verksamheter inom skolområdet och hänvisas till i texten som områdesplanen. Varje verksamhet inom ett skolområde kompletterar områdesplanen med egna lokala arbetsplaner som gäller för den enskilda verksamheten. I texten kallas denna plan för lokal plan. En del av materialet är även hämtat från områdenas respektive kvalitetsredovisningar. Den enkät som omnämns syftar till den av oss genomförda (bilaga I).

4.1 Kommunal plan

Den aktuella kommunens skolplan betonar dialogen mellan skolledare, personal, föräldrar och elever på de enskilda skolenheterna. Denna dialog ska präglas av acceptans för olika åsikter, individuella olikheter och förutsättningar. Skolplanen tar upp vikten av att alla behandlas på ett likvärdigt sätt och att verksamheten på samtliga skolor håller en hög kvalitet. Då det gäller elever i behov av särskilt stöd poängteras att eleven och dennes föräldrar ska vara delaktiga vid utformandet av stödet. Det samma gäller för den individuella utvecklingsplan (IUP) som ska upprättas för samtliga elever. (Kommunen har mallar för individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram, *vår kommentar*.) Inom skolområdena ska nya vägar för stödinsatser prövas. I arbetet ska mångfalden tas tillvara och ses som en tillgång. Den kommunala skolplanen tar även upp att verksamheterna ska präglas av mångfald gällande etnisk, social och kulturell tillhörighet. En ökad satsning ska ske gällande modersmålsundervisning såväl som av studiehundledning på modersmålet och undervisning i svenska. Genom detta vill man nå en starkare identitet och språkutveckling. All personal har ansvar för att, utifrån inställningen att alla människor har rätt att bli respekterade och lyssnade till, föra diskussioner om etik och moral. Genom att betona kontakt mellan elever som har olika bakgrund lyfter skolplanen fram vikten av att nå ökad insikt i olika kulturer. Skolans personal och elever ska få utbildning i frågor rörande demokrati och skolorna ska söka former för samverkan där föräldrar ges möjlighet att framföra synpunkter. Vikten av föräldrars delaktighet poängteras. I skolplanen anges även att både personal, elever och föräldrar ska delta i arbetet med att utveckla verksamheten.

4.1.1 Modersmålsundervisning, organisation, planer och intervjuer

Organisation och planer

För att elever och föräldrar med annat modersmål än svenska ska kunna delta i arbetet i enlighet med vad som anges i den kommunala planen behöver modersmålsundervisningen organisation lyftas fram. Av dokumenten framgår att efterfrågan på modersmålsundervisning är större än vad som kan tillgodoses. Orsaker härtill anges vara att det finns språkgrupper som omfattar färre än fem elever. En annan orsak är svårigheten att rekrytera kompetent personal. Det framgår vidare att modersmålslärarna arbetar mot många olika skolor och möter många elever under en och samma dag. De olika skolorna har ibland svårt att möta behoven av lokaler för modersmålsundervisning samt arbetsrum för modersmålslärarna. I kommunen finns en handlingsplan som syftar till att förbättra modersmålslärarnas arbetsvillkor. Denna handlingsplan pekar bland annat på vikten av att modersmålslärare kompletterar den utbildning de eventuellt har med från sitt hemland med behörighet att undervisa i andra ämnen. I måldokumentet angående kommunens modersmålsundervisning, framtagna av modersmålslärarna i samråd med rektor för verksamheten, lyfts målet att arbeta för elevernas aktiva tvåspråkighet. I syfte att nå denna utveckling talas om vikten av en trygg miljö samt vikten av att möta varje individ där han/hon befinner sig för att via språket bygga vidare på elevens utveckling. Ytterligare ett av de mål som anges är att göra omvärlden begriplig för eleverna samt att hjälpa eleverna till rätta i det svenska samhället. Modersmålslärarna vill arbeta för att stärka elevernas medvetenhet om sin egen identitet samt skapa bättre förutsättningar för samverkan mellan hemmen och skolan. Vi har inte hittat något i dokumenten som behandlar samverkan mellan modersmålslärare och övriga pedagoger på de enskilda skolorna, inte heller något om arbetet med invandrarelever i behov av särskilt stöd. Däremot anges att modersmålsorganisationen genom konsultverksamhet strävar efter att sprida kunskap om ämnet.

Intervjuer Aprilskolan

A berättar att Aprilskolan inte har något inflytande över organisationen av modersmålsundervisningen utan endast meddelas hur mycket undervisning i modersmål skolan tilldelats utifrån elevunderlaget i respektive språk samt vilka dagar undervisningen kommer att förläggas till. Av intervjuerna framkom att elever går ifrån ordinarie undervisning till modersmålsundervisning ett tillfälle/vecka. Dessa är förlagda vid olika tillfällen för respektive språkgrupp. På Aprilskolan får enligt samtliga respondenter alla elever som så önskar modersmålsundervisning. Det finns på skolan bristande tillgång till studiehandledning och medvetenheten om detta delas enligt A av skolan såväl som av modersmålsorganisationen. En respondent påpekar att hon inte känner till hur tilldelningen av studiehandledning sker. En annan respondent berättar att i två språkgrupper har modersmålslärarna erbjudit en timma studiehandledning vardera. Detta har varit möjligt genom att modersmålslärarna hade en ledig tid i sina scheman. Denna studiehandledning riktar sig mot en språkgrupp i klassen snarare än gentemot enskilda elever.

D uppger att utbytet med modersmålslärarna är otillfredsställande till följd av bristande tid för kommunikation. ”Så jag vet inte riktigt vad de gör, det kan man bli lite frustrerad av. Vi borde ha haft mer samarbete.” Denna önskan delar D med flera respondenter. Det framkommer under intervjuerna olika tankar om positiva effekter som skulle kunna nås i arbetet genom ett närmare samarbete med modersmålslärarna. Exempelvis menar en respondent att man genom detta skulle

kunna få eleverna att förstå kraften i tvåspråkspråkighet. Ett närmare samarbete med modersmålslärarna skulle även, enligt samma respondent, kunna ge en gemensam referensram både gällande kunskap, social samvaro och gällande konflikthantering. Detta, påpekar C, förutsätter en gemensam schemaläggning vilket hon inte ser som möjligt i nuvarande organisation. All tid modersmålslärarna har på skolan är schemalagd undervisningstid. E anger att modersmålslärarna i språkundervisningen försöker hitta sambanden mellan den svenska kulturen och elevernas kulturella bakgrund. Undervisningsgrupperna i modersmål är enligt henne sammansatta av elever som representerar en variation av kulturella erfarenheter och trosuppfattningar. E vet inte hur andra undervisande lärare på skolan arbetar med det kulturella mötet. Hon efterlyser ett samarbete mellan modersmålslärare och övriga lärare för att genom undervisning på svenska och modersmål ge eleverna bättre förutsättningar att leva med två kulturer. Enligt två respondenter har inte modersmålsämnet den status det borde ha vare sig hos pedagoger eller hos elever. En orsak till detta anges vara den bristande kommunikationen mellan modersmålslärarna och skolans övriga pedagoger. En respondent anser att det bland skolans pedagoger finns ett bristande intresse för modersmålsundervisningen. Detta kommer enligt respondenten till uttryck genom att modersmålslärare saknar tillgång till material och undervisningslokaler. Under en intervju uttrycks även att modersmålslärarna inte tilldelas samma värde som andra pedagoger och att detta blir tydligt bland annat genom att eleverna inte anser ämnet lika viktigt som övriga ämnen. Samtidigt poängterar denna respondent vikten av att hitta elevens grund avseende språk och kultur för att utifrån denna bygga undervisningen. Enligt en respondent saknar en del elever helt skolbakgrund när de kommer till den svenska skolan, respondenten kommenterar detta, "...dom förstår ingenting här, dom bara sitter och sitter".

Två respondenter uttrycker ett behov av, och en önskan om, att ha modersmålslärarna mer delaktiga i arbetet kring och i diskussionerna om eleverna. En av dem påpekar att det, om en elev inte utvecklas, är mycket viktigt att all känd information kring eleven diskuteras i samarbete mellan modersmålsläraren och övriga pedagoger involverade i elevens undervisning. Detta kommer sällan till stånd och enligt respondenten kan möjliga orsaker till det vara att pedagoger inte anser det viktigt att prata med modersmålsläraren, samt att man litar till sin egen kompetens samtidigt som man har förutfattade meningar om modersmålslärares utbildning och kompetens. Tre respondenter säger sig ha god kunskap om sina kollegers bakgrund och utbildning men det framgår under intervjuerna att denna kunskap inte omfattar modersmålslärarna. En respondent kommenterar att svenska lärare kanske "... inte har tid, eller inte vill, jag vet inte. Det är viktigt att man träffas och pratar om allt, jobbar tillsammans. Det är viktigt att modersmålsläraren är med eleven i klassen, men varför händer det inte?" A säger att hon kan tänka sig att det i förhållande till en elev som har svårigheter med att "knäcka läskoden" kan vara bra om pedagogen i svenska som andraspråk, specialpedagogen och modersmålsläraren tillsammans kunde titta på huruvida modersmålsläraren kunde ändra sitt upplägg eller åtminstone bli informerad om de svårigheter som skolan upptäckt. A säger sig inte kunna se någon kulturbundenhet i förhållande till elevens språk- och läsutveckling.

Intervjuer Juniskolan

Två respondenter berättar att Juniskolan har modersmålsundervisning för tre språkgrupper. K anger att skolans modersmålsgrupper ibland består av så få individer att skolan inte kan erbjuda dem modersmålsundervisning. En annan respondent tillägger att alla inte väljer modersmålsundervisning och att det ibland inte finns någon modersmålslärare att tillgå. En respondent diskuterar kvaliteten på modersmålsundervisningen. Hon anför att det är fel att lära

eleverna läsa och skriva på modersmålet innan de behärskar dessa färdigheter på svenska. Respondenten ifrågasätter modersmåslärares kompetens att undervisa på andra sätt än genom att lära eleverna läsa och skriva.

Fyra respondenter vet inte vad studiehandledning innebär. I anger att det nog aldrig förekommit studiehandledning på skolan. Men L tror att modersmåslärarna, trots tidsbrist, gärna hjälper till om de får en förfrågan. H säger att hon inte har någon kunskap om vad som sker under modersmålslektionerna. Enligt H arbetar modersmålsgrupperna med egna teman. Vid något tillfälle har ett temaarbete redovisats för andra på skolan. Respondenten gör antagandet att modersmåslärarna har eget material att arbeta med och säger att de inte efterfrågat vad som tas upp i klassen. Alla respondenter säger att de inte har någon kunskap om modersmåslärares utbildning och pedagogiska kompetens. I gör tillägget att den aktuella kommunen har ambitionen att ha utbildade och välfungerande pedagoger i verksamheterna. Därmed förutsätter I att detta gäller även modersmåslärarna. En respondent har uppfattningen att modersmåslärarna i kommunen är aktiva gällande kompetensutveckling. En annan säger;

... man vet ju inte riktigt hur dom är modersmåslärarna, vilken bakgrund dom har. Man vet inte om dom har blivit inkallade från gatan eller om dom har uppbyggd erfarenhet bakom... Ibland är det så krisigt med modersmåslärare så det finns inte, och då får vissa elever vara utan. _ _ _ Det saknas behörig personal.

4.1.2 Områdesplan, Aprilskolans lokala plan, enkätresultat samt intervjuer

Aprilskolan där respondent A - F arbetar med elev e1 och e2 är en mångkulturell skola där över 90% av eleverna har invandrarbakgrund. Av områdesplanen framgår att skolområdet är segregerat så tillvida att övriga F-5 verksamheter inte har den mångkulturella elevsammansättning som är utmärkande för Aprilskolan. Skolområdet har enligt områdesplanen prioriterat Aprilskolan i ekonomiskt hänseende så att personaltätheten där är högre än på motsvarande, mer monokulturella skolor. I Aprilskolans lokala plan säger man sig vilja utöka modersmålsundervisningen och elevernas möjlighet till studiehandledning på modersmålet. Utöver detta är inte modersmålsundervisning eller samverkan mellan modersmåslärare och övriga pedagoger omnämnt. Modersmåslärare finns inte heller med i den arbetsgång för elevvård som är gemensam för skolområdet. Områdesplanen tar upp att i skolområdet har flera skolor ett kulturellt utbyte med varandra. Av enkäten framgår att de senaste fem åren har klasspedagoger, modersmåslärare, svenska som andraspråkslärare, specialpedagoger skolsköterska, kurator samt skolpsykolog varit verksamma på skolan. A anser att, för att nå ett holistiskt resultat av en utredning, bör föräldrar samt så mycket personal kring eleven som möjligt delta i ett utredningsarbete.

Om svenska som andraspråk

Alla elever på Aprilskolan får enligt respondenterna undervisning i svenska som andraspråk. B förklarar att svenska som andraspråkpedagogen har delat in eleverna i olika nivåer och att endast de mest behövande får undervisning i ämnet utöver det som ges till alla via klasspedagogen. A uppger att Aprilskolan inte har någon fullt behörig lärare i Svenska som andraspråk. Samtidigt

återkommer A två gånger under intervjun med funderingar på huruvida det är viktigt att ha högskolepoäng i ämnet eller inte. Stödet i svenska som andraspråk ges, enligt D, i liten grupp. Klasstillhörigheten styr gruppsammansättningen i högre grad än kunskapsnivån. A är av uppfattningen att kursplanerna i svenska respektive svenska som andraspråk inte skiljer sig nämnvärt från varandra avseende innehållet, skillnaderna finns enligt A främst i förhållande till metoden. F bekräftar att undervisning i svenska som andraspråk ges i klasserna av undervisande lärare. Pedagogerna är enligt C medvetna om att de har svenska som andraspråkselever men de reflekterar enligt henne inte på djupet över innebörden i detta. Enligt C borde alla pedagoger på Aprilskolan ha mer utbildning i svenska som andraspråk. Eftersom skolan är liten finns enligt A många möjligheter till diskussion och till att hjälpa varandra i arbetet. Ett resultat av detta är att de nyare medarbetarna blir upplärda av de mer erfarna i förhållande till kursplanen och pedagogiken i svenska som andraspråk. D uppger att pedagoger på skolan i allt högre grad undervisar i svenska som andraspråk. En följd av att pedagoger delar med sig av erfarenheter och idéer blir enligt D att undervisningen i ämnet utvecklas. Detta, menar D, sker bland annat genom att anpassa läromedelstexter och "sänka nivån" på undervisningsinnehållet. C upplever att pedagoger på skolan tenderar att lägga nivån på undervisningsinnehållet "för lågt", det samma gäller enligt respondenten i samband med förväntningar på elevernas kunskapsinhämtande.

Om det specialpedagogiska uppdraget

A säger att specialpedagogens roll i samarbetet runt elever och i förhållande till det pedagogiska utlåtandet är av samordnande karaktär. Eftersom specialpedagogen och klassläraren är närmare eleven är det deras kompetens och utlåtanden rektor lyssnar till. B uppger att den främsta uppgiften för specialpedagogen handlar om vad som ska hända och vilka åtgärder som ska sättas in då en utredning genomförts och resultatet presenterats. Två respondenter påpekar att specialpedagogen har ansvar för att skriva och följa upp åtgärdsprogram (ÅP). Två andra uppger att specialpedagogen har en roll av att bedöma vilka elever som behöver vidare utredning och/eller behöver diskuteras vid stödteam och elevvårdskonferens (EVK). Denna bedömning gör specialpedagogen efter genomförda test. Tre respondenter anger att den specialpedagogiska rollen är att vara "bollplank" eller konsult i pedagogiska diskussioner, inte endast gällande elever i behov av särskilt stöd. C lyfter fram att specialpedagogen har en samordnande roll i samband med insatser och en uppgift att sammanfatta olika synpunkter runt en elev. En respondent har uppfattningen att specialpedagoger har kunskap om att hjälpa eleverna på ett lättförståeligt sätt och försöker hitta individuella lösningar.

Om elevhälsa

Områdesplanen talar om en hälsofrämjande skolutveckling utifrån sambandet mellan hälsa och lusten att lära. Ett hälsofrämjande arbetssätt beskrivs i områdesplanen som något som ska präglade den dagliga verksamheten och kopplas till läroplanens intentioner gällande värdegrundsfrågor. I Aprilskolans lokala plan återspeglas områdesplanen bland annat genom beskrivningar om vad det hälsofrämjande arbete bör innehålla i den pedagogiska vardagen. Ingen av dessa beskrivningar talar i tydliga ordalag om skolans och elevernas mångkulturella verklighet. Däremot finns formuleringar som genom tolkning kan härledas till detta. Planen markerar tydligt att skolan ska göra så många aktiviteter som möjligt gemensamt med övriga skolor inom området. I avsnittet om psykisk hälsa talas om att gemensamma regler på skolan ska utgå från vår värdegrund. Skolans värdegrund presenteras längre fram i planen i form av en punktlista. Denna tar upp att skolan är en arbetsplats där alla ska känna sig trygga, att alla ska visa varandra respekt och

hänsyn, att arbetsmiljön ska vara lugn och trevlig, att alla på skolan ska ta ansvar, att relationerna på skolan liksom samverkan med hemmen ska vara bra.

I samband med elevhälsan tar en respondent upp att skolan arbetar mycket med den sociala hälsan. Detta har bland annat skett genom arbete med forumteater, samarbetsövningar och sällskapsspel som syftar till att stärka gemenskapen. Eleverna på skolan är enligt respondenten inte vana att umgås med varandra under trevliga former och ett av syftena är att minska konflikterna under rastsituationerna. Det finns, menar respondenten, en skillnad mellan Aprilskolan och andra skolor i området genom att eleverna på Aprilskolan behöver arbeta mycket med grunderna för socialt umgänge. De grunder som bearbetas är enligt respondenten eventuellt självklara på andra skolor och arbetet på Aprilskolan sker som svar på ett behov, inte i förebyggande syfte. En annan respondent säger att Aprilskolan har problem med frågor som rör respekt mellan människor. Bland Aprilskolans elever finns, enligt ytterligare en respondent, brist på empati. Respondenten säger;

... jag kan förklarad det lite med att vissa kulturer har sämre empati i kulturen på något sätt. Jag drar inte alla över en kam i kulturerna, det gör jag inte, men på nåt vis verkar det så. Vi är lite speciella här uppe i Sverige. Vi tycker att vi har kommit en bit på väg och det tycker jag också att vi har gjort när det gäller medmänsklighet och så, men vi har inte haft krig på 200 år, det gör sitt till. Du behöver inte slå dig fram utan vi kan ta det lite nätt och tänka på andra saker för vi har det basala. Och mår bra. På ett sätt mår vi bra i alla fall.

Den lokala planen slår fast att elevvård utgår från att läraren tar hänsyn till den enskilda elevens förutsättningar, behov, tänkande och erfarenheter. Stödteamet består enligt fem respondenter av rektor, svenska som andraspråkpedagog, specialpedagog, berörd pedagog, kurator samt vid behov skolpsykolog och skolsköterska. Vid EVK är samtliga nämnda närvarande. Enligt samtliga respondenter är inte modersmållärarna närvarande vid stödteam eller EVK eftersom deras tid inte räcker till. B uppger att det tidigare hänt att modersmållärare närvarat vid stödteam och EVK, främst i egenskap av tolk, men att det numera är svårt att nå dem. C säger att modersmållärare enligt hennes erfarenhet aldrig närvarat av annan anledning än vid behov av tolk och kommenterar: "Det är ju egentligen inte riktigt klokt!"

Om tester/kartläggningar/ utredningar och särskola

I områdesplanen anges att i syfte att följa elevernas utveckling i svenska språket använder hela skolområdet en form av dokumentation som följer eleverna från skolår F till skolår 9. Detta dokumentationsmaterial är framtaget för att passa flerspråkiga elever. För närvarande arbetar en grupp pedagoger inom skolområdet med att utvärdera, förtydliga och revidera dokumentationsmaterialet. Gruppen består av pedagoger med ansvar för dokumentationen samt av pedagoger som arbetar nära eleverna i vardagen. Varken rektor för modersmållärarna eller någon representant från ämnesgruppen deltar i arbetet.

I den lokala planen över skolans rutiner för elever i behov av särskilt stöd får vi veta att svenska som andraspråksläraren ska testa alla elever med annat modersmål än svenska. Utifrån testresultatet beslutar rektor om svenska som andraspråksundervisning för eleverna. Av den lokala planen framgår vidare att klassläraren ansvarar för att genomföra diagnostiska test samt genomföra nationella och kommunala prov. En respondent säger att pedagogers erfarenheter av att arbeta med invandrabarn ligger till grund för bedömningar eftersom måttskalor i test

utredningar enligt respondenten är svåra att använda. Konsekvensen blir, säger respondenten, att om någon elev inte följer den utveckling som den pedagogiska erfarenheten bedömer som normal blir det ett observandum som kan ligga till grund för vidare åtgärder. Efter anmälan från lärare genomför enligt områdesplanen specialpedagog tester i läsförståelse, läshastighet, ordkunskap, stavning och språklig medvetenhet. Specialpedagog testar även alla elever i skolår 3-4 avseende deras matematiska kunskaper. Syftet med dessa test är att kunna identifiera behov av insatser. Intervjuerna bekräftar detta. Samtidigt framgår att flera respondenter är osäkra på vilka test som används av pedagogen i svenska som andraspråk samt av specialpedagogen. Det framgår även att svenska som andraspråkspedagogen har satt ihop olika testmaterial samt justerat test i strävan att få en rättvis bild av elevernas kunskaper. En pedagogisk utredning av en elev görs enligt tre respondenter i samarbete mellan specialpedagog, svenska som andraspråkspedagog och klasslärare. Utöver en förfrågan om elevens utveckling gällande läs och skrivförmåga på modersmålet deltar, enligt samtliga respondenter, inte modersmållärarna i arbetet med den pedagogiska utredningen.

I områdesplanen står att utöver ovan nämnda test kan, efter ett beslut taget vid ett EVK, vid behov, ytterligare test efterfrågas av skolpsykolog. Intervjuerna gav i detta sammanhang följande information. I förhållande till invandrabarn i skolsvårigheter uppger A att det förutom språket, enligt hennes erfarenhet, inte föreligger några specifika problem i samband med att genomföra en utredning. B uttrycker en stark tilltro till att skolpsykologens test visar resultat som inte beror av elevens svenskspråkliga förmåga. C kommenterar att skolpsykologens testresultat tilldelas större betydelse än det pedagogiska utlåtandet. ”Jag tror visst att hon testar rätt saker och så, men jag tror inte så mycket på en test att det kan säga allt och att det kan slå omkull allt jag säger, det gör jag inte.” C ifrågasätter även psykologtestens applicerbarhet i samband med invandrarelever. Bland annat tar hon upp frågan om bilders kulturbundenhet. Samtidigt upplever även C det som svårt att ifrågasätta testet och hon påpekar att även föräldrar måste uppleva denna svårighet. En respondent påpekar att det som pedagog är svårt att bedöma om elevens problem bottnar i exempelvis språksvårigheter, vistelsetid i Sverige eller en utvecklingshämning. En annan anser att skolpsykolog kan anlitas för att utesluta att elevens problematik handlar om en särskoleproblematik likaväl som att få den tanken bekräftad. C saknar alternativ till särskola, exempelvis resursskola eller en verksamhet med liknande personaltäthet. Ett annat alternativ skulle enligt C kunna vara mycket små grupper på skolan. Om inte särskolan funnits som ett alternativ tror A att man i första hand hade utökat försöken att lösa situationen på skolan inom de givna ramarna. På sikt tror hon att man hade skapat mindre grupper inom verksamheten med ett liknande upplägg som den särskolan har idag. Respondenterna anser inte att det finns andra orsaker än de av skollagen angivna till att en invandrarelev ska erbjudas plats i särskolan. I samband med en psykologutredning anger en respondent att de sällan har föräldrarna med i processen och att information till föräldrarna ges som svar på ett formellt krav.

Om skolsvårigheter

De vanligaste orsakerna bakom invandrarelevs skolsvårigheter tror en respondent är av biologisk art. Samtidigt menar två respondenter att elever som börjar på Aprilskolan har sämre förutsättningar att lyckas i skolan än om de skulle ha börjat på en skola med övervägande svenska elever. Därmed är enligt respondenten invandrarelevs skolsvårigheter även skolrelaterade. En respondent kommenterar; ”... dom är rädda för varandra... Det är ett mycket tufft klimat här”. Fem respondenter nämner språk och sociala faktorer som de främsta orsakerna bakom invandrarelevs skolsvårigheter. En respondent menar att invandrarelever med specifika

problem ofta får hjälp lite senare än svenska elever beroende av att pedagoger tenderar att förklara de upplevda svårigheterna som språkliga. En annan påpekar att föräldrarnas inställning till skolan och samhället är av betydelse. ”Men även om föräldrarna är analfabeter skulle de kunna ge rätt signaler till barnet att skolan är viktig. Men det beror mycket på hur du har kommit in i samhället och hur mycket du vill komma in.”

Frågan om elevernas skolbakgrund tas upp av E som påpekar att skolbakgrunden kan variera mycket beroende av vilken del av ett land eleven kommer ifrån. Skolan anses enligt E av en del familjer inte heller som något av större vikt. För dessa elever är det, menar E, mycket svårt att börja i den svenska skolan och att möta ett annat språk och en ny kultur. Många invandrabarn har enligt respondenten erfarenheter de inte delar med svenska barn. ”Svenska elever förstår inte vad krig är och har inte träffat soldater. Man kan inte jämföra svenska och invandrarelever.” Något som respondenten anser att pedagoger i den svenska skolan ändå försöker göra. En annan respondent påpekar att det är svårt att veta vilka svårigheter som beror av att man inte känner igen sig i skolans värld och inte heller i det som där sägs av lärarna. Enligt denna respondent lever eleverna ett liv i skolan och går därefter hem till en annan kulturell verklighet. ”Man är inte så delaktig i det svenska samhället som man var eller ville vara för några år sedan.” ”Dom definierar sig mycket mer som ’blattar’ idag.” Även E tar upp frågan om att det finns invandrarfamiljer som väljer att ställa sig utanför det svenska samhället. Mycket tid går, menar C, åt till att hålla ordning och den effektiva arbetstiden blir därigenom kort. E betonar att om respekten för olikheter finns kan eleverna lära känna sin egen bakgrund såväl som sina kamraters.

Om samarbete

Områdesplanens ledningsdeklaration tar i två punkter upp frågor av direkt intresse för våra problemformuleringar. Den ena av dessa handlar om att utveckla samverkansformer. Den andra handlar om att aktivt arbeta för integration av elever med olika kulturell bakgrund.

A vill inte kommentera samarbetet runt barn med invandrabakgrund i skolsvårigheter på något särskilt sätt då hon vill undvika generaliseringar. Samtidigt säger A att samarbetet mellan personalen på Aprilskolan fungerar bra då man är van vid problematiken eftersom skolan nästan uteslutande har invandrabarn. Utöver önskemålet om mer samarbete med modersmålslärarna upplever D inga svårigheter i samarbetet med kollegor som hon kan relatera till elevernas invandrabakgrund. C uppger att ett av problemen kring samarbetet i samband med invandrarelever i skolsvårigheter är att få gemensam tid till den individuella planeringen då det är många pedagoger om en och samma elev. D påpekar att samarbetet mellan specialpedagog och svenska som andraspråkslärare är viktigt bland annat för att eleverna ska få rätt stödåtgärder. Det är enligt D relativt vanligt att elever går ifrån klassrumsundervisningen både för stöd i svenska som andraspråk och för specialpedagogiskt stöd. Hon påpekar att stödet ofta får ett liknande innehåll och att tiden för diskussion mellan svenska som andraspråkpedagogen och specialpedagogen inte räcker till.

Om samarbetet med föräldrar

Den lokala arbetsplanen innehåller tydliga mål i förhållande till föräldrars delaktighet och känsla av att var betydelsefulla för skolan samt nämner flera olika vägar för att nå dessa mål. Förutom föräldrabidrag i form av lekar och aktiviteter från elevernas respektive hemländer speglar ingen av dessa formuleringar den mångkulturella sammansättningen på skolan.

Enligt E går många invandrarelever dagligen mellan två skilda kulturella verkligheter där det de lever och lär i skolan inte självklart accepteras i hemmet. Därmed menar E att en viktig del av arbetet är kontakten med föräldrarna och att försöka påverka dem i riktning mot större förståelse och acceptans för kulturella skillnader avseende exempelvis trosuppfattningar. D upplever betydande svårigheter i samarbetet med invandrarföräldrar. ”Det handlar om att de inte kommer till utvecklingssamtal, att dom kommer på fel tid eller inte kommer överhuvudtaget. Och dom är en aning ointresserade en del, tittar på klockan. Och det är svårt att nå dom till större föräldramöten när vi kallar.” F påpekar att insatser som skolan gör är verkningslösa om skolan inte har en bra relation med föräldrarna. I kontakten med hemmet bör det enligt F framgå tydligt vad skolan upplever som problematiskt samt att familjen inte anklagas problemen. En respondent påpekar att språkproblem gör att information till föräldrar ”rundas av” och då ofta på ett sätt som gör att svårigheter och problem inte framgår tydligt. Ett resultat av svårigheten att nå föräldrarna blir, påpekar en respondent, att den mesta informationen sparas till utvecklingssamtalen, om det inte inträffar något på skolan som gör att pedagogen kontaktar hemmet. Respondenten säger att det som intresserar föräldrarna vid sådana kontakter är huruvida deras barn är snälla, inte hur det går för dem i skolämnen. Troliga orsaker till detta anger respondenten vara olikheter avseende kunskapssyn samt upplevelser av traumatisk karaktär och sociala svårigheter. Medvetenheten om att många invandrarfamiljer bär med sig traumatiska upplevelser och lever i en svår social situation bidrar enligt en respondent till att pedagoger tenderar att släta över och tolerera negativa beteenden så som att elever inte kommer till skolan. Detta förmedlar, säger respondenten, en bild av att ”...i svenska skolan får man göra lite som man vill”. B tror att det finns en rädsla från föräldrarnas sida i förhållande till skolans personal eftersom hon tror att pedagoger upplevs som myndighetspersoner. ”Vem vågar ge sig in i en diskussion med en myndighetsperson när man är utomlands, då måste man vara tvungen.” En annan respondent påpekar att det för en familj som kommer från en kultur där de som avviker inte räknas kan vara en stor prestigeförlust om de har ett barn med skolsvårigheter. F säger; ”En del kulturer är väldigt strikta att hålla allt inom sin familj. Kanske inte riktigt vill dela med sig till oss för att, som vi ser det, underlätta. Utan man vill inte lämna ut sig. Medan andra kulturer inte tänker så...”.

4.1.3 Elev 1

Dokument

Från enkäten får vi veta att det är klassläraren och specialpedagogen som initierade utredningen/kartläggningen av eleven. Dokumentationen vi har tagit del av går ett par år tillbaka i tiden och omfattar ett ÅP, innehållande även en odaterad uppföljning, en individuell utvecklingsplan (IUP), en stödteamsanmälan och två stödteamsprotokoll, två EVK-beslut, ett pedagogiskt utlåtande, en odaterad ansökan om svenska som andraspråks resurs, ansökan om mottagande i särskolan samt beslut om mottagande i särskolan. I det första dokumentet framställs e1 som glad och arbetsmotiverad med svårigheter i samband med avkodning och svenska bokstavsljud. Målen och insatserna som anges i åtgärdsprogrammet behandlar dessa svårigheter. Det första som finns noterat om modersmålsundervisningen är i den individuella utvecklingsplanen som upprättades påföljande termin. I denna står att e1 gör sitt bästa under modersmålundervisningen. IUP presenterar att e1 har relations och koncentrationssvårigheter. Samtidigt beskrivs han i ord som lyssnande, snäll och nyfiken. De områden som e1 behöver

koncentrera sitt arbete kring anges fortfarande vara av språklig karaktär och åtgärderna är oförändrade. Detta bekräftas även i den odaterade uppföljningen av ÅP. IUP innehåller inte någon notering angående e1's egna mål för lärandet vilket enligt dokumentmallen bör ingå. Av dokumenten framgår inte heller hur e1 själv upplever sin skolsituation. Däremot noteras att skolpsykolog kommer att påbörja en utredning avseende e1's svårigheter. Anmälan till stödteamet tar upp att e1 har svårigheter att följa med i klassundervisningen till följd av luckor i språket och bör erbjudas en placering i förberedelseklass. Det antyds även att e1 kan ha svårigheter utöver de språkliga. Under det uppföljande stödteamsmötet beslutas att rektor ska undersöka möjligheten till placering i förberedelseklass. I EVK protokollet som skrevs ett par veckor senare upprepas denna information samtidigt som det anges att skolpsykolog nu påbörjar sin utredning.

Det pedagogiska utlåtandet som är skrivet av klassläraren beskriver utifrån genomförda test e1's svårigheter avseende matematik och svenska som andraspråk. Modersmålet tas upp genom att det anges vilket språk eleven talar. E1's koncentration och arbetsmotivation framstår som beroende av gruppstorleken. Den sociala statusen e1 har i klassen tas upp och det sociala samspelet med andra beskrivs som beroende av sammanhanget. E1 uppges sakna träning i samarbete. I gruppsammanhang där e1 har möjlighet att hävda sig beskrivs han som arbetsvillig. Frågor som ställs i mallen för det pedagogiska utlåtandet om ifall eleven är rädd för, eller undviker något samt vilka elevens egna intressepreferenser är lämnas obesvarade. Skolans insatser har varit utökad svenska som andraspråksundervisning och specialundervisning. Den följande dokumentationen behandlar beslut rörande information till föräldrar angående resultat av den psykologiska utredningen, ansökan om, och beslut om mottagande i särskolan. Bland dokumenten framgår inga utlåtanden från modersmålsläraren, inte heller några insatser avseende modersmålet. Förutom svenska som andraspråksundervisning finner vi inga insatser som kan relateras till e1's kulturella och språkliga bakgrund. Samarbetet, liksom stödinsatserna fokuserar på elevens svårigheter på individnivå. Modersmålsläraren har inte deltagit i samarbetet runt eleven och föräldrarnas roll framstår inte med någon tydlighet. Specialpedagogen har en utredande och undervisande roll.

Intervjuer

Det var enligt uppgift från B, C och D klassläraren som initierade utredningen av e1 efter samråd med sina kolleger. Av intervjuerna framkommer att modersmålsläraren inte har kontaktats i samband med kartläggningen och utredningen av e1, vare sig av klasslärare, rektor, specialpedagog, svenska som andraspråkslärare eller av skolpsykolog. Tre respondenter uppger att det är möjligt att modersmålsläraren kunnat påverka e1's skolsituation om hon kontaktats.

Enligt D har e1 haft mycket hjälp av läraren i svenska som andraspråk. B och E säger att e1 deltagit i modersmålsundervisning men varken har eller har haft studiehandledning på modersmålet. Enligt en respondent har e1 visserligen gått mycket på svenska som andraspråk, men han har inte fått modersmålsundervisning i större omfattning. A är tveksam till om studiehandledning skulle ha hjälpt e1 i förhållande till skolsituationen men säger samtidigt att "...all hjälp är bra hjälp och samtal mellan olika kompetenser nyanserar bilden av problematiken". A är även tveksam till att modersmålsläraren hade kunnat bidra med något utöver det ämnesmässiga i förhållande till utredningen. D anger att e1 enligt hennes tro hade haft bättre möjligheter om han fått studiehandledning. C anger att på grund av den bristande kontakten

med modersmåsläraren tror hon inte att någon har tänkt på möjligheten. C och E uppger att studiehandledning inte är något som brukar diskuteras i samband med enskilda elever.

E1 avbröt tillfälligt sitt deltagande i modersmålsundervisningen. En trolig orsak till detta är enligt en respondent att läraren i svenska ville ge e1 extra undervisning för att höja hans kompetens i svenska språket. Respondenten påpekar att e1 inte haft språkundervisning innan han kom till Sverige. C uppger att specialpedagogen inte har arbetat särskilt mycket med e1 eftersom man eftersträvade att begränsa antalet vuxna inblandade i hans undervisning. D säger att hon har bristande information om e1's bakgrund och att hon saknar den information som ges i samband med inskolningskonferenser. D vet inte vem som har informationen från dessa.

Även om psykologutredningen tydligt visar att e1 tillhör särskolans personkrets och trots att e1 inte följt "erfarenhetsmättet" i pedagogers bedömningar är A tveksam till resultatet av psykologutredningen och ifrågasätter om utredningsresultatet visar på det skollagen anger som kriterier för inskrivning i särskolan. Enligt A blev hon själv och övriga pedagoger på skolan förvånade över psykologutredningens resultat och de är fortfarande osäkra på huruvida det är riktigt. Man är även osäkra på vad som skulle kunna ligga bakom problematiken om det inte handlade om en utvecklingshämning. Under intervjuerna anges några alternativa förklaringar och/eller komplement till förklaringar; en stor syskonskara som inte ger utrymme för studier, biologiska orsaker, föräldrarna pratar inte svenska, familjen har svårt att förstå det svenska samhället, e1 har svårigheter med svenska språket, det sociala samspelet på skolan, många flyttar, en olycklig skolstart (borde ha gått i förberedelse klass), "...hamnat mellan stolarna", "bollats fram och tillbaka", dålig kunskap om e1 bakgrund, bristande information från föräldrar, "har kommit i kläm", traumatiska upplevelser i samband med krig, hög ströfrånvaro. Ytterligare en möjlig förklaring som ges är att e1 genom misslyckanden i skolan utvecklat en bristande självförolit. En respondent anser att modersmåsläraren hade kunnat hjälpa e1 med detta, om hon varit delaktig i samarbetet.

Den faktor som avgjorde att e1 särskoleintegrerades tror en respondent var svårigheter i det sociala samspelet med andra. Utvecklingsbedömningen gav enligt samma respondent inget svar på vad som orsakade detta. B är inte av uppfattningen att särskolan är den skolform som bäst svarar mot e1's behov, men tror samtidigt att en psykologutredning visar ett objektiva resultat, även om resultatet skiljer sig från pedagogers uppfattningar. Med hjälp av en individintegrerad särskoleplacering hoppas en respondent att man ska kunna bekräfta eller dementera resultatet av psykologutredningen. Samtidigt uppger tre respondenter att man eftersträvar det extra stödet från en individintegreringslärare. Individintegreringsläraren har vid intervjutillfället kommit för att träffa e1 som har varit närvarande endast två av fem möjliga tillfällen.

Problemet är enligt en respondent att e1 ligger långt efter de övriga eleverna. "Det blir ju tokigt för man kan inte sätta honom i en etta för han är rätt stor för sin ålder. Och då är det förberedelseklass som gäller och det har vi ingen här och han fick inte plats i den som finns. Vad gör man då?" Två respondenter påpekar att e1's föräldrar till en början hade svårt att förstå resultatet av psykologutredningen och satte sig emot särskoleplaceringen. Båda respondenter anger att detta motstånd kan ha kulturella rötter.

4.1.4 Elev 2

Dokument

Denna elev har nyligen börjat på Aprilskolan. Han kom från en annan skola i kommunen där han gått hela sin skolgång. Även då det gäller e2 framgår det av enkäten att det är klassläraren och specialpedagogen som initierat psykologutredningen. Den dokumentation vi tagit del av omfattar en IUP, ett ÅP, ett EVK protokoll, resultat av hörseltest samt en handskriven notering.

IUP:n förmedlar att e2 är en empatisk elev som tycker om att arbeta ensam, har svårt att komma igång med arbetet, slarvar med läxor och har svårt att koncentrera på det som förmedlas i klassrummet. Dokumentet behandlar e2's egna mål och är undertecknat av eleven själv, pedagoger samt av vårdnadshavare. ÅP är upprättat samtidigt med IUP. Enligt detta dokument har endast specialpedagog och svenska som andraspråkslärare deltagit vid upprättandet av ÅP. Dokumentet är dock underskrivet av de två nämnda pedagogerna, eleven, vårdnadshavare och skolpsykolog. ÅP är en uppföljning av tidigare ÅP och eftersom e2 är ny på Aprilskolan gör vi antagandet att det ursprungliga dokumentet upprättats på den tidigare skolan och överlämnats därifrån. Av ÅP framgår att e2 har stora språksvårigheter gällande svenska såväl som modersmål, han har även luckor i matematik. Det står även att e2 har viss inlärningsproblematik och inte befäster kunskap. Insatserna handlar om att använda svenska språket i tal, läsning och skrift samt att befästa grundläggande matematikbegrepp. I ÅP nämns även att en anmälan till psykologenheten är gjord. EVK-protokollet omnämner datum för redovisning till föräldrarna av genomförd psykologutredning samt att e2 tillsvidare kommer att få mer stöd i svenska som andraspråk och stöd av specialpedagog. Bland dokumenten finns inte heller här några utlåtanden från modersmålsläraren eller några insatser i samband med modersmålet. Åtgärderna och insatserna fokuserar e2's problem på individnivå.

Intervjuer

Av intervjuerna framkommer att modersmålsläraren inte har kontaktats samband med kartläggningen och utredningen av e2, vare sig av klasslärare, rektor, specialpedagog, svenska som andraspråkslärare eller av skolpsykolog. Det var enligt uppgift från två respondenter klassläraren som initierade utredningen av e2. D lägger till att klassläraren i detta samråd med sina kolleger. A tror inte att modersmålsläraren hade kunnat tillföra utredningen av e2 något, utöver ämnesmässig information. Under stödteamsmötet beslutades att skolpsykolog skulle kopplas in och föräldrarna kontaktades för underskrift av anmälan till psykologenheten.

En respondent berättar att man efter genomförd utredning, med hjälp av tolk, presenterade resultatet för föräldrarna. Detta möte var enligt respondenten positivt, föräldrarna var införstådda med e2's svårigheter och man kom överens om åtgärder. F berättar att e2 gärna går till modersmålslektioner. En annan respondent uppger att e2 har stora svårigheter gällande modersmålet. Fyra respondenter uppger att e2 varken har eller haft studiehandledning på modersmålet samt att detta inte diskuterats. En respondent tillägger att hon är tveksam till om studiehandledning hade varit en hjälp för e2. Den skolsituation som enligt F fungerar bäst för e2 är den han möter i den lilla gruppen i samband med stödet i svenska som andraspråk. Under dessa lektioner är e2 aktivt deltagande.

Tre respondenter anger att sociala faktorer troligen orsakat e2's skolsvårigheter. En av respondenterna säger att problematiken påminner om den som finns för nyanlända elever, trots att e2 är född i Sverige. A anger att språksvårigheter troligen ligger bakom e2's svårigheter. Under intervjuerna framgår att respondenterna har tankar på vad e2 behöver för att nå större framgång i skolarbetet. Bland annat nämns trygghet som en faktor. Andra faktorer som nämns är samarbetet med modersmåls läraren, samtal och svenska som andraspråkundervisning i liten grupp.

4.1.5 Skolutveckling planer och intervjuer på Aprilskolan

Av områdesplanen framgår att hela skolområdet har satsat på kompetensutveckling av samtliga personal med syftet att skapa förståelse och insikt kring flerspråkiga barns språkliga, kulturella och sociala villkor. Med detta har man strävat efter en kompetensökning gällande mötet med elever från olika kulturer. Denna satsning innebär även att man eftersträvar att ett antal pedagoger ytterligare ska fördjupa sina kunskaper inom området två och flerspråkighet.

I samband med kompetensutveckling lyfter en respondent fram de pedagogiska diskussioner som drivs på skolan. De flesta pedagoger på skolan upplever enligt A att det finns för lite tid till dessa diskussioner och A håller med om detta. Samtidigt påpekar A att hur mycket tid som än kan tillskapas för detta så tror hon inte att den kan räcka eftersom diskussionerna inte har något slut. I förhållande till elevernas språkutveckling anser fyra respondenter att en fysisk integration i mer monokulturella skolor är viktig att verka för. Integrering kan enligt C ge positiva effekter på språkutveckling och även i förhållande till elevernas förmåga att förstå det svenska skolsystemet och normer i det samma. Samtidigt menar C att integrering inte räcker som åtgärd för invandrarelever i skolsvårigheter.

A vill nå en utveckling där vi betraktar alla elever på samma sätt, det vill säga inte reflektera över om det är en invandrarelev eller en svensk elev utan endast över den enskilde individen. B uppger att hon skulle önska mer kunskap om hur skolor fungerar i olika länder. Detta anser hon sig behöva för att kunna bedöma vilka förväntningar som går att ställa på eleverna och för att förstå föräldrarnas referensramar bättre. Områdets kompetensutveckling gällande mångkulturalitet upplever två respondenter i stora stycken som en repetition på kunskap de redan har. F önskar kompetensutveckling i hur hon framgångsrikt kan nå fram till eleverna i samband med svenskundervisningen. Hon vill även ha större insikt i olika kulturer och hitta vägar att utveckla föräldrasamarbetet. F påpekar att många elever med invandrarbakgrund är födda i Sverige men räknar föräldrarnas ursprungsland som sitt hemland. F uttrycker sig positivt till områdets kompetensutvecklingssatsning. C önskar att modersmåls lärare skulle finnas anställda på Aprilskolan och vara närvarande i den dagliga verksamheten. Enligt C skulle det utgöra en stor skillnad för eleverna att se vuxna från olika kulturer som arbetar tillsammans på lika villkor. Gällande kompetensutveckling anger C att det finns ett stort behov av förståelse för vikten av modersmålet, av kunskap om hur olika språk "lyfter varandra" då de samverkar samt kunskap om olika språks uppbyggnad. C vill se en skolutveckling i riktning mot mer samarbete mellan modersmåls lärare och andra pedagoger. "Min vision är en skola där alla förstår, både lärare, föräldrar och barn, att den kunskap man har den är lika mycket värd på vilket språk man än har den på och sen, det andra, det kan man alltid fixa." C menar att studiehandledningen spelar en

stor roll för att elevernas kunskaper och personligheter ska framgå. Kunskapen om modersmålets betydelse måste enligt C tillåtas genomsyra undervisningen och resurstilldelningen. Modersmållärarna behöver, menar C, tilldelas tid för samarbete med skolans övriga pedagoger. C ser ingen skolutveckling i riktning mot interkulturell undervisning. En respondent efterlyser samarbetspartners i samband med exempelvis temaarbeten men tänker inte på modersmållärarna i detta sammanhang.

E tar upp frågan om kultur som en av de viktigaste frågorna för kompetensutveckling. Detta ser hon som en förutsättning för att svenska lärare ska kunna möta sina invandrarelever med rätt undervisning. Respondenten menar att pedagoger i den svenska skolan glömmer invandrarelevens kulturella bakgrund och erfarenheter och därmed försöker tvinga på invandrareleven den svenska kulturen. ”Men man kan inte tvinga dem att glömma sin kultur och sin religion.” E påpekar att detta inte heller är nödvändigt för integrationen i den svenska skolan och att tvånget främst består av att det ”...är så mycket svårigheter som man som svensk inte förstår”. E upplever ingen skolutveckling som handlar om kunskap och kompetens att hantera det kulturella mötet.

B uttrycker ett behov av samarbete med myndigheter för integrationsfrågor. Genom exempelvis införande av ett undervisningsmoment inom ramen för SFI (svenska för invandrare) angående svensk skolkultur tror hon att ett bättre föräldrasamarbete skulle kunna uppnås. ”Då hade man kunnat få in vilka krav vi ställer i svenska skolan och vad man förväntas göra. Det är inte lätt att veta, umgås man bara med landsmän är det inte lätt att få reda på heller...”

Frågor om specialpedagogens roll i förhållande till kompetensutveckling eller skolutveckling avseende interkulturellt samarbete kommenteras inte av respondenterna.

4.1.6 Områdesplan, Juniskolans lokala plan, enkätresultat samt intervjuer

Även detta skolområde är segregerat såtillvida att det inom området finns F-5 verksamheter som har den mångkulturella elevsammansättning som är utmärkande för Aprilskolan. Av enkäten får vi veta att under de sista fem åren har klasspedagoger, specialpedagog, modersmållärare, skolsköterska, kurator och skolpsykolog varit verksamma på skolan. I områdesplanen uttrycks förhoppningen att områdets struktur ska innebära ökad förståelse för olikheter. På Juniskolan har respondent G – L arbetat med elev e3 och e4. Skolan har sedan ett antal år tillbaka, genom inflyttning till området, ett växande antal elever med invandrarbakgrund. Vid tidpunkten för våra intervjuer omfattar dessa drygt 15 % av det totala elevantalet på skolan. Detta innebär enligt uppgifter i dokumenten att både personal och elever behövt lära sig mer om andra kulturer och om innebörden i att ”byta” kultur. Genom att bjuda in personer från andra kulturer till studiedagar anges det i områdesplanen att man vill öka personalens kunskap om kulturmöten. På Juniskolan har man bland annat bjudit in en invandrad förälder för att få kunskap om hur mötet med den svenska skolan kan upplevas. Vid inköp av skönlitteratur har man i åtanke att stärka elevers och personals kunskaper om olika kulturer genom att välja böcker där handlingen utspelar sig i andra länder. Syftet med detta har varit dubbelt. Dels har man velat skaffa litteratur där invandrarbarn kan känna igen sig och genom detta skapa tillfällen för dessa elever att berätta om sin och/eller

sin familjs bakgrund. Dels har man velat skaffa litteratur som hjälper svenska barn till insikt om hur livsvillkor i andra kulturer kan gestalta sig. Ett resultat av detta blev enligt uppgift i dokumenten att flera elever kände en större stolthet över sin bakgrund. I Områdesplanen uppges att man vill skapa möjligheter för elever med olika etnisk bakgrund att mötas. Därmed erbjuds, i mån av plats, skolplacering utanför det egna boendeområdet till ett område där majoriteten av eleverna har en annan etnisk bakgrund än den egna. I den lokala planen anges dessutom att man bland annat genom att öka samarbetet med kommunens modersmåls lärare hoppas kunna stärka elevers självförtroende och känsla av trygghet. Andra insatser i samma syfte anges vara föreläsningar, dokumentation och samarbete med kommunens symbolpedagog.

Om svenska som andraspråk

Juniskolan har under läsåret 06/07 fått tillgång till en lärare i svenska som andraspråk. Denna kompetens är ny på skolan. Undervisning i svenska som andraspråk ges vid tidpunkten för vår studie till ett tiotal elever på skolan. Fem respondenter bekräftar att det numer kommer en lärare i svenska som andraspråk till skolan vid ett par tillfällen per vecka. Urvalet av elever skedde genom att två svenska som andraspråkspedagoger från en annan skola i området besökte Juniskolan för att genomföra en screening. De eleverna som visade störst behov av undervisning i ämnet tilldelades sedan den resurs som skolan nu har tillgång till. G har ingen kunskap om vilket test som i detta sammanhang användes. H anger att alla pedagoger lämnade en elevtext omfattande en A4 sida. Denna analyserades och utifrån resultatet av analysen valdes eleverna ut. Efter genomförda test informerades pedagogerna på skolan om vilka elever som kom att beröras. Denna form av screening har enligt en respondent inte förekommit på skolan innan och hon upplever det som positivt i förhållande till undervisningen. I säger att urvalet av elever som får tillgång till undervisning i ämnet görs tillsammans med skolans övriga pedagoger.

Två respondenter anger att pedagoger på skolan inte för diskussioner om vad undervisning i svenska ska innehålla i förhållande till elever med invandrabakgrund. Man diskuterar inte heller att elever med annat modersmål än svenska ska undervisas enligt kursplanen i svenska som andraspråk. Enligt I följer alla elever på Juniskolan kursplanen för svenska. I samband med exempelvis de nationella proven för skolår fem bedöms även invandrarelever utifrån kursplanen i svenska. H bekräftar att hon gör samma bedömningar av invandrarelever som hon gör i samband med svenska barn. Respondenten menar att hennes erfarenhet av invandrarelever som har svårt att förstå svenska är begränsad. ”Dom andra är födda här och har samma språk och det har inte varit något problem.” En respondent anger att hon läst kursplanen i svenska som andraspråk ”...men jag vet inte riktigt hur jag ska hantera det, det måste jag erkänna”. En annan respondent säger ”...vi har ju svenska som andraspråk nu och den kommunikationen kan jag inte riktigt säga att jag har med den läraren så jag vet inte riktigt vad de gör där”. Enligt K har samarbetet med pedagogen i svenska som andra språk koncentrerats till schematekniska frågor. Men det finns även enligt två respondenter en inbjudan till skolans pedagoger att följa med ”sina” elever för att skaffa sig en inblick i vad undervisning i ämnet kan innebära. Detta, påpekar L, är svårt eftersom även övriga pedagoger är låsta i undervisningssituationer vid dessa tillfällen.

Om det specialpedagogiska uppdraget

Av områdesplanen framgår att det specialpedagogiska uppdraget är handledande och undervisande. Specialpedagogerna i området arbetar dels med enskilda elever och dels med undervisning av mindre grupper. På grundskolan är den specialpedagogiska insatsen fokuserad på språkutveckling, matematik samt på stöd för att strukturera vardagen. Både K och L anger att

specialpedagogen kan hjälpa till att utröna om elevers svårigheter bottnar i språk eller består av andra faktorer. H säger att specialpedagogen hjälper till att testa ”när man vill ha svart på vitt” vad det är som inte fungerar för en elev. Samtidigt lyfter H fram att samarbetet med specialpedagogen i samband med kontakter utanför skolan är viktigt. J menar att specialpedagogen har en samordnande roll i arbetet runt elever. Specialpedagogen på skolan besöker enligt två respondenter arbetslagen en gång per månad för att ta reda på hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd fungerar. Respondenterna anser att specialpedagogen har en roll av att förhålla sig objektiv i samband med bedömningar. De anger även att specialpedagogen genom att ha större referensramar kan bidra till fler infallsvinklar på problem. I lyfter fram specialpedagogens handledande roll i förhållande till pedagogers arbete med enskilda barn. Vidare anser respondenten att ”... specialpedagogen är spindeln i nätet när det är barn med skolsvårigheter och det är viktigt att inhämta synpunkter från både slöjdlärare och modersmåls lärare, från alla som kan påverka”.

Om elevhälsa

Områdesplanen anger att det inom ramen för elevhälsan arbetar kuratorer och skolsköterska. Kuratorernas arbetsuppgifter består i att ge samtalsstöd till elever, vid behov rikta sitt arbete mot hela eller delar av klasser samt handleda och stödja rektorer och pedagoger i enskilda elevärenden. Elevassistenters arbete riktas främst mot elever med någon form av funktionshinder. Vid behov av andra kompetenser så som exempelvis skolpsykolog använder sig området av den centrala resursenheten. Områdets arbete med IUP anges vara ett sätt att göra föräldrar och elever medvetna om utvecklingen hos eleven samt om behov av insatser i undervisningen. Genom arbete med ÅP följs individuella behov och insatser upp. I områdets budget har medel avsatts för elever i behov av särskilt stöd, bland dess elever nämns bland annat barn med annat modersmål och barn till föräldrar med låg utbildningsbakgrund. På några skolor inom skolområdet finns grupper med ett färre antal elever där elever som har särskilda behov kan erbjudas plats.

Två respondenter anger att de har dålig kunskap om hur Juniskolans arbete med elevhälsa är organiserat samt vilka som ingår i detta. Två andra anger att skolan har EVK varannan vecka där olika personer närvarar, beroende av vad ärendet gäller. En annan respondent säger att skolans rektor, specialpedagog och skolsköterska träffas varannan vecka vid ett stödteamsmöte. Psykolog, kurator och/eller elevens pedagog kan inbjudas att delta. EVK sammankallas vid behov och det är då, enligt respondenten samma personer som närvarar. Tre respondenter säger att skolan har klasskonferenser en gång per termin där klasslärare och specialpedagog diskuterar alla elever. Under klasskonferenserna diskuteras enligt respondenterna hur skolans resurser ska fördelas.

Om tester/kartläggningar/ utredningar och särskola

Av enkäten framgår att rektor anser att föräldrar, klasspedagog, specialpedagog, svenska som andraspråkslärare, modersmåls lärare samt i förkommande fall skolpsykolog bör involveras i samband med en utredning av en invandrarelev i skolsvårigheter. Vid en pedagogisk utredning kan enligt tre respondenter modersmåls läraren tillfrågas angående elevens kunskaper avseende modersmålet samt om modersmåls läraren har andra synpunkter att tillföra. I anger att modersmåls lärarens kunskap om traditioner, synen på skolan, förväntningar på barnet etc. är viktigt att väga in i diskussioner om eleven och med elevens föräldrar. Däremot brukar det enligt en respondent inte diskuteras om svenska som andraspråkspedagogen ska tillfrågas. Arbetet med att pedagogiskt kartlägga en elev med invandrarbakgrund kompliceras enligt K ibland av faktorer

som har att göra med språket. Detta menar K även gäller i kontakt med elevens föräldrar. J påpekar att det resultat som en invandrarelev presterar i samband med prov och tester kan bero på språk såväl som på kulturbakgrund. Som exempel anger hon att svenska barn kan benämna färger, hålla i en penna och hantera en sax när de börjar skolan, det är enligt J ingen självklarhet för alla elever med invandrarbakgrund. Enligt tre respondenter initieras arbetet med att utreda/kartlägga en elev oftast av klassläraren. I menar att det oftast är specialpedagogen som initierar en utredning för att kunna förklara elevens problematik. Initialt gör specialpedagogen olika test och diskuterar eventuellt resultatet av dem med den centrala resursenhetens specialpedagog. Det finns, fortsätter I, inga särskilda rutiner eller material i samband med en utredning/kartläggning av elever med invandrarbakgrund, det ser likadant ut oavsett elevens etnicitet. Däremot diskuteras ofta resultatet under ett stödteamsmöte i syfte att så allsidigt som möjligt belysa problematiken. I anger det som positivt att i dessa sammanhang föra en gemensam diskussion mellan specialpedagog, svenska som andraspråkspedagog och modersmåls lärare. I samband med modersmåls lärarens bidrag säger I;

... det handlar om vad är likheter och vad är skillnader. Var kan jag stöta på patrull, hur ska jag bemöta dom här föräldrarna ... vad förväntar föräldrarna sig och vad förväntar vi oss inför mötet. Och att man tillsammans med modersmåls läraren kan titta på faserna i utvecklingen, går de hand i hand? Ser modersmåls läraren nåt som inte klassläraren eller slöjdläraren ser? Så är det ju ofta i de praktiskestetiska ämnena, det är väldigt olika vad man ser jämfört med de teoretiska ämnena. Och då är det ju så otroligt viktigt att vi jobbar tillsammans. Och jag tror att det är samma sak med modersmåls läraren som kan se andra tecken hos barnen.

Efter genomförd psykologutredning är det enligt J psykologen som bär ansvaret för bedömningen av om en elev tillhör särskolan eller inte. H påpekar att pedagogers och skolpsykologers uppfattningar ofta går isär. J menar att pedagogen och specialpedagogen ofta är de som har den mest gedigna kunskapen om eleven och att detta borde värderas högre.

Fem respondenter anser inte att det finns andra orsaker än de i skollagen angivna för att invandrarelever ska erbjudas plats i särskolan. Samtidigt är två respondenter överens om att då skolans resurser inte räcker kan särskolan framstå som en nödlösning. En respondent säger. ”Antingen blir det här och det blir inte bra, eller så blir det där och det blir kanske inte riktigt rätt enligt skollagen. Men var ska dom ta vägen när skolan ser ut som den gör idag. Var mår dom bäst?”. Tre respondenter anger att mindre elevgrupper och fler vuxna skulle ge bättre förutsättningar. Vidare anser två av dem att tillgången till modersmåls lärare och lärare i svenska som andraspråk samt specialpedagog skulle kunna utgöra resurser i gruppen och att detta hade varit bättre än att låta eleven lämna sin grupptillhörighet. En respondent påpekar att hon anser det viktigt att invandrarelever får gå i samma grupp som elever som behärskar det svenska språket. J anger att ett alternativ för invandrarelever i skolsvårigheter är tillgång till små grupper som undervisas av en svenska som andraspråkspedagog, alternativt en liten grupp som inte tillhör särskolan men som undervisas av en specialpedagog med särskolekompetens. H är inne på samma tankar, ”man skulle önska att det fanns något, nu kan du väl gå i den gruppen där för där tar vi det sakta och mer noggrant”. H påpekar att hon har träffat flera elever som gått på särskolan trots att de inte tillhört särskolans personkrets men att de mått mycket väl av detta eftersom de slipper att ”låtsas” förstå och hänga med undervisningen. Respondenten menar att samma villkor ska gälla för invandrarelever som de som gäller för svenska elever. Det, säger respondenten, innebär även möjlighet att få hjälp via särskolan, även om eleven inte tillhör personkretsen, om ”... dom har det jättesvårt och är lite udda och har lite speciella beteenden som gör att dom blir

utfrysta”.

Om skolsvårigheter

Två respondenter anger språk och sociala faktorer som de vanligaste orsakerna till invandrarelevens skolsvårigheter. G säger att invandrarelever ofta saknar ordförrådet och att avsaknad av svenskans nyanser, exempelvis synonymer, ofta ger dem ett torftigt språk. Enligt H kan bristande kontinuitet under de första skolåren bidra till skolsvårigheter. ”... dom kanske har bytt skola, bytt språkmiljö, då kan ju vilken unge som helst tappa fotfästet”. H påpekar att det är speciellt känsligt under de första skolåren och att ett misslyckande då påverkar självförtroendet. J menar att olika samhällen ställer olika krav på individen. Det svenska samhället är enligt J ett ”läsande och skrivande samhälle” och det kan innebära svårigheter för elever som kommer från samhällen som inte har de kraven. Hon anger även att skolutbildning är mer eller mindre prioriterat i olika samhällen. K menar att hon har svårighet att bedöma om exempelvis bristande koncentration har att göra med språkförståelse eller bottnar i andra svårigheter. Detta är enligt K och L inget som diskuteras på skolan. G ställer sig frågan om språkförbistring kan göra att ett barn inte utvecklas och om barnet har större resurser än vad pedagogerna kan se. En respondent lyfter fram ”... skolpersonalens kunskap och kännedom om hur det är att komma till en ny skolkultur, både föräldrarnas och barnets känslor” som en central fråga i arbetet med invandrarbarn. Även G lyfter fram kulturmötet som något som kan verka försvårande för eleven i förhållande till den svenska skolan. Enligt en respondent kan invandrarelever i skolsvårigheter ibland ha många olika undervisningssituationer under samma dag. Respondenten ifrågasätter om detta är bra. Det kan handla om att lämna klassrumsundervisningen för specialpedagogiskt stöd, därefter för undervisning i svenska som andraspråk och till sist även modersmålsundervisning. Respondenten säger: ”Ibland kanske det till och med stjälpes mer än det hjälper. _ _ _ Jag vet inte om de kan tillgodogöra sig, för det blir väldigt intensivt på respektive ställe.”

Om samarbete

I samband med samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter säger en respondent

...samarbetet – mycket är tidsbrist. Det är en stor grej, Både att få tid med eleven själv och att få tid med mina kolleger att träffas och diskutera. Jag kan tänka mig att prata med modersmålsläraren när som helst, men bara det att jag aldrig kommer ihåg det och hon är inte här när jag kommer ihåg det.

H menar att samarbetet med modersmålslärarna blir omöjligt till följd av organisatoriska frågor. J påtalar att samarbetet med modersmålslärare är avgörande för att kunna förstå eleven och för att eleven på modersmålet ska kunna förmedla sig till den svenska pedagogen. I kommenterar att samarbetet är centralt för invandrarelever i skolsvårigheter. I fortsätter;

Samarbete! Det optimala är att det finns en modersmålslärare på skolan som finns som en del av personalen, eller åtminstone på skolområdet. Och sen samma sak med svenska som andraspråk, att det är känt vad syftet med svenska som andraspråk är och vad som skiljer det från svenska. Hur kan svenska som andraspråksläraren samarbeta i team till exempel. Det är samarbete där också, och kunskap.

G anger att specialpedagogen inte har något samarbete med modersmålslärarna men att hon ofta pratar med pedagogen i svenska som andraspråk. Enligt G handlar det interkulturella samarbetet om att ”... man lyfter alla kulturer, religioner och alla spännande saker som våra invandrare faktiskt har med sig”. Men detta är enligt G inte konfliktfritt eftersom ”... samtidigt är vi rädda för att plocka fram vår egen kultur”.

Om samarbetet med föräldrar

En respondent upplever att det i kontakt med föräldrar till invandrarelever är svårt att veta om de förstått det som sagts, det är även enligt respondenten ibland svårt att förstå vad föräldrarna säger. Respondenten påtalar att det finns kulturella skillnader i hur man hanterar mötet med skolan. Som exempel nämner hon att föräldrar kan skicka ett svensktalande syskon till ett samtal istället för att komma själv.

”...och det gör inte en svensk familj, för vi vet att så gör man inte. Då hamnar man i en knipa när man ska försöka förklara att ...det måste vara mamma eller pappa. Då säger dom 'men jag kan språket'. Ibland har dom med syskon som tolk och rätt som det är hamnar man i en familjefejd nästan. Man förstår inte ett dugg och det blir jag som hamnar bredvid. Är man då inte tydlig och säger stopp, nu förstår inte jag. Då kan dom sitta och diskutera något som jag har sagt och jag kan inte läsa på deras kroppsspråk och se om dom är arga eller upprörda eller om dom bara diskuterar det _ _ _ Man vet inte om man vågar fortsätta för man vill inte sätta barnet i någon knipa heller. Det tycker jag är svårt. Man vet ju inte heller om informationen går fram, och man vill ju inte kränka dom genom att fråga om dom förstått, precis som om dom inte fattar.”

I påtalar att svårigheter i kommunikationen med invandrarföräldrar inte enbart är av språklig karaktär utan även handlar om ”... hur tänker vi kring barnet, hur är den svenska skolkulturen i förhållande till den kultur som barnet kommer ifrån?”. Enligt G har svenska pedagoger ibland svårt att förstå och känna igen de sätt på vilka en del invandrarföräldrar mår om och fostrar sina barn. Detta kan, menar respondenten, leda till missförstånd.

4.1.7 Elev 3

Dokument

Av enkäten får vi veta att det var specialpedagogen som initierade utredningen av e3. Dokumentationen vi tagit del av går flera år tillbaka i tiden och omfattar fyra ÅP, en stödteamsanteckning, tre EVK-protokoll, anteckningar från ett utvecklingssamtal (vid tidpunkten för detta upprättades inte IUP i den aktuella kommunen), en individuell planering samt en anmälan till stödteamskonferens.

I det första ÅP't framställs e3 som glad och positiv till skolan. Han har kamrater som följer med hem efter skolan och han berättar mycket om skolan hemma. ÅP informerar om att e3 är född i Sverige och att pappan, men inte mamman, behärskar svenska språket. E3 har haft stödinsatser redan i förskolan och vid tidpunkten för skrivandet av ÅP följer han trots ett extra år på förskolan undervisningen i 6-årsgruppen. Syftet med det extra året på förskolan var att han skulle utveckla svenska språket. Svårigheter som e3 anges ha handlar om att förstå instruktioner och att kunna behålla koncentrationen. Test som gjordes visade på svårigheter med språkförståelse och begreppsbyggnad. E3 anges även ha auditiva svårigheter och det påpekas att i bakgrunden till problemen kan finnas orsaker av psykologisk karaktär. Åtgärder som rekommenderas är undervisning i svenska som andraspråk, högläsning i hemmet, insatser från tal och specialpedagog samt test och bedömning av skolpsykolog.

Anteckningen från det uppföljande EVK mötet informerar om att skolpsykolog genomfört en

bedömning. Resultatet påverkades enligt psykologen eventuellt av att e3's bristande självkänsla. Svårigheterna koncentrerade sig kring förmågan att lyssna och memorera. Psykologtestet visade även på matematiska svårigheter samt svårigheter med omvärldsorienteringen utanför hemmet. Enligt dokumentet hade e3 behov av en vuxen i sin närhet som kunde förklara för honom vad som sades och vad som förväntas av honom. E3's mamma önskade att han skulle få mer daglig undervisning i skolan men pedagogerna upplevde att han inte orkade det. Enligt dokumentet började e3 själv uppleva att han inte förstod och besvärades av detta. Rekommenderade åtgärder är språklig handledning, individuellt stöd från pedagog i arbetslaget samt daglig undervisning hos specialpedagog. En individuell planering upprättades. Problem som definierades i denna var förutom ovan nämnda även svårigheter med att följa händelseförlopp och förstå sociala sammanhang. Denna planering var mycket konkret och involverade fyra pedagoger på skolan samt e3's föräldrar.

Vid nästa EVK konstateras att e3 har gjort stora framsteg och nu var mycket skolmotiverad. Ett knappt halvår senare anges i minnesanteckningar från ett utvecklingssamtal att framgångarna var bestående, men att e3 ibland uppgav att han inte fick vara med i lekar, detta tror man berodde på skillnader i omvärldsuppfattning. E3's pappa var enligt dokumentet medveten om e3's svårigheter. Åtgärden som anges var, ansökan om individintegrering från grundsärskolan. Det påföljande EVK protokollet är upprättat då e3 haft provskolgång i sarskolan under sex månader. Individintegreringsläraren angav att e3 inte tillhörde sarskolans personkrets och e3 skrevs ut ur sarskolan. Genomfört test i svenska som andraspråk visade att e3 hade behov av undervisning i ämnet. Enligt påföljande anteckning så har e3 ytterligare ett halvår senare inte fått undervisning i svenska som andraspråk. E3 hade enligt dokumentet utvecklats mycket bland annat genom hjälpen från sarskolan. Han motsvarade nu sin årskurs medelnivå gällande läsning och skrivning men hade fortsatt behov av hjälp. Av de påföljande dokumenten framgår bland annat att skolan önskade en ny psykologutredning, men även att denna inte gjordes. Av ett ÅP som skrevs då e3 gick i skolår fyra framgår att e3 fortfarande fick stöd av specialpedagog, men ingen undervisning i svenska som andraspråk. I denna omfattande dokumentation framgår ingen uppgift om huruvida e3 har haft modersmålsundervisning. Det finns inte heller några uppgifter från någon modersmålslärare. Insatser som gjordes fokuserade e3's problem på individnivå.

Intervjuer

Enligt två respondenter diskuterades aldrig om e3's svårigheter berodde av språksvårigheter relaterade till hans invandrarbakgrund. I är av uppfattningen att svårigheterna bottnade i språkförbistring och tror att hans skolsituation skulle ha påverkats positivt av ett interkulturellt samarbete. E3 hade enligt fyra respondenter aldrig modersmålsundervisning eller undervisning i svenska som andraspråk. Då e3 gick på skolan var modersmålsundervisning enligt två respondenter inte vanligt förekommande eftersom få av eleverna på skolan hade invandrarbakgrund. Skolan hade inte heller tillgång till undervisande lärare i svenska som andraspråk. L anger att klassläraren initierade utredningen och att svårigheterna fanns dokumenterade redan i förskolan. En respondent ställer sig tveksam till vilka resurser som i verkligheten tilldelades e3 i förskolan och säger att det här finns olika uppfattningar. Respondenten tror sig minnas att insatserna som sattes in handlade om att utveckla svenskan eftersom man i e3's familj; "...pratade bara på modersmålet hemma och gjorde nog så under alla år här". E3 gick enligt K även på fritidshemmet i syfte att få mer språkträning, men även för att lära sig; "...vad man gör tillsammans med kompisar i vår kultur". Tre respondenter anger att e3 fick stöd av specialpedagog under hela skoltiden. Två av dem antyder att det fanns problem i

relationen mellan specialpedagogen och e3.

Diskussionen om särskola kom upp i samband med att e3 började skolan, detta uppger L men samtidigt kan hon inte minnas att hon själv deltog i den diskussionen. L upplevde inte att e3 tillhörde särskolans personkrets utan att han var i behov av undervisning i svenska som andraspråk och modersmål samt mer hjälp i klassen; "...vem och vad och hur vet jag inte, men inte särskola". Psykologen var, påpekar J, osäker på om e3 borde tillhöra särskolan och individintegreringslärarens bedömning blev avgörande. J säger att individintegreringsläraren upplevde att e3's framgångar under provskolgången visade att e3 inte tillhörde särskolan. K anser att e3 var i behov av mer hjälp än den han fick. Hon anser också att han skulle ha haft en annan form av hjälp. L påtalar att hon är osäker på hur mycket information som blev förstådd av föräldrarna.

4.1.8 Elev 4

Dokument

I enkäten anger rektor att det var klasslärare och specialpedagog som initierade utredningen av e4. Dokumenten som vi tagit del av har upprättats under en period av sju månader och omfattar två ÅP, ett EVK protokoll, en minnesanteckning, ett mötesprotokoll, ett brev samt en sammanställning över de gånger e4 diskuterats på stödteam och vilka åtgärder som då vidtagits. Av denna sammanställning framgår att närvarande under dessa diskussioner har rektor, specialpedagog och skolsköterska varit. Det finns ingen anteckning om att e4's klasslärare eller någon vårdnadshavare har deltagit. Oklarheter i tidsangivelser skapar en viss osäkerhet om den kronologiska ordningen i dokumenten.

Det första ÅP't är upprättat i samband med att e4 började på Juniskolan, läsåret innan han skulle byta till områdets högstadieskola. Det är upprättat och undertecknat av klasslärare och specialpedagog. Av dokumentet framgår inte om e4 och/eller någon av hans vårdnadshavare har deltagit vid upprättandet. I ÅP framställs e4's brister avseende både tal och skriftspråk. Det anges även att e4 har svårigheter med avkodning samt med grunderna för matematiken. Vidare påtalas att e4 förstår svenska men att han inte använder språket. Enligt ÅP't är e4 medveten om sina svårigheter och skäms för dem inför kamrater. Bland de styrkor som e4 anges ha nämns bland annat förmåga att koncentrera sig då han känner sig kompetent. E4 har sedan han började på Juniskolan haft enskilt specialpedagogiskt stöd flera timmar per vecka. En av orsakerna till detta är att man velat skydda e4 i förhållanden till klasskamrater. Målen som anges i ÅP är tydliga och behandlar de svårigheter han har med ämnena svenska och matematik.

Det första stödteamsmötet där man behandlade e4 hölls enligt sammanställningen samma dag som han började på Juniskolan. Av sammanställningen framgår att rektor avsåg att be skolpsykologen att påbörja en utredning. Därpå följer enligt dokumentsammanställningen ytterligare fyra stödteamsmöten där e4 diskuteras. Under dessa framgår att e4 utreds av skolpsykolog som ska ta kontakt med e4's föräldrar, att en planering för kommande läsår diskuteras, att anpassade läromedel införskaffats samt att rektor ska kontakta stödansvarig i kommunen för att diskutera olika möjligheter inför e4's fortsatta skolgång.

Nästa dokument är ett EVK protokoll. Vid detta möte närvarar e4's pappa, klasslärare, skolsköterska, specialpedagog, rektor samt skolpsykolog. Under mötet redovisas resultat av psykologutredning och e4's fortsatta skolgång diskuteras. Bland annat diskuteras att, i syfte att ge e4 stöd i språkutvecklingen, koncentrera undervisningen till svenska, matematik och praktiskestetiska ämnen. Det man vill utesluta är bland annat all undervisning i orienteringsämnena (OÄ). I samband med e4's fortsatta skolgång diskuteras fyra olika alternativ varav särskolan är ett. Protokollet avslutas med en detaljerad arbetsfördelning. Bland annat ska kontakt tas med den centrala stödenheten för en begäran om hjälp med att genomföra en läs- och skrivutredning.

Ett nytt ÅP upprättas då läs- och skrivutredningen är slutförd. Vid upprättandet av detta är klasslärare och specialpedagog närvarande. Det anges inte heller här att e4 eller någon av hans vårdnadshavare har närvarat. I ÅP't befästs det som beslutades under EVK mötet. E4 har nu ingen undervisning i OÄ ämnen, inte heller i engelska. Däremot får han ett omfattande specialpedagogiskt stöd utanför klassen. I ÅP't anges även att psykolog, rektor och samtliga inblandade pedagoger är överens om att e4 ska erbjudas en annan skolform påföljande läsår.

Nästa dokument är en minnesanteckning förd vid ett möte där läs- och skrivutredningen redovisas för klasslärare, specialpedagog och rektor. Förutom att redovisa resultatet av utredningen och rekommendera åtgärder tar detta dokument upp att e4 behöver samla ord på modersmålet och skulle må väl av modersmålsundervisning. Det påtalas även att e4, för att utöka sitt ordförråd, behöver samtala hemma samt att skolpsykologen inte bedömer att e4 tillhör särskolans personkrets. Vidare diskuteras möjligheten för e4 att bli individintegrerad grundskoleelev i särskolan. Rektor ska ta kontakt med ansvarig för särskolan och datum för möte med föräldrarna bestäms. Påföljande dokument är en minnesanteckning från det mötet. Närvarande är e4's pappa, klasslärare, specialpedagog samt ansvarig för läs- och skrivutredningen. Under detta möte redovisas läs- och skrivutredningen för e4's pappa och man påvisar med tydlighet vilka svårigheter som man tror att e4 kommer att möta i sin fortsatta skolgång. Pappan berättar att e4 under en tid gått i skolan i hemlandet och även där uppvisat svårigheter att följa med i undervisningen. Det påtalas att e4 har ett bristande ordförråd och skulle vara hjälpt av modersmålsundervisning. Detta tackar e4's pappa nej till med motivationen att han vill att e4 ska lära sig svenska först. Pedagogerna berättar om de lokalintegrerade särskolegrupperna på en av kommunens skolor utan att ordet särskola nämns. Grupperna presenteras som grupper i den vanliga grundskolan där eleverna får mer hjälp. Man informerar även om att e4 skulle ha rätt till skolskjuts till denna skola. Enligt dokumentet är e4's pappa tacksam över all hjälp och åtar sig att berätta om skolbytet för e4.

Enligt sammanställningen följer nu två stödteamsmöten där e4 diskuteras. Närvarande under dessa möten är rektor, skolsköterska och specialpedagog. Av anteckningen får vi veta att ansökan till särskola inte har beviljats. Logoped ska kontaktas för att undersöka om e4 har en språkstörning. Ett möte ska hållas där skolpsykolog, logoped, skolsköterska, rektor, specialpedagog samt specialpedagog från centrala resursenheten ska delta. Klasslärare och/eller specialpedagog får i uppdrag att löpande informera e4's pappa om händelseutvecklingen. Ett brev skickas till e4's pappa där man informerar om avslaget. I brevet framgår det att rektor för den blivande skolan inte ansåg att denna placering var ett bra alternativ för e4 samt förslog att kontakt skulle tas med logoped. I brevet anges grundskolans namn men inte att placeringen gällde de

lokalintegrerade särskoleklasserna. Specialpedagogen, som undertecknat brevet avslutar med att be om ursäkt för att processen drar ut på tiden samt lovar att skolan ska lämna information om den fortsatta händelseutvecklingen.

Av sammanställningen över stödteamsmötena framgår att e4 börjar på särskolan och att specialpedagogen vid ett besök hos honom upplever att det fungerar väl. Åtgärderna har fokuserat e4's svårigheter på individnivå.

Intervjuer

Enligt I var det rektor som initierade utredningen av e4 eftersom överlämnande skola i samband med skolbytet indikerat ett behov av det. I arbetet med att utreda e4's skolsvårigheter uppger H att rektor, klasslärare, specialpedagog, skolpsykolog samt specialpedagog från den centrala resursenheten deltagit. Inblandade pedagoger hade kontakt med e4's föräldrar, framförallt med pappan som enligt H visade stort tillmötesgående och insikt i e4's svårigheter. H säger att pappan uppgav att han själv hade svårigheter med svenskan. Pappan litade enligt respondenten på skolans bedömningar och bekräftade de svårigheter han själv upplevt att e4 hade. H upplever att samarbetet med inblandade pedagoger fungerade väl, även med de pedagoger som avstod hjälp till elever från specialpedagogen till förmån för e4. Även G påtalar att den specialpedagogiska resursen omdisponerades så att e4 skulle kunna få tillgång till ett omfattande enskilt stöd.

”Och allting vi gjorde den gången gjorde vi tillsammans.” Som exempel nämner H brev till föräldrar samt brev med information och förfrågningar till särskolan. H påpekar att samarbetet även innebar en strävan efter ”... mer komplett bedömning”. Samarbetet med den centrala resursenheten fungerade också bra, men respondenten gör här tillägget att klasslärares uppfattningar ibland skiljer sig från skolpsykologers. ” Sen gör dom en utredning som visar att detta borde kunna gå, det är ingen fara. Vi vet att det är helt fel. Jag kan säga att den här gången fick vi kämpa innan vi slutligen fick bekräftat att, jo vi gör som ni säger.” H menar vidare att de test som användes vid läs och skrivutredningen var väl anpassat till e4's svenskspråkliga förmåga. Enligt H kom man vid upprepade tillfällen under läs och skrivutredningen fram till att e4 saknade ord och utredaren tog därför hjälp av bilder. Modersmåls lärare kontaktades inte. Tre respondenter uppger att e4's vårdnadshavare tackade nej till modersmålsundervisning. En av dem påtalar att skolan vid ett flertal tillfällen försökt att förmå e4's pappa att ansöka om modersmålsundervisning för e4, men pappan var av uppfattningen att e4 först och främst skulle komma in i skolan bland kamrater och lära sig svenska. E4 hade inte heller undervisning i svenska som andraspråk. Respondenten säger att det enligt hennes uppfattning hade hjälpt e4 i skolan om han hade fått modersmålsundervisning. Men hon tillägger att familjen under ett år återvände till sitt ursprungsland och att e4 uppvisade svårigheter med språket och skolundervisningen även där. En respondent är av uppfattningen att e4's svårigheter bottnar i medicinska eller biologiska orsaker samt i bristande kontinuitet i skolgången. En annan menar att språkförbistring, sociala orsaker samt brist på umgänge utanför familjen är de främsta bakomliggande orsakerna till e4's svårigheter. Samtidigt understryker G att han har en trygg familj som tar stort ansvar för honom. I menar att det var svårt att veta om e4's skolsvårigheter bottnade i språk eller i att han hade problem med inläringen. Respondenten anger att med hjälp av olika utredningar kom man fram till att oavsett språksvårigheterna så hade e4 inlärningsproblem. I diskussionerna jämfördes resultat av de olika utredningarna ”... och så lade vi pussel kring det och hade diskussioner kring upplevelser från klassrum och undervisningssituationer...”. En respondent har genom detta kommit fram till slutsatsen att e4's

skolsvårigheter handlar om någon form av funktionshinder, en språkstörning på modersmålet såväl som på svenska samt problem i det sociala samspelet och otrygghet.

Enligt H skämde e4 för att hans arbetsmaterial var så olikt alla andras. En respondent uppger att e4 gömde undan sitt arbete av rädsla att klasskamrater skulle upptäcka vad han arbetade med. G bekräftar att han gick mycket till specialpedagogen, bland annat för att han inte hade det bra i klassen och skämde för sina svårigheter. Eftersom e4 hade ett så knapphändigt ordförråd var det enligt en respondent svårt att veta vad som intresserade honom. Respondenten är av uppfattningen att hemmiljön var ”torftig”, e4 hade inga fritidsintressen och berättade aldrig något hemifrån. Respondenten finner det inte otroligt att situationen kunde ha förbättrats om e4 hade haft tillgång till en modersmållärare ”... som han hade kunnat öppna sig mot och haft förtroende för och som fått igång honom”. Den viktigaste faktorn för e4 var enligt respondentens mening, trygghet. Respondenten har inte uppfattningen att ett större interkulturellt samarbete hade kunnat förändra hans situation. I tror att det hade kunnat ha en positiv inverkan för e4 om det fanns fler saker på skolan som han känt igen från sin egen kultur. En respondent påpekar att e4 hade ”... lugnet och ambitionen, motivationen och koncentrationen, allt det som vill till,...” Hon hoppas att placeringen erbjuder e4 möjligheter att utvecklas. Det är respondenternas uppfattning att han trivs, har kamrater och har funnit sig väl tillrätta i särskolan.

4.1.9 Skolutveckling planer och intervjuer på Juniskolan

Områdesplanen anger behov av att rekrytera pedagoger i svenska som andraspråk. Juniskolans lokala plan tar upp den mångkulturella frågan och sätter mål som att med hjälp av modersmållärare öka förståelsen för elever med annan kulturell bakgrund. Genom detta vill man uppnå ett positivt möte med invandrarelever såväl som med deras föräldrar. I samma syfte anges i planen att man genom en föreläsning från en av kommunens modersmållärare vill öka kunskapen och förståelsen för hur svenska skolor och skolor i andra delar av världen skiljer sig åt. Man vill även öka medvetenheten om vad svenska som andraspråk och modersmålsundervisning innebär. För detta ändamål strävar man efter ett ökat samarbete med skolans svenska som andraspråkspedagog och modersmållärare. I det direkta elevarbetet samt genom insatser under studiedagar vill man uppnå en större kunskap om elevernas olika kulturer och religioner.

Fyra respondenter anger att skolan som en konsekvens av att antalet invandrarelever ökar har börjat lyfta frågor rörande kulturmöten under studiedagar. I detta arbete har man bjudit in olika personer med empirisk kunskap av att invandra till samt av att leva och verka som invandrare i Sverige. Detta upplever respondenterna positivt. En säger: ”Det är intressant att höra dom som är proffs på det och har levt i detta. Man får upp ögonen.” Två respondenter antar även att det på skolor med lång erfarenhet av mångkulturell verksamhet finns mycket erfarenhet och kompetens som pedagoger på Juniskolan skulle kunna lära av. H säger: ”Vi har varit rätt så på hugget, för man känner att man inte kan så mycket.” En annan respondent påpekar att skolans strävan efter kompetensutveckling rörande frågor om det interkulturella samarbetet sker i proportion till det procentuella antalet elever med invandrarbakgrund på skolan. Det finns, påpekar tre respondenter, även andra områden som är viktiga att utveckla på skolan. En av de områdena som

här anges är kompetensutveckling i social och emotionell träning (SET). H kommenterar detta. ”Vi måste ta tag i deras beteenden och attityder gentemot varandra. Det märks också med invandrarna att det skapas en del problem som vi inte hade innan, av annan karaktär. Killarnas syn på tjejer är inget att leka med”.

Rektor driver enligt tre respondenter kompetensutvecklingen rörande mångkulturalitet. H anser att skolutvecklingsfrågor drivs gemensamt av rektor och pedagoger på skolan genom arbetet i skolans utvecklingsgrupp. Skolutvecklingsfrågor som rör mångkulturalitet borde enligt I drivas kommunövergripande. J anser att alla blivande lärare borde arbeta ett år på en invandrantät skola innan de var klara med utbildningen.

Det krävs att man som lärare är förberedd och är en stark människa _ _ _ Barnen sinsemellan kan ha stora bekymmer eftersom dom kommer från olika grupperingar. För oss är dom invandrare. Det är dom ju inte för sig själva utan det är kurder, araber etc. och det är mycket bekymmersamt dom sinsemellan. För att få det att fungera måste man som lärare säga att här är det jag som bestämmer.

Vidare anser två respondenter att skolornas kompetens att undervisa i svenska som andraspråk måste öka. J påpekar att svenska som andraspråk är ett ämne som förutom språk behandlar mötet med det omgivande samhället. En respondent anser det viktigt att skolpersonalen får insikt i vilka tankar en invandrarförälder kan ha om vår svenska skola. Det är även viktigt, menar respondenten, att både personal och föräldrar får insikt i modersmålets betydelse för eleven. Enligt H behöver skolan arbeta med att lyssna till och ta tillvara de kunskaper och kompetenser som invandrarelever har. En annan respondent menar att Juniskolan arbetar med frågor rörande det mångkulturella mötet eftersom ”vi är så illa tvungna för vi måste hänga med”. Respondenten fortsätter;

Rektor är en fena på att binda ihop och komma ihåg att lyfta det igen. Men jag kan också känna en viss trötthet, inte mer nu. Varje lärare har fullt upp med sin klass och sina föräldrar. Och där ingår ju alla dom barnen med invandrarbakgrund, ibland helt friktionsfritt, ibland jätteproblem.

Den fråga som det enligt I är viktigast att arbeta med i samband med en interkulturell skolutveckling är samarbetet med invandrarelevernas föräldrar. G anger att de viktigaste frågorna att arbeta med handlar trygghet, förtroende och språklig förståelse. Detta anger hon som exempel på bemötandefrågor. Skolan behöver enligt respondenten även utveckla samarbetet med modersmållärare och svenska som andraspråkspedagoger.

Tre respondenter anger att specialpedagogen inte har något särskilt ansvar för att driva utvecklingsfrågor på skolan. G påpekar att specialpedagogen ingår i skolans utvecklingsgrupp. J anser att specialpedagogen ska ”...vara en spjutspets mot framtiden. Dom ska kunna ta hand om dom här eleverna, både dom de har och dom de kommer att få och vara öppna för förändringar”.

4.2 Slutsatser

Utifrån denna studies resultat, vilket presenterats ovan, drar vi följande slutsatser kopplade till våra problempreciseringar.

Hur och på vilka grunder sker samarbetet kring elever med invandrarbakgrund före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras?

- I planerna, från den kommunala ner till de lokala, finns skrivelser om satsningar på modersmålsundervisning, svenska som andraspråk och studiehandledning
- I planerna saknas skrivelser som behandlar de speciella krav mångkulturalitet ställer på yrkeskompetens och samarbetet på de enskilda skolorna
- Modersmålsorganisationen utgörs av ett eget rektorat vilket eventuellt försvårar samarbetet på organisationsnivå såväl som på individnivå
- Modersmålslärares utbildning, kompetens och undervisning är dåligt känd av övriga respondenter. Det samma gäller modersmålsämnets olika aspekter
- Det finns förställningar bland respondenterna om modersmålsämnet och kompetensen hos modersmålslärare som inte diskuteras
- Det finns föreställningar om elevernas kulturella och religiösa bakgrund samt om deras familjer och hemförhållanden som inte diskuteras
- Elevernas rätt till studiehandledning på modersmålet tillgodoses inte
- Även rätten att undervisas i svenska som andraspråk förmenas många elever
- Det finns en bristande insikt bland respondenterna om dessa ämnens kursplaner
- Det finns rutiner för hur elevärenden behandlas, men på ingen av skolorna har någon översyn gjorts av applicerbarheten av dessa i samband med invandrarelever i skolsvårigheter
- Det finns en medvetenhet om att språksvårigheter kan ligga till grund för de svårigheter eleverna uppvisar, likaså finns det en medvetenhet om att en del svårigheter kan böttna i kulturmötet, familjens sociala situation och upplevelser i samband med flykt samt tidigare skolgång, alternativt brist på skolgång
- Det finns en strävan att kringgå dessa svårigheter i samband med utredningar och bedömningar.
- Ingen av dessa strävanden involverar samarbete med modersmålslärare
- De tillfällen föräldrarna deltog framstår deras deltagande endast som en formell åtgärd, det vill säga, vi hittade inga dokument och under intervjuerna framkom inget som föräldrarna sagt eller gjort som hade inverkan på det utredande och åtgärdande arbetet.
- Dokumentationen kring elevfallen är bristfällig och följer genom den låga elev och föräldramedverkan inte de riktlinjer som anges av skolverket

Vilka deltar i detta samarbete?

- Av enkätsvaren framgår att skolledarna anser att så många som möjligt ska delta i samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter. Här anges även modersmålslärare

- och föräldrar. Det finns ett glapp mellan dessa svar och den verklighet vi mötte
- I samarbetet deltar specialpedagog, rektor, svenska som andraspråkslärare (på en av skolorna), skolsköterska samt personer från den centrala resursenheten då hjälp därifrån efterfrågats
 - Samarbetet omfattar inte de skolaktörer som skulle kunna belysa elevens situation ur ett interkulturellt perspektiv. Detta visar sig framförallt i att modersmåls lärarna sällan eller aldrig deltar i samarbetet kring elevfallen. Föräldrarna deltar inte och har inte den roll i samarbetet som de enligt LPO –94, kommunala planen och de lokala planerna ska ha
 - En konsekvens av detta är att respondenterna upplever en brist på alternativ till särskolan

Vilken är specialpedagogens roll i samband med detta?

- Specialpedagogens roll är på båda skolorna samordnande, handledande och undervisande samt utredande och utgår från ett kompensatoriskt perspektiv

Vilken skolutveckling i riktning mot ett interkulturellt samarbete finns och hur ser specialpedagogens roll i denna skolutveckling ut?

- På Aprilskolan finns många tankar om behov av skolutveckling och kompetensutveckling. En del av dessa omfattar samarbete på olika nivåer. Tankarna är inte samordnade. Frågor om kompetensutvecklingen avseende kulturmöten drivs områdesövergripande och omfattar samtliga personal inom skolområdet. På Juniskolan råder ett omvänt förhållande. Frågor om kompetensutveckling drivs här av rektor och processerna framstår som väl förankrade och koordinerade. Däremot har vi inte funnit någon områdesövergripande utvecklingsinsats inom ämnesområdet
- Man uttrycker inga tankar på ett interkulturellt samarbete utom då vi frågar efter det. Då vi genom våra frågor leder in respondenternas tankar på detta visar de en medvetenhet om att ett interkulturellt förhållningssätt hade kunnat förändra situationen för eleverna
- Respondenterna har många funderingar omkring kulturmötets betydelse för undervisningen. Dessa behöver lyftas och diskuteras och därmed bör skolutvecklingen mot ett interkulturellt förhållningssätt ske parallellt på alla nivåer inom skolorganisationen
- Kunskapen om modersmålets och svenska som andraspråkets alla aspekter behöver förbättras
- De organisatoriska ramarna är ett hinder för utvecklingen i riktning mot ett interkulturellt samarbete på skolorna
- Specialpedagogerna har på ingen av skolorna något särskilt ansvar för att driva utvecklingsfrågor rörande interkulturellt samarbete

Då våra problempreciseringar handlar om samarbetet kring elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter, vilket är ett stort och komplext område att forska kring anser vi att denna studies resultat kan ses som en utgångspunkt för fördjupad forskning inom exempelvis interkulturell samarbetskompetens och skolutveckling.

5 Diskussion av resultat, litteratur och studie I

Dom slutsatser vi har dragit ska sättas i relation till att studien endast omfattar två skolor och fyra elever. Samtidigt ökar tillförlitligheten i att vi i studien har använt flera olika metoder som i samband med resultatet har kunnat sättas emot varandra och därmed kunnat förstärka slutsatserna. I samband med detta vill vi föra fram att enkätundersökningen fick för stort utrymme i genomförandet sett i förhållande till att resultatet av denna inte kunde användas i den vidare undersökningen. Urvalet av skolor hade dock varit svårare att nå genom något annat förfarande. Frågorna i enkäten hade kunnat begränsas till att endast gälla urvalet vilket hade minskat det utrymme enkätundersökningen fick i metodavsnittet. Studie II får i flera avseenden stöd i den nationella SIT rapporten (Rosenqvist 2007) vilket vi kommer att visa i diskussionen. Det ligger utanför denna studies syfte att diskutera de vidtagna åtgärderna och bedömningarna som gjorts i samband med e1 – e4, därtill är även informationen för knapphändig och står inte heller i proportion till de samtal som säkerligen föregått de fattade besluten. Vidare skulle en sådan diskussion, med tanke på sekretessen, kräva ett samtycke av elever och vårdnadshavare. I diskussionen kommer vi med utgångspunkt i studiens problempreciseringar att behandla resultatet sett ur sambanden med litteraturen och studie I. Vi kommer även, såsom vi redan inledningsvis påpekade, att särskilt granska det specialpedagogiska uppdraget avseende samarbetet runt invandrabarn i skolsvårigheter och samarbete/skolutveckling på mångkulturella skolor. För att göra diskussionen överskådlig har vi delat in den i underrubriker som går att härleda till de tre nivåerna i det specialpedagogiska uppdraget såsom de definieras i högskoleförordningen, individ, grupp och organisationsnivån. Då det specialpedagogiska arbetet ofta tar sin utgångspunkt i den enskilda individen är det individnivån vi lyfter först i diskussionen.

5.1 Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – individnivå

Elever med invandrabakgrund har sedan länge identifierats som elever i behov av särskilt stöd. Detta lyfts fram av bland andra Bel Habib (2001) och återspeglas även tydligt i planer och resurstilldelning. Det framgår i resultatet av studien att orsakerna till de enskilda elevernas skolproblem samt även de vidtagna åtgärderna fokuserar problemen på individnivå. Man anlägger ett kompensatoriskt perspektiv på svårigheterna, där man utifrån ett bristtänkande söker kompensera individen (Nilholm, 2003). Lahdenperä (1997) varnar i detta sammanhang för att arbetet med invandrarelever i skolsvårigheter kan ta sig negativt kategoriserande uttryck om det i arbetet inte finns tillgång till handledning, konsultation eller ett teamarbete med modersmåls läraren och/eller tvåspråkig elevvårdspersonal. Modersmåls lärare utgör en grupp lärare som för invandrarelever har en framträdande betydelse för identiteten, den tvåspråkiga utvecklingen och förmågan att leva med flera kulturtillhörigheter. Det vill säga förmågan att förhålla sig interkulturellt i mötet med omvärlden. Detta kan jämföras med Ekelund (2003) som bland annat i sin jämförelse mellan kursplanerna i modersmål/svenska och svenska som andraspråk pekar på modersmålsämnets betydelse i dessa avseenden. Sett ur det perspektivet är

det anmärkningsvärt att vi inte hittat något bland områdesplaner, lokala planer, IUP och ÅP, som behandlar dialogen och samverkan mellan modersmållärare och övriga skolaktörer. För invandrarelever i skolsvårigheter får det bristande samarbetet omfattande konsekvenser. I studie II illustreras detta bland annat genom att, då vi frågade om interkulturellt samarbete kunnat utgöra en väg till skolframgång, svarade flertalet respondenter att man genom detta troligen hade nått större framgång för eleverna i förhållande till den bristande självtilliten, att det hade kunnat ge en trygghet i förhållande till skol- och/eller livssituationen, att det hade kunnat hjälpa eleven i förhållande till undervisningen, att det hade kunnat vara till hjälp i förhållande till det sociala samspelet med andra elever och att det hade kunnat utöka elevens ordförråd på modersmålet såväl som på svenska. Man trodde sig även kunna få en större förståelse för elevens bakgrund och ett bättre samarbete med elevernas föräldrar genom att ingå i dialog med modersmålläraren. I kontrast till detta kan vi konstatera att det stöd som gavs var specialpedagogiskt stöd, oftast individuellt, gällande utvecklingen av svenska språket (läsa, skriva, läsa) och matematik. Eleverna fick också, då detta fanns att tillgå, stöd genom utökad undervisning i svenska som andraspråk. I de teoretiska ramarna runt studie II lyfter vi fram tre rapporter från skolverket där det bland annat framkommer kritik mot att ämnet svenska som andraspråk ges som stödundervisning. Ingen av stödinsatserna på skolorna fokuserade svårigheter som går att hänföra till mötet mellan olika kulturella kontexter. Vi vill här lyfta fram Lahdenperä (2004) som påtalar att begreppet kultur kan utvecklas till ett pedagogiskt analysinstrument i arbetet med på mångkulturella skolor. En sådan utveckling tror vi skulle vara till gagn för invandrarelever i skolsvårigheter.

Samarbetet gällande invandrarelever i skolsvårigheter verkade på de båda skolorna följa ett inarbetat mönster. I samarbetet ingick klasspedagoger, specialpedagoger, skolköterska, rektor samt, i de fall det fanns att tillgå, svenska som andraspråkspedagoger. Dessutom använde man sig av kommunens centrala resursteam. I samband med psykologutredningarna är det värt att notera att varken modersmållärare eller föräldrar i något elevfall har initierat dessa. I strävan att förstå problematiken användes test som var svåra att utvärdera till följd av elevernas invandrarbakgrund. Genom att på olika sätt justera testen försökte respondenterna åstadkomma en större trovärdighet och tillförlitlighet. Svårigheter i samband med test och kartläggningar framkom med tydlighet även i studie I. SIT rapporten (Rosenqvist, 2007) tar upp att avsaknad av kultur och språkpassade test försvårar bedömningen av elevernas kunskaper. Trots att flertalet respondenter var överens om vikten av att ingå i en dialog med modersmållärarna i samband med enskilda elever deltog dessa inte i samarbetet. Genom det sätt på vilket modersmålsämnet kommenterades av respondenterna tycker vi oss kunna utläsa att man vet att modersmålsämnet har betydelse för elevens språkutveckling. Men man vet inte vilken grad av betydelse det har och i vilken relation modersmålsundervisningen står i förhållande till svenska och svenska som andraspråk. Man har även dålig kännedom om vad ämnet innebär utöver de rent språkliga aspekterna (se även Hyltenstam & Tuomela, 1996). Då vi studerar elevdokumenten framgår att det enda som, ibland, efterfrågades i förhållande till enskilda elever i samband med modersmålsundervisningen var deras språkliga färdigheter gällande förmågan att läsa, prata och skriva på modersmålet. Genom avsaknaden av frågor om, och dokumentation av, modersmålets andra aspekter drar vi slutsatsen att modersmålsundervisning av övriga skolaktörer, på de skolor som deltar i studien, främst betraktas som ren språkundervisning. De pedagoger i svenska som andraspråk som finns bland respondenterna i våra studier visar samma inställning till modersmålsämnet. Heyman (1990) tar upp att känslor av bristande överblick och känslor av att vår kompetens inte duger gör att vi söker förklaringsmodeller som upphöjer vår egen duglighet.

Vi tror att diskussioner om språkliga färdigheter som att tala, läsa och skriva är områden där pedagoger känner en relativ trygghet och kompetens. Inom dessa områden har de flesta pedagoger empirisk kunskap såväl som yttre ramar att hålla sig inom och falla tillbaka på. I samband med problem i undervisningen av elever med invandrarbakgrund kan dessa ramar utgöra en trygghet som, även om ramarna och den empiriska kunskapen inte för eleven framåt, erbjuder känslan och trösten att man handlat rätt. Detta kan sättas i kontrast till Parszyk (1999) som påtalar att det som skapar störst osäkerhet hos elever är de inneboende förhållningssätten i möten och pedagogik. Modersmållärarna har troligen bättre förutsättningar att spåra de svårigheter som kan uppstå i samband med undervisningen i en mångkulturell klass och i samband med de kulturella mötena på skolan. Vi vill här, med hänvisning till Fredriksson och Wahlström (1997), lyfta fram att modersmållärares erfarenhet av internationell förflyttning, av kulturmöte och av interkulturella relationer kan innebära att de har mycket att bidra med runt en elev, även om eleven har en etnisk bakgrund skild från modersmållärarna.

I samtliga ”elevfall” finns ett glapp mellan de dokumenterade åtgärderna och de tankar som inblandade pedagoger haft om orsakerna till elevernas skolsvårigheter. Många av tankarna fokuserade socioemotionella problem samt problem som gick att hänskjuta till elevens och/eller familjens svårighet att assimilera sig till det svenska samhället. Denna fokusering bekräftas av Lahdenperä (1997) och Persson (2002). Men förutom de resultat dessa båda författare presenterade angående åtgärdsprogramskrivningarna som, i deras studier, fokuserade elevernas socioemotionella problem, fokuserade både Juni- och Aprilskolan elevernas problem med framförallt svenska språket. De åtgärder som vidtogs handlar företrädesvis om individuellt specialpedagogiskt stöd i svenska och matematik samt mer undervisning i svenska som andraspråk. Även i studie I framkom att pedagoger i arbetet med invandrarelever i skolsvårigheter fokuserar svårigheter med svenska språket. Individuellt stöd gavs av olika orsaker, i ett av elevfallen gavs detta bland annat som ett skydd för eleven från en klasstillhörighet som han inte mätte bra i. Även i två av de andra fallen nämns svårigheter i det sociala samspelet som en bakomliggande orsak till individuellt specialpedagogiskt stöd. Det finns inga dokumenterade åtgärder för att komma tillrätta med elevernas relationer till sina klasskamrater och trots att detta var en av de bakomliggande orsakerna till det specialpedagogiska stödet fokuserade arbetet elevernas svenskspråkliga utveckling. Parszyk (1999) varnar för att språkproblem kan komma att fungera som metaforer för problem som har att göra med interaktionen i det kulturella mötet. Enligt vår mening hade ett närmare samarbete, byggt på ömsesidigt givande och tagande, med modersmållärare och även elevernas föräldrar kunnat erbjuda möjligheten att föra samtalen om elevernas svårigheter och hur dessa skulle kunna åtgärdas på ett sätt som inkluderade frågor om det kulturella mötets betydelse för skolframgången.

I studie II framkommer att det stöd som sattes in för eleverna till övervägande del handlade om specialpedagogiskt stöd. Detta bekräftas av en skrift från skolverket (2006) där det påtalas att elever med invandrarbakgrund ofta får stöd av specialpedagog istället för den kombination av modersmålsundervisning, studiehandledning och undervisning i svenska som andra språk som eleven har rätt. Eftersom inte modersmållärare har deltagit vid upprättandet av något dokument finns inga mål angivna som går att hänföra till elevernas flerspråkliga utveckling. Då språket är ingången i det kulturella mötet anser vi att detta är ett stort problem. En av respondenterna i studie II tar upp problemet med att det i skolans strävan att anpassa undervisningen till elevernas svenskspråkiga förmåga sker en utarmning av undervisningsinnehållet. I förhållande till

elevernas kognitiva tankeutveckling och även i förhållande till deras flerspråkighetsutveckling och flerkulturella tillhörighet ser vi detta som skrämmande. I de teoretiska ramarna för denna studie belyses detta av bland andra Torneus (2002), Taube (2000), Hyltenstam och Tuomela (1996) och Naucclér (2001). För en elev gjordes en anpassning av studierna till förmån för stöd i svenska. Ämnen som lyftes ut ur undervisningen var orienteringsämnen och engelska. I samband med detta vill vi lyfta fram Bergström med flera (2004) som varnar för att utarma innehållet i undervisningen genom att enbart fokusera på svenska språket. Författarna menar att begreppsinnläring, som i sig innebär att nya tankestrukturer utvecklas, måste ske på ett genomtänkt sätt i alla ämnen, språk lärs in och förstås i ett sammanhang. Även Ekelund (2003) lyfter fram problemet genom att påtala att skolan i exempelvis samhällsorienterande ämnen tillämpar en förenklad läroplan för elever med svenska som andraspråk. Detta sker genom att eleverna exkluderas ur den ordinarie undervisningen till förmån för en undervisning som är anpassad till deras svenskspråkliga utvecklingsnivå. Vi anser detta vara ett problem av stor vikt att lyfta fram i dialoger mellan alla undervisande pedagoger.

Eftersom svenska som andraspråkspedagogen på en av skolorna hade en central funktion i samarbetet runt invandrarelever i behov av särskilt stöd menar vi att det kan vara av intresse att lyfta fram några aspekter i samband detta ämne. Svenska som andraspråk är inte enbart ett språkämne, även om det ytterst handlar om att hjälpa eleverna att uppnå förstaspråksnivå i svenska. Centralt för ämnet är att utveckla förmågan att göra jämförelser mellan den svenska kulturen och egna erfarenheter. Man strävar också efter att främja en aktiv tvåspråkighet. Svenska som andraspråk ska ge eleverna möjligheter att tänka och kommunicera på en begreppsnivå som ofta är högre än den svenska språknivån. Därmed är det enligt kursplanen av vikt att samverka med modersmåls lärare liksom med andra undervisande lärare (www.skolverket.se). I studie I tar vi upp Salameh (2005). Författaren påpekar att barn som har brister i basen på modersmålet såväl som på svenska inte har de redskap de behöver för att inhämta kunskap i undervisningssituationen. Vi vill här även påtala att Bel Habib (2001) skriver att andragenerationsinvandrare utgör den större delen av invandrabarn i särskolan i Malmö. Ingen av respondenterna reflekterade över vad det innebär att sakna grunder för språket på modersmål såväl som på svenska, utöver att det i samband med en läs och skrivutredning påtalades att en elev behövde utöka sitt ordförråd på båda språken. I styrdokumentet finns stöd för att utveckla ett samarbete som skulle kunna svara mot elevernas behov. Studiehandleddning på modersmålet är en form av stöd som eleverna enligt grundskoleförordningen har rätt till, men som inte förekom på de skolor som ingick i studie II. Flera respondenter visste inte vad studiehandleddning innebär och andra angav att detta inte var något som diskuterades, eller ens reflekterades över, i samband med elevfallen. SIT rapporten tar upp att det finns oklarheter om huruvida elever får studiehandleddning (Rosenqvist, 2007). Av intervjuerna i studie II framkom även tveksamheter angående elevernas framgångsmöjligheter genom studiehandleddning och modersmålsundervisning. I samband med studiehandleddning påtalas i SOU 1997:121 att behovet är individuellt och att insatsen bör planeras i samråd med föräldrar, elev och lärare. Här vill vi gärna göra en koppling till arbetet med elevhälsa såväl som till arbetet med åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner. En betraktelse av studiehandleddning som en form av individuellt stöd är ett argument för att se över vilka som deltar i skolornas elevhälsoarbete.

SIT rapporten (Rosenqvist, 2007) anger att arbetet med IUP och ÅP följde samma gång för invandrarelever som för övriga elever. Denna jämförelse kan vi utifrån vår undersökning inte göra. Däremot kan vi konstatera att både elevmedverkan och föräldramedverkan i samband med

upprättandet av dessa dokument var mycket lågt. I flertalet dokument saknades uppgifter om elevens egen upplevelse av sin situation och elevens egna mål i samband med sitt lärande. Än mindre framkom några synpunkter från elevernas föräldrar. Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram är samarbetsredskap mellan skolan och hemmet. Elevens samtliga lärare bör delta i detta arbete. I studie II påtalar en respondent att det är lika viktigt att inhämta information från modersmållärare som av andra lärare, exempelvis i praktisk estetiska ämnen. Enligt SOU 1997:121 bör en individuell utvecklingsplan innehålla en plan över flerspråkiga elevers språkutveckling. Denna plan bör omfatta elevens utveckling på modersmålet såväl som på svenska som andraspråk samt ta upp elevens behov av studiehandledning på modersmålet och även ange hur detta ska organiseras. I SOU 1997:121 föreslås även att denna plan bör fastslås av rektor efter samråd med lärare, eleven och föräldrarna. Vi kan konstatera att modersmållärare inte deltagit i upprättandet av något dokument i samband med elevfallen i studie II. Än mindre finns några mål i modersmål eller svenska som andraspråk angivna. Lahdenperä (1997) menar att det i ett åtgärdsprogram som skrivs ur ett interkulturellt perspektiv bör finnas en tydlig medvetenhet om olika kulturella föreställningar och värderingar. Det bör även finnas en vilja att tydliggöra dessa för att nå en förändring i interaktionen och/eller i sättet att angripa problemet (a.a.). I kontrast till detta vill vi ställa Persson (2002) som visar på att åtgärdsprogram som skrivs på skolor med hög andel invandrabarn har mindre betydelse för den pedagogiska verksamheten eftersom de inte behandlar frågor av etnisk karaktär. Lahdenperä (1997) tar upp att åtgärdsprogram även behöver omfatta åtgärder i samband med kulturkonflikter. Ur ovanstående resonemang anser vi det vara av vikt att föra en dialog angående kartläggningars, testers, individuella utvecklingsplaners och åtgärdsprogrammets betydelse för verksamheten på mångkulturella skolor. Denna dialog behöver föras i samarbete mellan samtliga pedagoger, inklusive modersmållärare. Även föräldrars och elevers medverkan i denna dialog är av stor vikt. Det torde också vara av vikt att ur den enskilde individens perspektiv verka för att åtgärdsprogrammen skrivs i samarbete med pedagoger, föräldrar, elever och modersmållärare.

Samarbetet med elevernas föräldrar beskrevs av respondenterna som problematiskt och verkar mest ha förekommit som svar på formella krav. Kontakt togs företrädesvis i samband med att en utredning skulle göras av psykolog eller någon annan kompetens från det centrala resursteamet. Kontakt togs även vid genomgång av utredningsresultaten. Av de fyra elever som ingick i studien har en särskoleintegrerats efter att skolpersonalen ”övertygat” elevens föräldrar om riktigheten i bedömningen och individintegreringen. Trots att personalen inte själva var övertygade om resultatets riktighet presenterades hypotesen att föräldrarnas motstånd mot särskolan hade kulturella rötter. I samband med en annan elev uttryckte skolpsykologen svårigheter att bedöma utredningsresultatet. Eleven erbjöds en provskolgång i särskolan och individintegreringsläraren såg efter denna tid till att eleven inte fortsatte i särskolan efter som det enligt hennes bedömning inte var rätt. En tredje elev omgärdades av ett mycket nära samarbete mellan rektor, specialpedagog, skolsköterska och klasslärare. Detta kan framstå som positivt och beskrevs även så av de pedagoger som deltog i detta samarbete. Pedagogerna uppger även att de hade ett nära samarbete med den av elevens vårdnadshavare som behärskade svenska. Detta motsäges i dokumenten kring eleven genom att uppgifter av central betydelse, som att den eftersträfvade placeringen handlade om särskolan, inte förmedlades till elevens vårdnadshavare. Begreppet särskola kamouflerades genom att man presenterade de lokalintegrerade särskolegrupperna som grupper i den ”vanliga” skolan där det fanns tillgång till mer stöd. Man presenterade även rektor för särskolan som rektor för den aktuella grundskolan. I SIT rapporten (Rosenqvist 2007) framkommer också tendensen att skolpersonal undviker att med tydlighet informerar om

innebörden i begreppet särskola. Under intervjun delgav en av respondenterna att hon hade tidigare erfarenhet av arbete med en särskoleelev med invandrarbakgrund där eleven på grund av sina svårigheter behandlades illa av föräldrarna. På båda skolorna framkom att pedagoger i samband med diskussioner om särskoleplaceringar utgår från ett generaliserat antagande, eller farhåga, angående invandrarföräldrars syn på utvecklingshämjade/funktionshindrade barn. Man befarade att barnen skulle behandlas sämre om det blev klargjort att de tillhörde särskolans personkrets. Vi menar att detta antagande borde lyftas, diskuteras och synas i samarbete mellan modersmåslärare och övriga pedagoger. I de fall antagandet är riktigt behöver ett interkulturellt samarbete komma tillstånd som gör att åtgärder kan sättas in utan att rättssäkerhet eller individuell trygghet hotas. Dessutom behövs, enligt vår mening, en dialog med invandrarföräldrar omkring denna hypotes som inte sker enbart i samband med enskilda elever. Svenska pedagogers upplevelser av kulturella skillnader i synen på utvecklingsstörning/handikapp lyfts även fram i samband med SIT rapporten (Rosenqvist, 2007). Heyman (1990) pekar på svårigheter för föräldrar att utifrån sina kulturella rötter förstå vad skolpersonalen försöker förmedla om diagnoser, utbildningsalternativ, särskilda kursplaner och så vidare.

5.1.1 Sammanfattande kommentar

Samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter verkade på de båda skolorna följa ett inarbetat mönster. Modersmåslärarna deltog inte i det samarbetet vare sig det gällde kartläggning, test, IUP och ÅP, föräldrareffar, stödteam, EVK, föräldrasamverkan eller åtgärdsplanering. Varken modersmåslärare eller föräldrar har i något av elevfallen initierat utredningen av eleven. Problemen studerades utifrån ett kompensatoriskt perspektiv där svårigheterna förlades till individen. De problem som fokuserades kan klassificeras som inlärningsproblem och/eller språkproblem. Frågor som har att göra med elevernas kulturella erfarenheter och kunskaper diskuterades inte. I strävan att förstå problematiken användes test som var svåra att utvärdera till följd av elevernas invandrarbakgrund. Detta kan sättas i kontrast till att modersmåslärarna troligen har bättre förutsättningar att spåra de svårigheter som kan uppstå i samband med undervisningen i en mångkulturell klass och i samband med de kulturella mötena på skolan. Flertalet respondenter var överens om vikten av att ingå i en dialog med modersmåslärarna i samband med enskilda elever. Samtidigt framkom att man hade dålig kännedom om modersmålsämnets aspekter utöver de som gällde språkundervisningen. Det enda som ibland efterfrågades av respondenterna gällande modersmålet var, förutom närvaron, elevernas språkliga färdigheter avseende tala, läsa, skriva.

Studiehandledning på modersmålet är en form av stöd som eleverna enligt grundskoleförordningen har rätt till, men som inte förekom på de skolor som ingick i studie II. Flera respondenter visste inte vad studiehandledning innebär och andra angav att detta inte var något som diskuterades i samband med enskilda elever. Varken elever eller föräldrar har i någon nämnvärd utsträckning deltagit i arbetet med IUP och ÅP. Eftersom inte heller modersmåslärare har deltagit vid upprättandet av något dokument finns inga mål angivna som går att hänföra till elevernas flerspråkliga utveckling. Eftersom språket är ingången i det kulturella mötet anser vi att detta är ett stort problem. Undervisningen anpassades till elevernas svenskspråkiga förmåga vilket innebar en risk att innehållet blev begränsat. Samarbetet med invandrarelevernas föräldrar

beskrevs av respondenterna som problematiskt och verkar mest ha förekommit som svar på formella krav. Till grund för samarbetet låg ibland antaganden om föräldrarnas kulturbundna värderingar. Dessa tankar behöver lyftas i en interkulturell dialog, frikopplad från enskilda elever. Vi anser det vara av vikt att föra en dialog angående kartläggningars, testers, individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogrammets betydelse för verksamheten och samarbetet på mångkulturella skolor. Detta samtal behöver föras i samarbete mellan samtliga pedagoger, inklusive modersmåls lärare. Även föräldrars och elevers medverkan i samtalet är av stor vikt. Det torde även vara betydelsefullt att ur den enskilde individens perspektiv verka för att åtgärdsprogrammen skrivs i samarbete med föräldrar, elever och modersmåls lärare. IUP och ÅP bör omfatta tydliga mål i samband med elevens flerspråkighet och dubbla kulturtillhörighet. Vi anser också att elevers rätt till studiehandledning på modersmålet behöver tas i bruk så att elevers kunskaper och erfarenheter har större förutsättningar att ligga till grund för arbetet.

5.2 Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – gruppnivå

Runfors (2003) tar upp att olikheter avseende elevers kultur och erfarenheter tonas ner i den svenska skolan och Parszyk (1999) beskriver hur invandrarelever upplever ett ointresse i skolan då det gäller deras ursprungskultur. Författarna varnar för att ett undvikande av frågor som har med elevernas erfarenheter och ursprungskultur att göra kan bidra till skolsvårigheter. Under en intervju uttryckte en respondent rädsla för att framstå som generaliserande om hon öppet diskuterar att en del svårigheter kan orsakas av skillnader avseende kulturer och av (*invandrades*) svårigheter i det kulturella mötet. Ett resultat av de åtgärdsplaneringar som gjordes utifrån det kompensatoriska synsättet var att eleverna gick från ordinarie undervisning till stöd i olika former. Att elevernas undervisning på detta sätt riskerar att förlora den "röda tråden" lyfts även fram i studie I. Respondenterna i studie I såväl som i studie II pekar på de svårigheter i samarbetet som detta innebär eftersom det, för att bibehålla kontinuitet i undervisningen, kräver mer samplanering vilket det är svårt att få tiden att räcka till. Utöver bristande tid uttryckte respondenterna en tillfredsställelse med det samarbete de hade med sina kollegor i samband med eleverna. I denna diskussion omfattades inte modersmåls lärarna. Dessa utgjorde en kategori av skolaktörer som man funderade över i samarbetssammanhang endast då vi ställde direkta frågor om deras medverkan.

Av litteraturen framgår vikten av modersmåls lärarnas delaktighet i arbetet med och runt elever. I bland annat SOU 1997:121 lyfts det fram att ett närmare samarbete mellan samtliga pedagoger och ett större intresse för invandrarelevernas tidigare erfarenheter och kunskaper troligen skulle minska de problem som kan uppstå i undervisningen av dessa elever. I studie II framgår att den enda aspekt på modersmålet som ibland framkommer i dokumenten är huruvida eleven deltar i undervisningen samt hur väl eleven klarar språkaspekten av ämnet. Resultatet visar tydligt hur en del av ämnet, som spänner över så stora områden (se bland andra Ekelund, 2003) är dominant i förhållande till elevens skolsituation. I kontrast till detta står respondenternas uttalanden om att elevernas skolsituation hade kunnat påverkas i positiv riktning om modersmåls läraren varit mer involverad i arbetet och/eller om eleven haft tillgång till studiehandledning. Det vill säga, då vi ställde frågor om modersmåls undervisningen i förhållande till eleverna i studien väcktes tankar

på utvecklingsvägar som låg utöver de åtgärder man vidtagit. Dessa tankar knöt an till modersmålsämnets betydelse för elevernas identitet, kulturarv, tvåspråkighet samt till elevernas kompetens att leva med två kulturer (Ekelund 2003). Tankarna knöt även an till behovet av större kompetens i det kulturella mötet mellan pedagoger samt mellan pedagoger, föräldrar och elever.

Av dokumentationen kring eleverna framgår att det fanns en variation av tänkbara förklaringar till elevens svårigheter som inte kommer till synes i de vidtagna åtgärderna. En respondent lyfte fram pedagogers erfarenhet som ett bedömningsmått. Vi vill här åter påpeka att den erfarenhet vi grundar våra bedömningar på har kulturella rötter som i sammanhanget behöver bli synliggjorda i en interkulturell dialog med modersmåls lärare och föräldrar. I arbetet med att identifiera svårigheterna försökte man i ett elevfall med hjälp av olika kompetenser och erfarenheter från det dagliga samspelet med- och i undervisningen av eleven, inhämta så mycket kunskap som möjligt. Dessa kunskaper sattes sedan i relation till varandra i strävan att förstå och hitta rätt åtgärder. Eftersom eleven inte hade modersmålsundervisning kunde inte modersmåls läraren delta i denna process. Dock fanns funderingar på orsakssammanhang där en modersmåls lärare hade kunnat vara behjälplig, exempelvis angående elevens undervisning i hemlandet, det kulturella samtalsmönstret och den kulturella synen på barn med svårigheter. En av kommunens modersmåls lärare hade eventuellt kunnat konsulteras om dessa frågor, även om hon inte stod i kontakt med eleven. I det här sammanhanget vill vi lyfta fram Gren (2001) som påtalar att frågor om sekretess anger ramar omkring samarbetet runt en elev och Olsson (2001) som skriver att lärare som arbetar i samma kommun inte har tystnadsplikt gentemot varandra. Så vitt vi kan förstå föreligger det härmed inget sekretesshinder för att rådfråga modersmåls lärare. Samtidigt är det naturligtvis viktigt att göra en etisk bedömning av vilken information som kan föras vidare. En av de i studie I deltagande skolpsykologerna förde fram synpunkten att modersmåls lärare kan påverkas av kulturbundna myter och föreställningar om en familj. Vi anser att det i detta sammanhang är viktigt att informera sig om ifall modersmåls läraren har en privat relation till familjen eller till någon i familjens umgängeskrets. En bedömning om vilken information som kan lämnas ut ska ta sin utgångspunkt i om det gagnar eleven och/eller om det kan medföra obehag för den samme (proposition 2001/02:14).

Resultatet visar att det kompensatoriska perspektivet för respondenterna är fyllt av motsägelsefulla tankar och känslor. I samband med sammanställningen av resultatet funderade vi över om de svårigheter pedagoger ställs inför, då de försöker förstå orsakerna bakom de inlärningsproblem man uppfattar att en del invandrarelever uppvisar, gör att pedagogerna än starkare håller fast vid de välkända sätten att analysera och angripa problem. Vi tror att dessa tillvägagångssätt erbjuder en formell trygghet även om de inte visar sig framgångsrika. Det är viktigt att lärare på mångkulturella skolor sätter sig in i vilka krav situationen ställer på undervisningen och i mötet med eleverna (se bland annat Fredriksson & Wahlström, 1997). Flera av eleverna i studien visar enligt dokumentationen en, under varierande tidslängd, negativ utveckling i förhållande till självkänsla, arbetsmotivation och det sociala samspelet på skolan, detta trots intensiva, traditionella, stödinsatser. Den negativa utvecklingen verkar även intensifiera, men inte nämnvärt variera insatserna. Vi tyckte oss i detta kunna se hur de vidtagna åtgärderna tenderade att befästa elevernas svårigheter, något som Asmervik med flera (2001) varnar för. I Skolverket, (2005), *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen*, står att insatser och förändringar ska beskrivas på ett sätt som gör att elevens självförtroende och självuppfattning bevaras och stärks. Genom Modersmåls lärarens aktiva delaktighet i elevhälsoarbetet anser vi att arbetet med större säkerhet skulle kunna utgå från ett salutogent

perspektiv där fokus ändras från ett bristtänkande till att ta vara på och utveckla elevernas tillgångar och kunskaper. Vi menar att det därmed är av vikt att ha en modersmåls lärare eller flerkulturell person med i det elevvårdande arbetet även om denna person inte representerar alla kulturella grupper på skolan. Bredänge med flera (1998) påpekar att lärare med invandrarbakgrund genom sin bakgrund kan se på både den svenska skolan och den från ursprungskulturen med perspektiv eftersom de i sitt arbete utsätts för kontraster. Lärare med invandrarbakgrund har därmed goda förutsättningar att tillföra nya perspektiv i det pedagogiska såväl som det elevvårdande arbetet. Modersmåls lärare har troligen även en bättre grund att stå på i samarbetet med invandrarbarnens föräldrar.

Den mest framträdande orsaken till det bristande samarbetet med modersmåls lärarna hänförs av respondenterna till att modersmåls lärarna arbetar mot många olika skolor och har få naturliga möten med skolornas övriga pedagoger, detta bekräftas av Bredänge (2003) och SOU 1996: 143. Det tas även upp av respondenterna i studie I. I SOU 1997:121 påpekas även att skolan genom detta går miste om modersmåls lärarnas kompetens som brobyggare, kulturförmedlare och kulturtolkar i det interkulturella mötet med bland annat elever och föräldrar. Vi vill i detta sammanhang säga att vi delar denna erfarenhet, men vi vill även, med stöd i Heyman (1990) Lahdenperä (2004) och Borgström (2004) påstå att det interkulturella samarbetet inte skulle utvecklas med automatik om andra organisatoriska förutsättningar gavs. Pedagoger, både de med svenskt ursprung och de med invandrarbakgrund, måste aktivt ta ställning i frågor om värdegrund och kultur. Först då vi känner oss trygga i våra utgångspunkter kan ett möte uppstå där vi ingår i en kulturell dialog och är öppna för att låta den påverka våra ställningstaganden. Ett möte är inte en anpassning utan en öppenhet för ömsesidig påverkan. Detta förutsätter att grunden till det som kan påverkas är känd. Vi betraktar detta som en ömsesidig utmaning i det interkulturella mötet och tror att dålig insikt om den egna värdegrunden och kulturella referensramen kan vara en avgörande orsak bakom det bristande samarbetet med modersmåls lärare såväl som med föräldrar (Gren, 2001, Ekelund, 2003). I det här sammanhanget kan det vara av intresse att lyfta fram Bredänge med flera (1998) som påtalar att lärare med invandrarbakgrund kan ha svårt att förhålla sig till den dubbla kulturtillhörigheten samtidigt som de strävar efter att anpassa sig till det svenska skolsystemet. Författarna skriver även att det kan vara svårt för dessa lärare att ta sig in i den svenska skolkulturen. Hargraves (2004) skriver att pedagoger tenderar att uppskatta de kollegor som har samma uppfattning och stävar efter att undvika att skillnader blir blottlagda. Ahrenfelt (2001) har gett detta benämningen samsarbete och menar att ett samarbete, till skillnad från detta, hämtar sin näring ur olikheter. I ett samarbete behöver vi både dem som delar våra uppfattningar och de som har en annan uppfattning. Denna diskussion behöver enligt vår mening lyftas fram bland annat i samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter. Vi vill även framföra att redan i studie I framkom att respondenterna önskade ett ökat samarbete med framförallt modersmåls lärarna, detta bekräftas i studie II. Dock framgick under intervjuerna att det bland respondenterna fanns tveksamheter angående modersmåls lärarnas pedagogiska kompetens och deras möjlighet att tillföra något i arbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter. Några respondenter uttryckte sig i ordalag som fick oss att tänka på modersmåls lärarna som "hjälpredor" till skolans "riktiga" pedagoger snarare än samarbetspartners i en jämlik diskussion. Man var inte heller säker på ämnets status och tillhörighet i skolan. Modersmåls lärarna tillhörde inte "skolan" utan verkade snarare utgöra ett komplement till den "riktiga" undervisningen. Med hänvisning till resultatet av studie II anser vi det viktigt att lyfta fram att modersmålsämnet som en följd av det bristande samarbetet riskerar att tilldelas en lägre status än övriga skolämnen. De oklarheter som enligt Hyltenstam och Tuomela (1996) finns i samband med modersmåls undervisningen kan ses

som en bekräftelse på detta. Vi kan i sammanhanget konstatera att vi inte har hittat något i dokumenten som behandlar samverkan mellan modersmållärare och övriga pedagoger på de enskilda skolorna, inte heller något om samarbetet runt invandrarelever i behov av särskilt stöd.

Uttalanden om elevernas föräldrar fokuserar deras kunskaper i svenska samt deras kunskaper om det svenska samhället. Andra uttalanden om elevernas familjer är negativt värdeladdade, torftig hemmiljö, rörigt hemma, ingen studiero, inga fritidsintressen, familjen isolerad, otrygghet, brist på umgänge utanför familjen. Detta kan ställas i kontrast till att det endast framkommit ett positivt uttalande om elevernas hemmiljö. För en av eleverna benämns denna som trygg. Beträktelsen av någon aspekt av invandrarelevens hemmiljö som negativ framkommer även med tydlighet i Lahdenperä (1997). Samarbetet med föräldrarna upplevdes som positivt då föräldrarna visade tacksamhet och litade till pedagogernas omdöme och åtgärder. Modersmållärare har i inget av elevfallen varit involverade i samarbetet med elever och föräldrar. En modersmållärare påtalade att hon hade mycket kunskap om en av elevernas familj. Modersmålläraren visste inte om att eleven utreddes av skolpsykolog och hennes kunskap om familjen blev, genom det bristande samarbetet, aldrig känd av involverade skolaktörer. Lahdenperä (1997) tar upp att skolan i kontakten med föräldrarna inte bör låsa sig vid en pedagogisk strategi eftersom invandrarföräldrar representerar en rad olika synsätt på skolan och på den roll skolan bör spela för eleverna och samhället. Samarbetet med invandrarelevs föräldrar är ett av de utvecklingsområden som ingår i den mångfaldssatsning Myndigheten för skolutveckling för närvarande arbetar för. Det är även ett område som lyfts fram i den kommunala liksom i de lokala planer vi granskat. Vi har i diskussionerna omkring resultatet reflekterat över om detta är det samarbetsområde som framkallar starkast känslor av vilsenhet och otrygghet hos pedagoger eftersom det, om vi vill nå framgång i samarbetet, kräver att vi öppnar oss för ett kulturmöte som vi inte vet hur vi ska hantera. Det är inte självklart att invandrarbarns föräldrar delar vår svenska syn på barns behov och utveckling (Lahdenperä 1997). Samarbetet med invandrarföräldrar kräver att vi vågar granska de kulturella grunderna för våra egna ställningstaganden och ageranden (Ekelund, 2003, Lahdenperä, 2004). I samband med de upplevda svårigheterna att få till stånd en dialog med invandrarelevs föräldrar vill vi lyfta fram att, om denna dialog inte innefattar frågor om kultur och värdegrund kan familjemönster komma att rubbas på ett sätt som gör att både barn och föräldrar far illa. Detta påtalas av Heyman (1990) som även påpekar att det i sin tur kan innebära att föräldrarna blir ovilliga att delta i ett samarbete och uteblir från möten och sammankomster i skolan. På en av de deltagande skolorna har man valt att bjuda in en invandrad förälder för att delge sina erfarenheter av mötet med den svenska skolan. För oss framstår detta som ett spännande sätt att starta en dialog som kan öppna för nya vägar i det kulturella mötet mellan skolan och familjerna.

Samarbetet med skolpsykologerna framstår som konfliktfyllt område där många av respondenterna ifrågasätter utredningsresultaten. I förhållande till de elever som ingår i studien resulterade detta i att beslut fattades trots att oenighet rådde i förhållande till riktigheten i bedömningen. Flera respondenter böjde sig inför resultatet av psykologutredningen utifrån en tro på objektiviteten och mätbarheten i psykologtesten. Samtidigt påpekar ett par respondenter att testens validitet i samband med invandrarelever kan ifrågasättas, även de ickeverbala testerna. Detta tas även upp i SIT rapporten (Rosenqvist, 2007) och av Gustavsson (1999). Av intervjuerna framkom även ett missnöje med att skolpsykologens resultat tilldelas större validitet än den pedagogiska, mer erfarenhetsbaserade, bedömningen av elevens svårigheter. För en av eleverna innebar detta att han skrevs in i särskolan mot pedagogernas övertygelse, för en annan

att han inte skrevs in trots pedagogernas övertygelse. För en tredje elev blev konsekvensen att han skrevs in trots att skolpsykologen uttryckt tveksamheter och individintegreringsläraren såg efter provskolgången till att han skrevs ut igen. Av studie I framkommer att skolpsykologerna inte efterfrågar mer samarbete i samband med bedömningar av invandrarelever i skolsvårigheter. De skolpsykologer som deltog i studie I upplevde inte heller något bristande intresse för samarbete från andra skolaktörer.

Det framkommer av resultatet att respondenterna var överens om att invandrarelever inte bör skrivas in i särskolan på andra grunder än de i skollagen angivna. Däremot eftersträvades i samband med två elever det stöd som en placering kunde erbjuda. Vi vill här åter lyfta fram att de deltagande eleverna inte hade tillgång till det stöd som de enligt grundskoleförordningen har rätt till, studiehandledning på modersmålet. Därmed är det inte prövat om studiehandledning för de enskilda eleverna hade varit en väg till framgång i samband med skolarbetet. Respondenterna angav även att de saknar alternativ till särskolan. Det som eftertraktades var främst mindre elevgrupper, bättre tillgång till förberedelseklasser, större personaltäthet, en långsammare progression i samband med undervisningsinnehållet. Ett närmare samarbete mellan olika personalkategorier (inklusive modersmåls lärare), studiehandledning på modersmålet samt utvecklande av ett interkulturellt samarbete med invandrarelevernas föräldrar, angavs inte som alternativ annat än då våra frågor omkring dessa områden väckte tankarna på dem. Det vill säga, respondenterna söker enligt vår mening inte vägar som ligger utanför de i skolan redan etablerade. Parszyk (2007) påtalar att vi genom att vara lyhörda för invandrar elevers signaler om sin upplevda situation kan hitta nya vägar att förbättra deras skolsituation. Vi menar att signalerna vi får av eleverna behöver lyftas i dialog och samarbete med modersmåls lärarna, detta bekräftas av SOU 1997:21. Vi vill även lyfta fram att SIT rapporten (Rosenqvist, 2007) tar upp modersmåls lärarnas dubbla kompetens genom att de är bärare av både kultur och språk.

5.2.1 Sammanfattande kommentar

I samband med de frågor vi ställde som berörde samarbetet på skolan reflekterade respondenterna över modersmåls lärarnas medverkan endast då vi ställde direkta frågor angående detta. Men samtidigt framstod med tydlighet att då respondenterna började fundera över modersmåls lärarnas delaktighet väcktes tankar på utvecklingsvägar som både till innehåll och till form skilde sig från de vidtagna åtgärderna. Dessa tankar knöt an till modersmåls ämnets betydelse för elevernas identitet, kulturarv, tvåspråkighet samt till elevernas förmåga att leva med två kulturer. Tankarna knöt även an till behovet av större kompetens i det kulturella mötet mellan pedagoger samt mellan pedagoger, föräldrar och elever. Det största hindret för ett utökat samarbete med modersmåls lärarna var enligt respondenterna tidsbrist eftersom modersmåls lärarna endast fanns på skolan under de timmar de undervisade.

Flera av eleverna i studien visar enligt dokumentationen en, under varierande tidslängd, negativ utveckling i förhållande till självkänsla, arbetsmotivation och det sociala samspelet på skolan, detta trots intensiva, kompensatoriska, stödinsatser. Den negativa utvecklingen verkar även intensifiera, men inte nämnvärt variera insatserna. Då ingen av stödinsatserna i samband med eleverna fokuserade svårigheter som går att hänföra till mötet mellan olika kulturella kontexter

finner vi Lahdenperäs (2004) resonemang om att utveckla begreppet kultur till ett pedagogiskt analysinstrument intressant. En sådan utveckling tror vi skulle vara till gagn för invandrarelever i skolsvårigheter. Under intervjuerna framgick att det bland respondenterna fanns tveksamheter angående modersmåslärares pedagogiska kompetens och deras möjlighet att tillföra något i arbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter. Som en konsekvens av detta tror vi att det interkulturella samarbetet inte skulle utvecklas med automatik om andra organisatoriska förutsättningar gavs. Pedagoger, både de med svenskt ursprung och de med invandrarbakgrund, måste aktivt ta ställning i frågor om värdegrund och kultur samt visa en vilja att lyfta dessa frågor i ett interkulturellt samarbete. Ett möte är inte en anpassning utan en öppenhet för ömsesidig påverkan. Detta förutsätter att grunden till det som kan påverkas är känd. Uttalanden om elevernas föräldrar fokuserade deras kunskaper i svenska samt kunskaper om det svenska samhället. Andra uttalanden om elevernas familjer var negativt värdeladdade. Modersmåslärarna kan även i detta sammanhang fungera som brobyggare mellan kulturer, kulturförmedlare och kulturtolkare i samarbetet med föräldrar och elever liksom i dialogen med andra pedagoger. Samarbetet med skolpsykologerna framstår som konfliktfyllt område där många av respondenterna ifrågasätter utredningsresultaten. Flera respondenter böjde sig inför tron på psykologtestens objektivitet. Men det framkom även kritik mot att psykologernas test tilldelades större betydelse än den empiriska, pedagogiska kunskapen. I förhållande till de elever som ingår i studie II resulterade detta i att beslut fattades trots att oenighet rådde i förhållande till riktigheten i bedömningen. Respondenterna angav även att de saknar alternativ till särskolan. Det som eftertraktades var främst mindre elevgrupper, bättre tillgång till förberedelseklasser, större personaltäthet, en långsammare progression i samband med undervisningsinnehållet. Respondenterna sökte enligt vår mening inte vägar som ligger utanför de i skolan redan etablerade. Samtidigt kan vi konstatera att det under intervjuerna väcktes tankar om att alternativ till särskola i bland kan utgöras av ett utökat samarbete med modersmåslärare och svenska som andraspråkspedagoger, studiehandledning på modersmålet samt ett interkulturellt samarbete med elevernas föräldrar.

5.3 Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – organisationsnivå

En förutsättning för samarbete är dialog mellan olika parter, därmed blir dialogen som förs av central betydelse då vi nu ger oss in på att diskutera resultatet i samband med samarbetsfrågor på organisationsnivån. Det betonas i den kommunala plan som granskats i studie II, att alla, skolledare personal föräldrar och elever, ska ingå i en dialog som präglas av acceptans för olika åsikter, individuella olikheter och förutsättningar. Översatt till en mångkulturell skola innebär detta att modersmåslärare ska ingå i denna dialog. Enligt de resultat vi har kommit fram till så är detta inte fallet. Modersmåslärarna står utanför den dialog som förs på skolorna, både då det gäller skolutveckling, samarbete på de enskilda skolorna och då det gäller arbetet med individer och/eller grupper av elever. Det är vår avsikt att lyfta fram några av de bakomliggande orsakerna till detta, så som de framstår i studie II. Den dialog som förs har yttre, organisatoriska ramar såsom exempelvis tillfällen då möten kan komma till stånd samt tillgång till tid för samtal. Det är de organisatoriska svårigheterna som mest frekvent påtalas av respondenterna i samband med möjligheter att få till stånd ett önskat samarbete med modersmåslärarna. Även i SIT rapporten

(Rosenqvist, 2007) framstår de organisatoriska svårigheterna med tydlighet. Vi kan ur vår erfarenhet hålla med om att dessa utgör försvårande faktorer. Det är inte lätt att få möten till stånd då träffpunkterna sällan förekommer. Men vi vill också utifrån vår tolkning av litteraturen hävda att det kräver ett visst mod att ingå i det nära och sårbara mötet som ett interkulturellt förhållningssätt innebär, särskilt då stunderna att följa upp och bekräfta känslor kopplade till personlig kulturell identitet och värdegrund endast inträffar efter ett aktivt sökande. SIT rapporten (Rosenqvist, 2007) påpekar att det i samband med kulturmöten där krockar i synsätten uppstår är av vikt att granska de egna utgångspunkterna. Vi behöver, enligt vår mening, ställa oss frågan: vilken är min kulturella värdemässiga utgångspunkt i mötet och vad tror jag mig veta/vilka antaganden gör jag om andras?

I planerna, den kommunala liksom i de lokala, anges att en satsning ska göras på modersmålsundervisning såväl som på studiehandledning. Men det anges inte vad denna satsning ska innehålla, vilka aspekter på ämnet som det är angeläget att satsa på, vilken innebörd som ges begreppet studiehandledning samt hur detta ska integreras i skolornas verksamheter. Med tanke på modersmålsämnets centrala betydelse för invandrarelever, då det gäller förmågan att kunna utveckla och leva med en flerkulturell identitet, (Ekelund, 2003), då det gäller att utveckla en aktiv tvåspråkighet och även då det gäller att med hjälp av detta utveckla den kognitiva förmågan att se sammanhang och dra slutsatser, anser vi att det kan vara av vikt att titta närmare på vilka delar av ämnet som främst behöver en satsning. Vi tror att det för de enskilda eleverna liksom för det interkulturella samarbetet är av avgörande betydelse att pedagoger på skolorna får ökad insikt i och kunskap om modersmålsämnet. Med beaktande av kursplanen i svenska som andraspråk respektive modersmålsundervisning (www.skolverket.se) borde även organisatoriska förutsättningar för ett nära samarbete mellan pedagoger i dessa båda ämnen vara av central betydelse att utveckla. Vi vill i samband med modersmålsundervisning lyfta fram Hyltenstam och Tuomela (1996) som tar upp hur modersmålsämnet skulle kunna individanpassas genom att undervisningen ges i varierad form med tydliga och avgränsade mål. Redan i studie I framkom att modersmålsundervisning för en del elever utgör undervisning i ett nytt språk till följd av stora dialektala skillnader i språket inom ett lands gränser. För invandrarelever i skolsvårigheter kan därmed modersmålsundervisningen komma att bli ytterligare ett ämne som försvårar skolgången snarare än att utgöra ett stöd och erbjuda en utvecklingsväg. För de elever som behöver upprätthålla och utveckla det språk som talas i hemmet och/eller som behöver ett utökat ord och begreppsfrörråd innebär eventuellt inte modersmålsundervisning en hjälp. Elever som uppvisar svårigheter även i modersmålsundervisning kan befinna sig i en sådan situation. Detta behandlas inte i någon av de dokument som vi studerat med koppling till enskilda elever. Om modersmålslärarna hade deltagit i samarbetet runt eleverna, exempelvis i samband med elevhälsan, hade förbiseenden av ovan nämnda slag eventuellt gått att undvika. Flera respondenter påtalar behovet och avsaknaden av studiehandledning. För några respondenter var begreppet okänt. Enligt grundskoleförordningens formuleringar är studiehandledning en form av stöd som ska erbjudas de elever som är i behov av detta. Därmed är det enligt vår mening att betrakta som en stödåtgärd som borde sortera under den elevvårdande delen av skolverksamheterna. I detta sammanhang är det kanske möjligt att eftersträva att stödet ges på elevens talade språk, inte på ”högspråket”.

Ingen av planerna tar upp samarbetet mellan modersmålslärare och övriga skolaktörer. Däremot anges i den kommunala planen att nya vägar för stödinsatser ska prövas. Proposition 2001/02:14 påpekar att skolors elevsammansättning kan påverka vilka som ingår i elevhälsoorganisationen. I

propositionen lyfts mångkulturella skolor fram som verksamheter där elevhälsans organisation kan få en särskild prägel. Med tanke på modersmållämnets vikt för invandrarelevens språkliga utveckling likväl som kulturella identitetsutveckling anser vi det vara av vikt att modersmållärare är representerade i skolornas elevhälsoarbete. Liksom det enligt vår mening är viktigt att modersmållärare är aktivt deltagande i den elevvårdande verksamheten på skolorna. Till grund för stödinsatser ligger av tradition tester av individen utförda av olika professionella grupper. I samband med invandrarelever i skolsvårigheter är dessa tester ofta otillräckliga eller opålitliga. Vi mäter utan att veta vad vi mäter och i brist på alternativ utgår vi från de mätinstrument som är välbekanta för oss, trots deras låga tillförlitlighet. Detta dilemma framgår med tydlighet av studie I såväl som studie II. Det bekräftas även av SIT rapporten (Rosenqvist, 2007) där man kommit fram till att på grund av olikheter avseende språkliga och kulturella förhållanden har testen en låg tillförlitlighet. I förhållande till detta är det även intressant att konstatera att det finns utarbetade metoder att kartlägga flerspråkiga barns språkutveckling, ett exempel är *Språket lyfter*, Skolverket (2003). Ett av skolområdena i studien arbetar med en liknande typ av dokumentation som sträcker sig över elevens hela skolgång, från förskoleklassen till skolor nio. Men även här brister det interkulturella samarbetet genom att modersmålsorganisationen inte har någon representant som deltar i arbetet med att utvärdera och revidera dokumentationsmaterialet. Vi kan inte dra några slutsatser kring de bakomliggande orsakerna till detta, men vi tror att det kan bero av att modersmållärarna organiserar under en egen rektor och riktar sin verksamhet mot hela kommunen. Om så är fallet kan det finnas brister i samarbetet även på hög organisationsnivå mellan modersmålsverksamheten och övriga skolverksamheter inom kommunen. Vi menar att det därmed finns en risk att modersmållärares arbete segregeras från övrig verksamhet på de enskilda skolorna. För elever med invandrarbakgrund i skolsvårigheter får detta konsekvenser genom att arbetet med stödinsatser saknar avgörande kompetens för att nå ett holistiskt perspektiv i samband med det förebyggande såväl som det utredande och åtgärdande arbetet. Det framkommer av studie I såväl som studie II att respondenterna delar inställningen att kunskap om kulturell och språklig bakgrund är av betydelse i arbetet med att motverka att skolsvårigheter uppstår såväl som i arbetet med att åtgärda dessa då de uppmärksammas. Vi anser att det angeläget med en översyn av hur stödarbetet i samband med invandrarelever i skolsvårigheter organiseras både då det gäller vägar att kartlägga svårigheter och då det gäller vilka pedagoger som finns att tillgå i den elevvårdande arbetet.

En annan iakttagelse som vi vill lyfta fram är skolornas skilda sätt att söka kunskap och kompetens inom mångfaldsområdet. Aprilskolans personal ingår i den kompetensutvecklingssatsning som är gemensam för skolområdet. Det råder skiftande omdömen om denna satsning bland personalen. Juniskolan söker kunskap genom att bjuda in människor med erfarenhet av att invandra och utifrån detta möta den svenska skolan. De söker även kompetensutveckling genom att bjuda in modersmållärare och genom att lyfta kulturmötet i det direkta elevarbetet. Detta kan sättas i relation till modersmålsorganisationens vilja att genom konsultverksamhet nå ut med kunskap om ämnet. Det är inte vår avsikt att lägga några värdemässiga synpunkter på dessa satsningar. De är snarast att betrakta som två olika vägar mot samma mål, att öka kunskap om kulturmöten och möjligheter att undervisa i mångkulturella sammanhang. Det finns dock en aspekt vi vill lyfta fram som intressant i samband med det interkulturella samarbetet och det är att den personliga relation som ligger till grund för ett genuint kulturmöte troligen gynnas av ett mindre och närmare sammanhang. Ur den synpunkten

sett hade varit av intresse att följa Juniskolans satsning för att se om detta sätt att söka kunskap ökar viljan till att involvera sig personligt i kulturmötet.

I den kommunala liksom i de lokala planerna framhävs vikten av föräldrars delaktighet på alla nivåer i verksamheterna, samarbetet och dialogen ska präglas av acceptans för olika åsikter. Av studie II framgår att respondenterna många gånger upplever svårigheter att få ett samarbete med invandrarföräldrar till stånd. I de planer vi har studerat har vi inte funnit några formuleringar som anger hur det interkulturella samarbetet med invandrarföräldrar ska utvecklas. Undantaget är möjligen att man på Aprilskolan anger att i syfte att få ett ökat föräldraengagemang bjuder in föräldrar för att visa olika lekar från sina respektive hemländer. Då kulturmötet många gånger innebär att grundläggande värden och normer ifrågasätts, av svenska pedagoger såväl som av invandrarföräldrar, anser vi att en åtgärd som den ovan nämnda är otillräcklig. Heyman (1990) påtalar att invandrarföräldrar tillsammans med sina barn måste ges möjlighet att uttrycka egna uppfattningar, ifrågasätta, opponera sig och få lov att berätta. Här ser vi ett område som det är av yttersta vikt att utveckla. Detta bekräftas av de satsningar som mångfaldsplanen anger (www.skolutveckling.se). Vill vi här lyfta fram att värdegrundsarbetet är grundläggande i det interkulturella mötet på skolan, med elever likväl som med deras föräldrar. Författare som Ekelund (2003), Runfors (2003) och Lahdenperä (2004) påtalar en mängd dilemman som uppkommer i samband med formuleringar i LPO 94 angående skolans värdegrundsarbete. I ett interkulturellt samarbete är det viktigt att vi gör oss medvetna om de grundläggande värden vi representerar. Det är även av vikt att hitta de områden som är gemensamma för att bygga ett samarbete utifrån dem. Liksom att hitta, benämna och diskutera områden där värdemässiga skillnader finns. Skillnader behöver diskuteras och vi kan ibland bli tvungna att ta ställning i värdegrundsmässiga motsättningar av kulturell karaktär. Detta behandlas i studiens teoretiska ramar av bland andra Fredriksson och Wahlström (1997) samt Heyman (1990). Sett ur det perspektivet är det skrämmande att se att en av de lokala planerna anger att skolans ordningsregler utgår från "vår värdegrund" utan att det finns en synbar reflektion av huruvida dessa värden omfattas av de olika kulturella grupperna på skolan eller inte. Enligt Ekelund (2003) kan detta innebära ett exkluderande genom att formuleringen antyder att det på skolan finns grupper från andra kulturer som inte delar dessa värden. Vi menar att man genom attoreflekterat lyfta fram att frågor om trygghet, respekt, hänsyn, ansvar och samverkan härstammar från "vår" värdegrund riskerar att skapa motsättningar med hemmen som försvårar det interkulturella samarbetet. Alternativet vore att ingå i en gemensam dialog med föräldrar och modersmåls lärare omkring dessa begrepp i syfte att hitta gemensamma grunderna att samarbeta utifrån, liksom att lyfta och diskutera de frågor som eventuellt skiljer sig åt.

5.3.1 Sammanfattande kommentar

Det betonas i den kommunala plan som granskats i denna studie, att alla, skolledare personal föräldrar och elever, ska ingå i en dialog som präglas av acceptans för olika åsikter, individuella olikheter och förutsättningar. Översatt till en mångkulturell skola innebär detta att modersmåls lärare ska ingå i denna dialog. Enligt de resultat vi har kommit fram till så är detta inte fallet. Modersmåls lärare finns på skolorna endast i samband med undervisning av den egna språkgruppen. Den dialog som förs har yttre, organisatoriska ramar såsom exempelvis tillfällen

då möten kan komma till stånd samt tillgång till tid för samtal. Det är de organisatoriska svårigheterna som mest frekvent påtalas av respondenterna i samband med möjligheter att få till stånd ett önskat samarbete med modersmåslärarna. I planerna, den kommunala liksom i de lokala, anges att en satsning ska göras på modersmålsundervisning såväl som på studiehandledning. Men det anges inte vad denna satsning ska innehålla.

Vi tror att det för de enskilda eleverna liksom för det interkulturella samarbetet är av avgörande betydelse att pedagoger på skolorna får ökad insikt i och kunskap om modersmålsämnets olika aspekter. Dessutom behövs en diskussion om modersmålsundervisningens relevans för de invandrarelever i skolvårigheter som talar en variant av modersmålet vars innehåll och form är skild från det språk som undervisas. Enligt grundskoleförordningens formuleringar är studiehandledning en form av stöd som ska erbjudas de elever som är i behov av detta. Därmed är det enligt vår mening att betrakta som en stödåtgärd som borde sortera under den elevvårdande delen av skolverksamheterna. I kontrast till detta kan vi konstatera att flera respondenter påtalar behovet och avsaknaden av studiehandledning. För några respondenter var begreppet okänt. Med tanke på modersmålämnets vikt för invandrarelevers språkliga utveckling likväl som kulturella identitetsutveckling anser vi det vara av vikt att modersmåslärare är representerade i skolornas elevhälsoarbete. Modersmåslärare kan även genom sin erfarenhet av att leva med två kulturtillhörigheter fungera som brobyggare och kulturtolkar i mötet med elever och föräldrar. För elever med invandrabakgrund i skolvårigheter skulle denna kompetens i elevhälsoarbetet kunna bidra till att ett holistiskt perspektiv kunde prägla det förebyggande såväl som utredande och åtgärdande arbete. I ett interkulturellt samarbete är det viktigt att vi gör oss medvetna om de grundläggande värden vi representerar. Det är även av vikt att hitta de områden som är gemensamma för att bygga ett samarbete utifrån dem. Liksom att hitta, benämna och diskutera områden där värdemässiga skillnader finns. Skillnader behöver diskuteras och vi kan ibland bli tvungna att ta ställning i värdegrundsmässiga motsättningar av kulturell karaktär. Samarbetet med invandrarelevernas föräldrar behöver utvecklas på så sätt att de tillsammans med sina barn får möjlighet att uttrycka egna uppfattningar, ifrågasätta, opponera sig och få lov att berätta. Om detta inte sker finns risken att föräldrarna undviker samarbete med skolan då de upplever att skolan försöker ta deras barn ifrån dem. I de planer vi har studerat har vi inte funnit några formuleringar som anger hur det interkulturella samarbetet med invandrarföräldrar ska utvecklas. Däremot vill vi lyfta fram Juniskolans initiativ att bjuda in en invandrarförälder för att berätta om sin upplevelse av den svenska skolan. Detta skulle kunna vara en ingång till en högre medvetenhet om det interkulturella mötet och i förlängningen av det ett närmare samarbete mellan skolan och hemmen.

5.4 Interkulturellt perspektiv på det specialpedagogiska uppdraget

De ord som av respondenterna beskrev den specialpedagogiska insatsen var, utredande, undervisande, handledande och samordnande. Enligt högskoleförordningen (SFS 2006:1053) ska specialpedagogen bygga sin verksamhet på kartläggning, handledning och undervisning där man ska sträva efter ett salutogent förhållningssätt. Av resultatet framgår att specialpedagogerna på de två skolorna utgick från ett kompensatoriskt synsätt där problemen förlades till individen, det vill

såga i samband med tester, undervisning av elever och handledning i enskilda elevärenden utgick specialpedagogernas arbete från ett bristtänkande i samband med enskilda individer. (Nilholm, 2003, Tideman m.fl. 2004, Lahdenperä, 1997, Persson, 2001). Vi anser det värt att notera att specialpedagogerna även i samband med diskussioner på grupp respektive organisationsnivå behöll det kompensatoriska synsättet. Det vill säga, även i dessa sammanhang lades fokus på individuella brister hos eleven. Lahdenperä (2004) påpekar att inte ens elevhälsans personal har legitimitet att diskutera lärares förhållningssätt, attityder och värdegrund. I samband med att svårigheter ska analyseras och åtgärdas är diskussioner om dessa frågor av stor vikt, inte minst i processen av att bygga ett interkulturellt samarbete. Vi upplever även i våra egna verksamheter svårigheter med att ta klivet från att fokusera individen till att fokusera gruppen, arbetsklimatet och organisationen. Detta skifte av fokus ser vi som en av specialpedagogens viktigare uppgifter bland annat eftersom det specialpedagogiska uppdraget i hög grad handlar om att förebygga att svårigheter uppstår. (Persson 2002). Enligt Tideman med flera (2004) bör den specialpedagogiska verksamheten utgöra en flexibel resurs i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärandemiljöer. Det är behoven inom en verksamhet som avgör hur denna resurs ska användas. På en mångkulturell skola behöver det finnas en analys av vilka krav den nya situationen ställer. (Fredriksson & Wahlström, 1997). Vi menar att utgångspunkterna för det specialpedagogiska arbetet på en mångkulturell skola behöver genomgå en förändring av det som Ahrenfelt (2001) kallar en förändring av andra ordningen. Det vill säga att vi i samband med invandrarelever förändrar vårt tanke- och handlingsmönster från ett kompensatoriskt individfokuserat synsätt till ett sätt som omfattar elevers hela lärandemiljöer med utgångspunkt i interkulturella möten och lärandeprocesser (Lahdenperä, 2004). Detta ger enligt vårt förmenande konsekvenser för det specialpedagogiska uppdraget på alla nivåer. I samband med den individuella nivån anser vi att en kartläggning av elever med invandrarbakgrund behöver ha en annan karaktär än den som traditionellt görs. Kartläggningen behöver omfatta det kulturella mötet och svårigheter som kan uppstå i samband med detta. Lahdenperä (2004) påpekar att synsätt, attityder, värderingar och olika kulturbundna föreställningar på skolan behöver analyseras då svårigheter och problem ska åtgärdas. En kartläggning av svårigheter med ovan nämnda utgångspunkter är, enligt vårt förmenande, endast möjlig om den sker i samarbete med två eller flerkulturella personer, så som exempelvis modersmållärare, och/eller med föräldrar. Sett ur det perspektivet vill vi lyfta fram att dessa två grupper enligt resultatet av studie II inte har haft någon påtaglig inverkan på det åtgärdande arbetet, inte heller i samband med IUP och ÅP. Naturligtvis förekommer även bland elever med invandrarbakgrund svårigheter av specifik art. Men först efter att de i grundskoleförordningen inskrivna möjligheterna har erbjudits, studiehandledning och modersmålsundervisning, samt efter det att den interkulturella dialogen och ömsesidiga förståelsen präglat arbetet har vi, enligt vårt förmenande, eventuellt möjlighet att upptäcka dessa. Här föreligger en risk att eleverna, innan samarbetet och organisationen setts över och fungerar adekvat, får stöd något senare än inhemska elever. Enligt en respondent är detta redan fallet. Vi tror att ett interkulturellt samarbete kan minska tiden innan svårigheter av specifik karaktär kan upptäckas och åtgärdas. Dessutom behöver det, i ett interkulturellt samarbete, utvecklas redskap för att med större säkerhet kunna upptäcka svårigheter på individ, grupp och organisationsnivå. Lahdenperä (2004) föreslår att begreppet kultur utvecklas till ett pedagogiskt analysinstrument.

På individnivå ser vi utifrån resultatet av studie I såväl som studie II att man använder test i utrednings och kartläggningssyfte trots att medvetenheten om testens låga tillförlitlighet delas av samtliga skolaktörer. Vi anser att det i samband med det specialpedagogiska uppdraget är av yttersta vikt att föra en diskussion om alternativ till dessa test. Sådana alternativ finns redan

tillgängliga då det gäller flerspråkiga elevers språkutveckling men ett användande av dem ger konsekvenser för skolornas arbete på grupp respektive organisationsnivå. Detta eftersom de utgår från ett samarbete som, i samband med de i studien deltagande skolorna, inte är möjligt i nuvarande organisation. Dessa kartläggningsredskap förutsätter att modersmåls lärare såväl som andra skolaktörer i dialog med varandra samarbetar runt kartläggningen. Vi menar att specialpedagogens ansvar i detta sammanhang är att se över rutiner i samband med kartläggningar, ifrågasätta traditionella testers relevans för kartläggningen, sätta sig in i vilka tillgängliga alternativ som finns, diskutera och introducera dessa samt lyfta de frågor som kan vara aktuella för invandrarelever i skolsvårigheter. I samband med detta tillkommer uppgiften att verka för att ett interkulturellt möte kommer till stånd där eleven, elevens föräldrar och flerspråkig personal involveras.

Det ligger även inom det specialpedagogiska uppdragets ram att tillse att de insatser som vidtas svarar mot elevens behov på individ, grupp och organisationsnivå. Det betyder bland annat att samordna insatser så att eleven inte förlorar den röda tråden i undervisningen. Av båda studierna lyfts detta som ett problem av respondenterna. Problemet påtalas även av Ekelund (2003). Eftersom specialpedagogen genom sin utbildning inte har någon specifik kunskap rörande interkulturella möten är ett nära samarbete med modersmåls lärare och svenska som andraspråks lärare nödvändigt. Attityder och förhållningssätt utgör enligt Asmervik med flera (2001) den ideologiska basen för ämnesområdet specialpedagogik. Därmed bör frågor om attityder, förhållningssätt och värdegrund vara centrala för specialpedagogen att lyfta i dialogen kring invandrarelever i skolsvårigheter. Med bakgrund i de teoretiska ramarna för studie II vill vi här lyfta fram specialpedagogens roll i samband med handledning. Enligt vår mening bör denna, på en mångkulturell skola, ta en utgångspunkt i kulturmötena och de konflikter och svårigheter, likväl som i de möjligheter, som finns i dessa möten. Diskussioner om värdegrund, förhållningssätt och attityder skulle kunna föras i detta sammanhang. Specialpedagogers handledande uppdrag är ett led i skolans pedagogiska utvecklingsarbete. Tidigare ingick i det specialpedagogiska uppdraget även att tillsammans med skolans ledning ta ett särskilt ansvar för skolutvecklingen. Dessa formuleringar är sedan juni 2006 ändrade i högskoleförordningen till att gälla skolans pedagogiska utveckling. I samband med arbetet på mångkulturella skolor anser vi att arbetet med att utveckla hela skolans verksamhet är centralt för att eleverna ska kunna få tillgång till de kompetenser, lärandemiljöer och meningssystem (Lahdenperä 2004) som är till gagn för individen såväl som det mångkulturella samhället.

5.4.1 Sammanfattande kommentar

I studie II framgår specialpedagogens arbete som undervisande utredande samordnande och handledande. Av resultatet framgår att specialpedagogerna i detta arbete utgick från ett kompensatoriskt synsätt där problemen förlades till individen. Vi anser att en av de viktigaste uppgifterna i det specialpedagogiska uppdraget är att skifta fokus i samband med att svårigheter analyseras och åtgärdas. Eftersom uppdraget i hög grad handlar om att förebygga svårigheter behöver vi utveckla ett synsätt som, med utgångspunkt i enskilda individer, fokuserar grupper och organisationsmodeller. Kartläggningen behöver omfatta det kulturella mötet och svårigheter som kan uppstå i samband med detta. Lahdenperä (2004) påpekar att synsätt, attityder,

värderingar och olika kulturbundna föreställningar på skolan behöver analyseras då svårigheter och problem ska åtgärdas. En kartläggning av svårigheter med ovan nämnda utgångspunkter är, enligt vårt förmenande, endast möjlig om den sker i samarbete med två eller flerkulturella personer, så som exempelvis modersmåls lärare, och/eller med föräldrar. Sett ur det perspektivet vill vi lyfta fram att dessa två grupper enligt resultatet av studie II inte har haft någon påtaglig inverkan på det åtgärdande arbetet, inte heller i samband med IUP och ÅP. Vi anser att det i samband med det specialpedagogiska uppdraget är av yttersta vikt att föra en diskussion om de alternativa kartläggningsmodeller som finns att tillgå i samband med flerspråkiga elevers språkutveckling. Samtidigt är det viktigt att verka för att hittar vägar runt de organisatoriska hinder som finns i samband med tillämpningen av dem. Alternativen utgår från ett samarbete som, för de i studien deltagande skolorna, inte är möjligt i nuvarande organisation. I samband med detta tillkommer uppgiften att verka för att ett interkulturellt möte kommer till stånd där eleven, elevens föräldrar och flerspråkig personal involveras. Specialpedagogers handledande uppdrag är ett led i skolans pedagogiska utvecklingsarbete. Enligt vår mening bör handledningen, på en mångkulturell skola, ta en utgångspunkt i kulturmötena och de konflikter och svårigheter, likväl som i de möjligheter, som finns i dessa möten. Den samordnande rollen behöver även omfatta en översyn av att rätt åtgärder sätts in utan att den röda tråden försvinner ur undervisningen.

5.5 Samarbete runt invandrarelever i skolsvårigheter – framtidsperspektiv

Detta avsnitt i diskussionen knyter an till studiens delsyfte, att undersöka vilka tankar om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete som skolledare och pedagoger har, samt specialpedagogens roll i detta sammanhang. Då detta inte är det primära syftet med studie två kommer vi här att endast i korthet att diskutera resultatet. Av plandokumentet framgår att båda skolområdena har olika ingångar i samband med interkulturell skolutveckling. På övergripande nivå har ett av skolområdena inskrivet kompetensutveckling för skolpersonalen angående flerspråkiga barns språkliga, kulturella och sociala villkor i syfte att nå en kompetensökning i mötet med elever från olika kulturer. Denna satsning fick av respondenterna skiftande omdömen. På Aprilskolan fanns många tankar om kompetensutveckling och skolutveckling som bland annat hade att göra med interkulturellt samarbete. Men tankarna var individuella och hade ingen gemensam riktning. Det andra skolområdet angav inga satsningar i samband med kompetensutveckling utöver en ökad rekrytering av svenska som andraspråkspedagoger. Det hade varit intressant att veta på vilket sätt den nationella satsningen som Myndigheten för skolutveckling genomför kommer att återspegla sig i planerna framöver. I mångfaldsplanen behandlas behovet av kompetensutveckling inom mångfaldsområdet på alla nivåer inom skolorganisationen. Vi anser det vara av intresse att konstatera att Aprilskolan, som ligger i det förstnämnda skolområdet, i sin lokala plan inte har definierat några satsningar utöver de som anges i områdesplanen. Juniskolan har å andra sidan angett tydliga mål i förhållande till den mångkulturella utvecklingen som skolan genomgår. I denna utveckling betonas kompetensutvecklingen genom kontakt och dialog med modersmåls lärare, svenska som andraspråkspedagoger och föräldrar. Genom att ta vara på och utgå från den empiriska kunskap som dessa grupper besitter vill man nå en ökad insikt och förståelse för invandrabarns villkor

och en ökad kunskap om andra kulturer och religioner. Man vill även med hjälp av skönlitteratur lyfta de mångkulturella frågorna i elevgruppen i syfte att främja dialogen och insikten hos alla elever om olika kulturer, religioner och livsvillkor. Vi tror att det nära sammanhang som Juniskolan väljer för kompetensutveckling inom mångfaldsområdet främjar en interkulturell skolutveckling eftersom frågorna som det interkulturella mötet väcker berör djupt personliga ställningstaganden och frågeställningar. Ahrenfelt (2001) beskriver hur all förändring utgår från individen eftersom individen är organisationens minsta del. I detta sammanhang vill vi peka på att personliga, och ofta omedvetna, frågor om värdegrund, etiska ställningstaganden och kulturella erfarenheter ligger till grund för skolaktörers arbete och ställningstaganden och därmed även den riktning som skolutvecklingen tar. Den dialog som interkulturell skolutveckling utgår ifrån bör därmed enligt vårt förmenande föras i samarbete mellan de olika aktörerna på individuell nivå. Ur denna diskussion kan sedan utvecklingsfrågor föras vidare upp i organisationen. Skolledarnas roll blir i sammanhanget central eftersom en ledares uppgift enligt Ahrenfelt (2001) är att leda integrerade processer som är samstämda mot ett gemensamt mål. Myndigheten för skolutveckling lyfter i mångfaldsplanen (www.skolutveckling.se) även fram behovet av gemensamma kompetensutvecklingsåtgärder för skolaktörer med organisatoriskt och ledande ansvar, exempelvis rektorer, förvaltningschefer, lärare och utvecklingsledare. Man tar också upp behovet av att utveckla dialog och samarbete med invandrarföräldrar. Detta behov har även kommit fram i SIT rapporten (Rosenqvist 2007) där det visar sig att flertalet kommuner påtalar behovet av ökad kulturkompetens, ett bättre samarbete och en bättre dialog med hemmen. De frågor som av respondenterna i studie II lyfts fram som viktiga utvecklingsfrågor handlar, förutom mer kunskap om olika kulturella företeelser, bland annat om samarbete med modersmåls lärare, med föräldrar, med myndigheter för integrationsfrågor, med elever och med svenska som andraspråkspedagoger. Då det gäller modersmålsorganisationen anser vi det värt att uppmärksamma att man i plandokumentet har tydliga mål i förhållande till ämnets olika aspekter och även i förhållande till att sprida kunskap om ämnet men inga mål som handlar om samarbete med andra skolaktörer, inte heller med föräldrar. En respondent anser att skolutvecklingsfrågor rörande mångkulturalitet borde drivas kommunövergripande. Vi håller med om detta men menar samtidigt att det behöver ske i växelverkan med parallellprocesser på alla organisationsnivåer, omfattande även den enskilde individen. Eftersom det specialpedagogiska uppdraget tar sin utgångspunkt i individen leder detta resonemang över i den specialpedagogiska rollen i samband med skolutveckling på väg mot ett interkulturellt samarbete.

5.6 Den specialpedagogiska rollen i interkulturell skolutveckling

Flertalet av respondenterna hade inga tankar rörande specialpedagogens roll i förhållande till kompetensutveckling eller skolutveckling avseende interkulturellt samarbete. Vi tror att detta bör sättas i relation till att det specialpedagogiska uppdraget fortfarande inte fått något genomslag på skolorna. Det vill säga, på de skolor som deltog i studie II fullföljde specialpedagogerna i många stycken det arbete som speciallärare av tradition utfört. Vi anser att det specialpedagogiska uppdraget i enlighet med vad som anges i högskoleförordningen (SFS 2006:1053) har ett särskilt ansvar för att föra diskussioner och leda det pedagogiska utvecklingsarbetet i ett interkulturellt perspektiv. I relation till resultatet av studie I och studie II anser vi att detta omfattar en översyn

av de kartläggningsredskap (tester och utredningar) som används i samband med invandrarelever i skolsvårigheter. Specialpedagoger bör här utgöra en spjutspets genom att i dialoger föra fram det som aktuell forskning presenterar om vilken hänsyn som bör tas till erfarenheter och fostran av kulturell och religiös karaktär. Vidare ligger det inom uppdragets ram att föra fram och diskutera de speciella aspekter på språkutveckling och kognitiv utveckling som flerspråkig elev omfattas av. För att detta ska kunna ske måste det finnas ett nära samarbete med svenska som andraspråksläraren och modersmålsläraren.

I arbetet med ÅP och IUP ligger det inom ramen för specialpedagogiken att tillse att dessa skrivs ur ett interkulturellt perspektiv och i samarbete med föräldrar såväl som med modersmålslärare. I arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika undervisnings- och lärandemiljöer bör specialpedagogen rikta särskild uppmärksamhet mot, och verka för, att eleven har tillgång till den undervisning och de stödåtgärder som anges i grundskoleförordningen. Vi tänker här närmast på studiehandledning och undervisning i svenska som andraspråk. Det är även av vikt att specialpedagoger deltar aktivt i diskussioner om elevhälsans organisation, sammansättning och arbetsinriktning. I detta sammanhang bör särskilt fokus läggas på medvetenheten om det interkulturella mötets betydelse för individen liksom för verksamheten på skolan. Denna medvetenhet bör genomsyra de analyser av svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå, som det ligger inom uppdragets ram att göra. Här kan en utgångspunkt tas i Lahdenperä (1997) som föreslår att skolors organisation kan studeras utifrån utgångspunkterna miljö, där man studerar samspelet mellan olika faktorer i omgivningen, och mening, där olika beteenden, värderingar, relationer och begrepp studeras. Framförallt är det i sammanhanget viktigt att betona specialpedagogens uppgift att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kolleger, föräldrar och andra berörda. Som en konsekvens av detta anser vi att begreppen kultur och interkulturalitet bör behandlas under den specialpedagogiska utbildningen. Samtidigt ser vi att det, som en del av att leda det pedagogiska utvecklingsarbetet på en mångkulturell skola, är av stor vikt att specialpedagoger kontinuerligt informerar sig om och sprider kunskap om aktuell forskning inom området. Vi låter respondent J avsluta detta avsnitt med att säga att specialpedagogen ska "...vara en spjutspets mot framtiden. Dom ska kunna ta hand om dom här eleverna, både dom de har och dom de kommer att få och vara öppna för förändringar".

5.7 Frågor för framtida forskning

Utifrån det resultat som den här studien pekar mot hade det varit av intresse med en jämförande studie som fokuserade om och hur villkoren för invandrabarn i skolsvårigheter påverkas av ett interkulturellt samarbete. En sådan studie skulle kunna ta sin utgångspunkt i frågor som; om studieresultaten hade förbättrats, om kartläggningsarbetet hade kunnat ske med större säkerhet, om ett interkulturellt samarbete hade genererat andra organisationsmodeller för elevhälsans arbete och samarbetet på mångkulturella skolor.

Det hade även varit av intresse att forska kring alternativa organisationsmodeller för modersmålsundervisning och dessa modellers inverkan på det interkulturella samarbetet.

Ytterligare ett område som vi ser av stor vikt att forska kring är hur ett interkulturellt förhållningssätt påverkar föräldrars delaktighet i skolan gällande allt från elevens utveckling till skolans roll i samhället.

Då vi studerat litteratur kopplat till ämnesområdet interkulturell undervisning har vi känt en nyfikenhet på eventuella framgångsfaktorer som kan vara specifika för mångkulturella skolor. Vi ser ett behov av att ur positiva exempel lyfta diskussionen om interkulturell skolutveckling.

Slutligen vill vi lyfta fram frågan om ifall ett interkulturellt samarbete hade genererat i ett annat ingångsläge i betraktandet av elever med invandrabakgrund i skolsvårigheter samt om behov av stödåtgärder genom detta hade minskat. Sett i förhållande till de diskussioner som väcktes då vi förde in intervjuerna på området interkulturellt samarbete tror vi att detta är fallet.

6 Sammanfattning av studie II

Bakgrunden till den här studien finns i de resultat som framkom av studie I *Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor – Bakgrundsfaktorer Tester och Utredningar* (Odén och Bagge, 2006). Det resultat vi där kom fram till pekade bland annat mot att samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter var bristfälligt. Vi avsåg med nämnda studie att den skulle ligga till grund för det kommande arbetet med studie II. Det är samarbetet som vi valt som ingång till studie II. Vi arbetar båda på mångkulturella skolor och har genom utbildningstiden kontinuerligt reflekterat över hur det specialpedagogiska arbetet gestaltar sig i detta sammanhang. En gemensam utgångspunkt för båda studierna var en förmodad överinskrivning av invandrarelever i särskolan. Vi ville undersöka de faktorer som kunde vara av betydelse för detta, före och i samband med att en särskoleplacering diskuterades. Det syfte som vi efter noggranna diskussioner enades om var att undersöka det interkulturella samarbetet runt några elever i skolår F-5 med invandrarbakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats. I detta ville vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Ett delsyfte var att undersöka vilka tankar om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete som skolledare och pedagoger har, samt specialpedagogens roll i detta sammanhang.

Eftersom det var svårt att hitta litteratur som behandlade samsarbetsaspekter i samband med invandrarelever i skolsvårigheter valde vi att ge en teoretisk inramning till studien genom att studera och presentera ett ganska brett spektra av infallsvinklar. Dessa infallsvinklar har på olika sätt betydelse för studiens syfte. En del av litteraturen är gemensam med den litteratur vi valde som ingång till studie I. Inledningsvis definierar vi några, för ämnet centrala begrepp. Vi tar bland annat upp begreppet invandrarelever, mångkulturella kontra interkulturella möten, modersmålsundervisning och dess betydelse för elevernas identitet och språkutveckling, svenska som andraspråk och konsekvenser av ämnet för undervisningen. Vi lyfter även fram olika faktorer av betydelse för flerspråkiga elevers språk och begreppsutveckling. Ett annat område med betydelse för samarbetet kring invandrarelever i skolsvårigheter är begreppet kultur och hur den påverkar mötet mellan elever, föräldrar och pedagoger. Med hjälp av olika författare tränger vi bakom begreppet och gör en betraktelse över dess inverkan på skolans arbete så som detta framgår av styrdokumentet. Vi tar även upp begrepp så som värdegrund attityder och förhållningssätt och sätter dessa begrepp i relation till det interkulturella samarbetet på skolor. Därefter går vi in på det specialpedagogiska uppdraget och elevhälsans organisation på mångkulturella skolor. Vi lyfter i detta sammanhang fram några författare som pekar på uppdragets karaktär i förhållande till det interkulturella mötet. Avslutningsvis tar vi i den teoretiska inramningen upp faktorer som påverkar möjligheterna eller lägger hinder i vägen för samarbetet samt skolutveckling i riktning mot en interkulturell skola.

Som forskningsstrategi valde vi för denna studie att använda oss av fallstudier, två skolfall och fyra elevfall. Eftersom fallstudier tillåter bruket av flera olika metoder för datainsamlingen kunde vi genom kvalitativa intervjuer och dokumentgranskning söka svar på följande problempreciseringar;

- Hur och på vilka grunder sker samarbetet kring elever med invandrarbakgrund före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras?
- Vilka deltar i detta samarbete?
- Vilken är specialpedagogens roll i samband med detta?
- Vilka tankar finns om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete och vilken är specialpedagogens roll i detta sammanhang?

Dom resultat vi kom fram till efter en hermeneutisk analys pekar mot stora brister i samarbetet runt elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter. Dessa brister finner vi på alla nivåer inom skolorganisationen, från den kommunala skolplanen ner till de enskilda pedagogerna. Men vi finner även en medvetenhet om att arbetet med kulturmöten är ett område som behöver utvecklas. De två skolorna som deltar i studien har olika strategier för detta. Av resultatet drar vi slutsatsen att rutiner i samband med skolornas elevhälsoarbete behöver ses över i samband med invandrarelever i skolsvårigheter. De pedagoger som har bäst förutsättningar att belysa elevernas situation ur ett interkulturellt perspektiv deltar inte i samarbetet. Eleverna får inte heller det stöd, studiehandledning på modersmålet, som de enligt grundskoleförordningen har rätt att få. Inte heller svenska som andraspråk är något som med självklarhet erbjuds elever med ett annat modersmål än svenska. Dokumentationen av elevfallen är bristfällig och varken elever eller deras föräldrar deltar mer än marginellt i det arbetet med IUP och ÅP. Föräldrarna har inte heller den roll i samarbetet som de enligt LPO –94, kommunala planen och de lokala planerna ska ha. Specialpedagogen på de båda skolorna har en roll att utifrån ett kompensatoriskt perspektiv samordna insatser, undervisa elever och handleda kolleger.

I samband med den fjärde problempreciseringen som behandlar skolutveckling på väg mot ett interkulturellt samarbete kunde vi ur resultatet dra slutsatserna att då vi genom frågor ledde in respondenternas tankar på det interkulturella samarbetet visade respondenterna en medvetenhet om att detta troligen hade kunnat förändra situationen för de aktuella eleverna. Respondenternas funderingar om kulturmötens betydelse behöver lyftas och diskuteras i ett interkulturellt sammanhang. De organisatoriska ramarna runt verksamheterna utgör ett hinder för utvecklingen i riktning mot ett interkulturellt samarbete på skolorna. Därmed behöver skolutveckling på väg mot ett interkulturellt förhållningssätt ske parallellt på alla nivåer inom skolorganisationen.

Med utgångspunkt i litteraturen diskuterades resultatet. Diskussionen delades in i sex delar varav de tre första utgick ifrån samma indelning som det som återfinns i det specialpedagogiska uppdraget, individ grupp och organisationsnivån. Därefter diskuterades interkulturella konsekvenser för specialpedagogens roll. Från detta tog vi sedan klivet till att föra diskussionen om samarbetet runt invandrarelever i skolsvårigheter sett ur ett framtidsperspektiv. Avslutningsvis tog vi upp det specialpedagogiska uppdraget även i detta sammanhang. Därefter gick vi över till att föreslå områden för framtida forskning. Då våra problempreciseringar handlar om samarbetet kring elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter, vilket är ett stort och komplext område att forska kring anser vi att denna studies resultat kan ses som en utgångspunkt för fördjupad forskning inom områden som berör interkulturell samarbetskompetens och konsekvenser av detta för skolverksamheten.

Källor

Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*, (2: uppl.). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01390-6

Albinsson, P. (1998). *Den lärande organisationen – från vision till verklighet*. Jönköping: Brain Books AB. ISBN 91-88410- 88-9

Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvoll, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Studentlitteratur Lund, 2001, ISBN 91-44-01561-5

Bergman, P., Sjöqvist, L., Bülow, K. & Ljung, B. (2001). *Två flugor i en smäll, Att lära på sitt andra språk*, (2:a uppl.). Liber: Stockholm. ISBN 91-47-05722-X

Bel-Habib, I. (2001). Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt. Forskningsrapport, Högskolan Kristianstad. ISBN 91-88616-16-9

Bergström, J., Kirppu, L., Olsson, J. & Pamp, B. (2004). På väg mot en lokal arbetsplan i svenska som andraspråk. I A. Hessel & S. Fajerson, *Rapporter om utbildning 1/2004, Svenska - ett språk att växa i*, sid. 33-49. Malmö Högskola. ISSN 1101-7643

Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04247-4

Borgström, M. (2004). Lärares interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, sid. 33- 56. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03669-8

Bredänge, G. (2003). *Gränslös pedagog; Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS. ISBN 91-7346-456-2

Bredänge, G., Boyd, S. & Dorriots, B. (1998). *Kriterier för bedömning av utländsk lärare, som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Rapport nr 1998:09. Institutionen för pedagogik Göteborgs universitet. ISSN 0282-2164

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber. ISBN 91-47 06402-1

Cerú, E. (1993). *Mina tankar -mina språk Svenska som andra språk i klassrummet*. Natur och kultur: Stockholm. ISBN 91-27-40029-8

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*, (2: a uppl.). Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-00569-6

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-01280-2

- Ekelund, M. (2003). *Interkulturellt lärande, Intentioner och realiteter i svenska skolan sedan 1960-talets början*. Institutionen för lärarutbildning. Avdelningen för forskarutbildning Luleå tekniska universitet, 2003:34. ISSN: 1402-1544
- Engström, I. & Holmegaard, M. (1993). Ordförråd och ordinläring. I E. Cerú (red.), *Svenska som andra språk, mera om språket och inläringen*, sid. 164- 192. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-50461-1
- Fredriksson, U. & Wahlström, P. (1997). *Skola för mångfald eller enfald – om interkulturell undervisning*. Stockholm: Legus förlag. ISBN91-88192-46-6
- Gren, J. (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*, (2: a uppl.). Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-05430-1
- Gummesson, E. (2003). Fallstudiebaserad forskning. I B. Gustavsson (red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*, (3: e uppl.). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03512-8
- Gustavsson, I. (1999). Särskild - på vilka villkor? I G. Källstigen & M. Setkic (red.), *Mötesplats: Sverige funktionshinder och kulturmöte*, sid. 63- 67. Uddevalla: Risbergs. ISBN 91-630-7924-0
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Svensk översättning: Wadensjö, P. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02897-0
- Heyman, A-G. (1990). *Invanda kulturer och invandrarkulturer*, (3: e uppl.). Solna: Almqvist & Wiksell. ISBN 91-21-58000-6.
- Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, sid. 9-110. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61441-1
- Isaksson, B. & Norlinder, L. (1999). Bland gränsbarnen. I G. Källstigen & M. Setkic (red.), *Mötesplats: Sverige funktionshinder och kulturmöte*, sid. 61-62, Uddevalla: Risbergs. ISBN 91-630-7924-0
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*, (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44 04420-8
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. (3: e tr. 2000). Stockholm: HLS förlag. ISBN 91-7656-406-1
- Lahdenperä, P. (red.), (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03669-8
- LPO 94* (2006) Stockholm: Fritzes. ISBN 91- 85545-13-9

- Manavi, A. (2001). *Gränslös pedagogik – en studie av invandrarbarn i Sverige ur sociologisk och pedagogisk synvinkel*. Stockholm: Författares bokmaskin. ISBN 91-7910-310-3
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01143-1
- Merriam, B, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39071-8
- Nauclèr, K. (2001). Ett andraspråksperspektiv på lärande- en introduktion. I K. Nauclèr (red.), *Symposium 2000 ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andra språk, sid. 7-16. Halmstad: Sigma förlag
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02939-X
- Obondo, M. (1999). Olika kulturer, olika språksocialisation: konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrarbarn. I M. Axelsson (red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*, Sid. 36-60. Rinkeby språkforskningsinstitut, Stockholm. ISBN 91-973640-0-2
- Odén, A. & Bagge Carlson, A. (2006). *Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor – Bakgrundsfaktorer, Tester och Utredningar*. B-studie, Institutionen för beteendevetenskap, Kristianstad Högskola.
- Olsson, S. (2001). *Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola - Vägar för samverkan med hem och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01898-3
- Parszyk, I- M. (1999). *En skola för andra: Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Institutionen för pedagogik Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag. ISBN 91-7656-446-0
- Parszyk, I-M. (2007). *Dold diskriminering i en skola för andra*. Forskningsgruppen för interkulturell kommunikation och lärandeprocesser Lärarhögskolan i Stockholm. www.sverigemotrasism.nu. (2 jan 2007)
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-05109-4
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan – förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs universitet.
- Regeringens proposition 2001/02:14. *Hälsa lärande och trygghet*. Stockholm.
- Rosenqvist, J. (2007) (red.) Rapporten: *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige – om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Specialpedagogiska institutet – SIT och Högskolan Kristianstad. www.sit.se/net/Specialpedagogik/Forskning (25 sept 2007)

- Runfors, A. (2003). *Mångfald, Motsägelser och Marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma. ISBN 91-518-4010-3
- Salamancadeklarationen och Salamanca + 5*. (2001). Svenska Unescorådets skriftserie nr 1/2001, Stockholm. ISSN 0348-8705
- Salameh, E-K. (2005). *Hur förskola och skola kan stödja flerspråkiga barns språkutveckling*. Tidskriften DYSLEXI Årgång 10 Nr 4
- SFS 1985:1100. *Skollagen* www.riksdagen.se (23 sept 2007)
- SFS 2006:1053, s. 78-79. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* utfärdad 21 juni 2006 <http://62.95.69.3/SFSdoc/06/061053.pdf>. (15 feb 2007)
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. <http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19941194.HTM>. (15 feb 2007)
- Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Stockholm: Liber Distribution. ISBN 01-89313-91-7
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2001). Rapport nr. 194, *Gemensamt ansvar – Skolverkets arbete med frågor kring undervisning för elever med invandrabakgrund*. Stockholm. ISSN 1103 – 2421
- Skolverket. (2003). *Språket lyfter*. Uppsala universitet. ISBN 91-85009-01-6
- Skolverket. (2003). Rapport 227, *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund, En fördjupad analys av resultaten från PISA2000 i 10 länder*. ISSN 1103-2421
- Skolverket. (2004). Rapport nr. 251, *Nationella utvärderingen av Grundskolan 2003 Huvudrapport- svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5*. Stockholm. ISSN: 1103-2421
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm. ISBN 91-85009-93-8
- Skolverket. (2006). Rapport nr. 288, *Lägesbedömning: Förskola, skola och vuxenutbildning* Stockholm. ISSN 1103-2421
- SOU 1996:143. *Krock eller möte, om den mångkulturella skolan*. Stockholm: Nordstedts tryckeri AB. ISBN 91-38-20386-3
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av skolkommittén*. Stockholm: Nordstedts tryckeri AB. ISBN 91-38-31312-X

Svenska Akademiens ordlista över det svenska språket. 1986 Stockholm: Nordstedts förlag. ISBN 91-1-863722-1

Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende -psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*, (3: e uppl.). Stockholm: Prisma. ISBN 91-518-3881-8

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som en resurs i skolan, en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Högskolan i Halmstad, Högskolan i Malmö. ISBN 91-89068-16-5

Tornéus, M. (2002). *På tal om språk Språklig medvetenhet hos barn*, (2: a uppl.). Stockholm: Liber. ISBN 91-47-04980-4

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinlärning i olika åldrar. I E. Cerú (red.), *Svenska som andra språk, mera om språket och inlärningen*, sid. 13-84. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-50461-1

Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, sid. 110- 148. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61441-1

Wennås, O. (1994). *Så styr vi vår skola*. Göteborg: Förlagshuset Gothia. ISBN 91-526-216 0-X

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

www.skolverket.se (20 feb 2007). *Kursplaner och betygskriterier*.

www.skolutveckling.se/mangfald_likvardighet/ Mångfaldsplanen. *Bättre resultat och minskade skillnader – planering för mångfaldsarbetet 2006-07*. (2005). (21 aug 2007)

www.regeringen.se/sb/d/108/a/2794 (20 aug 2007) Rapport Ds 2001:19. *Elevers framgångskolans ansvar*.

Ödman, P-J. (2003). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*, (3: e uppl.). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03512-8

1. Vilken skola arbetar du på:

2. Har det, under de sista fem åren, på din skola funnits
invandrarelever i skolsvårigheter där inskrivning / provskolgång i
särskolan diskuterats

Ja Nej

Om NEJ, tackar vi för att du tog dig tid att svara på denna fråga. Vi ber dig
rulla längst ner på sidan och klicka på knappen "Skicka in svaren".

3. Om JA, hur många?

4. Vem initierade utredning/kartläggning av eleven? Förälder –
Klasslärare – Specialpedagog – modersmåls lärare – Svenska som
andraspråkslärare – annan (vem) Var vänlig fyll i en rad för var elev.
Lämna övriga rader tomma.

Elev 1:

Elev 2:

Elev 3:

Elev 4:

Elev 5:

Elev 6:

Elev 7:

Elev 8:

Elev 9:

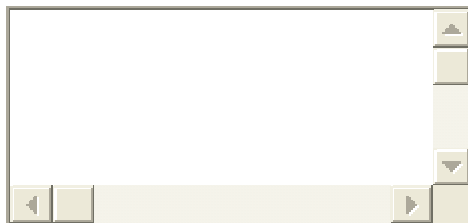
Elev 10:

5. Vilka personer/personalkategorier anser du vara viktiga att involvera i samband med en utredning/kartläggning av invandrarelever i skolsvårigheter? Du kan markera flera.

- Föräldrar
- Klasslärare
- Specialpedagoger
- Modersmåslärare
- Svenska som andraspråkslärare
- Skolsköterska
- Kurator
- Annan

Om du markerat "Annan", vem?

Motivera ditt urval.



6. Vilka personalkategorier är/har varit verksamma på din skola de senaste fem åren?

- Klasslärare
- Specialpedagoger
- Modersmåslärare
- Svenska som andraspråkslärare
- Skolsköterska
- Kurator
- Annan

Om du markerat "Annan", vilken / vilka?

Tack för att du deltog i denna del av vår studie. Det kan hända att vi återkommer till dig med en förfrågan om du kan tänka dig att delta i ytterligare undersökningar i samband med vår studie.

Anncie Bagge Carlson & Anna Odén

Kontaktperson: Anncie Bagge Carlson, anncie.bagge@hotmail.com
Senast ändrad: 2006-11-30

Till berörda rektorer

Vi är två studerande på Specialpedagogiska programmet vid Högskolan Kristianstad. För närvarande skriver vi vårt examensarbete vars syfte är att undersöka samarbetet runt elever med invandrabakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats. I detta vill vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Detta syfte har vi valt eftersom det i vår B-uppsats, som hade titeln *Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor; Bakgrundsfaktorer, Tester och Utredningar*, bland annat framkom att flertalet respondenter (specialpedagoger, modersmåls lärare, lärare i svenska som andraspråk och skolpsykologer) efterlyste ett utökat samarbete kring dessa elever. Vi vill nu försöka kartlägga hur samarbetet runt elever med invandrabakgrund och i skolsvårigheter kan se ut på några skolor.

Myndigheten för skolutveckling har satt mångfalden i fokus för sina satsningar under 2006 och 2007. I samband med detta startar under hösten 2006 ett samarbete mellan Högskolan Kristianstad och Specialpedagogiska institutet som syftar till att undersöka överrepresentationen av invandrarelever i särskolan. Lisbeth Ohlsson, projektdeltagare samt Jerry Rosenqvist, projektledare för ovan nämnda projekt handleder oss under vårt examensarbete.

Med detta brev vill vi be Er att fylla i den enkät som finns på <http://www.luvit.hkr.se/eval/pub/68526/>. Enkätsvaren kommer att tjäna som statistiskt underlag för studien samt som underlag för urvalet av skolor som kommer att ingå i den fortsatta studien. Då vi fått in enkätsvaren kommer vi att välja någon/några skolor där vi vill gå vidare genom att studera skolans lokala planer samt offentliga handlingar så som åtgärdsprogram, IUP och EVK protokoll som upprättats i samband med invandrarelever i skolsvårigheter där provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats. Förutom att granska dokument är vår avsikt att då genomföra intervjuer med några ansvariga pedagoger, klasslärare, SvA lärare, modersmåls lärare, specialpedagoger samt rektorer.

Vi är medvetna om att en undersökning av denna art kan vara känslig för både eleven, dennes familj och skolan. Därför vill vi poängtera att uppgifter som vi tar del av kommer att behandlas konfidentiellt.

Vi ber er att sända in enkäten före den 14/12 och tackar på förhand för Ert deltagande i enkätundersökningen.

Hör gärna av Er om Ni har några funderingar kring vår rapport.

Anncie Bagge Carlson
hem 044-81544
mobil 070-678 47 51
arb. 0451-26 85 03
anncie.bagge@hotmail.com

Anna Odén
hem 044-242641
mobil 0733-84 14 36
arb. 044-13 61 67
anna.oden@telia.com

Kristianstad den 26 januari 2007

Till berörda rektorer

Tack för att Ni tog Er tid att svara på vår enkät angående invandrarelever i skolsvårigheter. Av de skolor som är aktuella för vår fortsatta studie har XXX skola valts ut genom ett lottningsförfarande.

Med detta brev vill vi be Er att bistå oss genom att ge oss tillgång till skolans lokala planer samt offentliga handlingar så som åtgärdsprogram, IUP och EVK protokoll som upprättats i samband med invandrarelever i skolsvårigheter där provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats.

Förutom att granska dokument är vår avsikt att genomföra intervjuer med några ansvariga pedagoger, klasslärare, SvA lärare, modersmållärare samt specialpedagoger. Vi vill därför be Er om hjälp att vid behov förmedla kontakt med dessa.

Vi hoppas även att Ni i egenskap av rektor kan tänka Er att delta i en intervju.

Intervjuerna skall göras enskilt, då det är den personliga upplevelsen vi vill ta del av. De kommer att ta ca 30-60 minuter att genomföra. Deltagandet i intervjuerna är frivilligt och respondenterna har rätt att avbryta när de vill under processens gång.

Vi är medvetna om att en undersökning av denna art kan vara känslig för både eleven, dennes familj och skolan. Därför vill vi än en gång poängtera att uppgifter som vi tar del av kommer att behandlas konfidentiellt. Det är inte av intresse för vår undersökning att ta del av uppgifter om elevens namn eller personnummer, däremot är det av intresse med information om elevens etniska och kulturella bakgrund, vistelsetid i Sverige etc.

Vi kontaktar Er via telefon under vecka fem.

Med vänliga hälsningar och tack på förhand!

Anncie Bagge Carlson
hem 044-81544
mobil 070-678 47 51
arb. 0451-26 85 03
anncie.bagge@hotmail.com

Anna Odén
hem 044-242641
mobil 0733-84 14 36
arb. 044-13 61 67
anna.oden@telia.com

Kristianstad den 26 januari 2007

Till berörd skolchef för kännedom

Vi är två studerande på Specialpedagogiska programmet vid Kristianstad Högskola. För närvarande skriver vi vårt examensarbete vars syfte är att undersöka samarbetet runt elever med invandrabakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats. I detta vill vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Detta syfte har vi valt eftersom det i vår B-uppsats, som hade titeln *Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor; Bakgrundsfaktorer, Tester och Utredningar*, bland annat framkom att flertalet respondenter (specialpedagoger, modersmållärare, lärare i svenska som andraspråk och skolpsykologer) efterlyste ett utökat samarbete kring dessa elever. Vi vill nu försöka kartlägga hur samarbetet runt elever med invandrabakgrund och i skolsvårigheter kan se ut.

Myndigheten för skolutveckling har satt mångfalden i fokus för sina satsningar under 2006 och 2007. I samband med detta startar under hösten 2006 ett samarbete mellan Kristianstad högskola och Specialpedagogiska institutet som syftar till att undersöka överrepresentationen av invandrarelever i särskolan. Lisbeth Ohlsson, projektdeltagare samt Jerry Rosenqvist, projektledare för ovan nämnda projekt handleder oss under vårt examensarbete.

Med detta brev vill vi informera Er om att vi kommer att studera XXX-skolans lokala planer samt offentliga handlingar så som åtgärdsprogram, IUP och EVK protokoll som upprättats i samband med några invandrarelever i skolsvårigheter där provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats.

Förutom att granska dokument är vår avsikt att genomföra intervjuer med några ansvariga pedagoger, klasslärare, SvA lärare, modersmållärare, specialpedagog samt rektor.

Vi är medvetna om att en undersökning av denna art kan vara känslig för både eleven, dennes familj och skolan. Därför vill vi poängtera att uppgifter som vi tar del av kommer att behandlas konfidentiellt.

Hör gärna av Er om Ni har några funderingar kring vår rapport.

Med vänliga hälsningar och tack på förhand!

Anncie Bagge Carlson
hem 044-81544
mobil 070-678 47 51
arb. 0451-26 85 03
anncie.bagge@hotmail.com

Anna Odén
hem 044-242641
mobil 0733-84 14 36
arb. 044-13 61 67
anna.oden@telia.com

Kristianstad den 1 februari 2007

Till berörd rektor

Vi är två studerande på Specialpedagogiska programmet vid Kristianstad Högskola. För närvarande skriver vi vårt examensarbete vars syfte är att undersöka samarbetet runt elever med invandrarbakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats. I detta vill vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Detta syfte har vi valt eftersom det i vår B-uppsats, som hade titeln *Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor; Bakgrundsfaktorer, Tester och Utredningar*, bland annat framkom att flertalet respondenter (specialpedagoger, modersmållärare, lärare i svenska som andraspråk och skolpsykologer) efterlyste ett utökat samarbete kring dessa elever. Vi vill nu försöka kartlägga hur samarbetet runt elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter kan se ut på några skolor.

Myndigheten för skolutveckling har satt mångfalden i fokus för sina satsningar under 2006 och 2007. I samband med detta startar under hösten 2006 ett samarbete mellan Kristianstad högskola och Specialpedagogiska institutet som syftar till att undersöka överrepresentationen av invandrarelever i särskolan. Lisbeth Ohlsson, projektdeltagare samt Jerry Rosenqvist, projektledare för ovan nämnda projekt handleder oss under vårt examensarbete.

Vi har valt ut några skolor där vi vill gå vidare genom att studera skolans lokala planer samt offentliga handlingar så som åtgärdsprogram, IUP och EVK protokoll som upprättats i samband med invandrarelever i skolsvårigheter där provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats. Förutom att granska dokument är vår avsikt att då genomföra intervjuer med några ansvariga pedagoger, klasslärare, SvA lärare, modersmållärare, specialpedagoger samt rektorer.

Med detta brev vill vi informera Er om att vi kommer att ta kontakt med de modersmållärare som varit involverade i samarbetet kring de elever som kommer att ingå i vår fortsatta undersökning.

Vi är medvetna om att en undersökning av denna art kan vara känslig för både eleven, dennes familj och skolan. Därför vill vi poängtera att uppgifter som vi tar del av kommer att behandlas konfidentiellt.

Hör gärna av Er om Ni har några funderingar kring vår rapport.

Anncie Bagge Carlson
hem 044-81 544
mobil 070-678 47 51
arb. 0451-26 85 03
anncie.bagge@hotmail.com

Anna Odén
hem 044-2426 41
mobil 0733-84 14 36
arb. 044-13 61 67
anna.oden@telia.com

Till berörda pedagoger

Vi är två studerande på Specialpedagogiska programmet vid Kristianstad Högskola. För närvarande skriver vi vårt examensarbete vars syfte är att undersöka samarbetet runt elever med invandrabakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats. I detta vill vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Detta syfte har vi valt eftersom det i vår B-uppsats, som hade titeln *Elever med svenska som andraspråk i mångkulturella skolor; Bakgrundsfaktorer, Tester och Utredningar*, bland annat framkom att flertalet respondenter (specialpedagoger, modersmållärare, lärare i svenska som andraspråk och skolpsykologer) efterlyste ett utökat samarbete kring dessa elever. Vi vill nu försöka kartlägga hur samarbetet runt elever med invandrabakgrund och i skolsvårigheter kan se ut på några skolor.

Myndigheten för skolutveckling har satt mångfalden i fokus för sina satsningar under 2006 och 2007. I samband med detta startar under hösten 2006 ett samarbete mellan Kristianstad högskola och Specialpedagogiska institutet som syftar till att undersöka överrepresentationen av invandrarelever i särskolan. Lisbeth Ohlsson, projektdeltagare samt Jerry Rosenqvist, projektledare för ovan nämnda projekt handleder oss under vårt examensarbete.

Vi har valt ut några skolor där vi vill gå vidare genom att studera skolans lokala planer samt offentliga handlingar så som åtgärdsprogram, IUP och EVK protokoll som upprättats i samband med invandrarelever i skolsvårigheter där provskolgång/inskrivning i särskolan diskuterats.

Förutom att granska dokument är vår avsikt att då genomföra intervjuer med några ansvariga pedagoger, klasslärare, SvA lärare, modersmållärare, specialpedagoger samt rektorer. Vi hoppas att ni kan tänka er att delta i vår fortsatta undersökning. Intervjun kommer att ta cirka 60 – 90 minuter.

Vi är medvetna om att en undersökning av denna art kan vara känslig för både eleven, dennes familj och skolan. Därför vill vi poängtera att uppgifter som vi tar del av kommer att behandlas konfidentiellt.

Hör gärna av Er om Ni har några funderingar kring vår rapport.

Anncie Bagge Carlson
hem 044-81544
mobil 070-678 47 51
arb. 0451-26 85 03
anncie.bagge@hotmail.com

Anna Odén
hem 044-242641
mobil 0733-84 14 36
arb. 044-13 61 67
anna.oden@telia.com

Samtycke

Intervjumaterialet är en del av det utvecklingsarbete vi utför inom det specialpedagogiska programmet 1-60 poäng vid Högskolan i Kristianstad. Hela intervjun kommer inte att nedtecknas utan endast vissa delar som vi anser vara användbara i vårt arbete.

Härmed samtycker jag till att intervjumaterialet eller delar av materialet, efter avkodning, får användas till publicering och eventuell framtida publicering.

Datum: _____

Intervjuperson: _____

Intervjuare: _____

Intervjuguide inför möte med personal kring invandrarelever i skolsvårigheter.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka det interkulturella samarbetet runt några elever i årskurs F-5 med invandrarbakgrund, före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras. I detta vill vi särskilt beakta specialpedagogens roll. Ett delsyfte är att undersöka vilka tankar om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete som skolledare och pedagoger har, samt specialpedagogens roll i detta sammanhang.

Problemprecisering

- Hur och på vilka grunder sker samarbetet kring elever med invandrarbakgrund före och i samband med att en provskolgång/inskrivning i särskolan diskuteras?
- Vilka deltar i detta samarbete?
- Vilken är specialpedagogens roll i samband med detta?
- Vilka tankar finns om ett interkulturellt perspektiv på skolutveckling/samarbete och vilken är specialpedagogens roll i detta sammanhang?

Under intervjun kommer vi att använda begreppet interkulturell. Med detta avser vi att utifrån en medvetenhet om den egna kulturella referensramen ha en vilja och nyfikenhet på, samt låta sig påverkas av andra kulturer, d.v.s. ett kulturellt möte.

Frågor om organisation

- 1 Hur är undervisningen i modersmål och svenska som andraspråk organiserad på skolan?
- 2 Får alla elever med invandrarbakgrund undervisning på sitt modersmål och Svenska som andraspråk (SvA)?
- 3 Får elever med invandrarbakgrund studiehandledning på sitt modersmål om så behövs? (Har NN & XX fått studiehandledning på sitt modersmål?)
- 4 Vem är det i regel som initierar kartläggningen/utredningen? (I samband med NN & XX?)
- 5 Hur är arbetet med att pedagogiskt kartlägga och utreda elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter organiserat? (vilka tester?)
- 6 Vilka yrkesgrupper deltar i kartläggnings/utredningsarbetet? (Vilka yrkesgrupper har deltagit i samband med kartläggningar/utredningar av

NN & XX?) (Vad har de olika yrkesgrupperna bidragit med?)

- 7 Hur är arbetet med skolans elevhälsa organiserat? Vilka ingår i det arbetet? (Exempelvis EVK/Stödteam etc.) (Vilka steg har i detta sammanhang tagits i samband med NN & XX?)
- 8 Hur är arbetet med utredning och beslut om mottagande i särskolan är organiserat?

Frågor om samarbete

- 9 Utifrån din erfarenhet, vilka svårigheter finns i samarbete kring elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter? (Vilka följder har detta fått för eleven NN & XX och arbetet med den samma?)
- 10 Utifrån din erfarenhet, vilka svårigheter finns i bedömningen av elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter? (Vilka följder har detta fått för eleven NN & XX och arbetet med den samma?)
- 11 Vilken är specialpedagogens roll i samband med samarbete och bedömning?
- 12 I vilka former sker samarbete och kommunikation mellan skolan och föräldrarna till elever med invandrarbakgrund och i skolsvårigheter?
- 13 I diskussionen om särskoleelever med invandrarbakgrund nämns flera olika faktorer som tänkbara orsaker till elevernas skolsvårigheter. Om du tänker på NN & XX, vilka orsaker kan du se till hans/hennes skolsvårigheter? (Man kan tala skolsvårigheter som huvudsakligen beroende på biologiska orsaker, sociala faktorer, språkförbistring respektive skolrelaterade faktorer?)
- 14 Vilka av de här orsakerna är enligt Din bedömning de vanligaste beträffande elever med invandrarbakgrund?
- I Skollagen kapitel 3 § 3 står att
”Barn i allmänhet skall tas emot i grundskolan. Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda skall tas emot i särskolan” samt kapitel 1 & 16 där det står ”Det som i lagen sägs om utvecklingsstörda gäller även dem som har fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt, funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, samt personer med autism eller autismliknande tillstånd”.
- 15a Finns det enligt din mening andra faktorer som är avgörande för att en elev med invandrarbakgrund bör placeras i särskola?

- 15b Om ja, Tror du att dessa faktorer skulle kunna påverkas av en skolutveckling mot en interkulturell skola?
- 15c Vilka faktorer var avgörande i samband med NN & XX?
- 16 Tror du att NN & XX situation kunde ha påverkats av ett interkulturellt samarbete?
- 17a Med Din erfarenhet - uppfattar du, och i så fall på vilka sätt, att särskolan är den skolform som bäst kan svara mot NN & XX skolsituation?
- 17b Saknas det alternativ?
- 17c Om ja, hur skulle det alternativet kunna se ut?

Frågor om kompetensutveckling

- 18a Vilka behov finns det av ökad kunskap och kompetens hos skolpersonalen när det gäller interkulturell undervisning och samarbete runt elever med invandrabakgrund och i skolsvårigheter?
- 18b Vilken skolutveckling ser du i riktning mot detta?
- 18c Vem driver den utvecklingen?
- 18d Vilka hinder ser du för en sådan utveckling?
- 18e Hur ser specialpedagogens roll ut i samband med detta?
- 19 Vilken kunskap har du om dina kollegers (klasspedagog, SvA- pedagog, modersmåls lärare, specialpedagoger) bakgrund och utbildning?
- 20 Om Du ser på skolan idag ur perspektivet elever med invandrabakgrund och i skolsvårigheter, vilka är de viktigaste områdena/frågorna att arbeta med eller förändra för att skolan på ett bättre sätt ska kunna ge dessa barn en optimal skolgång?
- 21 Övriga kommentarer och synpunkter som rör samarbetet runt elever med invandrabakgrund och i skolsvårigheter som Du inte fått tillfälle att framföra tidigare i den här intervjun?

Resultat av enkät

Bilaga IX

I denna bilaga presenteras, i tabellform och med kompletterande kommentarer från respondenterna, endast resultaten av vår inledande enkätundersökning. Alla inkomna svar redovisas, även de från skolor som ej skulle visa sig aktuella för vår undersökning. Frågeformuläret redovisades i bilaga I

Förkortningar som används i tabellen: Kla: Klasslärare – Spec: Specialpedagog/speciallärare – SvA: Svenska som andraspråkslärare – Stm: Stödteam – BVC: Barnvårdscentralen – F: Föräldrar – P: Psykolog – K: Kurator – M: Modersmålslärare – Sk: Skolsköterska – A: Annan

1	2	3	4	5a	5b	5c	6a	6b
A	Ja ¹	2	Elev 1: Kla + Spec Elev 2: Kla + Spec	F + Kla + Spec + M + SvA + K + A	P ²	F ³	Kla + Spec + M + SvA + Sk + K + A	P
B	Nej							
C	Nej							
D	Nej							
E	Nej							
F	Nej							
G	Ja	2	Elev 1: SvA Elev 2: Spec	F + Kla + Spec + M + SvA + A	P	P ⁴	Kla + Spec + M + SvA + Sk + K	
H	Ja	3	Elev 1: Kla + Spec Elev 2: Kla + Spec Elev 3: Kla + SvA	F + Kla + Spec + M + SvA		Sk ⁵	Kla + Spec + M + SvA + Sk + K + A	Stm ⁶
I	Nej							
J	Ja	2	Elev 1: Spec Elev2: Kla + Spec	F + Kla + Spec + M + SvA + A	P	P ⁷	Kla + Spec + M + Sk + K + A	P
K	Ja	3- 4	Elev1: BVC + Spec + Stm? ⁸ Elev2: SvA + Spec + Stm Elev 3: SvA + Kla+ Spec+ Stm Elev 4: Kla+ SvA+ Spec+ Stm	F + Kla + Spec + M + SvA + Sk + K + A	P ⁹	¹⁰	Kla + Spec + M + SvA + Sk + K + A	P ¹¹
L	Nej							
M	Nej							

Noterna i tabellen anger respondenternas ordagranna förklaringar och motiveringar kring frågorna.

1. Under min tid som rektor.
2. Skolpsykolog i de fall en utredning behövs.
3. Föräldrar och all personal kring eleven är viktig i en bra elevutredning för att få en så holistisk bild som möjligt.
4. Viktigt att en utvecklingsbedömning gjordes.
5. Det kan vara tillfällen då skolsköterskan är involverad, men det behöver inte vara så. Mitt urval är naturligt för det är de pedagoger som möter barnet och ser utvecklingen och därefter begär fortsatt utredning från skolpsykolog. Kan vara skolbarnomsorgspersonal involverad och det kan också finnas stödpersonal.
6. Stödresurspersonal, skolbarnomsorgspersonal och talpedagog.
7. Skolpsykolog kan hjälpa till vid utredningen.
8. Respondentens frågetecken.
9. Förskollärare, skolpsykolog eller dylikt.
10. Det är viktigt att se barnet utifrån en helhet: Hur fungerar de sociala kontakterna hemma eller i skolan/fritidshemmet? Språket? Finns fysiska, psykiska eller sociala hinder? Kulturkrockar? Modersmålslärarna har en viktig roll men behöver (många gånger) mer kunskaper/ insikter om hur och varför utredningar görs, samtidigt som vi kan bli tydligare om syftet.
11. Skolpsykologer, förskollärare, externa sakkunniga exempelvis från specialpedagogiska institutet och barnhabiliteringen.