



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärande i gränslandet

Om pedagogers syn på specialpedagogik och
svenska som andraspråk

Hillerström Stein, Christina
Ottoosson Davidsson, Petra

Examensarbete på lärarprogrammet
LAU 370, 15 hp

Handledare: Roger Källström

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT08-1350-07

Abstract

Titel: Lärande i gränslandet – Om pedagogers syn på specialpedagogik och svenska som andraspråk

Författare: Hillerström Stein, Christina
Ottosson Davidsson, Petra

Termin och år: HT - 08

Institution: Institutionen för svenska språket

Handledare: Roger Källström

Nyckelord: specialpedagogik, svenska som andraspråk, gränsdragningar, samverkan

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det pedagogiska samarbetet ser ut mellan specialpedagoger och svenska som andraspråkslärare. Vi har genomfört studien genom att använda oss av den halvstrukturerade intervjumetoden samt granskat litteratur inom områdena. Fokus har lagts på vilka likheter och skillnader som finns mellan specialpedagogikens metoder och ämnet svenska som andraspråk. Vidare presenterar vi vilka gränsdragningar som görs inom området, hur olika pedagoger ser på samarbete samt vilka konsekvenser olika synsätt kan få för lärandet. Vi har genom intervjuer av olika lärarkategorier försökt att synliggöra problematiken kring specialpedagogikens metoder och ämnet svenska som andraspråk. Vi visar i vårt resultat att brist på kompetens är en anledning till att elever inte får det stöd de har rätt till. Okunskap om vilka riktlinjer som finns för ämnet svenska som andraspråk gör att de elever som inte har svenska som ett förstaspråk hamnar under specialpedagogiska insatser. Vi synliggör också att resursbrist utgör en anledning till att personalen inte får den utbildning de skulle behöva. I vår studie diskuterar vi vilka följder ovan nämnda problematik får för elever i behov av särskilt stöd. Vi har i vår undersökning funnit att de flesta av de intervjuade pedagogerna vittnar om brist på kommunikation och samsyn på lärande.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Litteraturbakgrund.....	2
2.1 Specialpedagogik.....	2
2.1.1 Normalitet – avvikelser.....	2
2.1.2 Olika perspektiv på specialpedagogik.....	3
2.1.3 Specialpedagogikens dilemma.....	4
2.1.4 Samverkan.....	4
2.2 Svenska som andraspråk.....	5
2.2.1 Förstaspråk kontra andraspråk.....	5
2.2.2 Några exempel på hur andraspråksundervisning kan bedrivas.....	6
2.2.3 Andraspråksinlärning kontra läs- och skrivsvårigheter.....	7
2.2.4 Samverkan.....	8
3. Material och metoder.....	9
3.1 Etiska hänsyn.....	9
3.2 Val av metod.....	9
3.3 Bearbetning av material.....	10
3.4 Uppläggning av resultat, analys och diskussion.....	10
3.5 Tillförlitlighet.....	11
4. Resultat.....	11
4.1 Skola A – intervju med specialpedagog.....	11
4.1.1. Skola A – intervju med klasslärare.....	12
4.2 Skola B – intervju med specialpedagog.....	13
4.2.1 Skola B – intervju med svenska som andraspråkslärare.....	13
4.3 Skola C – intervju med svenska som andraspråkslärare.....	14
4.4 Skola D – intervju med klasslärare.....	15
5. Analys.....	16
5.1 Specialpedagogerna.....	16
5.2 Svenska som andraspråkslärarna.....	17
5.3 Klasslärarna.....	18
5.4 Likheter och skillnader mellan de olika pedagogernas svar.....	19
6. Diskussion.....	20
6.1 Förändringar – teoretiska och praktiska aspekter.....	20
6.2 Gränsdragningar.....	20
6.3 Status och resursfördelningar.....	21
6.4 Samarbete – på vilket sätt?.....	23
6.5 Hur påverkas eleverna?.....	24
7. Slutsats.....	26
Referenslista.....	29
Bilaga.....	31

Tack!

Först av allt vill vi tacka några som varit speciellt viktiga för oss under arbetets gång för utan er hade det inte blivit någon uppsats. Det första tacket riktar vi givetvis till alla som ställt upp och låtit sig bli intervjuade. Att upplåta sin tid så här före jul är verkligen en uppoffring och ni ska veta att vi uppskattar er samarbetsvilja. Vi tror och hoppas även att, om än i liten utsträckning, de resultat vi kommit fram gör att fler kan få upp ögonen för specialpedagogik och svenska som andraspråk. Stort tack också till vår handledare Roger Källström som inte låter några felslag passera och som lärt oss mycket om hur man på bästa sätt skriver en vetenskaplig text. Sist, men absolut inte minst, ett jättetack till våra underbara familjer som har visat sig vara mer förstående och tålmodiga än vad vi kunnat drömma om. Ni är fantastiska!

1. Inledning

Vi är två kvinnor som nu är på väg att ta examen inom lärarutbildningen i Göteborg, Petra Davidsson Ottosson som har specialpedagogik som inriktning och Christina Hillerström Stein som har svenska som andraspråk som inriktning. Vi har följt varandra under hela studietiden. Men vi har trots att vi valt olika inriktningar ändå kunnat ta del av varandras intresse på, vad vi anser, bästa sätt. I och med våra intressanta diskussioner och samtal har också frågor som rör likheter och skillnader mellan inriktningarna kommit på tal. Då vi snart är färdiga och ska ut i den pedagogiska verksamheten är det inte enbart glädje som vi bär med oss. En del oro och viss frustration finns också i bagaget och man kan inte låta bli att vara lite nervös inför den utmaning som komma skall. I våra pedagogiska samtal har vi upptäckt att vi båda känner oss osäkra inför de situationer som innebär att en elev behöver såväl specialpedagogiska insatser som svenska som andraspråksundervisning. Under vår praktik har vi också mött elever med denna dubbla problematik och blivit förvånade över hur lite kunskap det i skolorna finns om hur man hanterar dessa elever. Detta har lagt grunden för vår studie. Vi tror att man genom att tydliggöra skillnaderna men också visa på likheter mellan metoden specialpedagogik och ämnet svenska som andraspråk kan uppnå ett gott samarbete som leder till ett lustfyllt lärande. Vi har i vår utbildning intagit ett sociokulturellt perspektiv. Vi har därför blivit förvånade när vi kommit ut på vår verksamhetsförlagda utbildning och sett en helt annan verklighet. Ingen av oss har upplevt att det vi lärt oss under vår studietid praktiseras ute på skolorna. Vårt intryck har snarare varit att det synsätt och de metoder som används är det som vi själva upplevde under vår skolgång för ca 20 år sedan. Vi tror att detta är en stor anledning till att gamla och nya pedagoger har svårt att se hur man skall mötas för att på bästa sätt tillgodose varandras kompetenser. Bristen på ämnesöverskridande arbetsmetoder innebär enligt oss att vi i dagens skola riskerar att få fler elever som inte når målen. I vår studie har vi intresserat oss för lärarperspektivet då vi i första hand undersökt hur verksamheten är upplagd.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att ta reda på hur specialpedagoger, svenska som andraspråkslärare och klasslärare hanterar elevers olika behov. Vi ville också undersöka hur samarbetet ser ut mellan dessa pedagoger och hur man ser på varandras funktioner. Vi utgår i vårt arbete ifrån att specialpedagogiken inte ses som ett eget ämne utan består av olika metoder medan svenska som andraspråk är ett eget ämne.

- Hur ser samarbetet ut mellan metoden specialpedagogik och ämnet svenska som andraspråk?
- Vilka likheter och skillnader finns?
- Vilka gränsdragningar görs?
- Vad blir konsekvenserna av olika synsätt?

2. Litteraturbakgrund

2.1 Specialpedagogik

Vad specialpedagogik egentligen är har diskuterats flitigt genom åren. Hur ska metoden användas på bästa sätt och för vem gäller den ”speciella” pedagogiken? Är den till för de elever som behöver särskilt stöd eller är det till och med så att den är till för pedagogerna själva? Persson (2001) anser att ”specialpedagogiken i den svenska skolan skall förstås som en del i samhällets demokratiseringsprocess. Den är med andra ord en politisk och ideologisk företeelse” (Persson, 2001:14). Han menar att synen på specialpedagogik har förändrats alltsedan diskussionen startade runt sekelskiftet.

De grundläggande tankarna kring särskild undervisning handlade om att segregera och ”undanta” de s.k. efterblivna och lågt begåvade eleverna från den vanliga undervisningen därför att det var eleverna själva som bar på problemen och därmed kunde skada skolans rykte. I gamla tidskrifter från slutet av 1800-talet kunde man hitta benämningar på svaga elever som ”den tyngande barlast som blott hämmar farten” (Persson, 2001:15). Detta förstärker dagens antaganden om vilket synsätt och vilken attityd man då hade till det som var avvikande. Detta var också intressant ur en socialisationsaspekt, nämligen att barn tidigt lärde sig att det som skilde sig från normen skulle bestraffas genom uteslutning (Persson, 2001:15).

2.1.1 Normalitet – avvikelse

Tideman m.fl. (2005) har också intresserat sig för fenomenet normalitet – avvikelse. De menar att det tidigare synsättet på det som var avvikande grundade sig i religionen. Barn med funktionsnedsättningar eller lyte var ett straff av gud där föräldrarna ofta var de skyldiga. Familjer kunde också vara utsatta för olika väsen, som häxor eller troll, som hade bytt ut de ”riktiga barnen” som straff för något de gjort. Allteftersom den medicinska utvecklingen gick framåt började man dock se skillnader i de svårigheter eleverna befann sig i och man började använda sig av diagnoser. Så växte intelligenstesterna fram. Fortfarande ansåg man att det var eleverna som bar på problemen och objektiviteten på de, för den tiden, vetenskapliga testerna av den intellektuella förmågan ifrågasattes inte. Med testerna gavs man möjligheter att avskilja svagbegåvade elever från undervisningen. Man tror att även socialt och ekonomiskt

fattiga personer alltför ofta blandades ihop med dem som var ”begåvningsmässigt fattiga” (Tideman m.fl., 2005:16). Persson (2001) menar att den förändring i riktningen inom skolväsendet som skulle utvecklas till den ideologi som sammanfattades i slagordet En skola för alla var från början, för många forskare, en fråga om ekonomi som baserades i att det var billigare för samhället att ha alla elever i samma lokaler, som därmed kunde utnyttjas till fullo. Det skulle alltså, i grunden, inte ha att göra med ett förändrat synsätt även om diskussioner fanns om faran att de som var uteslutna ur den vanliga skolan också blev socialt uteslutna. Så sent som på 70-talet började man på allvar diskutera integreringsmodellen och frågor som inte bara rörde ekonomi utan också ideologi togs på större allvar. Trots de diskussioner som ledde till integreringen av särskoleeleverna tog det ytterligare många år innan integreringen var ett faktum. Detta kan bero på att det tidigare fanns flera huvudmän inom de olika skolformerna. På 90-talet kom så kommunaliseringen av skolan som innebar en starkare strävan mot En skola för alla (Persson, 2001:15). Tideman m.fl. (2005) menar att olikheterna mellan de synsätt och attityder som råder märks i den dagliga verksamheten, och i de studier som gjorts inom specialpedagogiken visar resultaten hur detta påverkar undervisningens uppläggning.

”På samma gång som specialpedagogiken strävar efter att acceptera människors olikheter och skapa tolerans för avvikelser är en huvuduppgift att försöka minimera olikheterna och avvikelserna. Detta blir i sig en motsägande uppgift som illustreras av den dubbla uppgiften för specialpedagogen att både stötta enskilda elever och att underlätta för den vanliga undervisningen” (Tideman m.fl., 2005:233).

På 1990-talet lanserades ett alternativ till begreppet integrering, nämligen inkludering. Man ansåg att om man fick bort segregeringen behövdes heller inte integrering. Inkludering lanserades internationellt och innebar större rättigheter såsom delaktighet inom utbildning och den gemensamma kulturen (Tideman m.fl., 2005:17).

Persson (2001) menar att man parallellt med övergången till inkluderingen och kommunaliseringen av skolan också förändrade utbildningen för dem som vi idag kallar specialpedagoger. Före 1990 blev man speciallärare. Då fick man utöver sin lärarexamen också avlägga examen i specialpedagogik. Efter 1990 kan man efter lärarexamen genomgå en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning om 40-60 poäng och därefter avlägga en specialpedagogexamen. Det senare gäller även idag (Persson, 2001:13-17). Motiveringen till den nya utbildningen ligger, enligt Persson (2001), i att man som specialpedagog idag har ett mer övergripande ansvar och också ansvarar för viss handledning. I flera studier presenteras reaktioner som tyder på ett stort missnöje från många, inom skolans verksamhet, då de hellre skulle se en tillbakagång till det gamla systemet. Anledningen tycks vara att specialpedagogerna intar ett mer vetenskapligt förhållningssätt och inte är så individinriktade som de tidigare var. Denna utveckling kan också ses som en paradox till den allt mer individualiserade utbildningen där det ”friare” arbetssättet med minskad struktur anammats (Persson, 2001:124). För många elever fungerar säkert det nya arbetssättet bra men för elever med särskilda behov, kan dessa situationer innebära mycket oro och svårigheter med bl.a. koncentrationen.

2.1.2 Olika perspektiv på specialpedagogik

Inom det specialpedagogiska området skiljer forskarna (Persson, 2001) på det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Det första innebär, kortfattat, att man som pedagog har förmågan att anpassa undervisning och stoff efter olika

förutsättningar hos eleverna. Specialpedagogens roll innebär att planera in differentiering i undervisning och stoff. Eleverna är *i* svårigheter och dessa uppstår i mötet med olika företeelser. Långsiktighet är A och O, och de involverade inom de specialpedagogiska åtgärderna bör vara hela arbetslaget med stöd från rektor. Därmed är både elever, lärare och lärandemiljön i fokus för dessa åtgärder. De som intar ett kategoriskt perspektiv inom det specialpedagogiska området ser då den pedagogiska kompetensen som ämnesinriktad och undervisningscentrerad och hjälpen ska riktas direkt till individen. I detta fall talar man om elever *med* svårigheter vilket innebär att problemen är individbundna. Eleven står själv i fokus för specialpedagogiska åtgärder som sker kortsiktigt (akut- eller punktinsatser). Den personal som utför de åtgärder som behövs är speciallärare, specialpedagog och elevvårdspersonal (Persson, 2001:143).

2.1.3 Specialpedagogikens dilemma

Kadesjö (2001) tar upp de olika dilemman som kan uppstå när man hanterar barn med särskilda behov. Han menar att det inte finns någon ideal skolsituation för dessa barn och anser att det bästa måste vara att utgå från varje elevs individuella förutsättningar. Å ena sidan kan en tyst, lugn miljö under en kortare tid ensam med en speciallärare betyda mer för detta barn än en hel dag i en betydligt livligare miljö när det gäller elevens tillgodogörande av kunskaper. Å andra sidan kan detta innebära en uteslutning och en isolering från de naturliga, sociala kontakter andra elever knyter an. Det krävs mycket och noggrann planering och avvägning för att uppnå bästa möjliga skolsituation. Här kommer också vikten av specialpedagogens kompetens in (Kadesjö, 2005:179). Perssons forskning visar på att i de allra flesta fall när det gäller resursfördelning hamnar specialpedagogerna i skymundan och i flera fall har en utbildad person anställts och man kan också se fall av dubbelbemanning av den ordinarie lärartjänsten som ”ersättning” för specialpedagogik (Persson, 2001:86).

2.1.4 Samverkan

Andersson (1999) skiljer på begreppen lineära och cirkulära orsakssamband. Det lineära synsättet innebär att man går från punkt ett till punkt två, och relationerna mellan punkterna är orsak och verkan. I det lineära resonemanget är man tillskriven vissa egenskaper och är ensam innehavare av de eventuella problem som uppstår. I det cirkulära resonemanget är det effekterna istället för avsikterna man koncentrerar sig på och detta innebär att man frågar sig när och i vilka sammanhang olika beteenden uppstår. Dessa frågor ställs för att få fram processer och samspelsmönster istället för syndabockar. I det senare resonemanget är samverkan och samspel en förutsättning då man ser ett kedjemönster hos vissa händelseförlopp. Alla orsaker är alltså beroende av varandra och man bör försöka se till samband mellan dessa för att kunna skapa sig en så korrekt bild av händelserna som möjligt (Andersson, 1999:52-53).

Kadesjö (2001) anser att struktur och fasta rutiner är viktiga förutsättningar för barn med stora koncentrationssvårigheter och för att uppnå en så bra skolmiljö som möjligt för dessa barn måste man samverka i personalgruppen. Man bör i första hand utse någon som är huvudansvarig och har möjlighet att se över arbets- och resursfördelningen för att uppnå mer individuell hjälp för eleven. Man bör också ta ställning till om man i arbetslaget har tillräcklig kunskap om hur man på bästa sätt når den gemensamma målsättningen samt, om andra personer inom andra verksamhetsområden behövs, vilka har då de specifika kunskaper som är viktigast för eleven i fråga? Ständiga diskussioner med samtliga i personalgruppen om elevens utveckling, uppföljning av arbetsplanen samt nya mål bör ske så att arbetssättet för den aktuella eleven kan utvecklas

(2001:170). Om man utgår från det lineära resonemanget och anser att eleven själv ”bär på” problemet behöver man inte samverka med andra för att eleven ska nå bästa resultat. Andersson (1999) tar tydligt ställning för det cirkulära synsättet:

”När man istället försöker se problemen i ett cirkulärt sammanhang där olika delar av ett system samverkar till att upprätthålla problemet, riskerar man inte på samma sätt att låsa sig vid att försöka förändra en persons egenskaper. Istället försöker man förändra de olika berörda personernas samspel kring problemet och se hur var och en kan ha del i att problemet vidmakthålls” (Andersson, 1999:54).

2.2 Svenska som andraspråk

I dagens skola hittar vi ett spektrum av nationaliteter, kulturer och språk. Så har det inte alltid varit, i alla fall inte i den utsträckning vi har idag. Sedan 70-talet har svenska som andraspråk utvecklats mer och mer och forskningen inom området har delvis inspirerats av de praktiska erfarenheter som har kunnat fås av undervisningen inom ämnet. Det var bl. a. arbetskraftsinvandringen på 60-talet som ledde till att svenska som andraspråk växte sig starkare och större och har blivit vad det är idag. I samband med arbetsinvandring insåg man att det fanns ett behov av språkundervisning då de nyanlända arbetsinvandrarna många gånger hade svårt att själva lära sig att behärska det nya språket. I förlängningen ledde detta till en sämre integrering i samhället och svårare för de vuxna att få jobba med det de var utbildade till. Barnen i sin tur fick en svår situation i skolan då de inte förstod vad som sades i undervisningen. Det var alltså nödvändigt att se till att det fanns undervisning i andraspråket svenska (Hyltenstam, 1993:4-5). Idag är svenska som andraspråk ett eget ämne i alla de olika skolformerna och ett alternativ till ämnet svenska. Detta betyder dock inte att svenska som andraspråk i praktiken är likställt med de andra ämnena i skolan. Hyltenstam (1993) nämner att svenska som andraspråk ofta kommer i skymundan till fördel för de andra skolämnena. Man prioriterar inte att anställa adekvat utbildad personal för ämnet och ofta inser man inte ens att svenska som andraspråk är ett ämne som kräver just särskilt utbildad personal med den specialkompetens som de besitter. För att elever i såväl ungdomsskolan som i vuxenutbildningen skall ha chans att uppnå de mål som läroplanerna specificerar, krävs att de får den utbildning de har rätt till och därför också utbildas av behöriga lärare (Hyltenstam, 1993:5). Tingbjörn (2004) understryker vikten av adekvat utbildning av blivande lärare och menar att det är av yttersta vikt att lärarutbildningen i framtiden satsar på att fler än bara svensklärare har goda kunskaper i svenska som andraspråk (Tingbjörn, 2004:760). Enligt Skolverkets referensmaterial (2000) bör det ställas höga krav på den lärare som undervisar i ämnet. Det handlar inte bara om ordinlärning, utan även om förståelse av vilken nivå andraspråksinläraren befinner sig på så att läraren sedan kan lotsa inläraren att utveckla sitt språk (Skolverket, 2000:3).

2.2.1 Förstaspråk kontra andraspråk

För många elever som behöver utbildning i svenska som andraspråk handlar det i första hand om att eleverna skall få en god bas i andraspråket. Målsättningen är självklart att de skall uppnå en infödd svensks nivå på språket, men det är alltså inte det som ligger i fokus till en början. Eftersom eleverna ofta ligger på olika nivåer i sin språkutveckling är det viktigt att läraren i svenska som andraspråk kan kartlägga dessa nivåer för att tillgodose elevernas behov och fortsätta språkutveckling. Myndigheten för språkutveckling, liksom många andraspråksforskare, nämner Colliers forskning i hur lång tid det tar för en andraspråksinlärare att uppnå en infödd talares nivå. Enligt Collier

(1987/1988) skulle åldrarna 8-11 år vara de mest idealiska för att snabbast uppnå en likvärdig nivå på språket. Dessa år anger de åldrar som eleverna har vid ankomst till det nya landet. Ankomståldrarna 5-7 och 12-15 är mindre idealiska för inläring av andraspråket. Ett barn med svenska som modersmål som skall börja skolan, har i de allra flesta fall uppnått ett ordförråd på ca 8000-10000 ord i sin språkliga bas. Barnet har alltså redan ett flyt i sitt språk när det börjar skolan och vid skolstart handlar det om att utveckla denna bas. Elever med svenska som andraspråk har i sin tur oftast inte denna bas i andraspråket. Här gäller det att bygga upp basen för att sedan kunna utveckla ett flyt i språket och utveckla språkets utbyggnad. Tidsåtgången för andraspråkselever som kommit till landet i 8-11-årsåldern att uppnå denna bas är mellan 2 och 5 år. För tvåspråkiga barn gäller också att de har en god bas i sitt förstaspråk för att de skall kunna utveckla en god grund i sitt andraspråk (Collier, 1987/1988). Detta kan dock komma att bli ett problem då många av andraspråkseleverna inte får en god grund i sitt förstaspråk. Dessa elever får inte tillräckligt med stöd hemifrån, genom massmedia eller i skolorna för att utveckla sitt förstaspråk, och detta leder i förlängningen till stora hinder att utveckla andraspråket. Einarsson (2004) förklarar att förstaspråkseleverna kan utveckla sitt språk då det är majoritetsspråket i landet och att de ständigt möter det ute i samhället. Detta är inte självklart för andraspråkseleven, även om modersmålsundervisning erbjuds i skolan (Einarsson, 2004:307).

2.2.2 Några exempel på hur andraspråksundervisning kan bedrivas

För att nå framgång inom ämnet svenska som andraspråk krävs ett stort engagemang hos såväl lärare som elev. Cummins (2000) talar om vikten av att låta elevernas tidigare erfarenheter utgöra grunden för undervisningen. Såväl kulturella och språkliga som personliga erfarenheter spelar in vid inläringen. Undervisningen skall eftersträva en aktiv tvåvägskommunikation mellan elev och lärare och läraren måste inse vikten av att ge undervisningen ett sammanhang för att eleven skall kunna relatera till det som undervisas (Cummins, 2000:95). Det finns en rad olika projekt som har visat lyckade vägar att utveckla elevers andraspråksinläring. I dessa projekt har man understrukt vikten av ett lustfyllt lärande för att på så sätt väcka elevernas intresse för läs- och skrivinläringen. Ett av dessa projekt har kallats ”Listiga räven” och var ett samarbete mellan två skolor i Stockholm. Idén bygger på att kartlägga elevernas språkliga nivå för att sedan utgå från denna nivå. Läs- och skrivinläringen skall genomsyra alla skolans aktiviteter, byggas på elevernas personliga erfarenheter och på så sätt ha en mening för eleverna menar Alleklev & Lindvall (2000). Genom att läsa för och med eleverna ökar man intresset för läsningen och eleverna får möjlighet att själva läsa. Metoden bygger på att ”leka” fram inläringen genom att bl.a. dramatisera, berätta och måla olika sagor. Detta är alltså en metod som ger stor möjlighet till interaktion mellan elever och lärare. ”Listiga räven” ledde till att eleverna blev vana att uttrycka sig såväl muntligen som skriftligen och detta i sin tur stärkte deras självförtroende i de flesta ämnen. För de andraspråkselever som medverkade i projektet innebar det nya former av undervisning. Istället för att använda sig av traditionsbundna metoder, kunde eleverna få förklara ett ord de inte förstod på många olika sätt. Genom denna metod blir undervisningen mer dynamisk och man tar fasta på varje individs möjlighet till att uttrycka sig på sitt sätt. De nämner att detta projekt gynnar såväl det språkliga inflödet som utflödet för eleverna och att den språkliga utvecklingen på så sätt blir väldigt framgångsrikt (Alleklev & Lindvall, 2000:205). Dessa tankar kring lärandeprocessen korrelerar bra med de mål som skolan skall sträva mot i kursplanen för svenska som andraspråk. Den säger bl.a.:

”skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och med hjälp av andra.” (Skolverket, 2000:102).

En annan studie, som även den gjorts i Stockholm, visar att den lustfyllda läsmiljön påverkade barnens läsande och skriftspråkande positivt. Obondo & Benckert (2000) fann i sin studie att förskolebarnens tidigare erfarenheter gynnade språkutvecklingen och att det var av stor vikt att tillvarata denna erfarenhet. Sagoboken var i denna studie en central del i barnens språkutveckling och grundstenen för studien var att arbeta ur ett socialisationsperspektiv där interaktionen mellan barn och vuxen stod i fokus (Obondo & Benckert, 2000:152).

Även i Göteborg har lyckade språkprojekt bedrivits. I Rannebergen har man satsat på språkutvecklande arbete genom att anställa kulturpedagoger som inriktat sig på barns lärande genom sång, musik, bild och ord (Tham, 2008).

Geil & Nilsson (2003) berättar om en förskolas arbete i Gårdsten med barn som har ett annat modersmål än svenska och hur de har valt att arbeta på ett språkutvecklande sätt. Där har pedagogerna lagt stor tonvikt vid att arbeta ur ett flerspråkigt och mångkulturellt perspektiv och berättandet är det som binder ihop hela verksamheten. De förklarar att de pedagoger som arbetar på denna förskola ständigt möts av olika värderingar, normer och synsätt och att man som pedagog därför också måste vara lyhörd för människors olikheter. Detta i sin tur innebär att tillvarata varandras kompetenser (Geil & Nilsson, 2003:106):

”Vi i arbetslaget har lyckats lyfta fram varandras olika kompetenser genom att ha en varm och öppen atmosfär och en tillåtande miljö. Därmed skapar vi en vi-känsla där alla känner sig delaktiga i detta arbetssätt.” (Geil & Nilsson, 2003:118)

Detta synsätt förordas även av Holmegaard & Wikström (2004) då de talar om svenska som andraspråk i ämnesundervisningen. De säger att en integration av ämne och språk möjliggör elevers skolframgång och att ett samarbete mellan svenska som andraspråk, ämne och modersmål är av yttersta vikt (Holmegaard & Wikström, 2004:540)

2.2.3 Andraspråksinläring kontra läs- och skrivsvårigheter

För att kunna klargöra sambandet mellan specialpedagogik och svenska som andraspråk måste man först klargöra vad språk är. Enligt Lindö (2002) är människans möjlighet att utveckla sin identitet, kunskap, gemenskap och inflytande beroende av språket. Hon anser vidare att språkforskare alltmer har uppmärksammat sambandet mellan en god tal- och skriftspråksutveckling (Lindö, 2002:80). I skolans värld sker elevernas språkutveckling på olika nivåer och utifrån egna erfarenheter och tidigare kunskaper. I Lpo 94 under rubriken grundläggande värden finner man att läsa att:

”En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov”(Lpo 94: Lärarboken 2005:13).

Man får inte glömma bort att i elevernas andraspråksinläring kan andra aspekter än andraspråksaspekten komma att spela in som försvårar inläringen. Ett exempel är elever med läs- och skrivinlärningsproblem. Det kan vara svårt att avgöra om en eles

svårigheter i svenska beror på att svenska är ett andraspråk eller om det finns faktorer som t. ex läs- och skrivinlärningsproblematik som spelar in. Andersson (1999) nämner även att faktorer som kultur, socialisering och värderingar kan skapa problem och missuppfattningar kring invandrarelevens anpassning till vårt svenska samhälle. Dessa problem förstärks om man dessutom har språksvårigheter. ”Egentligen har kanske alla elever ”särskilda” behov då och då” (Andersson,1999:70). I flera fallstudier som tidigare gjorts (Tideman m.fl., 2005) går meningarna isär när det gäller påståendet om att andelen elever i behov av särskilt stöd har ökat. Däremot är de som ingått i studierna eniga om att sociala problem är faktorer som ligger bakom behovet. Detta har också ändrat samhällets syn på normalitet – avvikelse. ”Beteendeproblem i skolan är socialt definierade och därmed ett fenomen som ändrar sig över tid. Vad som uppfattas som problematiskt varierar också från skola till skola i fallstudierna. Det som på en skola uppfattas som ett stort problem nämns knappast alls på en annan skola” (Tideman m.fl., 2005:190).

Det intressanta är också hur lärarnas förväntningar om tolerans för det avvikande respektive förväntningar på det som skall kallas normalt påverkar och förklarar reaktioner inför olika problembeteenden. De elever som tidigare definierades som elever med sociala handikapp var de som ansågs komma från torftiga hemmiljöer med missbruk, fattigdom o.s.v. Idag kan även vissa invandrabarn sägas vara socialt handikappade p.g.a. hemförhållanden som innebär att de bär med sig många traumatiska minnen från sina hemländer, de kanske kommer från hem med analfabetism eller mycket sporadisk skolgång t.ex. (Tideman m.fl., 2005:190). Ahlberg (2001) menar att det idag finns en uttalad strävan mot ett ökat samarbete med föräldrar och för att skolorna ska uppnå sina mål betraktas utvecklingssamtal som ett viktigt inslag. Detta samarbete, framförallt när det gäller elever i behov av särskilt stöd, bör bygga på en underliggande samsyn på hur eleverna ska få bättre självförtroende och tillit till den egna förmågan. Någon lärare har därför efterlyst bättre förklaringar av skolans policy och tätare information till föräldrarna (Ahlberg 2001:101). Detta styrks också i Lpo 94 som säger att: ”Skolans uppdrag är att främja lärandet där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (Lpo 94: Lärarboken 2005:14).

Även i kursplanen i svenska som andraspråk finner vi stöd för tillvaratagandet av elevernas bakgrund, språk och kultur. Man måste ta hänsyn till att elever med ett annat modersmål än svenska faktiskt är delaktiga i två kulturer. I skolans uppdrag ligger att ”synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värdering för att eleverna skall förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på.”(Skolverket, 2000:104-105). Vidare betonar kursplanen vikten av att alla lärare i skolan har ett gemensamt uppdrag och ansvar att belysa språkets betydelse för lärandet. Huvudansvaret för elevernas utveckling vad gäller språket skall rymmas inom ämnet svenska som andraspråk.

2.2.4 Samverkan

En viktig aspekt i allt lärande är det samspel mellan skolans personal, elever och föräldrar som läroplanerna talar om. Detta samspel kan ses ur många aspekter och en av dessa aspekter talar Cummins (2000) om ur ett andraspråksperspektiv. Han säger att för att underlätta undervisningen för de elever som har ett annat modersmål än undervisningsspråket måste man ha strategier för undervisningen. I dessa strategier måste man finna samarbete och samverkan mellan ämneslärare, modersmålslärare och

svenska som andraspråkslärare. Denna samverkan skall ske i den ordinarie undervisningen och det krävs ett engagemang från såväl skolans personal som från ledningen. Cummins menar att strategierna för detta arbete kan utgå från basal nivå i form av t.ex. arbetsscheman. Olika pedagoger planerar gemensamt lektioner och genomför dem i såväl ämnesinriktad undervisning som ur ett andraspråksperspektiv (Cummins, 2000:92). Vidare lyfter Cummins frågan om en gemensam språkpolicy på skolorna. I en sådan gemensam policy är det viktigt att varje enskild skola utformar denna policy så att den tar hänsyn till de läroplaner och kursplaner som finns att beakta, samt att relevant forskning inom andraspråksinlärning beaktas. Cummins menar att den språkpolicy som utformas skall kännas till av och finns till för *all* skolans personal (Cummins, 2000:93).

3. Material och metoder

3.1 Etiska hänsyn

Inför vårt arbete har vi beaktat de krav på etiska principer som krävs inför ett uppsatsskrivande. Vi har valt att följa rekommendationerna från HSFR (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) och de etikregler som rådet utformat. När det gäller informationskravet har vi noggrant upplyst våra informanter om vårt syfte och tillvägagångssätt. Enligt samtyckeskravet har vi dessutom varit noga med att informera om deltagarnas rätt till integritet samt deras rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Vidare har hänsyn tagits till informanternas anonymitet. Vi har därför valt att inte lämna ut skolornas namn, belägenhet o.s.v. för att förhindra att de personer som deltagit i vårt arbete på något sätt kan identifieras. Inför intervjuerna har vi tillfrågat informanterna om vi får spela in våra samtal. Detta har vi valt att göra för att kunna analysera och sedermera kunna göra så korrekta tolkningar av svaren som möjligt. För att minimera riskerna för egna, fria, kanske fabricerade, tolkningar har vi transkriberat och analyserat svaren tillsammans, vilket informanterna också blivit införstådda med (Stukát, 2005:130-132).

3.2 Val av metod

I arbetet med denna studie har vi båda varit närvarande vid samtliga intervjuer samt tillsammans transkriberat och tolkat de svar vi fått. Vi har till största delen gemensamt utformat uppsatsen, med undantag från litteraturstudien, där vi har skrivit om våra respektive kunskapsområden och inriktningar.

En god forskningsprocess innehåller ett antal steg som ska följa varandra. De får inte vara isolerade utan måste samverka och ses som en helhet. Första steget är att problematisera sin idé. Andra steget för att få en större inblick i området är att klargöra sitt syfte. Detta görs genom studier av den litteratur man finner relevant. Det tredje steget är att välja metod samt vilken undersökningsgrupp som passar bäst för ens syfte. I denna fas samlas även all den nödvändiga informationen in som ligger till grund för det slutgiltiga arbetet (Stukát, 2005:37-39).

Inför de intervjuer vi hade inplanerade valde vi den halvstrukturerade intervjumetoden som innebär att intervjuaren ges större möjligheter att ställa följdfrågor som – Vad menar du med det? Kan du berätta mer? (Stukát, 2005:39). Denna metod ger också intervjuaren möjlighet att nå lite djupare och längre i intervjusituationen. Samspelet mellan intervjuare och informant blir på så sätt också mer naturligt och situationen som

skapas påminner inte om ett förhör, utan snarare en dialog. För att kunna göra så korrekta analyser som möjligt valde vi att göra ljudupptagningar av intervjuerna.

Med utgångspunkt i vår frågeställning valde vi medvetet fyra olika skolor där två är placerade i områden med stora kulturella skillnader och två är belägna i områden där de flesta elever har svensk bakgrund. Vi valde att lägga tyngdpunkten på hur verksamheten inom det aktuella området ser ut och fokuserade därmed inte lika mycket på den enskilda individen. För att få fram den information vi behövde intervjuade vi tre kategorier av pedagoger, nämligen specialpedagoger, svenska som andraspråkslärare samt klasslärare. Detta för att få en överblick av verksamheten ur olika pedagogers perspektiv.

3.3 Bearbetning av material

När det gäller bearbetning av det material vi samlat in, i det här fallet våra intervjusvar, bestämdes redan från början att vi skulle gå igenom och transkribera dessa tillsammans. Anledningen är att vi anser att detta ger oss större möjligheter att göra korrekta tolkningar. Då vi under våra intervjuer fått in en massa information som är viktig och värdefull har vi inte haft möjlighet att ta med allt som blivit sagt. Vi har på grund av arbetets syfte varit tvungna att välja den information som vi anser är mest relevant. Vi vill dock betona att ingen information vi fått in under våra intervjuer är onödig men kanske passar bättre in om man har ett annat syfte eller om vår uppsats haft en annan vinkling. Då alla intervjuer har spelats in på band har vi haft möjligheter att lyssna flera gånger om vi känt oss osäkra på svaren eller inte varit överens om tolkningarna. De transkriberade svaren har vi sedan överfört i skrift, först raka svar med många stödord, för att sedan göra omskrivningar till löpande text. Detta har vi gjort för att det ska vara överskådligt för oss i första hand.

3.4 Uppläggning av resultat, analys och diskussion

Vi presenterar samtliga svar under vår resultatdel. Vi har jämfört fyra olika skolors syn på och kunskap om specialpedagogik och svenska som andraspråk, men även hur man använder sig av de ovan nämnda. Vi har därför delat in resultatdelen i fyra delar (skola för skola).

I vår analysdel kopplar vi samman och jämför olika lärarkategorier med varandra utifrån de svar vi fått. I slutet av analysen presenterar vi också de likheter och skillnader vi funnit hos samtliga pedagoger.

I vår diskussionsdel lyfter vi fram de frågor som vi koncentrat vår studie kring och anser ha störst relevans för vår frågeställning. Vi problematiserar de olikheter vi funnit kring undervisningsmetoder och hur olika synsätt och attityder påverkar hur undervisningen går till på olika skolor. Även resursfördelningen diskuteras och vad status har för inflytande på hur resurserna fördelas mellan olika pedagoger och lärarkategorier. Då vi haft lärarperspektivet som utgångspunkt i vår studie avslutar vi vår diskussionsdel med att diskutera hur eleverna påverkas av de skillnader och olikheter vi funnit.

I slutsatsen ger vi några exempel på projekt och metoder som vi funnit intressanta och lyckade när det gäller samarbetet mellan specialpedagogik och svenska som andraspråk. Vi menar att man genom att hitta likheter och skillnader i metoden specialpedagogik och ämnet svenska som andraspråk och tydliggöra gränserna mellan de bägge, också kan skapa fler möjligheter till ett lustfyllt lärande för dem som verkar inom skolan.

Kompetensutveckling, fortbildning samt vikten av samarbete och samverkan är några begrepp vi tar upp och som vi anser vara grunden för den pedagogiska verksamheten. Dessa bör, enligt oss, ligga till grund för en didaktisk, positiv, utveckling inom skolan. Vi förankrar våra egna antaganden och synpunkter i de studier och den forskning vi lutat oss mot under arbetets gång och som vi anser passa väl ihop med våra egna tolkningar och antaganden.

3.5 Tillförlitlighet

Då vi har valt att göra denna studie utifrån en kvalitativ undersökningsmetod har vi intervjuat pedagoger på fyra olika skolor. Den kvalitativa undersökningsmetoden lämpar sig väl för undersökningar som skall gå in lite djupare på de svar som t.ex. intervjusvar kan ge. De svar som vi har fått fram genom våra intervjuer och de analyser vi har gjort kan dock ej generaliseras. Denna studie kan enbart baseras på de analyser vi har gjort utifrån det material och de svar som ingår i våra undersökningar. För att få ett säkrare resultat och utveckla denna studie skulle man behöva intervjua fler skolor och fler pedagoger. Man får också beakta att de skolor vi valt är begränsade inom ett visst område och att tillförlitligheten skulle ökas om man utökade det geografiska området. Man skulle också kunna väga in andelen elever som är i behov av svenska som andraspråk eller svagt begåvade på de skolor vi har valt, se till social och kulturell bakgrund samt granska resursfördelningen på skolorna vad gäller specialpedagoger och svenska som andraspråkslärare. I vår uppsats har vi sett att pedagogerna blir tillfördelade uppgifter som de inte är utbildade för. För att ytterligare öka tillförlitligheten skulle man kunna granska hur ledningen på skolorna fördelar arbetsuppgifter efter kompetenser.

4. Resultat

4.1 Skola A

Skolan ligger i en del av Göteborg som främst har elever med svensk bakgrund. Skolan har ca 350 elever.

Intervju med specialpedagog (nedan kallad Anna)

Anna har en lärarexamen i bakgrunden samt specialpedagogexamen och har arbetat som specialpedagog i ca 20 år. Hennes arbetsuppgifter innebär oftast eget arbete med de elever som är i behov av särskilt stöd. Hon arbetar mest med barn som har läs- och skrivsvårigheter. Anna ingår inte i något arbetslag utan arbetar självständigt. Hon blir kontaktad när pedagogerna anser att de har elever i behov av pedagogiskt stöd. Anna brukar leta fram material själv som hon finner intressant och relevant för sitt arbete med eleverna. Just nu är en talövning som kallas Fonomix något hon använder sig av. Hon förklarar att det handlar om ljudning och hur man ”lägger bokstäverna i munnen”. Detta har nått stor framgång hos eleverna, berättar hon. Brist på tid anger hon som den största anledningen till att hon sällan ingår i den ordinarie undervisningen. Hon har ingen erfarenhet av svenska som andraspråk eller tillvägagångssätt i det ämnet. På denna skola finns ingen svenska som andraspråkslärare. ”Ifrån början var detta säkert befogat då skolan inte hade någon annan bakgrund än svenska.” Endast tre elever, som är syskon, har så vitt Anna vet, modersmålsundervisning i franska. Anna skulle gärna se ett samarbete med lärare i svenska som andraspråk då hon känner sig otillräcklig vid vissa tillfällen. Anna anser att gränserna är ganska otydliga mellan specialpedagogiska metoder och ämnet svenska som andraspråk. Hon är inte medveten om att svenska som andraspråk är ett ämne som ingår i alla de olika skolformerna och är ett alternativ till

ämnet svenska. Dock använder Anna sig av SVAN-testet när det gäller att nivåindela elevers läs- och skrivförmåga. SVAN-testet är egentligen ett test som svenska som andraspråkslärare använder sig av för att kontrollera och mäta svenska som andraspråkslevers språkliga nivå. Anna reflekterar ibland över skillnaderna mellan specialpedagogik och svenska som andraspråk:

”Det är klart att man då och då funderar över gränslandet mellan specialpedagogik och svenska två.”

När det gäller vidareutbildning svarar Anna att möjligheterna säkert finns, dock inte på initiativ av ledningen. Tidsbrist anges återigen som en av anledningarna till att inte kunna ta del av dessa möjligheter men att det måste ske på egen bekostnad är också ett skäl.

Då en av oss som intervjuar har egen erfarenhet av ett syskonpar som går på denna skola kommer också slutet av samtalet att handla om dem. De är inte födda i Sverige och ingen av föräldrarna har svensk bakgrund. Dessutom talar föräldrarna varsitt modersmål med barnen. Bägge barnen har talsvårigheter och går till specialpedagogen för extralektioner. Dock visar det sig att Anna utgår från samma material som när hon arbetar med elever med inlärningssvårigheter i läs- och skrivundervisningen. Under vårt samtal kommer dessa elever på tal och Anna själv påtalar sina tillkortakommanden när det gäller stödinsatser för dessa syskon. Hon har själv funderat på anledningen till att eleverna har identiska problem när det gäller talet och ljudningen och har egentligen inte märkt övriga svårigheter begåvningsmässigt.

4.1.1 Skola A

Intervju med klasslärare (nedan kallad Anja)

Anja är klasslärare med förskoleutbildning i grunden. Hon arbetade i över 15 år på förskolan men har sedan förskoleklasserna startade arbetat i en förskolegrupp. Anja förklarar att hennes arbetsmetoder har sin utgångspunkt i Bornholmsmodellen och säger att de är de bästa metoderna för elevernas lärande. Man jobbar mycket med rim och ramsor och Anja själv tycker att detta innebär, både för henne och för eleverna, ett lustfyllt lärande. Hon ingår i ett arbetslag som sträcker sig från F – 6 och på denna skola finns olika spår som eleverna tillhör ända tills de slutar på skolan. Anja tycker att det är ett bra sätt för även om hon byter elever varje år har hon ständig kontakt med alla då även eleverna arbetar i lag och faddergrupper finns. Anja anser att det är den största vinsten med att arbeta i lag just att hon får följa eleverna under hela deras utveckling.

När det gäller stödinsatser för de elever som behöver sådana anser Anja att den hjälp hon får av specialpedagogen räcker. Hon anger dock tidsbrist som en anledning till att det ibland inte blir som hon har tänkt sig. Helst av allt skulle Anja se att specialpedagogen hade mer tid till att vara i klassrummet. Anja berättar att det inte finns någon svenska som andraspråkslärare på skolan och hon har heller aldrig varit med om att det förts diskussioner om att det behövts. De gånger elever har haft språksvårigheter har, enligt Anja, specialpedagogens insatser räckt. Då Anja inte riktigt kan förklara vad svenska som andraspråksämnet är, kan hon heller inte förklara gränsdragningar mellan svenska som andraspråk och specialpedagogik. Eftersom Anja inte besitter några kunskaper i ämnet svenska som andraspråk har hon heller ingen möjlighet att svara på de sista frågorna i intervjuformuläret.

4.2 Skola B

Skolan ligger i ett av Göteborgs ytterområden och har ett elevunderlag med blandad social och kulturell bakgrund. Skolan har ca 165 elever.

Intervju med specialpedagog (nedan kallad Britta)

Britta är utbildad specialpedagog. Hon arbetar ensam och är ansvarig för 16 elever som är i behov av särskilt stöd. Hon tar hand om de elever som riskerar att inte nå målen. Det är rektor, lärare och specialpedagog som bestämmer vilka elever som behöver hjälp. Britta arbetar aldrig ute i klassen utan anser att alla hennes elever behöver lugn och ro och därför får de komma till henne. Hon menar att dessa elever inte klarar den vanliga klassrumssituationen. Britta arbetar både efter eget material som hon samlat på sig under åren och med det material som klassen i övrigt använder. Hon varierar läromedel efter kunskapsnivåer. Britta har arbetat tillsammans med svenska som andraspråksläraren förut. Detta samarbete har dock upphört. Hon förtydligar att samarbetet mellan svenska som andraspråksläraren och henne själv inte fungerade, utan att klart redogöra för omständigheterna kring detta. Hon anser att hennes nya tjänst som ensamarbetare är helt underbar. Britta har nu eget ansvar för sin undervisning och påtalar dessutom att det, i positiv bemärkelse, syns i lönekuvertet att hon är specialpedagog. Hennes uppfattning är att hennes elever är solklara fall för specialpedagogiska stödinsatser. Under sin tid som specialpedagog har Britta aldrig mött några fall där, enligt henne själv, andraspråksundervisning skulle vara en bättre åtgärd än hennes egna insatser. Hon berättar att skolan har tappat några elever på grund av att man inte kunnat tillgodose dessa elevers önskemål och behov gällande svenska som andraspråksundervisning. Detta ligger också till grund för att diskussioner förs på skolan om man, återigen, skall anställa en svenska som andraspråkslärare. Britta hjälper till vid utformandet av individuella utvecklingsplaner. Vad gäller åtgärdsprogrammen för elever tydliggör hon att det är läraren som har det yttersta ansvaret. Hon är endast med och stöttar i detta arbete. Hon har tidigare utformat åtgärdsprogrammen men kände sig då bortkopplad då hon inte var så insatt i den dagliga verksamheten. Hon anser att detta sätt fungerar mycket bättre. Britta ser ingen större anledning till egen vidareutbildning eller fortbildning utan anser att hon har vad hon behöver. Hon har endast tre terminer kvar att arbeta. Britta berättar att många av klasslärarna på skolan idag fyller ut sin undervisningstid med svenska som andraspråkstimmar. Detta trots att ingen, så vitt hon vet, är utbildad i ämnet. Idag finns flera elever som inte är en fråga för specialpedagogiska insatser men lärarna har märkt ”språkförbistringar” som orsaker till dålig kunskapsutveckling. Hon tycker inte att det finns några klara regler för vad som gäller för ämnet och saknar dokument som sätter tydliga regler när det gäller svenska som andraspråksundervisning. Hon hänvisar till tidigare diskussioner som innebar att ämnena svenska och svenska som andraspråk inte skulle ses som separerade från varandra. ”Det har aldrig hänt. All svenska för de här eleverna skulle ligga under svenska som andraspråk, vilket är omöjligt. Det går inte att lösa.”

4.2.1 Skola B

Intervju med lärare i en förberedelseklass (nedan kallad Bibbi)

Bibbi är utbildad till småskollärare och har gått en påbyggnadsutbildning i svenska som andraspråk. Hon har dock inte tagit ut sin examen i svenska som andraspråk då hon inte tenderat av de sista poängen. Bibbi har varit verksam lärare i över 20 år och har de senaste åren arbetat med svenska som andraspråkselever eller med förberedelseklasser. Hennes arbete har sett lite olika ut beroende på att behovet av förberedelseklasser har varierat på skolan. Under vissa terminer har skolan inte haft några elever som behövt gå

i en förberedelseklass och då har Bibbi enbart jobbat som svenska som andraspråklärare. Under de år som Bibbi arbetat som svenska som andraspråklärare har hon tagit ut elever från deras hemklassrum och låtit dem arbeta med alla ämnen i hennes klassrum. Ibland har Bibbi även varit ett stöd till klasslärarna i de ordinarie klasserna och har då särskilt arbetat med elever som har svenska som andraspråk. Under en tid arbetade Bibbi tillsammans med skolans specialpedagog i förberedelseklassen. Men detta samarbete upphörde för ett och ett halvt år sedan. Specialpedagogen arbetade då som förberedelseklasslärare tillsammans med Bibbi, men vid akuta stödinsatser skulle specialpedagogen finnas till hands för de elever som behövde detta stöd eftersom detta ingick i hennes arbetsuppgifter. Då fick Bibbi klara förberedelseklassen själv. Bibbi ingår inte i något lärarlag, men tycker att de möten som sker med andra pedagoger i korridorerna räcker för eventuella pedagogiska samtal. Skolan har lärarmöten med jämna mellanrum men det är väldigt sällan Bibbi känner att man diskuterar just ämnet svenska som andraspråk. Idag finns inget samarbete mellan specialpedagogen och Bibbi. Hon skulle inte dra sig för att vända sig till specialpedagogen men eftersom pedagogerna sällan samarbetar på skolan har hon vant sig vid att lösa problem själv. Bibbi anser att svenska som andraspråk och specialpedagogik är två olika saker som skall hållas skilda. Gränsdragningarna är tydliga och skall förbli så men hon anser att både svenska som andraspråk och specialpedagogik är viktiga för en fungerande skola. Hon säger sig ha en önskan om att det i framtiden skall finnas ett gott samarbete mellan specialpedagogen och svenska som andraspråkläraren, för att på bästa sätt tillgodose de behov som vissa elever med dubbelproblematik har. Hon menar att vissa elever på skolan har såväl läs- och skrivinlärningssvårigheter som problem med sitt andraspråk, nämligen svenska. Hon säger dock att det till en början kan vara svårt att upptäcka dessa elever p. g. a. just ”språkförbistringar”. Bibbi använder sig av SVAN-testet för att nivåindela andraspråkseleverna men är inte riktigt nöjd med detta test, då det bitvis känns föråldrat vad gäller vissa svenska ord.

4.3 Skola C

Skolan ligger i ett område i Göteborg där elevunderlaget har en blandad social och kulturell bakgrund. På skolan finns det ca 380 elever.

Intervju med svenska som andraspråklärare, tillika klasslärare (nedan kallad Cia)

Cia är utbildad 4–9 lärare med svenska och svenska som andraspråk som inriktning. Hon undervisar idag i en 9:a och ingår i en förberedelseklassgrupp. Hon ingår i ett arbetslag med klasslärare i olika ämnen. På denna skola arbetar fyra specialpedagoger som var och en är kopplade till varsitt arbetslag. Hon berättar att specialpedagogernas tjänster dock tas bort efter årsskiftet 08/09 p.g.a. nedskärningar. Samarbete finns mellan alla lärare i de respektive arbetslagen och den specialpedagogen som är knuten till det arbetslaget. ”Självklart finns det ett behov av att samarbeta eftersom eleverna kan ha andra svårigheter som en svenska som andraspråklärare inte har kompetens för. I mitt lag är gränsdragningarna väldigt tydliga eftersom det är två olika saker och har inte med varandra att göra förutom om en elev har speciella behov.”

Cia understryker vikten av ett samarbete mellan specialpedagogerna och övrig personal. Hon förklarar att det finns en dubbelproblematik hos flera av de elever som går på skolan och att ett samarbete är nödvändigt för att, i största möjliga mån, kunna tillgodose elevernas behov. Hon anser att det är specialpedagogens uppgift att kartlägga elevernas eventuella svårigheter och stötta läraren med att utforma åtgärdsprogram. Detta för att kunna ge elever med särskilda behov det stöd de behöver. Dock anser hon

inte att svenska som andraspråk är ett speciellt behov, utan en rättighet. Här tycker hon att den största skillnaden mellan specialpedagogik och svenska som andraspråk ligger.

Cia har aldrig blivit erbjuden vidareutbildning eller fortbildning inom något område. Under samtalet framkommer dock att den tidigare ledningen erbjudit och betalat en 5-poängskurs i ämnet svenska som andraspråk. Hon tycker inte att den nuvarande ledningen där hon är verksam prioriterar svenska som andraspråk. Cia anser att alla lärare borde ha kompetens och utbildning i ämnet.

4.4 Skola D

På skolan går elever från olika delar av Västra Götalandsregionen. Eleverna har blandad social och kulturell bakgrund. På skolan går ca 250 elever.

Intervju med klasslärare (nedan kallad Doris)

Doris har en grundskolläraryt utbildning mot åk 4–9 med inriktningarna matematik och naturorienterade ämnen. Dessutom har hon fempoängsutbildning i svenska som andraspråk som hon fick genom sin förra tjänst. Hon har jobbat i åtta år och ett och ett halvt år på den aktuella skolan, som har ca 200 elever. Doris är klassföreståndare för en åttondeklass, är mentor för 14 elever samt undervisar i matematik och naturkunskap i tre andra klasser på skolan. Hon är även, vad hon kallar, skyddsombud. (i dag heter det arbetsmiljöombud, egen anm.). Doris berättar att hon ingår i ett arbetslag med tre andra lärare och tycker att det finns potential i detta arbetslag. Hon förklarar att kommunikationen inom arbetslaget och kollegorna emellan är god, men tyvärr saknas reell tid för att kunna konkretisera ett samarbete på ett pedagogiskt plan. På skolan finns en specialpedagog anställd men ingen svenska som andraspråkslärare. Doris anser att det finns ett behov av svenska som andraspråksundervisning för en del av skolans elever och hon anser också att skolan idag inte ger dessa elever den utbildning de har rätt till. Hon förklarar att dessa elever borde arbeta efter de mål som kursplanen för svenska som andraspråk uppställer, inte efter kursplanen för svenska. Detta har hon också påtalat för ledningen, utan att det hittills har skett några ändringar eller anställts någon behörig svenska som andraspråkslärare. Doris berättar att hon gör så gott hon kan för att tillgodose alla elevers olika behov, vilket också innebär att anpassa undervisningen för andraspråkseleverna. Hon berättar att hennes planering i naturkunskap inför vårterminen bl. a. innebär att anpassa språket samt att ta ut ord som hon tror att andraspråkseleverna kan tycka är svåra och göra ordlistor till eleverna. Doris anser att arbetet med svenska som andraspråk på denna skola inte prioriteras. Hon berättar att specialpedagogen idag bl. a. har som uppgift att kartlägga vilka elever som har behov av extra stöd i läs- och skrivinläring samt vilka som faller in under ämnet svenska som andraspråk. Dock verkar varken specialpedagogen eller någon annan på skolan veta vad man skall göra av de elever som kan komma att behöva läsa svenska som andraspråk. ”Vi har ju inga resurser och ledningen visar ingen vilja att lösa problemet!”. Doris anser att gränsdragningarna mellan svenska som andraspråk och specialpedagogik är tydliga och att de bör förbli så. Detta innebär inte att man inte kan samarbeta, utan snarare tvärtom. Hon förklarar att svenska som andraspråk är ett eget ämne men hon anser också att det skall integreras i det ordinarie klassrummet. Vad gäller specialpedagogiken anser hon att det är en metod som skall implementeras i alla ämnen, till stöd för de elever som särskilt behöver det. Doris anser att både svenska som andraspråksläraren och specialpedagogen har en väldigt viktig uppgift på vilken skola som helst. Hon anser dock att båda dessa tjänster många gånger verkar prioriteras lägre. Doris förklarar att ingen fortbildning eller vidareutbildning har erbjudits då hon har jobbat på denna skola. Då lärare själva har hittat relevanta kurser att delta i har det uppmuntrats men klagjorts

att detta skall ske på pedagogernas fritid och inte kan bekostas av skolan. ”Jag hade gärna tagit fler poäng i svenska som andraspråk, men hur skall *jag* hinna eller orka det? Jag och många andra på skolan har redan idag alldeles för många övertidstimmar”.

5 Analys

Vi kommer i vår analysdel att sammanställa de resultat vi fått från de olika skolorna. Denna presentation kommer inte ske utifrån den ordningsföljd som frågorna är ställda i (se bilaga 1). För att göra texten så överskådlig som möjligt för läsaren presenterar vi i vår analys svaren utifrån de kopplingar som kan göras mellan dem. Sammanställningen kommer även att grupperas och presenteras utifrån de verksamhetsområden som pedagogerna har. Vi kommer nedan att använda oss av de fiktiva namn som man kan finna i resultatdelen.

5.1 Specialpedagogerna

Specialpedagogerna vi har intervjuat har båda varit verksamma inom skolan i ca 20 år. Bägge har börjat sin profession som småskollärare men har efter avlagd examen inom specialpedagogik fokuserat på detta område. Ingen av de intervjuade ingår i något arbetslag. Det finns, enligt vår tolkning, dock en önskan hos Anna att ingå i ett arbetslag men då hon är ensam specialpedagog för hela skolan idag ser hon inte hur detta skulle kunna möjliggöras. I Lpo 94 finner vi att:

”Alla som arbetar i skolan skall

- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.”
/.../

Läraren skall

- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen.../” (Lpo 94:Lärboken, 2005:21)

Trots att man i styrdokumentet kan finna klara riktlinjer för hur viktigt det är att samarbeta arbetar dessa bägge specialpedagoger separerat från den ordinarie undervisningen. Vanligtvis sker deras undervisning i specialpedagogernas egna arbetsrum. De elever som har behov av särskilt stöd plockas ut ur sina klassrum och det är inte ovanligt att eleverna får arbeta med andra läromedel än de som de övriga i klassen arbetar med. Det material specialpedagogerna arbetar med är framtaget av dem själva och de säger sig inte ha något stöd eller någon hjälp av andra inom verksamheten när det gäller framtagande av nytt material. Det framkommer tydligt i dessa svar att specialpedagogerna är fränkopplade från den ordinarie verksamheten och att det i deras arbetsuppgifter saknas möjligheter att närvara som en del i den ordinarie klassrumsverksamheten. SOU 1999 hävdar kategoriskt att sådan isolerad undervisning är ineffektiv:

”Det är emellertid väl dokumenterat att det inte är realistiskt att tänka att avvikande elever genom att de får separata hjälpsatser ”kommer ikapp” sina klasskamrater. Det är inom den reguljära undervisningen som differentierings- och individualiseringsproblematiken måste hanteras. Det är därför skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd i bl. a. i arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten” (SOU 1999:63:192).

Inställningen till att arbeta självständigt och ensam ansvara för de arbetsuppgifter de är tilldelade går isär mellan dessa pedagoger. Anna säger sig sakna samarbete med den övriga personalen och skulle gärna gå in och arbeta mer i den ordinarie undervisningen. Tidsbrist är dock en stor faktor som bidrar till att hon anser detta vara omöjligt. Utifrån intervjun med Britta tolkar vi det som att hon inte har någon önskan om att verka i något arbetslag, då hon är fullt nöjd med att ensam ansvara för och utföra sina arbetsuppgifter.

Anna har ingen erfarenhet av att arbeta med lärare i svenska som andraspråk. Det finns ingen svenska som andraspråklärare anställd på hennes skola. Hon är dessutom osäker på vad som ingår i ämnet och vilka metoder som används. Idag finns det ett flertal elever med annat modersmål än svenska på skolan. Vid de tillfällen dessa elever har visat sig ha svårigheter med läs- och skrivinläring har de hamnat under hennes ansvar. Då använder Anna sig av samma material och metoder som för elever med svenska som förstaspråk som har liknande problematik. Britta har däremot god uppfattning om vad som ingår i ämnet svenska som andraspråk då hon tidigare samarbetat med en svenska som andraspråklärare i en förberedelseklass. Vi tolkar hennes intervju svar som att upplösningen av detta samarbete enligt henne själv var till det bättre.

Enligt vår tolkning säger sig båda specialpedagogerna sakna dokument som ger klara riktlinjer för vad som ingår i svenska som andraspråksundervisning. Anna är inte medveten om att svenska som andraspråk är ett ämne och att elevers svårigheter kan ha en bakgrund i att svenska är deras andraspråk utan utgår i sin undervisning från sina egna metoder som är avpassade för elever med svenska som förstaspråk. Britta har kunskap om att styrdokument finns för ämnet men tycker inte dessa är tydliga nog.

I kursplanen svenska som andraspråk står att:

”Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning i det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål.” (Skolverket, 2000:102)

I kursplanen finns även tydliga mål för vad eleverna *skall* ha uppnått i slutet av det femte respektive nionde skolåret. I vår tolkning av kursplanerna framgår det vad pedagogerna skall eftersträva i sin undervisning av andraspråks elever. Trots att de intervjuade specialpedagogerna uttrycker en önskan om att gränserna ska vara tydliga mellan ämnet svenska som andraspråk och metoden specialpedagogik framgår det, enligt oss, att de bägge befinner sig i något slags gränsland; ”Det är klart att man då och då funderar över gränslandet mellan specialpedagogik och svenska två” (citat från Anna).

5.2 Svenska som andraspråklärarna

När det gäller svenska som andraspråklärarna Bibbi och Cia skiljer sig deras utbildningar åt. Bibbi är i grunden småskollärare som har vidareutbildat sig till svenska som andraspråklärare. Hon saknar dock de sista poängen för att få ut sin examen. Bibbi arbetar idag i en förberedelseklass. Cia har inte varit yrkesverksam så länge och har gått den relativt nya utbildningen med svenska som andraspråk som inriktning. Hon arbetar idag som ämneslärare i både svenska och svenska som andraspråk. Bibbi har inget ingående samarbete med den övriga personalen på skolan men Cia ingår i ett arbetslag

med andra ämneslärare. Bibbi och Cia skiljer sig åt i attityden till att ingå i arbetslag. Andersson (1999) ger flera exempel på vad som kan försvåra samarbetet mellan personalen i skolan. Rädsla för att inte vara tillräcklig är en anledning för att inte samarbeta och även oron för att blottgöra sina egna tillkortakommanden kan inverka på samarbetsviljan. Om man har olika grundsyn och olika ambitionsnivåer kan detta utgöra ytterligare anledningar till att inte samarbeta. ”Många av de lärare jag intervjuat poängterar vikten av samarbete med kollegor. Stödet från kolleger är en förutsättning för att man ska orka klara av jobbet.” (Andersson, 1999:28-29). Vi tolkar Bibbi som en pedagog som är nöjd med att ha sporadiska pedagogiska samtal och att hon själv sällan lyfter frågan om svenska som andraspråk på de möten som skolans personal med jämna mellanrum har. Cia i sin tur förespråkar ett gott samarbete mellan såväl andra ämneslärare som specialpedagoger.

Båda anser att gränsdragningarna mellan specialpedagogik och svenska som andraspråk skall vara tydliga. Bibbi anser att gränserna är tydliga och att metod och ämne skall hållas isär. Cia skiljer på begreppen specialpedagogik och svenska som andraspråk och anser förutom att det är vitt skilda saker att de skall användas på olika sätt. Vi avläser utifrån de svar vi fått att de intervjuade har som inställning att specialpedagogik är en metod som är till för att kartlägga problematik hos elever i behov av särskilt stöd. Ingen av pedagogerna anser att specialpedagogik och svenska som andraspråk har med varandra att göra. Flera forskare menar dock att den ökande andelen elever i behov av särskilt stöd bl.a. beror på kulturella skillnader, social problematik och minskat stöd hemifrån (Tideman m.fl., 2005:42). Bland dessa elever har flertalet ett annat modersmål än svenska.

5.3 Klasslärarna

De klasslärare som ingått i vår studie kommer från två olika bakgrunder. Doris har lärarexamen mot högre åldrar och har jobbat som ämneslärare och klasslärare i ca åtta år. Anja har varit yrkesverksam i över 30 år. Hon har småskollärarexamen i grunden och har arbetat i förskoleklass de senaste åren. De två klasslärarnas åsikter skiljer sig vitt åt vad gäller inställningen till behovet av svenska som andraspråk. Vi tolkar Anjas svar som att hon inte ser något behov av svenska som andraspråksundervisning, då specialpedagogikens metoder räcker, medan Doris ser behovet av såväl svenska som andraspråk som ämne och specialpedagogik som metod. Anja och Doris skiljer sig också åt i tankarna kring gränsdragningarna kring svenska som andraspråk och specialpedagogik. Medan Doris har kunskap om att svenska som andraspråk är ett ämne och specialpedagogiken en metod, kan Anja inte redogöra för de gränser som finns då hon själv säger att hon inte har någon vetskap om sådana gränsdragningar. Anja anser att svenska som andraspråk är en specialpedagogisk insats. Hyltenstam (2000) diskuterar anledningen till att de riktlinjer som finns för ämnet svenska som andraspråk inte efterlevs. Detta beror ofta på skolledningen. Elever med invandrarbakgrund får inte den adekvata utbildning de har rätt till och undersökningar har visat att dessa elever många gånger ses som elever med särskilda behov (Hyltenstam, 2000:21). Även Persson (2001) nämner att detta synsätt är något som råder ute på skolorna. ”En förklaring[...]kan vara att många av barnen[...]får undervisning i svenska som andraspråk, vilket enligt flera av de intervjuade skall betraktas som en specialpedagogisk åtgärd” (Persson, 2001:68). Andra likheter vi kan finna mellan Anja och Doris är att de båda nämner resurser som ett hinder för deras arbete. Anja har en önskan om att ha en specialpedagog till hands hela tiden, men resurserna finns inte. Doris i sin tur visar en tydlig frustration över att ledningen på den skola hon arbetar på inte satsar på att anställa en lärare i svenska som andraspråk. Hon anser även att

resurserna på skolan verkar prioriteras till andra områden. Vi tolkar Doris som att hon anser att det finns en tydlig hierarki mellan olika pedagogers inriktningar. Enligt henne skulle svenska som andraspråk ligga långt ned på en sådan hierarkisk lista.

5.4 Likheter och skillnader mellan de olika pedagogernas svar

Vi har i vår studie funnit en del likheter mellan de olika pedagogerna, men även en hel del skillnader. En av de tydliga åsikter som genomsyrar våra intervjuvar är att ekonomiska resurser saknas ute på skolorna. De intervjuade pedagogerna nämner att det sällan eller aldrig erbjuds någon fortbildning eller vidareutbildning från ledningens håll. De pedagoger som säger att sådan utbildning anses vara av intresse förklarar sedan att det är något som man får göra på eget initiativ, under sin egen fritid och med egna medel. Pedagogernas kunskaper i varandras inriktningar, svenska som andraspråk som ämne och specialpedagogik som metod varierar. Vi ser, utifrån vår studie, att vissa av de intervjuade pedagogerna inte har någon kunskap i var gränsdragningen mellan specialpedagogik och svenska som andraspråk sker. Dessa pedagoger ser svenska som andraspråk som en specialpedagogisk insats och de anser också att detta är tillräckligt för de elever som får detta stöd. Hyltenstam säger att ”när man inte vet hur verksamheten fungerar, kan man inte bedöma hur stor klyftan är mellan avsikten med verksamheten så som den beskrivs i styrdokumentet och hur den faktiskt genomförs” (Hyltenstam, 2000:22).

I en jämförelse av de olika pedagogernas synsätt på lärande och samverkan finner vi stora skillnader. Dessa skillnader finns bl.a. mellan de pedagoger som har varit yrkesverksamma en längre tid, och har en äldre form av lärarutbildning, och de pedagoger som har gått en nyare form av utbildning. Endast Cia och Doris, som har den nyare utbildningen, uttrycker sig positivt till att arbeta i arbetslag. De talar om vikten av samarbete mellan pedagoger och tillvaratagande av varandras kompetenser. Vi tolkar deras svar som att de har ett önskemål om pedagogiska samtal inom arbetslagen, men även att man i sin undervisning tar hjälp av varandra och ser vikten av en enad syn på lärande. Detta innebär dock inte en utsuddning av gränser mellan ämne och metod, utan snarare en komplettering av varandra. Ahlbergs (2001) studie visar att reflekterande samtal mellan lärare och specialpedagog bidrar till större möjligheter för läraren att utveckla ett kritiskt förhållningssätt och att distansera sig när det gäller den egna undervisningen. Detta bidrar till en förändring och en utveckling av innehållet och organisationen av undervisningen (Ahlberg, 2001:54).

I stort sett alla pedagoger i vår studie nämner ekonomiska resurser som ett stort problem inom skolan. Som svar på våra frågor om samarbete kan vissa pedagoger inte svara på denna fråga eftersom skolan de arbetar på inte har någon svenska som andraspråklärare eller specialpedagog. Som specialpedagog har man helt enkelt inte haft någon andraspråklärare att vända sig till eller tvärtom. Vidare har bristande resurser bidragit till, som nämnts ovan, att väldigt få av de intervjuade pedagogerna har fått någon fortbildning genom skolan.

6 Diskussion

I detta avsnitt tar vi upp de frågor och svar som vi fått fram i vår undersökning och som ligger till grund för våra antaganden. Vi diskuterar och problematiserar det mönster vi funnit i vårt material. Vi tar upp olikheter och likheter inom det vi kallar metoden specialpedagogik och ämnet svenska som andraspråk. Vilka förändringar i teori och praktik kan man se? Hur görs gränsdragningarna? Även status och resursfrågan kommer vi att diskutera samt hur frågan om huruvida samarbete är viktigt eller om det inte spelar någon roll. Den sista punkten gäller hur eleverna påverkas genom olika synsätt och attityder till specialpedagogik och svenska som andraspråk. Vi är medvetna om att vår studie inte på något sätt svarar för hur det över lag ser ut i de olika skolverksamheterna i Sverige, men vi anser ändå att vi kan visa på vissa tendenser och förhållningssätt.

6.1 Förändringar – teoretiska och praktiska aspekter

I vår undersökning har vi kunnat urskilja olika förhållningssätt till lärandet. Vi har sett stora skillnader i attityder hos de yngre respektive de äldre pedagogerna. De pedagoger som har utbildat sig under senare år verkar mer benägna till att arbeta ämnesöverskridande och integrerat. Att tillvarata andra pedagogers kompetenser verkar vara en större självklarhet hos de relativt nytexaminerade än hos dem som har en lång yrkeserfarenhet. I likhet med det som varit aktuellt under vår egen utbildning har ett sociokulturellt perspektiv präglat de yngre pedagogerna. ”Inom det sociokulturella perspektivet ses samspel och interaktion mellan människor som avgörande för begreppsutvecklingen och kommunikationens betydelse för tänkandets utveckling betonas” (Ahlberg, 2001:120). Vi vill betona att vi inte på något sätt i vår undersökning förkastar ett äldre synsätt på kunskapsinläring eller att pedagogers ålder skulle utgöra ett hot mot bättre undervisningsstrategier. Däremot anser vi att man ute på skolorna måste skapa möjligheter för pedagogiska samtal där gamla och nya synsätt möts och utvecklas. Genom att belysa varandras olikheter kan pedagoger lära av varandra och på så sätt sträva efter ett gemensamt förhållningssätt. Kanske är det så att man på den nya lärarutbildningen inte skall framställa gamla och nya lärarroller som svart och vitt. Vi anser att vi idag blir matade med ett förhållningssätt som utgår från dagens skolreformer. Men för att uppnå den samsyn och få det samspel vi vill eftersträva kanske det är så att vi ändå måste ta till oss de mer erfarna pedagogernas synsätt också. Vi måste kunna se att pedagoger med en äldre utbildning kan bidra med kompetens, år av erfarenhet och beprövade metoder. På samma sätt måste dessa erfarna pedagoger vara villiga att ta in nya synsätt och arbetsmetoder. Genom att sedan mötas kan vi börja nå en skola för alla med gemensamma förhållningssätt som gynnar såväl individ som grupp.

6.2 Gränsdragningar

Vi har funnit att det råder en viss okunskap om de gränsdragningar som finns mellan specialpedagogik som metod och ämnet svenska som andraspråk. Dessa gränsdragningar anser vi måste vara tydliga för att man sedan skall kunna koppla dem samman och arbeta på ett enat sätt och mot ett gemensamt mål. Eleverna bör stå i fokus och deras behov skall utgöra grunden för en samsyn på lärande. De metoder man sedan använder för att uppnå dessa mål bör vara sekundära. Vi anser att man, genom att tydliggöra gränsdragningarna mellan svenska som andraspråk och specialpedagogik, sedan kan arbeta gemensamt och tillvarata varandras kompetenser. Genom denna samsyn kommer man att kunna se att metod och ämne ändå går in i varandra och kan användas i parallell samverkan med varandra.

Vi ställer oss frågande till hur det kommer sig att vissa av de pedagoger vi har intervjuat inte känner till vilka riktlinjer som finns för ämnet svenska som andraspråk. I kursplanen för svenska som andraspråk finner man de mål som skall uppnås och de riktlinjer som lärare har att sträva mot. Utifrån vad vi kan tolka av de svar vi har fått av pedagogerna innebär deras okunskap inom området svenska som andraspråk att några av pedagogerna sällan eller aldrig uppdaterar sig om de nya riktlinjer och styrdokument som Skolverket publicerar. Svenska som andraspråk har ju ändå varit ett eget ämne sedan 1995! För oss känns det konstigt att man då inte känner till skillnaderna mellan svenska som andraspråk och specialpedagogik. En förklaring till att gränsdragningarna är otydliga för vissa pedagoger kan vara att specialpedagogerna många gånger får genomföra de test som skall utröna om en elev har läs- och skrivsvårigheter. Bland dessa elever finner vi även elever med svenska som andraspråk. Det är, som en av de intervjuade pedagogerna säger, svårt att från början veta om en elev som har svenska som andraspråk endast behöver stöd i sin andraspråksutveckling, eller om det även behövs specialpedagogiska insatser. Björk & Liberg (1996) anger flera olika orsaker till att en elev har läs- och skrivsvårigheter. Bland dessa finner vi inlärningsmiljö och elevens kulturella situation såväl som den social-psykologiska situationen (Björk & Liberg, 1996:143). I vår studie har vi på en skola (skola A) funnit att efter att specialpedagogen har testat elevernas läs- och skrivkunskaper har pedagogen även fått åta sig att undervisa och stödja dessa elever. Detta trots specialpedagogens brist på adekvat utbildning inom ämnet svenska som andraspråk. På en annan skola där liknande tester har utförts av specialpedagogen har resultaten av dessa inte lett till några åtgärder för de elever som visat sig vara i behov av svenska som andraspråksundervisning. På den senare skolan (skola D) har ledningen inte prioriterat anställningen av en andraspråkslärare, vilket har gjort att andraspråkseleverna ”ramlat mellan stolarna”. Vi anser att detta visar på en attityd hos ledningen att svenska som andraspråk är ett lägre prioriterat ämne.

6.3 Status och resursfördelning

Är skillnader mellan att vara specialpedagog och svenska som andraspråkslärare en fråga om status? Självklart kan svaret bli *Ja* beroende på de krav på utbildning som idag finns för att bli specialpedagog. Den verklighet vi har mötts av i vår studie visar dock på att det finns andra aspekter på status som inte enbart beror på detta. Att läraryrket under en längre tid setts som en verksamhet med relativt låg status om man jämför med andra yrkesgrupper, som läkare, tekniker, psykologer m.fl., menar vissa forskare beror på ”det icke mätbara”. Hur mäter man egentligen specialpedagogiska insatser och hur ser man att de insatserna är de bästa för elever med behov av särskilt stöd?

Det som varit till fördel för specialpedagogerna i större utsträckning är att man mer och mer krävt att de åtgärder som ska utföras ska underbyggas av en vetenskaplig forskning och detta har medfört ökade krav på medicinska orsaker (Persson, 2001:26). Det många, som studerat utvecklingen inom specialpedagogiken, kritiserat är framförallt teoriförankringen inom området. Den kritik som varit hårdast är dels bristen på teoriförankring men också att teorierna utgått från en både grumlig och felaktig teori. ”Gemensamt i kritiken är att specialpedagogikens kris ses som paradigmatisksk och att det förhärskande paradigmet bygger på en snävt biologisk - medicinsk och psykologisk syn på avvikelser” (Persson, 2001:26).

Den specialpedagogiska forskningen har genomgått en radikal och snabb utveckling på 1900-talet. Idag försöker man skilja på den specialpedagogiska forskningen och den mer

renodlade forskningen när det gäller funktionsnedsättningar. Den senare är dock en viktig bas inom specialpedagogens kunskapsområde men uppdelningen sägs bero på att det tidigare synsättet medverkade till segregering och avskiljning (Persson, 2001:28). Ytterligare en faktor som förändrat synsättet på senare år sägs vara att allt större vikt läggs på miljöbetingelser. Även om den individfokuserade forskningen fortfarande finns kvar ges den miljörelaterade forskningen större plats.

Tyvärr verkar det som att kravet på medicinska diagnoser när det gäller resursfördelning i skolan lever kvar och detta är inte i samklang med den forskning vi grundar vår studie på. I de svar vi analyserat är samtliga intervjuade eniga om att det är svårt för elever som är i behov av särskilt stöd att få hjälp utan medicinska diagnoser.

När det gäller de elever som är i behov av svenska som andraspråksundervisning är det, enligt oss, inte många som har den utbildning som ger behörighet inom detta ämne och av de personer vi intervjuade var endast två personer examinerade inom det senare. Är detta en statusfråga? Kan vem som helst undervisa i svenska som andraspråk? Att den ordinarie personalen ”fyller ut” sin arbetstid med svenska som andraspråksundervisning visar på en nonchalans för de elever som behöver stöd. Att dessutom få höra av en av de intervjuade personerna som är specialpedagog att lönen var en bidragande orsak till hennes val att arbeta ensam och inte tillsammans med en svenska som andraspråkslärare i en förbедelseklass tyder på att en hierarkisk ordning råder även inom skolans värld.

Idag har rektorerna det övergripande ansvaret för elevvården och i Lpo94 står också vad som ska gälla inom denna yrkesgrupp. Rektorn är den pedagogiska ledare som har det övergripande ansvaret för hela verksamheten. Frågan är hur starkt påverkad organisationen blir beroende av hur rektorn själv ser på den hierarkiska ordningen. Gör det någon skillnad i den dagliga verksamheten om rektorn har ett synsätt som pekar mot att skolan skulle vara en segregerad del av samhället och vad betyder det när det gäller fördelningen av resurser? Det uttrycks klart i Lpo94 att: ”personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter” (Lpo94:Läroboken, 2005:26-27). Om rektorerna utgår från det lineära resonemanget, orsak – verkan, kan man fråga sig hur eleverna drabbas om de anses vara ensamma bärare av problemen och vilka konsekvenser det får om man inte ser behovet av samverkan. Hur sker resursfördelningen om man inte anser att hjälp av andra verksamheter är relevant eller ens har kunskap om andra verksamheter utanför skolan? Enligt Andersson (1999) anser många lärare att yrket är roligt och stimulerande men kan upplevas som väldigt ensamt. De betonar dock ofta hur viktigt det är med en stark ledning där rektorn ska vara samordnare för övrig personal. De önskar att personal i ledningen ska vara en auktoritet, utan att vara auktoritär. De har vidare, enligt Anderssons forskning, uttryckt en önskan om större samarbete med resurser utifrån (t.ex. socialkontoret och BUP) men även ett bra samarbete med föräldrar (Andersson, 1999:220-221). Det sistnämnda tyder på en vilja att se problemen utifrån ett cirkulärt resonemang där de eventuella problem som uppstår kring en elev bör ses i ett större sammanhang. ”Om man önskar att ett barn ska förändra sitt beteende är det därför ingen stor idé att bara arbeta med barnet själv, utan man måste arbeta med alla viktiga personer runt barnet” (Andersson, 1999:58).

Inte någon av de intervjuade i vår undersökning har blivit erbjuden fortbildning eller vidareutbildning och på samtliga skolor får personalen själv bekosta de kurser de eventuellt skulle vara intresserade av. Hur gör rektorn de bedömningar av vad som krävs när det gäller fortbildning? Vad får det för konsekvenser för eleverna om

rektorerna besitter ett äldre synsätt när det gäller normalitet/avvikelse samt vem som "äger" problemet och fördelar resurserna därefter?

6.4 Samarbete – på vilket sätt?

Det är tydligt att lärare idag har många ansvarsområden. Man är inte längre bara ansvarig för det man är utbildad till, utan det verkar vara så att man som pedagog idag också skall ansvara för allt ifrån inköp till elevvård. Detta kan göra att gränserna mellan de olika pedagogkompetenserna suddas ut och att man inte längre riktigt vet vem som skall göra vad. I vår studie tycker vi oss se att de pedagoger vi intervjuat ibland inte är helt på det klara med vad som ingår i specialpedagogikens arbetsmetod respektive ämnet svenska som andraspråk. Gör denna avsaknad av kunskap om metod och ämne att pedagoger drar sig för att samarbeta? Vi tror att så kan vara fallet. När Andersson (1999) talar om lärarrollen förr och nu tar hon upp de skillnader som väldigt snabbt har uppkommit i lärarrollen. Det som tidigare var ett yrke där man ofta arbetade ensam har idag blivit ett yrke där lärarlagen sakta men säkert dykt upp. Detta är på gott och ont. Lärare behöver inte idag klara av allt själva, man har kolleger att ventilera åsikter med och man kan samarbeta. Men, som Andersson skriver, har den nya lärarrollen även inneburit att "när det inte längre finns en tydlig lärarroll måste lärarna tillsammans komma överens om vad som är deras uppgifter och hur de ska utföra dessa" (Andersson, 1999:25).

Endast en av de intervjuade pedagogerna, Cia, anger att hon och en av specialpedagogerna på den skola hon arbetar på har ett väl fungerande samarbete. Cia är, enligt oss, väl insatt i vad metoden specialpedagogik och ämnet svenska som andraspråk innebär. Detta tror vi gör att hon kan ställa krav på såväl sin egen tjänst som på specialpedagogens. Cia uttrycker själv att hon anser att gränsdragningarna mellan svenska som andraspråk och specialpedagogik är och skall förbli tydliga, men att ett samarbete är viktigt för henne i hennes verksamhet. Detta anser vi vara ett av de viktigaste konstaterandena under våra intervjuer. Som en grund för samarbete måste det finnas en tydlig gräns som pedagogerna själva ser. När man sedan har dragit denna gräns kan man börja se till varandras kompetenser och dra nytta av dem. Genom att känna till varandras arbetsuppgifter blir det också enklare att dra sina egna gränser och hålla sig inom ramen för vad som faktiskt faller på ens egen lott. Detta i sin tur gör att man inte får en oöverbörda arbetsbörda. Vi anser dock att det är ledningens yttersta ansvar att fördela arbetsuppgifter som är adekvata för den anställde lärarens utbildning. Det är även ledningens ansvar att tillsammans med en lärare som har för mycket arbetsbörda hjälpa till att göra vissa omprioriteringar.

Vi anser, liksom Cummins (2000), att en gemensam språkpolicy på skolorna skulle medföra att samverkan mellan skolans personal skulle bli tydligare. Genom att använda sig av en sådan policy och sådana strategier som Cummins tar upp, skulle de pedagoger vi har intervjuat ha klarare riktlinjer för hur ett samarbete dem emellan skulle se ut (Cummins, 2000:92-93). En sådan policy skulle också föranleda en diskussion på skolorna mellan skolans personal och ledning och kanske också med elever och föräldrar. Enligt oss är detta en idealisk situation för såväl ett språkutvecklande arbete som för pedagogiska samtal som utvecklar skolans undervisning.

Samverkan mellan olika instanser är en förutsättning för den/de elever som har svåra och komplexa problem. Detta för att kunna ge familjen och eleven de stöd den behöver. Om man i skolan har en inställning att elevens problematik är för svår eller övermäktig är det lätt att vilja slippa ifrån det. I de fall man undviker att engagera utomstående kan

det bero på olika faktorer. Övertro på den egna kompetensen kan vara en anledning men en annan kan vara att man inte vet var gränserna för den egna förmågan går. Ytterligare en faktor, menar Kadesjö (2001), kan vara brist på information om de verksamheter som har kunskap om olika typer av problematik och som har till uppgift att bidra med det stöd som behövs. Det är dock inte enbart fördelar med att ha många personer och verksamheter inblandade. Det som vara en styrka i ett fall kan vara en svaghet i andra. ”Samverkan innebär ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte mellan yrkesverksamma med olika professioner i syfte att förbättra det totala stödet för barn och familj. Förutsättningen för samverkan och samarbete är en ömsesidig önskan om gemensamt arbete på lika villkor men utifrån olika kompetens- och ansvarsområden” (Kadesjö, 2001:240-241). Det bästa med att samarbeta är att alla kan bidra med sina erfarenheter och kunskaper men att det samtidigt kan innebära att det uppstår kompetensstrider. Genom att samarbeta med andra med andra kunskapsområden är risken för att bli ”hemmablind” lägre. Problem kan uppstå om man inte talar samma yrkesspråk eller utgår från olika teorier. Ju fler som känner till elevernas problematik desto lättare är det att dela både oro och ansvar. Risken är dock att ingen till fullo tar på sig ansvaret och eleven hamnar ”mellan stolarna”. Att dela med sig av varandras problemupplevelse är grundstenen för ett gott samarbete. Inför ett samarbete bör man inte ha för bråttom att komma fram till åtgärder utan att först ta del av de erfarenheter olika personer har av den problematik man står inför. Den elev som står i fokus kanske inte betar sig likadant i olika situationer. Det är föga sannolikt att klassläraren och t.ex. psykologen har samma utgångspunkt då de har olika intresse- och/eller expertområden. Om man har klara och avgränsande yrkesroller innebär detta att man också vet vad ens eget uppdrag är. Om man däremot är otrygg i sin roll eller har bristfälliga yrkeskunskaper kan ett samarbete ses som hotfullt och besvärligt.

Kadesjö (2001) menar att skolan anser att skolan inte skall ses som en behandlingsinstitution. Den ska ses som en vardagsmiljö där en pedagogiskt inriktad verksamhet ska ske. Pedagoger ska stimulera alla barns utveckling utifrån deras förutsättningar men i situationer där behandling av elever med stora svårigheter krävs skall skolan inte behöva ta detta ansvar. Om ett samarbete skall fungera på bästa sätt måste man vara överens om vilka förväntningar man har på varandra och man skall ha en målsättning med arbetet som är tydligt uttalad och konkret planerad (Kadesjö, 2001:242).

I vår slutsats kommer vi att presentera projekt som har visat på goda resultat när det gäller samarbete. Frågan är då hur det kan komma sig att endast ett fåtal av de involverade skolorna som vi använt i vår studie visar på samarbete. Endast en av de tillfrågade har berättat om hur väl samarbetet fungerat mellan specialpedagoger och svenska som andraspråkslärare. Dock skall samarbetet upphöra efter jul då samtliga fyra specialpedagogtjänster skall tas bort. Vad detta beror på har vi inte fått svar på men det verkar som att bristande resurser när det gäller ekonomi är en huvudsaklig anledning.

6.5 Hur påverkas eleverna?

I vår studie har vi mött pedagoger som vittnar om elever som ”faller mellan stolarna”. Det är elever som är i behov av stöd, antingen i form av undervisning i svenska som andraspråk, läs- och skrivinlärningssvårigheter eller i vissa fall både och. Tydligt för oss har varit att de skolor där vi mött dessa pedagoger inte har haft strategier för att hantera dessa elever. Det råder en brist på kommunikation och samverkan ser inte ut att vara något naturligt för de aktuella skolorna.

Faran med att inte ha en samsyn när det gäller lärandet anser vi vara att det drabbar eleverna i första hand. Vi som tagit del av den nya lärarutbildningen har kanske ett helt annat förhållningssätt till lärandet än den personal som varit verksam under en lång tid. Vi anser att man inom skolans verksamhet bör lyfta fram vad de olika perspektiven när det gäller synen på lärandet innebär för att därefter kunna arbeta vidare och anpassa undervisningen till varje enskild situation. Då vi idag inom lärarutbildningen har en syn som präglas av det sociokulturella perspektivet har vi våra förväntningar på hur skolans verksamhet bör vara utformad. Inom detta perspektiv är relationen och kommunikationen mellan lärare och elev av yttersta vikt. Lärandet skall ses som ömsesidigt. Genom att delta i en social praktik som skapar sammanhang och mening för den lärande lär man. ”Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet lär sig alltid elever i skolan. Det de lär sig är emellertid inte alltid det som de vuxna tror att de lär sig” (Orlenius, 2001:217). Andersson (1999) anser att skolan är en stelbent institution i många avseenden som fortfarande präglas av ett gammalt, traditionellt synsätt. Detta avspeglar sig såväl i undervisningen som i hur man behandlar eleverna. Trots att det finns en stor flexibilitet i den nya läroplanen och i de lokala arbetsplanerna menar Andersson (1999) att skolans verksamhet är starkt styrd både när det gäller innehåll och form och säger: ”I verkligheten finns det ett mycket begränsat utrymme att anpassa undervisningen efter elevers olika förutsättningar. [...] Förändringar är svåra att åstadkomma och kräver ett helhjärtat engagemang hos personalen” (Andersson, 1999:64).

Andersson (1999) menar att det gamla synsättet också innebär att många elever inte får tillfälle att utveckla en positiv självkänsla. Elever som t.ex. har en praktisk läggning ges inte utrymme för. Fortfarande prioriteras intellektuella prestationer och dessa värderas högre. Det betygssystem vi använder oss av innebär att man inte tar hänsyn till elevernas förutsättningar. Detta kan i förlängningen betyda att en elev kan göra sitt yttersta och ändå vara sämst i klassen (Andersson, 1999:65).

Carlgren & Marton (2002) menar att ”samtidigt som skolan är en del av samhället har den en relativ autonomi. Det betyder att skolan i vissa avseenden kan skilja sig från resten av samhället — genom att ligga antingen före eller efter i utvecklingsprocessen” (Carlgren & Marton, 2002:79). Att formulera visioner är en sak men det är en helt annan sak hur genomträngandet av visionerna i olika delar av skolsystemet och verksamheter sker. Traditioner och ramar påverkar vad det blir av visionerna. I de friare formuleringarna av styrdokumentet finns en stor risk för motsägelser framförallt mellan de jordnära kursplanerna och de mer visionära delarna. Det finns en risk att elever blir stigmatiserade beroende på vilka motsättningar som uppstår i hur styrdokumentet tolkas. Idag föreskrivs inte hur undervisningen skall organiseras och genomföras. Lärarna ska själva bestämma vilka metoder som är bäst och det handlar idag mer om att åstadkomma. Detta innebär också att det för varje ny reform krävs en ny typ av lärare (Carlgren & Marton, 2002:80).

Självklart kan detta påverka eleverna också beroende på sociala faktorer och faran är stor att man genom att växa upp i så olika segregerade miljöer också tillskaffar sig olika typer av kunskap. Synen på lärande drabbas även av andra aspekter såsom politik och samhällssyn. Vi lever idag i ett samhälle där vi har elever från många olika kulturer och det är oerhört viktigt att detta beaktas i våra skolor. Om inte ledande organ i samhället följer denna utveckling kommer skolorna att sakta ”sacka efter” och undervisningen kommer bli lidande. Vi menar att nedskärningar, såsom den vi har hört om på skola C, där specialpedagogtjänsterna tas bort, i allra högsta grad drabbar eleverna negativt. Vi har idag styrdokument som ger vägledning i hur skolverksamheten skall bedrivas men

en krass verklighet verkar göra denna verksamhet omöjlig genomföra. Axelsson (2004) menar att det finns tydliga riktlinjer och dokument som skall efterlevas i det svenska utbildningssamhället men säger också att:

”Det är sålunda inte styrdokumentet i sig som saknas utan istället kunskapen, förmågan eller viljan att implementera dem, vilket i hög grad påverkar det individuella barnets möjlighet till slutlig skolframgång” (Axelsson, 2004:507).

Vi kan enbart hålla med och ifrågasätta den klyfta som råder mellan teori och praktik vad gäller skolväsendet. Det finns en önskan hos våra intervjuade pedagoger att arbeta utifrån elevernas behov, men det brister i kunskapen om vilka styrdokument pedagogerna kan luta sig mot. Det brister i kunskapen om forskning som är relevant för respektive pedagogs särskilda kompetens och det brister särskilt i de ekonomiska förutsättningar som möjliggör ett utvecklande arbete.

7 Slutsats

I Lpo 94 går det att läsa under rubriken En likvärdig utbildning att: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling [...] Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Lpo94: Lärarboken, 2005:13). Detta är något som skall genomsyra undervisningen som bedrivs i våra skolor. I vår studie anser vi att vi har funnit att Lpo 94 inte efterlevs så som det är menat. De pedagoger vi har intervjuat har bl.a. vittnat om resursbrister inom skolan, okunskap hos skolpersonalen om de styrdokument som finns att efterleva och brist på samarbete mellan pedagoger. Vårt syfte med detta arbete var att ta reda på hur pedagoger, särskilt specialpedagoger och svenska som andraspråkslärare, som dagligen möter och arbetar med elever hanterar elevernas olika behov. Vi ville också undersöka hur samarbetet ser ut mellan pedagoger och hur man ser på varandras funktioner. Efter denna studie har vi kastats in i en krass verklighet av hur det *kan* se ut på skolor runt om i Sverige. Men samtidigt som vi fått ganska många nedslående intervju svar har vi också sett ett stort engagemang hos många av de intervjuade pedagogerna. Vi tycker oss se en attityd hos många pedagoger där eleven står i fokus och för att hjälpa till så åtar man sig arbetsuppgifter man inte är behörig att sköta, eller accepterar åtminstone dem när arbetsuppgifterna åläggs en. Det finns alltså en vilja att hjälpa, men vi anser att denna vilja tyvärr inte räcker till. Elever faller mellan stolarna då det inte finns ett tillräckligt samspel mellan ledning, personal och elever ute på skolorna. Pedagogerna i våra intervjuer har vittnat om en brist på kommunikation och samsyn på lärande. På en skola har man anställt en specialpedagog men ingen svenska som andraspråkslärare, på en annan skola har man ett bra samarbete mellan svenska som andraspråksläraren och specialpedagogen men specialpedagogtjänsten skall plockas bort. På en tredje skola har man viljan att hjälpa elever med behov av andraspråksundervisning, man gör en utredning av dem, men där tar det stopp, ledningen menar att man inte har resurser för att anställa en behörig svenska som andraspråkslärare. Vi hade själva inte kunnat ana att det var denna bild vi skulle få av skolan när vi först började arbeta med denna studie. Vi har dock lärt oss mycket under vägen. Vi anser att det är ytterst viktigt att först och främst sträva efter ett gemensamt mål ute på skolorna. Just den samsyn och samverkan som vi talat så mycket om i detta arbete måste råda om vi ska nå framåt i den pedagogiska utvecklingen. Detta är än mer viktigt gentemot eleverna, att kunna stå för att lärarkåren på skolan är enad och har ett gemensamt mål där eleven står i fokus.

Andersson (1999) nämner i en sammanfattning av sin studie vad lärare behöver i sin yrkesroll. Där nämns bl.a. stöd från kolleger, stöd från skolledning, resurser och en bra arbetsmiljö (Andersson, 1999:237-239). Detta kan ses som självklart, men som vi har sett i denna studie är dessa punkter inte självklara överallt; det tycks finnas en uppgivenhet bland pedagogerna och antagligen också hos ledningen på de olika skolorna. Vi har dock kunnat hitta skolor som verkar ha fungerande samarbeten mellan olika typer av pedagoger. Det språkutvecklande arbete som bedrivs i Rannebergen i Göteborg vittnar om ett gott samarbete mellan olika pedagoger. Där har man valt att arbeta med alla sinnen och använder sig av såväl andraspråkslärare som kulturpedagoger (Tham, 2008). Monica Axelsson uttalade sig 2004 i en artikel i Sydsvenskan om vikten av att låta andraspråkselever få läsa skolämnena både på sitt modersmål och på svenska. På Möllevångsskolan i Malmö lät man eleverna arbeta utifrån dessa teorier och enligt studier i USA skulle detta bidra till att andraspråkseleverna snabbare skulle komma ikapp sina kamrater som hade svenska som modersmål (Fürstenberg, 2004). Vi anser att sådana här försök ute i den dagliga skolverksamheten skulle bidra till en ökad samsyn på undervisningen och liknande förhållningssätt. Genom att öka kunskapen om de teorier som finns bakom svenska som andraspråksundervisning och specialpedagogiken som metod, stärker man dessa och kan på så sätt vidareutveckla ämne och metod mot ett gemensamt mål.

Vi har i vår studie även funnit en okunskap bland pedagogerna i vad styrdokumentet säger när det gäller svenska som andraspråk. Vi vill att det skall vara en självklarhet att pedagoger årligen uppdaterar sig om vad som står i skollagen, läroplanerna och kursplaner. För oss som har gjort denna studie är det skrämmande att man inte känner till vad som står i de dokument som skall styra den verksamhet man dagligen bedriver. Dessutom anser vi att vi som människor, men även i vår lärarroll, är i ständig utveckling och aldrig riktigt är färdigutbildade. Det är därför tråkigt att se att vissa av de pedagoger vi har intervjuat verkar se sig själva som klara, de behöver inte längre inhämta mer kunskap. Detta gör att vi undrar vilken syn på lärande dessa pedagoger förmedlar till sina elever. Axelsson (2004) menar att det inte egentligen råder någon brist på styrdokument och att det finns forskning som ständigt tillkommer inom området för svenska som andraspråk (Axelsson, 2004:506-507). Detta borde möjliggöra ständig kompetensutveckling och pedagogiska samtal ute på skolorna. Bör det inte ligga i varje pedagogs intresse att uppdatera sig inom sådant som är relevant för pedagogens dagliga arbete? Vi anser att så är fallet, och om det inte finns möjligheter för den enskilda pedagogen att prioritera sådan kunskapsinhämtning, borde det ligga under ledningens ansvar att se till att skolans personal regelbundet diskuterar styrdokument, forskning och förhållningssätt.

Vi har alltså i vår studie funnit att samarbete mellan specialpedagoger och svenska som andraspråkslärare på de skolor vi undersökt väldigt sällan fungerar på ett tillfredsställande sätt. När vi gick ut och intervjuade pedagogerna hade vi en tro om att det fanns specialpedagoger och svenska som andraspråkslärare anställda på de skolor där behovet fanns, men detta visade sig inte vara fallet. För att ett samarbete mellan specialpedagoger och svenska som andraspråkslärare skall kunna komma till stånd måste ju först och främst de pedagoger vi inriktat oss mot finnas anställda på skolorna. I vårt fall har det visat sig att det oftast finns lärare ur den ena eller den andra kategorin. Vår förhoppning är att det i framtiden kommer se annorlunda ut. Vår utopi är att vi verkligen skall ha en skola för alla där elever inte "faller mellan stolarna" p.g.a. resursbrist eller hierarkier mellan pedagoger. Vi vill sträva mot en lärarutbildning där man lär sig vikten av att samarbeta med sina kolleger och ta tillvara på varandras

kompetenser. Vi vill se en integrering av svenska som andraspråk i den dagliga verksamheten och en satsning på specialpedagogiken, ett metodarbete som gynnar långt fler elever än de som är i behov av särskilt stöd. För att uppnå detta krävs mycket arbete. En början kan vara att skolornas rektorer ser till att all skolans personal har kunskap i vad som innefattar skolans uppdrag. All anställd personal skall ha kännedom i vilka styrdokument som gäller för skolan och fortbildning och kompetensutbyte bör inte vara ett främmande element. Vi vill sträva efter ett läraryrke där samverkan skall vara en självklarhet, där varje elev står i fokus och där lärande inte sker i ett oklart gränsland.

Referenslista

Tryckt litteratur:

Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Inga (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Jönköping: HLS förlag.

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). "Läs- och skrivprojektet Listiga räven – att läsa i skolan och lära för livet" i Kerstin Nauclér (red), *Symposium 2000 ett andraspråksperspektiv*. Halmstad: Sigma förlag.

Axelsson, Monica (2004). "Skolframgång och tvåspråkig utbildning" i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (2005). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Cummins, Jim (2000). "Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy" i Kerstin Nauclér (red). *Symposium 2000 ett andraspråksperspektiv*. Halmstad: Sigma förlag.

Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Geil, Camilla & Nilsson, Susanne (2004). "Att se flerspråkiga barns möjligheter" i Magnus Olofsson (red.), *Symposium 2003 Arena andraspråk*. Stockholm: HLS förlag.

Holmegaard, Margaretha & Wikström Inger (2004). "Språkutvecklande ämnesundervisning" i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, Kenneth (1993). "Inledning – Om kunskapsfältet svenska som andraspråk" i Eva Cerú (red). *Svenska som andraspråk mera om språket och inläringen – Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hyltenstam, Kenneth (2000). "Om utvärdering och dess kvalitetshöjande roll i undervisningen av elever med annat modersmål än svenska" i Kerstin Nauclér (red), *Symposium 2000 ett andraspråksperspektiv*. Halmstad: Sigma förlag.

Jacobsson, Katharina, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth, Rosenqvist Jerry, Tideman, Magnus (2004-2005). *Den stora utmaningen*. Halmstad: Halmstad högskola.

Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet – Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Kadesjö, Björn (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser*. Lund: studentlitteratur.
- Lpo 94. Lärarnas Riksförbund (2005). *Läraryboken*. Stockholm: Lärarnas riksförbund.
- Obondo, Margaret & Benckert, Susanne (2000). "Flerspråkiga barns läs- och skriftspråkutveckling i förskolan – ett socialisationsperspektiv" i Kerstin Nauclér (red) *Symposium 2000 ett andraspråksperspektiv*. Halmstad: Sigma förlag.
- Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
- Stukát, Stefan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tingbjörn, Gunnar (2004). "Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick" i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

internetkälla

- Collier, Virginia (1997/1998). *The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School*. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/focus/02aage.htm>, hämtad 2008-12-20
- Fürstenberg, Claes (2004). *Möllevångsskolan stöttas av forskare*. <http://sydsvenskan.se/malmo/article62146.ece>, hämtad 2008-12-19
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva – En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. www.skolutveckling.se
- Skolverket (2000). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – Ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se
- Tham, Amelie, Myndigheten för skolutveckling (2008). *Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande*, www.skolverket.se

Bilaga

Intervjufrågor till pedagogerna:

- Hur ser din utbildning ut?
- Vilka arbetsuppgifter ingår i din anställning?
- Ingår du i något arbetslag?
- Finns det någon specialpedagog/svenska som andraspråkslärare anställd på skolan?
- Om ja, hur ser samarbetet ut med specialpedagogen/svenska som andraspråksläraren?
- Om nej, anser du att behovet till samarbete finns?
- Hur upplever du gränsdragningarna mellan ämnet svenska som andraspråk och metoden specialpedagogik?
- Anser du att gränserna är tydliga/otydliga?
- Bör de vara tydliga/otydliga?
- Hur ser du på svenska som andraspråkslärarens/specialpedagogens uppdrag?
- Hur insatt är du i svenska som andraspråkslärarens/specialpedagogens arbetsuppgifter/ansvarsområde?
- Har din arbetsgivare erbjudit dig fortbildning/utbildning i svenska som andraspråk/specialpedagogik?