



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Svenska som andraspråk

Möjligheter och hinder i andraspråsutvecklingen hos elever med lindrig utvecklingsstörning

Maj-Britt Linder

Magisteruppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT12-IPS-09 SPP600

Abstract

Magisteruppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT12-IPS-09 SPP600
Nyckelord:	Lindrig utvecklingsstörning, andraspråksutveckling, särskola

Syfte: Studiens övergripande syfte är att beskriva lärares syn på andraspråksutveckling hos elever, som antingen diagnosticerats om särskoleelever eller som riskerar att bli bedömda som särskoleelever. Syftet är också att peka på skillnader i lärarnas förutsättningar att bedriva andraspråksundervisning i grundskolans senare del och i gymnasiesärskolan.

Teori: Studien är kvalitativ och är tolkad utifrån hermeneutisk utgångspunkt. Hermeneutikens främsta redskap är tolkning, vars syfte är att leda till förståelse. En grund för att förstå är förståelsen och den utgörs av tidigare erfarenheter, lärdomar, känslor och upplevelser. Den hermeneutiska processen vilar på förförståelse, förståelse och förklaring, syntesen mellan dessa resulterar i tolkning.

Metod: Studiens empiriska material bygger på halvstrukturerade intervjuer med lärare i grundskolans senare år och i gymnasiesärskolan. Intervjumetoden kan beskrivas vara frågeställningar utformade i en intervjuguide. Frågorna kan vara fasta till sin karaktär, men intervjuarens omdöme kan avgöra hur stora avsteg som kan tas vid behov av uppföljning av frågor. Målsättningen med frågorna var att framkalla utförliga beskrivningar genom öppna frågeställningar.

Resultat: Resultatet visar på tydliga skillnader i lärarnas förutsättningar att bedriva andraspråksundervisning i grundskolan respektive gymnasiesärskolan. Förutom att den aktuella gymnasiesärskolan saknar undervisning i svenska som andraspråk, saknar även lärarna kompetens i ämnet. Även inom grundskolan finns tydliga skillnader i sättet att organisera andraspråksundervisningen. I en av grundskolorna placeras nyanlända elever direkt i vanliga klasser och undervisas av lärare utan Sva-kompetens. I den andra grundskolan ges eleverna undervisning i förberedelseklass som ett första steg. Resultatet visar också att samtliga lärare menar att det förekommer en stor spännvidd i elevernas språkliga förmåga avseende svenska. Kraven i grundsärskolans läroplan upplevs som lågt ställda, individualisering lyfts fram som betydelsefull. Lärarna i gymnasiesärskolan bildar sig en egen uppfattning om elevernas språkförmåga vid övergången till gymnasiet.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till alla de lärare som ställde upp i intervjuerna och som på ett så generöst sätt delat med sig av sina erfarenheter. Det har varit berikande och betydelsefullt för min egen förståelse av elevernas språkutveckling.

Ett stort tack till min handledare Anders Hill som har stöttat mig med goda råd under hela arbetsprocessen.

Jag tänker också på min mamma som har hjälpt mig med diverse praktiska sysslor under utbildningstiden. Tyvärr får hon inte uppleva att jag tar examen.

Maj-Britt Linder

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställningar	7
3. Litteraturgenomgång	7
3.1 Definition av begrepp	7
3.2 Språklig kompetens och begåvning	8
3.2.1 Svårigheter att mäta begåvning.....	9
3.3 Elever med annan språkbakgrund i särskolan	10
3.4 Cummins modell för ideal andraspråksundervisning	11
3.5 Andraspråksinlärning i eller utanför klassrummet?.....	12
3.5.1 Lärarens roll, arbetssätt i skolan	14
3.6 Teorier om språkinlärning	15
3.7 Beskrivning av andraspråket i styrdokument	15
3.8 Betydelsen av lärares kompetens i andraspråksundervisning.....	17
3.9 Interkulturellt lärande	17
4. Metod	18
4.1 Forskningsansats.....	18
4.2 Metodval	19
4.3 Urval	19
4.4 Genomförande	20
4.5 Analys/tolkningsförfarande	20
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	21
4.7 Etiska överväganden.....	22
5. Resultat	23
5.1 Presentation av lärarna.....	23
5.1.1 Mona	23
5.1.2 Kerstin.....	23
5.1.3 Miriam	23
5.1.4 Anja.....	23
5.1.5 Lisbet	24
5.1.6 Maria.....	24
5.2 Andraspråksundervisningens organisation	24
5.2.3 Stenbroskolan placerar eleverna direkt i vanlig klass, även nyanlända.....	25
5.2.4 Svenska som andraspråk saknas i gymnasiesärskolan.....	26
5.3 Lärarnas syn på undervisningssituationen	26
5.3.1 Behovet av kompetens i svenska som andraspråk och i specialpedagogik	27
5.4 Information om språkförmåga vid överlämningar.....	29
5.4.1 Lärarnas egna bedömningar av elevernas språkförmåga.....	30
5.5 Lärarnas uppfattningar kring elevernas diagnos.....	32
6. Diskussion	34
6.1 Metodreflektion	34

6.2 Resultatdiskussion	35
6.2.1 Andraspråksundervisning i grundskolan och gymnasiesärskolan	35
6.2.2 Lärarnas syn på andraspråksundervisningen	36
6.2.3 Uppmärksammandet av språkförmågan vid skolbyten.....	37
6.2.4 Frågetecken kring elevernas diagnos?	38
6.3 Specialpedagogiska och pedagogiska implikationer	39
6.4 Vidare forskning	40
6.5 Slutord	40
Referenslista.....	41
Bilaga 1 Förfrågan om deltagande i intervju.....	43
Bilaga 2 Intervjuguide	44

1. Inledning

Mitt intresse för att studera elever med utländsk bakgrund och annat modersmål än svenska och deras andraspråksutveckling, har sin grund i de erfarenheter jag gjort i arbetet med dessa elever inom särskolan. I särskolan bedrivs undervisningen i små grupper och med konkret material. Under praktiska lektioner exempelvis idrott, talar läraren om hur övningarna ska gå till och visar samtidigt med sin kropp, innan eleverna utför samma moment. Eleverna med annan språkbakgrund frågar mycket om ords betydelse, och jag uppfattar att det finns en viss förståelseproblematik orsakad av bristande kunskaper i det svenska språket. Vid arbete i smågrupper händer det ofta att elever med svenska som modersmål, svarar innan andraspråkseleven hunnit formulera sitt svar. Till mina erfarenheter hör också möten med elever med ett annat modersmål inskrivna i grundsärskolan, men som tillhör en ”vanlig” grundskoleklass.

Grundskolelärarna, nämner att det finns risk för att vissa elever inskrivna i särskolan inte kommer att få några betyg. Vad är orsaken till svårigheterna, vilken roll spelar deras icke-svenska språkbakgrund? Det finns undersökningar som visar att elever med utländsk bakgrund skrivits in i särskolan på felaktiga grunder. Kan det ha att göra med elevernas bristfälliga kunskaper i det svenska språket? Hur ser lärare på sina möjligheter att i undervisningen möta elever med annan språkbakgrund? (Littman och Rosander 1999) belyser att svårigheter uppstår i flera ämnen om eleven har problem med det svenska språket. Hur kan lärares undervisning befärja språkutvecklingen i svenska? Det finns forskare t ex. (Gibbons 2009), som menar att för en god språkutveckling bör det vara alla lärares ansvar i samtliga ämnen att arbeta kunskaps och språkutvecklande.

Fischbein (2007) betonar betydelsen av att inlärningssituationen i skolan är anpassad till elevens språkutveckling. Annars finns risken att eleven betraktas som avvikande ifråga om skolans krav och med tanke på den begränsade tid som innehållet i undervisningen ska inhämtas. Korpskog (2010) visar på betydelsen av att ändra arbetssätt och metoder i skolan och anpassa undervisningen efter alla elevers behov. Dessa ändringar utgör ett ”verktyg” vilket kan minska problem som uppkommer i undervisningen.

Forskningen som berör särskolan och elever med utvecklingsstörning utgår ofta fortfarande från att det är eleven som har problem enligt Rosenqvist (2007). Han menar att om utgångspunkten är att eleven har en utvecklingsstörning innebär detta en läsning, då diagnosen eller sättet på vilken denna genomförts inte utsätts för granskning. Säljö (2005) beskriver att det sociokulturella perspektivet inte ser lärandeproblem som individbundna egenskaper, eller något som är beroende av den kognitiva förmågan. Svårigheter uppkommer istället då eleven ska tillgodogöra sig och hantera skolans speciella typ av kommunikation som inte kan förankras genom vardagserfarenheter i någon större utsträckning. Förståelseproblem uppkommer genom skolans sätt att kommunicera.

Eftersom undervisningen i skolan sker på svenska är det betydelsefullt att lärare i skolan har kunskaper om andraspråksutveckling. Hyltestam och Lindberg (2004) menar att vid övergången mellan grundskolan och gymnasiet, är det betydelsefullt att överlämnande lärare kan ge information om elevens språkbehärskning. Även vikten av att ta tillvara modersmålslärares bedömningar är väsentligt enligt (SKOLFS 2001:23).

Avsikten med detta arbete är att studera problematiken kring elever vilka är diagnosticerade som särskoleelever, löper risk att bli bedömda som ”sär” eller som befinner sig i ”gränslandet” pga. språkutvecklingen. Hur ser lärarnas möjligheter till andraspråksundervisning ut i

grundskolans högstadium i jämförelse med den undervisning som bedrivs i gymnasiesärskolan?

2. Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att beskriva lärares syn på andraspråksutveckling hos elever som antingen diagnosticerats som särskoleelever, eller som riskerar att bli bedömda som särskoleelever. Syftet är också att peka på skillnader i lärarnas förutsättningar att bedriva andraspråksundervisning i grundskolans senare del och i gymnasiesärskolan.

Hur ser andraspråksundervisningen i svenska ut i respektive skolform?

Hur ser lärare på sina möjligheter att undervisa elever med annan språkbakgrund vilka är diagnostiserade som lindrigt utvecklingsstörda eller befinner sig i gränzonen att få en diagnos?

Hur bedömer läraren elevens språkliga utvecklingsnivå och hur används resultatet i planeringen av undervisningen?

Vilken uppfattning har läraren om orsaken till elevens diagnos, eller risk att få en diagnos?

3. Litteraturgenomgång

Följande kapitel kommer att belysa teoretiska aspekter av andraspråksutveckling. Inledningsvis definieras begrepp, samt en redogörelse för sambandet mellan språklig kompetens och begåvning. Därefter följer resonemang kring olika test och deras användbarhet beträffande invandrarelever med annan språkbakgrund. Nästkommande avsnitt framställer uppgifter om antalet invandrarelever i särskolan. Cummins modell för undervisning av andraspråks elever redovisas, samt synsätt kring andraspråksundervisning och lärarens roll i skolan. Därefter följer en kortfattad redogörelse av teorier kring andraspråksutveckling. Avslutningsvis beskrivs hur andraspråket framställs i skolans styrdokument. Betydelsen av lärarens kompetens i ämnet samt innebörden i begreppet interkulturellt lärande.

3.1 Definition av begrepp

Svensktalande elever: med svensktalande elever avses elever med svenska som modersmål.

Tvåspråkiga elever: elever med annat modersmål som lär sig ytterligare ett språk.

Språklig bas: Innefattar de kunskaper i språket barnet tillägnat sig innan skolåldern. Bergman och Abrahamsson (2008) beskriver att basen innebär att barnet kan böja orden korrekt, barnet har även tillägnat sig språkets grundläggande grammatik.

Språklig utbyggnad: Innebär enligt Ladberg (2000) de språkliga förmågor personen lär sig efter det att baskunskaperna, språklig bas, har erövrats. Språklig utbyggnad är en process som kan pågå hela livet. Utbyggnaden innefattar ett större ordförråd, pragmatisk förmåga och användandet av skriftspråket.

Pragmatik: Kännetecknas enligt Ladberg (2000) av hur personen använder språkliga kunskaper för att uppnå en fungerande kommunikation. Det innebär b.la. att gester och ansiktsuttryck måste stämma överens med det man säger. Pragmatisk förmåga innebär också att inneha en förmåga att anpassa sitt språk efter olika situationer. Exempelvis hälsar man på en kompis på ett sätt, i mötet med läkaren hälsar man på ett annat sätt.

3.2 Språklig kompetens och begåvning

Ladberg (2000) beskriver att den språkliga kompetens som ett barn tillägnar sig innan skolåldern, benämns språklig bas. Denna bas består av grammatik, uttal och flytande tal. Oavsett antal språk är det möjligt för barn att tillägna sig dessa baskunskaper på samtliga språk. Begåvning är en mindre betydelsefull faktor. Även om den språkliga miljön är torftig har barnet möjlighet att tillägna sig språklig bas på ett eller flera språk. Däremot finns risk för att den språkliga utbyggnaden påverkas, dvs. de kunskaper som tillägnats efter det att den språkliga basen är lagd och som består av pragmatisk förmåga, ordförråd och skriftspråk. Att vara ny i språket innebär enligt Ladberg (2000) att läromedel förstås på en lägre nivå eller på ett ytligare sätt. Eleven kan ge intrycket av att vara yngre och barnsligare om eleven tvingas uttrycka sig på en "låg nivå". Eleven kan framstå som mindre kunnig eller mindre begåvad, då eleven inte uttrycker sig på det språk vilket eleven är mest förtrogen med. Littman och Rosander (1999) beskriver att det nyanlända barnet med annat modersmål, behöver två år för att tillägna sig basen. För att lära sig den språkliga utbyggnaden är tidsåtgången 5-8 år.

Abrahamsson och Bergman (2008) påpekar att basen inte måste vara klar innan språklig utbyggnad inleds. Faran är att övrig utveckling bromsas om arbetet endast inriktar sig på den språkliga basen. Är eleverna äldre innebär detta större risker, av den orsaken att det finns en större skillnad mellan deras kognitiva och språkliga ålder. Om innehållsmässiga och språkliga utmaningar måste vänta till baskunskaperna är färdiga, innebär det att den språkliga utvecklingen bromsas. Gibbons (2009) intar synsättet att andraspråksinläring inte kan studeras som ett ämne skilt från annan undervisning, innan andraspråket används. Lärande och andraspråksinläring bör gå hand i hand. Utvecklingen kunskapsmässigt kan inte vara i pausläge under tiden som eleven lär sig det nya språket. Skoluppgifterna bör utformas så att både kunskaper och språk utvecklas.

Vilka erfarenheter individen gör har betydelse för den språkliga utbyggnaden. Ladberg (2000) menar att begåvningen påverkar till vilken *nivå* språken eller språket kan utvecklas. Den har däremot inte någon betydelse för hur *många språk* barnet kan lära sig. Hur många språk barnet lär sig är en fråga om behov, inte begåvning. Språklig stimulans, livserfarenheter och begåvning inverkar på utbyggnaden av pragmatik och ordförråd. Har eleverna lärt sig språket senare i livet är det normalt att den språkliga basen är bristfällig, och den brytning som uppstår i svenskan är inte liktydig med sämre kompetens. Att det finns en skillnad mellan andraspråkselevens kognitiva förmåga och förmågan att uttrycka sig språkligt, noteras av Abrahamsson och Bergman (2008). Elevens sätt att uttrycka sig på visar elevens "språkålder" och kan innebära att språket inte är "korrekt". Orsaken kan vara att eleven inte klarar av att uttrycka sig på ett mer komplext sätt, då individen inte behärskar formuleringarna. Kognitiv och språklig utveckling är oftast mer samstämmig hos enspråkiga barn, men hos andraspråkselever kan språkålder och kognitiv ålder skilja sig åt.

Även Littman och Rosander (1999) påpekar att elevens tankeutveckling ligger före andraspråksutvecklingen. Det är av betydelse att eleverna tillåts arbeta efter sina kognitiva förhållanden samtidigt som språkutveckling sker. Det kan vara nödvändigt att arbeta parallellt med utbyggnad och bas. Kursinnehållet bör inte vara "urvattnat" och svårigheter undanröjda. Andraspråks elever behöver utmanas både kognitivt och språkligt. Abrahamsson och Bergman (2008) beskriver att elevens kognitiva utveckling kan vara avsevärt större än språkalldern. Genom att endast se till elevens ålder innebär svårigheter att bedöma språklig kompetens hos eleven. Elever vilka är i 8-11 årsåldern anses vara i en optimal ålder då det gäller andraspråksinläring enligt tidigare forskning. Abrahamsson och Bergman anser att det har betydelse för eleven att kunna utveckla sitt modersmål, och genom detta nå samma nivå i det nya språket.

3.2.1 Svårigheter att mäta begåvning

Att det finns svårigheter när det gäller att bedöma om en elev är "svagt begåvad" eller "lindrigt utvecklingsstörd" påpekas av Korpskog (2010). Har eleven utländsk bakgrund, ökar svårigheten, beroende på kulturella och språkliga olikheter. Ett stödbehov finns, men det behöver inte vara liktydigt med att en diagnos är nödvändig. En annan aspekt är användningen av tester som kräver språkförståelse, vilket eleverna ofta saknar. Orsaken till att elever får problem är enligt skolinspektionen "*brister i den pedagogiska miljön*". Om skolan ska kunna utbilda och anpassa sig efter alla elevers behov, är ett "verktyg" att ändra arbetssätt och metoder som används ute på skolorna.

Vanligt förekommande testmaterial som ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) och Wisc-testet, (Wechsler Intelligence Scale for Children) vilka i hög grad är baserade på kunskaper i det svenska språket, kan resultera i att elever faller utanför normalfördelningskurvan om samtliga deltester i ITPA använts. Resultatet beskrivs av Mieziš (2007). Tre testavsnitt som förutsätter svenska som modersmål i ITPA-testet utslöts, resultatet utföll mycket positivt. Eleverna hamnade inom normalfördelningskurvan, och inte som tidigare, utanför. Slutsatser av denna undersökning är att användning av ITPA-testet bör brukas med varsamhet vid bedömning av elever med svenska som andraspråk.

Även Axelsson (2004) påpekar att test som är utformade utifrån svensktalande elever används på ett oreflekterat sätt. Tester och prov som är standardiserats och utformats med tanke på enspråkiga elever, kan leda till att elever med svenska som andraspråk under utveckling misslyckas, särskilt om testerna används tidigt. Det är viktigt att pedagoger är medvetna om detta, och även att språkinläring är en process som tar tid, samt att bedömningen av dessa andraspråks elever inte kan utföras på liknande sätt som kring svensktalande elever. Axelsson menar också att psykologiska test avsedda för svensktalande elever bör användas med försiktighet när det gäller tvåspråkiga elever. Istället för att hävda "psykologiska brister" hos den tvåspråkiga eleven är det av vikt att ta hänsyn till hela inläringssituationen. Har eleven möjlighet att använda både sitt modersmål och andraspråket för sitt lärande?

Rosenquist (2007) anser att tillförlitligheten i testinstrumenten inte på ett godtagbart sätt kan kompensera, och fånga in kulturella och språkliga skillnader. Det finns ett behov av att utveckla sättet att göra utredningar, samt en utveckling av de tester som används, i riktning mot en större hänsyn till kulturella och språkliga olikheter. Förutom att hitta testinstrument som är relevanta, finns det också svårigheter att finna specialpedagoger, psykologer och läkare som är kulturkompetenta, menar Rosenquist. Tillgång till tolk skulle kunna vara ett sätt att ge rätt-

visa åt testresultatet. Vissa kommuner betraktar dock testresultat som framkommit med tolkhjälp som inte rättvisande.

I skolverkets allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan, (SKOLFS 2001:23) påpekas att man bör vara särskilt uppmärksam när det gäller bedömning av elever med annan språklig och kulturell bakgrund. Resultat som framkommer genom tester är lämpliga att tolka med en viss försiktighet eftersom testerna kan ge missvisande resultat eftersom de inte är kulturneutrala. *"Risk föreligger också för att barnets språkfärdigheter mäts och inte dess kognitiva förmåga"* (s. 2). I de allmänna råden framhålls betydelsen av modersmålslärares omdöme kring elevens förmåga att nå kunskapsmål bör tas tillvara, samt vikten av observationer av elevens samspel i skolmiljön under en längre tidsperiod.

Den pedagogiska utredningen, vilken utgör en av de fyra utredningar som görs inför mottagande i särskola, syftar till att besvara frågan om eleven innehar förutsättningar att nå grundskolans kunskapsmål. De allmänna råden lyfter fram, att de lärare som har störst kunskap om eleven och undervisningssituationen är de som är bäst lämpliga att genomföra den pedagogiska utredningen. Ineland, Molin och Sauer (2009) framhåller att det förekommer varierande rutiner för utredningar och beslut om mottagande i särskolan. Tillvägagångssätt och vilka personer som deltar är skiftande. Att allt fler kommuner har egna särskolor leder till att tjänstemän med otillräcklig kunskap om särskolan engageras i utredningar och beslutsfattande om vilka elever som ska tillhöra denna skolform.

3.3 Elever med annan språkbakgrund i särskolan

Bel Habib (2001) och Lundström Hahne (2001), beskriver att det tycks förekomma en överinskrivning av invandrarelever i särskolan främst i storstadskommuner. Enligt Bel Habib och Lundström Hahne tas elever med annan bakgrund än svensk, emot i särskolan på grunder som avviker från elever födda i Sverige. Bedömningar och utredningar är både otydliga, och inte heltäckande och kategorisering och diagnoser är ofta diffusa. Har eleven flyktingbakgrund är det vanligt att endast en utredning genomförs till skillnad mot svenska elever vilka omfattas av flera utredningar inför placering i särskola. I (SOU 2003:35) beskrivs att svenska elever inför inskrivning i särskolan genomgår minst två eller flera utredningar.

Det förekommer farhågor att felbedömningar görs när det gäller elever med utländsk bakgrund som placeras i särskola. Rosenquist (2007) noterar att *"En stor majoritet av kommunerna, 82,6 %, anser att det finns vissa eller stora komplikationer i samband med mottagandet i särskolan av elever med utländsk bakgrund"* (sid. 20). Svårigheterna beskrivs bland annat bero på avsaknaden av språk och kulturanpassade test, vilket leder till att bedömningen av elevernas förmåga försvåras. Resultaten kan leda till att underlag för beslut om mottagande i särskola inte är rättvisande eller fullständigt. Även (SOU 2003:35) menar att det finns risk för att felbedömningar görs inför placering av elever med invandrarbakgrund i särskolan. Har eleverna en annan kulturell och språklig bakgrund är det svårare att testa och bedöma dessa elever. En annan faktor är flyktingbarn som varit med om svåra händelser som kan ha försenat eller försvårat deras utveckling. Ett annat skäl till låga prestationer, kan vara att eleverna tidigare inte har deltagit i skolundervisning. Det är relevant att följa upp dessa elever kontinuerligt och göra nya tester efter hand som kunskaperna i det svenska språket förbättras. Rosenquist (2007) beskriver att 6 % av de undersökta kommunerna gör uppföljningar främst med tanke på elevernas språkutveckling. Samtidigt är man extra observant inför eventuella andra skäl än utvecklingsstörning som orsak till svårigheter.

Skolinspektionens rapport (2011) noterar att det finns en ökande andel elever med utländsk bakgrund i grundsärskolan. Siffrorna som redovisas i rapporten bygger på 257 kommuners egenrapportering. I denna rapportering framkommer det, att var tredje grundsärskoleelev i 30 olika kommuner är elever med utländsk bakgrund. Vissa kommuner, exempelvis Malmö, Helsingborg, Göteborg och Botkyrka, har en hög andel elever med utländsk bakgrund placerade i grundsärskolan. Av den totala andelen elever i grundsärskolan varierar antalet från 37 upp till 95 %. Det finns även exempel på kommuner som inte har några invandrarelever placerade i särskolan. Skolinspektionens rapport visar även att motiveringen som ligger till grund för beslutet saknas i de flesta fall. Hos myndigheterna saknas officiell statistik om antalet elever med utländsk bakgrund i grundsärskolan, eftersom insamling av statistik sker på skolnivå. ”*Detta innebär att uppgifter om elevernas födelseland från SCB:s register inte kan kopplas till individer och att det därmed inte går att urskilja elever med svensk respektive utländsk bakgrund inom statistiken om grundsärskolan.*” (s 14). Det är inte heller möjligt att följa elever mellan skolformerna grundskola och gymnasiesärskola av samma anledning.

3.4 Cummins modell för ideal andraspråksundervisning

En modell har framtagits av Cummins, Sellgren (2000), som beskriver hur en ideal andraspråksundervisning kan utformas. De fyra fält som modellen består av omfattar en kognitiv svårighetsgrad som är låg respektive hög. Modellen redovisar kontextreducerat respektive kontextbundet innehåll. Cummins menar att undervisningen bör ha utgångspunkt i lågkognitiva och samtidigt kontextbundna aktiviteter. Det är viktigt att det vardagliga språket är utgångspunkt och arbetssättet bör vara laborativt och konkret. Lärarna bör ha en genuin grund för sitt arbete, i interaktionen mellan eleven och läraren betonas att det är betydelsefullt att arbeta med konkret material. I Axelsson (2008) beskrivs två omständigheter som enligt Cummins modell, inverkar på elevernas skoluppgifter. En faktor är situationsfaktorn, som grundar sig på hur stort eller litet situationens eller omgivningens stöd är, och som leder till att eleven kan tolka lösa skoluppgiften. Den andra faktorn som påverkar består av uppgiftens kognitiva nivå.

Fält A samt C, beskrivs som områden där den språkliga förmågan är automatiserad och här behövs endast liten kognitiv kraft för att lösa uppgifter. Aktiviteter på den här nivån beskrivs som vardagssamtal. Littman och Rosander (1999) beskriver A- och C- fälten som beroende av vilken hjälp omgivningen kan ge, för att eleven ska uppfatta det språkliga budskapet. Eleven kan lösa uppgiften med hjälp av kontexten och det ställs inte några stora krav på att behärska språket. Axelsson (2008) menar att C-fältet innehåller uppgifter av karaktären fylla i en stencil, skriva av från tavlan, veckans ord och andra mekaniska övningar. Den här sortens övningar leder varken till nämnvärd kunskaps och språkutveckling och utmanar inte den kognitiva förmågan hos eleven. Fält C är något som bör undvikas. Fält B och D innebär uppgifter som är kognitivt utmanande eftersom elevens språkliga resurser ännu inte blivit automatiserade. Att försöka övertyga någon annan om att en viss åsikt är den som är rätt, är exempel på en B-aktivitet. Ett exempel på en aktivitet inom D-fältet är att författa en uppsats. Längre upp i årskurserna blir kraven på eleverna högre. De ska då kunna klara skoluppgifter som är kognitivt krävande och som ska kunna lösas utan stöd av situationen. att den lämpliga Littman och Rosander (1999) förklarar att B- och D-fälten bygger på uppgifter är situationsobundna, dvs. de bygger helt på språkliga förmågor och kontexten kan inte ge någon hjälp.

Tabell 1: Cummins modell, ur Littman och Rosander 1999 (sid. 19).

situationsbundet	
<p>A</p> <p>Ex. vardagssamtal</p> <p>Anvisningar kan följas om någon visar hur man gör</p>	<p>B</p> <p>Ex. Genomföra muntliga presentationer</p> <p>Delta i diskussioner</p>
<p>C</p> <p>Ex. skriva av texter från tavlan</p> <p>Besvara enkla frågor skriftligt</p>	<p>D</p> <p>Ex. Följa ämnesundervisning utan lärares demonstration</p>
situationsobundet	

3.5 Andraspråksinläring i eller utanför klassrummet?

Bergman och Abrahamsson (2004) beskriver undervisning i svenska som andraspråk som en undervisning för elever som inte nått upp till "förstaspråksnivån i svenska". Det är inte fråga om stödundervisning, då svenska som andraspråk är ett eget ämne med egen kursplan. Elevers placering i förberedelseklass eller speciell nybörjargrupp avgörs av elevens "språknivå". Det är enligt Bergman och Abrahamsson lärarens uppgift att redovisa vilken språknivå eleven befinner sig på då eleven lämnar en skola eller grupp för flytt till en annan verksamhet. Goda kunskaper om andraspråksinläring förutsätts av den överlämnande läraren. Betydelsen av ett gemensamt språk hos lärarna avseende elevernas förmåga att tillgodogöra sig undervisningen kan vara nödvändig. Skolverket har fastställt följande språkliga färdighetsnivåer: 1) nybörjarnivå, 2) mellannivå och 3) avancerad nivå (s. 608). Hyltenstam och Lindberg (2004) påpekar att andraspråksundervisningen i svenska i mindre omfattning är integrerad med övrig undervisning. Den bedrivs isolerat och betraktas fortfarande som en säråtgärd.

I förberedelseklassen sker undervisning främst i svenska som andraspråk enligt Fridlund (2011). Test och diagnosmaterial har stor betydelse, då eleverna testas i sina kunskaper i svenska språket och nivågrupperingar förekommer. Andraspråks elever diagnosticeras och testas oftare än övriga elever. De resultat som framkommer är motiv till den särskilda undervisningen.

Eleverna verkar också i behov av extra omsorg och lugn och ro på ett sätt som liknar det som uttrycks om inom andra särskilda undervisningsgrupper oavsett om det handlar om läs- och skrivsvårigheter eller kognitiva funktionsnedsättningar (s. 231).

Gibbons (2009) menar att språkutveckling, kunskapsutveckling och begreppsutveckling hänger ihop. Uppgiften är dubbel för andraspråkselever. De ska både *lära sig svenska* och *lära sig på svenska*. Skolans abstrakta språk som behövs för att utvärdera, formulera hypoteser mm. tar minst fem år att utveckla, medan vardagsspråket som används om det som inträffar här och nu fordrar två år.

Hyltenstam och Lindberg (2004) lyfter fram att det krävs ett betydande ordförråd som skiljer sig från vardagligt språk och som har betydelse för elevens förmåga att förstå och tolka det abstrakta språk som används i skolan. Om eleven inte tillägnat sig det svenska språket i tidig ålder, är det vanligt att underskatta den tid som krävs för att utveckla skolrelaterade språkfärdigheter, som krävs för att kunna tillgodogöra sig undervisningen på samma sätt som svensktalande elever. Gibbons (2009) menar att det är otillräckligt med några få timmars undervisning i svenska som andraspråk, hela skoldagen behövs tas i anspråk för att kunna utveckla det svenska språket. Språket måste användas i flera skilda sammanhang och i interaktion med både lärare och kamrater.

Gibbons (2009) menar att all ämnesundervisning bör ha som mål att integrera ”innehåll och språk” för att resultatet ska utmynna i både ämneskunskaper och en andraspråksutveckling. Det är ingen lätt uppgift och planeringen måste vara systematisk liksom uppföljningen när det gäller att integrera tänkande, språk och stoff. Utgångspunkten för planering som bidrar till kunskaps- och andraspråksinlärning, har sin grund i två frågor. Vilka krav på språklig förmåga fordrar ämnet? Vilka språkkunskaper har eleverna och vilka behöver de utveckla? Frågorna syftar till att bidra till identifikation av språkliga krav inom ämnet, och för att avgöra vilket språk som ska användas för att eleverna ska kunna delta i undervisningen. Gibbons menar vidare att andraspråkselevernas skolprestationer inte endast är avhängiga bakgrund, motivation eller begåvning. Den språkliga och sociala miljön har också betydelse. Vad läraren gör i klassrummet och vilken stöttning läraren ger har stor betydelse.

Numera tas utgångspunkten, enligt Gibbons (2009), att det vanliga klassrummet är den optimala miljön när det gäller att lära sig andraspråket. Tidigare synsätt menar Gibbons, innebar att andraspråksundervisning ägde rum utanför det vanliga klassrummet. Språkövningarna innebar grammatiska övningar, eller övningar av språkliga funktioner som exempelvis klassificeringar. Om endast språket lärs ut utanför den ordinarie miljön, istället för ett integrerat arbetssätt i klassrummet, är detta inte tillräckligt för att eleverna ska nå resultat i studierna. Modigh (2005) noterar att sent anlända elever vilka deltagit i svenskundervisning tillsammans med kamrater som har svenska som sitt modersmål, har klarat sig bäst. Detta ställer frågor om hur svenskundervisning ska arrangeras. Är det genom svenska som andraspråk – vanligtvis en verksamhet vid sidan av enligt Modigh - eller genom att elever med annat modersmål integreras med svensktalande elever? Modigh ställer sig frågande till vad som kan vara orsaken till elevernas goda resultat i svenska. *”Är det de duktigaste eleverna som integreras med elever med svenska som modersmål, eller blir de duktiga genom att integreras?”* (sid. 21).

Fridlund (2011) beskriver att svenska som andraspråk skiljer sig från ”vanlig” svenskundervisning genom att grupperna är mindre, det ställs lägre krav på eleverna, samt att lärarna har mer tid till förklaringar. Rektorer som deltagit i Fridlunds undersökning anser att den enklare form av svenska som andraspråksundervisningen utgör och som omfattas av lägre krav, bidrar till att eleverna kan få högre betyg.

3.5.1 Lärarens roll, arbetssätt i skolan

Gibbons (2009) menar att undervisning som bygger på att läraren står längst fram i klassrummet är mindre gynnsamt för andraspråkselever, eftersom eleverna då ges få tillfällen att uttrycka sig, svaren blir dessutom kortfattade. Alternativet är enligt Gibbons lärarstödd redovisning där läraren uppmanar eleverna att berätta, som alternativ till att ställa ”kontrollfrågor”. Ett sådant arbetssätt är gynnsamt för språkinläring eftersom det är elevens villkor som styr, jämfört med om eleven endast skulle besvara en fråga från läraren. Grupparbeten är ett sätt att arbeta enligt Gibbons, men bör arrangeras så att eleverna måste tala. Ett sätt är att skapa en ”informationsklyfta”, vilket innebär att eleverna i gruppen har kännedom om olika information som de måste dela med sig av för att uppgiften ska kunna lösas. Även Holmegaard och Wikström (2004) menar att lärarstyrd traditionell undervisning innebär en begränsning för aktivt deltagande hos eleverna. Undervisningen bör ge eleverna möjlighet att uttrycka sig muntligt. Gruppredevisningar och läxförhör i grupp skapar språklig träning på ett bättre sätt än att svara på frågor.

Med uttrycket lärarstödd redovisning avser också Gibbons (2009) lärares stöd till andraspråkselever vilka kan ha svårt att genomföra den språkligt krävande uppgift, som det innebär att redovisa inför klassen. Eleven bör ges möjlighet att avgöra hur denne vill börja sin redovisning. För andraspråkseven blir det lättare om eleven själv kan sätta igång samtalet, än att bli styrd av läraren. Lärarens uppgift är att stödja eleven genom att ställa frågor, förtydliga och att genom mallar hjälpa eleven att uttrycka sig. Till lärarens roll hör också att samtal bör ”saktas ner”. Det är inte detsamma som att tala långsamt, utan det är ”väntetiden” som ska förlängas. Gibbons menar att det är gynnsamt för eleven att få fler tillfällen att själva tänka igenom och vidareutveckla det som ska sägas. Detta är ett sätt som är mer fördelaktigt för språkinläringen, jämfört med att läraren ständigt löser elevens kommunikationsproblem.

Andraspråkselever stöter på problem om de ska lyssna till instruktioner som presenteras i flera led enligt Gibbons. Denna lyssningsuppgift är svårast för andraspråkselever, men endast en instruktion behöver däremot inte bereda några problem. Ska flera instruktioner ges kan eleverna ges möjlighet att återberätta och skriva upp vad som sagts på tavlan. Förklaringar med ord kan vara svårare. Läraren kan visa vad som menas genom att ta hjälp av någon elev. Praktiska experiment har också betydelse för att göra språket begripligt. Littman och Rosander (1999) förespråkar ämnesövergripande teman i motsats till det ämnessegregerade arbetssättet, det sistnämnda innebär att eleverna byter ämne efter 40-80 minuter. Detta arbetssätt är splittrande för andraspråkselever, eftersom de har ett särskilt behov av helhet i undervisningen. Att arbeta ämnesövergripande innebär för dessa elever en möjlighet att befästa begrepp och ord i flera skilda sammanhang. Även Ladberg (2000) menar att skollektioner som genomförs på traditionellt vis inte är särskilt språkutvecklande. Större delen av lektionstiden bör innebära språkliga aktiviteter i större och mindre grupper. Eleverna måste få tillfälle att diskutera. Få förklaringar och berätta. Ladberg poängterar också betydelsen av temaarbete, dels underlättas hjärnans inläring genom att sammanhang skapas, dels att språkanvändningen blir allsidig. En annan fördel är att kunskap integreras mellan olika ämnen.

Littman och Rosander menar att det bästa sättet att öva språket är genom samtal. Läraren kan skapa genuina samtal genom att arrangera en ”informationsklyfta”, en av eleverna sitter inne med information som den andra eleven saknar. Elevens uppgift är att förklara för sin kompis,

och samtalet är i hög grad språkstimulerande. Under samtalet har eleverna möjlighet att tolka kroppsspråk och miner, för att se om det sagda gått fram. Om kamraten inte förstår har denne möjlighet att fråga vad som menas, den andra eleven måste omformulera sig för att budskapet ska uppfattas – språket utvecklas! Axelsson (2008) betonar att klassrumsundervisningen i hög grad bör präglas av att andraspråksinlärarna ges tillfälle till språkanvändning.

3.6 Teorier om språkinlärning

Abrahamsson och Bergman (2008) beskriver interimspråkteorin, som att inlärarna frambring- ar egna ”regler” som inte stämmer överens med språket som de håller på att lära. Successivt ändras dessa regler allteftersom eleven skaffar sig nya kunskaper i språket. *”Målet är att ele- vernas egna regler, som från början avviker från målspråkets normer, till slut blir identiska med målspråket”* (s. 20). Littman och Rosander (1999) framställer interimspråk som ett ”un- der tiden språk” och som utgörs av allt från det första ordet som personen uttalar på det nya språket, som benämns målspråk, och processen vilken utmynnar i att personen talar som en infödd. Interimspråket kännetecknas av att inläraren växlar mellan egna varianter och korrekta lösningar. Som exempel den där djurorna, dom där djuren. Oavsett vilket modersmål inläraren har, är vissa drag gemensamma för samtliga inlärare. Det är möjligt att bedöma hur långt inlä- raren kommit i sin språkutveckling, genom att notera dessa drag. Även Eklund Heinonen (2005) beskriver detta som en inlärningsgång, och noterar att alla inlärare av ett andraspråk anses följa samma utveckling.

Enligt Abrahamsson och Bergman (2008) är performansanalys en metod som beskriver hur andraspråket växer fram. Sättet att analysera tar sin utgångspunkt i interimspråksteorin, målet är att notera den språkliga kompetensen hos inläraren. Performansanalysen kan visa på både det som inläraren kan och på de delar som denne är på väg att lära sig. Analysen hjälper till att notera så kallade fossiliseringar, dvs. ordval som är felaktiga och som kan bli varaktiga. Nackdelen med performansanalysen är att den är tidskrävande. Analysen är dock ett viktigt instrument då man inhämtat kunskaper om hur den ska genomföras, och införlivat tekniken. Den hjälper pedagogen att få ”röntgenblick”. Eklund Heinonen (2005) noterar att *”perfor- mansanalysen betonar vikten av att se till en inlärares totala produktion, inte enbart till felen”* (s. 12).

Pienemann i (Littman och Rosander 1999) har utarbetat processabilitetsteorin eller process- barhetsteorin. Teorin innebär att språkinlärning sker i en viss ordning. Inläraren befinner sig på en viss nivå och kan inte gå vidare innan nivån är färdigbearbetad. Stegen måste tas i en viss ordning och det går inte att utesluta något steg. Enligt Håkansson (2004) lär personen sig ord som används oböjda, dvs. utan grammatiska regler vid den första nivån. Grammatiska re- lationer uttrycks på de högre nivåerna, *”först mellan ord i en fras, sedan mellan fraser i en sats och därefter mellan satser i en mening”*. (sid. 154).

3.7 Beskrivning av andraspråket i styrdokument

I grundsärskolans läroplan beskrivs andraspråksundervisningens syfte som att undervisningen ska bidra till att elevernas kunskaper om och i det svenska språket ska utvecklas.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera och anpassa sitt språk till olika sammanhang och för olika syften. Undervisningen ska också ge eleverna möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet. Ele- verna ska också ges möjlighet att utveckla kunskaper om och tilltro till sin förmåga att formulera och ut-

trycka egna åsikter och tankar. Vidare ska undervisningen syfta till att eleverna utvecklar sina kunskaper om hur det svenska språket är uppbyggt och om dess uttal. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om den egna språkliga och kommunikativa förmågan. Undervisningen ska också ge eleverna möjligheter att utveckla och fördjupa sin ord- och begreppsförståelse. (s.122).

Under rubriken kommunikation noteras språkets betydelse som det främsta redskapet för att lära, tänka och kommunicera. Att elevernas kunskaper om ämnesspecifika begrepp utvecklas anses som betydelsefullt. Om modersmålet är ett annat än svenska, betonas betydelsen av att undervisningen ska bidra till flerspråkighet.

För elever med annat modersmål än svenska ska undervisningen bidra till att eleverna stärks i sin utveckling till att bli flerspråkiga. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin ord- och begreppsförståelse både på svenska och modersmålet. (s. 147).

I Lgr 11 är syftet med svenska som andraspråk utformat på ett liknande sätt som i grundskolans läroplan. En viss skillnad på ordval är värt att uppmärksamma, undervisningen enligt grundskolans läroplan ska ge *”många möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet”* (s.122). I jämförelse med Lgr 11 där *”undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet* (s. 239).

Lgr 11 betonar också betydelsen av att andraspråksundervisningen utvecklar elevernas kunskaper om det svenska språket beträffande uttal och begrepp samt språkbruk.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, uttal, ord och begrepp samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och till den egna språkliga förmågan. (s. 239).

I Gysär (2002:01) beskrivs språkets fundamentala betydelse för kunskap och lärande.

Tillsammans med andra ämnen skall svenska som andraspråk utveckla elevernas språk så att det blir ett fungerande redskap för att tillgodogöra sig utbildningen inom studieinriktningen och en grund för ett livslångt lärande. (s. 224).

Förutsättningarna är annorlunda när det gäller svenska som andraspråk jämfört med ämnet svenska. Elevernas förmåga att behärska språket kännetecknas av en stor spännvidd. *”I ämnet ingår att utveckla andraspråket så långt det är möjligt och stödja utvecklingen mot en aktiv tvåspråkighet”* (s. 225). Att socialt samspel med andra är språkutvecklande lyfts fram, liksom vikten av att använda språket i vardagssammanhang, vilket är av betydelse för att utveckla elevernas språkliga förmåga. Värdet av att utgå från behoven hos eleverna, att ta hänsyn till förutsättningar, önskemål och erfarenheter är av betydelse.

I gymnasieskolornas läroplan noteras också språkets betydelse för tänkandet och att språket är inte endast kommunikation. Planering, problemlösning och förmågan att dra slutsatser blir möjliga med språkets hjälp.

I skolan är svenska undervisningsspråk för de flesta elever. En viktig sida av ämnet svenska som andraspråk är att utveckla språket som ett tankeredskap även om det för eleverna är ett nytt språk. Alla ämnen har ett ansvar för att språkutveckling sker, men svenska som andraspråk har huvudansvaret. (s. 225).

Svenska som andraspråk beskrivs vara en alternativ kärnämneskurs i gymnasieskolorna. Det framhålls även att skolorna har en frihet att bestämma hur nationella mål ska nås. *”Varje skola*

inom ramen för programmålet har en frihet att bestämma hur de nationella målen ska nås. Det lokala friutrymmet är betydande.” (s. 11). Vilka kärnämnen som erbjuds styrs av programmålet. Programsmål innebär en sammanfattning av innehållet i ett program och utgör utgångspunkt för planering av undervisningen. Programsmål är fastställda av regeringen.

3.8 Betydelsen av lärares kompetens i andraspråksundervisning

Lärare som undervisar i svenska som andraspråk, uppfattas enligt Fridlund (2011), av andra lärare ha en särskild kompetens kring tester och bedömningar av vilken nivå eleven befinner sig på. De ”vanliga” lärarna i Fridlunds undersökning har ingen uppfattning om hur tester utförs och vad de olika nivåerna i språkutvecklingen innebär. Lärarna innehar även uppfattningen att andraspråksundervisning mest handlar om att utveckla elevens ordförråd, samt att det ges ökade möjligheter att åstadkomma skillnader i undervisningen. Fridlund betonar vikten av att alla lärare har en gedigen utbildning i svenska som andraspråk, i synnerhet lärare som undervisar i svenska.

Fridlund anser att betydelsen av att kunna bedöma vilken språklig nivå eleven befinner sig på, är en annan viktig kompetens hos läraren. Utifrån språkbedömningen kan undervisningen planeras på ett sätt som optimalt gynnar elevens språkutveckling. Bergman och Abrahamsson (2004) menar att lärare bör kunna beskriva för andra kollegor var eleven befinner sig kunskapsmässigt och språkligt. Vid skolbyten eller byte av grupp är det betydelsefullt att läraren som lämnar över kan rapportera om elevens språknivå. Förutsättningen för detta är att lärarens kunskaper om andraspråksinlärning är goda. I förutsättningarna ingår också att lärarna delar ett gemensamt språk som kan uttrycka deras syn på språkbehärskning och bedömning. Bedömningen bör bestå av två delar, vad eleven klarar språkligt och kunskapsmässigt. Ord som ”svag” eller ”duktig” ger inga ledtrådar till hur undervisningen bör utformas eller vad eleven kan.

Hyltenstam och Lindberg (2004) anser att många lärare som undervisar i svenska som andraspråk har liten eller obefintlig kompetens i ämnet. Bland övriga lärare är det få som har utbildning kring kunskaps- och språkutveckling hos flerspråkiga elever. Behovet av kunskaper kring andraspråksinlärning och flerspråkighetens villkor är stor bland alla lärare, men även hos skolledare.

3.9 Interkulturellt lärande

Lahdenperä (1999) beskriver att termen interkulturell avser en interaktionsprocess mellan människor som har olika kulturell bakgrund. Eklund (2008) menar att tillgången till och möjligheten att utveckla samhällspråket, dvs. svenska, samt möjlighet att utveckla och bevara modersmålet och använda det för lärande som interkulturella målområden. Genom undervisning i svenska som andraspråk tillförsäkras tillgång till samhällspråket. Eklund menar vidare att förutsättningar för interkulturellt lärande skapas genom att utgå från elevernas gemensamma och individuella erfarenheter. Andra förutsättningar är att eleverna i heterogena grupper använder sig av problemorienterade och undersökande arbetssätt. Det är betydelsefullt att alla elever oavsett bakgrund får tillgång till läroprocesser. Betydelsen av att svenska som andraspråk har blivit ett eget ämne med egen kursplan innebär enligt Eklund (2008) *”ett erkännande av att det tar tid att lära sig ett nytt språk upp till förstaspråksnivå, men att detta inte får hindra eleven från att få behörighet för gymnasiestudier”*. (s. 242).

4. Metod

4.1 Forskningsansats

Undersökningen utgår från en kvalitativ ansats. Huvuduppgiften för den kvalitativa forskningen är enligt Stukat (2005) inte generalisering, förutsägelser och förklaringar utan förståelse och tolkning av de resultat som framkommer. Studien som bygger på intervjuer, tar sin utgångspunkt i lärarnas erfarenheter och kunskaper kring elever med annat modersmål, vilka bedömts vara lindrigt utvecklingsstörda. Resultatet av studien har sin grund i tolkning av lärarnas utsagor. Hermeneutikens främsta redskap är tolkning, vars syfte är att leda till förståelse enligt Ödman (2004). Om vi ska förstå vår verklighet är det nödvändigt att ständigt namnge den. Förhållandet till personer runt oss bygger på språket och förståelsen. Ödman beskriver hermeneutiken som en process som omfattar fyra olika moment. Det första innebär tolkning, det begrepp som hermeneutiken tar sin utgångspunkt i. Tolkning innebär det sätt som jag själv inför andra och inför min egen person presenterar den egna förståelsen. Begreppet förståelse innefattar olika sätt att se på förståelse, dels den ytliga förståelsen och dels den mer djupgående. Djupgående förståelse kan innebära att den egna livsstilen förändras. Det är denna form som kallas hermeneutisk förståelse.

En grund för att förstå är förförståelse, ”utan förförståelse, ingen förståelse” (Ödman s. 75). Tidigare erfarenheter, lärdomar, känslor och upplevelser ingår i förförståelsen. Förförståelse innebär enligt Ödman att inte vara neutral, vilket innebär att förförståelsen kan utgöra en tillgång, men även ett hinder vid försöken att förstå en annan människa. Det sista momentet innebär förklaring, dock inte någon orsaksförklaring eller den typ av förklaring som finns inom naturvetenskapen. Den hermeneutiska processen vilar på förförståelse, förståelse och förklaring och syntesen mellan dessa resulterar i tolkning.

Den egna förförståelsen kan enligt Ödman (2007) vara den som ger riktning i sökandet. Min egen förförståelse består av möten med andraspråks elever med lindrig utvecklingsstörning i undervisningssituationer. Jag har under lång tid varit verksam inom gymnasiesärskolan. Eleverna frågar ofta om svenska ords betydelse. Min erfarenhet är att de har vissa svårigheter att uttrycka sig på svenska, men att den verbala förmågan avseende det egna modersmålet är god. Frågan jag ofta har ställt mig är hur ser sambandet ut mellan kognitiva förmågor och brister i språkförmågan? Det är betydelsefullt att redovisa den egna förförståelsen enligt Ödman (2007). Vid presentationen av tolkningsresultatet möts två förståelsehorisonter i den hermeneutiska situationen, författarens och läsarens. Genom att redovisa sin egen förförståelse bidrar man till läsarens förståelse.

Det finns en dynamik och rörlighet i det hermeneutiska arbetet enligt Ödman (2004). Vår förförståelse kan vara onyanserad – mer eller mindre beroende av vilka erfarenheter vi gjort tidigare. Både fördomsfulla och förenklade tolkningar kan ingå i den första förståelsen. Den hermeneutiska spiralen innebär en pendling mellan helhet och delar, ”för att låta helheten belysa delarna och delarna helheten” (s.77). Kunskaper, teoretiska perspektiv och erfarenheter hos tolkaren ger innebörd till materialet. Resultatet av materialet leder fram till en ny tolkning av den egna förståelsen. Författaren menar vidare att det finns en risk att cirkulär förståelse, ett fördomsfullt handlande och tänkande kan leda till omtolkning av ny information på ett sätt som motsvarar personens tidigare förståelse.

4.2 Metodval

Studien bygger på intervjuer vilket är det naturliga metodvalet utifrån studiens syfte och frågeställningar. Genom att intervjua lärare ges möjligheten att få vetskap om deras uppfattning av elever med lindrig utvecklingsstörning, annan språkbakgrund och elevernas lärande. Påverkas lärarens upplevelse av om eleven har en lindrig utvecklingsstörning? Förförståelsen kan enligt Ödman (2004) utgöra ett hinder vid försök att förstå en person. Kan lärarens vetskap om att eleven har en utvecklingsstörning påverka lärarens uppfattning negativt? Att ange orsaken till något innebär förklarande tolkning. Det innebär att relationer mellan begrepp, sammanhang och företeelser klargörs Ödman (2007). Intervjuerna med lärarna avser att kasta ljus över deras uppfattning om orsaker till att elever med invandrabakgrund i vissa fall placeras i särskola.

För att få tillgång till ett empiriskt material föll valet på att använda den halvstrukturerade intervjun Kvale och Brinkmann (2009). Intervjumetoden kan beskrivas vara frågeställningar utformade i en intervjuguide. Frågorna kan vara fasta till sin karaktär, men intervjuarens omdöme kan avgöra hur stora avsteg som kan tas vid behov av uppföljning av frågor. Målsättningen med frågorna var att framkalla utförliga beskrivningar genom öppna frågeställningar. Varje intervju avslutades med att informanten gavs möjlighet att berätta vidare om något ämne, som intervjuaren inte berört i frågeställningarna.

Stukat (2005) beskriver den halvstrukturerade intervjun på ett liknande sätt. Ett antal huvudfrågor ställs på samma sätt till samtliga informanter. Svaren som framkommer följs upp på ett individuellt sätt. Intervjumetoden är följsam och anpassningsbar, samspelet i intervjun syftar till att få till stånd fyllig information. Kvale och Brinkmann (2009) menar att den kvalitativa intervjun har som målsättning att få tillstånd beskrivningar på ett nyanserat sätt, dess syfte är inte av kvantitativ art. Eftersom lärarnas erfarenheter var utgångspunkten i studien, var det relevant att välja intervjuer och genom denna metod skapa underlag till studien. För att få tillgång till ett större empiriskt material kunde även intervjuer med elever utgjort en informationskälla, men med tanke på den korta tidsperiod som stått till förfogande bedömdes detta som mindre lämpligt.

4.3 Urval

Eftersom det övergripande syftet är att beskriva lärares syn på andraspråsutveckling hos elever som kategoriserats som särskoleelever, eller som riskerar att bedömas som lindrigt utvecklingsstörda var detta utgångspunkten i valet av informanter. Urvalet av lärare styrdes av att de dels har erfarenhet av arbete med elever med lindrig utvecklingsstörning, dels att lärarna undervisar i svenska som andraspråk, alternativt i svenska. Det sistnämnda var det enda möjliga i gymnasiesärskolan.

Urvalet av lärare styrdes även utifrån kriteriet att få tillstånd en helhetsbild av funktionshindrade invandrarelevs andraspråksundervisning, från högstadiet till gymnasiesärskolan. I studiens syfte ingår att lyfta fram skillnader i lärarnas förutsättningar att bedriva andraspråksundervisning i grundskolans senare del, samt i gymnasiesärskolan. Sammanlagt intervjuades sex lärare, fyra från grundskolan, år 7-9, med erfarenhet av undervisning av integrerade särskolee-

lever, samt två lärare verksamma i gymnasiesärskolan. Samtliga skolor återfinns inom samma kommun. En av grundskolorna ligger i ett bostadsområde där en stor andel personer med annan etniskt bakgrund är bosatta. Detta innebär att majoriteten av eleverna i klassrummen i denna skola har ett annat ursprung. Gymnasiesärskolan i den aktuella kommunen är den enda inom denna verksamhet och är den skolform som i ett senare skede tar emot grundsärskolans elever.

4.4 Genomförande

Kontakter upprättades, både skriftligt och muntligt, med skolledare ansvariga vid tre olika skolor, två grundskolor samt en gymnasiesärskola. Samtliga skolor återfinns inom samma kommun. I samband med att kontakten lämnades missivbrevet med information om studiens syfte och rätten till anonymitet. Skolledarna valde ut lämpliga informanter efter de önskemål som presenterats. Urvalet avgränsades till sex personer, eftersom studien är av kvalitativ karaktär samt tidsmässigt begränsad.

Samtliga intervjuer ägde rum enskilt och spelades in på band. Samtalen fick maximalt pågå under en timma, de flesta avklarades på kortare tid. Innan intervjuerna påbörjades tillfrågades informanterna om godkännande av att bandspelare användes för att spela in samtalet. Samtliga gav sitt medgivande till bandinspelning. Intervjuguiden fanns med som ett stöd under intervjuerna, vid oklarheter ställdes följdfrågor och förtydliganden efterfrågades. Som tidigare nämnts avslutades varje intervju med att informanten gavs möjlighet att berätta vidare om något ämne som inte berörts i frågeställningarna. Fem av sex valde att ge ytterligare information. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att bandinspelning innebär flera fördelar. Det är möjligt att vara koncentrerad på ämnet för intervjun och samtalet kan flöda på ett fritt sätt och intervjuaren kan lyssna aktivt. Inspelningen är också till hjälp när det gäller att minnas exakta formuleringar. Samtliga intervjuer transkriberades i sin helhet för hand och utgjorde ett rikt material. Eftersom det talade språket har en annan form än det skrivna, översattes talspråket till skriftspråk för att uppnå ökad läsbarhet (Kvale och Brinkmann 2009).

4.5 Analys/tolkningsförfarande

Ljudbanden avlyssnades ett flertal gånger och texten genomlästes upprepade gånger. Stukat (2005) menar att upprepade genomläsningar bidrar till att ”komma bakom” textens innehåll. Det är också en förutsättning om analysen ska vara av djupare kvalitativ art. Ödman (2007) menar att omsorgsfull dokumentation ger möjlighet till kontroll av slutsatser och tolkningar. All data i denna undersökning är noggrant transkriberad från ljudband.

Texten har efter transkriberingen kategoriserats via meningskodning (Kvale och Brinkmann 2009). Utgångspunkten för kodningen av texten var studiens frågeställningar och syfte, målet med kodningen var att få tillstånd kategorier. Tolkningsförfarandet enligt den hermeneutiska cirkeln är en ständigt pågående process som rör sig både framåt och bakåt. I processens början finns en vag uppfattning om texten i sin helhet, enskilda delar tolkas och relateras sedan till helheten. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter fram uppfattningen att intervjuanalyser inte är någon vetenskaplig metod, av den anledningen att beroende på vilka som uttolkar intervjun, kan olika innebörder hittas. Invändningen har sin grund i att det endast skulle finnas en riktig mening och analysens uppgift är att finna denna mening. Hermeneutiska förståelseformer befinner sig i strid mot denna form av entydiga resonemang och tillåter istället en mängd legitima tolkningar.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att den rika variationen av tolkningar inte är något huvudproblem. Problemet kan istället vara att forskningsfrågorna inte är tydliga. Författarna menar att tendentiös subjektivitet som beskrivs vara en selektiv tolkning av materialet, innebär att forskaren endast ser det som stöder den egna uppfattningen och noterar inte uppfattningar av annan inriktning. Som uttolkare av materialet är min utgångspunkt att försöka inta en öppen inställning och därmed se fler aspekter kring ämnet. I frågeguiden har avsikten varit att täcka in flera infallsvinklar av andraspråsutvecklingen hos elever med lindrig utvecklingsstörning.

4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten har med forskningsresultatens tillförlitlighet att göra enligt Kvale och Brinkmann (2009). Ifråga om intervjupersoner kan det handla om att informanterna kan avge olika svar, beroende på vem som intervjuar dem, samt om samma resultat framkommer vid en annan tidpunkt med en annan forskare. Det är troligt att informanterna i denna undersökning, skulle ange liknande svar vid ett annat intervjutillfälle med en annan person. Om intervjuerna ägde rum längre fram i tiden kan svaren bli annorlunda eftersom människors erfarenheter förändras över tid Stukat (2005).

Validitet innebär frågan om forskningen i själva verket mäter det som avsetts att mätas enligt Fangen (2005). Kvale och Brinkmann (2009) menar att validiteten ifråga om intervjukunskap är avhängig av att forskaren ofta teoretiskt tolkar, ifrågasätter och kontrollerar resultatet som framkommit. Författarna menar vidare att validitet handlar om hur intervjuguiden är utformad, vilket påverkar kvaliteten på intervjuerna. Uppföljning av frågor kan vara ett sätt att kontrollera informationen. Val av språklig stil beträffande utskriften och författarens tolkningar av texten har också betydelse för validiteten. Noggranna utskrifter av ljudbanden har bidragit till studiens trovärdighet. Inspelningarna var av god kvalitet, det var lätt att uppfatta och skriva ner det som hördes på banden. Under de intervjuer som genomförts har följdfrågor ställts och vid osäkerhet har även förtydliganden efterfrågats med ambitionen att höja validiteten.

Kvale och Brinkmann (2009) ställer frågan om resultatet endast är lokalt intressant, eller om det finns möjlighet att överföra resultatet till andra situationer och undersökningspersoner. Forskning med intervju som metod, innebär att det oftast deltar för få informanter för att resultatet som framkommer ska kunna generaliseras. I denna undersökning deltar sex personer, vilka representerar tre olika skolverksamheter. Resultatet som framkommer kan inte ses som generaliserbart, utan avser endast de berörda skolorna. Avseende det mindre antalet informanter från gymnasiesärskolan, kan det vara tänkbart att ytterligare några fler medverkande från denna skolform hade kunnat bidra till att resultatet varit mer representativt och därmed mer generaliserbart. En viss relaterbarhet kan iaktas när det gäller lärarnas uttalanden om oklarheter kring vissa elevers tillhörighet i särskolan. En jämförelse kan göras med de resultat som framkommit i olika undersökningar (Rosenquist, 2007. SOU, 2003:35). I nämnda undersökningar framkommer att det kan finnas tveksamheter rörande invandrarelevens placering i särskola. Relaterbarhet beskrivs av Stukat (2005) som en svagare form av generalisering (s. 129).

4.7 Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2009) anser att det är viktigt att undersökningspersonerna blir informerade om undersökningens syfte och upplägg, informerat samtycke, samt fördelar och risker med att delta. Det är också viktigt att upplysa om att deltagandet är frivilligt och att de deltagande har möjlighet att lämna studien. Rektorer och lärare var de personer som fick ta del av den muntliga och skriftliga informationen. Samtliga deltagare har givit sitt samtycke till att delta i studien.

Konfidentialitetskravet innebär att privata data som riskerar att röja vilka deltagarna är inte avslöjas enligt Kvale och Brinkmann (2009). Då enskildas uttalanden kommer att figurera i offentliga rapporter är det viktigt att intervjupersonernas integritet skyddas. Alla deltagare har därför försetts med fingerade namn, liksom de aktuella skolorna. En återhållsamhet kring personliga uppgifter har iakttagits för att undvika identifiering av enskilda. Det inspelade intervju materialet har förvarats på ett säkert sätt, liksom utskrifterna, allt i syfte att uppfylla konfidentialitetskravet.

5. Resultat

Presentationen av resultatet organiseras under fem olika huvudrubriker. Inledningsvis presenteras lärarna, därefter resultatet av intervjuerna som redovisas under fyra huvudrubriker med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Innehållet i de olika delarna handlar om hur andraspråksundervisningen är organiserad i de olika skolformerna. Hur lärare ser på sina möjligheter att undervisa elever med annan språkbakgrund, med diagnosen utvecklingsstörning eller i riskzonen att få en diagnos. Denna del innehåller även lärarnas syn på behovet av utbildning. Därefter beskriver lärarna hur de bedömer elevens språkliga utvecklingsnivå, dels med stöd av information från överlämnande skola, dels genom egna analyser. Till sist beskrivs lärarnas uppfattningar om orsaker till eller risk att få diagnosen utvecklingsstörning. Resultatpresentationen innehåller även författarens tolkning utifrån undersökningens teoretiska utgångspunkt.

5.1 Presentation av lärarna

Nedanstående del innehåller en kortfattad presentation av de sex lärare som intervjuats i denna studie. Presentationerna bygger på lärarnas egna uppgifter om sig själva, samtliga informanter har fått fingerade namn, liksom de berörda skolorna.

5.1.1 Mona

Mona är lärare i svenska i gymnasiesärskolan. Hon har tjänstgjort inom denna verksamhet sedan fem år tillbaka. Mona har en speciallärarutbildning i botten, men saknar dock utbildning i svenska som andraspråk. Mona har ett annat modersmål.

5.1.2 Kerstin

Kerstin är verksam lärare i gymnasiesärskolan, och undervisar i svenska. Kerstins utbildning omfattar 60 poäng i ämnet svenska. Däremot har hon ingen utbildning i svenska som andraspråk. Kerstin är i grunden förskollärare och hon har lång yrkeserfarenhet, bl.a. från låg- och mellanstadiet. Inom särskolan har hon varit verksam i tolv år.

5.1.3 Miriam

Miriam undervisar i svenska och svenska som andraspråk i årskurserna 7-9 i grundskolan, Sandbäckskolan. Hennes ämneskombination är Svenska som andraspråk, religion och tyska. Hon bedriver för närvarande studier i svenska som andraspråk. Miriam har sammanlagt arbetat som lärare i fyra år inom grundskolan. Miriam har ett annat modersmål än svenska.

5.1.4 Anja

Anja undervisar i svenska som andraspråk i grundskolan, åk 7-9. Hennes yrkeserfarenhet inom svenska som andraspråk omfattar 22 år. Under hela denna yrkesverksamma tid har hon undervisat elever på Sandbäckskolan. Anja har studerat 30 poäng i svenska som andraspråk,

hon har även en gedigen pedagogisk utbildning från ett nordiskt universitet. Anja har ett annat modersmål.

5.1.5 Lisbet

Lisbet har tidigare varit verksam som språklärare i åtta år. Hennes erfarenhet av att arbeta som lärare i svenska som andraspråk är kort, hon har arbetat i en termin. Lisbet har en lärarexamen i grundskolans senare år, där har ämnena svenska som andraspråk och svenska ingått. Hennes studier i svenska som andraspråk omfattar totalt 60 poäng. Lisbet är verksam vid Stenbroskolans grundskola åk 7-9.

5.1.6 Maria

Maria är utbildad grundskollärare. Hon har 30 års erfarenhet av arbete som lärare, varav 5 år i svenska som andraspråk. Under hela sin yrkesverksamma tid har hon varit verksam på Stenbroskolan. Hennes utbildning inom svenska som andraspråk omfattar 30 poäng.

5.2 Andraspråksundervisningens organisation

Vid sammanställningen av materialet framkommer att andraspråksundervisningen är organiserad på helt olika sätt inom grundskolan, fast båda grundskolorna ligger inom samma kommun. Samtliga elever som får undervisning utifrån grundsärskolans läroplan har ett annat modersmål. Studiens fokus är koncentrerad på elever med invandrarbakgrund och annat modersmål, som fått eller riskerar att få diagnosen lindrig utvecklingsstörning. Eftersom eleverna är integrerade i den ”vanliga” klassundervisningen presenteras verksamheten i sin helhet.

Andraspråksundervisning i gymnasiesärskolan saknas, men lärarna arbetar aktivt med att stödja elever med annan språkbakgrund.

På Sandbäckskolan finns en mottagningsgrupp, tidigare kallat förberedelseklass. Eleverna stannar oftast ett år i mottagningsgruppen innan de börjar i vanlig klass. En viss variation förekommer. Några elever stannar lite längre i mottagningsgruppen, medan några börjar i den vanliga klassen tidigare. Orsaken till variation i tid för övergång till vanlig klass beror enligt Anja på skolbakgrund och kunskaper i modersmålet.

Det beror på vilken skolbakgrund eleverna har och hur fort de lär sig mot modersmålet. (Anja, grund).

Efter det att eleverna placerats i vanlig klass läser de svenska som andraspråk istället för den ordinarie svenskundervisningen. Antalet lektionstillfällen i svenska som andraspråk är tre per vecka. Anja menar att gruppstorleken har betydelse för undervisningen i Sva.

Jag har en grupp som består av sju elever, och en grupp med sexton elever. Min reaktion är att den mindre gruppen fungerar närmast perfekt. Eleverna är i en miljö där de kan bli bekräftade och sedda, och där jag har mycket tid för dem. Sva grupper ska helst vara mindre än sexton elever, det är svårare att ha lärarledd undervisning som genomgångar av övningar i en större grupp. Muntliga presentationer och redovisningar är lättare att genomföra i mindre grupper. (Anja, grund).

Anja tycker att det är otillräckligt med tre timmar Sva per vecka.

Den gamla modellen, steg två, var bättre. Då hade eleverna tillgång till en egen So-No lärare. I övrigt deltog eleverna i alla övningsämnen och lärde sig språket den vägen. Den här varianten, tre timmar Sva per vecka räcker inte. Det behövs en intensiv träning i svenska. (Anja, grund).

Elever med annan språkbakgrund som är inskrivna i grundsärskolan deltar i den vanliga undervisningen, men får även stödundervisning av specialläraren. Några elever vill dock inte delta i stödundervisningen.

Specialläraren jobbade extra med denna elev, det var specialläraren som satte betyget. Eleven fick väl godkänt i svenska och det var jättekul. (Miriam, grund.).

Vi har elever som är inskrivna i särskolan, men som vägrar att gå på lektioner med speciallärare. De vill inte vara annorlunda eller bli bedömda på ett annorlunda sätt. (Anja, grund.)

Sammanfattningsvis kan andraspråksundervisningens organisering i Sandbäckskolan ses som att grunderna i det svenska språket inhämtas i mottagningsgruppen. Efter det att eleverna placerats i den reguljära undervisningen har de möjlighet till tre timmars Sva-undervisning per vecka. Sva-läraren anser att tre timmar Sva i veckan är otillräcklig undervisning. Slutsatsen som kan dras är att i Sandbäckskolan ligger ansvaret för andraspråksundervisningsansvaret uteslutande hos Sva-läraren.

5.2.3 Stenbroskolan placerar eleverna direkt i vanlig klass, även nyanlända

Till skillnad mot Sandbäckskolan placeras inte elever med annat modersmål i en särskild grupp för nyanlända. Under det här läsåret har även nyanlända utan språkkunskaper i svenska placerats direkt i vanlig klass i årskurs sju. Undervisningen i Sva genomförs under ordinarie svenska lektioner. Vid dessa tillfällen lämnar eleverna klassrummet. I årskurs sju har sva-läraren ansvar för all andraspråksundervisning. I årskurs åtta ges en till två lektioner i svenska som andraspråk. Övrig tid tillbringar eleverna i klassen för att få språklig stimulans. Elever i nionde klass deltar i ordinarie svenskundervisning i klassen vid två av tre tillfällen. I årskurs nio finns även möjlighet att välja Sva istället för tyska, spanska och franska. Sättet att undervisa ställer andra krav på planeringen av undervisningen och kräver ett nära samarbete med läraren i svenska.

Jag får jobba väldigt annorlunda, åk 7 eleverna, där kan jag göra en egen planering och jag behöver inte följa klassläraren. I åttan och nian måste jag tänka så här. Vad gör dom i klassen? Jag måste ligga lite före, så att eleverna är förberedda på de moment som kommer i klassen. Jag skickar med eleverna de redskap som behövs för att klara klassundervisningen. Sedan kommer eleverna tillbaka till mig vid nästa Sva-tillfälle och då har de frågor som jag hjälper dem med. Sedan ska de tillbaka in i klassen igen. Jag får ha väldigt mycket samarbete med svenskläraren. (Maria, grund.).

Maria försöker även att få en helhetsbild av hur eleverna klarar sig i övriga ämnen och hur arbetet med Sva kan bedrivas i dessa ämnen.

Jag försöker titta hur det går för eleverna i andra ämnen för att få en helhetsbild. Hur kan jag arbeta med SO och NO ämnen? Jag hjälper eleverna så att de kan förstå genomgångar i sjuan, eleverna får lite med sig från mig för att de ska kunna klara sig i klassen sen. (Maria).

Slutsatsen är att ett stort ansvar läggs på Sva-läraren, i årskurs sju ska läraren undervisa nyanlända utan språkkunskaper. Denna Sva-undervisning kan tolkas som en variant av en mottagningsgrupp. I årskurs åtta och nio innebär Sva-undervisningen, att ge eleverna stöd för att de ska kunna tillgodogöra sig den övriga undervisningen i andra ämnen. Sva-läraren har också ett ansvar när det gäller samarbete med övriga kollegor.

5.2.4 Svenska som andraspråk saknas i gymnasiesärskolan

Vi har inte någon Sva-undervisning det kan jag inte påstå, men jag ser fram emot den nya läroplanen som kommer till hösten. Där finns svenska två med. (Kerstin, gy-sär.).

Kerstin menar att det finns ett behov av Sva- undervisning.

Vi har ett ganska stort antal elever som har dåliga språkkunskaper i svenska, vi försöker ordna stöd till dessa. det är vår svenska två. (Kerstin, gy-sär.).

Mycket läsning och förklaringar av ord i texter är en del av stödet eleverna får. Att eleverna ska öka sin ordförståelse är viktigt enligt Kerstin. Även betydelsen av att koppla ord som de inte vet betydelsen av, till det egna modersmålet är ett sätt att hjälpa eleven att förstå.

Vi läser väldigt mycket och vi försöker prata om orden för att ge eleverna ett större ordförråd. (Kerstin, gy-sär.).

Även om jag inte kan kurdiska eller persiska så försöker jag hjälpa eleverna att få kunskap om ordets betydelse på det egna modersmålet. (Mona, gy-sär.).

Slutsatsen kring gymnasiesärskolan är att undervisning i svenska som andraspråk saknas, men att behovet är stort, då många elever har dåliga språkkunskaper i svenska och därför har svårt att tillgodogöra sig all undervisning. Lärarna har tolkat att Sva-undervisning ger eleverna ett större ordförråd. Genom att hjälpa eleverna att tolka ordens betydelse, finns uppfattningen att elevernas förståelse kan förbättras.

Av resultatet framgår det tydligt att det är stora skillnader i lärarnas förutsättningar att bedriva andraspråksundervisning i grundskolan respektive gymnasiesärskolan. I gymnasiesärskolan saknas andraspråksundervisning helt. I grundskolan däremot finns det en organiserad andraspråksundervisning. Vid övergången till gymnasiesärskolan förlorar eleverna all möjlighet till andraspråksundervisning. Elever med ett andraspråk under utveckling! Ansvar för andraspråksutvecklingen i gymnasiesärskolan kan tolkas som godtyckligt. Förutsättningen är att eleverna möter engagerade lärare, intresserade av att hjälpa eleverna med utvecklingen av deras ordförråd.

5.3 Lärarnas syn på undervisningssituationen

Att det finns en stor spännvidd i elevernas förmågor, och att denna spännvidd har betydelse för möjligheten att bedriva strukturerad undervisning påpekas av lärarna.

Det finns stora klyftor mellan eleverna, vissa elever är mycket svaga och andra är mycket starka. Elever som kan vara felplacerade. Under dessa förutsättningar är det svårt att använda endast en läroplan. Det är självklart att plocka in och läsa från de andra läroplanerna och se till att undervisningen blir individbaserad. (Mona,gy-sär.).

Ingen grupp är homogen, det är jättesvårt att bedriva strukturerad undervisning i en elevgrupp där några är födda i Sverige och med några elever som bara har bott i Sverige i två till tre år. (Miriam, grund.).

Jag har elever som inte kan ett ord svenska och elever som har varit här i flera år, i samma grupp. Med nybörjarna får man börja från noll genom att de får lära sig ord, verb och substantiv. (Maria, grund.).

Undervisningen utifrån grundsärskolans läroplan beskriver lärarna så här:

Vad jag vet så räcker det att du jobbar och gör vad du ska för att få ett G i ett ämne. Det får jag tycka vad jag vill om – det är inte min utbildning. (Miriam, grund.).

Jag anser att speciallärarna och andra lärare aldrig räcker till (Anja, grund.).

Jag jobbar med personen, inte med diagnosen. (Mona, grund.).

Jag får ha två kursplaner i huvudet samtidigt, vissa bitar fick jag plocka bort, t.ex. vid prov, då hade eleven inte exakt samma prov som de andra. (Maria, grund.).

Anja menar att lång erfarenhet har betydelse i mötet med andraspråkselever. Anja och Maria ser även det som sin uppgift att individualisera undervisningen för elever som läser efter grundsärskolans läroplan.

Jag följde betygskriterierna i särskolan och eleven deltog i det mesta. Var det något eleven inte förstod fick man arbeta på lite annat sätt. Inga av de andra eleverna uppfattade att det var något som var annorlunda i denna elevs undervisning. Genom min långa erfarenhet ser jag ganska snabbt var eleven befinner sig och det är min sak att anpassa, Eleven fick VG i sitt särskolebetyg sen. (Anja, grund.).

Samtliga lärare påpekar att det är svårt att bedriva undervisning i grupper där eleverna har vitt skilda förutsättningar. En möjlighet är att använda sig av flera olika läroplaner enligt en lärare i gymnasiesärskolan. Lärarna ser som sin uppgift att individualisera undervisningen så att den passar alla elever. Hos en lärare finns uppfattningen att grundsärskolans läroplan innebär lågt ställda krav. Läraren anser sig inte ha utbildning i att bedöma särskoleelevens insatser. Speciallärarens roll vid Sandbäckskolan lyfts fram som betydelsefull, antalet speciallärare anses som för få.

5.3.1 Behovet av kompetens i svenska som andraspråk och i specialpedagogik

Enligt lärarna finns det ett behov av mer kunskaper både i svenska som andraspråk och specialpedagogik, för att kunna möta elever med annan språkbakgrund och kognitiva svårigheter. Kännedom om olika diagnoser är också viktigt, liksom förmågan att arbeta språkligt medvetet.

Jag tycker att alla lärare ska läsa 30 poäng i Sva, eftersom det i varje klassrum i Sverige alltid finns minst en handfull elever som har svenska som sitt andraspråk. Jag tycker även att alla lärare borde ha 30 poäng i specialpedagogik, eftersom några elever har kognitiva svårigheter. Nu vänder man sig till specialpedagogerna, men finns kompetensen i klassen kan man minska ner på resurserna. (Miriam, grund.).

Jag har alltid tyckt att vi har betonat det här att alla lärare ska arbeta språkligt medvetet. Alla lärare förstår inte hur man gör det. 30 poäng i Sva är nödvändigt för att kunna undervisa nyanlända och komma igång med progressionen i grundläggande kunskaper hos eleven. (Anja, grund.).

Jag tycker att alla ska ha läst specialpedagogik, annars ska man inte jobba på en särskola. Hur ska man kunna bemöta eleverna om man inte känner till diagnoserna? Det är viktigt att känna till de senaste rönen om funktionshindren. Svenska B kan också vara aktuellt som utbildning, det är något vi får titta närmare på under våren. (Kerstin, gy-sär.).

Lisbeth menar att det är nödvändigt med kunskaper i Sva för att kunna möta Sva-eleverna i klassrummet. Det har även betydelse för att uppnå ett ämnesintegrerat samarbete. Hon anser även att det är alla lärares uppgift att ansvara för elevernas språkutveckling, men att vissa inte riktigt vill förstå detta.

Alla skulle behöva en rejäl genomgång av vad Sva innebär och hur andraspråksinläring går till på ett förenklat sätt. Det behövs mer tid hos oss i skolorna att diskutera Sva. (Lisbet, grund.).

Det är inte alla lärare som är mottagliga och som vill förstå. De tycker inte att det är deras problem. (Lisbet, grund.).

Maria tycker sig ha sett en förändring bland lärarna under de senaste två åren. Den tar sig uttryck i att lärarna ställer allt fler frågor om andraspråksundervisning. Intresset för handledning är inom ämnet är också stort.

Lärarna vet inte riktigt hur de ska bete sig i klassen när det är så många Sva-elever, de känner inte till på vilken nivå de ska lägga undervisningen. (Maria, grund.).

Samarbetet mellan Maria och övriga lärare har utvecklats i riktning mot ett mycket nära samarbete. Hon menar att hennes kollegor har tagit till sig ett tänkande kring Sva.

Jag tycker att lärarna jobbar väldigt nära mig och de försöker verkligen bolla tankar om undervisningen. Mina kollegor är på gång med Sva-tänkande, en del mera och andra mindre. Alla försöker och det tycker jag är positivt. (Maria, grund.).

Det går att dra slutsatsen att de flesta lärarna är övertygade om att det är nödvändigt att ha kunskaper i Svenska som andraspråk. I Stenbroskolan, där språkundervisningen kan beskrivas som integrerad i klassen, ställs andra krav på samarbetet mellan Sva-läraren och övriga lärare. Sva-läraren beskriver att hon har ett mycket nära samarbete med kollegorna. Lärarna upplever också ett stort behov av handledning kring Sva. Det får ses som ett resultat av att eleverna deltar i den ordinarie undervisningen, tillsammans med lärare som saknar kunskaper i svenska som andraspråk. Med detta sätt att organisera Sva-undervisning är det väsentligt att lärarna får tid och möjlighet att diskutera undervisningen enligt en av lärarna. Det går även att skönja att vissa lärare är skeptiskt inställda till sättet att organisera Sva-undervisningen.

I jämförelse med gymnasiesärskolan har lärarna i grundskolan som undervisar i Sva en relativt god utbildning. Eftersom nyanlända elever placeras direkt i vanlig klass i en av skolorna, möter de även lärare som saknar Sva-kompetens. Kompetensen inom Sva i gymnasiesärskolan kan tolkas som helt obefintlig. Eleverna undervisas av lärare som saknar kompetens i Sva.

5.4 Information om språkförmåga vid överlämningar

Om eleven har en annan språkbakgrund, saknar betydelse vid överlämningar till gymnasiesärskolan enligt Mona.

Alla har samma sorts överlämning oavsett bakgrund. (Mona, gy-sär.).

På Sandbäckskolan är det läraren i mottagningsgruppen som redogör för elevens kunskapsbakgrund inför placeringen i ”vanlig” klass.

Läraren i mottagningsgruppen ger information om hur långt eleven har kommit i språket och vilka mål som uppnåtts. Läraren redogör också för elevens starka och svaga sidor. Börjar eleven mitt i terminen är specialläraren aktiv och försöker kartlägga elevens skolsituation allmänt. Tillsammans med mig bedömer specialläraren elevens språkliga utvecklingsnivå. (Anja, grund.).

Jag får reda på var de kommer ifrån, om eleverna är överåriga eller inte, samt uppgifter om eventuell diagnos. Det kan vara kognitivt eller språkligt. Om eleven har skolbakgrund från hemlandet eller inte och hur länge eleverna har gått i skolan. (Miriam, grund.).

Stenbroskolans rutiner vid överlämning från mellanstadiet till åk 7 utgörs av överlämningskonferenser. Information kring de elever som påbörjar sin skolgång i åk 8 eller 9 ges av ledningen.

Är det en elev som börjar årskurs sju, då har vi en överlämningskonferens. I årskurs 8 eller 9 brukar ledningen informera oss om bakgrund, språk och Sva-behov. (Lisbet, grund.).

En kartläggning kring elevens bakgrund, vilket språk som talas i hemmet, samt behov av sva undervisning är information som Lisbet anser är värdefull.

En kartläggning kring bakgrund, prestationer i svenska och vilket språk som talas i elevens hem är viktig. (Lisbet, grund.).

Maria menar att om informationen som ges vid överlämningar är detaljerad och fyllig, bidrar detta till att underlätta hennes egen kartläggning av eleven. Även genom att ta del av några arbeten som eleven utfört och resultat av tester skulle underlätta arbetet.

Från vissa skolor får man ganska detaljerad information om var bristerna är någonstans. Om det är när de ska formulera sig eller om det är att de inte böjer orden. Jag skulle vilja få se några arbeten som eleven gjort och få ta del av testresultat. Det skulle spara min tid, jag försöker kartlägga eleverna på bästa sätt så att jag hittar en bra nivå att gå vidare från. (Maria).

Sammanfattningsvis är överlämningarna i grundskolan ganska detaljrika kring elevens språkutveckling och är till hjälp för de nya lärarna att hitta en lämplig nivå i undervisningen. Till skillnad mot överlämningar till gymnasiesärskolan där man inte verkar fästa någon uppmärksamhet kring elevens språkliga förmåga. Slutsatsen är att gymnasiesärskolan inte tillvaratar grundskolans kännedom om elevernas språkförmågor.

5.4.1 Lärarnas egna bedömningar av elevernas språkförmåga

Kerstin pekar på att det är vanligt att elever med utländsk bakgrund i samband med skolstarten i gymnasiesärskolan "testas" med syftet att läraren ska få en uppfattning om elevernas förmåga. I gymnasiesärskolan startas läsåret med att eleverna får genomgå ett prov, samma prov avslutar läsåret. Resultatet på provet utgör underlag för delmål i kommande undervisning. Även andra prov används.

Vi brukar göra så att vi testar också. Jag plockar gärna ut ettorna och låter dom läsa lite och jag kollar stavningen när de skriver. (Kerstin, Gy-sär.).

Det är gamla nationella prov som jag använder mig av. Resultatet är underlag för att kunna göra delmål. Om jag ser att eleven behöver mer grammatik för att gå vidare, då lägger jag in ett moment med grammatik. (Mona, gy-sär.).

Vi brukar lägga oss på nivån femte klass, det är mycket läsförståelse i provet och då ser man ju väldigt tydligt var eleven befinner sig. Provresultatet leder till att jag kan se vad jag behöver repetera. (Kerstin, gy-sär.).

Svantestet, läsutvecklingsschemat LUS och performansanalys är exempel på bedömningsinstrument som lärarna i grundskolorna använder. Lärarna påpekar även att muntliga bedömningar är betydelsefulla.

Vi har ett mycket gammalt Svantest som vi alltid använder till de sjuor som kommer till oss. Lus-testet används två gånger per år. Vi bedömer också muntliga presentationer, samtal och argumentation. (Anja, grund.).

Genom att eleven pratar om olika områden, gör det möjligt att se vad eleven har för medel att uttrycka sig med. (Anne, grund.).

Det är möjligt att göra en performansanalys där det går att se exakt hur eleven utvecklas inom olika ordgrupper. (Lisbet, grund.).

Miriam använder indirekta tester som eleverna inte är medvetna om, för att få en uppfattning av elevernas förutsättningar.

Jag brukar faktiskt använda mig av indirekta tester och testerna visar att det är dåligt med skolbakgrund bland elever som nyligen kommit hit. Särskilt bland elever som anlände för två till tre år sedan. (Miriam, grund.).

I resultatet framkommer också att man anser att bedömningen av eleverna inte endast kan grunda sig på test- och provresultat. Den formativa bedömningen är också betydelsefull.

Det är viktigt att använda formativ bedömning, inte bara tester och prov för att kontrollera progressionen i ordförrådet. Grammatiska moment utgör bara verktyg som bygger upp språket och det är inte grammatiken vi bedömer egentligen. (Anja, grund.).

Jag är väldigt försiktig med tester faktiskt. Jag försöker genom olika övningar se var eleverna befinner sig, varje liten övning blir ett test i sig. (Maria, grund.).

Syfte och innehåll i kunskapskraven är till hjälp då Sva-läraren ska bedöma vad som behöver repeteras. Genom att undervisningen är individanpassad ställs det stora krav på lärarens planering.

Jag tittar på det centrala innehållet, på syftet och kunskapskraven, och ser vad som behöver tränas ytterligare. Vad som behöver repeteras för att eleven ska befästa kunskap och gå vidare. (Anja, grund.).

I resultatet framkommer också att modersmåslärarens kunskap om eleven, är viktig att ta tillvara på beträffande bedömningen av elevens kunskaper. Modersmåslärare saknas i gymnasiesärskolan.

Modersmåsläraren kan hjälpa mig att se elevens kvalitéer och kunskap som hon eller han har med sig sen tidigare. Annars kan det finnas risk att eleven bedöms utifrån det den inte kan. (Anne, grund.).

Jag har jobbat här i tolv år och någon modersmåslärare har jag aldrig sett till här. Det är inte obligatoriskt med modersmåslärare i gymnasiesärskolan, men jag tycker att det är bedrövt att eleverna inte har tillgång till en sådan lärare. (Kerstin, gy-sär.).

Jag ser hur jag ska lägga upp undervisningen, vad jag ska fokusera på hos den här eleven. Alla elever är så olika att man måste bygga upp en undervisning som är totalt individanpassad. Det innebär att lektionsplaneringen tar mycket tid. (Anne, grund.).

Lärarnas erfarenhet har betydelse för att kunna uppfatta brister i inlärningsförmågan hos andraspråkelever. Ämneslärarna upptäcker elevernas inlärningssvårigheter efter det att eleven lämnat mottagningsgruppen och placerats i vanlig klass.

Det finns elever som har svårt att lära sig de rätta språkliga strukturerna och rätt uttal. Dessa elever har även svårt att minnas ord. Lärarna är oftast så erfarna att de uppfattar bristerna i inlärningsförmågan ganska tidigt även hos andraspråkeleverna. Då har eleven lärt sig ett någorlunda fungerande talspråk och man kan upptäcka mer om elevens reaktionsmönster och sätt att tänka. När språkförmågan är så långt utvecklad att eleven placeras i en vanlig klass och deltar i ämnesstudier, då märker lärarna inlärningssvårigheterna. Dessa svårigheter behöver inte bero på bristande språkkunskaper. (Anja, grund.).

I både grund- och gymnasiesärskolan används olika sätt att testa eleverna. Lärarna på gymnasieskolan bildar sig en uppfattning om elevens språkkunskaper via test. Testresultat omsätts till repetitioner. I grundskolan påpekar man även att den formativa bedömningen är viktig. Formativ bedömning innebär att eleven får återkoppling, som beskriver hur eleven kan arbeta vidare mot målet. Muntliga förmågor bedöms i grundskolan men omnämns inte som metod i gymnasiesärskolan. I grundskolan tas modersmåslärarens kompetens i viss mån tillvara. Den möjligheten finns inte i gymnasiesärskolan eftersom det saknas tillgång till modersmåslärare i denna verksamhet. En av grundskollärarna menar att brister i inlärningsförmågan upptäcks av ämneslärarna då eleven placerats i vanlig klass.

Slutsatsen kan dras att skillnaden mellan grundskolan och gymnasiesärskolan visar sig vara att lärarna i gymnasieskolan i huvudsak bildar sig en uppfattning om elevernas språkförmågor genom prov. Grundskollärarna lyfter även fram betydelsen av den muntliga förmågan.

5.5 Lärarnas uppfattningar kring elevernas diagnos

Det kan finnas flera olika faktorer som kan ha betydelse för placeringen i särskolan, t. ex. otrygghet i det svenska språket och upplevda trauman. Sociala problem kan också vara orsaker.

Jag tror att många invandrarungdomar blivit mottagna i särskolan pga. att de är otrygga i det svenska språket. Jag vet inte vilken hjälp eleverna får under tiden utredningen görs. Orsaken kan också vara att de känner misstro mot den vuxne. Möter man en okänd vuxen utredare, är det nog svårt att prestera det man egentligen kan. En annan orsak kan vara att eleverna bär med sig trauman från tidigare förhållanden. (Mona, gy-sär.).

Jag tror ibland att de går här för att eleverna har problem med språket mer än att de är utvecklingsstörda. Många av de här eleverna har koncentrationssvårigheter, då ställer jag mig frågan. Är det en utvecklingsstörning, eller är det ADHD samt språksvårigheter? (Kerstin, gy-sär.).

Vi har elever med invandrarbakgrund som har sociala problem och detta tillsammans med språksvårigheter där har vi problemen. Jag tror på framtiden, på IM, de här eleverna kommer inte att få vara hos oss längre. Det har hänt att vi har slängt ut både svenska elever och elever med invandrarbakgrund, av den orsaken att de inte hör hemma i särskolan. Det innebär en förbättring genom att det ställs hårdare krav på diagnosen utvecklingsstörning, i och med införandet av den nya skollagen. (Kerstin, gy-sär.).

Genom att uppnå en tillräcklig abstraktionsnivå i svenska har eleven övervunnit det största hindret i studiesammanhangen. Hur snabbt detta sker har en koppling till den uppnådda nivån i elevens modersmål enligt Anja.

När eleven tillsist uppnår en tillräcklig abstraktionsnivå i svenska, (se Cummins modell) utvecklas språket till ett redskap för studier i alla andra ämnen. Det sker olika snabbt beroende på vilken nivå eleven uppnått i sitt modersmål. Har eleven uppnått abstraktionsnivån i sitt modersmål är det lättare. Vi har elever som är födda här och lever i en torftig hemspråklig miljö (modersmål), de har svårast att lära sig svenska. (Anja, grund.).

Flera av lärarna menar att långsam inläringstakt kan påverka möjligheterna till lärande, samt dålig motivation och sen mognad. Missförstånd kan uppstå om eleven har svagt utvecklad förmåga att använda det svenska språket.

Vissa elever lär sig naturligt långsamt, men de lär sig tillsist med hjälp av extra genomgångar och stöd. Andra elever är inte motiverade och de har andra intressen. Några elever mognar sent och då går språkutvecklingen långsamt. (Anja, grund.).

Eleverna får kanske inte alltid den tid de ska ha för att kunna bygga upp sina ordförråd. Det är två parallella ordförråd, basen och utbyggnaden, dels vardagsspråket och dels skolspråket – och det tar tid. IM är ett alternativ om eleverna inte är behöriga till gymnasiet, där kan de bygga på med det svenska språket. Men det kan innebära en risk att dessa elever marginaliseras, problematiken måste hittas tidigare. (Anne, grund.).

Eleverna kan bli missförstådda vid brister i språket, och kan tolkas som att eleven har en utvecklingsbrist. Orsaken kan istället ha att göra med att eleven saknar ord för att uttrycka sig med. (Anne, grund.).

Det är viktigt att man väntar in eleven och ser om det är språksvårigheter eller inläringssvårigheter. Jag kan tänka mig att det lätt blir fel här. Vissa elever tar längre tid på sig för att utveckla ett språk. Andra hittar en bra modell direkt. Det är en väldigt stor spridning. (Maria, grund.).

Maria betonar att eleverna ska välja Sva eftersom det gynnar deras utveckling i det svenska språket. Somliga elever uppfattar Sva som ett stödämne. Betydelsen av att gå i förberedelseklass är också viktig.

Jag tycker att det är jätteviktigt att eleverna framförallt väljer Sva och förstår att det är ett eget ämne som gynnar deras utveckling i svenska språket. Det finns elever som sitter i klassen och som egentligen ska ha Sva, men de vill inte eftersom de tror att det är ett stödämne. Det är ett jätteproblem som leder till att de inte klarar målen i svenska. Jag anser att Sva eleverna ska läsa Sva och inte sitta i klassen och låtsas förstå.

Jag vill att man på alla skolor betonar att Sva är ett eget ämne, samt att det är detta ämne som eleverna med annat modersmål ska välja. Eleverna bör läsa Sva, för att få de bästa förutsättningarna att tillägna sig ett helt och stabilt språk. ”Jag tycker att de nyanlända ska gå i en förberedelseklass för att slippa sitta på lektioner som de inte hänger med på. (Maria, grund.).

Lärarna har funderingar kring några elever som kanske befinner sig i gränzonen för att bedömas som lindrigt utvecklingsstörda. Avskaffandet av mottagningsgruppen skapar problem.

Jag har lite funderingar kring några enstaka elever, men en del tar lite längre tid på sig att lära det svenska språket. Det blir svårare att bedöma då eleverna är helt nyanlända, tidigare har de gått ett år i mottagningsgruppen. Jag tror att jag kanske behöver ett år för att komma fram till slutsatser kring detta. (Maria, grund.).

Nu har jag en elev i sjuan, som testats och visat sig ligga på en nivå jämförbar med årskurs fyra. Jag anar att vi troligen har flera elever på dessa låga nivåer i åttan och nian. (Anja, grund.).

Jag har några som jag är tveksam till, en elev har vi satt igång en utredning kring. Vi har även en elev som jag skulle önska en utredning av. En av våra elever är redan gått över till IM. (Kerstin, gy-sär.).

Det är ett par stycken jag är funderig över, om dessa verkligen har placerats i rätt skolform, men jag kan inte säga att det beror på det här eller det där. (Mona, gy-sär.).

Slutsatser som kan dras är att gymnasiesärskolans lärare uppfattar att orsaken till att vissa elever med invandrarbakgrund som har mottagits i särskola, handlar om brister i svenska. Lärarna i gymnasiesärskolan uppfattar IM Introduktionsprogrammet, avser elever som inte är behöriga till gymnasiet. Programmet gör det möjligt att utveckla språkkunskaper i svenska, som en lösning på elevernas problem med bristande språkkunskaper. En av grundskollärarna ser farhågor med IM och menar att det finns en risk för marginalisering av elevgruppen. Enligt grundskollärarnas uppfattning är långsam inlärningstakt, i kombination med att det tar tid att bygga upp ordförrådet, något som man bör ta hänsyn till. Det är viktigt, menar man, att inte dra några förhastade slutsatser kring elevens förmåga. Grundskollärarna lyfter fram att förmågan i modersmålet har betydelse för att uppnå kunskaper i svenska. En av lärarna i grundskolan menar att det är viktigt att eleverna väljer Sva och betonar även betydelsen av att gå i förberedelseklass. Flera av lärarna i grundskolan tror sig ha elever med förmodad utvecklingsstörning. När eleverna tas emot i gymnasiesärskolan, uppstår ibland funderingar om eleverna verkligen har en utvecklingsstörning. Tiden i högstadiet och gymnasiesärskolan, sammanlagt sju år, motsvarar ungefär den tid som det tar att bygga upp bas och utbyggnad i ett nytt språk.

Sammanfattningsvis finns det likheter mellan grundskollärarnas och gymnasiesärskollärarnas angående uppfattningen om förmågan i svenska. Det verkar råda samstämmighet kring uppfattningen att bristande språkkunskaper kan utgöra en risk att bedömas som svagt begåvad. Skillnaden består i att en av grundskollärarna även lyfter fram betydelsen av förmågan i det egna modersmålet. Är språkförmågan i modersmålet bristfällig är förutsättningarna att lära sig svenska sämre. Lärare i grundskolan betonar betydelsen av Sva som ett viktigt medel för att

uppnå goda språkkunskaper. I gymnasiesärskolan ses IM som den verksamhet som kan förbättra bristande språkförmåga hos elever.

6. Diskussion

Följande kapitel inleds med en diskussion av metoden, därefter lyfts de aspekter som jag funnit mest intressanta med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Avslutningsvis diskuteras specialpedagogiska implikationer, samt förslag till vidare forskning.

6.1 Metodreflektion

Valet att intervjua lärare i denna deskriptiva studie visade sig lämpligt med tanke på syftet, att undersöka lärares förståelse, och erfarenheter kring lindrigt utvecklingsstörda andraspråkselever i undervisningen inom grund- och gymnasiesärskolan. Fokus i denna undersökning har varit att studera andraspråkselever med lindrig utvecklingsstörning och deras språkutveckling i svenska. Vid intervjuerna med Sva-lärarna i grundskolan med erfarenhet av elever integrerade i vanliga klasser, ställdes frågorna på ett sätt som både omfattade andraspråksundervisningen som helhet, men även mer specifikt kring elever med utvecklingsstörning. I gymnasiesärskolan var det ibland lämpligt att be om förtydliganden, om svaren verkligen avsåg invandrarelever med annan språkbakgrund. Elever med svensk bakgrund kan i vissa fall även betraktas som ”gränselever” i gymnasiesärskolan.

Antalet grundskollärare vilka intervjuats var proportionellt större. Valet av informanter grundade sig på att samtliga skulle vara verksamma inom samma kommun. Av empirin framgår att andraspråksundervisningen är organiserad på olika sätt i de två grundskolorna - vilket ger resultatet en vidgad dimension. Undersökningens brist kan vara att så få gymnasiesärskollärare intervjuats. Men med tanke på ovanstående resonemang om kommundillhörigheten, kom fokus till stor del att riktas mot grundsärskolan. För att ytterligare stärka studiens trovärdighet hade granskning av bedömningsunderlag kunnat vara en kompletterande metod. Under den begränsade tid studien genomfördes var det rimligt att intervjua sex deltagare, samtalen resulterade i ett rikligt empiriskt material.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Andraspråksundervisning i grundskolan och gymnasiesärskolan

Skillnaderna mellan andraspråksundervisningen i grundskolan och gymnasiesärskolan är framträdande. Resultatet visar tydligt på avsaknaden av andraspråksundervisning i den undersökta gymnasiesärskolan. Sva-undervisningen betydelse omnämns i Gysär (2002:01), bland annat framhålls språkets betydelse som tankeredskap och därmed ett viktigt redskap för att tillgodogöra sig utbildningen. Skolans undervisningsspråk är svenska. I kursplanen presenteras Sva som en alternativ kärnämneskurs. Förklaringen till avsaknaden av Sva i den aktuella gymnasiesärskolan, kan tolkas som att kommunala skolor har stor frihet att själva utforma vilken undervisning som skall ges. Gysär (2002:01) visar att ”*det lokala friutrymmet är betydande*” (s. 11).

Även inom grundskolan finns skillnader i andraspråksundervisningen. I en av skolorna placeras eleverna i en förberedelseklass innan övergången till reguljär klass. Andraspråksundervisningen inskränks därefter till tre lektionstimmar per vecka. Sva-läraren har ansvaret för denna undervisning. Andraspråksundervisningen vid den andra representerade grundskolan innebär att nyanlända placeras direkt i den ordinarie klassen. Sva-läraren ges ett betydande ansvar både gentemot elever samt övriga kollegor, med avseende på undervisningen av de nyanlända. Synen på undervisningen av andraspråks elever vid Stenbroskolan kan sägas återspegla Gibbons (2009) synsätt, där andraspråksundervisningens optimala miljö är det ordinarie klassrummet. Enligt Gibbons är den vanligtvis förekommande andraspråksundervisningen av elever i mindre konstellationer utanför den ordinarie klassrumsmiljön, ett förlegat arbetssätt. Min uppfattning kring detta är att det kan anses som mindre positivt angående elevernas möjlighet till lärande på ett helt nytt språk. Svårigheter uppstår hos lärare utan kunskaper i Sva, att anpassa undervisningen på ett sätt så att eleverna förstår. Till fördelarna kan räknas att få språkträning tillsammans med svensktalande elever.

I det ordinarie klassrummet möter Sva-eleverna lärare som saknar Sva-kompetens. Vilken betydelse har detta för elevernas andraspråksutveckling och i förlängningen - möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen? Grundskolläraren Anjas uttalanden lyfter fram betydelsen av Sva-undervisning i mindre grupper. ”*Jag har en grupp som består av sju elever och en grupp med sexton elever /.../, det är svårare att ha lärarledd undervisning som genomgår av övningar i en större grupp.*” Nyanlända elever i årskurs sju, Stenbroskolan får specifik andraspråksundervisning under ordinarie svenskalektioner, men deltar för övrigt i hög grad i den ordinarie undervisningen.

I citatet ovan framkommer det att Sva-läraren anser att det är *svårare* att undervisa Sva-elever i större grupper. Dessa elever innehar ändå en grund i Sva genom förberedelseklassen. Frågan uppkommer hur lärare som *saknar* kompetens i Sva, ska kunna möta nyanlända elever med avsaknad av språkförmåga i svenska i stora klasser? Abrahamsson och Bergman (2008) menar att språkalder och kognitiv ålder kan skilja sig åt hos andraspråks elever. Det kan leda till att lärarna missförstår elevernas förmåga. Flertalet lärare saknar kompetens kring kunskaps- och språkutveckling hos flerspråkiga elever anser Hyltenstam och Lindberg (2004). Författarna konstaterar att kunskapsbehovet kring andraspråksinläring och flerspråkighetens villkor är stor, både bland lärare och skolledare. I resultatet av denna undersökning framgår att de flesta lärarna är överens om att utbildning i Sva är nödvändigt för att kunna möta elevernas behov.

6.2.2 Lärarnas syn på andraspråksundervisningen

I lärarnas utsagor framkommer uppfattningen att det i samtliga skolformer förekommer en stor spännvidd i elevernas förmågor. Några elever är nybörjare i språket, andra är födda i Sverige eller har vistats här några år. Elevernas olikheter avseende språklig förmåga kan enligt Ladberg (2000) förstås som att eleven kan framstå som mindre kunnig eller begåvad, då eleven uttrycker sig på det nya språket. Äldre elever uppvisar dessutom en större skillnad mellan språklig och kognitiv ålder. Skillnaden kan vara avsevärd enligt Abrahamsson och Bergman (2008). Grundskolläraren Maria som undervisar i Sva, ger uttryck för övriga lärares upplevelse av undervisningen. *”Lärarna vet inte riktigt hur de ska bete sig i klassen när det är så många Sva-elever, de känner inte till på vilken nivå de ska lägga undervisningen.”* Till lärarens uppgifter hör enligt Gibbons (2009) att stödja eleven i genomförandet av språkligt krävande uppgifter. Det finns ett behov av att ”väntetiden” i samtal behöver förlängas. Hänsyn behöver tas vid utformandet av instruktioner, att lyssna till instruktioner i flera led är krävande för andraspråkselever. Eleverna har även ett särskilt behov av helhet i undervisningen. Ämnessegregerande arbetssätt är splittrande enligt Littman och Rosander (1999).

Rimligtvis borde all denna hänsyn till andraspråkselevernas speciella behov bättre tillgodoses i mindre grupper. Fridlund (2011) menar att Sva-undervisningen innebär att grupperna är mindre, kraven lägre och att läraren har mer tid till förklaringar. Gibbons (2009) och Fridlund (2011) är dock förespråkare av ett integrerat arbetssätt i klassrummet, då de menar att det integrerade arbetssättet bidrar till elevernas resultat i studierna. Modigh (2005) menar att elever som deltagit i svenskundervisning tillsammans med svensktalande elever har gjort studieframgångar, men ställer sig ändå frågan hur Sva-undervisningen ska organiseras. Mitt antagande är att undervisning av äldre nyanlända elever med lärare i avsaknad av Sva-kompetens, kan medföra en risk att felbedömningar och missförstånd kan uppstå beträffande elevens kognitiva förmåga. Det ställs stora krav på lärarnas undervisningsförmåga och skoluppgifter bör utformas så att både kunskaper och språk utvecklas enligt Gibbons (2009). I den ordinarie klassrumsundervisningen i grundskolan samt i gymnasiesärskolan saknar flera kompetens i Sva, något som troligen påverkar elevernas möjligheter att utveckla sin svenska språkfärdighet.

Elever som redan diagnosticerats som lindrigt utvecklingsstörda upplevs som mindre svåra att undervisa. Betydelsen av individualisering betonas liksom lärarens erfarenhet. En lärare menar att kraven i grundsärskolans läroplan är så lågt ställda, *”att det räcker att du jobbar och gör vad du ska för att få ett G i ett ämne”*. Det framgår att läraren känner en viss skepsis inför målen i grundsärskolans läroplan. Läraren konstaterar att hon inte har någon utbildning i specialpedagogik och därför inte kan uttala sig om detta. Här finns risken att den låsning uppstår bland lärarna som Rosenquist (2007) menar kan vara en följd av att eleven har en utvecklingsstörning. Omgivningen utgår från att det är eleven som har problem och diagnosen ifrågasätts inte. Speciallärarens roll för elever inskrivna i grundsärskolan lyfts fram i Sandbäckaskolan. Resultatet visar att det finns elever som vägrar att gå på lektioner med specialläraren eftersom eleverna inte vill vara annorlunda eller bli bedömda på ett på annat sätt.

Under grundskoletiden möter eleverna lärare med utbildning i Sva. Vid övergången till gymnasiesärskolan upphör andraspråksundervisningen med utbildade lärare helt. Lärarna i gymnasiesärskolan försöker dock bidra till att elevernas ordförråd ska utökas. Bilden av att andraspråksutveckling handlar om att utveckla elevernas ordförråd, stämmer väl överens med Frid-

lunds (2011) iakttagelse av att "vanliga" lärare uppfattar att andraspråksinläring till stor del handlar om att utveckla elevernas ordförråd. Troligen har det stor negativ inverkan att andraspråksundervisningen upphör i gymnasiesärskolan. Det tar minst fem år att utveckla det abstrakta språk som används i skolan anser Hyltenstam och Lindberg (2004). Författarna menar vidare att tiden som behövs för att utveckla skolrelaterade språkfärdigheter underskattas. Elevernas språkutveckling kan inte ses som färdig vid övergången till gymnasiesärskolan och om då den särskilda uppmärksamheten på språkstimulering upphör kan detta verka hämmande på individens utveckling också i andra avseenden. Eklund (2008) beskriver att undervisning i svenska som andraspråk är en interkulturell lärandekomponent genom vilken eleverna tillförsäkras tillgång till samhällspråket svenska. Förutsättningen är att eleverna får tillgång till undervisning i svenska som andraspråk. Eklund lyfter även fram betydelsen av att svenska som andraspråk har blivit ett eget ämne med en egen kursplan. Det innebär ett erkännande av att det tar tid att lära sig ett nytt språk, men att detta inte får utgöra hinder att bli behörig till gymnasieskolan.

Grundskolans andraspråksundervisning och gymnasiesärskolans brist på andraspråksundervisning kan ses som delar vilka tillsammans utgör en helhet. Modersmålsundervisningens betydelse kan även ses som en del i helheten. Tillvaratagandet av grundskollärarens kunskaper om elevernas språkförmåga vid övergången till gymnasiet kan sägas utgöra ytterligare ett exempel på en del i helheten. Inom grundskoleverksamheten kan nyorienteringen inom Sva-undervisningen beskrivas vara en förändrad del av en tidigare existerande helhet, traditionell andraspråksundervisning. Samtliga ovanstående faktorer kan anses ha betydelse för elevernas andraspråksutveckling, denna grundläggande utveckling som anses pågå under en period av cirka sju år. Elevernas skoltid i högstadiet och gymnasiesärskolan är lika lång.

6.2.3 Uppmärksammandet av språkförmågan vid skolbyten

Resultatet visar att informationen vid överlämningar mellan grupper angående elevernas språkförmåga är relativt detaljrika i grundskolan. Hur eleven presterar i svenska anser vara viktig information. Lärarna i gymnasiesärskolan menar att överlämningarna inte ser an norlunda ut om eleven har annan språkbakgrund. Svaren antyder att grundskollärarens erfarenheter kring elevernas andraspråksutveckling inte verkar tas tillvara. Abrahamsson och Bergman (2004) påpekar att informationen kring elevens språkbehärskning är betydelsefull vid skolbyten. Resultatet kan tolkas som att det uppstår en kunskapslucka, angående språkförmågan vid övergången till gymnasiesärskolan. Resultatet visar också att lärarna i gymnasiesärskolan bildar sig en egen uppfattning om elevernas förmåga genom tester. Det som framkommer i elevernas provresultat, används i undervisningen i form av repetitioner av exempelvis grammatik. Grundskollärarna Anja och Maria framhåller betydelsen av att inte endast använda sig av test och att bedömning av den muntliga förmågan och formativ bedömning också är angelägna. Gibbons (2009) menar att lärarens agerande och stöttning av eleverna i klassrummet har stor betydelse för andraspråks elevernas skolprestationer. Lärarnas kännedom om elevernas språkkunskaper bidrar enligt Gibbons till att identifiera vilket språk som ska användas för att eleverna ska kunna delta i undervisningen.

För att elevernas språkutveckling inte ska avstanna krävs att informationen om elevernas språkkunskaper mellan grundskolan och gymnasiesärskolan inte förloras. Bedömer läraren elevens språkkunskaper som goda, flytande tal, dvs. språklig bas, vilken erövrats under en period av två år (Ladberg 2000, Littman och Rosander 1999). Det flytande talet kan ge upphov till missförstånd när det gäller elevens möjligheter till lärande. Den goda förmågan i den

språkliga basen är inte detsamma som att behärska "skolspråket". Detta abstrakta språk tar minst fem år att utveckla menar Gibbons (2009). Även för de ämneslärare i grundskolan som undervisar Sva-elever kan det innebära svårigheter att tolka elevernas eventuella problem med lärandet, då lärarna saknar kunskaper om andraspråksinläring.

Upplevs talet som flytande, kan det vara möjligt att elevens tillkortakommanden istället uppfattas som svag begåvning. Kan lärarens vetskap om att eleven är kategoriserad som utvecklingsstörd innebära att läraren har en lägre tilltro till elevens språkutveckling? Läraren i gymnasiesärskolan beskriver att hon använder ett prov som är avsett för lägre årskurser. "*Vi brukar lägga oss på nivån femteklass /.../ provresultatet leder till att jag kan se vad jag behöver repetera.*" Genom att använda sig av ett prov avseende elever i årskurs fem, sänks nivån och därmed förväntningarna på eleven. Risken finns att elevens språknivå inte motsvarar årskurs fem. Hypotetiskt sett kan den information grundskolan förfogar över visa att eleven befinner sig på en "högre" nivå. Språkbedömningens betydelse för planeringen av undervisningen beskrivs av Fridlund (2011), denna bedömning bidrar till att undervisningen kan planeras på ett sätt som optimalt gynnar elevens språkutveckling.

I grundskolan framhåller en av lärarna modersmåslärarens betydelse när det gäller bedömningen av elevens språkkunskaper och även andra kunskaper. Även på denna punkt skiljer sig grundskolan och gymnasiesärskolan åt, eftersom modersmåslärare saknas i gymnasiesärskolan. Betydelsen av att utveckla modersmålet och därmed nå samma nivå i det nya språket lyfts fram av Abrahamsson och Bergman (2008). Även Eklund (2008) menar att möjligheten att bevara och utveckla modersmålet, samt även att använda modersmålet i lärandet, som ett interkulturellt målområde. Skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2001:23) framhåller också att modersmåslärarens omdöme bör tas tillvara. Enligt egen uppfattning finns det dock ingen garanti för att modersmåsläraren är bra på att bedöma språkutveckling och kunskaper om denne saknar adekvat utbildning.

6.2.4 Frågetecken kring elevernas diagnos?

Resultatet visar att det i båda grundskolorna framkommer att det finns frågetecken kring några elever, som anses befinna sig i gränzonen för att bedömas som lindrigt utvecklingsstörda. I gymnasiesärskolan uppstår tveksamheter runt några elever och det förekommer ifrågasättanden av om dessa verkligen tillhör gymnasiesärskolans personkrets och det har hänt att elever har gått över till det individuella programmet.

Resultatet åskådliggör att både grundskolans och gymnasiesärskolans lärare är eniga om att bristande språkkunskaper kan utgöra en risk att bedömas som svagt begåvad. Uttalande om elever med invandrarbakgrund i gymnasiesärskolan visar tydligt att tveksamheter kan finnas angående elevernas diagnos. Det ligger nära till hands att tolka att koncentrationssvårigheterna kan vara orsakade av att det är svårt att hänga med i undervisningen, även om klasserna är mindre och kraven lägre i gymnasiesärskolan. Ett bristande ordförråd kan ha betydelse för elevernas förmåga att tillgodogöra sig undervisningen.

Rosenquist (2007) menar att det finns farhågor att det inträffar felbedömningar då elever med utländsk bakgrund placeras i särskolan. Även skolverkets rapport (2011) visar att motivering som ligger till grund för beslutet om placering i särskola saknas i de flera fall. Läraren Kerstin välkomnar införandet av Den nya skollagen som ställer hårdare krav på diagnosen utvecklingsstörning.

Fischbein (2007) lyfter fram betydelsen av att inlärningssituationen i skolan är anpassad till elevens språkutveckling. Under den korta tiden exempelvis högstadieundervisningen pågår, ställs det krav på att eleverna ska tillgodogöra sig innehållet i undervisningen. Om kraven inte uppfylls finns risken att eleven betraktas som avvikande. Av empirin framgår att långsam inlärningstakt och sen mognad ses som faktorer vilka försenar språkutveckling. Otillräckligt med tid för att hinna bygga upp ordförrådet lyfts fram som en betydelsefull faktor. Axelsson (2004) menar att språkinlärning är en process som tar tid. Svårigheten i att bedöma om eleven är ”svagt begåvad” eller ”lindrigt utvecklingsstörd”, är större då eleven har utländsk bakgrund påpekar av Korpskog (2010). Svårigheterna har ett samband orsakat av kulturella och språkliga olikheter. Ett stödbehov hos eleven kan vara identifierat, men det är inte liktydigt med behovet av en diagnos.

Korpskog (2010) anser att betydelsen av att ändra arbetssätt och metoder i skolan, för att anpassa undervisningen efter alla elevers behov. Frågan uppkommer om hänsyn tagits till de nyinlända elevers behov, elever som placerats direkt i vanliga klasser utan föregående skolgång i förberedelseklass? Placeringen direkt i vanlig klass kan tolkas som att man inte riktigt inser den besvärliga situation som uppstår, inte bara för eleven som inget förstår utan också för läraren som inte kan avgöra hur mycket eller lite eleven förstår. Eklund Heinonen (2005) samt Littman och Rosander (1999) menar att det är möjligt att bedöma hur långt inläraren har kommit i sin språkutveckling, eftersom alla inlärare av ett andraspråk anses följa samma utveckling. Saknar lärarna kunskaper om denna utveckling resulterar detta i svårigheter att bedöma elevens förmågor.

Resultatet visar att det finns elever i grundskolan som väljer bort Sva eftersom de tror att det är ett stödämne. Dessa elever uppfyller inte målen i svenska och det är ett stort problem. Möjliga orsaker till att eleverna väljer bort Sva, skulle kunna tolkas som att de upplever sig vara avvikande och bli bedömda på ett annorlunda sätt. Parallellt kan dras till elever som inte vill delta i undervisningen tillsammans med speciallärare av samma orsak. Hyltenstam och Lindberg (2004) menar att andraspråksundervisningen i svenska bedrivs isolerat och betraktas som en säråtgärd och detta kan tolkas som att andraspråksundervisning inte har så hög status. Den negativa attityden till undervisningsformen kan ha uppfattats av eleverna. Skolan måste bli bättre på att lyfta fram att Sva är ett eget ämne som elever med annat modersmål bör välja för en bättre språkbehärskning i svenska.

6.3 Specialpedagogiska och pedagogiska implikationer

Resultatet av studien är intressant ur både specialpedagogisk och pedagogisk synvinkel, när det gäller organisering av andraspråksundervisning. Att motverka att elever med annan språkbakgrund utan väl underbyggda utredningar, kan riskera placering i särskola måste ses som angelägen. Skolinspektionens rapport (2011) visar att det finns en större andel elever med utländsk bakgrund i grundsärskolan, främst i storstadskommuner. Rapporten visar även att motiveringen som ligger till grund för beslutet saknas i flera fall. Bedömningsinstrumentens tillförlitlighet är otillräckliga avseende kulturella och språkliga skillnader menar Rosenquist (2007). Enligt (SKOLFS 2001:23) finns risken att barnets språkfärdigheter mäts och inte dess kognitiva förmåga (s. 2). Elever med svensk bakgrund genomgår minst två eller flera utredningar inför placering i särskola, elever med flyktingbakgrund vanligtvis en utredning enligt (Bel Habib, 2001, Lundström Hahne, 2001, SOU, 2003:35). En mindre andel kommuner i Rosenquists (2007) undersökning följer upp eleverna kontinuerligt, främst med tanke på språkutveckling, samt är observanta på eventuella andra skäl än utvecklingsstörning som orsak till elevernas svårigheter i skolarbetet.

Här fyller specialpedagogens roll ett viktigt syfte, både i grundskolan och i gymnasiesärskolan, genom att uppmärksamma andraspråkselevernas situation. I specialpedagogens yrkesroll ingår genomförandet av pedagogiskt utredningsarbete, exempelvis språkbedömningar. I de fall där tveksamheter uppkommer kring elevens förmåga är det angeläget att specialpedagogen bidrar till en helhetssyn kring eleven. Genom att lyfta fram faktorer på skol-, grupp- och individnivå som har betydelse för elevens språkutveckling. Har eleven upplevt trauman kan behov uppstå att remittera vidare till andra typer av utredningar. Specialpedagogens funktion som kvalificerad samtalspartner har betydelse i mötet med ämneslärare som undervisar andraspråkselever. Specialpedagogen kan tillsammans med kollegorna lokalisera vad som påverkar elevens språkutveckling. Specialpedagogen kan vara den person som har till uppgift att samordna kontakterna mellan Sva-lärare, eventuella lärare i modersmål samt övriga ämneslärare.

I gymnasiesärskolan innebär den nya läroplanens krav på andraspråksundervisning att det uppkommer ett behov av att organisera denna verksamhet från grunden. Specialpedagogens uppgift kan här vara att verka för ett samarbete med grundskolan, med syftet att ta tillvara grundskolläraernas kunskaper om elevernas språkförmåga för att uppnå kontinuitet i undervisningen.

6.4 Vidare forskning

Forskningen kring invandrarelever med lindrig utvecklingsstörning och elever i riskzonen att ses som lindrigt utvecklingsstörda kan betecknas som liten. Den tidigare nämnda rapporten från Skolinspektionen (2011) uppmärksammar att det finns en ökande andel elever med utländsk bakgrund i grundsärskolan. Detta faktum behöver utforskas vidare. Frågeställningar som uppkommit i denna studie är hur eleverna ser på andraspråksundervisningen, upplevs den som ett stödämne i så fall varför?

6.5 Slutord

Språkkunskaper i svenska har en avgörande betydelse på flera sätt. Undervisningen i skolan sker på svenska. En god förmåga till kommunikation är därför nödvändig. Andraspråkselever har en dubbel uppgift. De ska både lära sig svenska och lära sig på svenska. För de elever som anlänt under skolans senare år skolan en viktig uppgift i att verka för att risken att bli bedömd som särskoleelev utan en säkerställd diagnos ska minimeras. Andraspråksundervisningens betydelse bör lyftas som en viktig aspekt, liksom lärarnas kompetens i ämnet och att möta elever med annan bakgrund och andra kulturella uttryck.

Referenslista

- Abrahamsson, T. och Bergman, P. (2008). Ett andraspråk i utveckling. I T. Abrahamsson och P. Bergman (Red.), *Tankarna springer före att bedöma ett andraspråk i utveckling*. (s. 13-42). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Abrahamsson, T. och Bergman, P. (2008). Med performansanalysen som grund. I T. Abrahamsson och P. Bergman (Red.), *Tankarna springer före att bedöma ett andraspråk i utveckling*. (s. 119-126). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Abrahamsson, T och Berman, P. (2008). *Tankarna springer före att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Axelsson, M. (2008). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I L. Bjar och C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 127-152). Ungern: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle* (s. 503-537). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M., Rosander, C. och Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bel Habib, I. (2001). *Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt*. MHS – Forskningsrapport. Enheten för kompetensutveckling Högs-kolan Kristianstad.
- Bergman, P. och Abrahamsson, T. (2004). Bedömning av språkfärdigheter hos andraspråkselever. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle* (s. 597-625). Lund: Studentlitteratur.
- Eklund Heionen, M. (2005). *Svenska i utveckling Godkänd eller underkänd? Hur processbarhetsteorin kan tillämpas vid muntliga språktester av andraspråksinlärare*. (FUMS rapport nr 215) Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk.
- Eklund, M. (2008). *Interkulturellt lärande Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. (2003:34). Luleå: Luleå tekniska universitet, institutionen för lärarutbildning.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fredriksson, U. och Taube, K. (2008). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L. Bjar och C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 153-172). Ungern: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51), (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket stärk lärandet språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren studieförlag AB
- Gysär (2002:01). *Gymnasiesärskolans nationella och specialutformade program. Kursplaner och kommentarer. Kurs och ämnesregister*. Skolverket. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

- Holmegaard, M. och Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning undervisning och samhälle*. (s. 539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin I K. Hyltenstam och I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. (s. 153-169). Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J., Molin, M. Och Sauer L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Kristianstad: Gleerups.
- Korpskog, M. (2010). Diagnos: Lindrig utvecklingsstörning. *Pedagogiska magasinet*, (2), 62-66.
- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkiga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning och demokrati*, 8 (3), 43-63.
- Littman, C. och Rosander, C. (1999). *Språkmosaik Idéer för språkstimulans*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundström Hanhe, K. (2001). *Intagningskriterier till gymnasiesärskolan i Göteborg*. Projektarbete vid Arbetslivsinstitutets Företagsläkarutbildning 2000/2001.
- Miezis, A. (2007). Tester kan felaktigt stämpla invandrabarn. *Specialpedagogik*, (6), 30-33.
- Modig, F. (2005). *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Rosenquist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (36-51), (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rosenquist, J. mfl. (red.) (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige – om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Specialpedagogiska institutet och Högskolan i Kristianstad.
- Skolinspektionen, (2011). *Mottagandet i särskolan under lupp Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner*. Rapport riktad tillsyn Dnr 40-2011;348
- Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2011). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2001 b). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. Med allmänna råd (SKOLFS 2001:23) och kommentarer*. Stockholm: Liber distribution.
- SOU: 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeckkommittens betänkande.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Polen: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Ödman, P-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (s. 71-93). Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Nordstedts akademiska förlag.

Bilaga 1 Förfrågan om deltagande i intervju

Jag heter Maj-Britt Linder och studerar på det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. I mitt examensarbete ska jag skriva om andraspråksutveckling i svenska, med särskild tanke på elever som bedöms vara lindrigt utvecklingsstörda.

Syftet med studien är att beskriva lärares syn på andraspråksutveckling hos elever som antingen diagnostiserats som särskoleelever, eller som riskerar att bli bedömda som särskoleelever. Syftet är också att peka på skillnader i lärarnas förutsättningar att bedriva andraspråksundervisning i grundskolans senare del och i gymnasiesärskolan.

För att få tillgång till underlag för mina studier har jag för avsikt att intervjua lärare i svenska/svenska som andraspråk. Jag söker lärare i grundskolans senare del (åk 7-9), samt lärare i gymnasiesärskolan, vilka är intresserade att ställa upp i en intervju. Läraren i grundskolan arbetar med eller har arbetat med elever som bedömts som lindrigt utvecklingsstörda. Intervjutid, max 1 tim.

Alla data som framkommer i intervjuerna kommer att hanteras så att ingen obehörig kan ta del av uppgifterna. Anonymitet garanteras, inga namn på medverkande eller skolans namn kommer att nämnas i uppsatsen. Det är naturligtvis frivilligt att delta i studien och det är även möjligt att avbryta sitt deltagande. Uppsatsen kommer att vara tillgänglig för allmänheten, eftersom den är en offentlig handling.

Vänliga hälsningar

Maj-Britt Linder

E-post XXXXX

Telefon XXXX

Bilaga 2 Intervjuguide

Hur länge har du arbetat som lärare i svenska/svenska som andraspråk, och vilken utbildning har du? Hur många poäng i svenska som andraspråk?

Hur ser det ut när nya elever med annan språkbakgrund kommer till din klass, vilken information får du? Skulle Du önska mera information, bland annat om språkkunskaper i svenska?

Berätta om hur andraspråksundervisningen i svenska är organiserad.

Vad är målet med andraspråksundervisning?

Hur arbetar du för att eleverna ska lära sig det svenska språket?

Vilka tankar ligger till grund för din undervisning i svenska språket?

Hur tar du reda på elevens språkliga utvecklingsnivå?

Vilka test grundar sig bedömningarna på och vad visar de?

Hur används resultatet i planeringen av undervisningen?

Elever som läser efter grundsärskolans läroplan, hur tycker du att det fungerar? (grundskolan)

Vad ser du för orsaker till att elever med invandrarbakgrund riskerar att skrivas in i särskolan?

Har elever med lindrig utvecklingsstörning tillgång till modersmåslärare?
Vilken betydelse anser du att det har?

Hur tänker du kring de elever du har, har de mottagits i rätt skolform?

Vilken utbildning skulle du som lärare önska dig?

