



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Framgångsfaktorer för goda resultat

**En etnografisk studie av två grundskolors arbete för  
ökad måluppfyllelse i förorten.**

**Elin Hagemann & Anette Murås**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2014  
Handledare: Girma Berhanu  
Examinator: Ann-Katrin Swärd  
Rapport nr: HT14 IPS13 SPP600

## Abstract

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Examensarbete:          | 15 hp  |
| Program och/eller kurs: | Specialpedagogiska programmet, SPP600  |
| Nivå:                   | Avancerad nivå   |
| Termin/år:              | Ht/2014  |
| Handledare:             | Girma Berhanu  |
| Examinator:             | Ann-Katrin Swärd   |
| Rapport nr:             | HT14 IPS13 SPP600  |
| Nyckelord:              | Flerspråkighet, förort, interkulturell pedagogik, svenska som andraspråk, sociokulturell teori |

---

### Syfte:

Syftet med studien är att undersöka hur två grundskolors lärare och elevhälsoteam arbetar för att stödja elever i förorten till ökad måluppfyllelse.

1. Hur resonerar lärare kring vilket stöd elever i förorten behöver för ökad måluppfyllelse?
2. Hur resonerar skolans elevhälsoteam kring vilket stöd elever i förorten behöver för ökad måluppfyllelse?
3. Vilken typ av stöd ger lärare och elevhälsoteam i förortens skola?

### Teori:

Som teoretisk bakgrund används det sociokulturella perspektivet på lärande. Det innebär att lärande sker med utgångspunkt i sitt sammanhang. Vidare beskrivs även specialpedagogik och dess olika perspektiv. Aktuella styrdokument behandlas liksom forskning om andraspråksinlärning, modersmålsundervisning, segregation och studieresultat. Interkulturell pedagogik har en omfattande betydelse i studien.

### Metod:

Studien har en etnografisk ansats med inslag av kritisk etnografi. Vi har använt fokusgrupper, informella samtal och deltagande observationer för att samla in empiri.

### Resultat:

Studien har resulterat i ett antal teman som har betydelse för skolframgång i två förortsskolor. Dessa teman är: höga förväntningar, svenska i alla ämnen, modersmålsundervisning och studiehandledning, förberedelseklasser, bemötande och förhållningssätt, samplanering, resurspedagoger, närvaro, föräldrasamverkan och specialpedagogens roll. Studien visar att samtliga teman är viktiga var för sig och är även beroende av varandra för att möta elever i förortens skola och höja måluppfyllelsen. Grunden är att möta eleverna utifrån ett interkulturellt förhållningssätt och att ha ett språkutvecklande arbetssätt i samtliga ämnen. På organisationsnivå behövs en specialpedagogisk insats för att skapa en likvärdig skola där fokus på arbetet måste vara att möta variationen och mångfalden som kännetecknar förorten. På gruppnivå behöver all skolans personal arbeta vidare med förhållningssätt och strategier för att möta alla elever både vad det gäller kunskaper och beteenden. En viktig del i detta är att arbetet ska präglas av höga förväntningar på elever och lärare. På individnivå behöver skolorna arbeta med föräldrasamverkan och enskilda elever behöver även stötta i skolarbetet.

# Förord

Vi vill först tacka informanterna på de två skolor där vi gjort studien. Vi är väl medvetna om att lärare och elevhälsoteam har en fulltecknad agenda och trots detta tog ni er tid och delade frikostigt med er av era tankar om arbetet på era skolor. Tack vare er har vi haft ett bra material att arbeta med som till slut har resulterat i den här uppsatsen.

Vi vill också tacka vår handledare Girma Berhanu som med sin kunskap och generositet har inspirerat och pushat oss framåt.

Slutligen vill vi tacka alla de engagerade lärare och elevhälsoteam som gör en fantastisk arbetsinsats i förorten. Av erfarenhet vet vi att arbetet inte är lätt och det krävs ett stort engagemang och genuint intresse för att göra ett bra arbete. Det gör ni!

Anette & Elin  
2014-12-28

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Inledning .....</b>   | <b>1</b>  |
| Bakgrund .....   | 1         |
| Problembeskrivning .....   | 2         |
| Syfte .....  | 2         |
| <b>Litteraturgenomgång .....</b>                                       | <b>2</b>  |
| Styrdokument .....   | 2         |
| Svenska som andraspråk .....   | 3         |
| Modersmålsundervisning och studiehandledning .....                     | 3         |
| Förberedelseklasser .....  | 4         |
| Elevhälsans uppdrag .....  | 4         |
| Relevant forskning .....   | 5         |
| Svenska elevers resultat i grundskolan .....                           | 5         |
| Segregation, skolresultat och territoriell stigmatisering .....        | 6         |
| Interkulturell pedagogik och interkulturellt förhållningssätt .....    | 7         |
| Andraspråksinlärning .....   | 9         |
| Föräldrasamverkan .....  | 10        |
| Arbetsätt och metoder med relevans för studien .....                   | 10        |
| Monroemodellen .....   | 10        |
| PBSI – Positivt beteendestöd och social inlärningsmiljö i skolan ..... | 11        |
| Formativt klassrumsarbete .....  | 11        |
| Teorianknytning .....  | 11        |
| Sociokulturellt perspektiv på lärande .....                            | 11        |
| Specialpedagogik .....   | 13        |
| Perspektiv på specialpedagogik .....                                   | 13        |
| <b>Ansats och metod .....</b>  | <b>14</b> |
| Kvalitativ studie .....  | 14        |
| Etnografisk ansats .....   | 14        |
| Urval .....  | 15        |
| Metoder för genomförande .....   | 15        |
| Fokusgrupper och informella samtal .....                               | 16        |
| Deltagande observationer .....   | 17        |
| Dokumentation .....  | 17        |
| Bearbetning och analys .....   | 18        |
| Resultets tillförlitlighet och trovärdighet .....                      | 18        |
| Etiska principer .....   | 19        |
| <b>Resultat .....</b>  | <b>20</b> |
| Presentation av skolorna .....   | 20        |
| Skola 1 .....  | 20        |
| Skola 2 .....  | 20        |
| Teman .....  | 20        |
| Höga förväntningar .....   | 21        |
| Svenska i alla ämnen .....   | 21        |
| Modersmålsundervisning och studiehandledning .....                     | 23        |
| Förberedelseklasser .....  | 24        |
| Bemötande och förhållningssätt .....                                   | 25        |

|  |           |
|--|-----------|
| Samplanering .....                                     | 26        |
| Resurspedagoger .....                                  | 27        |
| Närvaro .....  | 28        |
| Föräldrasamverkan.....                                 | 29        |
| Specialpedagogen och elevhälsoteamens roll.....        | 30        |
| Sammanfattning av resultatet .....                     | 31        |
| <b>Diskussion .....</b>                                | <b>32</b> |
| Metodologiska reflektioner .....                       | 32        |
| Resultatdiskussion .....                               | 33        |
| Betydelsen av höga förväntningar .....                 | 33        |
| Bakgrund, kultur och språk.....                        | 34        |
| Särskiljande lösningar.....                            | 36        |
| Förhållningssätt och bemötande i förortens skola ..... | 37        |
| Specialpedagogens roll i förorten .....                | 39        |
| Förslag på fortsatta studier .....                     | 40        |
| <b>Referenslista.....</b>                              | <b>42</b> |
| <b>Bilaga 1 .....</b>                                  | <b>45</b> |
| <b>Bilaga 2.....</b>                                   | <b>46</b> |

# Inledning

I det inledande kapitlet beskrivs bakgrunden till vårt val av specialpedagogiskt forskningsproblem. Här presenteras även problembeskrivning, syfte och frågeställningar.

## Bakgrund

Begreppet *en skola för alla* har följt oss genom hela utbildningen till specialpedagoger. Det infördes i Sverige i samband med Lgr 80, vilket innebar att man försökte skapa en gemensam likvärdig utbildning för barn i Sverige. Alla barn i Sverige oavsett kön, etisk eller social bakgrund ska ha rätt att nå skolans kunskapsmål och alla elever ska få det stöd de behöver för att klara skolan (Skolverket, 2000).

Genomgående har också begreppet *elever i behov av särskilt stöd* varit. För oss båda som sedan lång tid tillbaka arbetar inom förskolan och grundskolan i mångkulturella områden där flertalet barn och elever har annat modersmål än svenska, innebär verkligheten uppskattningsvis att en stor del av eleverna kan vara i behov av särskilt stöd eftersom de riskerar att sakna betyg i ett eller flera ämnen (Skolverket, 2009). Vi har upplevt att under utbildningens gång har intresset sällan riktats mot dessa barn och elever och på hur specialpedagogik och pedagogik måste samverka för att möta deras behov. Det är en aktuell fråga som vi anser behöver lyftas upp för djupare diskussion och få mer plats i utbildningen till specialpedagog eftersom den berör en stor del av Sveriges elever.

Var tredje år görs en internationell undersökning av elevers förmåga i matematik, naturvetenskap och läsförståelse, Program for International Student Assessment, förkortat PISA. Senaste PISA-undersökningen från 2012 (Skolverket, 2013b) visar nedåtgående siffror i matematik, läsförståelse och naturkunskap för svenska femtonåringar. Undersökningen visar också att skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever har ökat sedan senaste mätningen från 2009. Skolverket (2012) har studerat spridningen mellan skolors genomsnittliga resultat och funnit att den har ökat markant. De konstaterar att spridningen mellan elever har ökat, men inte i samma utsträckning som mellan olika skolor. Socioekonomisk bakgrund har alltid varit en viktig faktor för skolframgång, men betydelsen av den har ytterligare ökat. Vidare menar Skolverket att skillnader mellan skolors resultat kan bero på skillnader i utbildningskvalitet, men kan också bero på skillnader mellan elevers socioekonomiska och utländska bakgrund.

Ytterligare faktor som påverkar resultaten i svensk skola är det fria skolvalet. Skolverket (2012) påvisar att studiemotiverade elever väljer andra skolor än de som finns i närområdena, något som dränerar skolorna på studiemotiverade elever. De positiva effekter som kan uppnås i en heterogen elevgrupp uteblir och i stället återstår svagpresterande elevgrupper bland de elever som väljer att gå kvar i närområdets skola. Låga lärarförväntningar och låg självuppfattning bland elever är negativa effekter som kommer med differentierade klasser (a.a.). En allvarlig konsekvens är att skolor inte kan bedömas likvärdiga eftersom det finns en tydlig koppling mellan studieresultat och skolans sociokulturella status.

I dag talas det mycket om nyanlända elever inom svensk skola, vilket har sin grund i ökade flyktingströmmar från bl.a. Somalia och Syrien. Skolverket (2013a) gör nationella satsningar för att arbeta fram kartläggningmaterial som kan vara till hjälp för skolor i arbetet med elevgruppen. Kommuner får öronmärkta statliga bidrag för att t.ex. organisera arbetet med att öka timplanen i ämnet svenska och svenska som andraspråk som en satsning på nyanlända

elever. Samtidigt görs insatser som Matematiklyftet för att öka försvagande resultat i matematik och planerade satsningar som Läslyftet (Skolverket, 2014c) för att förbättra svenska elevers läs- och skrivförmåga. Bland svenska elever har ungefär var femte elev annat modersmål än svenska (Skolverket, 2009). Enligt Skolverket (2012) lämnade nästan 25 % av dem grundskolan 2012 utan behörighet till gymnasieskolan. Bara en del av dessa elever är nyanlända, många har bott mer eller mindre hela sitt liv i Sverige.

## **Problembeskrivning**

Utifrån den bakgrund som vi beskrivit kan grunden för vårt specialpedagogiska forskningsproblem förstås. Begrepp som segregation, mångkulturalitet, flerspråkighet och specialpedagogik är centrala i studien eftersom studiens fokus finns på elever som har svenska som andraspråk och vilka tillbringar sina skolår i förortens skola. Bland dessa elever är en del nyanlända i Sverige, men de flesta är födda här eller kom hit som mycket unga och har gått både förskola och grundskola i Sverige. Trots att de språkliga förutsättningarna för att nå måluppfyllelse därför borde vara goda, lämnar en stor del av eleverna med annat modersmål än svenska grundskolan utan fullständiga betyg. För specialpedagoger och elevhälsoteam i en förortsskola uppstår en viktig fråga: Hur möter vi denna kategori elever på bästa sätt?

## **Syfte**

Syftet med studien är att undersöka hur två grundskolors lärare och elevhälsoteam arbetar för att stödja elever i förorten till ökad måluppfyllelse.

Frågeställningar:

1. Hur resonerar lärare kring vilket stöd elever i förorten behöver för ökad måluppfyllelse?
2. Hur resonerar skolans elevhälsoteam kring vilket stöd elever i förorten behöver för ökad måluppfyllelse?
3. Vilken typ av stöd ger lärare och elevhälsoteam i förortens skola?

## **Litteraturgenomgång**

Kapitlet inleds med att behandla aktuella styrdokument för studien. Här beskrivs också forskning som rör studieresultat för svenska elever, forskning som rör segregation i relation till studieresultat. Vidare beskrivs forskning kring bl.a. interkulturell pedagogik, andraspråksinläringen samt en kort beskrivning av metoder som är relevanta för studien. Kapitlet avslutas med en beskrivning av sociokulturellt perspektiv på lärande och specialpedagogik som är vår studies teoretiska utgångspunkter.

## **Styrdokument**

Skollagen (2010:800) innehåller bestämmelser om skolväsendet i Sverige. Läroplanen, Lpo 11 (Skolverket, 2011), utgår från skollagens bestämmelser och innehåller skrivelser om skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer samt de ämnesspecifika kursplanerna. I avsnittet om skolans värdegrund och uppdrag i Lpo 11 står:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (a.a., s. 7).

## **Svenska som andraspråk**

Ämnet svenska som andraspråk ersätter svenska för elever med annat modersmål och är likvärdigt när det handlar om innehåll och behörighet för vidare studier. I grundskoleförordningen 2 kap. 15 § (2011:185) står:

Undervisning i svenska som andraspråk ska, om det behövs, anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare.

Rektorn beslutar om undervisning i svenska som andraspråk för en elev.

Ämnet svenska som andraspråk finns även i gymnasieskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. I Lpo 11 (2011) står att syftet med undervisningen i svenska som andraspråk är att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Undervisningen ska ge goda förutsättningar för eleverna att utveckla sitt tal- och skriftspråk i svenska, något som resulterar i tilltro till sin egen språkförmåga.

## **Modersmålsundervisning och studiehandledning**

Modersmålsundervisning är ett eget ämne med kursplan och ämnesplan och eleverna får betyg i ämnet på samma villkor som i andra ämnen (Skolverket, 2011).

Modersmålsundervisning ska erbjudas i grundskolan, gymnasieskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Skillnaden mot andra ämnen är att den är frivillig och att den kan ligga utanför ordinarie timplan. I Lpo 11 (a.a.) förtydligas att syftet med modersmålsundervisning är att eleverna utvecklar kunskaper i och om sitt modersmål. Det förtydligas också att undervisningen ska bidra till att eleverna får kunskaper om modersmålet uppbyggnad och blir medvetna om dess betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen. Vidare står att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att bli flerspråkiga och utveckla sin kulturella identitet.

I Skollagen (2010:800) står följande om modersmålsundervisning:

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

Modersmålsundervisning i ett nationellt minoritetsspråk ska erbjudas även om språket inte är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning



*ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket (a.a., kap 10,7§).*

När det handlar om studiehandledning på modersmålet gäller andra regler än vid modersmålsundervisning. Studiehandledning är inte obligatoriskt i skolan och i skolförordningen (2011:185) 5 kap. 4§ står att en elev ska få studiehandledning om eleven behöver det. Studiehandledning är inte att jämföra med modersmålsundervisning, utan handledning på det språk eleven talar. Studiehandledningens syfte är att stödja undervisningen i de andra ämnena och ska ges till elever som inte fullt ut kan följa undervisningen på grund av otillräckliga kunskaper i svenska. Med hjälp av studiehandledning ska eleverna kunna kompenseras i den ordinarie undervisningen. Ur Skolförordningen:

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket i stället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl (a.a., kap 5, 4§).

## **Förberedelseklasser**

Enligt Skolverket (2013a) är förberedelseklasser förekommande på grundskolor och gymnasieskolor och kan ses som ett försök till att anpassa verksamheten till nyanlända elever med få eller inga kunskaper i svenska språket. Praktiskt organiseras förberedelseklasser genom att eleverna får undervisning i särskild undervisningsgrupp för att, allt eftersom de erövrar kunskaper i svenska, slussas ut i de ordinarie klasserna. Varken i skollagen (SFS 2010:800) eller skolförordningen (2011: 185) står någonting om utbildning organiserad i förberedelseklasser. Däremot finns allmänna råd från Skolverket (2008) i arbetet med nyanlända elever. Då skollagen (SFS 2010:800) betonar alla elevers rätt till likvärdig utbildning, kan förberedelseklasser ses som vissa skolors svar på särskilt stöd i form av särskild undervisningsgrupp. I skollagen står följande om särskild undervisningsgrupp:

Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt § 9 för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till. (a.a., kap 3, 11§)

Hur länge en elev går i förberedelseklass varierar från olika skolor, men tiden ska, likt all form av särskilt stöd, organiseras och anpassas till elevens individuella förutsättningar och behov (Skolverket, 2013a).

## **Elevhälsans uppdrag**

I skollagens 25 § (SFS 2010:800) står det att det ska finnas elevhälsa för elever i bl.a. förskoleklass och grundskolan. Skolverket (2014b) formulerar uppdraget på följande sätt:

Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses (a.a., s.5).

Enligt Skolverket (2014b) ligger elevhälsans uppdrag i tanken om att hälsa och lärande har ett samband. Vid god hälsa finns större förutsättningar till goda resultat. Vidare betonas att det är viktigt för framtidens hälsa att klara skolan. Det finns samband mellan låga betyg och framtida svårigheter som t.ex. missbruk och kriminalitet. Relationer med lärare främjar närvaro. Elever med problematik i hemmet får ofta svårt att koncentrera sig i skolan. Skolans utmaning blir att fånga upp de här eleverna tidigt och få dem motiverade och stärka deras lust att lära. Enligt skollagen (2010:800) ska elevhälsan stödja eleverna mot utbildningens mål. Skolverket (2014b) tar upp många exempel på forskare som trycker på lärarens förmåga att skapa relation och lärarens betydelse för elevers skolgång. Hattie (2012), Juul och Jensen (2009) är några exempel.

I skollagen (SFS 2010:800) har elevhälsans hälsofrämjande och förebyggande roll förtydligats. Det främjande arbetet handlar om att arbeta med det generella goda arbetet. Exempel är att skapa ett bra skolklimat där det finns goda relationer och där eleverna känner sig delaktiga. Goda skolresultat följs av ett gott socialt klimat. I de förebyggande åtgärderna är utgångspunkten mer avgränsade och skolan har hittat områden som behövs arbeta med för att förhindra och motverka problem. Elevhälsan har också till uppgift att vara stödjande för elever i behov av stöd (Skolverket, 2014b).

Enligt Socialstyrelsen (2014) består elevhälsans specialpedagogiska insats i att:

- tillföra specialpedagogisk kompetens som ett stöd i det pedagogiska arbetet och i den övergripande planeringen av elevhälsans arbete
- kartlägga hinder och möjligheter i skolmiljön och elevers behov av särskilt stöd, genomföra pedagogiska utredningar samt utforma och genomföra åtgärdsprogram
- ge handledning och konsultation till pedagogisk personal
- följa upp, utvärdera och stödja utvecklingen av verksamhetens lärandemiljöer (a.a., s.38)

## **Relevant forskning**

I följande kapitel redogörs för relevant forskning för studien.

### **Svenska elevers resultat i grundskolan**

Utifrån resultaten från undersökningar som exempelvis PISA har ett samband mellan låga resultat och elever boende i mångkulturella stadsdelar påvisats. Skolverket (2009) har studerat vad som påverkar svensk grundskolas resultat och menar att bidragande orsaker kan vara decentraliseringen av skolan som trädde i kraft under 90-talet. Med begreppet decentralisering av skolan menas att staten överlåter huvudmannskapet för skolan till kommunerna, vilket i praktiken innebär att ansvaret över skolorna i Sverige lämnades till skolenheter och rektorer på enskilda skolor. Möjligheten att starta friskolor och skolvalsreformen infördes under samma period som decentraliseringen av skolan, vilket innebär att föräldrar och elever gavs möjligheten att välja skola. Andra faktorer som påverkat skolans resultat är samhälleliga förändringar som lågkonjunktur, ökad boendesegregation, målstyrt betygssystem samt ökat antal invandrare. Skolverket skriver att variationen mellan olika skolor i Sverige är fortfarande relativt liten i jämförelse med andra länder. Det fria skolvalet nämns och att boendesegregationen har bidragit till att göra skolornas elevgrupper mer homogena, vilket

visar sig i skillnader mellan olika elevgrupper och olika skolor. Jämförelser mellan olika skolors resultat visar att det finns stora skillnader mellan olika skolor. Vid närmare analys har Skolverket funnit att en starkt bidragande faktor till skillnader mellan skolor är effekten av elevernas sociala bakgrund som t.ex. föräldrars utbildningsbakgrund, familjens inkomst och yrke. Föräldrars utbildningsbakgrund påverkar förväntningar på skolan och även vilken ambitionsnivå de har för sina barn. Ett samband mellan skola och elevers prestationer har också setts på skolnivå. Kontextuella faktorer som t.ex. lärares och kamraters förväntningar på skolan påverkar elevresultat positivt eller negativt. I områden där elever och inte minst lärare, har positiva förväntningar på skolan tenderar kamraters prestationsnivå att påverka omgivningen positivt när det handlar om självvärdering och motivation och i områden där låga förväntningar råder urholkas kamrateffekten och påverkar lärares förväntningar negativt (a.a.).

## **Segregation, skolresultat och territoriell stigmatisering**

Sernhede (2014) problematiserar segregation, det fria skolvalet och stigmatisering i svenska storstädernas mångmiljonområden. Han påvisar att ungdomar i förortsområden är skolans stora förlorare då mer än hälften av dem lämnar grundskolan utan behörighet till gymnasiet. I ljuset av den låga måluppfyllelsen diskuterar Sernhede också möjliga orsaker och beskriver att det framför allt är, för skolan, utomstående faktorer som bidrar till låg måluppfyllelse. Problem i stadsdelen tenderar att spilla över på skolan och på så sätt påverka elevernas resultat.

Boendesegregation relaterar Sernhede till ökade sociala klyftor och etniskt utanförskap. Han anser också att s.k. territoriell stigmatisering, dvs. att människor boende i ett särskilt område präglad av utsatthet av olika slag, påverkas negativt av andras och egna attityder till området. Skolor med låg måluppfyllelse i utsatta områden får då och då statlig ekonomisk stöttning, men enligt Sernhede ger det föga effekt då stadsdelen i sig inte får stöttning. Pedagogiken i sig är inte avgörande för skolan, utan kärnan till att elever i dessa skolor inte presterar är elevernas egna förväntningar på sig själva. De lever i ett stigmatiserat område i vilket de själva ser sig delaktiga. Sernhede diskuterar också relationen mellan skolans lärande och elevernas lärande utanför skolan. För att vända den negativa trenden i förortens segregerade skolor behöver skolan representera området den befinner sig i och möta det lärandet som sker bland barn och unga i dessa områden.

Bunar (2014) diskuterar likt Sernhede (2014) skolsegregation i relation till skolor med låg måluppfyllelse. Han definierar begreppet skolsegregation som: "åtskiljande mellan olika elevgrupper koncentrerade utifrån klass, kön och etnicitet i vissa skolor och klasser"(s.178). Vidare anser Bunar att skolsegregation kan förklaras med hjälp av boendesegregation. Området man bor i, den omgivande miljön i bostadsområdet, påverkar ofta elevers skolprestationer. Dock menar Bunar att sambandet mellan låga skolresultat i mångkulturella boendekområden är svårt att påvisa, istället är det avgörande för elevernas skolresultat vilken bakgrund personerna i området har med avseende på utbildning. Ett område med hög andel högutbildade invandrade landsmän, oberoende etnicitet, har positiv inverkan på den lokala skolan. Därmed avfärdar han inte att den etniska segregationen påverkar skolans elever negativt, men menar att den påverkar i mindre utsträckning.

Bernsteins (1983) teorier om klass är utgångspunkten för hans tal om att barn som har olika socioekonomisk bakgrund utvecklar olika språk, vilket är något som påverkar deras skolgång. Enligt Bernstein har barn från olika samhällsklasser olika språkliga koder. Elever från socioekonomiskt svaga områden har utvecklat en begränsad kod p.g.a. den kultur de vuxit upp i. Begränsad kod används vid samtal om konkreta upplevelser och företeelser, en kod som inte stämmer överens med den som används i skolans språk. Det språk som till stor del

används i skolsammanhang kallar Bernstein en utvecklad kod. Elever från områden med hög socioekonomisk status har en utvecklad kod med till skolan. Eftersom den koden stämmer bättre överens med den som används i skolan blir deras förutsättningar bättre än de som har en begränsad kod. Skolans språk är teoretiskt och baserat på begrepp och ord som inte används i en begränsad kod (a.a).

## **Interkulturell pedagogik och interkulturellt förhållningssätt**

Att lärare i den mångkulturella skolan har ett interkulturellt perspektiv på lärande innebär enligt Lahdenperä (2004) att läraren i sin undervisning inte bara utgår från ett perspektiv, utan flera. Utgångspunkten är att olika referensramar som ses som berikande istället för problemskapande. I ett interkulturellt förhållningssätt kan olika synsätt överbrygga och medvetandegöra egen etnocentrism. Lahdenperä diskuterar vidare att interkulturalitet i undervisningen är en kvalitetsaspekt där möjligheten att möta individuella behov ökar.

Berhanu och Dyson (2012) påvisar att elever med invandrarbakgrund finns överrepresenterade i särskiljande lösningar på svenska skolor. Det finns flera anledningar till överrepresentation som t.ex. att det råder avsaknad på kunskap i skolor i mångkulturella områden för hur elever från annan kulturell bakgrund lär. Inom skolan tas inte hänsyn till sociokulturella faktorer som t.ex. fattigdom, familjesituation eller språksvårigheter när dessa elever diagnosticeras. Eleverna blir bärare av en inlärningsproblematik, när så inte är fallet. Det förhindrar en likvärdig skola.

I den mångkulturella skolan är det enligt Borgström (2004) av största vikt att lärare och elever närmar sig varandra genom en interkulturell pedagogik. Hon poängterar, liksom Skolverket (2009) vikten av lärares förhållningssätt och undervisning som framgångsfaktorer för elevernas lärande och, inte minst, resultat. Begreppet pedagogik innefattas enligt Borgström (2004) av både vetenskap och praktik, dvs. hur pedagoger med hjälp av metoder kan påverka en individ att utvecklas, förändras och utbildas. Inom vetenskapen pedagogik studeras vilka faktorer som ingår i läroprocessen. Skillnaden mellan pedagogik och interkulturell pedagogik är att i interkulturell pedagogik finns det ett intresse för förhållningssättet med utgångspunkt i kulturella aspekter. Grundtanken utgår från Vygotskys teorier om språkinläring (Vygotsky, 1987). Människan utvecklar sin syn på världen och samhället utifrån det språk hon talar (Borgström, 2004). Språklig inläring och integration är nära förbundet eftersom människan lär sig organisera världen när hon lär sig tala. Att lära sig tala ett nytt språk innebär att lära sig strukturer och regler, men också att lära sig när och hur språket ska användas dvs. vilket språk som är mest lämpligt för olika sociala situationer. Att få social språklig kompetens gör att den sociokulturella identiteten utvecklas och för att lära sig ett nytt språk till fullo behöver människan få möjlighet att möta många språkliga kontexter. Enligt Borgström är bristande tillgång till språkliga kontexter i många fall anledningen till att många barn och ungdomar inte lärt sig regler för kommunikation på svenska. I interkulturell pedagogik utgås ifrån perspektivet att det som är normalt i en kulturell kontext inte behöver vara normalt i en annan. Borgström resonerar också kring begreppet identitet i relation till interkulturell undervisning och menar att som lärare i en mångkulturell miljö är det viktigt att undervisningens innehåll presenterar flera perspektiv på begrepp och fakta och att läraren utgår från att det finns flera olika sätt att förhålla sig till världen. Genom att utmana sina elever och, inte minst, sig själv som lärare i att förstå vad det innebär att vistas i en främmande språklig miljö, samt genom tolerans och öppenhet kan läraren hjälpa eleverna att se på världen ur olika perspektiv och utveckla en identitet påverkad av flera språkliga system (a.a).

Lahdenperä (2004) resonerar kring begreppet interkulturell pedagogik på en mer konkret och organisatorisk nivå. När en skola definieras mångkulturell bör skolledarens uppgift vara att organisera skolan utifrån ett interkulturellt perspektiv. Genom att kontinuerligt kompetensutveckla personalen på skolan och skapa kontakter mellan universitet och högskolor. Traditionellt anser Lahdenperä att det på mångkulturella skolor tenderar att fastnas i ett tvåspråkighetsperspektiv med fokus på svenska som andraspråk. Goda interkulturella lärandemiljöer kännetecknas istället av flera miljömässiga faktorer som gynnar interkulturellt lärande. Skolverksamhet utgår från ett monokulturellt perspektiv där den svenska normen råder och av den anledningen är det av stor vikt att modersmållärare och föräldrar bör involveras i arbetet med verksamhetsplaner. Skolans fostrande roll kan på så sätt lyftas upp för diskussion ur ett mångkulturellt perspektiv (a.a.).

Lahdenperä (2004) beskriver att genom att skapa goda kontakter med massmedia kan statusen höjas på den mångkulturella skolan. Det är viktigt att skolan och området framställs positivt och progressivt i stället för det motsatta. Bunar (2014) uttrycker att den syn både de som bor där och andra har på förorten påverkar på flera sätt. Dåliga rykten ger låg status och ökar stigmatiseringen för de som bor i området, inte minst för eleverna.

Lahdenperä (2004) anser att det i varje arbetslag på skolan bör finnas modersmållärare och svenska som andraspråklärare. Modersmållärare bör arbeta på samma tider som andra lärare för att vidga ämnessynen och skapa framgångsrika samarbeten mellan lärare och bättre kunna utnyttja modersmållärares kulturkompetens. Skolan bör sträva efter att anställa personal som kan fungera som förebilder för eleverna. Dessa kan vara vuxna från minoritetsgrupper som finns representerade på skolan, vilka får vara mentorer eller inspiratörer för elever och föräldrar (a.a.). Genom att sträva efter att samarbeta med föräldrar i skolan skapas skolframgång menar Lahdenperä. Personalen på skolan bör ha kompetens om elevernas och deras föräldrars kulturbakgrund och liv i Sverige. Skolan ska fungera som ett samhälleligt komplement till föräldrarnas uppfostran och därmed inte utgå från att alla multietniska elever har samma invandrarbakgrund. Genom att bjuda in föräldrar till pedagogiska samtal kring skolans verksamhet kan man göra skolan begriplig för föräldrar och på så sätt skapa möjligheter till samarbete (a.a.).

I den mångkulturella skolan ska enligt Lahdenperä (2004) svenska som andraspråk vara utgångspunkt för undervisningen i alla ämnen. Skolan ska sträva efter att erbjuda modersmål i alla språk som finns representerade på skolan. Eleverna ska kunna välja andra språk än de traditionella när de påbörjar sina studier i moderna språk.

Axelsson (2004) diskuterar betydelsefylla faktorer för flerspråkiga barn och elever i förskolan och skolan och uttrycker att de gynnas av en sociokulturellt stödjande miljö där pedagoger utgår från erfarenheter som elever bär med sig. I skolan bör elever t.ex. erbjudas en tvåspråkig undervisning, dvs. undervisning i svenska som andraspråk och i modersmålet. Klasslärare, ämneslärare, modersmållärare och lärare i svenska som andraspråk behöver utveckla dialog, samplanering och inte minst ta hjälp av varandra eftersom de har som uppgift att arbeta med samma elever.

Höga förväntningar anger Lahdenperä (2004), likt Skolverket (2009) som en faktor som gynnar lärandemiljön. Genom att involvera modersmållärarna kan skolan skapa en plattform för elever och lärare för att diskutera prestation, kunskapskrav och bedömning. Att ha höga förväntningar även på lärare och kräva av lärare att utvärdera och omarbota sin egen praktik gör att personalen utvecklas och arbetsmetoder förändras. Det ställer höga krav på skolans

ledning, men flyttar fokus från elevers svårigheter till lärarnas undervisningssvårigheter med elevers svårigheter och på så sätt kan undervisningssvårigheter minska.

Resurspersonal som t.ex. tvåspråkiga personer, familjepedagoger eller elevvårdspersonal kan arbeta med att stödja elever, lärare och föräldrar vid de tillfällen då konflikter kan uppkomma p.g.a. religion eller politik (Lahdenperä, 2004).

Fridlund (2011) problematiserar i sin avhandling svenska som andraspråk och förberedelseklasser i förhållande till inkluderande intentioner som beskrivs i våra styrdokument. Inkluderande lösningar förordas för elever i behov av stöd där undervisning ska ske med anpassningar i den grupp och klass eleven tillhör (Skolverket, 2014a). Inkluderingsstanken utgår från att elever har olika förutsättningar och behov och skolan ska kunna möta variationen och mångfalden. Fridlund (2011) beskriver hur flera andraspråksforskare förordar en uppdelning av elever och därmed också exkluderande lösningar. I myndighetstexter framgår att vissa elever behöver någonting mer eller annat än övriga elever. Särskiljande lösningar verkar stigmatiserande och negativa ur ett specialpedagogiskt perspektiv och Fridlund beskriver att det även finns en tendens att ha lägre förväntningar på elever som går i särskild undervisningsgrupp. Fridlund ifrågasätter ämnet svenska som andraspråk och förberedelseklasser ur ett inkluderande, interkulturellt perspektiv.

## **Andraspråksinlärning**

Abrahamsson (2009) resonerar kring begreppen första- och andraspråk och menar att ett barn kan ha flera förstaspråk om föräldrarna talar konsekvent olika språk med barnet.

Andraspråken lärs in i miljöer där språket talas och är särskilt från främmande språk, vilka lärs in i miljöer där språket inte talas. Ett exempel på inlärning av främmande språk kan vara när en elev i grundskolan lär in moderna språk eller engelska. Ordningen på språken barnet tillägnar sig syftar helt enkelt på i vilken ordning barnet exponeras för språken och inte till kunskaperna barnet har i språket (a.a.).

Wagner, Strömquist och Uppstad (2010) menar att personalen på förskolan inte alltid arbetar tillräckligt med stimulerande lärande och barnen blir därför inte tillräckligt utmanade i sitt lärande. De menar vidare att det är en myt att det är tillräckligt för barn bara att gå på förskolan. Det räcker inte, utan det som är avgörande och som leder till och ger möjlighet att utjämna skillnader mellan barns lärande är om förskolan har ett medvetet språkstimulerande arbete med hög kvalitet. Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (2012) visar samma sak, dvs. att förskolor med hög kvalitet på sin verksamhet, inte förskolan generellt, ger goda förutsättningar att stötta de barn som behöver extra stöd i sin utveckling. Wagner et al. (2010) beskriver att mycket tyder på att den språkstimulans barnen fått i förskolan följer med i skolan och det finns tydliga samband mellan barns ordförråd i förskoleåldern och läsförståelse högre upp i skolåldern.

Elmeroth (2010) tar upp det faktum att i flerspråkiga bostadsområden är språksituationen i förskolegrupperna minst sagt varierad och svenska språket är det som binder dem samman. Många av barnen når aldrig skolenivå i sin språkutveckling på svenska och inte heller i sitt modersmål. När barnen börjar skolan har de inte tillräckliga kunskaper i svenska för att nå upp till de språkliga krav som ställs i skolan. Inte sällan har de samtidigt luckor i förstaspråket.

Språket som utvecklas i skolåldern bygger på de språk barnen tillägnat sig under förskoleåldern (Holmegaard och Wikström, 2004). Elever som byter språk när de lär sig läsa

och skriva, dvs. lär sig läsa och skriva på det nya språket, får ett avbrott i språkutvecklingen vilket kan medföra konsekvenser i skolan. Holmegaard och Wikström menar att barnet snabbt tillägnar sig grundläggande kommunikativa kunskaper, men i takt med att barnet blir äldre ställs krav på tillägnande av specifika skolrelaterade ämneskunskaper. Detta är mer komplicerat att lära sig och tar längre tid för elever med annat modersmål.

## **Föräldrasamverkan**

Alfakir, Lahdenperä och Strandberg (2010) tydliggör att skolan måste begripliggöra den svenska skolan för föräldrar. De menar att skolan måste inta ett interkulturellt förhållningssätt, något som till stor del handlar om att vara normkritisk. Skolan måste ta i beaktande och utgå ifrån hur förutsättningarna ser ut för föräldrar som ingår i ett annat sammanhang än vi är vana vid. Att få föräldrarna involverade och stöttande i skolarbetet blir en svår uppgift om de inte förstår eller känner sig delaktiga i sina barn skolgång. Inom skolan kan inte förväntan finnas att alla föräldrar ska kunna delta på samma sätt eftersom förutsättningar ser så olika ut. Enligt Alfakir et al. är arbete med föräldramöten och föräldrträffar ett område att prioritera i den mångkulturella skolan. Det förutsätter att skolan har en interkulturell kommunikativ kompetens med olika erfarenheter som t.ex. modersmåls lärare, flykting, minoritet och majoritet, vilka kan bygga broar mellan föräldrar och skolan. Att skapa regelbundna forum för diskussioner där allt från skolans värdegrund och uppdrag till känslor om att vara annorlunda kan stå på agendan.

Von Otter (2014) för i sin avhandling fram vinsten av att ha engagerade lågutbildade föräldrar är lika stor som att ha högutbildade engagerade föräldrar. Hennes avhandling bygger på intervjuer från 1968 med barn födda 1953. Hennes resultat visar att föräldrars utbildningsnivå inte är avgörande utan det som är betydelsefullt för skolresultaten är föräldrars engagemang och inställning. Hennes studie visar att föräldrar som går på föräldramöten, hjälper till med läxor och har en positiv inställning till skolan påverkar till bättre resultat. Studien visar vidare att det är föräldrar med högre utbildning som är de föräldrar som t.ex. går mest på föräldramöten. Von Otter påvisar vidare att positiva relationer mellan föräldrar och barn gör att föräldrar är mer engagerade, har höga förväntningar och en positiv inställning.

## **Arbetsätt och metoder med relevans för studien**

I detta kapitel redogörs för specifika arbetsätt och metoder som används på grundskolorna i studien.

### **Monroemodellen**

Lorraine Monroe arbetade som rektor på Frederick Douglass Academy i en av de fattigaste delarna av Harlem, New York där hon nådde resultat som många trodde var omöjliga (Monroe, 1998). Från att ha varit en skola där ca 10 % av eleverna kunde gå vidare till det collage de ville till att nästan alla hade möjligheten. När hon tog över skolan hade de varit tvungna att stänga skolan p.g.a. sabotage och skolk. Stommen i hennes arbete är Monroedoktrinen som innehåller riktlinjer för förhållningssätt och förväntningar och i hennes pedagogik finns dessutom en rad icke förhandlingsbara regler.

Christina Josefsson, rektor på Dalsjöskolan i Dalsjöfors som bidragit med förord till den svenska utgåvan av Lorraine Monroes bok *Våga leda i skolan*. (1998) skriver:

Lorraine Monroes syn på kunskap, socialisation, organisation och arbetsklimat stämmer väl överens med vad som enligt skolforskningen utmärker framgångsrika skolor:

- ett tydligt och samlat pedagogiskt ledarskap
- en betoning av lärandet
- en gemensam vision och grundsyn
- god struktur och gemensamma regler
- en trygg och bra arbetsmiljö
- ett utvecklat samarbete med såväl elever som föräldrar
- arbete i arbetslag eller andra samarbetsformer (Monroe, 1998, s. 5)

### **PBSI – Positivt beteendestöd och social inlärningsmiljö i skolan**

PBSI har sitt ursprung i USA där modellen heter PBIS – Positive Behavioral Intervention and Support. Modellen kom till Sverige via Norge där den heter PALS och står för Positiv atferd, stöttande læringsmiljø og samhandling i skolen. Tanken med PALS/PBSI är att främja positiva beteenden och utveckla sociala färdigheter. Alla anställda och elever är involverade i arbetet och alla elever får undervisning i vilka beteenden som förväntas. Tanken är att skolan ska utveckla ett socialt positivt klimat som är tryggt för alla. I PALS/PBSI finns tydliga regler och tydliga åtgärder. Individuell stöttning ges och positiva beteenden uppmärksammas samtidigt som det sker direkt reaktion på negativa beteenden med i förväg kända konsekvenser. En del av arbetet är att rapportera och kartlägga och titta på var i skolans miljö de negativa beteendena förekommer. (<http://www.atferdssenteret.no/informasjon-om-pals-modellen/category161.html>)

### **Formativt klassrumsarbete**

William (2013) har arbetat fram ett arbetssätt som bygger på tre olika strategier för formativt klassrumsarbete. Den första handlar kortfattat om att elever och lärare ska vara överens om de mål som arbetas mot. Andra strategin bygger på att läraren använder bra och engagerande frågor och uppgifter som leder till att eleverna blir involverade i utvecklande diskussioner. Slutligen menar William att den tredje och viktigaste strategin handlar om den återkoppling eleven får av läraren. Läraren behöver veta vad eleverna kan för att kunna ge bra feedback och eleverna behöver känna till målen, d.v.s. vad de ska kunna, för att kunna ta emot och ha nytta av den feedback de får från läraren.

## **Teorianknytning**

I följande kapitel presenteras det sociokulturella perspektivet på lärande, samt perspektiv på specialpedagogik.

### **Sociokulturellt perspektiv på lärande**

Lärande i ett sociokulturellt perspektiv bygger på tanken om att lärande utgår från sociala sammanhang mellan individer, och att vi människor agerar och även lär med bakgrund av tidigare kunskaper och erfarenheter (Säljö, 2000). Den ryske pedagogen och psykologen Vygotskys teorier om lärande ligger till grund för det sociokulturella perspektivet och



förenklat kan man säga att sammanhanget är avgörande för vårt lärande och att sociala, kulturella och historiska faktorer påverkar lärandet (Vygotsky, 1987). Säljö (2000) uttrycker i sin tolkning av Vygotskys teorier att inom det sociokulturella perspektivet ses kognition, lärande och utveckling i ett nära sammanhang och alla delar är beroende av varandra i en helhet. I skolans värld kan med andra ord sägas att elevens bakgrund och sammanhang är avgörande för elevens lärande. Det är också avgörande för elevens lärande hur eleven uppfattar och tolkar den skolkultur som denne befinner sig i. Tolkningen i sin tur är beroende på de bakgrundskunskaper som finns och hur väl eleven känner kulturen som ska tolkas. För att förstå människors lärande och utveckling måste det studeras hur sociokulturella kunskaper, erfarenheter och färdigheter tillägnas (a.a.).

Jakobsson (2012) beskriver att kärnan i det sociokulturella perspektivet är att förstå kopplingen mellan sammanhang och det individuella handlandet. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv måste problem förstås utifrån sitt sammanhang där kommunikation och interaktion är viktigt. Lärande sker genom kommunikation.

För att hjälpa oss att förstå hur människan tillägnar sig kunskap ur ett sociokulturellt perspektiv använder man sig av flera olika begrepp (Säljö, 2000). Centrala begrepp är bl.a. redskap, mediering och appropriering. De begrepp som är relevanta för vår studie.

I handlingar används sociokulturella redskap vilka kan vara intellektuella eller fysiska. Med intellektuella redskap avses språk och kommunikation av olika slag (Säljö, 2000). Fysiska redskap kallas även artefakter, föremål som är tillverkade av människan dvs. det mesta vi har omkring oss. Exempel på artefakter är tekniska hjälpmedel, recept och diagram. Redskap används som hjälp för att kunna förstå mer. Säljö skriver att både intellektuella och fysiska redskap är kulturella och att vi därför ska utgå från att redskapen har intellektuella och fysiska sidor. I det sociokulturella perspektivet frångås tanken att mänskliga förmågor är något generellt och förutbestämt hos individen.

Begreppet mediering beskriver samverkan mellan redskapet och handlingen. Det kan t.ex. vara en tanke som driver handlandet framåt (Jakobsson, 2012). Det sociala sammanhanget människan lever i, vilket också kan kallas kulturellt sammanhang, avgör vad som lärs in. Genom att använda redskap uppstår mediering, samspel och det uppstår ett tillägnande av ny kunskap. Människan lär alltså genom hela livet och beroende på det sammanhang och de situationer hon ingår i, varierar kunskapsutvecklingen och vad som lärs in. Att studera den enskilda individens lärande är inte fruktsamt eftersom människor ingår i olika aktiviteter där de medagerar och på så sätt skapar mening om vad de är med om (a.a.).

Att appropriera är att införliva det lärda och göra det till sitt eget. Begreppet appropriering används inom det sociokulturella perspektivet när i resonemanget kring hur människan tillgodogör sig, approprierar, kunskaper och färdigheter som man exponeras för (Säljö, 2000). Lärande sker avsiktligt eller oavsiktligt i många olika sammanhang där hem och skola bara är några av väldigt många situationer och platser. Säljö menar därför att det inte är möjligt att förstå hur människor utvecklas och lär om inte miljö och socialt sammanhang studeras samtidigt.

En suggestiv tanke i Vygotskys idévärld är att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring. Vi har i varje situation möjlighet att ta över och ta till oss – *appropriera* – kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer. Vi kan också få insikter genom att se nya mönster och möjligheter i de intellektuella och praktiska redskap vi behärskar (Säljö, 2000, s.119).

Under individens utveckling lär denne sig hur lärande går till och förmågan att lära utvecklas i nya, sedan tidigare okända situationer (a.a.).

## **Specialpedagogik**

Dagens specialpedagogik utgör ett brett tvärvetenskapligt kunskapsområde, vilket hämtar sina kunskaper från olika discipliner (Nilholm 2007). I praktiken innebär det att det finns flera olika synsätt beroende på vilket perspektiv vi har och att skolan kan möta elever på olika sätt beroende på vilket perspektiv de antar. Med bakgrund av detta är det svårt att utskilja en tydlig teori, vilken är en av anledningarna till att specialpedagogiken som kunskapsområde blivit kritiserat (a.a.). Var fokus har legat har varierat beroende på om man har fokuserat på individen och dess förutsättningar och erfarenheter eller med fokus på samhälle och organisation, men också över tid. Ahlberg (2013) uttrycker också att specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt forskningsfält och beskriver att den därför ibland kan uppfattas otydlig. Eftersom specialpedagogiken är ett svårbeskrivet område, används istället olika perspektiv för att inringa området.

## **Perspektiv på specialpedagogik**

Traditionen inom specialpedagogiken finns i det kategoriska perspektivet, vilket dominerar även i dag (Persson, 2007). Det kategoriska perspektivets fokus är på individen och det talas om elever med svårigheter. Förenklat handlar det om att i det kategoriska perspektivet kompenserar specialpedagogiken bristerna hos eleven. Eleven är bärare av problemet och därmed också fokus för specialpedagogiska åtgärder. Elevens svårigheter anses ofta vara medfödda eller på annat sätt individbundna. Nilholm (2007) använder benämningen kompensatoriskt perspektiv och menar att det kännetecknas av förankring i medicin och psykologi och problem diagnosticeras ofta med hjälp av olika tester. Eleven får utefter testens resultat kvalificerad hjälp direkt relaterad till uppvisade svårigheter. Lärare, speciallärare och specialpedagoger ansvarar för att eleven får det stöd den behöver och traditionellt används specialundervisning i klassen eller i speciella grupper (a.a.).

Ett andra perspektiv är det relationella perspektivet, vilket kan ställas mot det kategoriska perspektivet (Persson, 2007). Inom det relationella perspektivet talas om elever i svårigheter och fokus läggs på hela lärmiljön, vilken innefattar både eleven, personal på skolan och miljön. I mötet med miljön och människorna uppstår problemen. All personal ansvarar för att eleven får stödet den behöver och att undervisning och stoff anpassas till elevernas skilda förutsättningar för lärande. Den specialpedagogiska kompetensen på skolan hjälper pedagoger med att planera in differentiering i undervisningen och stoffet med fokus på miljö, lärare och elev. Inom det relationella perspektivet anses elevens förutsättningar också vara rationella, dvs. förändringar i omgivningen kan påverka elevens förutsättningar att uppfylla krav (a.a.).

Nilholm (2007) beskriver ett tredje perspektiv som han kallar dilemmaperspektivet. Enligt honom står det moderna utbildningssystemet inför vissa dilemman, som inte går att lösa. Det är ett dilemma att alla elever ska lära sig samma sak och samtidigt ska skolan ta hänsyn till och anpassa sig efter elevers olikheter. Dilemmaperspektivet ifrågasätter om begreppet en *skola för alla* kan bli möjligt då det finns en stor variation av barn med olika behov. Inom perspektivet anses specialpedagogiken vara som ett redskap att förhålla sig till dilemman.

Ahlberg (2013) beskriver det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Det är ett perspektiv som utgår från de sociokulturella grundtankarna om att människans lärande sker i

interaktion med andra. I perspektivet studeras eleven i dess sociala sammanhang och forskningen riktar sitt intresse mot att förstå eleven i dess verksamheter och utgår från aspekterna; lärande för individen, delaktighet och kommunikation. Det är tre processer som är viktiga att studera samtidigt för att skapa goda lärmiljöer för alla elever.

## Ansats och metod

I det här kapitlet redogörs för valet av ansats, metod och urval. Vidare beskrivs också metoder för genomförande, studiens trovärdighet och giltighet samt etiska överväganden.

### Kvalitativ studie

Stukát (2011) delar in vetenskapliga studier i två olika riktningar, kvantitativa och kvalitativa. Kännetecknande för kvantitativa studier är att fakta samlas in som sedan analyseras för att identifiera generella mönster. Resultatet ska vara aktuellt för fler än det som undersöks. En kvalitativ forskning kännetecknas däremot av att empiri samlar in och som sedan tolkas och förstås utifrån det som kommit fram i resultaten. Utgångspunkten är att verkligheten kan tolkas på många sätt och att det inte finns en absolut sanning. Studien är kvalitativ eftersom avsikten har varit att studera vilka uppfattningar som finns inom ramen för frågeställningarna. Syftet med studien är inte att mäta och generalisera utan att få en fördjupad förståelse för det undersökta. Vi är ute efter våra informanternas uppfattningar och upplevelser.

### Etnografisk ansats

För studien valdes en etnografisk ansats för att undersöka, tolka, analysera och beskriva skolans vardagliga arbete och dess processer. Kullberg (2011) menar att kontakten är nära med det som studeras i etnografiska studier. Forskningen är praxisnära och sker i den verkliga miljön. *Etno* betyder folk eller nation på grekiska och *-grafi* betyder beskrivning. Alltså kan etnografi översättas som folkbeskrivning och något som använts som tradition inom antropologin. Ofta studeras det vardagliga som tas för givet av dem som befinner sig i den miljö som studeras. I en etnografi görs studien helt enkelt på det som pågår i människornas egen miljö. Etnografien har ett holistiskt perspektiv och utgår från att människor influeras av det som finns runt omkring dem (a.a.) och att tanken bakom etnografien är att förstå andra människors sätt att leva och lära, samt att fånga deras erfarenheter. Forskaren fångar informanternas erfarenheter genom deras sätt att handla och vad de säger om det aktuella ämnet. Etnografiska studier börjar ofta med ett antal frågeställningar som enligt Kullberg bearbetas och analyseras för att slutligen mynna ut i en kärnfråga för forskningsarbetet. Etnografiska studier kännetecknas också av en längre tids deltagande i en viss miljö, men på senare tid menar Fangen (2005) att det blir mer och mer vanligt att använda etnografi även vid kortvarigare studier. I etnografien kombineras ofta flera metoder som t.ex. samtal, djupintervjuer och observationer (Kullberg, 2011). Att använda sig av flera olika metoder kallas triangulering och bidrar ofta till att både kvaliteten och tillförlitligheten i resultaten ökar. I etnografiska studier är forskaren aktiv och söker kunskap systematiskt genom att observera, delta, fråga och lyssna. Den som utför undersökningen påverkar och blir påverkad av de människor hon/han möter. Etnografi kan sägas vara en pågående process, och ofta genererar etnografiska studier till ökade insikter både hos den som gör studien och de som studeras. Analysarbetet startar direkt i observationer och samtal och pågår under hela forskningsprocessen. Aspers (2011) menar att man i etnografiska studier påverkar vad som sker eftersom man tar en aktiv del av fältet man studerar. Egna erfarenheter och värderingar påverkar vad som upptäcks. Aspers definierar kvalitativ etnografisk forskning som att det

skapas en bättre förståelse för någonting genom att gå närmare. Suryani (2008) beskriver att i etnografi fås information om ett visst fenomen genom medlemmarna i den miljö studien görs i.

Denna studies inriktning kan falla inom det som kallas kritisk etnografi eftersom vi är involverade och engagerade i ämnet. Studien genomsyras av tankar om att vilja påverka och förändra (Thomas, 1992). I en kritisk etnografi blir det viktigt att ställa sig frågor om hur det som presenteras i en studie kommer att påverka. Thomas beskriver att den som har viljan att påverka, ta ställning och göra sin röst hörd måste ställa sig frågor om vilken befogenhet som finns för att komma med sina uttalanden och om detta kommer att påverka någon på något vis.

## **Urval**

Trost (2004) beskriver att det i kvalitativa studier är möjligt att göra ett strategiskt urval som innebär att vissa variabler väljs ut för att passa studiens syfte. Informanter väljs sedan utifrån dessa variabler. Vi bestämde oss för att göra studien i arbetslag och elevhälsoteam runt klasser i åk 5. Studiens syfte var att undersöka hur två grundskolors lärare och elevhälsoteam arbetar för att stödja elever i förorten till ökad måluppfyllelse. Tanken med att studera klasser i åk 5 beror på att klasserna har ett väl inarbetat vardagsarbete. Eleverna har gått på samma skola sedan förskoleklass och de har ännu inte börjat högstadiet och känner därför till pedagoger och miljö mycket väl. Valet att studera två grundskolor i olika kommuner var för att se om det finns några generella mönster i förortsskolor som gör sig gällande på två olika skolor eller om det verkar ligga mycket på den enskilda skolan att välja metoder och arbetssätt. Möjligheten till jämförelse fanns också. Möjligtvis hade det istället kunnat göras en fallstudie. Suriany (2008) gör en jämförelse mellan fallstudie och etnografisk studie. En fördel med att göra en fallstudie och välja ut en skola, hade varit att vi hade kunnat gå in på mer detaljer och fått djupare kunskap om den specifika skolans arbete för ökad måluppfyllelse. Fallstudien som forskningsansats är enligt Suriany även betraktad som begränsande och det hade gjorts att vår tanke om jämförelse och mångfalden av arbetssätt, metoder och förhållningssätt inte varit möjlig.

I båda klasserna har övervägande delen av elever annat modersmål än svenska. Klasserna valdes ut utifrån att de hade erkänt bra pedagoger som fungerar som mentorer för klassen. Rektor och specialpedagoger på de båda skolorna var de som hjälpte oss med urvalet. En förhoppning med studien var att hitta goda exempel på strategiskt arbete för ökad måluppfyllelse. Aspers (2011) tar upp frågan om urval, som han kallar selektion, och hur valet går till i kvalitativ forskning. Han menar att den som utför studien har identifierat vissa egenskaper utifrån sin frågeställning tar hjälp av fältet för att hitta fall att studera.

Skolorna som deltar i studien ligger båda i socioekonomiskt och segregerade förortsområden i olika kommuner. Ingen av oss arbetar på de skolor studien är utförd på. Kullberg (2011) tar upp att i etnografiska studier är det viktigt att den som gör studien distanserar sig från platsen som observeras eftersom det annars kan vara lätt att bli allt för inblandad i arbetet.

## **Metoder för genomförande**

De skolor som var tänkta för vår studie kontaktades och tid bestämdes för att kunna vara med klasserna och för genomförandet av fokusgruppsintervjuer. Det har sett lite olika ut i vilken ordning intervjuer och observationer har gjorts. Vi har rättat oss efter när det har varit lämpligt för våra informanter och när det funnits inplanerad mötestid. Möjlighet till

informella samtal har funnits både före och efter observationer och intervjuer. Mottagandet på de båda skolorna har varit väldigt gott av alla, både personal och elever. Kvalitativa metoder som fokusgruppsintervjuer, informella samtal och deltagande observationer har använts för att få fram empiri till studien.

## **Fokusgrupper och informella samtal**

Den huvudsakliga metoden har varit intervjuer i fokusgrupper och vi har även haft informella samtal. Intervjuerna inleddes med en redogörelse av studies syfte och frågeställningar.

Fyra intervjuer i fokusgrupper har gjorts, två intervjuer med lärare i arbetslaget runt aktuella klasser och två med elevhälsopersonal. Wibeck (2010) redogör för två olika typer av intervjuer, strukturerade och ostrukturerade där skillnaden är graden av hur mycket moderatorn styr samtalet. Anledningen till valet av ostrukturerade fokusgrupper istället för enskilda strukturerade intervjuer är en föreställning om att i dessa fungera mer som samtalsledare och att låta informanterna resonera med varandra. Uppgiften blir att, utan att styra för mycket, försöka hålla samtalet i rätt riktning. Vår förhoppning var att följa lärares och elevhälsoteamets resonemang snarare än att få svar på färdiga frågor. Enligt Wibeck är det viktigt att samtalsledaren har förmågan att skapa engagemang hos deltagarna för att få igång ett samtal. Wibeck beskriver också att i fokusgrupper är det vanligt med grupper där deltagarna inte är kända för varandra. Annars finns det risk att vissa ämnen är så självklara så att de inte kommer upp alls. Fokusgrupperna i vår studie var redan existerande grupper eftersom det handlar om befintliga arbetslag. Elevhälsoteamen är grupper som finns etablerade i sin helhet sedan länge. Det har varit en fördel med den här typen av intervjuer eftersom gruppdeltagarna känner sig delaktiga och får berätta om sitt arbete och sina tankar och att engagemanget därmed ökade.

Fokusgrupperna har inte varit lika till konstruktionen eftersom det organisatoriskt sett ser olika ut på de båda grundskolorna. Vilka personer som ingår i arbetslagen och i elevhälsoteamen är olika och det har inte varit möjligt att samla alla de som kan ingå i elevhälsotemet när alla är närvarande. Vissa funktioner som t.ex. skolpsykolog, deltar sporadiskt och efter behov.

Utgångspunkten har varit en intervjuguide med frågor. Frågorna var framtagna utifrån studiens frågeställningar och fungerade som ett stöd, men tanken var att låta informanterna få diskutera fritt. Kvale och Brinkmann (2009) poänterar att trots att det finns en tanke om att ge utrymme är det ändå den som utför studien som definierar och kontrollerar situationen.

Möjligheten till informella samtal med både pedagogerna och medlemmar av elevhälsoteamen har funnits under arbetets gång. De informella samtalen har varit ett bra komplement. Ostrukturerade intervjuer och samtal ger större utrymme att ställa följdfrågor och följa en tråd som informanten tar upp. Kvale och Brinkmann menar att man dessutom kan stryka vissa frågor under tiden intervjun pågår. Att använda ostrukturerade intervju- och samtalsmetoder bidrog till att våra intervjuer och samtal tog lite olika riktning. Det kom fram olika saker under de olika intervjuerna. Detta ses inte som ett problem eftersom avsikten inte har varit att kvantifiera utan att komma åt variationen av goda exempel på arbetssätt och metoder.

Kvale och Brinkmann (2009) redovisar några olika begrepp som är viktiga att beakta i valet av kvalitativa intervjuer som metod att inhämta information. Det som kommer ut av en intervju är *producerad* i social interaktion och skapas genom frågor och svar. Kunskapen är

dessutom *relationell* då den skapas i samspel. I *samtalet* skapas alltså ny kunskap. *Språket* är det som skapar kunskapen och språket är verktyget. *Berättelsen* som kunskapskälla är central i kvalitativa intervjuer. I våra intervjuer handlar det om att vara medveten om att våra metoder i sig resulterar i vad som kommer ut ur dem. Människorna i fokusgruppen påverkar varandra och det som kommer upp till ytan blir den information man får ut av intervjun.

Gruppmedlemmarna har en relation till varandra och det kan finnas outtalade mönster i gruppen. Det kan t.ex. handla om vems åsikter som gör sig gällande i en grupp. Det kan finnas aspekter som inte ens kommer upp. Det kan vara saker som gruppen tar för givet eller känsliga ämnen som diskuterats i andra sammanhang. Vi kan heller inte veta om det som sägs och berättas verkligen sker i praktiken. Eftersom vi inte har för avsikt att redovisa hur det är, eller komma med någon sanning passar det att använda kvalitativa intervjuer som metod (a.a.).

## **Deltagande observationer**

För att komplettera intervjuerna har vi varit i klasserna som deltagande observatörer. Observationer har gjorts under sammanlagt tre tillfällen. Varje tillfälle har varit ungefär tre timmar. Genom att studera lärare och elever i klassrumsmiljö undersöktes om vi kan se om lärarna i de här klasserna anpassar sin undervisning på något sätt och om vi i praktiken kan se det som framkommer i fokusgrupper och samtal. Vi anser att våra olika metoder stödjer varandra och stärker resultaten. Det här är vad som kallas triangulering (Kullberg 2011, Fangen 2005).

Fangen (2005) menar att man genom deltagande observationer kan få möjlighet till förstahandserfarenheter. Erfarenheter av vad som sker i kontexten kan öka vår förståelse och tolkning. Det finns olika grader av deltagande och även tidsmässiga skillnader av deltagande observationer. Fangen använder begreppet delvis deltagande observatör som närmast beskriver den grad av deltagande vi har haft. Man deltar då i det sociala samspelet men inte i de specifika aktiviteterna som observeras.

## **Dokumentation**

Inom etnografin används dagbok, loggbok och fältnotiser som dokumentationsformer (Kullberg, 2011). Under våra observationer har vi antecknat löpande för att berätta för oss själva vad vi sett. Svårigheten med fältanteckningar är att fokusera på att föra anteckningar samtidigt som att lära känna miljön. Vi har endast observerat vid ett fåtal tillfällen och hade därför inte lång tid på oss att ta in grupperna, miljön och eleverna. Fangen (2005) menar att de fältanteckningar som görs vid observationer är ett viktigt redskap när rapporten ska skrivas. Det är viktigt att vara noggrann och på så sätt få anteckningar med god kvalitet. Vi har båda haft anteckningsblock till hands under våra observationer och har där gjort korta noteringar som vi utvecklat i anslutning till observationerna.

Fokusgruppsintervjuerna har spelats in och transkriberats i sin helhet. Inspelade intervjuer har gett oss större förutsättningar till att informanterna blir rätt citerade och att vi har haft ett bra empiriskt material för vår analys. Om vi endast hade antecknat tror vi att vår egen tolkning av empirin hade varit större. Att både leda och anteckna vad som sägs hade försvårat. Wibeck (2010) menar att det kan vara ett problem med att endast göra en ljudupptagning av fokusgruppen. Vidare anser Wibeck att det i efterhand kan vara svårt att veta vem det är som talar. Detta har inte varit några problem för oss eftersom antalet personer i våra gruppintervjuer inte har varit så stort och att tiden mellan intervju och avlyssnande inte varit lång.

Etnografiska studier har fått kritik för att vara tidskrävande. Efterarbetet med att sammanställa observationer och transkribera intervjuerna har tagit mycket tid. Eftersom vi analyserade empirin med anteckningarna som underlag, var det viktigt att göra anteckningarna utförliga och detaljerade och att, inte minst, vara beredda på att dokumentationen tar mycket tid. Studies syfte och frågeställningar har varit utgångspunkten i arbetet med att finna teman eller ord som framträtt som centrala i empirin.

Det har funnits en medvetenhet om att tolkningar sker redan i valet av vad som ses och antecknas. Fangen (2005) tar upp detta och styrker tankarna om att egna referensramar bidrar till att vi ser det vi ser. Redan vid valet av syfte och frågeställningar fanns tanken om vad som skulle komma fram i studien.

## **Bearbetning och analys**

Analysarbetet började med att var för sig transkribera de inspelade intervjuer i sin helhet. I en första bearbetning där vi även delgav varandra intervjuerna gjordes en sortering med ganska specifika teman. Arbetslag för sig och elevhälsoteam för sig. Det utskrivna materialet klipptes isär och kunde då delas upp under olika rubriker. I arbetslagens material fanns då 13 olika rubriker och i materialet från elevhälsoteamen fokusgrupper 15. Det var en ganska förutsättningslös sortering och en sammanställning gjordes under de rubriker som hade hittats i materialet. Wibeck (2010) menar att analysen av materialet från fokusgrupperna ska leda till att man synliggör innehållet i det som sagts och hitta mönster och trender. I sammanställningen har vi sedan använt fältanteckningar och lagt till information från observationer och informella samtal. Sammanställningen har sedan lästs och reflekterats runt och efter denna första genomgång gjordes nästa sortering utifrån studiens frågeställningar. Skolorna skulle dessutom delas upp i resultatbeskrivningen i lärare och elevhälsoteam. Fangen (2005) menar att det är viktigt att vara noga med var informationen kommit ifrån.

I arbetet med det transkriberade materialet och anteckningar från observationer och informella samtal har det blivit tydligt att egna förkunskaper och ställningstagande påverkar analysen. Vi har också upptäckt en av nackdelarna med fokusgrupper då informanterna låtit styra samtalen. Konsekvensen har blivit att alla frågor i intervjuguiden inte behandlats. Vissa viktiga aspekter kom inte alls upp. Det behöver inte betyda att det inte känns angeläget för informanterna utan snarare att samtalen tog en annan vändning. Vissa teman gränsar till varandra och vissa uttalanden kan höra hemma under flera rubriker. Wibeck (2010) skriver att utmaningen är att tolka transkriptionerna.

I nästa steg har det gjorts en jämförelse mellan de båda skolorna för att sedan granska vad lärare fokuserat på jämfört med vad som framträder i intervjuerna med elevhälsoteamen. Det har även varit ett sökande efter likheter och skillnader.

I materialet fanns citat som styrker analysen och kopplingar har gjorts till de kunskaper som införskaffats under studien. Anteckningar från observationer och samtal har använts. Under hela perioden när studien har genomförts har diskussioner och reflektioner förts över det som kommer fram i datainsamlandet. Fangen (2005) menar att det inte går att direkt säga när analysarbetet börjar eftersom det pågår hela tiden under forskningsprocessen.

## **Resultets tillförlitlighet och trovärdighet**

Generaliserbarhet såsom den är gällande i kvantitativa studier med statistiska urvalsprocesser är inte direkt överförbara i en kvalitativ studie. Istället pratar man enligt Kullberg (2011) om

att en kvalitativ studie kan bedömas representativ och trovärdig. Vidare menar hon att validitet och reliabilitet har sitt ursprung i principen om mätninginstrument i matematik och naturvetenskap. I kvalitativa studier är det forskaren själv som är instrumentet, ett instrument som framför allt utför tolkningar. Att avgöra om en forskare är tolkningsskicklig eller ej, är inte lätt. Ett sätt som Kullberg tar upp för att stärka giltigheten och tillförlitligheten är att låta informanterna ta del av tolkningar och resultat och tillåtas reagera. Ett annat sätt som användes i denna studie är triangulering. Genom att använda olika metoder (triangulera) för att studera samma fenomen stärks tillförlitligheten (Stukát, 2011).

Begreppen trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet används som begrepp inom kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009) för att beskriva om det finns något sanningsvärde i den kvalitativa studien och för att hitta styrkor och svagheter. Vi vill poängtera att vår avsikt inte har varit att kunna generalisera utan vår förhoppning med studien var att hitta variationen och mångfalden av tankar om framgångsfaktorer, gynnsamma metoder och arbetssätt. Resultaten ska kunna användas som ett sätt att ta vara på andras erfarenheter och inte granska eller bedöma enskilda personer eller skolor. I en liten studie som denna blir det svårt att göra resultaten gällande i ett större sammanhang. Studien har begränsningar och den utgör sig inte för att vara representativ i ett större perspektiv. Det är ändå viktigt att i en liten kvalitativ studie, uppmärksamma reliabilitet, validitet och generaliserbarheten för att kunna bedöma det vetenskapliga värdet (Stukát, 2011).

## Etiska principer

Vetenskapsrådet (2007) tar upp fyra grundläggande principer att förhålla sig till i en studie. *Informationskravet* innebär att informera informanterna om uppgiften och villkor för deltagande, *samtyckeskravet* handlar om att uppgiftslämnare ska ge sitt samtycke till medverkan, *konfidentialitetskravet* säkerställer att uppgiftslämnare ska kunna vara anonym och att uppgifter om uppgiftslämnaren inte ska röjas och slutligen tar *nyttjandekravet* upp att uppgifterna bara får användas i just denna studie.

Informanterna, lärare och elevhälsopersonal har fått muntlig information om studiens syfte och frågeställningar. Informanterna har blivit tillfrågade om att delta i studien och alltså getts möjlighet att avstå.

Ett informationsbrev till föräldrarna med en beskrivning av att vi kommer att befinna oss i klassen vid några tillfällen för att studera lärarens arbete har formulerats. Detta brev mailades till läraren och vi har inte tagit ansvar för att det lämnats ut. Heller inte om informationen nått fram till de föräldrar som inte har det svenska språket. Om studien direkt hade handlat om eleverna på skolan hade arbetet med att informera föräldrarna varit mer noggrant. Vi kan inte se att någon elev på skolorna kommer att påverkas på något sätt.

I resultatdelen valdes att särskilja de olika skolorna och de olika funktionerna. Detta är inte helt självklart att göra. Risken är större att röja informanternas identitet. Vi har inte ett stort antal informanter och det är viktigt att de inte kan identifieras. Suryani (2008) menar att det i en etnografi är nödvändigt att diskutera de etiska frågorna och vara försiktig i hur empirin framställs.

Vi har i studien ingen som helst avsikt att redovisa några brister. Både i intervjuer, samtal och observationer har det förekommit viss känslig information. Det kommer inte att förmedlas någonstans.



## Resultat

Kapitlet inleds med en beskrivning av de två skolorna som finns representerade i studien. Sedan följer en redogörelse av de teman vi arbetat fram ur empirin, från vilka vi sedan utgår när resultatet presenteras. Dessa teman är: höga förväntningar, svenska i alla ämnen, modersmålsundervisning och studiehandledning, förberedelseklasser, bemötande och förhållningssätt, samplanering, resurspedagoger, närvaro, föräldrasamverkan och specialpedagogens roll.

## Presentation av skolorna

Här presenteras de båda skolorna som deltagit i studien.

### Skola 1

Skola 1 är en f-5-skola, vilket betyder att skolan har elever från förskoleklass upp till år 5. Skolan har ca 230 elever och är tvåparallellig, vilket betyder att det finns två klasser av varje från förskoleklass till år 5. Lärarna är uppdelade i tre arbetslag, år f-1, år 2-3 samt år 4-5. Skolan är belägen i en mångkulturell storstadsförort. På skolan finns ungefär 26 olika språk representerade och alla elever utom två har annat modersmål än svenska. På skolan bedrivs modersmålsundervisning på 20 språk.

Lärarna som deltagit i fokusgruppsintervjun är fyra till antalet. Två av dem arbetar i år 5 och två i år 4. Samtliga har lärarlegitimation.

Skolans elevhälsoteam består av rektor, specialpedagog, integrationsmentor, skolsköterska och skolpsykolog. Skolpsykologen deltar i elevhälsoteamet ungefär en gång per månad. Vid behov tillkallar elevhälsoteamet en skolläkare.

### Skola 2

Skola 2 är en mångkulturell förortsskola med ungefär 260 elever från förskoleklass till år 6. Det är en tvåparallellig verksamhet med två klasser av varje från förskoleklass till år 6. Arbetslagen är 3 till antalet. På skolan finns ungefär 15 olika språk representerade och ca 65 % av eleverna har annat modersmål än svenska.

De lärare som deltagit i vår intervju är fyra till antalet. Två lärare undervisar i år 5 samt en lärare som undervisar i flera olika årskurser och en speciallärare som undervisar i årskurserna 4-6. Samtliga är behöriga lärare.

Skolhälsoteamet som deltagit i studien består av rektor, specialpedagog, två speciallärare och skolsköterska.

## Teman

Under arbetet med att lyssna, läsa och observera framkom vissa innehållsliga teman som hörde ihop och efter vilka vi analyserat resultatet. Efter varje tema följer vår tolkning för att ge betydelse och djupare innebörd åt det sagda och observerade. De teman vi fått fram är följande:

- Höga förväntningar
- Svenska i alla ämnen
- Modersmålsundervisning och studiehandledning
- Förberedelseklasser
- Bemötande och förhållningssätt
- Samplanering
- Resurspedagoger
- Närvaro
- Föräldrasamverkan
- Specialpedagogens roll

## **Höga förväntningar**

I våra gruppintervjuer med elevhälsoteamen fann vi på både skola 1 och skola 2 talas om vikten av att ha höga förväntningar på eleverna. På skola 2 menar de att det är viktigt att ha höga förväntningar på eleverna trots att deras kunskaper i svenska språket är bristfälliga. Pedagogerna anser att det är viktigt att aldrig släppa på förväntningarna och kraven på eleverna i undervisningen och att undervisningen alltid ska utgå från att eleverna kan nå det högsta betyget i ämnet.

På skola 1 delades uppfattningen om att höga förväntningar på eleverna måste genomsyra hela undervisningen, men de menar också att det är särskilt viktigt att lärare har höga förväntningar på eleverna både när det handlar om undervisning men också när det handlar om beteenden, att de båda hänger ihop. Specialpedagogen på en av skolorna resonerar så här:

Jag tänker att det är jätteviktigt att inte släppa på kraven här. Vi måste ha höga förväntningar. Det är något som har visat sig gång på gång att det ger resultat att ha höga förväntningar. Sen kan jag bli mörkrädd när jag ser vissa lärare och tänka hur kan du ha såna förväntningar? Men om vi hade haft lärare som sänkt kraven och tänkt att oj han har haft en sån uppväxt och sänkt kraven då hade vi inte haft samma resultat som idag. Så jag tänker att de som jobbar ska ha höga krav.

Att ha höga förväntningar i skolan hänger samman med höga förväntningar på beteenden och båda behövs för att rusta eleverna inför framtiden berättar personal inom elevhälsoteamet på skola 1. De berättar också att skola 1 genomsyras av ett aktivt arbete på organisations-, grupp- och individnivå med metoder inspirerade av PBSI och Monroe. Grundtanken är övertygelsen om det förebyggande arbetets betydelse.

I våra observationer och intervjuer på både skola 1 och skola 2 såg vi ett starkt engagemang bland lärarna. Det tolkas som ett tecken på att lärarna har höga förväntningar på elever och att det bland lärarna finns en stark vilja att eleverna ska lyckas i skolan. Ett exempel är när en lärare på en av skolorna börjar sin arbetsdag en halvtimme tidigare för att kunna träna läsning enskilt med en elev. Andra lärare förlänger på liknande sätt flera arbetsdagar i veckan för att få tillfälle att undervisa några elever extra.

## **Svenska i alla ämnen**

På skola 2 betonar lärarna vikten av att alla lärare på skolan arbetar språkutvecklande i alla ämnen för att ge eleverna goda kunskaper i svenska. De menar vidare att skolan för många elever är grundtryggheten när det handlar om svenska språket eftersom den står för den enda kontakten med svenskan. Lärarna anser att människor som bor i området generellt använder

en torftig svenska och att barnen därför lär sig en bristfälligt svenska som inte räcker till, vilket är en anledning till låg måluppfyllelse. De resonerar vidare kring konsekvenser av att elever har bristfälliga kunskaper i svenska och berättar att elever som har en bra svenska förenklar och anpassar sitt språk till dem som inte har det. Lärare på skola 2 anser att det är viktigt att alla lärare på skolan måste arbeta med svenskan i alla ämnen och att all personal på skolan måste vara medvetna om det. Man menar också att arbetet med ord och begrepp är tidskrävande men nödvändigt. En lärare beskriver det på detta sätt:

Det är viktigt att alla pedagogerna tänker att språket är viktigt. Vi beskriver ganska tydligt sakernas egenskaper i slöjden eller vad det nu kan vara, ja namn på det, på begreppen och så får de säga det igen det man säger. Vi nöjer oss inte med att säga *den där* eller *sån där*, utan de får sätta ord på det.

På frågan om lärarna på skola 1 anser att man har ett annat arbetssätt jämfört med en skola i ett annat område svarar lärarna att de lägger mycket tid på ord och begrepp när det arbetar med text. En annan lärare berättar att hon upplever att hon behöver lägga mycket fokus på förförståelse och bilder, att hon inte kan ta för givet att eleverna känner till begrepp som är välkända för elever med svenska som modersmål. En annan lärare berättar också att många elever saknar många specifika begrepp som hör till vissa ämnen:

Och det här med förförståelse. Det tar man kanske för givet på andra skolor men här måste man kanske först när man går igenom veckans ord visa bilder och så [...] t.ex. om man läser om ishockey så är det några som inte har en aning om vad det ens är.

På skola 2 visade våra observationer att läraren arbetar mycket aktivt med bildstöd och lägger mycket fokus på förförståelse och bilder. I samtal med oss berättar läraren att hon inte kan ta för givet att eleverna känner till begrepp som är välkända för elever med svenska som modersmål. Därför krävs, menar läraren, ett arbete med förförståelse för att få kunskap om vilken nivå i språket eleverna befinner sig på.

Vid observationer på skola 1 och skola 2 fann vi att skola 1 inte arbetade aktivt med bildstöd under de tillfällen vi var där. Läraren ägnade mycket tid åt att förklara ord och begrepp muntligt och eleverna fick på så sätt hjälp med svensk kunskaperna. På skola 2 arbetade man med ett läsprogram där alla elever i klassen delades in i grupper och varje grupp fick arbeta med ord och bilder. Ett grupparbete där förförståelse och ordkunskap tränades muntligt och skriftligt, för att sedan följas upp med gemensam läsning.

Både pedagoger och elevhjälppersonal resonerar på liknande sätt när det handlar om språkutvecklande undervisning. De menar att genom att arbeta språkutvecklande i alla ämnen ges eleverna med annat modersmål än svenska en typ av stöd. Ett sådant stöd ger eleverna goda kunskaper i svenska.

På skola 2 har man stöd utanför klass 90 minuter per vecka i svenska som andraspråk för nyanlända. För övriga elever finns inte ämnet svenska som andraspråk specificerat. Alla har samma svenska. Genom att man har en resursperson som möjliggör halvklass kan läraren erbjuda undervisning i svenska som andraspråk. På skola 1 har man två resurspedagoger som är knutna till fyra klasser vardera. Arbetslagen ansvarar själva för att organisera och fördela den resursen. På skola 2 gör man en tydligare skillnad mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk. Eleverna delas in i olika grupper under svensklektionerna för att kunna få stöd i ämnet.

## Modersmålsundervisning och studiehandledning

På skola 1 organiseras modersmålsundervisningen efter skoltid och ingår inte i elevernas obligatoriska undervisningstid. På skola 2 ingår modersmålsundervisningen i undervisningstiden men förläggs olika beroende på språk och hur många elever som deltar. Oftast sker undervisningen på eftermiddagstid. Inom båda kommunerna bedrivs modersmålsundervisningen på de skolor i området där flest elever med respektive modersmål går. Skola 1 erbjuder modersmålsundervisning på 20 språk och på skola 2 erbjuds modersmålsundervisning på ungefär 17 språk, antalet varierar beroende på elevunderlaget.

Modersmålslärarna är en viktig resurs menar lärarna på skola 1. De berättar att det vore önskvärt att modersmålsundervisningen var integrerad i den ordinarie undervisningen och låg under skoltid. Att den bedrivs efter skoltid innebär att vissa av eleverna inte deltar. Lärarna anser att flera elever inte orkar med längre dagar än vad som ryms inom det ordinarie schemat och att bortfallet därför blir onödigt stort. En annan orsak till att elever inte går på modersmålsundervisning resonerar de, är att skolan inte alltid kan få tag på modersmålslärare med rätt dialekt, tillgången på modersmålslärare är med andra ord begränsad. Vid frågan om modersmålsundervisningen skulle kunna bidra till ökad måluppfyllelse bland eleverna svarar en av lärarna att de med hjälp av litteratur på modersmålet skulle kunna få ett ökat läsinträsse, vilket på sikt skulle kunna bidra till att eleverna läser mer. Läsning över huvud taget är en framgångsfaktor mot ökad måluppfyllelse menar samma lärare och säger:

Mer litteratur. Mer litteratur på modersmålet. Få dom att läsa liksom. Det här med läsförståelsen. En del tycker det är skam att läsa på sitt eget språk men jag tror att det är bra.

Att se modersmålslärare som en resurs på skolan i den ordinarie undervisningen är något som lärare i skola 1 är eniga om. En lärare i skola 1 menar att modersmålsundervisningen borde få mer fokus eftersom den är viktigt för elevernas språkutveckling och att skolan borde anställa modersmålslärare som ingår i skolans organisation. Det skulle skapa förutsättningar för att kunna planera tillsammans och på så sätt nå fler elever.

Det är många som har ett dåligt modersmål också så jag tror modersmålsundervisningen, ha mer fokus på den. Skolan kanske borde ha anställt modersmålslärare som vi kunde planera tillsammans med och kanske är det så att det skulle vara ungefär lika mycket, alltså ha lika mycket modersmålsundervisning som skolundervisning.

Modersmålsundervisning och studiehandledning är två skilda saker, men i våra intervjuer kan vi se tendenser till att de går in i varandra, att de båda är lätta att blanda ihop, eftersom det resoneras kring funktionen av modersmål och studiehandledning på liknande sätt. Skillnaden är att modersmålsundervisningen är ett ämne med en särskild kursplan, medan studiehandledning är ett språkstöd som ges på modersmålet och används som stöd till övriga skolämnen.

För nyanlända elever ges studiehandledning på både skola 1 och skola 2. På skola 1 får eleverna studiehandledning i två år oavsett behov. I skola 2 finns inga sådana specifika regler utan styrs utifrån elevens behov. På skola 2 har man två personer anställda med samma modersmål som flera av eleverna, de fungerar delvis som studiehandledare. Kommunen delar ut resurser till skolorna som kommer från ett statligt ekonomiskt bidrag för nyanlända de två första åren.

Elevhälsoteamet på skola 2 menar att studiehandledningen på skolan ökat de senaste åren. Förklaringen till detta anses vara att skolan fått fler nyanlända elever och att skolan får högre elevpeng med nyanlända elever, något som genererat skolan lite mer pengar. Samtidigt som de resonerar kring kostnaderna för studiehandledning uttrycks en önskan om mer studiehandledning då de anser att det kan bidra till att höja måluppfyllelsen på skolan:

... det är för dåligt med studiehandledning på modersmålet och alla modersmål finns inte representerade i studiehandledning. Det finns inte vissa språk och då är det ju svårt att få tag på och sen är det ju, tycker man, om man nu ska önska saker, att det vore billigare att få studiehandledning för det är ju ändå en kostnad och skolan jagar ju kostnader. Så det skulle väl vara det mest optimala om vi hade några anställda lärare med annat språk på skolan, kanske vi skulle höja måluppfyllelsen radikalt.

På skola 1 bedrivs modersmålsundervisning på eftermiddagarna efter skoltid. Skolan köper modersmålsundervisning centralt från kommunen och när elevhälsoteamet diskuterar undervisningen uttrycks det att på skolan finns en uppfattning bland lärarna att eleverna går allt för kort tid i skolan. Många lärare vill förlänga elevernas undervisningstid och att det finns de som anser att modersmålsundervisningen är viktig men att den inte får uppta tid från den andra undervisningstiden. Kanske är det en fråga om höga krav från lärarnas sida menar elevhälsoteamet och någon säger:

De flesta av lärarna har den känslan. Det här är mina barn och de ska nå...man har höga krav på dem och sig själv. Det är underbart för det är så man vill att det ska vara. Att man tar fullt ansvar.

På skola 2 berättas i elevhälsoteamet att modersmålsundervisningen organiseras centralt i kommunen. Skolan beställer in modersmålsundervisning centralt på liknande sätt som skola 1. Det berättas att undervisningen ligger till stor del efter skoltid. Vid några enstaka fall finns det modersmålsundervisning under ordinarie undervisningstid. Det finns en vilja hos skollärovervakningen att den ska integreras i den andra undervisningen, men ett sådant arbete har skolan inte kommit igång med ännu. Elevhälsoteamet på skola 2 uttrycker en önskan om samarbete mellan specialpedagog, modersmålslärare och studiehandledare när det handlar om utredningar:

Om man skulle öka måluppfyllelsen skulle tror jag också det här att när vi inte har så mycket studiehandledning då fastän vi har mer än innan, så det här med att kunna kartlägga elever som vi pratade om och utreda och att kunna göra det på deras modersmål istället för man kanske inte hittar det som man borde hitta när man bara har en svensk specialpedagogisk utredning så va. Och det är ju någonting som jag vet. Det ska jag faktiskt gå på kurs med modersmålslärarna på för det tror jag är en bra grej att kunna göra kartläggningarna på elevernas modersmål.

Genom att samarbeta med modersmålslärarna anser de att det kan framkomma viktig information om eleven som kan missas då utredningarna enbart sker på svenska. Det anses också att det blir lättare att sätta in rätt åtgärd, dvs. ge eleven rätt hjälp med en gång, vilket både sparar tid och resurser.

## **Förberedelseklasser**

På varken skola 1 eller skola 2 finns förberedelseklasser. På skola 2 finns en kommunövergripande verksamhet där nyanlända tas emot den första tiden för att de ska kartläggas samt för att de ska få grundläggande kunskaper i svenska språket. I den andra låter

kommunen valet att ha förberedelseklasser eller inte ligga på den enskilda skolan. Som det ser ut i dag på skola 1 får eleverna stöd utanför klass 90 minuter per vecka. Lärarna uttrycker en önskan om att se över systemet eftersom de upplever att det blir problematiskt i klasserna när läraren måste lägga mycket tid på nyanlända och att det resulterar i att övriga elever kommer i kläm. Läraren måste anpassa sig och kan inte finnas till på ett tillfredsställande sätt för alla elever. En lärare i skola 1 säger:

Ja vi har mycket fokus på de nyanlända och de andra kommer i kläm. Just nu när vi har haft mycket nyanlända så är det så att de som har andra behov får inte det dem ska ha. Så egentligen får inte de nyanlända heller för ditt fokus är någon annanstans. Det är svårt att få de andra med sig och det känns ju inte bra. Det behövs göras något.

Lärarna resonerar kring att de ser ett behov av extra intensivt fokus i början och att en förberedelseklass skulle kunna ge eleverna en bra grund. De menar också att situationen för både elever och lärare har ändrats i takt med att skola 1 fått allt fler nyanlända. Det uttrycks att det skapar en frustration för läraren när variationen mellan eleverna blir för stor när de som lärare inte räcker till.

## **Bemötande och förhållningsätt**

På skola 2 har skolan tagit hjälp av två konsulter i arbetet med att få struktur på skolans inre arbete. Det har dels handlat generellt om uppdraget men framför allt om ledarskapet i klassrummet. I detta arbete har det även ingått arbetslagsledarutbildning. Mycket har handlat om att se till att de som arbetar på skolan gör rätt saker. Konsulterna har bl.a. varit inne i klassrummen och observerat lärarna och sedan gett dem återkoppling. Syftet har varit att lärarna ska bli trygga i sin roll som ledande lärare och få hjälp med att hitta ett arbetssätt där fokus ligger på att undervisningstiden ska användas till det den ska. Konsulterna har sin bakgrund i Dylan Williams (2013) idéer om formativ undervisning.

Vid observationstillfällena på skola 1 kan vi tydligt se att det finns en genomtänkt och tydlig struktur på lektionstid. Det som elevhälsoteamet talar om i fokusgruppsintervjun som kallas ”startblock” ser vi fungerar i praktiken. Det tar bara några få minuter från det att eleverna kommer in i klassrummet till att de börjar arbeta med startblocket, d.v.s. den uppgift som läraren skrivit upp på tavlan. Arbetet med startblock är ett verktyg som är inspirerat av Lorraine Monroes arbetssätt (Monroe, 1998).

På skola 2 pratas om förhållningsätt mot eleverna och deras behov av trygghet och omsorg. De menar att skolan är bra på de mjuka värdena men att måluppfyllelsen inte är så hög. Lärarna ser att eleverna är extra utsatta i de här områdena och tar ansvar på det. Det märker vi tydligt i både intervjuer, samtal och observationer. En lärare på skola 2 uttrycker det så här:

... våra barn på den här skolan är värda så mycket bättre för det är ju som du säger. De vill vara här, de vill lära sig, de älskar många att vara här i skolan. De försöker och försöker och försöker, de är värda varje timme av extra stöd och hjälp för att nå sina mål som de någonsin kan få... och så får de det inte.

Det finns ett stort engagemang hos lärarna för de här eleverna och en vilja att de ska lyckas.

Lektionerna är väldigt uppstyrda och det finns få utrymmen för elevernas egna val. Detta är en medveten strategi på skola 1 eftersom det anses att elever som inte klarar att ta det

ansvaret, heller inte ska få det. Verksamheten på skola 1 beskrivs som väldigt fyrkantig. Lärarna berättar att de inte ler ofta, vilket de menar är något som resulterar i ordning.

En riskfaktor är problemskapande beteende och det pratas om att goda resultat i svenska och matematik kombinerat med ett problemskapande beteende på sikt kommer vara negativt. Därför är det viktigt att inte bara fokusera på skolresultat. I fortsatta studier och senare i arbetslivet räcker inte goda ämneskunskaper utan ett socialt accepterat beteende är nödvändigt.

På skola 1 pratar lärare om att eleverna inte ska ta in gatans bråk i klassrummet och det innebär att vissa barn kan andas ut och inte behöver t.ex. bevaka sina intressen på lektionstid. Skolans arbete börjar när man kliver över tröskeln in till lektionssalen där läraren hälsar på varje elev.

På skola 1 används PBSI – Positivt beteendestöd och social inlärningsmiljö i skolan, som modell för uppmuntran för att stärka positiva beteenden. I modellen ingår också att det finns förutsägbara konsekvenser för negativa beteenden. Specialpedagogen håller i och är drivande i detta arbete.

I klassrummet kan vi se att läraren i skola 1 är aktiv och ger direkt feedback och uppmuntran under pågående lektion. En lärare förklarar sitt arbete såhär:

... men anpassningar kan vara att man pushar på någon lite extra så den kommer igång.

Vid fokusgruppsintervjuer och i informella samtal framkommer det att lärarna som jobbar på de här skolorna är mycket engagerade och ambitiösa och har höga krav på sig själva som lärare. De tar stort ansvar för att eleverna ska nå resultat och är noga med att inte lämna över till någon annan. De vill ha stöd i sitt arbete som lärare i större utsträckning än man vill ha någon som plockar ut eleverna från klassen. De vill kunna stötta eleverna inne i klassrummet.

## **Samplanering**

I arbetet på en skola där eleverna befinner sig på olika nivåer fungerar det inte att ha ett och samma läromedel för elever i samma årskurs. Många gånger får lärarna själva ”uppfinna” material. De strävar efter att samplanera så de kan utveckla sin undervisning, lära av varandra och hjälpas åt med svårigheter.

På både skola 1 och skola 2 resonerar lärarna kring ett behov av samplanering och diskussion kring metoder och arbetssätt mellan pedagoger i arbetslag men också rent generellt på skolorna. Lärarna uppger att den samplanering som finns sker med de allra närmsta kollegorna och att de ser ett behov av bredare samplanering lärare emellan. En lärare på skola 1 säger:

Vi skulle behöva planera ihop, vår undervisning, mycket ihop. Om jag gör något bra så kan ju andra göra samma. Man planerar med närmsta kollegan, men jag tror att vi skulle behöva mycket mer tid till att besöka varandra. När vi gick svenskalyftet fick vi besöka varandra, det var lärorikt, mer sånt.

En lärare på skola 2 förklarar:

Vi hjälper ju varandra. Om jag gör något i min klass som fungerar bra så springer jag ju direkt till dig och säger vet du vad jag gjorde det här som funkade så bra och då vet ju jag att du prövar samma sak. På det viset hjälper ju vi varandra och det är helt utan prestige. Vi delar med oss av saker som fungerar bra.

Samplanering är något som lärarna i våra intervjuer efterfrågar och värdesätter. De förklarar att genom samplanering kan de utveckla sin praktik och anger organisatoriska frågor som brist på gemensam planeringstid som möjliga hinder.

## **Resurspedagoger**

På skola 1 är det integrationsmentorn som gör ett medvetet arbete runt föräldrasamverkan, föräldrautbildning och som arbetar med föräldrakommunikation. Inom elevhälsoteamet anses att integrationsmentorn fungerar som direktlänk till föräldrarna som s.k. kulturtolk, men också som ett rastvaktstöd, lärarstöd och som i viss mån också har en kurativ roll.

Vid flera gånger under våra intervjuer och informella samtal med lärare i skola 1 och skola 2 uttrycks att det finns ett behov av vuxna resurspersoner som stöttar upp andra situationer än på lektioner, ett exempel på en sådan situation är raster, tillfällen då det uppstår situationer med elever i klassrummet. En lärare på skola 1 säger:

Men man går ju ut och har konflikthantering och lämnar hela klassen. Men det är ju inte ok, det måste finnas nån.

En annan lärare på skola 1 menar att det är vanligt att lärare tvingas hantera konflikter som uppstått på rasten och säger:

Om det är något som händer och man ska kunna säga att du ska inte vara här inne nu, då ska man faktiskt kunna bli omhändertagen och inte bara bli lämnad i ett kapprum. Det är bedrövligt.

På skola 1 anser lärarna, liksom skola 2, att det finns ett stort behov av värddar och värdinnor som organiserar aktiviteter på rasterna och tillbringar mycket tid tillsammans med eleverna. De menar vidare att sådana resurspersoner ser eleverna ur ett annat perspektiv och får därför en annan kunskap om eleverna som går på skolan. På skola 1 finns integrationsmentorn som tillbringar mycket tid med eleverna utanför klassrummet och han har enligt lärarna en viktig funktion:

Spontant är det integrationsmentorn som har den viktigaste funktionen i EHT. Han är bryggan mellan oss och föräldrarna. Han har möjlighet att möta många barn på rasterna.

Lärarna på skola 1 och skola 2 har samtliga rastvakt inlagt på sitt schema, vilket betyder att de då och då under veckan har till uppgift att vara ute med eleverna på rasterna. På skola 2 berättar lärarna att skolan har anställt ett antal rastpedagoger vars uppgift är att organisera meningsfulla aktiviteter på rasterna, något som ska främja socialt samspel mellan eleverna och öka kamratskapet. Ett annat syfte med rastpedagogerna är att de ska underlätta för lärare då konflikterna som tas med in i klassrummet efter rasten blir färre när det finns vuxna som deltar och stöttar eleverna på rasterna. Lärarna ska kunna koncentrera sig på undervisning istället för konflikthantering. Rastpedagogerna är utbildade socialpedagoger. Vid våra observationer såg vi att rastpedagogerna organiserade aktiviteter på rasterna, i vilka de flesta barn deltog. De lärare som hade rastvakt tog hand om de barn som inte deltog och umgicks med dem.



På både skola 1 och skola 2 poängterar elevhälsoteamen att det finns ett behov av att skolan har anställda resurspedagoger och att det fyller en viktig funktion. Likt lärarna på skola 1 anser de att integrationsmentorn fyller en viktig roll som direktlänk till föräldrarna s.k. kulturtolk. Elevhälsoteamet berättar också om de två resurspedagoger som finns på skolan och berättar att de är knutna till fyra klasser vardera. Arbetslagen ansvarar själva för att organisera och fördela den resursen på det vis de finner mest lämpligt.

När elevhälsoteamet på skola 2 resonerar kring behovet av resurspedagoger uttrycks följande:

Vi har sett behov av resurspersoner och anställt två socialpedagoger den här terminen. De ordnar aktiviteter på rasterna för att minska konflikter och bråk, vilket i sin tur leder till att lärarna kan undervisa mer än att reda i konflikter. Vi tycker att det har fungerat väldigt bra. Sen har vi anställt två somaliska kompetenser som kan hjälpa till med att tala med föräldrar och fungera som en typ av studiehandledare.

De resurspersoner som arbetar på båda skolorna har liknande funktioner, men på skola 2 har man valt att satsa på att anställa fler personer än på skola 1. På skola 2 har de socialpedagoger som ordnar rastaktiviteter, ansvarar för rutiner kring närvaro och som kan fungera som stöd i klassrummet för elever och pedagoger. Skolan har också andra resurspedagoger med samma modersmål som flera elever på skolan, vilka har till uppgift att fungera som studiehandledare, resurs i klassrummet samt rastpedagoger. På skola 1 finns integrationsmentorn som rastresurs och som brygga till föräldrarna, något som våra observationer bekräftade. Vid något tillfälle uppstod en konflikt under en rast och när eleverna gick tillbaka till klassrummet stannade integrationsmentorn kvar med dem som bråkade. Genom vuxenstöd i form av samtal lugnade situationen ner sig och eleverna kunde så småningom återvända till klassrummet för att ha lektion.

## **Närvaro**

På de båda skolor vi hämtat vår empiri finns ett behov av att ha rutiner kring närvaro. På skola 1 är det integrationsmentorn och på skola 2 är det socialpedagogerna som hanterar närvarokontrollen på skolorna. På båda skolorna är det en arbetsuppgift som lärarna får stöd i. På skola 1 har det lagts mycket fokus på arbetet med närvaro. Det berättas om tydliga kopplingar mellan bristande närvaro och måluppfyllelse. Inom området har det gjorts en gemensam satsning tillsammans med socialtjänsten för att aktivt arbeta med och inte minst, förebygga ogiltig frånvaro. Varje skola i området ansvarar själva för att skapa rutiner kring arbetet. Socialtjänsten deltar på elevhälsoteamets möte någon gång i månaden och de beslutar tillsammans om vilka åtgärder som ska vidtas gällande ogiltig frånvaro. Skola 1 har valt att låta integrationsmentorn ansvara för en del av arbetet. Integrationsmentorn går runt i alla klasser varje morgon för att se över närvaron och notera i stadens närvarosystem. Integrationsmentorn ringer sedan hem till frånvarande elever och följer upp frånvaron. På rasten får lärarna återkoppling från integrationsmentorn. Det uttrycks att rutinen har många fördelar eftersom det skapar relationer till eleverna och deras familjer och att det är en trygghet för skolan att någon tar hand om uppgiften att säkerställa att inget barn försvinner. Syftet är också att underlätta för lärarna då de kan koncentrera sig på undervisning och slipper gå ifrån klassen för att ringa hem till eleverna.

Skola 2 arbetar med närvaron på så sätt att en av socialpedagogerna varje morgon går runt och registrerar frånvaro i klasserna. Socialpedagogen återkopplar sedan till lärarna och sköter uppföljning med vårdnadshavare. Det berättas att skolan inte har samarbete med

socialtjänsten. Främsta anledningen till rutiner kring närvaro är viljan att veta var barnen befinner sig när de inte är i skolan dagtid.

## **Föräldrasamverkan**

Föräldrasamverkan anser samtliga lärare på skola 1 och skola 2 är viktigt men de berättar att upplevelsen rent generellt är att det är svårt att få föräldrar involverade i skolan. I skola 1 berättar en lärare att han upplever att det är svårt med föräldrasamverkan när det handlar om att få föräldrar till att ge tillåtelse till att gå vidare med ett barns problematik och syftar då på utredningar av olika slag. Däremot upplever flera av lärarna att föräldrarna litar på skolan när det handlar om det generella skolarbetet och att en förklaring till att föräldrar inte är delaktiga i skolan kan vara att de inte anser sig behöva, vilja eller till och med att vara kompetenta att lägga sig i. En lärare förklarar:

Vi har olika syn på skolan. De kommer från andra ställen där skolan har makt och är en del av staten. Inte alls som i Sverige där det finns demokrati och utveckling. Föräldrarna kan inte kritisera skolan för det är en del av staten. Det är svårt, speciellt alla länder som har diktatur. Så föräldrarna kommer hit och lämnar allt ansvar på skolan. Det är ju fel så vi jobbar på ett sätt att försöka samarbeta. Vi måste jobba för att de ska jobba tillsammans med oss.

Elevhälsoteamen på skola 1 och skola 2 menar båda att föräldrasamverkan är viktig del av skolan, men att det är svårt att få dem delaktiga. På skola 1 resoneras kring anledningar till att det är svårt att få föräldrar delaktiga i barnens skolgång. De menar att anledningar kan vara att föräldrarna inte själva har skolbakgrund och att de därför inte förstår vad som krävs av dem samt att deras svenskkunskaper är bristfälliga eller obefintliga. Kanske förstår inte heller föräldrar att det krävs mer av barnen än bara avkodning, resonerar man vidare. Andra orsaker, menar de, kan vara att föräldrar i området generellt har det svårt och inte vill lägga sig i skolan eftersom de inte anser sig vara kompetenta till det. De menar också att många föräldrar i området upplever utanförskap i samhället och att skolan därför har en viktig uppgift som består i att inge föräldrar och elever hopp inför framtiden. På skola 1 har man anställt en integrationsmentor som till stor del arbetar med föräldrasamverkan, föräldrautbildning och kommunikation med föräldrar.

Elevhälsoteamet på skola 2 resonerar kring skolsköterskans roll i föräldrasamverkan och säger:

... i detta skolområde så ser det ju strukturellt ut så att man har en lägre socioekonomisk status när man pratar om såna här saker som skolan och då behöver man kanske mera stöd också runt sin föräldraroll, att man kommer från andra länder där man har andra normer liksom som man också behöver diskutera, att så här förhåller det sig här i Sverige och så här gör vi här. Det har vi ju jobbat ganska mycket med.

Som skolsköterska i en förort kan det vara så att uppgifterna kan se lite olika ut jämfört med andra skolor. Hon menar att en viktig uppgift hon har är att tala med föräldrarna om kost och hälsa och att det i de samtalen är viktigt att utgå från de socioekonomiska förhållandena som råder i området. Vidare menar elevhälsoteamet att det finns ett starkt behov av föräldrastöd i området och en anledning kan vara man kommer från andra kulturer där normer och värderingar ser annorlunda ut än i Sverige.

## Specialpedagogen och elevhälsoteamens roll

Elevhälsoteamet på skola 2 uppskattar att de flesta elevärenden som behandlas på skolan är pedagogiska och att de mynnar ut i pedagogiska åtgärder. De berättar vidare att specialpedagogens roll på skolan till stor del består i att utreda elever och att handleda personal. Lärarna får handledning av specialpedagogen för att sedan kunna åtgärda i klassrummet:

Pedagogiskt stöd är det nog mest om man ska göra en grovskattning. När vi har klasskonferenser när vi får reda på hur det står till med var och en elev, då och då, kan det ju ibland handla om råd, handledning och det åtgärdas i klassrummet med pedagogerna hjälp av specialpedagogen.

På skola 1 berättas att specialpedagogens uppgift är att kartlägga och utreda elever och att ge handledning på utredningarna. Specialpedagogen har vid några tillfällen gett processhandledning till fritidspedagoger, men aldrig till lärare. När lärarna får handledning av specialpedagogen handlar det om några få tillfällen och om någon specifik elev. Medvetet görs försök att komma ifrån att specialpedagogen ska få rollen som en expert som talar om vad lärarna ska göra. Integrationsmentorn och specialpedagogen arbetar tillsammans i många frågor som rör beteendeproblematik, men också när det handlar om att ge stöd och råd till lärare och elever. Fördelarna med ett sådant samarbete är många menar de. Det ger möjlighet att kunna arbeta med elever och situationer ur flera perspektiv, både vardagliga och pedagogiska. Både specialpedagogen och integrationsmentorn berättar att de delvis har en kurativ roll på skolan, men att ingen av dem har individuella samtal som är uppbyggda under längre tid. De anser båda att det kan vara en brist och säger:

Några barn har samtal med någon av oss. Skolsköterskan har vissa samtal. Men samtal där man får sortera upp vad man tänker...det har vi inte. Sen har vi säkert barn som skulle behöva det men det är prioriteringar som gjorts på skolan så då får man tänka på annat sätt.

Båda skolorna uttrycker ett behov av mer specialpedagogiskt stöd till lärare. Det efterfrågas stöd av specialpedagogen i frågor som rör anpassningar av material, råd och stöd när läraren upplever att man kört fast, samt kontinuerligt stöd dvs. handledning. Exempelvis säger en lärare i skola 2:

Lite tips från coachen här att ”gör såhär”[...] och av en special, nån lite högre upp alltså med den kompetensen då vill man ju alltså höra ”testa det här, försök det här, lirka hit” och det räcker ju att några ord på vägen, det kostar inte så mycket, det tar inte så mycket tid, men det ger ju förhoppningsvis eleverna massor, det kan ju vara ett verktyg som gör att nu kan han tuffa vidare eller i alla fall några steg till än att backa.

På skola 1 säger en lärare:

Sen skulle man ju önska att specialpedagogen skulle vara med mer på olika sätt, inte gå in och ta eleverna utan komma med råd och tips, vara med och observera och sen att man kunde sitta och prata, tänk på det här och det här [...] det här bildstödet kan du jobba med på det här sättet, att det fanns färdigt. För det är mycket ändå, att få hjälp med en metod. Till exempel LTG är jättebra för nyanlända [...] hur vi ska gå vidare med skrivningen på det här barnet och lite mer kontinuitet i det, det skulle jag önska.

I våra gruppintervjuer med elevhälsoteam och lärare ser vi på båda skolorna att synen på specialpedagogens arbete på skolan inte helt stämmer överens med de förväntningar lärare på skolorna har på yrkesrollen. Lärarna eftersöker råd och handledning i klassrummet och elevhälsoteamen berättar att specialpedagogens arbete består i att handleda lärare på utredningar och att arbeta med övergripande frågor som till exempel rör beteendeproblematik. På skola 1 berättar elevhälsoteamet om det medvetna arbetet som görs för att specialpedagogen inte ska bli en pedagogisk expert, men i våra intervjuer efterfrågas handledning i vardagsarbetet.

På skola 2 skattar elevhälsoteamet att de åtgärder som vidtas på skolan i huvudsak är pedagogiska. De åtgärdas i klassrummet av pedagogerna, men med hjälp av handledning av specialpedagogen. Lärarna önskar specialpedagogisk återkoppling på de elevhälsoärenden de anmält och att den återkopplingen bör komma snabbt. Lärarna berättar också att de istället för att få specialpedagogisk hjälp upplever att de själva måste lösa specialpedagogiska frågor i sina klasser. Vidare berättas att de ofta upplever att de inte räcker till. Skola 2 har utökat sitt elevhälsoteam med en speciallärartjänst sedan läsårets start. Lärarna berättar att de har haft höga förväntningar på elevhälsoteamet det här läsåret, men vid intervjutillfället har de ännu inte upplevt någon skillnad i skolans elevhälsoarbete.

## **Sammanfattning av resultatet**

Att lärare har höga förväntningar är en framgångsfaktor för goda resultat. På skola 1 poängteras att skolresultat och socialt beteende hänger ihop och att det är viktigt att ha höga förväntningar både på resultat och beteende. Det stora engagemang som lärare och elevhälsoteam har för att stötta eleverna visar att de har höga förväntningar på att de kan lyckas.

Samtliga informanter är överens om att alla lärare i alla ämnen måste jobba medvetet med svenska språket för att bidra till ökad måluppfyllelse. På skola 2 kan vi se att de arbetar aktivt med bildstöd som en strategi för att tydliggöra och utveckla svenska språket. Skola 1 uttryckte vikten av att arbeta med begrepp och förförståelse i klassrummet. Både pedagoger och elevhälsoteam är tydliga med att allt arbete på de här skolorna ska vara språkutvecklande.

Modersmålsundervisningen är isolerad från övrig undervisning och är oftast förlagd på eftermiddagstid. Lärarna tycker det är viktigt och skulle gärna ha större fokus på elevernas modersmål och ett samarbete med modersmålslärarna men är inte beredda på att använda övriga ämnens tid till samverkan och modersmålsundervisning. Studiehandledning förekommer på båda skolorna. På skola 1 kan ges studiehandledning i två medan skola 2 inte har en sådan begränsning. Vad som är modersmålsundervisningen och vad som är studiehandledning förefaller otydligt för våra informanter eftersom begreppen blandas ihop. Både modersmålsundervisning och studiehandledning är faktorer som de anser kan bidra till ökad måluppfyllelse.

På skola 1 kommer nyanlända elever direkt till klassen och eleven får stöd i svenska som andraspråk i 90 minuter/vecka och viss studiehandledning. Lärarna på skolan tycker inte detta är en bra lösning utan ser att både de nyanlända och övriga elever förlorar på den organisationen. På skola 2 har man en kommunövergripande verksamhet där nyanlända elever går under viss tid före de kommer till sin hemskola. På skola 2 är det möjligt att organisera i

förberedelseklass men för tillfället får eleverna som kommer till skolan stöd i svenska som andraspråk och studiehandledning.

Båda skolorna har någon form av strategier för att göra lärare till bra och tydliga ledare i klassrummet och det är viktigt för lärarna att kunna fokusera på rätt saker. Bemötande och förhållningssätt har betydelse för elevernas situation i skolan. Skola 1 är inspirerade av speciella metoder medan skola 2 har tagit hjälp av konsulter för att utveckla arbetet. På skola 2 talas dessutom om elevers behov av omsorg och trygghet och på skola 1 pratas om vikten av att skolan stärker positiva beteenden.

Lärarna menar att samplanering skulle gagna verksamheten och därmed också bidra till bättre resultat. Genom att delge varandra bra metoder och arbetssätt skulle undervisningens kvalitet öka.

Båda skolorna har sett ett behov av att ha resurspedagoger med olika utbildning och funktioner för att komplettera och stötta upp undervisande lärare. Ett exempel är rastvärdar som ordnar aktiviteter på raster och därmed också förhindrar konflikter och främjar sociala relationer. Närvarokontroll sköts på båda skolorna av andra än lärarna. En viktig funktion på en av skolorna är integrationsmentorn som fungerar som kulturtolk och har stor del i skolans föräldrarbete. På skola 2 finns personer anställda med samma modersmål som många av eleverna för att underlätta för både lärare och elever.

Båda skolorna har tydliga rutiner för att kontrollera närvaron på skolan. Skola 1 arbetar medvetet efter ett speciellt program och har ett nära samarbete med socialtjänsten. Programmet ska verka förebyggande och motverka hög frånvaro.

Alla anser att det är svårt att få föräldrar delaktiga i skolan och att det kan ha olika orsaker. Det kan dels handla om att föräldrar har full tilltro till skolan och inte ser behovet av att agera i frågor som rör skolan. Det kan också handla om känslan av utanförskap och att föräldrar inte upplever tillhörighet med samhället och skolan och därmed inte deltar.

Lärarnas förväntningar på specialpedagogens arbete stämmer inte överens med det arbete specialpedagogerna på skolorna gör. Det finns en önskan om att specialpedagogen ska vara mer stöttande i lärarnas direkta arbete i klassrummet. Elever i behov av stöd ska få hjälp i form av anpassningar. Eftersom de ser att flertalet elever är i behov av någon form av stöd finns det ett behov av handledning och hjälp med konkreta arbetsmetoder.

## **Diskussion**

Kapitlet inleds med en reflektion över valet av metod. Efter det följer en resultatdiskussion.

### **Metodologiska reflektioner**

En etnografisk ansats valdes för att undersöka hur två grundskolors lärare och elevhälsoteam arbetar för att stödja elever i förorten till ökad måluppfyllelse. I en etnografisk studie är den som utför studien sitt eget instrument (Kullberg, 2011) och det är viktigt att reflektera över förmågan att förhålla sig till sin studie. Stukát (2011) beskriver att det även i kvalitativa studier är viktigt att förhålla sig till reliabilitet, validitet och trovärdighet för att på så sätt kunna bedöma det vetenskapliga värdet. Studien är utförd i verksamheter som vi känner väldigt väl utifrån nuvarande arbeten. Under hela arbetets gång har vi diskuterat och varit

medvetna om att båda har mycket förkunskaper och tankar om vad som skulle upptäckas. Det är en aspekt som är viktig att ha med i ett försök att fundera kring vår studies trovärdighet. Aspens (2011) problematiserar det faktum att egna erfarenheter och värderingar påverkar vad som upptäcks. Det har visat sig att det både kan vara till nackdel och fördel att ha förkunskaper och ett engagemang för ämnet. Nackdelen är att det kommer för nära och att det är svårt att distansera sig och förhålla sig neutral. Det finns dessutom en risk för att vi tar en del för givet och inte ställer alla frågor. Fangen (2005) menar att det på senare tid blivit vanligt att etnografiska studier används på mer kortvariga studier medan det tidigare användes på studier under lång tid. Vi har gjort en kortvarig studie och då har det varit en fördel att ha tillträde till arenan där studierna har gjorts och informanter har släppt in oss och deltagandet på skolan och våra fokusgrupper har kunnat ske relativt avslappnat.

Det är även viktigt att fundera kring hur valet av en metod som ostrukturerade intervjuer i fokusgrupper är i förhållande till om det istället hade gjorts strukturerade intervjuer. Liksom Kvale och Brinkman (2009) beskriver om riskerna med ostrukturerade intervjuer, gjordes upptäckten av att de olika intervjuerna som gjordes i studien tog olika riktning. I strukturerade intervjuer är den risken mindre. Eftersom empirin inte skulle kvantifieras utan mångfalden svar var viktigt ses inte detta som ett problem (Wibeck, 2011). I en fokusgrupp i en befintlig grupp finns mest troligt roller inom gruppen och förmodligen även mycket som tas för givet inom gruppen och som aldrig kommer upp i ett samtal som inte är strukturerat. I en mer strukturerad intervju skulle vi troligtvis fått svar på alla frågor i vår intervjuguide. Detta är något som Wibeck poängterar. Fördelen med att även ha haft informella samtal som en del av metoden har gjort att vi har vid några tillfällen haft möjlighet att komplettera och förtydliga uppgifter. Våra observationer har varit en ganska liten del av vår metod men de har ändå fyllt en viktig uppgift eftersom vi fick se och bekräftat det som kom fram i våra fokusgrupper och samtal. I etnografiska studier är triangulering vanligt och stärker enligt Stukat (2011) studiens tillförlitlighet. Triangulering betyder att man använder flera olika metoder för att få fram sin empiri och på så sätt styrker resultaten varandra.

## **Resultatdiskussion**

Pedagoger och elevhälsopersonal på de skolor vi har besökt har alla gemensamt att de arbetar med elever som bedöms enligt nationella mål, men vilkas bakgrund ofta ser mycket annorlunda ut än den som är normgivande i den svenska skolan. Inte sällan dras skolor likt de som finns representerade i studien med låg måluppfyllelse. Syftet med studien var att undersöka hur elevhälsoteam och lärare på två skolor resonerar kring vilket stöd elever i förortsskolor behöver för ökad måluppfyllelse. Det är tydligt att frågan är komplex och att svaret inte är enkelt. Det är en mängd olika faktorer som både var för sig och i samverkan har betydelse för elevers skolframgång. Vi har hittat några viktiga faktorer som spelar in för arbetet i de skolor där vi genomfört vår studie och dessa kommer vi utgå från när vi diskuterar vårt resultat.

### **Betydelsen av höga förväntningar**

Att ha höga förväntningar på elever är en framgångsfaktor för skolprestationer menar Skolverket (2012). Liknande poängterar elevhälsopersonal som vi intervjuat och samtalat med. På skola 1 består en stor del av elevhälsoteamets uppgifter av att bedriva ett arbete inspirerat av metoder som PBSI och Monroe. De anser att skolprestationer och beteenden hänger ihop och är beroende av varandra.

Elevhälsoteamen på båda skolorna är överens om att en framgångsfaktor för eleverna är att all personal har höga förväntningar på sina elever trots att skolan ligger i ett område som har lägre socioekonomisk status. I klassrummet handlar det om att läraren ska vara medveten om elevernas bakgrund, men att ändå ha höga förväntningar på eleverna och att inte släppa på dem trots kunskap om hur förutsättningarna ser ut för eleven utanför skolan. Skolverket (2012) anser att en del av skolans uppgift är att väga upp med stöd och uppmuntran för de elever som saknar stöd hemifrån. Det kräver att lärare är medvetna om elevernas bakgrund såsom etnicitet och sociokulturell status och vilka risker som finns och som kan påverka förväntningarna på eleverna. Det handlar också om att inte acceptera att elever halkar efter utan att arbeta med varje elevs individuella förutsättningar. På skola 2 arbetas med inspiration av Williams (2013) formativa klassrumsarbete.

Våra observationer visar att lärarna på båda skolorna har ett starkt engagemang för sitt arbete och inte minst för sina elever. De har elevernas förtroende på så sätt att de får eleverna engagerade i att arbeta och inte sysselsätter sig med annat i klassrummet. Samtidigt såg vi att höga förväntningar också kan innebära att man arbetar på en allt för hög nivå där eleverna inte kan hänga med och förstå. Det är viktigt att höga förväntningar anpassas efter de elever som finns representerade på skolan. Bernsteins (1983) teori om begränsad och utvidgad språkliga koder gör att man som lärare måste vara flexibel och ta hänsyn till elevernas bakgrund och utgångspunkt när man planerar sin undervisning. Annars finns det en risk att höga förväntningar blir ett begrepp utan innebörd.

Ett prioriterat område på en av skolorna som vi sätter i samband med höga förväntningar är att de aktivt jobbar med vikten av att vara i skolan. Närvaro och skolprestationer är nära förbundna anses på skola 1 och bedriver därför ett samarbete med socialtjänsten. Det handlar om att uppmärksamma ströfrånvaro tidigt och förhindra och förebygga ogiltig frånvaro. Syftet med samarbetet är också att på ett tidigt stadium kunna utreda vad som ligger bakom frånvaron och sätta in rätt åtgärder. Båda skolorna använder sig av andra resurser än lärare för att kontrollera och följa upp frånvaro. Skolverket (2009) tar också upp närvaro som en faktor som påverkar skolresultat.

Att lärarna i vår studie har höga förväntningar på eleverna visar sig också genom ansträngningar som går utöver vad som krävs av lärarnas arbetsuppgifter, t.ex. förlänger vissa lärare sin undervisningstid på skolan för att kunna hjälpa elever som behöver extra stöttning.

Lahdenperä (2004) menar att det även är en förutsättning att ledningen har höga förväntningar på dem som arbetar i skolan. Det innebär att fokus flyttas från elevers svårigheter till verksamhetens krav på anpassning av undervisningen utifrån elevers olikheter. I vår studie berättar någon lärare att en del av läraruppdraget på skolan är att inge hopp inför framtiden hos elever och inte minst hos föräldrar. Genom att ha höga förväntningar på eleverna kan skolan påverka elevernas tillit till sig själva och få dem att lita på sin egen förmåga att lyckas och klara skolan. Det kräver en stark och engagerad lärare.

## **Bakgrund, kultur och språk**

Enligt Säljö (2000) och Jakobsson (2012) är människans sociala och kulturella sammanhang avgörande för hur vi lär oss och menar vidare att vi tolkar den kultur vi vistas i beroende på vilka bakgrundskunskaper vi har och hur väl förtrogna vi är med den kultur vi ska tolka. Vi tänker oss i detta sammanhang att det inte är självklart att det finns ett tydligt samband mellan skolan och det liv eleverna lever. Elever i de studerade områdena har ofta en minst sagt varierad bakgrund när det handlar om språk, etnicitet, kultur och ekonomiska resurser.

Gemensamt med alla andra svenska elever som lever i andra bostadsområden är att de ska nå skolans nationella mål och, inte minst, bedömas efter dem. Som vi ser det blir det svårt och i många fall omöjligt för många av dessa elever att nå målen, dvs. att klara grundskolan och få möjlighet till lika utbildning. Likt Säljö (2000) menar Borgström (2002) att inläring handlar om processer där man utgår ifrån att människan utvecklas utifrån de sammanhang hon ingår i. Språkinläring innebär inte bara att lära sig strukturer och regler, utan också att lära sig att använda språket i olika sociala situationer. Genom att delta i flera olika sociala kontexter lär människor sig att anpassa olika sociala interaktioner till situationer, vilket hjälper till att utveckla den sociokulturella identiteten (a.a.). I ett segregerat bostadsområde blir tillgången till andra sociala sammanhang begränsad, vilket leder till att människorna som bor där inte utvecklar sin sociala och kulturella identitet och inte heller sitt språk. Det är av vikt för att bli aktiv i sin inläring att förstå och kunna relatera till något. Vi kan tänka oss att bristen på studerande förebilder kan bidra till att skolan inte ses som en framgångsfaktor och blir därför inte viktig.

Skola 1 och skola 2 är båda belägna i förortsområden som enligt Sernhede (2014) kan tillräknas boendekategorin etnisk boendesegregation. Kännetecknande drag för områden som dessa är att de som bor där till majoriteten är invandrare och ofta låginkomsttagare eller socialbidragsberoende. Inte sällan ligger områdena som förorter till större städer med ett behörigt avstånd till stadens centrum. Städernas invånare kommer sällan i kontakt med dessa områden, vilket leder till att stadsdelarna blir segregerade och får låg status och oförtjänt dåligt rykte. Sernhede menar också att en styrande faktor i boendesegregationen är tillgången till arbetsmarknaden, vilket gör att många invandrare bor i segregerade områden.

Majoriteten av de elever som går på skolorna i studien har kunskaper i svenska språket. En hel del av dem är födda i Sverige eller har varit här under en tid av sitt liv. Svenskan är för många ett andraspråk (Abrahamsson, 2002) som talas i varierande grad i och utanför hemmet. Inte sällan är det så att de gått både förskola och grundskola i Sverige men trots detta inte har tillräckliga kunskaper för att lyckas i skolan. Resultat från undersökningar som t.ex. PISA (Skolverket, 2013b) påvisar detta. Bunar (2014) använder begreppet skolsegregation och menar att den uppkommer till följd av boendesegregation.

Ur ett svenska som andraspråksperspektiv menar Elmeroth (2010) att i flerspråkiga bostadsområden är språksituationen i förskolegrupperna minst sagt varierad och binds samman med svenska språket. Många av barnen når aldrig skolnivå i sin språkutveckling på svenska och inte heller i sitt modersmål. När barnen börjar skolan har de inte tillräckliga kunskaper i svenska för att nå upp till de språkliga krav som ställs i skolan. Inte sällan har de samtidigt luckor i förstaspråket, vilket är något som bekräftar vår studies resultat. Lärare berättar att många av eleverna på skola 1 och skola 2 har gått både förskola och skola i Sverige, men de upplever att de ändå har bristfälliga kunskaper i svenska i förhållande till de krav som ställs i skolan. Detta kan förstås med hjälp av Bernsteins teorier (1983) om att elever från olika sociala klasser utvecklar olika språkliga koder. Elever i socioekonomiskt svaga områden utvecklar enligt Bernstein en begränsad språklig kod, vilket leder till svårigheter i skolan. Wagner et al. (2010) menar liksom Elmeroth (2010) att när flerspråkiga barn möter skolans krav på ett mer ämnesspecifikt språk blir det svårt för många elever att hänga med. De menar att förskolan behöver arbeta med att ge flerspråkiga barn språklig stimulans. Genom att medvetet arbeta med att utöka barnens ord- och begreppsörråd kan förskolan bidra med att bygga en språklig bas att utveckla vidare i skolan.

Holmegaard och Wikström (2004) fortsätter diskussionen och betonar vikten av att flerspråkiga skolor bör fokusera på språkutvecklande ämnesundervisning och menar t.ex. att



alla lärare måste tänka språk i alla ämnen. Genom att fokusera på ord, begrepp, läsning och skrivning i samtliga ämnen har skolan en bra utgångspunkt för ett språkutvecklande arbete. Det är tydligt att lärarna på skolorna i studien är medvetna och ser ett behov av detta. Samtidigt kan vi se att de upplever en frustration och maktlöshet över att variationen mellan elevernas svenskkunskaper och skolbakgrund i sig är stor.

På båda skolorna organiseras modersmålsundervisningen till stor del på eftermiddagstid. På en av skolorna resonerar lärare kring modersmålsundervisning och de menar att modersmålslärarna är en outnyttjad tillgång för elevernas språkutveckling. Samtidigt månar lärarna om sin egen undervisningstid och verkar inte beredda att dela den till fördel för ett samarbete. Lärarna ser ett behov av utökad undervisningstid för eleverna för att öka måluppfyllelsen, samtidigt ser de ett problem med att modersmålsundervisningen är förlagd efter ordinarie undervisningstid eftersom eleverna inte orkar med längre skoldagar. Enligt Skolverket (2014d) finns möjligheten för skolor att söka bidrag för att utöka timplanen. Detta gäller dock endast för nyanlända elever. Modersmålsundervisningen på de skolor som finns med i studien är i praktiken mer eller mindre isolerad från övrig undervisning vilket bidrar till att det inte skapas något samarbete mellan skolornas lärare och modersmålslärarna. Inom elevhälsoteamet på båda skolorna uttrycks ett behov av samarbete med modersmålslärare i t.ex. arbetet med att kartlägga elevers svårigheter. Elmeroth (2010) skriver att modersmålslärare ofta upplever att deras kunskap och hjälp sällan efterfrågas. De upplever också att de sällan involveras i det pedagogiska arbetet på skolan eller i teman som skolan arbetar med. Vidare menar Elmeroth att huvudfokus på en flerspråkig skola bör vara att göra undervisningen begriplig för eleverna, vilken innefattar samarbete med modersmålslärare, men också att alla lärare på skolan är språklärare. Både språk och kultur ska vara gemensamma utgångspunkter för all skolpersonal. Som en del av interkulturellt arbetssätt på mångkulturella skolor borde ett systematiskt samarbete med modersmålslärarna och studiehandledare var en självklarhet (Lahdenperä, 2010).

I våra intervjuer och observationer kan vi se goda möjligheter för skolorna att organisera en flerspråkig undervisningsmiljö. I talet om modersmålsundervisning och studiehandledning visar det sig att det inte är helt klart vad som är skillnaden mellan studiehandledning och modersmålsundervisning. De båda tenderar att gå in i varandra trots att det är två skilda företeelser. På skola 1 mötte vi t.ex. flera lärare med annat modersmål än svenska, vilket är att betrakta som en flerspråkig fördel för skolan. En möjlighet skulle kunna vara att organisera arbetet på skolan på ett sätt där flerspråkiga kompetenser som redan finns tas tillvara. Genom att undervisa eleverna parallellt på svenska och modersmålet ges möjlighet till studiehandledning i kombination med ämneskunskap på modersmålet och svenska. Ett sådant arbetssätt blir en typ av direkt studiehandledning. Lahdenperä (2004, 2010) poängterar vikten av att flerspråkiga skolor bör genomsyras av en interkulturell pedagogik från organisationsnivå till individnivå. Modersmålslärare bör vara en naturlig del i skolans arbetslag för att skapa samarbeten och bredda synen på ämnet. De fungerar inte bara som ämneslärare, utan är också kulturtolkare och inte minst förebilder för eleverna.

## **Särskiljande lösningar**

De två skolor som finns med i studien har inte förberedelseklasser. På skola 1 resonerar lärarna kring att det finns ett behov av att ha förberedelseklasser eftersom de upplever att de inte räcker till för vare sig nyanlända elever eller de elever som varit längre tid i Sverige. På skola 2 är det en kommunövergripande strategi att organisera en introduktionsverksamhet centralt på en enda skola för att sedan slussa ut eleverna till andra skolor. Det är upp till varje

skola att sedan organisera verksamheten för de nyanlända. Att skolor själv bestämmer över organisationen runt nyanlända bekräftas av Skolverket (2013a).

Lärarna på skola 2 delar upp eleverna under vissa tillfällen i veckan för att de ska få undervisning i svenska som andraspråk. De berättar likt lärarna i skola 1 att de upplever att elevernas svenskkunskaper varierar så pass mycket att lärarna ställer sig frågande till hur de ska bedriva en god undervisning som gynnar alla elever på skolan. Det finns inte något reglerat i skollagen om att skolor måste anordna förberedelseklasser (SFS 2010:800), men det står ändå tydligt att stöd ska ges och särskild undervisningsgrupp föreslås som ett alternativ. Elever har rätt att få det stöd de behöver, något som ger flerspråkiga skolor möjlighet till flexibilitet i frågan som ett led i att anpassa undervisningen efter elevunderlaget. Fridlund (2011) problematiserar frågan om inkludering i förhållande till indelning av elever i särskilda grupper med svenska som andraspråk och förberedelseklasser. Vidare menar Fridlund att många andraspråksforskare förordar differentiering när samhällets och inte minst skolans intentioner i övrigt är att inkludera. I vår studie kan vi märka att frågan är ett aktuellt dilemma, det är stor spridning mellan elevernas kunskaper i svenska, vilket försvårar lärarnas arbete i klassrummet.

Det hade varit önskvärt att lärarna skulle få vara med och påverka organisationen runt de nyanlända eleverna. Det är viktigt med lärarnas åsikt och medbestämmande i frågor som rör avgörandet om skolan ska organisera särskilda undervisningsgrupper i form av förberedelseklasser eller inte. För att en lärare ska klara uppdraget att ta emot nyanlända i sin klass krävs både kunskap och erfarenhet (Skolverket, 2013a). Om skolan inte har en särskild undervisningsgrupp frågar vi oss vad lärare behöver för stöd att klara uppdraget och möta den spridning och variation som blir i klassrummet. För att det ska bli fler vinnare än förlorare krävs medvetna strategier för arbetet. Enligt oss kan specialpedagogen få en betydelsefull roll i det arbetet. Det blir ett sätt att kvalitetssäkra utbildningen för nyanlända.

På en av skolorna uttrycks tydligt att lärarna skulle vilja diskutera kring hur det skulle kunna bli bättre för de nyanlända och de tycker inte att de räcker till och pratar t.o.m. om att alla blir förlorare, ingen får vad de behöver. I kommunen som skola 2 tillhör finns en verksamhet där nyanlända elever tillåts landa och där det arbetas med kartläggningar och grundläggande svenska. Enligt Skolverket (2014a) arbetas det fram ett kartläggningsmaterial som kommer att bli obligatoriskt. Att ha en verksamhet med särskild kompetens i kartläggning underlättar för läraren om det sedan även görs ett bra överlämnande. Utrymmet för kartläggning kan annars vara svårt att hitta. Vi har inte kunnat se på skola 1 att det finns en genomgående strategi för det arbetet. I stället görs en mindre insats i form av studiehandledning och 90 minuter svenska som andraspråk i veckan.

## **Förhållningssätt och bemötande i förortens skola**

På båda skolorna i studien har skolledningen prioriterat ett arbete med fokus på förhållningssätt och bemötande bland all pedagogisk personal. Arbetet inspireras av metoder som PBSI och Monroe (1998), samt den brittiske professorn Dylan Williams (2013) idéer om formativ klassrumspraktik. Gemensamt för arbetet är att det ska utveckla pedagogerna till starka ledare. Som en del i arbetet har skolorna anställt resurser med andra funktioner än traditionellt lärararbete. Den integrationsmentor som är anställd på skola 1 fyller en stor funktion med att vara brygga mellan skola, elever och hem. Enligt lärarna är det den viktigaste funktionen de har på skolan för att stötta lärarna. På skola 2 finns personer med samma modersmål och bakgrund som flertalet av eleverna och de har olika funktioner på skolan. De arbetar både som studiehandledare och tar aktivt del av skolarbetet men har också

en funktion att vara till hjälp under hela skoldagen. Att ha personer på en skola i förorten som talar samma språk och möjligtvis har stor insikt i elevernas liv utanför skolan tror vi kan inge en trygghet för eleverna och även för lärarna. Det är en trygghet att veta att det finns någon i min direkta närhet som jag kan vända mig till när mina egna ord begränsar. Som lärare är det också en fördel att veta att mitt budskap kommer fram och att ha en länk till elever och föräldrar. Lahdenperä (2004) menar att resurspersoner med flerspråkig bakgrund, familjepedagoger och elevvårdpersonal kan arbeta med stödjande verksamhet med lärare, elever och föräldrar när det uppstår konflikter med grund i politik och religion.

Båda skolornas lärare och elevhälsopersonal uttrycker på olika sätt att det förekommer en del konflikter på de här skolorna. I vissa fall handlar det om ganska omfattande konflikter som de tagit med sig från gården hemma. Vissa elever har dessutom ett behov av att markera sin plats. Sernhede (2014) och Monroe (1998) bekräftar att detta är vanligt förekommande på förortens skolor. Genom att ha vuxna personer runt eleverna på tid utanför lektioner kan många konflikter avstyras. På skola 2 har de gjort en medveten satsning på rastverksamheten på skolan och har anställt socialpedagoger som har till uppgift att ordna aktiviteter på rasterna. På skola 1 fungerar integrationsmentorn som resurs på rasterna och hjälper till i det sociala samspelet mellan eleverna. På lektionstid däremot uttrycker lärarna att de ofta får lämna hela klassen om det uppstår konflikter och det finns ingen uppbackning. Monroe poängterar att skolan ska vara en plats där gatans konflikter lämnas utanför.

Det är tydligt för oss att det finns personer på skolan som fyller en viktig funktion och har en stor uppgift att fylla så att läraren har större chans att utföra sitt läraruppdrag. Det är viktigt att läraren får vara lärare och använda tiden till just lärararbete. Det uttrycks att det är vanligt att resurspersonerna som eleverna träffar på rasterna, i ett annat sammanhang, får en annan relation med eleverna och kanske är det de som har den bästa kompetensen att klara av det stöd många av eleverna behöver utanför lektionstid. På skola 2 har de anställt socialpedagoger och integrationsmentorn på skola 1 är också utbildad inom socialt arbete. Lahdenperä (2004) framskriver betydelsen av olika kompetenser i skolan.

Som ytterligare en aspekt på förhållningssätt och bemötande anser vi att frågan om tidiga insatser borde få mer utrymme på skolorna. Pedagogerna på en av skolorna hade en uppfattning om att en av anledningarna till att lärarna inte fick specialpedagogens stöd i år 5 var att specialpedagogen använde sin tid i arbetet med klasserna i de yngre åldrarna. Detta tyckte lärarna var en vettig satsning. Vid frågan om samverkan och övergångar mellan förskola och skola svarade den tillfrågade läraren att det var helt obefintligt. I litteraturen kan vi läsa att det språk som utvecklas i skolan bygger på det barn tillägnat sig i förskoleåldern. (Holmegaard och Wikström, 2004). Detta innebär att det borde vara viktigt och av intresse för alla att barnen kommer med en bra grund till skolan. Enligt Wagner et al. (2004) kan man se tydliga samband mellan barns ordförråd i förskoleåldern och läsförståelse högre upp i åldrarna. Tidigare fanns en tanke om att bara genom att vara på förskolan var tillräckligt för att kompensera skillnaderna hos barn med olika uppväxtvillkor men att det är de förskolor som har hög kvalitet som ger förutsättningar att ge det extra stöd som behövs (Skolinspektionen, 2012). PBSI och Monroe (1998) vilka används som metoder på en av skolorna används inte på förskolorna i området. I Norge och i USA arbetar man med PBSI-modellen även med yngre barn. Vi tänker oss att det finns vinster i att påbörja arbetet med stöd i positivt beteende tidigt för att förebygga. Då skulle barnen från en bra förskola med hög kvalitet inte bara få med sig en bra språklig grund utan också ha grunden i det tydliga arbetssättet och värdegrundsarbetet som finns i skolan.

I vår studie kan vi se att elevhälsoteamen på båda skolorna poängterar vikten av föräldrasamverkan. De diskuterar anledningar till att föräldrar inte deltar och de menar att det finns kulturella, sociala och etiska skillnader mellan familjerna i båda skolornas upptagningsområden och andra områden. De anger också att föräldrar inte deltar i skolans verksamhet för att de inte vill blanda sig i. Berhanu och Dyson (2012) påvisar liknande och menar att föräldrar med invandrarbakgrund upplever en stor skillnad i makt i mötet med skolan. Många föräldrar har låg utbildningsbakgrund och ifrågasätter inte skolan eftersom de ser skolan som en auktoritet de inte har kompetens att ifrågasätta.

På organisationsnivå har skolorna prioriterat resurspedagoger eftersom de sett betydelsen av att ha s.k. kulturtolkar, vilka kan hjälpa till som en brygga mellan hem och skola. Att skolan har ett positivt samarbete med närsamhället stärker både elever och föräldrar menar Axelsson (2004). Vidare menar Axelsson att det är viktigt att skolan hittar former för ett bra föräldrasamarbete oavsett föräldrarnas utbildningsnivå, för att stödja eleverna i deras individuella utveckling. I intervjuerna med lärare kan vi se att föräldrasamverkan inte diskuteras som en bidragande faktor för högre måluppfyllelse. De konstaterar att det är svårt att få föräldrar delaktiga, men uttrycker inte förslag eller idéer på hur samarbetet skulle kunna förbättras eller prioriteras. Det finns stora vinster med att få föräldrar delaktiga i elevernas skolgång. Von Otter (2014) har i sin avhandling kommit fram till att det inte är föräldrars utbildningsbakgrund som avgör elevers skolframgång. Det som har betydelse är att föräldrar engagerar sig i sina barns skolgång.

Både pedagoger och elevhälsopersonal uttrycker att de vet och har erfarenhet av att föräldrarna i skolområdena inte visar stort engagemang i skolans arbete. De berättar att anledningen är att föräldrar litar på skolan och vill därför inte blanda sig i skolans arbete. På skola 1 har man anställt en integrationsmentor som till stor del har till uppgift att arbeta med föräldrakontakt. Skola 2 har två resurspersoner med samma språk och bakgrund som flera av eleverna anställda på skolan för att hjälpa till med föräldrakontakten. Båda skolorna har bevisligen sett behovet av kulturtolkar, men fortfarande finns mycket kvar att arbeta med. Det kanske inte alltid handlar om att inte vara intresserad utan det kan också vara så att föräldrar inte vet hur man får tillträde till skolan (Alfakir et al., 2010).

Alfakir et al. (2010) menar att hela skolan måste in ta ett interkulturellt förhållningssätt. I samverkan med föräldrar handlar det om att vara normkritisk och göra den svenska skolan begriplig för föräldrarna. Mycket handlar om att ha en förståelse för och en utgångspunkt att förutsättningar kan se väldigt olika ut för olika föräldrar och vi kan därför inte utgå från att alla kan delta och samverka på samma sätt. Enligt Alfakir et al. är en förutsättning att det finns interkulturell kompetens på skolan, vilka kan bygga broar. I arbetet med våra intervjuer och observationer har det blivit tydligt att resurspersoner är ett ovärderligt inslag på de skolor vi besökt, men att båda skolorna behöver arbeta med att öka samverkan mellan lärare och resurspersoner för att få ett helhetsgrepp på skolans arbete.

## **Specialpedagogens roll i förorten**

Under vår utbildning till specialpedagoger har det kommit upp i olika sammanhang att yrket som specialpedagog är otydligt. Både vad som kommer att bli våra uppdrag och vilken roll vi kommer att få (Ahlberg, 2013). Kan det också vara så att det på skolor i socialt belastade områden tenderar bli andra arbetsuppgifter och roller än i ett socioekonomiskt starkt område? Det verkar inte som att diskussioner förs och de har ingen dialog runt vilka förväntningar som finns på skola 1 och skola 2. Den handledande, coachande specialpedagogen som lärarna på båda skolorna uttrycker att de vill ha, har de inte. Det förefaller som en brist på båda skolorna

att elevhälsoarbetet bedrivs på ett organisatoriskt plan och det konkreta stödet till elever och lärare uteblir. En av skolorna arbetar mycket med beteendeproblematik och på den skolan är specialpedagogens huvudsakliga uppgift att leda det arbetet. Elevhälsoteamet på den skolan pratar inte om språket som en viktig faktor medan lärarna pratar mycket om det. De talar inte heller om det specialpedagogiska stödet i klassrummet och konkret hjälp med metoder i undervisningen.

Om man läser högskoleförordningens examensordning (SFS 2007:638) som beskriver mål för den som ska erhålla specialpedagogisk examen ser man att de är allmänt hållna och inte preciserade i konkreta arbetsuppgifter. Som specialpedagog är det vanligt med arbetsuppgifter som har en övergripande karaktär och kan därför tyckas vara otydliga. Det ger utrymme för tolkningar och variation. Båda skolorna uttrycker att de saknar stöd i det dagliga arbetet vilket är det som Skolverket (2014b) menar är av störst betydelse för elevers skolframgång. En kompetent lärare är avgörande och vi frågar oss om lärare i dagens förortsskolor har förutsättningar att vara de lärare som krävs. Vi frågar oss också vart gränsen går för hur mycket anpassningar lärare kan göra inom ramen för ordinarie undervisning. På de här skolorna, i de här klasserna finns en hög koncentration av elever som behöver stöd för att klara skolans mål. För många handlar det om språkligt stöd men det kan också vara så att man behöver psykologiskt eller kurativt stöd. Vi tror inte att lärare räcker till för det som krävs av lärarna i förorten. Det finns ett tydligt behov av fler kompetenser i form av utbildade kuratorer, skolpsykologer, skolsköterska och övriga resurspedagoger. I skollagen (SFS 2010:800) står att det på varje skola ska finnas kurator, psykolog och skolsköterska, men i vår studie kan vi konstatera att det inte är tillräckligt för att lärarna ska få stöd de behöver i sitt dagliga arbete. På organisationsnivå kan vi se ett behov av att båda skolorna utvidgar sitt elevhälsoteam eftersom flera funktioner saknas och det finns ett behov av det i det dagliga arbetet. Vi ser också att det finns behov av specialpedagogiskt stöd både på individ-, grupp- och organisationsnivå. En möjlighet är att låta specialpedagogen inventera skolornas behov för att sedan utforma en plan för det specialpedagogiska arbetet. I ett sådant arbete blir det också möjligt att se de olika specialpedagogiska perspektiven som Nilholm (2007) menar påverkar lärares och elevhälsoteams förhållningssätt. Ett kartläggningsarbete på alla nivåer kan leda till att skolorna kan lokalisera behov, vilket tydliggör prioriteringar och säkerställer att fokus läggs på rätt saker. Förhoppningsvis kommer vi närmare målet att få till en likvärdig skola.

För att avsluta diskussionen anser vi, likt Skolverket (2014b), att skolans verksamhet ska präglas av förbyggande, stödjande och inte minst främjande arbete. Lärare på skolorna i studien beskriver att arbetet på skolan många gånger handlar om att släcka bränder och att reda ut akutsituationer vilket sker på bekostnad av både främjande och förbyggande arbete. Elevhälsoteamet på skolorna i studien behöver utvidgas och kompletteras med kurator, mer frekvent psykologstöd och resurspersoner med interkulturell kompetens. Det behövs också tydliga ledarstrategier av rektor för att kunna bedriva en interkulturell verksamhet där lärare kan arbeta med undervisning och avlastas med arbetsuppgifter som ligger utanför uppdraget som lärare.

## **Förslag på fortsatta studier**

För oss blir det bara mer och mer tydligt att det specialpedagogiska arbetet måste se olika ut och anpassas efter de elever och det området som förskolan och skolan ligger i. Specialpedagoger i socioekonomiskt svaga områden ställs inför stora frågor som är specifika och unika för förortens skola och som inte ens existerar på en skola i ett socioekonomiskt

starkt område. Därför skulle det vara intressant att belysa skillnaderna i specialpedagogens roll och arbetsuppgifter.

## Referenslista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – Att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alfakir, N., Lahdenperä, P., & Srandberg, M. (2010). Interkulturella föräldramöten. I P. Lahdenperä & Lorentz, H. (Red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 61-80). Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, P (2011). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam. & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle* (s. 503-537). Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G., & Dyson, A. (2012). Special education in Europe, Overrepresentation of minority students. In J.Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp.2070-2073). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Bernstein, B. (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I B. Bernstein & U. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber förlag
- Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (Red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 33-56). Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2014). Utländsk bakgrund, invandringsålder, boendesegregation- mellan artificiellt skapande statistiska kategorier och strukturella villkor. I O. Sernhede & I. Tallberg Boman. (Red.), *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser* (s.144-196). Stockholm: Liber.
- Elmeroth, E. (2010). Alla lärare är språklärare. I P. Lahdenperä & Lorentz, H. (Red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 81-108). Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fridlund, L. (2011) *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Science, 310). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hattie, J. (2012) *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Holmegaard, M., & Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I K. Hyltenstam. & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle* (s. 539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, A (2012) Pedagogisk forskning i Sverige Årg 17 nr 3-4 s.152-170

- Juul, J., & Jensen, H. (2009) *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Kullberg, B (2006). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S, & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä. P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I P. Lahdenperä & Lorentz. H. (Red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 57-74). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä. P. (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I P. Lahdenperä & Lorentz. H. (Red.). *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 15-39). Lund: Studentlitteratur.
- Monroe, L. (1998) *Våga leda i skolan! En personlig berättelse om ledarskap som förändrar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Nilholm. C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- von Otter, C (2014). *Educational and Occupational Careers in a Swedish Cohort* (Doctoral thesis, Department of Sociology, Stockholm University, ISSN 0283-8222; 91). Stockholm: PrintCenter US-AB. Hämtad 2014-12-20 från <http://su.divaportal.org/smash/get/diva2:712282/FULLTEXT01.pdf>
- Persson. B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Sernhede. O. (2014). Segregationen, skolan och ungas informella lärande. I O. Sernhede & I. Tallberg Boman.(Red.), *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser* (s.170-188). Stockholm: Liber.
- SFS 2007:638. *Förordningen om ändring i högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SFS 2011:185. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket (2000) *En skola för alla. Om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Stockholm: Skolverket.



- Skolverket (2013a) *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013b). *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014b). *Elevhälsans uppdrag – främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014c)  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.227770!/Menu/article/attachment/AnsokningsbroschyrLaslyftet141217.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.227770!/Menu/article/attachment/AnsokningsbroschyrLaslyftet141217.pdf) Hämtad 2014-12-20
- Skolverket (2014d) <http://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/okad-undervisningstid-nyanlanda-1.199320> Hämtad 2014-12-20
- Socialstyrelsen. (2014) *Vägledning för elevhälsan*. (Andra upplagan). Falun: Edita Bobergs.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Suryani, A. (2008) Jurnal, ILMU KOMUNIKASI, Volume 5, nomor1, juni 2008
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thomas, J. (1992). *Doing Critical Ethnography*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. Hämtad 2014-12-20 från  
[http://www.sagepub.com/upmdata/4957\\_Madison\\_I\\_Proof\\_Chapter\\_1.pdf](http://www.sagepub.com/upmdata/4957_Madison_I_Proof_Chapter_1.pdf)
- Trost, J. (2004) *Kvalitativa intervjuer*. (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*
- Vygotsky, L.S. (1987) *The collected works of L.S Vygotsky. Volyme 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Wagner, Å., Strömqvist, S., & Uppstad, P H. (2010). *Den flerspråkiga människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- William, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- <http://www.atferdssenteret.no/informasjon-om-pals-modellen/category161.html>

# **Bilaga 1**

Till vårdnadshavare i åk 5 på Xxxskolan

September 2014

Hej!

Vi är två studenter som läser till specialpedagoger på Göteborgs universitet. Under hösten kommer vi att skriva vårt examensarbete. Arbetet kommer att handla om hur pedagoger arbetar för att öka måluppfyllelsen hos eleverna, alltså hur lärarna arbetar för att eleverna ska klara skolan på ett bra sätt.

Vi kommer att vara på er skola vid några tillfällen under hösten och träffar då era barn. Vi ska intervjua lärarna och göra några besök i klassrummet för att se hur lärarna arbetar.

Vi kommer inte att studera era barn men det är ändå viktigt att ni som vårdnadshavare känner till att vi kommer vara på skolan. Vår studie kommer handla om lärarnas arbete och inte om eleverna.

Med vänlig hälsning

Anette Murås & Elin Hagemann

## **Bilaga 2**

### **Inledning till gruppintervjuerna**

Vi presenterar oss och berättar om studien och syftet. Vi motiverar valet av skola genom att berätta för gruppen att vi ha valt att intressera oss för två multikulturella skolor i förorten. Vi berättar att vi kommer att ställa några frågor som vi vill att de försöker diskutera.

### **Intervjuguide**

#### **Organisationsnivå**

Vilken uppgift kan skolan som organisation ha för att stödja elever i multikulturella skolor?

Vilken typ av stöd kan EHT ge lärare som arbetar i en multikulturell skola?

Finns det någon typ av EHT - funktion som ni anser vara särskilt frekvent i er (multikulturella) skola och i så fall vilken?

Om man ser till eleverna på er skola, vilka behov skulle ni säga vara särskilt framträdande?

Hur ser måluppfyllelsen ut på er skola? Vad tänker ni kring de siffrorna?

Vilka hinder och möjligheter ser ni för era elever att nå högre måluppfyllelse?

#### **Gruppenivå**

På vilket sätt uppmuntrar ni eleverna att nå målen?

Om ni upptäcker att en elev inte når målen i ett ämne, vilka konkreta åtgärder kan sättas in för att nå måluppfyllelse?

Hur resonerar ni kring betydelsen av föräldrakontakt och hur ser de ut på er skola?

#### **Individnivå**

När det handlar om enskilda elever, vilka typer av metoder använder du för att stötta eleverna till ökad måluppfyllelse?

Som lärare på er skola, vilken typ av stöttning anser du att du kan få av EHT för att möta enskilda elevers behov?

Avslutningsfråga: Om du fick önska, vad hade du tillfört till skolan för att öka måluppfyllelsen? (organisation-, grupp- och individnivå)