



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Diagnos: Utländsk bakgrund?

En studie av specialpedagogers, svenska som andraspråklärares och ämneslärares tal om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd i grundskolans senare del



Cecilia Martinsson &

Ulla Westerberg

Specialpedagogprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2021
Handledare: Girma Berhanu
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Per-Olof Thång

Nyckelord: Specialpedagogik, utländsk bakgrund, svenska som andraspråk, diskursanalys, vinjetteknik

Abstract

Vår studie handlar om hur olika yrkesgrupper i skolan talar om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd. Elever med utländsk bakgrund uppnår enligt rapporter från Skolverket sämre skolresultat än elever med svensk bakgrund. Vi jämför i vår studie specialpedagogers, sva-lärares (lärare i svenska som andraspråk) och ämneslärares syn på och tal om detta.

Vårt syfte var att undersöka dessa tre yrkeskategoriers tal om elever med utländsk bakgrund genom att låta specialpedagoger, sva-lärare och ämneslärare beskriva vilka orsaker de ser till en elevs svårigheter samt föreslå möjliga åtgärder för att hjälpa eleven. De frågeställningar vi hade var:

- Hur ser specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares respektive sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd ut?
- Vilka ord och begrepp synliggör specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares tankar om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd?

Vi närmade oss vårt forskningsproblem med en kvalitativ ansats utifrån en socialkonstruktionistisk utgångspunkt. Datainsamling skedde genom en enkät med frisvar utifrån en fiktiv vinjett. Det insamlade materialet analyserades genom diskursteori och kritisk diskursanalys och visade på en skillnad framför allt mellan specialpedagoger å ena sidan och ämneslärare och sva-lärare å andra sidan. Studien visar att specialpedagoger är mer benägna att se elevens svårigheter ur ett relationellt perspektiv medan ämneslärare och sva-lärare oftare uttalar att svårigheterna har sin grund i att eleven har ett annat modersmål och därmed språksvårigheter.

Innehåll

Förord

1	Inledning	7
2.	Syfte och forskningsfrågor	11
3	Bakgrund	12
	3.1 Utländsk bakgrund	12
	3.2 Stödinsatser.....	12
	3.3 Skolresultat för elever med utländsk bakgrund.....	14
	3.4 Långtgående effekter	16
4	Litteraturgenomgång.....	18
	4.1 Svenska som andraspråk.....	18
	4.2 Representationen av etniska minoritetsgrupper i specialpedagogiska insatser ..	20
	4.3 Interkulturella perspektiv i skolan	24
5	Teoretiska utgångspunkter	26
	5.1 Socialkonstruktionismen	26
	5.2 Diskurs	27
	5.2.1 Diskursanalys	27
	5.2.2 Diskursorienterad strategi.....	29
	5.3 Relationellt perspektiv	29
	5.4 Interkulturella pedagogiska perspektiv	30
	5.5 Maktteori	31
6	Metod.....	32
	6.1 Metodval.....	32
	6.2 Vinjetteknik	33
	6.3 Urval och genomförande	34
	6.4 Bearbetning och analys.....	36
	6.5 Studiens giltighet och tillförlitlighet	38
	6.6 Etik	39
7	Resultat.....	40
	7.1 Orsaker till elevens svårigheter	40
	7.1.1 Orsaker angivna av specialpedagoger.....	41
	7.1.2 Orsaker angivna av lärare i svenska som andraspråk.....	42

7.1.3 Orsaker angivna av ämneslärare	43
7.2 Stödåtgärder	44
7.2.1 Åtgärder angivna av specialpedagoger.....	45
7.2.2 Åtgärder angivna av lärare i svenska som andraspråk.....	47
7.2.3 Åtgärder angivna av ämneslärare	48
7.3 Lärare X.....	50
7.4 Respondenternas ordval och användande av begrepp	51
7.4.1 Orsaker.....	51
7.4.2 Stödåtgärder.....	51
7.4.3 Kulturell bakgrund.....	51
7.5 Sammanfattning	52
8 Diskussion	53
8.1 Metoddiskussion.....	53
8.2 Resultatdiskussion.....	55
8.3 Studiens kunskapsbidrag.....	61
8.4 Förslag till vidare forskning	62
Referenser	64
Bilaga 1	69
Bilaga 2	70

Förord

Vi som arbetat med denna uppsats känner varandra väl och har arbetat tillsammans i många år. Därför har det fallit sig naturligt att samarbeta om textens olika delar. Alla texter har utarbetats på så sätt att när en av oss har skrivit en text har den andre fyllt på i befintlig text eller lagt till stycken. Arbetet har böljat fram och tillbaka mellan oss. Många långa muntliga diskussioner där vi avhandlat både innehåll och formuleringar har det blivit under hösten.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Girma Berhanu för intressanta samtal och nattlig kommunikation via mejl. Tack också till Camilla, vår skrivande vän, för goda synpunkter i sluttampen av arbetet.

Och framför allt, tack till våra familjer för att ni stått ut med vår tidvisa frånvaro under en lång period. Nu får ni vårt fulla fokus!

Lerum, december 2021

Cecilia och Ulla

Ett ord en människa fäster sig vid
Kan verka i oberäknelig tid

Det kan framkalla glädje livet ut
Det kan orsaka obehag till livets slut

Ja, det påverkar livet på jorden
Så slarva inte med orden!

Alf Henrikson

1 Inledning

Det är höstterminsstart och i klassrummet på gymnasiet lyser solen fortfarande in genom fönstret trots att sommaren är på väg att blekna bort. I klassrummet sitter elever som inte möter den nya terminen med samma entusiasm som många andra nya gymnasieelever. De här eleverna har alla misslyckats med att komma in på det program de vill för att de saknar betyg i ett eller flera grundskoleämnen. De är en ofrivillig klass på Introduktionsprogrammet och har alla olika men ändå liknande skäl till att de sitter där. Efter hand som tiden går blir stämningen lättare och hoppfullheten större. Vi pratar lite om vilka betyg som saknas och hur grundskoletiden har varit. Plötsligt säger Hassan, som är född i Sverige, att han bara fick läsa svenska som andraspråk hela tiden så han kunde inte vara med på alla andra lektioner. ”Jag fattar inte varför” säger han på klingande svenska. I överlämningspapper från grundskolan bekräftas hans bild av skolgången. Hans klasskamrater med namn som kan betraktas som mer traditionellt svenska har olika diagnoser och särskilt stöd i sitt bagage. Precis som det så många gånger varit tidigare. Historien upprepar sig. Hassan, Fatima, Ahmed och Salma har fått extra stöd i sva, mer sva och fått andra lektioner bortplockade medan Kevin, Cassandra, Oliver och Alva har någon diagnos och har fått mycket särskilt stöd under sin tid i grundskolan. Jag tittar på Hassan och funderar. Jag kan inte svara på hans fråga om varför han har fått läsa så mycket sva.

Våren 2021 aktualiserades en delrapport från Socialstyrelsen (2018) i SVT nyheter. I rapporten framkom det att diagnosen ADHD förekommer bara hälften så ofta hos elever med föräldrar födda i utlandet som hos elever med två svenskfödda föräldrar. Detta skulle kunna vara problematiskt eftersom obehandlad ADHD kan leda till psykisk ohälsa och därmed i förlängningen utgöra en risk för till exempel självmord, missbruk och svårigheter att fullfölja en utbildning. I inslagen från SVT angavs att orsaken till att diagnosen ADHD är ovanligare hos elever med utländsk bakgrund skulle kunna vara att utlandsfödda föräldrar oftare är skeptiska till en utredning. I rapporten finns inga belägg för att så är fallet. Faktum är att ingen orsak alls anges till varför diagnosen ADHD är ovanligare hos elever med utländsk bakgrund, men frågan är intressant. Skulle det kunna finnas andra skäl till att elever med

utlandsfödda föräldrar mer sällan får en ADHD-diagnos? Finns det något i skolans sätt att se på och möta dessa elever och deras föräldrar som påverkar huruvida eleverna utreds? Hur kommer det sig att utlandsfödda föräldrar är skeptiska till utredning, om de nu är det? Rapporten anger ju som sagt ingen orsak men lärare som intervjuats om innehållet i rapporten upplever att så är fallet. Inga belägg för detta står dock att finna. Är det möjligen så att skolan brister när det gäller samverkan med utlandsfödda föräldrar som kanske inte är lika resursstarka som många andra föräldrar är?

Ett annat ämne som diskuterades i media under våren 2021 var resultaten i PISA-undersökningen. PISA är en internationell studie som undersöker kunskaper hos 15-åringar i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. För oss är det framför allt intressant att jämföra resultaten utifrån migrationsbakgrund, vilket vi gör närmare under rubriken Bakgrund.

Vi som genomför denna studie är båda lärare i svenska som andraspråk och har mångårig erfarenhet av att arbeta med elever i mångkulturella områden. Där har vi ofta diskuterat med kollegor huruvida elever med utländsk bakgrund får det stöd de har rätt till enligt skolans styrdokument. Sedan några år tillbaka arbetar vi på Språkintröduktion som är ett av gymnasieskolans intröduktionsprogram (IM). Där tar vi emot elever som nyss har kommit till Sverige. Några av dem har gått ett eller flera år i den svenska grundskolan innan de börjar hos oss. IM tar även på programmet Individuellt alternativ emot elever med utländsk bakgrund som har varit längre tid i Sverige. Få av dem har en diagnos, vilket annars är vanligt bland elever på IM. Vår erfarenhet är att elever med utländsk bakgrund ofta blir hänvisade till att läsa ämnet svenska som andraspråk som ett slags stöd istället för att utreda om de har eventuella svårigheter som hindrar kunskapsutvecklingen. Vår uppfattning är att det till exempel sällan diskuteras om elever med utländsk bakgrund har dyslexi eller andra läs- och skrivsvårigheter. Samma bild framkommer också i kollegiala sammanhang på sociala medier. Lärare runt om i vårt land försöker enligt vår erfarenhet att hävda sina elevers rättigheter och upplever att de inte får gehör hos vare sig skollledning eller elevhälsoteamet. Elevers svårigheter anses bottna i "språket" eller möjligen i PTSD, posttraumatiskt stressyndrom. Man måste "vänta" tills eleven kan tillräckligt bra svenska innan man utreder. Frustrationen tycks vara stor hos de lärare som dagligen möter eleverna och som tycker sig se att svårigheterna beror på något annat.

I början av vår utbildning på Specialpedagogprogrammet förvånades vi över att "svenska som andraspråk" togs upp vid flera tillfällen i samband med särskilt stöd. I flera föreläsningar på

temat talades om nyanlända elever och elever på flykt. Några exempel var ”Interkulturell pedagogik i mångfaldens skola”, ”Nyanlända i svenska skolan” samt ”Specialpedagogiskt arbete genom litteraturen”. Tillsammans med våra kurskamrater frågade vi oss om svenska som andraspråk per automatik är ett specialpedagogiskt område och om nyanlända elever per definition är elever i behov av stöd. Vi tänkte på Hassan och alla andra elever vi mött genom åren och funderade på vad som händer i mötet mellan olika lärarkategorier i samtalet om barn med utländsk bakgrund. Förmodligen var det där och då vi bestämde oss för vilket tema vår kommande examensuppsats skulle få.

Det verkar vara ett vedertaget faktum att elever med utländsk bakgrund inklusive nyanlända elever är överrepresenterade gällande särskilt stöd. Det har vi bland annat kunnat läsa i Dysons och Berhanus artikel ”Special Education in Europe, Overrepresentation of Minority Students” (2012) där det nämns att etniska minoriteter är mycket överrepresenterade vad gäller specialpedagogiska insatser. Då detta inte stämmer med våra egna erfarenheter från IM gjorde det oss nyfikna. Vi började söka efter statistik som visar på hur överrepresentationen ser ut men fann det svårt att hitta, särskilt utifrån en svensk kontext. Socialstyrelsens rapport (2018) om att färre elever med föräldrar födda i utlandet diagnostiseras med ADHD än elever med föräldrar födda i Sverige, säger inget om vilket stöd eleverna fått i skolan men kan möjligen ge en antydning om att stödet ser olika ut för elever med och utan utländsk bakgrund. Synen på elever med utländsk bakgrund och hur lärare talar, eller inte talar, om dessa elever skulle kunna påverka vilket stöd eleverna får.

För drygt tio år sedan läste vi båda specialpedagogik med interkulturell profil vid Lunds universitet. Vi läste bland annat Pirjo Lahdenperäs avhandling ”Invandrarbakgrund eller skolvårigheter?” (Lahdenperä, 1997) vilken vi återkommer till i vår litteraturgenomgång. Vårt intresse för det interkulturella perspektivet har följt oss sedan dess. Egentligen hade det funnits redan innan, men nu fick vi begrepp och teorier att använda oss av. För att vi ska kunna förstå en människa, vare sig hon är elev eller förälder, krävs det att vi tar oss tid att vara lyhörda, intresserade och försöker förstå henne ur olika synvinklar. Utländsk bakgrund är bara en av många aspekter. Genom ett interkulturellt förhållningssätt strävar vi efter interaktivitet från båda parter. Vi behöver inte tycka lika men vi behöver förstå och respektera varandras åsikter och vad de grundar sig i. Dessutom innebär ett interkulturellt förhållningssätt att vi är ödmjuka och har som målsättning att skapa ömsesidig förståelse snarare än konsensus. Vi menar att detta ämne är en fråga om jämlikhet och demokrati. Alla

elever har rätt att få både ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd, oavsett bakgrund eller förutsättningar.

Utifrån det statistiska faktum (Skolverket, 2016) att elever med utländsk bakgrund lyckas sämre i skolan än elever med svensk bakgrund, vill vi undersöka lokala diskurser om elever med utländsk bakgrund, främst kopplat till särskilt stöd. Denna studie genomförs i en mellanstor kommun med sju högstadieskolor som alla har samma skolchef och tillhör samma sektor.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår studie är att undersöka lokala diskurser om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd hos specialpedagoger, sva-lärare och ämneslärare i högstadiet. Vi utgår från vår egen upplevelse av att det finns skillnader i hur vi talar om olika elever i skolan som försvårar samarbetet runt eleverna. Vi vill undersöka om denna skillnad syns i de respektive yrkeskategoriernas sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd. Genom att låta specialpedagoger, sva-lärare och ämneslärare beskriva vilka orsaker de ser till en elevs svårigheter samt föreslå möjliga åtgärder för att hjälpa eleven, vill vi undersöka de eventuella likheter och skillnader som finns mellan dessa yrkeskategoriers sätt att tala om elever med utländsk bakgrund.

- Hur ser specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares respektive sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd ut?
- Vilka ord och begrepp synliggör specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares tankar om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd?

3 Bakgrund

För att ta reda på mer om hur lärare talar om elever med utländsk bakgrund behöver vi först fördjupa oss i några av de begrepp som används i skolan samt redogöra för statistik och rapporter som är relevanta för vår studie. Kapitlet är indelat i fyra avsnitt: *utländsk bakgrund*, *stödinsatser*, *skolresultat för elever med utländsk bakgrund* samt *långtgående effekter*.

3.1 Utländsk bakgrund

Begreppet utländsk bakgrund är det begrepp Skolverket och Statistiska Centralbyrån (SCB) använder sig av i sin statistik (Skolverket, u.å., Statistiska Centralbyrån, u.å.). I skolans värld används också begreppet “elever som läser svenska som andraspråk”, men eftersom denna studie stödjer sig på statistik från just Skolverket och SCB använder vi det begrepp som används där. Begreppet “elever som läser svenska som andraspråk” är inte heller synonymt med “elever med utländsk bakgrund” vilket gör att det finns en risk att ett antal elever exkluderas i tanken om respondenterna begränsas till att tänka på elever som läser ett visst ämne i skolan. Det finns många elever med utländsk bakgrund som av olika skäl inte läser svenska som andraspråk. Skolverkets och SCB:s definition lyder: “Elever/personer med utländsk bakgrund är personer som är utrikes födda eller personer födda i Sverige som har två utrikes födda föräldrar.” Det innebär att elever med utländsk bakgrund kan vara alltifrån nyanlända elever med bara några veckor i Sverige till elever vars föräldrar kom till Sverige som små barn. Elever betraktas som nyanlända i fyra år från det att de har påbörjat sin skolgång i Sverige enligt skollagen 3 kap 12a § (Skollag, SFS 2010:800).

3.2 Stödinsatser

I skolan används flera olika begrepp som handlar om stödinsatser till en elev. Insatser som blir en självklar del av undervisningen och som inte riktas till en särskild elev utan som finns och genomsyrar undervisningen kallas för *ledning och stimulans*. Det stöd som riktas till en enskild elev men som är av mindre ingripande karaktär och i de flesta fall sker helt inom klassens ram benämns *extra anpassningar*. I vår studie tittar vi mest på det stöd som kallas för *särskilt stöd*. Särskilt stöd innebär stöd av mer ingripande karaktär som sker långvarigt och/eller utanför klassens ram. Särskilt stöd dokumenteras i ett *åtgärdsprogram*. Arbetet med

ett åtgärdsprogram innefattar allt från utredning av elevens svårigheter, dokumentation av dessa, de åtgärder som utförs samt uppföljning och utvärdering av åtgärderna (Skolverket, 2013).

De senaste åren har ett flertal rapporter, bland annat från Skolverket, berört elever med utländsk bakgrund. Enligt statistik från Skolverket (u.åa.) omfattades 8, % av Sveriges grundskoleelever i årskurs 9 av ett åtgärdsprogram under läsåret 2020/21. 2 % av landets grundskoleelever i årskurs 9 hade utländsk bakgrund samma år. Hur många elever med utländsk bakgrund som omfattas av ett åtgärdsprogram framgår inte av statistiken men i rapporter från Skolverket (2016; 2019) ser vi att elever med utländsk bakgrund uppnår sämre studieresultat än elever med svensk bakgrund.

Tabell 1: Elever per årskurs och huvudman redovisade efter svensk och utländsk bakgrund samt kön, läsåret 2020/21

Årskurs	Huvudmannatyp	Samtliga elever		Född i Sverige med utlandsfödda föräldrar			Född utomlands ¹⁾		
		Totalt		Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
2020/21	Samtliga elever	1 090 901		140 882	68 891	71 991	143 998	69 499	74 499
<i>därav</i>									
Årskurs 1		121 471		19 066	9 374	9 692	12 512	5 968	6 544
Årskurs 2		122 497		18 138	8 879	9 259	14 264	6 938	7 326
Årskurs 3		121 627		17 103	8 370	8 733	14 810	7 010	7 800
Årskurs 4		125 968		16 892	8 152	8 740	15 642	7 515	8 127
Årskurs 5		122 869		15 709	7 725	7 984	16 221	7 930	8 291
Årskurs 6		121 525		14 947	7 314	7 633	17 013	8 260	8 753
Årskurs 7		119 828		14 014	6 871	7 143	17 305	8 336	8 969
Årskurs 8		119 313		12 991	6 309	6 682	17 926	8 607	9 319
Årskurs 9		115 803		12 022	5 897	6 125	18 305	8 935	9 370
<i>därav</i>									
Kommunal		918 569		111 824	54 401	57 423	126 001	60 391	65 610
Enskild		172 321		29 058	14 490	14 568	17 997	9 108	8 889

Här ovan visas en tabell från Sveriges Officiella Statistik (Skolverket, u.åa, tabell 11 A). I den kan man se att 30 327 elever totalt i årskurs nio är elever med utländsk bakgrund enligt Skolverkets definition. Det ger ett procenttal på 26 % av landets niondeklassare under läsåret 20/21. När undersökningar och jämförelser görs där resultat jämförs mellan elever med och utan utländsk bakgrund finns ett stort underlag av elever även vad gäller elever med utländsk bakgrund eftersom denna grupp utgör en dryg fjärdedel av det totala antalet elever.

Statistiken visar att elever med utländsk bakgrund utgör en relativt stor andel av det totala antalet elever i grundskolan och Skolverket (2016; 2019) konstaterar att elever med utländsk bakgrund uppnår sämre skolresultat men det finns vad vi kan se ingen statistik som kopplar samman dessa två faktorer. Statistik som visar hur många elever med utländsk bakgrund som

får särskilt stöd hade varit mycket intressant för vår studie.

3.3 Skolresultat för elever med utländsk bakgrund

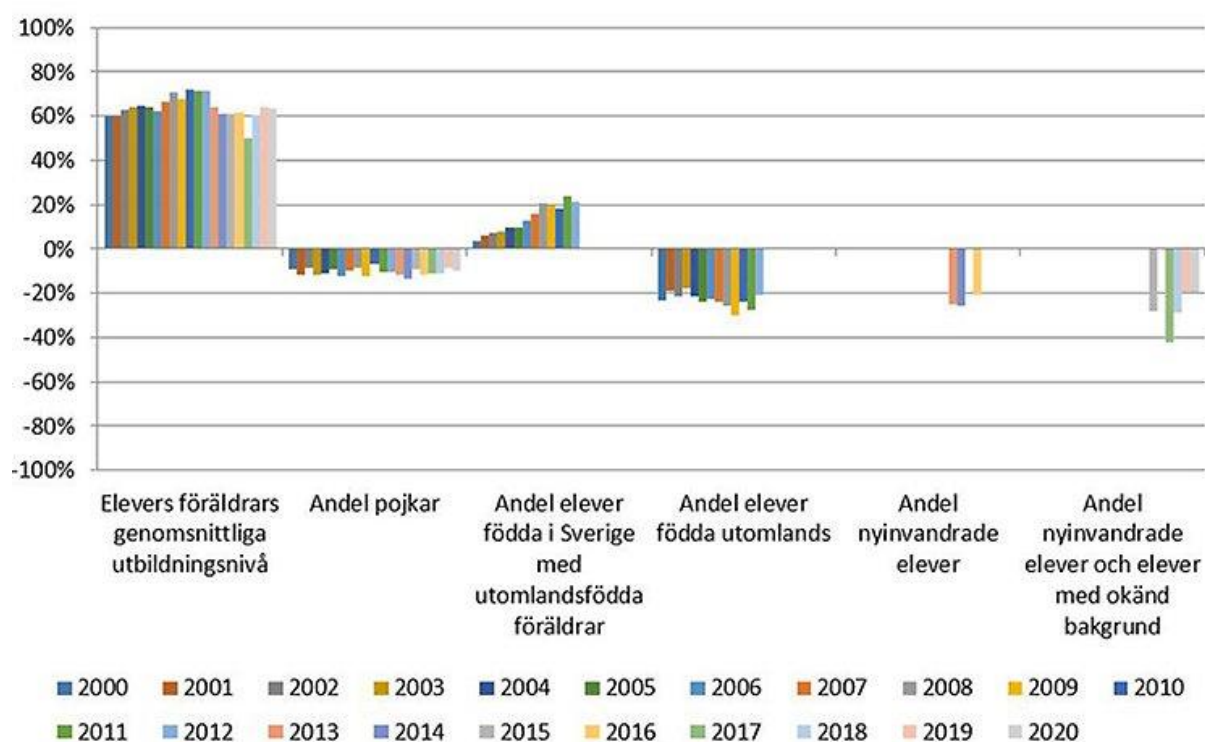
Diskussionen om PISA-resultaten är tidvis livlig både inom och utanför skolan. Talet om hur resultaten påverkats av elever med utländsk bakgrund är en del av detta. PISA-undersökningen 2018 visar att det är betydligt färre elever med utländsk bakgrund födda i Sverige än elever med inhemsk bakgrund som når de högsta resultaten i läsförståelse (7 jämfört med 16 %). I andra änden av resultatstegen kan man se att det är betydligt fler elever med utländsk bakgrund födda i Sverige som inte når upp till nivå två jämfört med elever med inhemsk bakgrund (27 jämfört med 12 %). Nivå två i läsförståelse anses vara en grundläggande nivå på läsförståelse för att klara fortsatt lärande (Skolverket, 2019). I gruppen elever med utländsk bakgrund födda i Sverige inkluderas alltså inte nyanlända elever.

Elever med utländsk bakgrund är en heterogen grupp med avseende både på ursprungsland och tid i Sverige. Gruppens sammansättning förändras över tid och påverkas av situationen i omvärlden både när det gäller antalet invandrare, vilka länder de kommer ifrån samt orsaken till invandringen. Elever med utländsk bakgrund har som grupp i genomsnitt sämre betygsresultat i gymnasieskolan än elever med svensk bakgrund, men bland de elever som är födda i Sverige med utrikes födda föräldrar går en större andel på gymnasieskolans studieförberedande program jämfört med elever med svensk bakgrund. Föräldrarnas utbildningsnivå är en faktor som påverkar resultatet såväl hos elever med svensk som utländsk bakgrund. (Skolverket, 2011a). De skillnader i betygsresultat som finns kan till stor del förklaras med socioekonomisk bakgrund. Elever på invandrartäta skolor tenderar att ha sämre betygsresultat, men även där förklarar skillnader i socioekonomisk bakgrund en stor del av skillnaderna i betygsresultat. Skillnaderna mellan elever med svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund ökar i gymnasieskolan, vilket gör det viktigt både att sätta in tidiga insatser och att följa upp dessa åtgärder i gymnasieskolan (Skolverket, 2005). Elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade på IM och fullföljer mer sällan gymnasiet än elever med svensk bakgrund. De elever som fullföljer gymnasiet fortsätter däremot oftare till högskolan än elever med svensk bakgrund. Det tål att upprepas att elever med utländsk bakgrund är en heterogen grupp. Betygsskillnaden mellan andra generationens invandrare och elever med svensk bakgrund är liten (Skolverket, 2011b).

SALSA är ett statistiskt verktyg som Skolverket har tagit fram. På Skolverkets hemsida (Skolverket, u.åb) redovisas vad Salsa är och där visas också den senaste statistiken från SALSA-undersökningarna. Syftet med SALSA är att synliggöra faktorer som kan påverka en skolas betygsresultat utifrån skolans förutsättningar. Det är ett sätt att göra rättvisare jämförelser mellan olika skolors resultat eftersom resultaten inte enbart hänger ihop med skolans egen prestation. SALSA är en förkortning för Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala SambandsAnalyser. I det slutliga resultatet i en SALSA-undersökning visas slutbetygen från årskurs nio i en jämförelse där hänsyn tagits till vissa bakgrundsfaktorer.

De bakgrundsfaktorer som tas hänsyn till vid en SALSA-undersökning är hur fördelningen mellan pojkar och flickor ser ut på skolan, vilken utbildningsnivå som vårdnadshavare på skolan har samt hur många elever som är nyinvandrade, det vill säga kommit till Sverige de senaste fyra åren. Den senaste SALSA-undersökningen (2020) visade att 60% av betygsskillnaderna mellan skolor kan förklaras av bakgrundsfaktorerna medan 40% av betygsskillnaderna har en annan förklaring.

Figur 1: SALSA och effekten av bakgrundsfaktorer på det genomsnittliga meritvärdet, för skolor åren 2000–2020. Genomsnittligt meritvärde beräknas för max 16 ämnen till och med 2014 respektive max 17 ämnen från och med 2015.



I figur 1 ovan visas hur bakgrundsfaktorer har påverkat betygsresultaten under de senaste 20 åren. Resultaten redovisas separat för respektive bakgrundsfaktor. Det sammanlagda resultatet, plus och minus, för alla bakgrundsfaktorer tillsammans förklarar en viss procent av skillnaden i betygsresultat mellan skolor medan andra faktorer, som inte redovisas i SALSA, står för resten av skillnaden i procentsatsen. Procentsatserna skiljer sig åt från år till år vilket också syns i figuren ovan (Skolverket, u.åb).

Hansen & Lander (2009) kritiserar dock SALSA-verktyget. Faktorer i elevers sociala bakgrund påverkar elevernas möjlighet att lyckas i skolan. Social bakgrund mäts i SALSA genom socioekonomiska resurser, det vill säga föräldrars utbildning, samt nationellt ursprung och kön. Författarna anser att Skolverkets mått på social bakgrund saknar en viktig dimension som de benämner kulturellt kapital. Det kulturella kapitalet handlar om hur föräldrar samtalar med sina barn om frågor som politik, samhälls- och miljöfrågor, litteratur, utbildning och framtidsval. De frågar sig också om betyg är det enda valida resultatmättet för skolan. I SALSA är det så. Är verkligen betygen ett bra mått på skolans resultat? Författarna anser slutligen att skolorna får ta hela ansvaret för resultaten i SALSA eftersom det är alltför komplicerat att ta hänsyn till andra faktorer i samhället.

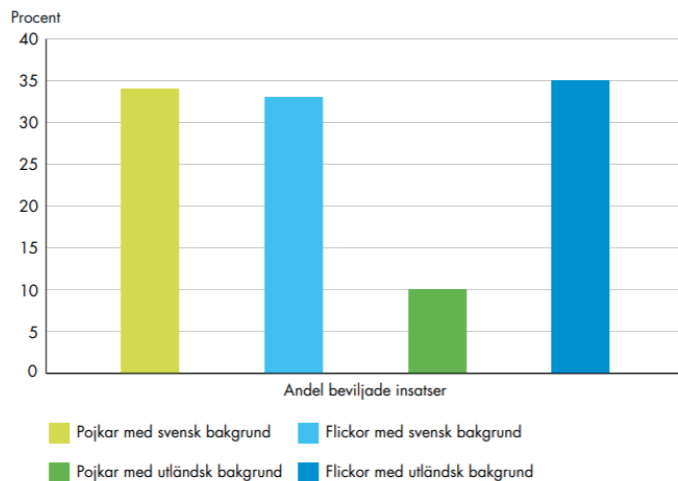
I intervjuer med lärare (Skolverket, 2005) uttrycker flertalet lärare att nyanlända elevers bristande resultat är beroende av deras kunskaper i svenska språket, det stöd de får hemifrån samt familjens socioekonomiska bakgrund. Andra orsaker som anges är att modersmålsundervisningen är dåligt integrerad med övrig undervisning samt att vissa lärare i svenska som andraspråk saknar behörighet.

3.4 Långtgående effekter

Det är inte bara inom skolväsendet som ungdomar med utländsk bakgrund skiljer sig från ungdomar med svensk bakgrund. Även inom socialtjänsten finns skillnader när det gäller ungdomar med utländsk bakgrund. Vår studie handlar inte om socialtjänsten, men det som händer där är ändå intressant som jämförelse. Sättet att tala om elever med utländsk bakgrund påverkar eleverna på många sätt. Alla ungdomar ska få tillgång till samma insatser från socialtjänsten på lika villkor, men får det inte i praktiken. I en rapport från Myndigheten för vård- och omsorgsanalys (2018) med syftet att ta fram och pröva kriterier för att bedöma omotiverade skillnader när det gäller flickors och pojkers tillgång till insatser inom social

barn- och ungdomsvård, framkommer att pojkar med utländsk bakgrund mer sällan beviljas insatser än alla andra grupper, trots att anmälningarna ser likadana ut.

Figur 2: Andel beviljade insatser utifrån hela populationen för flickor och pojkar i förhållande till bakgrund. (Myndigheten för vård- och omsorgsanalys, 2018, s. 66).



Figur 2 ovan visar att andelen pojkar med utländsk bakgrund som beviljas insatser från socialtjänsten är betydligt mindre än andelen pojkar med svensk bakgrund. Bara tio % av pojkarna med utländsk bakgrund beviljas insatser. Andelen flickor som beviljas insatser är ungefär lika hög oavsett bakgrund, och ungefär lika hög som andelen pojkar med svensk bakgrund, det vill säga drygt 30 %. Pojkar med utländsk bakgrund särskiljer sig alltså i denna tabell.

4 Litteraturgenomgång

I denna litteraturgenomgång görs ett försök att översiktligt gå igenom tidigare forskning som berör våra frågeställningar. Det har varit svårt att hitta svensk forskning som kopplar utländsk bakgrund till särskilt stöd men ett antal amerikanska forskares studier kan vara relevanta även i svensk kontext. Vi börjar med att beskriva några studier som behandlar ämnet *svenska som andraspråk*. Därefter följer ett längre avsnitt där vi går igenom *representationen av etniska minoritetsgrupper i specialpedagogiska insatser*. Slutligen redogör vi för ett par studier som behandlar *interkulturellt perspektiv i skolan*.

4.1 Svenska som andraspråk

I en relativt ny, svensk studie (Siekkinen, 2021) diskuteras kategoriseringen av elever som läser svenska som andraspråk samt hur dessa kategorier uppstått. Siekkinen fokuserar på hur eleverna valt att förhålla sig till dessa kategorier. Genom att i en etnografisk studie följa elever i årskurs nio på en specifik skola under ett års tid får hon inblick i elevernas ambivalenta syn på och känslor för ämnet. De två svenskämnen i skolan, *svenska* och *svenska som andraspråk* jämförs och problematiseras. Svenska som andraspråk är ett behovsprövat ämne i grundskolan (Skolförordning, SFS 2011:185) vilket enligt Siekkinen gör det otydligt vem som ska eller inte ska läsa ämnet. Det ger dessutom uttryck för ett bristperspektiv på eleverna som leder till att de behandlas annorlunda än andra elever. Författaren visar hur eleverna förklarar att ämnet svenska som andraspråk endera är till för elever som är födda i ett annat land eller för elever som inte är så bra på svenska. Högpresterande elever är mer sällan aktuella för svenska som andraspråk. Även Lahdenperäs (1997) studie om invandrarelever är fortfarande relevant trots att den har några år på nacken. Hennes studier visar lärarnas perspektiv och resultatet stämmer väl överens med det resultat Siekkinen fått fram om elevernas upplevelser. Lahdenperä visar att lärares föreställningar om invandrarelever ofta är negativa. Flerspråkighet ses som ett hinder snarare än en resurs.

Bristperspektivet behandlas också av Nilsson Folke (2017) som i sin avhandling har som övergripande syfte “att utforska hur nyanlända elever upplever villkor för social inkludering och lärande i sina levda erfarenheter av övergångar inom det svenska skolsystemet” (Nilsson Folke, 2017: s. 107). I sin analys visar Nilsson Folke på det hon benämner *parallella skolliv*,

en avbruten dåtid och en uppskjuten framtid. Det svenska språket och svenskhet är underförstått normen som de nyanlända eleverna avviker från. Elevernas tidigare kunskaper och deras modersmål tas inte till vara i utbildningen och den rätt till studiehandledning på modersmålet som styrdokumentet beskriver finns sällan i praktiken ute på skolorna. Även när elever inkluderas organisatoriskt i ordinarie klasser upplever de ofta en exkludering rent socialt gentemot andra elever. Ansvar för inkludering läggs därmed på eleven själv och inte på skolan.

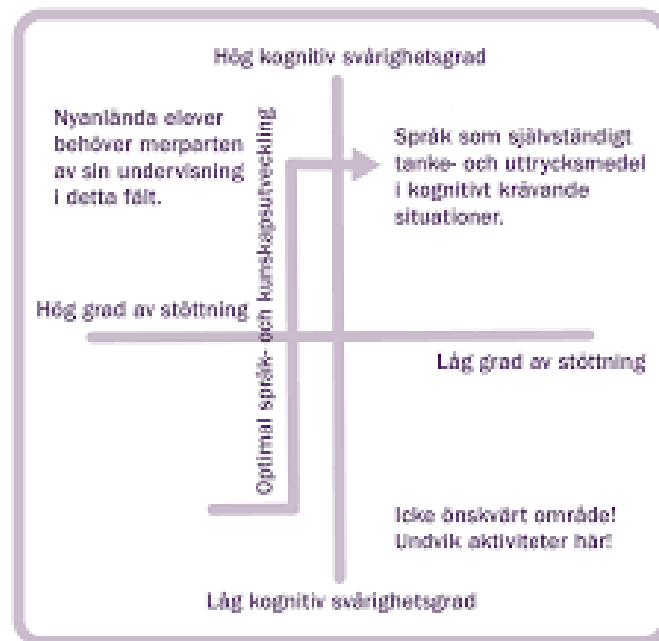
Fridlund (2011) beskriver det dilemma som finns mellan vissa elevers behov av något utöver den ordinarie undervisningen å ena sidan och alla elevers rätt till delaktighet i gemensam undervisning å andra sidan. Med något utöver den ordinarie undervisningen avser hon exempelvis förberedelseklasser. Inkludering betonas alltmer inom det specialpedagogiska kunskapsfältet, visar Fridlund, och ställer sig därmed frågande inför såväl förberedelseklasser som undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Inkluderingen gäller inte alla elever hävdar hon, eftersom vissa elever undantas. Författaren intresserar sig för hur lärare och rektorer ”talar om” och motiverar undervisning i förberedelseklasser och i åtskilda grupper i svenska som andraspråk, vilket hon menar är exkluderande. De professioner som arbetar närmast elever med utländsk bakgrund är de som främst betonar olikheterna.

Nilsson Folke (2017) visar också att ämnesundervisningen för nyanlända elever som direktinkluderas och deltar i ordinarie klass ofta ligger på en kognitivt hög nivå men med väldigt lite stöttning medan det är tvärtom i förberedelseklasserna, där eleverna får enkla uppgifter men ändå mycket stöttning. Stöttning, från engelskans *scaffolding*, är ett begrepp, myntat av Jerome Bruner, som används inom svenska som andraspråk för att beskriva de strategier och den form av stöd som ges av lärare i början av ett moment och som sedan successivt avtar efter hand som eleven klarar mer och mer på egen hand (Woods m.fl. 1976). Bruner var influerad av Vygotskij och sociokulturell teori och ansåg att samspelet mellan lärare och elev är avgörande för inlärningen.

Enligt Cummins fyrfältsmodell som ofta används i samband med undervisning av nyanlända elever är hög kognitiv nivå i kombination med hög grad av stöttning gynnsamt för nyanlända elever (Cummins, 2017). Cummins skriver att undervisningen bör möta elevernas kognitiva nivå och inte bara den språkliga. Det medför att elever i början av sin språkinläring behöver mycket språklig stöttning, men att den kognitiva nivån ska vara hög redan från början för att eleverna ska utvecklas i ämnet. Låg kognitiv nivå och hög stöttning kan vara motiverat för

elever som är helt nya i språket, men inte för länge. Låg kognitiv nivå och låg grad av stöttning tenderar att göra elever uttråkade och bör undvikas medan undervisning på hög kognitiv nivå med låg grad av stöttning blir svår för eleverna att ta till sig och riskerar att göra dem frustrerade.

Figur 3: Cummins fyrfältsmodell, hämtad från Lärportalen (2017).



Figur 3 ovan visar Cummins fyrfältsmodell där de olika nivåerna av kognitiv svårighetsgrad redovisas vertikalt och den grad av stöttning som eleven får visas horisontellt.

4.2 Representationen av etniska minoritetsgrupper i specialpedagogiska insatser

I en amerikansk longitudinell studie (Hibel m.fl., 2010) undersökte forskarna vad som utmärker elever som får specialundervisning. Mer än 11 000 elever från 970 skolor runt om i USA deltog i studien som startade på höstterminen då barnen gick i förskoleklass och avslutades på vårterminen då de flesta gick i årskurs fem. I motsats till tidigare liknande studier visar denna att sannolikheten att få specialundervisning var lägre för elever från etniska minoritetsgrupper såsom elever med afroamerikansk, latinamerikansk eller asiatisk bakgrund. En orsak till att sannolikheten att få specialundervisning var lägre för dessa elever var enligt undersökningen att eleverna gick på skolor med en hög andel elever från etniska minoritetsgrupper. Elever som placerats på skolor med generellt höga elevresultat och god

disciplin hade större sannolikhet att få tillgång till specialundervisning. Elevernas sociala bakgrund på individnivå spelade mindre roll.

En annan amerikansk studie från New York City använde data om elever i relation till födelseland för att jämföra förekomsten av specialundervisning, skolnärvaro samt byte av skola under skoltiden. Studien visade att elever födda i andra länder hade högre skolnärvaro och mer sällan fick specialundervisning men att framför allt yngre elever hade fler skolbyten än elever födda i USA. Skillnaderna mellan elever från olika delar av världen var dock stora. (Conger m.fl., 2007).

I ett projekt initierat av Specialpedagogiska institutet (Rosenqvist, 2007) kartlades huruvida elever med annan etnisk bakgrund än svensk var överrepresenterade i särskolan. Studien bestod av två delar, dels en enkätstudie, dels en intervjustudie. Hypotesen var att det finns en överinskrivning när det gäller elever med annat etniskt ursprung. Enkätstudien gav inte fullt stöd för den hypotesen. Elever med annat ursprung än svenskt visade sig inte vara överrepresenterade i särskolan. Intervjustudien gav delvis ett annat resultat. Andra behov framkom tydligt. Bland annat behövde skolans kulturkompetens öka, samarbetet med föräldrarna behövde utvecklas, modersmålsundervisningen behövde förbättras och bättre test- och bedömningsunderlag inför beslut om mottagande i särskolan behövde utvecklas. Test- och bedömningsmaterial som används vid utredningar är ofta språkliga och utgår från en svensk eller västerländsk kontext vilket gör att de inte fullt ut kan anses giltiga. Språkliga och kulturella skillnader kan komplicera kommunikationen mellan skola och elev/föräldrar. En annan utmaning för skolan och lärarna är enligt författaren att se både särskoleeleven och elevens familj som individer utöver kategoriseringarna "funktionshindrad" och "annan etnisk bakgrund". Även om det inte finns en generell överrepresentation när det gäller särskoleplacering av elever med utländsk bakgrund förekommer fenomenet främst i större städer. Icke tillförlitliga testmetoder och kriterier för mottagande, brist på interkulturellt förhållningssätt samt ojämna maktförhållanden mellan skolan som auktoritet i förhållande till vårdnadshavarna är några av orsakerna till detta (Berhanu, 2008)

Reichenberg och Berhanu (2018) diskuterar internationell forskning rörande överrepresentation av pojkar med annan språklig och kulturell bakgrund i grundsärskolan och specialpedagogiska åtgärder. Enligt författarna är elever från minoriteter och med låg socioekonomisk status överrepresenterade i grundsärskolan. En orsak till detta är att de test och bedömningsinstrument som används ofta är avsedda för förstaspråkstalande elever. Vissa

elever får en diagnos de inte borde ha, medan andra elever inte får en diagnos som skulle kunna gagna dem. En annan aspekt som nämns är att ett stökigt beteende hos elever i kombination med annan språklig och kulturell bakgrund är en av de vanligaste orsakerna till att pojkar oftare än flickor placeras i specialpedagogiska åtgärder.

Tillgången till specialpedagogiska insatser i skolan borde vara oberoende av etnicitet, kön och social tillhörighet. Så är inte fallet i skolor i Europa (Dyson & Berhanu, 2012). Vissa grupper är överrepresenterade inom specialpedagogiska insatser. Det är problematiskt ur två avseenden. Det ena är att specialpedagogiska insatser kan vara stigmatiserande och kan påverka framtida möjligheter till utbildning. Den andra aspekten är att om tillgången till specialpedagogiska insatser inte beror på den enskilda individens svårigheter utan på faktorer inom en grupp, så kommer insatserna knappast att vara effektiva utan snarare dölja underliggande orättvisor. Författarna diskuterar skillnader mellan olika delar av Europa och menar att elever med invandrabakgrund är överrepresenterade i specialpedagogiska insatser såväl i Sverige som i många andra europeiska länder. Framför allt gäller denna överrepresentation i kategorier som koncentrationssvårigheter, beteendeproblematik och odefinierad svagbegåvning. Vissa mönster återkommer i hela Europa, skriver författarna. Minoritetsgrupper är generellt överrepresenterade inom specialpedagogiska insatser, framför allt minoritetsgrupper med avseende på etnicitet eller andraspråksinlärare. Men även socioekonomisk bakgrund och kön spelar roll. Pojkar är ofta överrepresenterade, vilket är särskilt märkbart inom kategorier som saknar tydliga diagnoskriterier, det vill säga generella inlärningssvårigheter och sociala svårigheter. Det finns inget europeiskt skolsystem som är helt fritt från oproportionalitet inom specialpedagogikens område. Snarare är det så att utbildningen och specialpedagogiken speglar de sociala orättvisor som finns i samhället.

Rasifiering av funktionshinder har diskuterats under flera decennier i bland annat USA. Trots att skolan ska vara likvärdig får inte alla elever det stöd de behöver. Elever med funktionshinder är en utsatt grupp liksom elever med annan etnisk bakgrund. Än större är olikvärdigheten för elever med annan etnisk bakgrund och funktionshinder. Diagnoser för olika typer av svårigheter, såsom inlärningssvårigheter, språkstörning samt emotionella eller beteendemässiga svårigheter tycks vara vanligare hos elever med annan etnisk bakgrund. Elever med afroamerikanskt ursprung skiljer sig markant från genomsnittet. På nationell nivå har de tre gånger så hög förekomst av intellektuella funktionshinder och dubbelt så stor förekomst av diagnoser av emotionella och beteendemässiga störningar (Artiles, 2013).

Enligt Sullivan (2011) får elever i USA med annan kulturell och språklig bakgrund än vit, engelsktalande inte det stöd de behöver för att nå skolframgång i USA. Sullivan använder begreppet vita studenter som jämförelsegrupp mot elever som har engelska som andraspråk. Jämförelsegruppen är vald utifrån att vita i USA är en dominant grupp i samhället som inte har haft problem med tillgång till samhällsservice eller andra möjligheter. Sullivan identifierar erfarenheter som elever med engelska som andraspråk möter i undervisningen som kan skapa svårigheter för dessa elever. Svårigheter som nämns av författaren är enspråkighetsnorm, brist på språkligt stöd och brist på tvåspråkig personal, vilket bland annat kan leda till tidiga avhopp från skolan. Sullivan diskuterar utifrån detta huruvida elever med engelska som andraspråk är över- eller underrepresenterade i specialundervisningen och redovisar flera studier som visar att elever från denna kategori är överrepresenterade i såväl diagnosticering som placering i specialundervisning. Vidare diskuteras svårigheten med att på rätt sätt identifiera elever i behov av specialundervisning då både elever med inlärningssvårigheter och elever med engelska som andraspråk får låga resultat på tester med språkliga krav och menar då att elever med engelska som andraspråk blir mer sårbara för feldiagnostisering vad gäller inlärningssvårigheter. En betydande faktor i feldiagnostiseringen ligger också i hur statistik redovisas. I vissa distrikt kan en elev bara kategoriseras endera som en elev med skolsvårigheter eller en elev med engelska som andraspråk.

Sullivan hänvisar till en studie av Wagner m.fl. (2005) som visar att elever med engelska som andraspråk är överrepresenterade i specialundervisningen som helhet men att de får tillgång till specialundervisningen två, tre år senare än vita studenter i behov av stöd. Detta innebär att elever med engelska som andraspråk i USA något motsägelsefullt både har högre risk att hamna i specialundervisning eller diagnostiseras med någon svårighet och högre risk att inte få det stöd de behöver på grund av svårigheten att diagnosticera rätt och sätta in rätt insatser. Sullivans egen studie visar liksom tidigare studier att elever med engelska som andraspråk är överrepresenterade bland elever i specialundervisningen och att denna överrepresentation ökar. Hennes studie visade också att elever med engelska som andraspråk med behov av specialundervisning hade lägre chans att hamna i den minst begränsade miljön, det vill säga få stöd i klass. I stället fick de oftare sin undervisning utanför klassrummet. Regioner med en högre andel andraspråksinlärare hade lägre risk att ha oproportionerlighet i sin specialundervisning och regioner som hade en högre andel utbildade andraspråkslärare var mer benägna att ge stöd till andraspråksinlärare i klass istället för utanför ordinarie undervisning (Sullivan, 2011). Detta skiljer sig till viss del från Hibels och Jaspers (2012)

studie som visade att sannolikheten var lägre för elever att få tillgång till specialundervisning om eleverna gick på skolor med en hög andel elever från etniska minoritetsgrupper medan elever som placerats på skolor med generellt höga elevresultat och god disciplin hade större sannolikhet att få tillgång till specialundervisning.

Sullivans (2011) resultat ligger dock i linje med det Hibbel och Jasper redovisar i sin artikel (2012). Hibbel och Jaspers studie visar att elever med engelska som andraspråk i USA är underrepresenterade i specialundervisningen under de tidiga skolåren medan de är överrepresenterade i högre skolår. Hibbel och Jasper diskuterar att lärare och skoladministration försöker minimera risken att feldiagnostisera för inlärningssvårigheter genom att förhålla testningen tills eleven är möjlig att testa på engelska, men att mot bakgrund av forskning som visar vikten av tidiga insatser för elever med inlärningssvårigheter menar Hibbel och Jasper att försenad testning av elever med engelska som andraspråk kan leda till nackdelar för denna elevgrupp som redan har högre risk för skolmisslyckanden.

Morgan m.fl. (2012) har studerat över- respektive underrepresentation bland barn i minoritetsgrupper i USA vad gäller tidiga insatser och tidig specialundervisning. De undersökte barn som var 48 månader gamla och fann att barn som växer upp i hem där ett annat språk än engelska talades i första hand var underrepresenterade bland barn som får tidiga insatser och tidig specialundervisning. Barn från etniska minoriteter hade lägre sannolikhet att bli professionellt testade och diagnostiserade vid kommunikations-, uppmärksamhets- eller inlärningsproblematik. Morgan med fleras studie stödjer Hibbel och Jaspers resultat som indikerar att barn med annat modersmål än engelska får sina utredningar och insatser försenat jämfört med den vita kontrollgruppen.

4.3 Interkulturella perspektiv i skolan

Kulturella skillnader mellan majoritetskulturen och vårdnadshavares minoritetskultur kan göra kommunikationen runt barn i skolsvårigheter komplicerad. Cummings och Hardin (2017) visar i en fenomenologisk studie baserad på intervjuer med åtta invandrarföräldrar från fyra olika länder hur värderingar, språksvårigheter och avsaknad av kunskap om skolsystemet i det nya hemlandet påverkar i vilken grad vårdnadshavare kan stötta sina barn. Den process som leder till acceptans, eller icke-acceptans, av barnets svårigheter ser olika ut för olika föräldrar oberoende av vilken kultur de härstammar från. Trots skillnader mellan olika länder

i hur skolsvårigheter och funktionshinder uppfattas, samt skillnader i tillgången till specialundervisning i respektive länder, saknas specialpedagogisk litteratur om invandrarfamiljers erfarenheter och perspektiv, skriver Cummings och Hardin. Ett interkulturellt perspektiv skulle kunna öka kompetensen hos dem som i sin profession möter dessa barn och vårdnadshavare.

Lahdenperä (1997) beskriver i sin avhandling hur lärare tänker och förhåller sig till elever med invandrarbakgrund samt hur lärare tolkar och beskriver problem med och runt invandrarelever. Trots att avhandlingen har många år på nacken sticker den fortfarande ut. Eleverna kategoriserades ofta tillsammans med "barn med särskilda behov", både i debatter och skoladministrativa sammanhang som exempelvis resursfördelning. I analysen framkommer även att lärarna ofta ansåg föräldrarna vara orsaker till problemen. Fördomar och kulturella värderingar var vanligt förekommande. Föräldrarna, framför allt fäderna, ansågs vara stränga och okunniga och brista i sin omsorg.

Sammanfattningsvis framtonar en komplex bild av en situation som gör det svårt att ge rätt stöd till elever med utländsk bakgrund. Den svenska forskning som behandlar kommunikationen inom skolan runt dessa elever är begränsad.

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs de teoretiska utgångspunkterna för denna studie:

socialkonstruktionismen, diskurs, relationellt perspektiv, interkulturella pedagogiska perspektiv samt maktteori.

5.1 Socialkonstruktionismen

Syftet med vår studie är att undersöka och jämföra specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares tal om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd. Vi kommer att göra detta genom en vinjettstudie som analyseras genom diskursteori och kritisk diskursanalys. Som teoretisk utgångspunkt har vi i vår studie socialkonstruktionismen. Socialkonstruktionismen kan härledas långt tillbaka i tiden. Immanuel Kant menade på 1700-talet att vår bild av världen och tingen inte är objektiv utan konstruerad utifrån våra kunskaper och erfarenheter. Detta är en tidig tanke om konstruktionism, en inriktning som fokuserar på hur individen konstruerar sin verklighet. En del av konstruktionismen fokuserar på hur detta tar sig uttryck i ett samhälle och kallas då socialkonstruktionism (Jacobsson & Skansholm, 2019). Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär visserligen att sociala företeelser och kategorier skapas genom sociala kontakter och samspel, men det innebär också att dessa företeelser och kategorier är föränderliga och möjliga att revidera (Bryman, 2018). Psykologiska processer som attityd, identitet och grupptillhörighet ses inom socialkonstruktionismen inte som privata mentala aktiviteter utan som sociala aktiviteter skapade av social interaktion (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Konstruktionismen kan både betraktas som en ontologi som beskriver hur vi ser på världen men den kan också betraktas som epistemologi utifrån att vi betraktar kunskap som något som konstrueras socialt (Jacobsson & Skansholm, 2019). Socialkonstruktionismen ligger nära diskursanalysen som är den metod vi använder i vår studie. I bearbetning och analys av material kommer nedanstående begrepp och perspektiv att vara centrala.

5.2 Diskurs

En diskurs beskrivs av Bergström och Ekström (2018, s 258) som “ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper men inte andra och som pekar ut vilka som kan uttala sig med auktoritet”. En annan beskrivning av diskurs är beskrivningen av ett fiskenät där varje begrepp i en diskurs har sin fasta position (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). I tillägg finns begrepp som ännu inte fått sin fasta position och begrepp där man i en diskurs kan kämpa med en annan närliggande diskurs om begreppets betydelse. Winther Jörgensen och Phillips visar på att eftersom diskursanalysen vilar på en poststrukturalistisk (och strukturalistisk) samt en socialkonstruktionistisk grund, så får kampen mellan olika diskurser enligt dessa synsätt betydelse för hur vi ser på verkligheten. Förändring i diskursen ger förändring i det sociala handlandet.

5.2.1 Diskursanalys

Diskursanalysen är tätt förknippad med den franske filosofen Michel Foucault. Foucault gav inga specifika verktyg för att utföra diskursanalyser men var den som uppmärksammade diskursen som ett språkligt system som både kan föra samman och stänga ute. Foucault hade två sätt att se på diskurser, den arkeologiska och den genealogiska där det arkeologiska angreppssättet ser på diskursen genom hur den uppkommit och också placerar den i tid medan det genealogiska angreppssättet utgår från nutid och ett aktuellt samhällsfenomen eller samhällsdiskussion (Boréus & Bergström, 2018).

För Foucault var också makt och kunskap tätt förknippat. Foucault menade att makt inte endast behöver förknippas med förtryck utan att makten kan vara positiv genom att den skapar produktivitet. Kunskap ger makt och är en förutsättning för att föra diskussioner framåt. Makten kan bölja mellan olika grupper och praktiker och Foucault menar att det är så vi skapar vår omvärld (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

En diskursanalys kan göras utifrån tre olika perspektiv (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Det första av dem är diskursteorin som de politiska teoretikerna Ernesto Laclau och Chantal Mouffe bidrog till att utveckla i mitten av 1980-talet. Diskursteorin är tydligt poststrukturalistisk och bygger på att språket är ett socialt fenomen och att betydelsen skapas genom att vi försöker fastställa begrepps innebörd i en diskurs i relation till andra diskurser som använder samma begrepp men kanske i ett annat sammanhang. Kampen om att fastställa

begrepps betydelse pågår ständigt och begreppen får även inom diskursen sin betydelse i relation till sin artikulering, det vill säga i relation till andra ord som används i samma kontext. Diskursanalysen ur ett diskursteoretiskt perspektiv försöker kartlägga den process där vi kämpar om att begrepps betydelse ska fixeras, vilket inte sker på grund av ständig utveckling. Begreppen i en diskurs kallas för element och särskilt viktiga begrepp i en diskurs kallas för nodalpunkter (noder). Begrepp som överlappar inom flera diskurser och där kampen pågår om begreppets betydelse kallas för flytande signifikanter. I diskursteorin synliggörs nodalpunkter och flytande signifikanter.

Ett viktigt begrepp, en nod, kan i olika diskurser ha olika betydelse och också få en positiv eller negativ klang beroende på vilka andra element som omger noden. Detta kan synliggöras genom att skapa ekvivalenskedjor där begreppen ges betydelse genom att titta på i vilket sammanhang begreppet står (Bergström & Ekström, 2018).

Begrepp som blir viktiga inom diskursteorin är antagonism och hegemoni. Antagonismen står för det som skulle kunna kallas konflikt mellan olika diskurser, det vill säga där olika diskurser kämpar om betydelsen av ett begrepp. De flytande signifikanterna synliggörs alltså i antagonismen mellan diskurser. När ett begrepp definierats och en enhetlig förståelse av begreppet uppstått mellan diskurserna har hegemoni uppstått. Genom hegemoni kan två diskurser flyta ihop till en (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Det andra perspektivet är den kritiska diskursanalysen som Norman Fairclough bidrog till att skapa på 1990-talet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I den kritiska diskursanalysen är en viktig utgångspunkt att diskursen bidrar till att skapa sociala identiteter, sociala relationer samt kunskaps- och betydelsesystem. Den kritiska diskursanalysen anser sig inte vara neutral utan vill bidra till att synliggöra de maktförhållanden som kan upprätthållas genom en diskurs samt bidra till att dessa maktförhållanden förändras.

Ett viktigt begrepp i den kritiska diskursanalysen är intertextualitet som innebär att vi inte kan använda ord som inte redan använts av någon annan, en text bygger på en annan. Förändring kan uppnås genom att använda en befintlig diskurs och använda den på ett nytt sätt. I ett samhälle finns flera olika diskurser som inte är lika men som får olika stor genomslagskraft.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver även en gång för den kritiska diskursanalysen där man utgår från en diskursordning. Diskursordning som begrepp skapades av Fairclough och innebär de diskurser som befinner sig inom samma område och kämpar för att skapa betydelse i samma begrepp men kanske strävar åt olika håll. Avgränsningen av

diskurserna föreslås utgå från en strategisk uppdelning utifrån forskningens syfte. Diskursordningen och avgränsningen skapar därmed en ram för undersökningen och analysen.

Det tredje perspektivet är diskurspsykologi vilket inte kommer att användas i vår studie. Diskurspsykologin fokuserar på människors medvetna användning av diskurser vilket kan beskrivas som ett motsatsförhållande till diskursteorin som diskuterar hur diskursen påverkar människor (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

5.2.2 Diskursorienterad strategi

Diskursorienterad strategi är en form av textanalys där mönster i diskursen analyseras i förhållande till en social kontext. Innebörden av en text behandlas utifrån den diskurs den är en del av. Detta innebär också att den enskilde avsändaren av texten inte är i fokus utan textens sätts i ett sammanhang genom sitt förhållande till en diskurs samt som skapare av en diskurs. Betydelse skapas i de mönster som blir synliga i diskursen. Diskursorienterad strategi är den vanligaste tolkningsstrategin i en diskursanalys (Boréus & Bergström, 2018).

5.3 Relationellt perspektiv

Inom specialpedagogiken kan kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv sägas vara motpoler. Kortfattat utgår det kategoriska perspektivet från att svårigheter finns hos barnet/eleven och att insatser på individnivå kan minska svårigheterna. Det relationella perspektivet utgår ifrån att svårigheter uppstår i en social kontext, exempelvis i mötet med andra, i vissa situationer eller miljöer. Biesta (2004) menar att interaktionen mellan lärare och elev är avgörande för den utbildning som sker. Följande definition av relationell pedagogik antogs vid en nordisk nätverksträff år 2016:

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser. Inom fältet placeras relationer snarare än enskilda individer och/eller sociala strukturer i utbildningens brännpunkt. Det interpersonella utgör huvudfokus, men relateras både till individen som subjekt och till social, kulturell och samhällelig kontext. Begrepp som relation, interpersonell kommunikation och

profession är centrala. Något som kännetecknar relationell pedagogik är den stora betydelse som tillmäts mellanmänskliga, personliga möten (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160).

Det som sker i *mellanrummet* har stor betydelse (Ljungblad, 2016; Ljungblad, 2018). Tillitsfulla relationer där läraren tar ansvar för det pedagogiska innehållet såväl som att skapa möjligheter i gruppen att lyssna in varandras tankar är värdefullt för alla elever, men i synnerhet för elever i svårigheter eller elever som just nu lever i sårbara livssituationer. Detaljer som ögonkontakt, mjukt tonfall och ett nära kroppsspråk kan vara avgörande i relationsskapandet.

5.4 Interkulturella pedagogiska perspektiv

Lorentz och Bergstedt (2006) menar att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv innebär att erkänna att en mångkulturell miljö består av individer med olika kulturella uppfattningar och värderingar och att verkligheten ofta uppfattas utifrån hur vi har lärt oss att betrakta den andre. Det utgår från postmoderna perspektiv och från definitionen av skiljelinjen mellan de moderna och de postmoderna perspektiven som "den språkliga vändningen". Den språkliga vändningen innebar tanken om att förhållandet mellan de språkliga begreppen och det de hänvisar till är komplicerad och att subjektet är något som blir till genom kulturellt konstruerade föreställningar. Ett interkulturellt synsätt i skolan innebär undervisning utifrån medvetenhet om att undervisningsstoff måste belysas ur olika perspektiv. I det mångkulturella klassrummet är det viktigt att undervisa om och diskutera till exempel grupperns inkludering och exkludering, marginalisering, segregation etcetera. Det finns också ett krav på rättvisa och jämlikhet i klassrummet, men det innebär inte alltid att behandla alla lika. I den mångkulturella lärande miljön ställs krav på lärare med interkulturell kompetens.

Lorentz (Lorentz & Bergstedt, 2006, s 121) ger följande definition av interkulturell kompetens: "Interkulturell kompetens är förmågan att effektivt kommunicera i interkulturella situationer och kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter". Interkulturell kompetens kan uppstå efter att man tagit sig förbi de steg som Lorentz kallar etnocentriska stadier. De etnocentriska stadierna kännetecknas av en tydlig vi och dem-tanke och en utgångspunkt där den egna kulturen är den centrala och där andra kulturer värderas utifrån. Om man får möta andra kulturer kan en nyfikenhet uppstå och så småningom ett mer

etnorelativt förhållningssätt där den egna kulturen blir en av flera kulturer. Den socialkonstruktionistiska tanken att vi skapar vår verklighet genom vårt språk och i interaktion med andra kan vara en väg till att skapa interkulturell kompetens. Att i skolans värld inneha en interkulturell kompetens kan innebära att upplösa dualismen och dess dikotomier och inte välja det ena eller det andra utan istället se det som ett flytande fält. Det kan innebära att istället för att sträva efter likhet se och uppskatta mångfald och variation utan att värdera olikheterna.

5.5 Maktteori

Boréus och Bergström (2018) beskriver maktteori ur tre olika perspektiv. De beskriver Steven Lukes tre maktdimensioner där den första dimensionen är makten att få någon annan att göra någonting, den andra dimensionen är makten som visas genom att utesluta och den tredje dimensionen är makten över tanken. Alla tre dimensionerna kan studeras i både texter och bilder, där den första dimensionen kan exemplifieras av ett majoritetsbeslut som måste följas, den andra dimensionen till exempel av frågor som ej tas upp i ett protokoll och den tredje dimensionen till exempel i reklam.

Foucaults tankar om makt beskrivs av Boréus och Bergström (2018) som något som inte finns hos en viss person utan som något som finns inom oss alla och som böljar fram och tillbaka i olika situationer såväl inom oss som i relation till andra. Makt kan utövas med vapen men också genom språkliga medel. Fairclough menar enligt Boréus och Bergström (2018) att man i texter kan se hur makt reproduceras till exempel genom att titta på policydokument och hur de förändras över tid.

Såväl socialkonstruktionismen, som det relationella perspektivet, det interkulturella pedagogiska perspektivet, makteorin samt diskursanalysen behandlar språkets betydelse för hur vi ser på världen ur olika perspektiv. Alla dessa infallsvinklar av den mänskliga kommunikationen är centrala för vår studie.

6 Metod

I metodavsnittet beskriver vi diskursanalysen som metod och redogör för hur socialkonstruktionismen förhåller sig till diskursanalysen och därmed blir en viktig teoretisk utgångspunkt för studien. Vi redogör också för hur arbetet med vinjettekniken går till och varför den passar vårt syfte. Urvalet av respondenter och arbetsgången i undersökningen presenteras noggrant och ställs mot de etiska överväganden som behöver göras samt de reliabilitets- och validitetskrav en vetenskaplig studie har på sig.

6.1 Metodval

Vår studie har en kvalitativ ansats med socialkonstruktionismen som teoretisk utgångspunkt. Studien bygger på en enkätstudie där respondenterna utifrån en fiktiv vinjett får svara på tre öppna frågor med fritextsvar. Eftersom vi är intresserade av språkets betydelse för den sociala verkligheten har vi valt att analysera vårt resultat med hjälp av diskursanalysen som är tätt förknippad med socialkonstruktionismen. I föregående avsnitt har diskursanalysen, och för diskursanalysen viktiga begrepp, synliggjorts och förklarats. När det gäller diskursanalys är det att betrakta som ett paket som innehåller både ett teoretiskt ramverk som måste accepteras och en metod för hur materialet ska analyseras. Dessa delar går inte att separera men man kan med fördel dra in flera olika perspektiv i sin analys eftersom flera olika perspektiv kan ge en djupare förståelse för ett område (Winther Jörgensen och Phillips, 2000).

De grundantaganden som måste accepteras när man väljer diskursanalysen som metod är enligt Vivien Burr (Winther Jörgensen och Phillips, 2000) följande:

- Kunskap är inte en objektiv sanning som kan accepteras rakt av utan verkligheten byggs upp genom att vi kategoriserar den på olika sätt.
- Vår uppfattning av världen är kontingent, det vill säga föränderlig. Den sociala värld vi är en del av är inte förutbestämd och färdig utan formas tillsammans med andra.
- Kunskap som konstrueras i ett socialt sammanhang leder till vissa handlingar medan kunskap konstruerad i ett annat socialt sammanhang kan leda till en annan handling.

I enlighet med ovanstående punkter kommer vi i vår analys och diskussion att väva in

relationella och interkulturella perspektiv samt maktteori då dessa perspektiv och teorier överensstämmer väl med grundtankarna i diskursanalysen och de kan hjälpa oss att synliggöra talet om elever med utländsk bakgrund hos de tre undersökta yrkeskategorierna.

6.2 Vinjetteknik

Vår första plan för denna studie var att genomföra fokusgruppsintervjuer med utgångspunkt i noga utvalda påståenden. Vi tänkte oss att skicka ut en enkät till respondenterna för att sedan följa upp deras svar vid intervjuer. När vi i vår tidiga planering upptäckte vinjettekniken ändrade vi denna plan eftersom vi såg att den passade vårt syfte bättre.

Ett alternativ till traditionella enkätfrågor är att använda sig av vinjettfrågor. Vinjettfrågor beskrivs av Bryman (2018) som en form av slutna frågor som utgår från ett presenterat scenario. Tekniken används vid undersökningar som vill fokusera på människors värderingar och normer. Metoden anses minska risken för att respondenterna ska svara utan att hinna reflektera eftersom frågan blir mindre abstrakt när den har sin utgångspunkt i en konkret situation. En annan fördel som kan upplevas med vinjetteknik uppges vara att det ger respondenten en distans till ämnet då det är ett fiktivt scenario. Detta ger möjlighet att ställa frågor även inom områden som kan uppfattas som känsliga om frågorna ställs mer direkt.

Även Kullberg och Brunnberg (2007) beskriver en vinjett som ett presenterat fall som respondenter får svara på frågor om. De anser att ett motiv för att använda sig av vinjetter som verktyg är att det kan ge kunskap om “de professionellas föreställningar, förklaringar, normer, värderingar och etiska ställningstaganden” (Kullberg & Brunnberg, 2007, s. 177). Kullberg och Brunnberg skriver också att en kvalitativ vinjettstudie kan användas vid värdeladdade områden. Ett sådant område kan vara till exempel etnicitet.

En vinjett som har en genomtänkt utformning kan enligt Gliner m.fl. (1999) upprätthålla intresset hos respondenterna och skapa en realistisk situation. Också Finch (1987) beskriver att styrkan med en vinjett är distansen den skapar till ett eventuellt känsligt ämne och att den skapar en konkret situation att tänka utifrån. En nackdel kan därmed vara att vinjetten är en konstruerad verklighet och att respondenterna i och med detta inte svarar som de hade gjort i en verklig situation (Gliner m.fl, 1999). Enligt Finch (1987) kan en annan nackdel vara att det

är svårt att veta vad respondenten ”fyller i” i vinjettbeskrivningen. I vår studie är dock just detta en fördel då vi är ute efter vilka tankar fallbeskrivningen väcker.

I denna studie anser vi det vara av godo att respondenterna känner distans till frågan och får en fiktiv vinjett att svara utifrån för att respondenten inte ska känna sig värderad utifrån sina svar. Respondenternas svar skapas också utifrån den diskurs de befinner sig i utan att påverkas av andra i skrivandets stund till skillnad från vid en gruppintervju där olika diskurser kan påverka varandra.

Den vinjetttext respondenterna har fått ta del av lyder:

Ahmed går i 8A på din skola. Ahmed har svårt att klara sina studier i de teoretiska ämnena. Ibland hamnar Ahmed i konflikter och tyvärr har hans frånvaro ökat mer och mer. I de praktiskestetiska ämnena går det dock bättre (förutom i musik som Ahmed vägrar att delta i) och i idrott får Ahmed verkligen glänsa. Du upplever det lite svårt att ta kontakt med Ahmeds föräldrar då de har svårt att förstå språket i telefon, men behöver nu ta tag i Ahmeds skolgång (Bilaga 2).

Namnet Ahmed valdes eftersom det antyder att det är en elev med utländsk bakgrund, utan att ange i vilket land eleven har sitt ursprung. Ahmed är ett namn som förekommer både i mellanöstern, delar av Afrika och på Balkan.

6.3 Urval och genomförande

I vår studie har vi valt att undersöka tre yrkeskategoriers tal om elever med utländsk bakgrund. Eftersom vi båda är lärare i svenska som andraspråk och läser specialpedagogik föll det sig naturligt att välja dessa två yrkesgrupper. Utöver dem ville vi också ha med klasslärare eller ämneslärare, eftersom de också möter elever med utländsk bakgrund i sin undervisning varje dag. För att öka intresset för att delta i enkäten började vi med att besöka kommunens sju högstadieskolor för att skapa en personlig kontakt. Vid besöket delade vi ut vårt missiv (Bilaga 1) till den vi träffade, vilket oftast var skolans specialpedagog. Vi bad denne att lämna missivet vidare till lämpliga pedagoger och att sedan meddela oss så att vi kunde skicka en länk till enkäten. Den enkätmall som användes var webbformuläret Google formulär (<https://docs.google.com/forms>). Några av respondenterna valde att skicka länken vidare till en kollega utan att först lämna kontaktuppgifter till oss. Efter den vecka vi angett

som svarstid hade vi fått fjorton svar, sju från specialpedagoger, fyra från ämneslärare och tre från lärare i svenska som andraspråk. Målet var sju från varje yrkesgrupp. Målet sju lärare i svenska som andraspråk visade sig inte vara möjligt då det endast finns totalt sex lärare i svenska som andraspråk på kommunens högstadieskolor. Efter att vi vid två tillfällen skickat ut påminnelser till alla vi haft kontakt med hade vi slutligen fått svar från åtta specialpedagoger, fem lärare i svenska som andraspråk samt fem ämneslärare.

Tabell 2:

	Antal specialpedagoger på respektive skola i kommunen	Antal sva-lärare på respektive skola i kommunen	Antal ämneslärare
Älgskolan	2	1	-
Mårdskolan	1	0	-
Ekorreskolan	2	2	-
Igelkottsskolan	2	1	-
Grävlingsskolan	1	1	-
Rävskolan	0	0	-
Rådjursskolan	1	1	-
Totalt antal inom yrket i kommunen	10	6	Summan ej redovisad
Totalt antal svar på enkäten från respektive yrkeskategori i kommunen	8	5	5

I tabellen ovan anges det antal skolor i kommunen vi har haft med i vår undersökning.

Skolorna motsvarar samtliga kommunala högstadieskolor i kommunen. I tabellen framkommer antalet specialpedagoger respektive lärare i svenska som andraspråk på varje skola. Vi kan inte se i vårt insamlade material vilken skola respektive respondent kommer ifrån, men genom att titta på det totala antalet svar från varje yrkeskategori kan vi se att vi har fått en hög svarsfrekvens från båda de redovisade yrkeskategorierna. Yrkeskategorin ”ämneslärare” är mycket stor och antalet på respektive skola redovisas inte i vår tabell. Vi har fått in ett fåtal svar från ämneslärare och svarsfrekvensen är mycket låg för denna yrkesgrupp.

Utöver specialpedagogers och sva-lärares svar har vi även fått in svar från fem ämneslärare. Målet var att få in åtminstone ett svar från en ämneslärare från respektive skola, men dessa lärare visade sig vara svårare att nå. Där har vi en lägre svarsfrekvens och därmed mindre möjligheter att hävda generaliserbarhet för resultatet ens inom den studerade kommunen.

6.4 Bearbetning och analys

Vi har bearbetat och analyserat våra resultat med hjälp av kritisk diskursanalys. Att analysen är kritisk innebär att den vill visa på diskursens roll i att upprätthålla den sociala världen. Syftet med en sådan analys är att bidra till social förändring och mer jämlika maktförhållanden både i kommunikation och i samhället (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). I vårt fall innebär detta att vi hoppas kunna synliggöra om det finns olika diskurser hos olika yrkeskategorier inom skolan och om vi hittar olika diskurser kunna lyfta upp det till diskussion för att skapa en mer jämlik situation i skolan vad gäller tillgång till särskilt stöd och utredningar för elever med utländsk bakgrund.

Bryman (2018) beskriver diskursanalysen genom att betrakta diskursen som något forskningsbart i sig, språket är inte bara ett medel för att få fram intervjupersonens tankar utan något som ligger till grund för våra handlingar. Språket skapar den sociala verkligheten och språket kan användas för att utföra handlingar. Språket kan användas i maktsyfte där retorisk medvetenhet blir en viktig del. Winther Jörgensen och Phillips (2000) skriver att diskursen kan bidra till att konstruera sociala identiteter, sociala relationer samt kunskaps- och betydelsesystem. De visar också på att resultatet av en kritisk diskursanalys kan användas för att synliggöra kommunikationsprocesser för att på sikt uppnå en mer jämlik kommunikation i en grupp. Utifrån den socialkonstruktioniska förutsättningen att vi skapar verkligheten genom vårt språk och att språket i sin tur påverkar våra handlingar blir det av vikt att synliggöra olika yrkeskategoriers tal om i det här fallet elever med utländsk bakgrund, något som diskursanalysen lämpar sig väl för.

I en vinjettstudie är det dessutom viktigt att den fiktiva berättelsen är konstruerad så att den upplevs som trovärdig av respondenterna. Vår vinjett kan ses som en taxonomi där vi utifrån observationer och egna erfarenheter har försökt uppnå autenticitet i den korta fallbeskrivningen. Detta gör det möjligt för respondenterna att känna igen och relatera till fallet trots att det är ett fiktivt fall. En likvärdighet uppnås genom att alla respondenter gör fallbedömningar utifrån samma elevärende vilket inte hade varit möjligt i till exempel en

intervjustudie där respondenterna i sina svar hade utgått från olika fall utifrån egen erfarenhet (Kullberg & Brunnberg, 2007).

Den empiri vi fått in genom våra enkäter har vi analyserat genom att först sortera alla enkäter i yrkeskategorier. Enkätsvaren kategoriserades först i två kategorier, orsaker och åtgärder, och därefter har vi suttit med överstrykningspennor och färgkodat det textmaterial vi fått in. Orsakerna kategoriserades under två teman, eller kategorier: kategorin ”orsaker kopplade till språk” samt kategorin ”orsaker kopplat till annat”. Valet föll på just dessa två kategorier eftersom det var de som framträdde vid analysen av materialet. Denna uppdelning i kategorier under rubriken orsaker gjordes för respektive yrkeskategori. Sedan gjordes samma sak för respektive yrkeskategori under rubriken åtgärder. Åtgärderna färgkodades utifrån fem olika kategorier; åtgärder kopplade till språk, till utredning, till vårdnadshavare, till relationellt förhållningssätt eller till annat. Vissa orsaker och åtgärder sattes under sin rubrik efter att en analys av den ekvivalenskedja ordet var en del av gjorts. Efter färgkodningen skapade vi listor där vi samlade alla färgkodade citat under respektive rubrik för att kunna se hur många citat som fanns under varje rubrik och därmed kunna se hur frekvent en orsak eller åtgärd föreslagits av respektive yrkeskategori. Resultatet visas i procentform i cirkeldiagram för att skapa överskådlighet.

Därefter analyserades materialet igen för att hitta noder, det vill säga nyckelbegrepp i diskurserna, samt för att hitta eventuella flytande signifikanter som är ord eller begrepp vars innebörd de olika diskurserna kan ha olika uppfattning om.

Resultatet av studien har analyserats genom en diskursorienterad strategi som utgår ifrån att enskilda uttalanden inte ger ett resultat utan att det är den sammantagna bilden som växer fram när flera enskilda uttalanden läggs samman och blir en del av en social praktik som kan tolkas (Boréus & Bergström, 2018). Resultatet har organiserats utifrån enkätens frågor och redovisas i cirkeldiagram som procentuellt visar hur ofta svaren ges för respektive yrkeskategori. Alla respondenter har uppgivit många olika orsaker och åtgärder. Fråga två och tre i enkäten (Bilaga 2) visade sig få likartade svar och redovisas i gemensamma diagram. En respondent uppgav att den var både specialpedagog och lärare i svenska som andraspråk. Denne respondents svar redovisas inte i diagrammen utan analyseras separat.

Yrkeskategorierna betraktas i enlighet med Winther Jörgensen och Phillips (2000) beskrivning som olika diskursordningar som befinner sig inom samma kontext och som

kämpar om att ge innehåll åt delvis samma begrepp. Detta innebär att vi även har kunnat identifiera en flytande signifikant som beskrivs närmare längre fram.

Respondenternas svar har a ett efter ett och ordval har färgkodats efter innehåll, det vill säga i vilken ekvivalenskedja de befinner sig. Resultatet analyseras sedan dels genom diskursteori som ligger till grund för identifierandet av flytande signifikanter och dels genom kritisk diskursanalys som tittar på maktförhållanden mellan de olika diskursordningarnas innehåll enligt Winther Jörgensens och Phillips (2000) bes.

6.5 Studiens giltighet och tillförlitlighet

Att fundera över studiens giltighet som även kallas studiens validitet innebär att ta ställning till om det vi undersöker besvarar forskningsfrågorna och om metoden lämpar sig för undersökningen (Jacobsson och Skansholm, 2019). Vi finner att kritisk diskursanalys lämpar sig väl i vår undersökning utifrån de frågeställningar vi har. Diskursanalysen kan hjälpa oss att synliggöra om det finns olika sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd i olika yrkeskategorier i skolans värld. Genom diskursanalysen kan vi se om det finns flera diskurser under samma tak eller om det tvärtom finns en samsyn mellan de olika yrkeskategoriernas sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd och att det därmed är en och samma diskurs som de olika yrkeskategorierna är en del av. Våra forskningsfrågor om specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares respektive sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd, samt vilka ord och begrepp som synliggör specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares tankar om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd, besvaras därmed på ett tillfredsställande sätt.

I en kvalitativ studie är generaliserbarheten och tillförlitligheten mer komplicerade än i en kvantitativ studie. Genom en tydlig och transparent beskrivning av hur datainsamlingen gått till och en tydlig presentation av de resultat och teman vi fått fram möjliggörs en läsarbaserad analytisk generalisering av materialet i enlighet med vad som beskrivs av Kvale och Brinkmann (2014). Tillförlitligheten stärks genom att processen är genomskinlig. Det finns en tydlig beskrivning av hur datainsamling gått till och resultatet presenteras såväl i diagram som genom tydliggörande citat från respondenterna så som Winther Jörgensen och Phillips, (2000) skriver.

Generaliserbarheten i studien varierar mellan den empiri vi fått in från de olika yrkeskategorierna. Vad gäller specialpedagogers och sva-lärares svar tycker vi oss kunna generalisera till en lokal diskurs i den undersökta kommunen. Däremot är andelen svar från ämneslärare för få för att kunna generalisera deras svar till att gälla för en lokal diskurs i kommunen utan resultatet kan endast ses som en indikation på vad ämneslärare i kommunen tänker. Vår studie ger inga möjligheter till generaliserbarhet utanför den undersökta kommunen. För en ökad generaliserbarhet behöver en studie som täcker större geografiska områden göras.

6.6 Etik

I vår studie utgår vi från Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Redan i vårt missiv (Bilaga 1) har vi informerat respondenterna om syftet med studien, samt hur materialet kommer att användas. Vi informerade också om att deltagande i enkäten var frivilligt och att skola, namn och eventuella andra personuppgifter kommer att avidentifieras. Därmed uppfylls de fyra etiska huvudkraven: informationskravet, nyttjandekravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vår studie riktar sig endast till vuxna vilket gör att det inte blir lika komplext att följa de forskningsetiska principerna som vid studier av barn och unga.

Även andra etiska principer än Vetenskapsrådets forskningsetiska principer är värda att beakta. Begreppet utländsk bakgrund skulle kunna vara ett begrepp som är känsligt att använda. Det är en av anledningarna till att vi har valt att inte intervjua vare sig elever eller vårdnadshavare i denna studie. Vi har funderat mycket på begreppet och bestämt oss för att använda benämningen ”elever med utländsk bakgrund” då det är det begrepp som används av Skolverket och SCB, vilkas statistiska underlag vi utgått ifrån.

För att skapa ytterligare distans och anonymitet för respondenterna använde vi oss av vinjetteknik där den elev som respondenterna fick tänka runt var en fiktiv elev som respondenten kunde förhålla sig neutral till.

7 Resultat

De frågeställningar vi sökt svar på i vår undersökning är:

- Hur ser specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares respektive sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd ut?
- Vilka ord och begrepp synliggör specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares tankar om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd?

Svar på den första frågan redovisas i detta kapitel under rubrikerna ”Orsaker till elevens svårigheter” samt ”Stödåtgärder”. Svar på den andra frågan redovisas i slutet av kapitlet under rubriken ”Respondenternas ordval och användande av begrepp”. Utöver detta redovisar vi svaren från en respondent som uppgav att hen både var specialpedagog och sva-lärare separat under rubriken ”Lärare X”. Resultaten från Lärare X finns inte inräknat i de övriga diagrammen. Nedan redovisas respondenternas svar utifrån vilka möjliga orsaker de angett till den fiktive eleven Ahmeds svårigheter, samt vilka åtgärder de föreslagit. Orsakerna har i sin tur delats upp och kopplats till Ahmeds språk (ej modernmålstalare av svenska och därmed bristande språk) eller till andra faktorer (diagnoser, sociala faktorer etc). Åtgärderna har delats upp och kopplats till språk, utredning, kontakten med vårdnadshavare, relationellt förhållningssätt eller annat.

7.1 Orsaker till elevens svårigheter

Under denna rubrik har vi samlat respondenternas svar på vilka orsaker de ser till Ahmeds svårigheter. Vi har delat upp svaren så att det går att se vilken yrkeskategori som gett vilka svar och redovisat i diagramform procentuellt hur frekventa svaren var hos respektive yrkeskategori. Exempelen ger en bild av karaktären på svaren medan diagrammen ger en bild av vilka svar som kännetecknar yrkeskategorin. Under kategorin *språk* har vi listat orsaker kopplade till språk där ordet språk har använts av respondenten på ett sådant sätt att det framgått att respondenten syftat på att språket brister på grund av att eleven har ett annat modersmål i grunden, alltså att bristerna finns i just det svenska språket och inte språkliga svårigheter som finns oavsett vilket språk eleven talar eller använder. Under *orsaker kopplat*

till annat har vi listat alla övriga förklaringar. Utöver kategorin språk ser vi inga tydliga orsakskategorier för någon av yrkesgrupperna.

7.1.1 Orsaker angivna av specialpedagoger

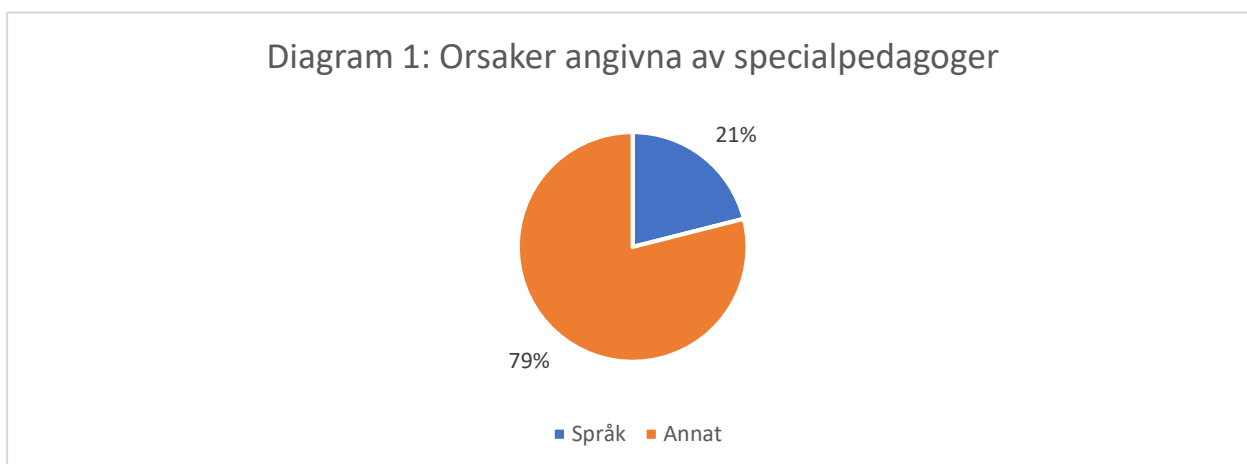


Diagram 1 utgår från totalt 38 angivna svar.

Diagram 1: Orsaker angivna av specialpedagoger visar, utifrån elevexemplet i vår vinjetttext, vilka olika typer av orsaker specialpedagogerna anger till denne elevs svårigheter samt den procentuella fördelningen av dessa orsaker. 21 % av de 38 orsaker som anges kan kopplas till språk och 79 % till andra orsaker än språkliga. Några av de exempel på orsaker som anges av specialpedagoger redovisas här nedan.

Exempel på orsaker utifrån språk hämtat från resultaten:

- *språket kan vara ytligt*
- *svenskan är bristfällig*

Exempel på orsaker utifrån annat hämtat från resultaten:

- *npj*
- *bristande KASAM*

När vi tittar på vilka orsaker specialpedagoger anger till Ahmeds svårigheter ser vi att de till hög grad funderar på många olika orsaker. Specialpedagogerna svarar ofta med långa texter

där de ser svårigheterna ur olika perspektiv. Vi ser också att de ofta använder ordet språk i samband med språkliga svårigheter som till exempel språkstörning eller läs- och skrivsvårigheter.

7.1.2 Orsaker angivna av lärare i svenska som andraspråk



Diagram 2 utgår från totalt 19 angivna svar.

Diagram 2: Orsaker angivna av lärare i svenska som andraspråk visar, utifrån elevexemplet i vår vinjettext, vilka olika typer av orsaker specialpedagogerna anger till denne elevs svårigheter samt den procentuella fördelningen av dessa orsaker. 58 % av de 19 orsakerna som anges kan kopplas till språk och 42 % till andra orsaker än språkliga. I jämförelse med specialpedagogernas svar ser vi att lärare i svenska som andraspråk har en betydligt högre andel svar som kan kopplas till språkliga orsaker. Några exempel på de orsaker som anges av lärare i svenska som andraspråk redovisas här nedan.

Exempel på orsaker utifrån språk hämtat från resultaten:

- *brister i skolspråket*
- *inte så brett ordförråd*
- *nyanländ*

Exempel på orsaker utifrån annat hämtat från resultaten:

- *kulturell förbistring*
- *vissa ämnen har låg status inom vissa kulturer och anses vara "omanliga"*
- *föräldrarna känner sig utanför och har därmed svårt att stötta eleven*

I de svar lärare i svenska som andraspråk angett ser vi att de ser Ahmed som talare av annat språk i första hand. De anger i mycket högre grad ett bristande språk utifrån att Ahmed inte skulle vara modersmålstalare av svenska som orsak till hans svårigheter. Lärare i svenska som andraspråk ser också andra orsaker till svårigheterna men ingen använder ordet språk i dessa sammanhang. Alla gånger sva-lärarna i studien använder ordet språk när de talar om orsaker så är det kopplat till språk i bemärkelsen att svenska inte är elevens modersmål.

7.1.3 Orsaker angivna av ämneslärare

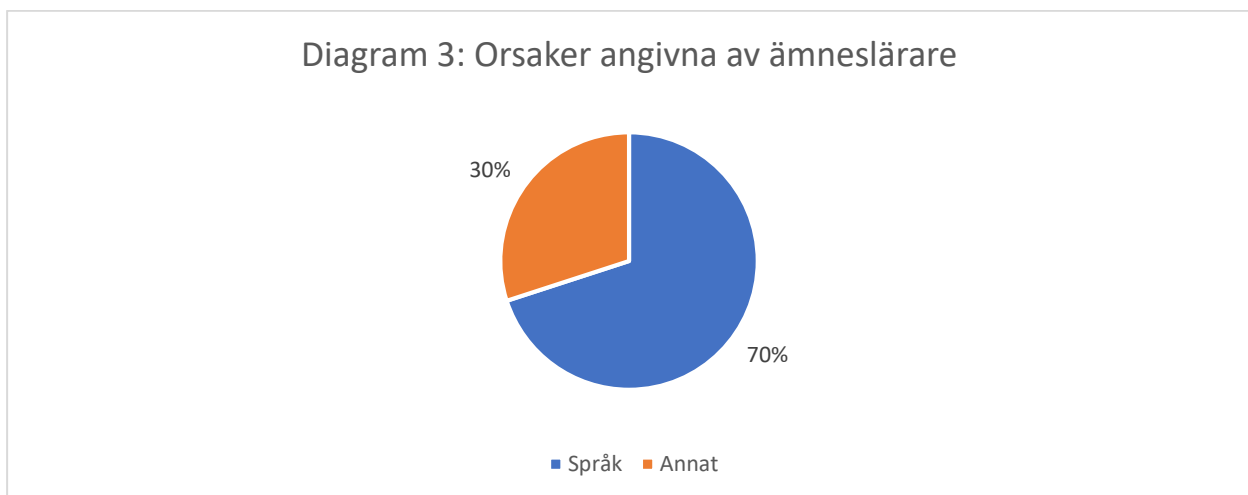


Diagram 3 utgår från totalt 10 angivna svar.

Diagram 3: Orsaker angivna av ämneslärare visar, utifrån elevexemplet i vår vinjettext, vilka olika typer av orsaker ämneslärare anger till denne elevs svårigheter, samt den procentuella fördelningen av dessa orsaker. 70 % av de 10 svar som respondenterna ger kan kopplas till språk och 30 % kan kopplas till andra orsaker än språk. Diagrammet visar att ämneslärarna är den yrkeskategori som anger förhållandevis flest orsaker kopplade till språk.

Specialpedagogerna anger i 21 % av sina svar att orsakerna till elevens svårigheter kan kopplas till språk, medan motsvarande siffror för lärare i svenska som andraspråk är 58 % och

för ämneslärarna alltså 70 %. Några exempel på orsaker som anges av ämneslärarna redovisas här nedan.

Exempel på orsaker utifrån språk hämtat från resultaten:

- *det har med svenskan att göra*
- *luckor i språket*
- *läsförståelse i svenska*

Exempel på orsaker utifrån annat hämtat från resultaten:

- *dålig kontakt med hemmet som bidrar till att eleven inte känner sig förstådd av lärarna*
- *kvinnliga eller manliga lärare*

Ämneslärare anger i ännu högre grad bristande språk kopplat till att Ahmed har ett annat modersmål som orsak till Ahmeds svårighet. Inte heller någon av ämneslärarna använder ordet språk i samband med andra svårigheter. En lärare nämner dock läs- och skrivsvårigheter.

7.2 Stödåtgärder

Under denna rubrik har vi samlat respondenternas svar på vilka åtgärder de föreslår för att ge stöd åt Ahmed i hans svårigheter. Vi har delat upp svaren så att det går att se vilken yrkeskategori som gett vilka svar och redovisat i diagramform procentuellt hur frekventa svaren var hos respektive yrkeskategori. Exemplet ger en bild av karaktären på svaren medan diagrammen ger en bild av vilka svar som kännetecknar yrkeskategorin. Till skillnad från svaren som behandlade orsaker till elevens svårigheter utkristalliserade sig flera olika kategorier när det gällde åtgärder. Svaren delades upp i åtgärder kopplade till språk (utökad undervisning i sva, studiehandledning etc), utredning (både inom den egna skolans ram och utredningar som behöver remitteras vidare), kontakt med vårdnadshavare, relationellt (olika typer av relationsskapande åtgärder mellan den enskilde eleven och läraren) och annat (t.ex. sociala åtgärder samt åtgärder som inte kopplas till individen utan till exempel gemenskapsskapande på klassnivå, lärares undervisning etc.)

Under kategorin *språk* har vi listat åtgärder kopplade till brister i språket orsakade av att eleverna har ett annat modersmål än svenska. Ordet språk har använts av respondenten på ett sådant sätt att det framgått att respondenten syftat på just detta och inte på generella språkliga svårigheter som behöver åtgärdas. Kategorin *utredning* innefattar åtgärder där någon form av utredning nämns. Kategorin *vårdnadshavare* omfattar åtgärder som på något sätt är kopplade till kontakt med elevens vårdnadshavare. Under kategorin *relationellt* anges orsaker kopplade till ett relationellt förhållningssätt och under *åtgärder kopplat till annat* har vi listat alla övriga typer av åtgärder. Den senare är därmed en mycket spretig kategori som omfattar flera olika saker.

7.2.1 Åtgärder angivna av specialpedagoger

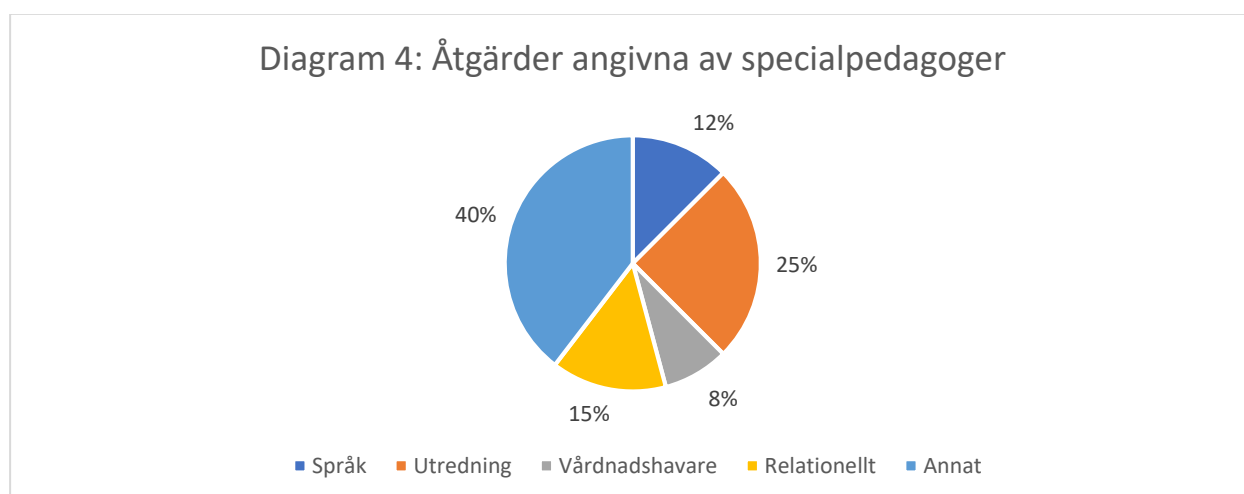


Diagram 4 utgår från totalt 66 angivna svar.

Diagram 4: Åtgärder angivna av specialpedagoger visar den procentuella fördelningen av åtgärder som föreslogs av specialpedagogerna. 12 % av de 66 förslag till åtgärder som angavs kan kopplas till språk, 25 % av åtgärderna kan kopplas till någon form av utredning, 8 % kan kopplas till kontakten med vårdnadshavare, 15 % kan kopplas till relationella kontakter mellan elev och lärare och 40 % av åtgärderna kan kopplas till annat än detta. Några exempel på de åtgärder som angavs inom respektive kategori anges här nedan.

Exempel på åtgärder utifrån språk hämtat från resultaten:

- *stöd i sitt modersmål och/eller svenska som andraspråk*

- *studiehandledning i teoretiska ämnen*

Exempel på åtgärder utifrån utredning hämtat från resultaten:

- *konkreta stödåtgärder går inte att specificera utan att ha utrett orsakerna*
- *läs- och skrivutredning*

Exempel på åtgärder utifrån kontakt med vårdnadshavare hämtat från resultaten:

- *vårdnadshavare måste involveras*
- *utökad kontakt med hemmet med möte på plats och med tolk*

Exempel på åtgärder utifrån ett relationellt förhållningssätt hämtat från resultaten:

- *förstärkt mentorskap*
- *skapa goda relationer*

Exempel på åtgärder utifrån annat hämtat från resultaten:

- *traumabehandling av extern kontakt*
- *stöd att bli bekväm med digitala verktyg*

I de förslag till åtgärder som specialpedagogerna föreslår ser vi en stor variation. Flest förslag till åtgärder (förutom samlingskategorin ”annat”) ligger i relationsskapande åtgärder, både mellan lärare och elev och mellan elever. Det relationella perspektivet som genomsyrar hela specialpedagogprogrammet blir synligt här.

7.2.2 Åtgärder angivna av lärare i svenska som andraspråk

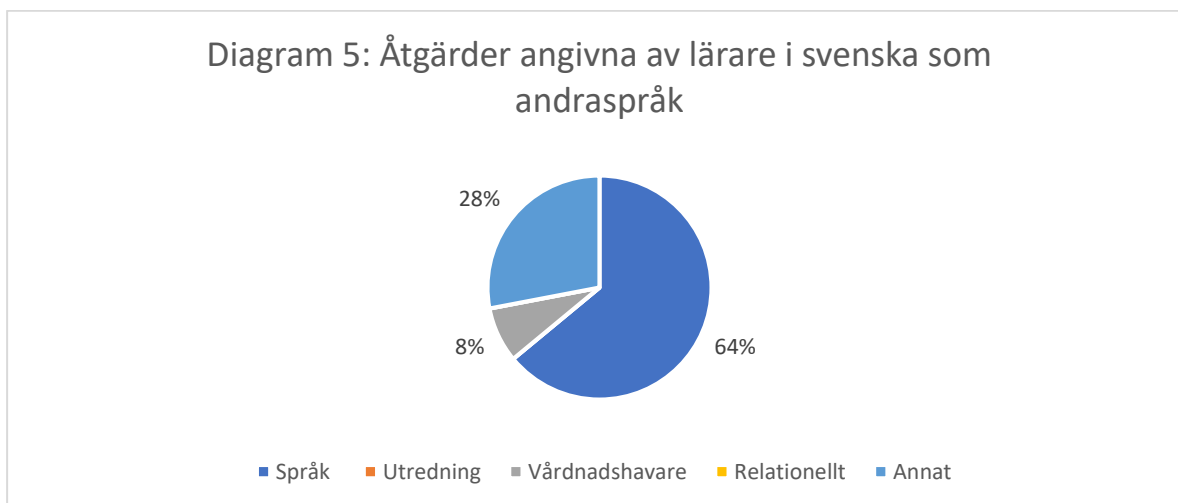


Diagram 5 utgår från totalt 25 angivna svar.

Diagram 5: Åtgärder angivna av lärare i svenska som andraspråk visar den procentuella fördelningen av de förslag till åtgärder som föreslogs av lärare i svenska som andraspråk.

64 % av de 25 åtgärder som angavs kan kopplas till språk, 8 % kan kopplas till kontakten med vårdnadshavare och 28 % av åtgärderna som angavs kan kopplas till annat än språk eller kontakt med vårdnadshavare. Ingen av lärarna i svenska som andraspråk angav några åtgärder som kan kopplas till utredning eller till ett relationellt förhållningssätt. Några exempel på de olika åtgärder som angavs inom respektive kategori anges nedan.

Exempel på åtgärder utifrån språk hämtat från resultaten:

- *riktad undervisning med SVA*
- *stöd i form av sva*
- *lättare material för sva-elever*

Exempel på åtgärder utifrån utredning hämtat från resultaten:

Inga förslag på detta gavs av lärare i svenska som andraspråk.

Exempel på åtgärder utifrån kontakt med vårdnadshavare hämtat från resultaten:

- *kroka arm i arm med vårdnadshavare och förklara relevansen av skolgång*
- *kontakt och samarbete med föräldrarna*

Exempel på åtgärder utifrån ett relationellt förhållningssätt hämtat från resultaten:

Inga förslag på detta gavs av lärare i svenska som andraspråk.

Exempel på åtgärder utifrån annat hämtat från resultaten:

- *Möjligen specialpedagog*
- *Samtal med kurator eller elevcoach om machokultur eller annat emotionellt bagage*

I de förslag till åtgärder som lärare i svenska som andraspråk anger ser vi endast ett fåtal förslag kopplade till någonting annat än just ämnet svenska som andraspråk eller studiehandledning på modersmål, ingen av dem föreslår till exempel utredning av något slag. Ett element som nämns flera gånger är ordet stöttning, som är en nodalpunkt inom diskursen. Sva-lärare rör sig tydligt inom sin diskursordning och tänker utifrån sin profession, liksom specialpedagogerna talar utifrån sin diskurs där andra perspektiv blir tydliga.

7.2.3 Åtgärder angivna av ämneslärare

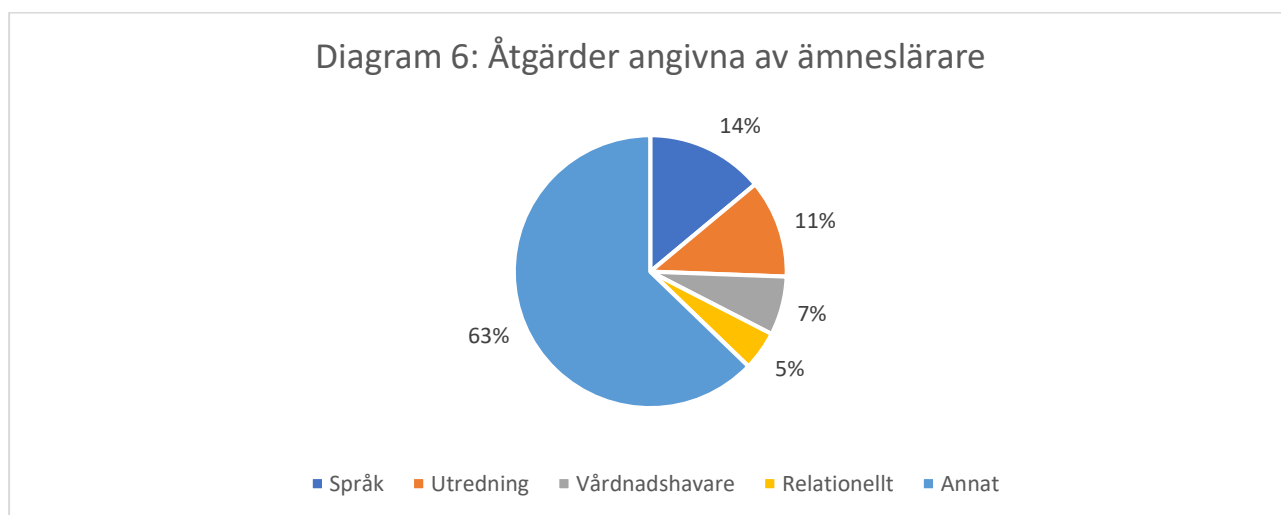


Diagram 6 utgår från totalt 43 angivna svar.

Diagram 6: Åtgärder angivna av ämneslärare visar den procentuella fördelningen mellan olika förslag till åtgärder som anges av ämneslärare. 14 % av de 43 åtgärder som angavs kan kopplas till språk, 11 % av de åtgärder som angavs kan kopplas till någon form av utredning,

7 % kan kopplas till kontakt med vårdnadshavare, 5 % kan kopplas till relationellt förhållningssätt och 63 % av de åtgärder som angavs kan kopplas till annat än språk, utredning, vårdnadshavare eller ett relationellt förhållningssätt. Diagrammet visar att ämneslärarna angav en stor mängd olika svar på förslag till åtgärder som inte var möjliga att kategorisera. Några exempel på åtgärder som angavs under respektive kategori redovisas här nedan.

Exempel på åtgärder utifrån språk hämtat från resultaten:

- *behöver ha sin telefon för att underlätta översättning*
- *enklare läromedel om svårigheterna beror på språk*
- *sva-undervisning*

Exempel på åtgärder utifrån utredning hämtat från resultaten:

- *kartlägga mönster eller förklaringar i frånvaron*
- *specialpedagogen gör en utredning*

Exempel på åtgärder utifrån kontakt med vårdnadshavare hämtat från resultaten:

- *viktigast av allt är att ha med sig föräldrarna*
- *nå föräldrarna för att förklara vikten av att klara skolan*

Exempel på åtgärder utifrån ett relationellt förhållningssätt hämtat från resultaten:

- *god mentorskontakt*
- *göra den sociala miljön bättre*

Exempel på åtgärder utifrån annat hämtat från resultaten:

- *enklare material*
- *åtgärdsprogram där man "skärmar av" Ahmed och plockar bort vissa delar av undervisningen för att stärka exempelvis grundliga språkliga och matematiska kompetenser*
- *hjälp av speciallärare*

Ämneslärare har i likhet med specialpedagogerna i vår studie en stor variation i de åtgärder de föreslår. En skillnad mellan ämneslärare och både sva-lärare och specialpedagoger är att

ämnesläraren ser många olika möjligheter på skolan som helhet när det gäller att ge stöd till eleven, de nämner dock inte så ofta konkreta anpassningar som de själva kan göra, medan sva-läraren och specialpedagogen utgår mer från vad de själva kan göra för eleven. Detta antyder att ämnesläraren befinner sig i ytterligare en annan diskurs, en mer delegerande diskurs. Beroende på om ämnesläraren tar kontakt med sva-lärare eller specialpedagog bör utfallet utifrån vår studie bli olika för eleven i fråga.

7.3 Lärare X

En sva-lärare, här kallad Lärare X, uppgav sig även vara utbildad specialpedagog. Eftersom det framgår tydligt att Lärare X svar skiljer sig från övriga sva-lärares redovisas dessa svar separat.

Lärare X angav flera olika orsaker kopplade till språk, men dessa orsaker skiljer sig från övriga sva-lärares i och med att de förläggs utanför eleven. Ett par exempel är

- *undervisningen är inte anpassad efter hans språknivå*
- *den eventuella studiehandledning han får räcker inte till*

Lärare X var den enda av sva-lärarna som angav möjliga orsaker kopplade till utredning. Denna kategori var så ovanlig bland alla våra respondenter att den inte togs med under orsaker. Några exempel på de möjliga orsaker Lärare X angav är

- *Omöjligt att svara på utan att göra en pedagogisk utredning*
- *dyslexi*
- *npf*
- *språkstörning*
- *trauma*

Under frågorna om stödåtgärder var Lärare X den enda av alla respondenter som angav åtgärder på organisationsnivå. Lärare X var också den enda av lärarna i svenska som andraspråk som angav åtgärder som kan kopplas till utredning samt åtgärder som kan kopplas till relationellt förhållningssätt. Några exempel på de förslag till åtgärder som Lärare X angav är

- *Se över hur skolan organiserar mottagandet av nyanlända, samt sva-undervisningen*

- *Utredning av hans skolsituation*
- *Mentor kan se honom lite extra, kolla av hur han mår, uppmuntra*

7.4 Respondenternas ordval och användande av begrepp

7.4.1 Orsaker

Under rubriken orsaker till Ahmeds svårigheter användes ordet språk flitigt av respondenterna. När materialet analyserades såg vi att noden *språk*, inklusive böjningsformer av ordet, användes på olika sätt av respondenterna. Vi tittade då på de ekvivalenskedjor ordet språk var en del av. I vissa fall sattes ordet i samband med kort tid i Sverige, annat modersmål etc. och i vissa fall sattes ordet i samband med till exempel språkstörning och andra diagnoser. Utifrån dessa ekvivalenskedjor får noden ”språk” två olika betydelser i dessa diskursordningar. Noden språk kan därmed betraktas som en flytande signifikant där de två diskursordningarna kämpar om betydelsen. Detta ger ett utrymme för missförstånd i samtalet mellan olika pedagoger.

7.4.2 Stödåtgärder

Under rubriken åtgärder för att hjälpa Ahmed med hans svårigheter använde respondenterna orden enklare, lättare och anpassat för det material man ville ge till Ahmed. Elementen ”enklare” och ”lättare” och ”anpassat” (inklusive böjningsformer av respektive ord) blir då viktiga element i respondenternas diskurser. Det går inte i vårt material att via ekvivalenskedjor utläsa vad de olika professionerna lägger i elementen ”enklare”, ”lättare” och ”anpassat” men de dyker upp på flera olika ställen i samband med vilket material eleven behöver och skulle kunna vara flytande signifikanter, men för att avgöra det skulle vidare forskning behövas.

7.4.3 Kulturell bakgrund

Element som kunde härledas till att eleven hade en annan kulturell bakgrund, alltså ej bara annan språklig bakgrund, fanns endast hos sva-lärare och ämneslärare. Det element som direkt kan kopplas till kulturell bakgrund är ”machokultur”, men sett till ekvivalenskedjor

kopplas även uttryck som ”kvinnliga och manliga lärare” samt ”förklara vikten av skolgång” till att eleven har en annan kulturell bakgrund än den traditionellt svenska.

7.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis framtonar en bild där specialpedagogerna angriper svårigheterna ur ett brett perspektiv både när det gäller förmodade orsaker till svårigheter och åtgärder. De använder fler ord i sina svar än de andra yrkeskategorierna gör. Bland åtgärderna är det framför allt relationsskapande åtgärder som lyfts.

Lärare i svenska som andraspråk tycks koppla både orsaker till svårigheter och åtgärder till språket. Värt att notera är även det som inte sägs, det vill säga det som endera anses självklart eller ointressant (Boréus & Bergström, 2018, s. 79) I vår studie är det lärare i svenska som andraspråk som inte anger några åtgärder alls kopplade till vare sig utredning eller relationellt förhållningssätt.

Ämneslärarna i vår studie anger ännu fler språkliga orsaker än lärarna i svenska som andraspråk. Fridlund (2011) skriver i sin studie att de lärare som arbetar närmast eleverna är de som betonar skillnaderna mellan elever som läser svenska som andraspråk och elever som läser svenska. Detta ligger i linje med de resultat vi har fått fram. När det gäller åtgärder har ämneslärarna stor variation i sina förslag men oftast utgår de från vad andra professioner än den egna kan göra.

Begreppet språk används nästan uteslutande som en svårighet i förhållande till svenskan som ett andraspråk av både sva-lärarna och ämneslärarna medan specialpedagogerna snarare använder ordet i samband med språkstörning eller läs- och skrivsvårigheter.

8 Diskussion

8.1 Metoddiskussion

Vår studie syftade till att undersöka specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd. Det hade kunnat vara intressant att även ta del av hur rektorer talar om elever med utländsk bakgrund och vilken interkulturell kunskap som finns hos dem, men vi valde att begränsa oss till just dessa tre yrkesgrupper eftersom det är dessa yrkesgrupper som träffar eleven och därmed är det deras tal om en elev som avgör vilket stöd eleven får eller inte får. Även om rektor beslutar om särskilt stöd så är det dessa yrkesgrupper som avgör vad som går vidare till rektor.

Vi ville också undersöka om det finns likheter och skillnader i deras sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd. Utifrån kunskapen om att elever med utländsk bakgrund är underrepresenterade bland elever som får diagnosen ADHD (Socialstyrelsen, 2018) samt att elever med utländsk bakgrund lyckas sämre i skolan (Skolverket, 2019), undersöktes om detta kunde synas i specialpedagogers, sva-lärares och ämneslärares sätt att tala om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd.

För att titta på en gruppns tal och skillnaden mellan grupperns tal lämpar sig diskursanalysen väl som teoretiskt ramverk och metod. Foucault beskrev enligt Boréus och Bergström (2018) diskursen som ett språkligt system som både kan föra samman och stänga ute vilket var vad som undersöktes i de olika yrkesgruppernas tal.

Vinjettekniken blev en relevant metod att använda då vi upplevde att ämnet kunde vara känsligt. Bryman (2018) beskriver att en fördel med metoden är att det ger respondenten en distans till ämnet då det är ett fiktivt scenario. Detta ger då möjlighet att ställa frågor även inom områden som kan uppfattas som känsliga.

Genom att ställa frågorna i enkätform fick varje respondent tid att svara enskilt i lugn och ro. Bryman (2018) menar också att vinjettekniken minskar risken för att respondenterna ska svara utan att hinna reflektera eftersom frågan blir mindre abstrakt när den har sin utgångspunkt i en konkret situation. En nackdel skulle förstås kunna vara att lärare är olika skickliga eller olika vana vid att uttrycka sig i skrift, vilket i sig skulle kunna påverka resultatet. Möjligen syns det i specialpedagogernas relativt sett utvecklade svar. Vi övervägde först att använda oss av

fokusgruppsintervjuer men valde bort det då vi ville komma åt svar från enskilda individer. Ett önskemål var att de enskilda svaren i enlighet med diskursorienterad strategi inte skulle vara i fokus i sig utan vara bidragande i skapandet eller upptäckandet av en diskurs, därför valdes enskilda intervjuer bort. Idén med detta var att alla som svarade på frågorna skulle tänka utifrån samma information och ha tid att tänka. Om frågorna i en intervjusituation utgår från respondentens egen erfarenhet av en elevgrupp kan inte svaren jämföras på samma sätt och möjligheten att upptäcka en diskurs minskar. Genom att vi som forskare inte var närvarande när respondenten svarade minskade vi den reaktiva effekten som beskrivs av Bryman (2018) och påverkade våra respondenter så lite som möjligt.

Att utgå från en fiktiv vinjett gav oss möjlighet att studera de olika yrkeskategoriernas diskurser om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd med vetskap om att de alla hade utgått från samma information. Talet om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd kunde annars påverkas genom att respondenterna hade utgått ifrån olika enskilda elever som de har erfarenhet av och då inte släpper det enskilda fallet för mer allmänna åsikter om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd. Genom vinjettekniken kunde diskurserna på ett allmänt plan därmed synliggöras tydligare.

Undersökningen utfördes på alla högstadieskolor i en kommun för att kunna dra slutsatser utifrån en grupp som verkar med relativt lika förutsättningar. De olika kommundelarna har inte så stora skillnader i sina elevunderlag även om skillnader givetvis finns. Bortfallet av ämneslärare gör dock att vi inte kan dra några slutsatser på kommunnivå av deras svar, medan sva-lärare och specialpedagoger har en mycket hög svarsfrekvens och därmed kan vi göra ett försök att dra slutsatser på kommunnivå.

Vi fortsätter med att diskutera varför vi fått in så få ämneslärarsvar. Vår målsättning var att få så många som möjligt och vi bad specialpedagogerna på respektive skola att hjälpa oss att nå ämneslärare. Trots ett par påminnelsemail fick vi inte in fler än de fem vi fått ganska omgående. Vad kan detta bero på? Vi funderar på om det kan ha med ämneslärarnas arbetsbörda att göra. Det kan vara så att de upplever att de inte har tid, men vi spekulerar också i om det kan vara så att de tycker att frågorna inte rör dem och att elever med utländsk bakgrund är någon annans ansvar, kanske sva-lärarens? Det skulle i så fall utifrån våra resultat kunna vara en förklaring till att elever med utländsk bakgrund inte får tillgång till specialpedagogiskt stöd och utredningar i och med att sva-lärare i vår undersökning främst ser mer sva-undervisning och stöd i just sva som lösningar, inte vidare utredning. Ämnesläraren

är ju den som först möter eleven och som tar initiativ till att söka hjälp eller stöd för en elev. Vårt resultat visar att det skulle kunna bli stor skillnad på den hjälp eleven får beroende på om ämnesläraren söker stöd hos sva-läraren eller hos specialpedagogen. Vem ämnesläraren söker sig till för stöd till elever med utländsk bakgrund svarar inte vår undersökning på utan det skulle behövas vidare forskning för att svara på den frågan.

8.2 Resultatdiskussion

Vi har i vår studie utgått från statistik från Skolverket (u.åa.) som visar att elever med utländsk bakgrund inte når lika bra studieresultat som elever med svensk bakgrund samt att elever med utländsk bakgrund enligt en rapport från Socialstyrelsen (2018) inte diagnostiseras med ADHD i lika stor utsträckning som elever med svensk bakgrund. En utgångspunkt har också varit vår egen erfarenhet av att det är svårt att få till stånd en utredning för en elev som har svenska som andraspråk. Särskilt svårt är det om eleven betraktas som nyanländ, vilket vi kan dra paralleller till i Hibell och Jaspers artikel (2012) där de presenterar att testning av elever med annat modersmål än engelska förhålls av en oro för feldiagnosticeringar. Fyra år är en lång tid i en elevs liv, 44 % av elevens grundskoletid. Vi har sett i studier av Berhanu (2008) och Reichenberg och Berhanu (2018) att det finns en liten överrepresentation av elever med utländsk bakgrund i grundsärskolan samt att det finns problematik i diagnostiseringen till grundsärskolan, men inte hittat statistik över huruvida elever med utländsk bakgrund är över – eller underrepresenterade bland elever som får särskilt stöd i en svensk kontext.

Däremot har vi läst flera internationella studier som på olika sätt visar att elever med annan kulturell bakgrund än majoritetskulturen i respektive land löper totalt större risk att diagnosticeras och placeras i specialundervisning, men att de är underrepresenterade vad gäller utredning och insatser i lägre åldrar och därmed får ett försenat stöd (Sullivan 2011; Hibell & Jasper 2012; Morgan m.fl, 2012). Liknande statistik över vilka elever som får särskilt stöd eller specialundervisning har vi alltså inte hittat för svenska förhållanden. Det går att få fram antal elever med åtgärdsprogram, men statistiken kopplar inte ihop det med elever med utländsk bakgrund så det vi har att utgå ifrån är statistiken som visar att denna elevkategori uppnår sämre skolresultat.

Vi tror att det skulle gynna pedagoger i deras arbete, men framför allt elever i deras utbildning att undersöka vad som gör att färre elever med utländsk bakgrund diagnostiseras med till exempel ADHD men däremot i större utsträckning får låga resultat. Kan svaret gå att finna i

vilket stöd denna elevkategori får tillgång till eller kanske inte får tillgång till? Går det att utläsa i respondenternas svar hur olika yrkeskategorier i skolan talar om dessa elever?

I vår vinjett beskrivs en elev som har ett utländskt klingande namn och föräldrar som inte pratar så bra svenska. Det står att han har svårt att klara de teoretiska ämnena, att han lätt hamnar i konflikt samt att hans frånvaro ökar. Däremot nämns ingenting om att eleven är nyanländ eller att han själv har bristande språkkunskaper. Det nämns inte heller att han läser svenska som andraspråk. Trots det förutsätter en majoritet av sva-lärarna och ämneslärarna att språkliga brister skulle kunna vara en orsak till elevens svårigheter. I litteraturen ser vi att det finns ett bristperspektiv på nyanlända elever samt att svenska språket och svenskhet är en norm i skolan som nyanlända avviker från (Siekkinen, 2021; Nilsson Folke, 2017). Vi tror att detta bristperspektiv inte bara gäller nyanlända utan mer generellt elever med utländsk bakgrund. Titeln på vår uppsats är ”Diagnos: Utländsk bakgrund?”. Med den titeln vill vi antyda att elever med utländsk bakgrund ofta lämnas därhän när det gäller utredningar av svårigheter, vilket kan låta motsägelsefullt då en diagnos kräver en utredning. Då orsaker till svårigheterna ofta anses ha att göra med just elevens bristande språk, elevens bakgrund, kultur, eller möjligen PTSD påverkar detta synsätt elevens möjlighet att få det stöd eleven behöver eftersom det informellt redan satts en ”diagnos” på eleven, nämligen utländsk bakgrund. ”Utländsk bakgrund” är givetvis ingen diagnos i ordets rätta bemärkelse, men effekten av etiketten utländsk bakgrund liknar en diagnos då den verkar ge bäring på det stöd eleven får i skolan. Lika lite som en elev enbart ”är” sin diagnos, är inte heller en elev med utländsk bakgrund enbart sin bakgrund. Trots att Lahdenperäs (1997) undersökning är över 20 år gammal framkommer liknande värderingar fortfarande i talet om elever med utländsk bakgrund framför allt bland ämnes- och sva-lärare. Detta är något som det sällan talas om öppet utan var och ens föreställning lever troligen outtalad och utan att egentligen bemötas. Vi tror att detta kan påverka det stöd elever med utländsk bakgrund får i skolan idag. Bland specialpedagogerna finns orsaker kopplat till språk också med som en del, men tonvikten ligger inte där utan snarare på att försöka bredda bilden av svårigheterna utifrån olika perspektiv. Specialpedagogen kunde här få ett viktigt uppdrag att hjälpa till att bredda synen på elever med utländsk bakgrund bland sina kollegor, men det förutsätter att frågan landar hos specialpedagogen och att inte missförstånd uppstår när olika yrkeskategorier diskuterar elevens *språk* då vår undersökning visar att en sådan risk för missförstånd kan föreligga.

Ordet språk finns i alla diskurser vi undersökt och eftersom intertextualitet råder går det inte att ersätta ordet språk med något annat begrepp i dessa diskurser för att på så sätt synliggöra

att betydelsen skiljer sig åt mellan olika yrkeskategorier. Språk är ett grundläggande ord som använts på många olika sätt i lång tid. Vi behöver fortsätta att använda ordet men genom att bli medvetna om dess flertydighet kan vi förändra diskursen. Genom att tala om ordet och diskutera det kan kanske hegemoni mellan de tre diskurserna uppnås och hegemonin skulle kunna vara till gagn för elever med utländsk bakgrund genom att missförstånd runt eleven undviks när de tre yrkeskategorierna ska samtala om vilket stöd som ska ges till den enskilda eleven.

En åtgärd som ofta anges av ämneslärare för att hjälpa Ahmed i skolan är enklare eller lättare material. Denna åtgärd föreslås aldrig av specialpedagogerna i vår undersökning utan de föreslår istället anpassat material. En av sva-lärarna använder begreppet *lättare material för sva-elever*, vilket kan tolkas som likvärdigt med enklare, begreppet anpassat material nämns också av sva-lärarna. Det hade varit intressant att gå vidare för att undersöka om enklare, lättare och anpassat har samma innebörd för professionerna eller om dessa element möjligen också är flytande signifikanter. Här skulle det behöva undersökas vidare om anpassat material och lättare/enklare material är olika benämningar på samma sak eller om det betyder olika saker för de olika yrkesgrupperna. Vår tolkning är att begreppet enklare syftar på en kognitiv lägre svårighetsgrad. Enligt Cummins (2017) gynnas nyanlända elever av uppgifter med hög kognitiv nivå och hög grad av stöttning, vilket knappast kan anses vara det samma som enklare uppgifter eller enklare material. Vår egen gissning är att få, för att inte säga inga, elever gynnas av enklare uppgifter. Åtminstone inte långsiktigt.

Nilsson Folke (2017) talar i sin forskning också om att nyanlända elever som undervisas i ordinarie klass ofta får väldigt lite stöttning och snarare lämnas ensamma med sina uppgifter. Begreppet *stöttning* används i vår undersökning enbart av sva-lärare. Det är ett begrepp som främst används inom svenska som andraspråk och som kanske inte förstås på samma sätt av andra yrkeskategorier. Specialpedagogerna använder snarare ordet *stöd* i olika kombinationer, allt ifrån bildstöd till stöd av specialpedagog och riktade stödinsatser. Detta är ett exempel på yrkesspecifika begrepp, nodalpunkter, som används inom en specifik yrkeskategori och som lätt skulle kunna missförstås av andra yrkeskategorier.

Fridlund (2011) skriver om hur de professioner som arbetar närmast elever med svenska som andraspråk är de som tydligast betonar olikheter mellan dessa och andra elever, som om de ville hålla dem kvar i ett utanförskap, vilket också ligger i linje med vårt resultat. När vi läste detta kände vi inte igen det och vi överraskades av vårt resultat att sva-lärare främst ser

lösningar som är relaterade till mer sva eller stöd i sva eller eventuellt enklare material. Vi har själva upplevt att det kan vara svårt för sva-lärare att få gehör för önskemål om utredning eller annat stöd till elever med utländsk bakgrund. Vi har också upplevt att vi är flera sva-lärare med samma erfarenhet i till exempel ämnesgrupper för lärare i svenska som andraspråk på sociala medier. Det finns givetvis en mängd sva-lärare som inte är aktiva i sociala medier eller driver dessa frågor på sina skolor. Man kan hamna i filterbubblor såväl på nätet som i sin egen praktik. Vår egen uppfattning, att svårigheten att få rätt stöd till elever med utländsk bakgrund skulle vara en allmän frustration för sva-lärare, verkar inte stämma för den lokala diskursen i den kommun vi har undersökt. Vi har blivit väldigt nyfikna på hur det skulle se ut i en större undersökning över fler kommuner.

Det relationella perspektivet genomsyrar specialpedagogprogrammet och är också tydligt i specialpedagogernas svar. Biesta (2004) menar att interaktionen mellan lärare och elev är avgörande för att inläring ska ske. Det är i mötet mellan människor som förutsättningar ges. Specialpedagogerna föreslår en rad olika åtgärder som alla har en relationell grund, som tät mentorskontakt, stödjande samtal, koppla en vuxen till eleven, positiv feedback, engagerad mentor etc. Listan kan göras lång. I sva-lärarnas svar finns inte det relationella perspektivet representerat någon gång. I ämneslärarnas svar finns ”mentor” med som en viktig person i sammanhanget. I några svar finns mentor som en kontrollerande funktion – mentor ska reda ut konflikter och lärare ska vara noga med att rapportera när Ahmed inte är på plats. Detta kan inte ses som uttryck för ett relationellt förhållningssätt, men ett par svar som föreslår god mentorskontakt, att göra den sociala miljön bättre och tät återkoppling till eleven skulle kunna ses som uttryck för att ämnesläraren tänker ur ett relationellt perspektiv. En av ämneslärarna anger ett förslag till åtgärd som skulle kunna ses som motsatsen till relationellt förhållningssätt, nämligen att ”skärma av” Ahmed. Det framgår inte tydligt i svaret vad som menas med att skärma av. Innebär det att skydda honom från intryck? Eller betyder det att han ska uteslutas från gemenskapen som ett slags konsekvens av sitt beteende?

Alla yrkeskategorier funderar på kontakten med vårdnadshavare. Från ämnes- och sva-lärare fick vi in ett fåtal tankar om detta, både ur ett relationellt perspektiv och ur ett mer kontrollerande från båda yrkeskategorier. Ur ett relationellt perspektiv kan vi hitta orden *möte*, *ha med sig föräldrarna* och *samarbete*. Ur en mer kontrollerande synvinkel vill både ämnes- och sva-lärare förklara vikten eller relevansen av skolgång för föräldrarna. Specialpedagogernas tal om vårdnadshavare utmärks av orden *involveras*, *samverkan*, *stöd* och *kontakt*. Detta tyder på ett relationellt tänkande även i förhållande till vårdnadshavare.

Svar som kan ses som ett mer kontrollerande förhållande till vårdnadshavare syns inte i specialpedagogernas svar. Specialpedagogernas svar utmärks också av många förslag på kontakt med vårdnadshavare, medan förslagen som berör vårdnadshavare i gruppen ämnes- och sva-lärare är få.

En av respondenterna, Lärare X, är både lärare i svenska som andraspråk och specialpedagog. Vi hade kunnat välja att redovisa denna lärare både under kategorin sva-lärare och kategorin specialpedagoger, men vi valde att redovisa svaren från denna lärare separat. Dels för att antalet lärare i respektive kategori inte skulle stämma om vi redovisat Lärare X dubbelt, men framför allt för att svaren från Lärare X skiljer sig markant från övriga sva-lärares. Lärare X är till exempel den enda av alla respondenter som anger förslag till åtgärder på organisationsnivå när det gäller mottagandet av nyanlända elever samt organisationen av undervisning i svenska som andraspråk. Orsaker relaterade till språk anges förvisso av Lärare X, men dessa beskrivs som om de ligger utanför eleven. Lärarna arbetar förmodligen inte språkutvecklande, tror Lärare X, därför ges inte eleven möjlighet att förstå.

Studiehandledningen skulle kunna vara otillräcklig i förhållande till elevens behov. Även om Lärare X är ett undantag och ett enskilt exempel är vår slutsats att läraren genom sina båda utbildningar i svenska som andraspråk och specialpedagogik har erövat både erfarenhet och kunskaper om såväl mångkultur som relationellt förhållningssätt, vilket i kombination verkar leda till en gedigen interkulturell kompetens.

Lorentz och Bergstedt (2006) talar om interkulturell kompetens och beskriver den interkulturella kompetensen som kan uppstå efter att man tagit sig förbi de steg som kallas etnocentriska stadier. Med ett relationellt perspektiv på detta kan de etnocentriska stadierna, som kännetecknas av en tydlig vi och de-tanke, en utgångspunkt där den egna kulturen är den centrala och där andra kulturer värderas utifrån, kanske försvåra i kontakten mellan elev och lärare och mellan lärare och vårdnadshavare. Lahdenperä (1997) beskriver i sin avhandling hur lärare tänker och förhåller sig till elever med invandrabakgrund samt hur lärare tolkar och beskriver problem med och runt invandrarelever. I hennes analys framkommer att fördomar och kulturella värderingar var vanligt förekommande i lärarnas tolkning av problemen. I sva-lärarnas och ämneslärarnas tal om elever och vårdnadshavare med utländsk bakgrund kan vi utläsa att detta etnocentriska synsätt fortfarande finns kvar 24 år senare. Det finns en tanke om att ”vi” ska lära ”dem” att skolan är viktig. Att ”de” kan ha en ”machokultur” i bagaget eller ”de” har tankar om kvinnliga eller manliga lärare. Socialkonstruktionismen menar att vi skapar vår verklighet genom vårt språk och om lärare

genom sitt språk skapar en vi och de – situation så är det inte gynnsamt för inläringen ur ett relationellt perspektiv. Inte heller gynnar det den nyfikenhet som kanske behöver uppstå för att vi ska vilja utreda en elev vidare.

Hansen och Lander (2009) kritiserar SALSA-verktyget för att inte ta hänsyn till det de benämner kulturellt kapital. Det är utifrån respondenternas etnocentriska tal om elever med utländsk bakgrund och deras vårdnadshavare intressant att fundera över hur vi skulle kunna titta på det kulturella kapitalet och göra det till en positiv faktor att ta hänsyn till.

Respondenterna talar om kultur ur ett bristperspektiv och inte som något positivt. Hur tar man hänsyn till kulturellt kapital och utvecklar det till interkulturell kompetens och på så sätt kanske använda det för att komma bort från det etnocentriska synsätt vi finner i vårt resultat? Om det kulturella kapitalet skulle mätas i SALSA-undersökningar skulle vi i så fall kunna ta tillvara det så att det blir till gagn i mötet med eleven och dess vårdnadshavare?

Det blir också i detta sammanhang intressant att diskutera vilken makt olika diskurser har över varandra och i relation till varandra. I vår inledning nämner vi rapporten (Socialstyrelsen, 2018) som visar att elever med utländsk bakgrund mer sällan får en ADHD-diagnos. I rapporten anges ingen orsak till detta utan den konstaterar bara att det är så. I tv-inslaget som följde antyddes att det handlade om vårdnadshavares attityd till utredning. I vår studie ser vi att sva-lärare och till stor del även ämneslärare ser brister i just det svenska språket som orsak till de svårigheter vår fiktive elev Ahmed uppvisar. Eftersom ämneslärare och sva-lärare är de som har kontakt med eleven blir deras diskurs runt eleven betydelsefull för vilka insatser eleven får. Det blir ett maktutövande i likhet med Steven Lukas andra dimension (Boréus och Bergström, 2018) där utebliven kontakt med specialpedagog och uteblivande av initiativ till vidare utredning drabbar eleven. I relation till vårdnadshavare finns också ett inslag av makt. Om lärarens diskurs präglas av en etnocentrisk syn på elever med utländsk bakgrund blir det synligt i sättet att tala. Detta kan leda till att skolan brister när det gäller samverkan med utlandsfödda föräldrar.

Maktförhållandet, inte bara mellan skola och vårdnadshavare utan också inom skolan, är värt att uppmärksamma. När olika diskurser inom samma område uppstår finns risken att det skapas en hierarki mellan diskursordningarna. Vilken diskurs är mest värd i förhållande till eleven med utländsk bakgrund? Vem kommer att få göra sin röst hörd? Vems tolkning av ordet språk får ge vika för en annan tolkning av ordet? Om stress och brist på tid för reflektion får råda i skolans värld finns en uppenbar risk att olika diskurser differentieras än mer istället

för att man genom samtal uppnår hegemoni. Samtalet som företeelse och den gemensamma tiden för reflektion är värdefulla delar för att vi ska kunna lära av varandra och utveckla vår kompetens och undervisning samt för att rätt stöd ska ges till de elever som behöver det.

Rosenqvist (2009) beskriver att hypotesen att det finns en överinskrivning av elever med utländsk bakgrund i särskolan inte stämmer helt. I flera av de internationella studier som vi redovisat i litteraturgenomgången finns stöd för en sådan hypotes, men det innebär inte automatiskt att det är på samma sätt i en svensk kontext. Reichenberg och Beranhu (2018) visar en viss överrepresentation av elever med utländsk bakgrund i särskolan i storstäder men inte i övriga landet. Utifrån Socialstyrelsens rapport (2018) om färre ADHD-diagnoser bland elever med vårdnadshavare födda i utlandet blir det intressant att fundera över om upplevelsen att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade bland elever med särskilt stöd, vilket de i internationella studier är, verkligen stämmer i en svensk kontext. Kan det vara något vi bara tror? I vår undersökning visar det sig att det i talet om elever med utländsk bakgrund ofta finns ett bristperspektiv på elevens svenska språk i fokus bland ämnes- och sva-lärare. Detta kan möjligen resultera i att elever, som Hassan i vår inledning, får mer sva-undervisning och kognitivt enklare material istället för att det utreds vilket stöd som egentligen skulle gynna eleven. Det skulle i sin tur kunna förklara de uteblivna diagnoser (Socialstyrelsen, 2018) och sämre skolresultat som statistiken visar (Skolverket, 2016; Skolverket 2019).

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Vår studie bidrar genom att ge en synvinkel på hur olika yrkeskategorier i skolan talar om elever med utländsk bakgrund och särskilt stöd. Den synliggör också ordval som sammanför och som skiljer diskurser åt. Foucault beskrev diskursen som ett språkligt system som både kan föra samman och stänga ute (Boréus & Bergström, 2018). Genom att få syn på hur olika yrkeskategorier talar och problematiserar ordval kan det vara starten på en intressant diskussion om hur de olika diskurserna påverkar det stöd eleven i slutändan får, det vill säga skapa en diskurs som för samman istället för att stänga ute. Vi har inte hittat tidigare studier som tar upp just denna aspekt av samtalet mellan olika yrkeskategorier i skolan och bidrar därmed till ny kunskap på det området. Vår studie visar att framför allt ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk talar om elever med utländsk bakgrund på ett sätt som kan betraktas som etnocentriskt. Vårt resultat stämmer väl överens med Skolverkets rapport (2005) som säger att lärare ofta uttrycker att nyanlända elevers bristande resultat beror på deras kunskaper

i svenska språket, det stöd de får hemifrån samt familjens socioekonomiska bakgrund. Vår studie antyder att lärare fortfarande tänker på ett liknande sätt och kan därmed vara ett litet bidrag i det samtal om elever med utländsk bakgrund och deras skolresultat som fortfarande behöver föras. I vår litteraturgenomgång såg vi att den forskning som finns om kommunikationen inom skolan är begränsad. Ett interkulturellt perspektiv behövs hos både skolledare och de yrkesgrupper vi studerat för att medvetandegöra lärare om sitt eget sätt att tala om elever med utländsk bakgrund.

Ämneslärares syn på vem som har ansvar för elever med utländsk bakgrund är särskilt värt att fundera på. Trots att ämneslärare är den yrkeskategori som tveklöst är störst i vår undersökning och trots att vi påminde ett flertal gånger fick vi bara ett fåtal svar från dem. Det skulle vara intressant att ta reda på varför. Tycker inte ämneslärare att frågan rör dem? Vem söker de sig till om de stöter på en elev som Ahmed? Har ämneslärarna en arbetssituation som innebär mindre tid till förfogande än andra yrkesgrupper? Hur påverkar denna tidsbrist och brist på möjlighet till reflektion i så fall de elever de möter? Kanske är det just skolledningen som behöver vara tydlig här och visa att även elever med utländsk bakgrund är vanliga elever.

I början av vårt arbete hade vi med en frågeställning till som rörde de konsekvenser det skulle kunna få för en elev om det finns olika diskurser under samma tak på en skola. Vi valde sedan bort den frågeställningen eftersom vi insåg att den skulle spänna över ett större område än vad som ryms i denna studie. Men intresset för denna fråga har bara vuxit under arbetets gång. Om det är så att vi i skolan lägger olika innebörd i samma begrepp så kan det ge långtgående konsekvenser för en elev. I SVTs inslag om Socialstyrelsens (2018) rapport spekulerades om huruvida vårdnadshavare med utländsk bakgrund var mer negativa till utredningar och om det i så fall kunde vara en anledning till att färre elever med utländsk bakgrund diagnostiseras med ADHD. Vår studie antyder att en del av svaret kanske även står att finna inom skolans väggar. Om stödet till en elev med språkliga svårigheter endast blir mer undervisning i svenska som andraspråk och inte en utredning av vad de språkliga svårigheterna består i, då är det nära till hands att fundera över om inte detta också i förlängningen kan leda till färre elever med utländsk bakgrund med diagnosen ADHD.

8.4 Förslag till vidare forskning

Några förslag till vidare forskning har redan nämnts i tidigare avsnitt. I detta stycke sammanfattas dessa förslag. Den studie vi har genomfört har innefattat respondenter från en

enda medelstor kommun i västra Sverige. Visserligen har respondenter från kommunens alla högstadieskolor deltagit, men inte mer än så. Det skulle vara intressant att genomföra en liknande undersökning i en annan kommun i en annan del av landet eller i en mångkulturell stadsdel i en storstad. Vi tror att resultaten hade sett annorlunda ut då. En sådan studie skulle också kunna vara en jämförelse mellan två eller flera olika kommuner.

Socialstyrelsens rapport (2018) visar att färre elever med utländsk bakgrund diagnostiseras med till exempel ADHD. Orsakerna till varför det är så anges inte i rapporten. Det finns svensk forskning som visar att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade i grundsärskolan (Berhanu, 2008; Reichenberg & Berhanu, 2018). När det gäller andra typer av särskilt stöd för elever i grundskolan eller gymnasieskolan har vi hittat en del internationella studier (till exempel Sullivan, 2011), men inte någon svensk forskning. Detta är värt att studera vidare. Framför allt saknas statistik om hur stor andel av elever med utländsk bakgrund som får särskilt stöd. Det råder alltså en brist på longitudinella studier som tittar på det stöd som riktas till elever med utländsk bakgrund och vilken långsiktig effekt detta stöd får.

Det saknas även svensk forskning om lärares tal om elever med utländsk bakgrund. Kommunikationen mellan olika yrkesgrupper om dessa elever behöver studeras vidare.

Referenser

- Artiles, A.J. (2014). Untangling the Racialization of Disabilities. *Du Bois Review Social Science Research on Race*, 10(02), 329-347 doi: 10.1017/S1742058X13000271
- Aspelin, J., & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3-4, 159-165.
- Bergström, G & Ekström, L. (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- Boréus, K. & Bergström, G. (2018). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic minority pupils in Swedish Schools: Some trends in over-representation of minority pupils in special educational programmes. *International Journal Of Special Education*, 23(3), 17-29.
- Biesta, G. (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. I C. Bingham. & A. M. Sidorkin (Red.), *No Education without Relation*. Peter Lang Pub Inc.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.
- Conger, D., Schwartz, A. E. & Stiefel, L. (2007). Immigrant and Native-Born Differences in School Stability and Special Education: Evidence from New York City, *International Migration Review*, 41 (2), 403–432. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1747-7379.2007.00073.x>
- Cummings, K. P., & Hardin, B. J. (2017). Navigating disability and related services: stories of immigrant families, *Early Child Development and Care*, 187(1), 115–127. doi: [10.1080/03004430.2016.1152962](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962)
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur och kultur.

- Dyson, A., & Berhanu, G. (2012). Special Education in Europe, Overrepresentation of Minority Students. *Encyclopedia of Diversity in Education*, 4, 2070-2073.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology Oxford*, 21(1), 105–114. <https://www.jstor.org/stable/42854387>
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/25382>
- Gliner, J., Haber, E., & Weise, J. (1999). Use of controlled vignettes in evaluation: Does type of response method make a difference? *Evaluation and Program Planning*, 22(3), 313–322.
- Hibel, J., & Jasper, A. D. (2012). Delayed Special Education Placement for Learning Disabilities Among Children of Immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503–529. doi: 10.2307/23361099
- Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P. L. (2010). Who Is Placed into Special Education? *Sociology of Education*, 83(4), 312–332. doi: 10.1177/0038040710383518
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Kullberg, C & Brunnberg, E. (2007). Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsprofessioner. I E. Brunnberg & E. Cedersund (Red.), *Välfärdsolitik i praktiken: om perspektiv och metoder i forskning*. NSU Press.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. HLS Förlag. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41112>

- Ljungblad, A-L. (2018). *Relationellt lärarskap - och pedagogiska möten*. Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2006). Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.) *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur.
- Lorentz, H., & Bergstedt B. (2006). Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.) *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur.
- Lärportalen, Skolverket. (2017). *Nyanländas språkutveckling*.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_01/1.%20Planera%20f%C3%B6r%20progression.pdf
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2012). Are Minority Children Disproportionately Represented in Early Intervention and Early Childhood Special Education? *Educational Researcher*, 41(9), 339–351. doi: 10.3102/0013189x12459678
- Myndigheten för vård- och omsorgsanalys. (2018). *Lika läge för alla? Om omotiverade skillnader inom den sociala barn- och ungdomsvården* (Rapport 2018:10). Vårdanalys.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions. Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-136353>
- Reichenberg, M., & Berhanu, G. (2018). Är pojkar med en annan språklig och kulturell bakgrund än den svenska överrepresenterade i grundsärskolan och specialpedagogiska åtgärder? I K. Von Brömssen, S. Risenfors & L. Sjöberg (Red.), *Samhälle, genus och pedagogik - utbildningsvetenskapliga perspektiv* (s. 65–77). Högskolan Väst.
- Rosenqvist, J. (Red.) (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Specialpedagogiska Institutet.

Skolförordning (SFS 2011:185). Utbildningsdepartementet.

Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Siekkinen, F. (2021) *Att vara och inte vara. Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/66916>

Skolverket. (2005). *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*.

Skolverket. (2011a). *Utdrag: Barn och elever med utländsk bakgrund. Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 1 – Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning* (Rapport 363).

Skolverket. (2011b). *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 2 – Bedömningar och slutsatser* (Rapport 364).

Skolverket. (2016). *Skolverkets aktuella analyser. Invandringens betydelse för skolresultaten*.

Skolverket. (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturkunskap*.

Skolverket. (u.åa). (16 oktober 2021). *Sök statistik*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2020/21&run=1>

Skolverket. (u.åb). (18 december 2021). *SALSA – en statistisk modell*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/salsa-statistisk-modell>

Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (SKOLFS 2013:8). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3299>

Socialstyrelsen. (2018). *Regionala skillnader i användningen av ADHD-läkemedel bland barn - en fråga om psykosocial miljö?*

- Statistiska Centralbyrån. (u.å). (16 oktober 2021). *Om statistiken – integration och demografi*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/temaomraden/statistik-om-integration/regeringsuppdraget-registerdata-for-integration/sa-har-ar-statistiken-om-integration-uppbyggd/om-statistiken---integration-och-demografi/>
- Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in Special Education Identification and Placement of English Language Learners. *Exceptional Children* 77(3), 317–334. doi: 10.1177/001440291107700304
- Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Wagner, R., Francis, D. J., & Morris, R. D. (2005). Identifying English language learners with learning disabilities: Challenges and possible approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 6–15. doi: 10.1111/j.1540-5826.2005.00115.x
- Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Bilaga 1



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Hej,

Vi är två lärare som studerar på specialpedagogiska programmet och just nu skriver vår examensuppsats. Vår uppsats handlar om elever med utländsk bakgrund och om det eventuella stöd som dessa elever behöver i skolan. Vi skulle vara väldigt tacksamma för din hjälp att besvara tre frågor kring en tänkt, fiktiv elev. Vi riktar oss till ämneslärare/klasslärare, lärare i svenska som andraspråk och specialpedagoger på högstadieskolor i Lerums kommun. Du kommer att vara anonym i vår undersökning, svaren kommer bara att användas till denna studie och de kommer sedan att förstöras.

Vi kommer att skicka ett Googleformulär till dig med en kort beskrivning av en elev samt tre frågor kring eleven och elevens situation. Dina svar kommer inte att kunna härledas till dig, varken konto, mailadress eller skola kommer att synas i de svar vi får in.

Om du hellre skulle vilja svara muntligt på frågorna så går det bra att ta kontakt med oss och boka ett tillfälle för en kort telefonintervju.

Vi behöver ditt svar senast den 6 oktober.

Vi ser mycket fram emot att få ta del av era kunskaper och erfarenheter!

Med vänliga hälsningar

Cecilia Martinsson

cecilia.martinsson@lerum.se

0702 - 73 38 62

Ulla Westerberg

ulla.westerberg@lerum.se

0707 - 22 19 76

Bilaga 2

Enkät om fiktivt elevexempel

Ahmed går i 8A på din skola. Ahmed har svårt att klara sina studier i de teoretiska ämnena. Ibland hamnar Ahmed i konflikter och tyvärr har hans frånvaro ökat mer och mer. I de praktiskestetiska ämnena går det dock bättre (förutom i musik som Ahmed vägrar att delta i) och i idrott får Ahmed verkligen glänsa. Du upplever det lite svårt att ta kontakt med Ahmeds föräldrar då de har svårt att förstå språket i telefon, men behöver nu ta tag i Ahmeds skolgång.

Vad arbetar du som?

- Lärare i svenska som andraspråk
- Specialpedagog
- Ämneslärare

Om du gör en professionell bedömning, vad tror du att Ahmeds svårigheter beror på? Använd dina personliga erfarenheter av elever i liknande situation som Ahmed och utvidga bilden av honom när du svarar på frågorna.

Ditt svar:

Beskriv så utförligt du kan vad du tror att Ahmed behöver för att klara sin skolgång.

Ditt svar:

Beskriv vilka konkreta stödåtgärder du vill ge Ahmed utifrån den fiktiva kunskap samt den utvidgade bild du har skapat av Ahmed genom dina egna erfarenheter. Vad kan du göra? Vad kan andra professionella göra?

Ditt svar: