

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Att utforska nyanländas erfarenheter och kunskaper

Om kartläggning som ett didaktiskt redskap i nyanlända elevers utbildning

Anniqa Sandell Ring

SSA 240 30 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: Ht 2015
Handledare: Aina Bigestans

Abstract

The purpose of this case study is to reach a deeper understanding of the process whereby the knowledge and experiences of newly arrived students are mapped when they start their education at their new school. A sociocultural perspective is taken, in which learning and knowing are seen as situated processes and where interaction during the mapping activities is regarded as a series of occasions where the resources and knowledge of the students are construed and validated. Research on and knowledge of newly arrived students' learning process in the Swedish school context are lacking in the Swedish school (Bunar 2010, 2012; Skolinspektionen 2009, 2014).

The methodological approach chosen is qualitative with an emic perspective. Observations of the mapping process and interviews with the teachers and their principal charged with that responsibility were conducted.

The research questions guiding this study are: What information about the students is collected? How is this information collected? How is the collected information used in the continuing education? What promotes and restrains the expected outcome of the mapping process?

Several different mapping activities are conducted in and outside of the preparatory classroom. Particularly group activities where newly arrived students' interact are seen as valuable sources of information about knowledge, cognitive skills and social capabilities of the students. Mapping and teaching are closely linked and the mapping process is incorporated in the teachers' overall formative assessment. Through the involvement of mother tongue teachers in the process, the students' linguistic resources are made use of in the mapping process as well as in their learning. The contribution of multilingual teachers in the process also facilitates the identification of the zone of proximal development (Vygotsky 1978).

The group of teachers surrounding the newly arrived students manifest a combined broad subject matter and linguistic competence, which facilitates both the mapping process and the use of the information in the further education of the students'. Participating teachers as well as their principal point to the lack of time for a deeper collaboration and information exchange as the greatest challenge to the mapping process.

Nyckelord: Nyanlända, kartläggning, förberedelseklass, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, andraspråksutveckling, utbildning, sociokulturell teori, formativ bedömning

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Information om kartläggning.....	1
1.2. Brister i skolornas kartlägningsarbete.....	2
1.3. Syfte och forskningsfrågor.....	3
2. Litteraturoversikt.....	4
2.1 Kunskapers kontextberoende och överförbarhet.....	4
2.2 Forskning om kartlägningsprocesser.....	6
2.2.1 Mottagande och kartläggning.....	6
2.2.2 Modersmåslärares betydelse.....	11
2.2.3 Samverkan mellan skola och hem.....	13
2.2.4 Rekommendationer kring kartläggning.....	14
3. Teoretiska utgångspunkter.....	15
3.1. Sociokulturellt och socialkonstruktionistiskt perspektiv.....	15
3.1.1. Mediering och medierande redskap.....	17
3.1.2. Appropriering.....	21
3.1.3. Interaktion och den närmaste utvecklingszonen.....	22
3.1.4. Formativ bedömning.....	23
4. Metod och material.....	24
4.1. Kvalitativ forskningsmetod.....	24
4.1.1. Intervju och observation.....	26
4.2. Genomförande.....	29
4.2.1. Urval.....	29
4.2.2. Förberedelseklassen på Fallskolan.....	30
4.2.3. Deltagarna i studien.....	31
4.2.4. Intervjuernas genomförande.....	33
4.2.6. Observationer.....	35
4.2.7. Dokument.....	37
4.3. Analysprocessen.....	37
4.3.1. Transkribering.....	38
4.3.2. Tolkning av det empiriska materialet.....	39

4.4.	Kvalitetskriterier och överförbarhet.....	40
5.	Resultat	41
5.1.	Det övergripande syftet med kartläggningsprocessen	42
5.2.	Några allmänna iakttagelser kring kartläggningsprocessen.....	44
5.3.	De centrala kartläggande aktiviteterna.....	48
5.3.1.	Samtal om elevens personuppgifter och bakgrund.....	49
5.3.2.	Samtal och uppgifter kring elevers skolerfarenheter och språk- och ämneskunskaper.....	52
5.3.3.	Iakttagelser av och samtal om elevens erfarenheter och kunskaper i allmänna skolsituationer	64
5.4.	Användningen av informationen.....	66
5.4.1.	Anpassning av undervisning.....	67
5.4.2.	Kartläggning som underlag för beslut	68
5.4.3.	Elevernas särskilda styrkor	69
5.5.	Gynnande respektive hindrande faktorer	71
5.5.1.	Det fanns stora vinster med att kartlägga på skolan	72
5.5.2.	Tid för genomförande och samverkan.....	72
5.5.3.	Gedigen kompetens och en strukturerad organisation.....	73
5.5.4.	Dubbelbemanning och studiehandledning.....	74
5.5.5.	Förberedelseklassens betydelse	75
5.5.6.	Rektorns betydelse.....	76
6.	Diskussion och slutsatser.....	77
6.1.	Mer än bara skolämneskunskaper	77
6.2.	Kartläggningsaktiviteter på flera olika sätt	78
6.2.1.	Kommunikationsspråket i kartläggningsprocessen	80
6.3.	Kartläggningens funktion i skolans arbete.....	81
6.4.	Gynnsamma faktorer och hinder	82
6.5.	Kartläggningsprocessen som ett didaktiskt redskap	85
6.6.	Vidare forskning.....	86
7.	Litteraturförteckning.....	87
8.	Bilaga.....	95

1. Inledning

Våren 2012 presenterade regeringen ett reformpaket för bättre utbildning för ”utrikesfödda elever” och under våren 2015 fattades beslut om lagändringar gällande nyanländas utbildning. En ny författning som reglerar bedömning av nyanlända elevers kunskaper träder i kraft i januari 2016 (Skollag 2010:800), vilket innebär att man i grundskolan är skyldig att bedöma nyanlända elevers kunskaper. Bedömningen, eller kartläggningen, (Dnr U2012/2890/S) av elevens erfarenheter och kunskaper ska enligt det nya regelverket (Skollag 2010:800) ske under de två första månaderna av elevens utbildning och resultera i en kunskapsprofil som ska beaktas vid placering, fortsatt planering av elevens skolgång samt vid fördelning av undervisningstiden. En nyanländ elev ska inom två månader från det att han eller hon har tagits emot i skolväsendet placeras i en årskurs och en undervisningsgrupp som är lämplig utifrån ålder, förkunskaper och personliga förhållanden. En nyanländ elev som saknar tillräckliga kunskaper i det svenska språket ska delvis få undervisas i förberedelseklass i högst två år. I skollagen införs även en definition av nyanländ. Med nyanländ ska avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige.

1.1. Information om kartläggning

Skolverket fick av regeringen i uppdrag att föreslå hur skolor kan stödjas i att kartlägga och följa upp nyanlända elevers kunskaper (Skolverket 2012a) och Skolverket har sedan dess, i samverkan med lärosäten i landet, arbetat med att ta fram ett ”kartläggningsmaterial”¹ som ska stödja skolorna initialt vid mottagandet av nyanlända elever. Kartläggningsmaterialet publiceras i januari 2016 på Skolverkets

¹ Ett kartläggningsmaterial är i detta fall en samling dokument med frågor och uppgifter som ska stötta rektorer och lärare i kartläggningsprocessen. Kartläggningsmaterialet är tänkt att användas initialt vid mottagande av nyanlända elever.

webbplats. Enligt Skolverkets redovisning av uppdraget är syftet att fånga nyanlända elevens utgångsläge inför skolstarten i Sverige (ibid.). Skolverket skriver att eleverna har olika erfarenheter och kunskaper och därför är det viktigt att man genom kartläggningen synliggör kunskaper och möjliggör för elever att visa kunskaper inom många olika områden, inte minst vad gäller de praktisk- estetiska skolämnena. Kartläggningen bör inte heller begränsas till att endast omfatta tidigare skolerfarenheter eftersom elever kan ha erfarenheter och kunskaper från andra sammanhang än formell undervisning. Enligt Skolverkets instruktioner ska kartläggningen följaktligen vara anpassad efter elevens bakgrund och börja brett för att sedan fördjupas så långt som möjligt utifrån elevens förutsättningar (ibid.).

Termen ”kartläggning” används i flera svenska myndighetsrapporter och studier (se t.ex. Bunar 2010, 2012; Skolinspektionen 2009, 2014; Skolverket 2006, 2008, 2012, 2013, 2014) i förhållande till nyanländas lärande utan att närmare definieras. En gemensam förståelse för denna aktivitet menar jag är betydelsefullt för att kartläggningens syfte ska kunna uppfyllas, eftersom detta bidrar till att alla inblandade har samma mål i sikte. I en kunskapsöversikt om bedömning (Skolverket 2011) beskrivs kartläggning i allmänhet som en form av bedömning som sker i olika skeden och sammanhang under skolgången. ”Kartläggningen beskriver elevens utgångsläge eller startpunkt inför en ny undervisningsfas, t.ex. i början på en ny kurs eller ett nytt ämnesområde eller när läraren vill få en bild av elevernas kunskaper i det aktuella ämnet just då” (ibid. s. 27).

1.2. Brister i skolornas kartlägningsarbete

Skolverkets och Skolinspektionens granskningar (se t.ex. Skolinspektionen 2009, 2014; Skolverket 2006) har visat på brister vad gäller den kartläggning som görs av nyanlända elevers bakgrund och kunskaper. Bland annat har man funnit att det ofta inte görs någon kartläggning över huvud taget och att många skolor i sin undervisning i obefintlig utsträckning utgår från de nyanlända elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter.

Ett stort antal nyanlända barn och ungdomar har under de senaste åren kommit till Sverige och samtidigt konstaterar forskare och myndigheter att lärares

kompetens och undervisning i förhållande till nyanlända är undermålig (se t.ex. Bunar 2010; Skolinspektionen 2009, 2014). Lärarbristen i svenska som andraspråk är dessutom stor i både gymnasiet och i grundskolan enligt en artikel i DN (Brevinge 2015). Man pekar även på bristerna i att andraspråksinläring inte är en obligatorisk del i lärarutbildningen (Sveriges Radio 2015). Det krävs med andra ord insatser på flera fronter i samhället för att möta utmaningen som det stora antalet nyanlända i den svenska skolan innebär.

1.3. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att bidra med fördjupade kunskaper om den process varigenom en skola genom olika kartlägningsaktiviteter söker information om nyanlända elevers tidigare erfarenheter och kunskaper.

Som utgångspunkt har följande forskningsfrågor formulerats:

- (1) Hur beskriver ansvariga aktörer syftet med kartlägningsprocessen?
- (2) Vilka kartlägningsaktiviteter kan identifieras i skolans verksamhet – och hur kan de beskrivas med hjälp av de didaktiska frågorna:
 - a) Vad söker man information om?
 - b) Varför söker man just denna information?
 - c) Hur går man tillväga för att få fram den aktuella informationen?
- (3) Hur används informationen från de kartläggande aktiviteterna i de nyanlända elevernas fortsatta skolgång?
- (4) Vilka faktorer framkommer som gynnande respektive hindrande för att det eftersträvade syftet med kartlägningsprocessen ska uppfyllas?

2. Litteraturöversikt

I det här kapitlet redogörs för tidigare forskning och annan relevant litteratur som anknyter till studiens syfte och frågeställningar.

2.1 Kunskapers kontextberoende och överförbarhet

Studier har visat att elever har svårare att visa sina kunskaper via skriftlig mediering än i en samtalssituation (Säljö, Schoultz & Wyndhamn 1999). Det skriftliga provets ofta abstrakta formuleringar kan bidra till att många elever misslyckas med att visa sina faktiska kunskaper. Där elever tidigare misslyckats att svara på skriftligt formulerade frågor, klarade det stora flertalet emellertid samma frågeställningar när de formulerades muntligt i ett samtal (ibid.). Språkanvändning i institutionella miljöer som skolan kräver av individen en bredare repertoar än den vardagliga kommunikationens. I vardagen lär vi främst genom personliga erfarenheter av att delta i olika aktiviteter. Lärandet är oplanerat, spontant och inte alltid medvetet inriktat på just lärande. I skolan möter eleven vetenskapens abstrakta begrepp och sättet att resonera och kommunicera skiljer sig ofta från vardagens. För vissa elever kan skillnaderna vara stora, för andra mindre, beroende på vilka miljöer eleven varit i kontakt med utanför skolans väggar (ibid.).

Laves teori om det situerade lärandet är baserad på studier av hur människor löser problem och lär i vardagliga aktiviteter (se t.ex. Lave 1988). Lave har intresserat sig för sambanden mellan kognition, utbildningsformer och vardagliga aktiviteter. Hennes studier har bland annat visat att de erfarenheter man gör i en situation, exempelvis i skolan, inte automatiskt kan generaliseras till andra situationer. Det sker inte per automatik en ”transfer” mellan kognitiva aktiviteter i det vardagliga livet och hur kunskap konstrueras i skolan. Lave (1988) och Lave & Wenger (1991) argumenterar mot tanken att viktiga kunskaper endast kan utvecklas genom formell undervisning och utbildningar och bara kan prövas genom konstruerade prov. Människor kan i sin vardag använda matematiska begrepp och tekniker som de inte självklart lärt genom skolgång. De kan ha utvecklat sina kunskaper genom att delta i olika praktiker som gett dem naturliga tillfällen att lära (ibid.). Detta innebär att man

inte kan se kunskaper och lärande som universella och allmängiltiga fenomen, utan snarare som företeelser som är starkt knutna till de samhällen och de praktiker som individerna varit delaktiga i. Hur man löser matematiska problem i skolans formella undervisning kan enligt Nunes, Schliemann & Carraher, (1993) också ske på olika sätt, beroende på sociokulturellt specifika inslag i skolans utformande av och undervisning i matematikämnet.

I en studie (ibid.) som undersökte hur kunskaper utvecklas i en social vardaglig kontext visades hur unga brasilianska gatuförsäljare utan eller med mycket begränsad skolgång eller formell träning i matematik var kapabla att med hjälp av huvudräkning utföra krävande matematiska operationer när de sålde sina grönsaker och frukter. Men när identiska problem istället gavs som skriftligt formulerade räkneuppgifter i skolan blev resultatet betydligt sämre. Dessa gatuförsäljare kunde inte överföra kunskapen till ett annat sammanhang, deras kunskaper var bundna till de situationer där de hade utvecklats. När man prövade gatuförsäljarnas kunskaper i deras egen miljö framstod de som kompetenta, men i skolans ”papper och pennamiljö” misslyckades de i hög grad.

Det finns exempel också på det motsatta, där en grupp fiskare utvecklat förmågor att räkna och lösa olika problem i sitt vardagliga arbete på stranden. När de i samtalsform gavs likartade uppgifter men överflyttade till andra sammanhang, visade det sig att de hade utvecklat generella förmågor att göra beräkningar, ”isomorphism of measures” (Lave 1988, s. 103).

De här exemplen visar att vår behärskning av kulturella redskap och kunskaper är situerade i praktiker och att man behöver ta hänsyn till det när man kartlägger och bedömer kunskaper. I den flerkulturella skolan möts elever med vitt skilda bakgrunder och erfarenheter. En del elever har erfarenheter från skola sedan tidigare medan andra aldrig haft kontakt med det institutionella lärande som skolan representerar. Det betyder dock inte att elever utan skolbakgrund saknar kunskaper. Man måste som elev lära sig ”transfer” (Lave, 1988; Lave & Wenger 1991), det vill säga få hjälp av lärare att se företeelser inom skolans praktik med hjälp av sina erfarenheter från andra praktiker och sammanhang, utanför skolans värld. Klyftan mellan de vardagliga erfarenheterna och undervisningen i skolan kan överbryggas

genom att man som lärare lyfter fram skillnader och likheter mellan hur kunskaper, föreställningar och sätt att tänka är gångbara och effektiva i olika sammanhang.

2.2 Forskning om kartlägningsprocesser

I internationella studier har jag funnit termen bedömning (assessment) i anslutning till nyanlända elever (se t.ex. Short 2002) medan man i svensk forskning främst talar om kartläggning (mapping) (se t.ex. Axelsson 2015; Bouakaz & Bunar 2015). Kartläggning eller bedömning av nyanländas samlade erfarenheter och kunskaper har oftast nämnts flyktigt i de studier om nyanlända elever som jag tagit del av och då många gånger som något som saknats när man tagit upp bristande likvärdighet i utbildningen och den bristfälligt individanpassade undervisningen för nyanlända. Istället har man oftast fört diskussioner om hinder och problem och om psykosociala förhållanden och trauman (se t.ex. Strekalova & Hoot 2008; Skowronski 2013), eller resonerat om placering i förberedelseklass eller direktplacering i ordinarie undervisningsgrupp och diskuterat vilken av organisationsformerna som bäst gynnar de nyanlända eleverna (Bunar 2010). I senare publikationer som redogör för forskning om nyanländas lärande har dock även kartläggning kommit att uppmärksammas (Bouakaz & Bunar 2015).

2.2.1 Mottagande och kartläggning

Precis som i Sverige diskuteras internationellt om det ska vara särskilda klasser/program för nyanlända eller om nyanlända ska placeras i ordinarie undervisningsgrupper från början. Bunar (2012, s. 13) ger exempel från USA, Spanien och Kanada och konstaterar i sin sammanfattning av internationella studier att de flesta länder använder någon form av förberedelseklasslösning vilket även överensstämmer med hur det hittills sett ut i Sverige (se även Bergendorff 2014; Blob 2004; Bunar 2010; Fridlund 2011; Nilsson 2009; Nilsson Folke 2015; Norrbacka Landsberg 1998). En del kommuner eller skolor har dock valt

direktplacering² vilket innebär att nyanlända elever direkt efter mottagandet placeras i den ordinarie undervisningsgruppen, något som till exempel Burgess (2007), Juvonen (2015) och Uddling (2013) undersökt närmare.

I inledningen till en forskningsbaserad antologi om nyanlända elevers lärande ställer Bunar (2015a) frågan om det med säkerhet går att framhäva en organisationsform framför en annan – förberedelseklass framför direktplacering i förhållande till både aspekter som rör språk- och kunskapsutveckling och sociala faktorer. Det finns nog, enligt Bunar (ibid.), inte en organisatorisk modell som passar alla, överallt, vilket i sin tur förutsätter att huvudmän och rektorer har kunskaper och förståelse för hur både de pedagogiska modellerna och organisationsmodellerna fungerar, så att de kan ta adekvata beslut utifrån de lokala förutsättningarna. Flera kapitel i antologin (t.ex. Axelsson 2015; Juvonen 2015; Nilsson Folke 2015; Bouakaz & Bunar 2015) handlar bland annat om placering i förberedelseklass respektive direktplacering och dessa mottagningsformers för- och nackdelar.

Förutom dessa två mottagningsformer kan också eleverna enligt Bunar (2015a), i vissa kommuner eller på vissa skolor, tillbringa den första tiden i någon form av ”förberedande central” som benämns på många olika sätt, (bland annat som mottagningsenheten), innan de börjar skolgången i sin ordinarie skola i en förberedelseklass eller i ordinarie undervisningsgrupp. Bunar skriver om detta: ”Det finns således en föreställning om att de nyanlända eleverna allra bäst förbereds för skolan någon annanstans än i skolan i sig” (ibid. s.16). Bunar har också i tidigare studier (2010, 2012) diskuterat mottagandet av nyanlända elever i vilka han problematiserar mottagandet genom ett centraliserat system och särskilda mottagningsklasser. Enligt Bunar finns det en risk för social isolering och att kunskaperna om de nyanlända eleverna och om deras språk- och kunskapsutveckling förblir på mottagningsenheten, eller i de särskilda mottagningsklasser som de nyanlända eleverna går i.

² Begrepp som direktintegrering eller direktinkludering används ibland i forskning. Jag har dock valt det mer neutrala begreppet direktplacering (se t ex Juvonen 2015) för att påvisa att det enbart handlar om en placering av eleven och inte säger något om huruvida eleven blir integrerad/inkluderad eller inte.

Övergångarna mellan förberedelseklasser och den ordinarie undervisningsgruppen påpekar Nilsson Folke är ”den svaga länken” (ibid. s. 72) som behöver stärkas och kopplingen mellan förberedelseklass och ordinarie undervisningsgrupp lyfts av Axelsson (2015), Axelsson & Nilsson (2013) och Bouakaz & Bunar (2015) fram som en viktig faktor för ett fungerande utbildningssystem för nyanlända.

En viktig slutsats som dras utifrån flera studier (Axelsson 2015; Axelsson & Nilsson 2013; Juvonen 2015; Permisán & Fernandés 2007; Uddling 2013), är vikten av att alla lärare på skolan vet hur man bedriver en språk- och kunskapsutvecklande undervisning som möter nyanlända elevers specifika förutsättningar och behov. Om kunskap och kompetens saknas kan det bland annat försvåra direktplacering av nyanlända elever (Juvonen 2015; Permisán & Fernandés 2007; Uddling 2013) och utslussningen av elever från någon form av mottagningsorganisation till ordinarie undervisningsgrupp (Axelsson 2015; Axelsson & Nilsson 2013; Nilsson Folke 2015). Även Gibbons (2013) och Johansson & Sandell Ring (2015) förespråkar språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för nyanlända elever, bland annat genom den genrep pedagogiska modellen ”cykeln för undervisning och lärande” samt pekar på vikten av kompetens hos alla lärare om detta arbetssätt och om nyanlända elever.

Axelsson (2015) menar att ett framgångsrikt mottagande kan vara ”en syntes av idag existerande huvudmodeller: förberedelseklass och direktinkludering” (s. 129) och att det mest väsentliga, framför diskussionen om vilken mottagningsform som är den bästa, är att, utifrån kartläggning, erbjuda en flexibel och individanpassad undervisningsorganisation och en nära samverkan mellan andraspråklärare och ämneslärare samt mellan ämneslärare och studiehandledare.

Axelsson (2015) och Bouakaz & Bunar (2015) lyfter fram kartläggning av nyanlända elever som en betydelsefull faktor för likvärdighet i utbildningen. Något som också nämnts tidigare i litteratur och i studier (se Bergendorff 2014; Bunar 2010, 2012; Otterup 2014; Skolinspektionen 2009, 2014). Bouakaz & Bunar (2015) konstaterar att det finns en osäkerhet hos rektorer och lärare gällande vad som förväntas av dem i förhållande till kartläggning av nyanlända elever. Skolpersonalen ser kartläggningen snarare som ett problem än en resurs för planering och genomförande av elevers utbildning. Bouakaz & Bunar citerar en rektor:

Kartläggning är ett stort och omfattande arbete som kräver resurser, kompetens och väldigt mycket träning av dem som jobbar med det. Det tar mycket längre tid än man tror att ta reda på vad eleverna kan och inte kan eftersom elever kommer från olika delar av världen med olika skolbakgrunder och olika syn på kunskap (ibid. s. 278)

Rektorn och läraren ansåg enligt Bouakaz & Bunar att kartläggningsprocessen var komplex och de saknade stödet från nationella riktlinjer. Författarna pekar också på att informationen från kartläggningen inte syntes i undervisningen (jfr Skolinspektionen 2009, 2014). Bouakaz & Bunar (2015) menar att de intervjuade lärarna förespråkade en kartläggningsprocess över längre tid, kopplad till undervisningen. Enligt lärarna var det i den kontexten alla elever, oavsett skolbakgrund, kunde visa sina kunskaper. (jfr Skolverkets beskrivning av kartläggning, kap. 1 s. 2).

Axelsson (2015) påpekar att det för en likvärdig utbildning krävs ”en kartläggning av elevens bakgrund utifrån aspekter som medborgarskap, ursprung, livserfarenheter, utbildningshistoria, erfarenhet utanför skolan, styrkor, intressen, ambitioner och förhoppningar” (ibid. s. 129.). Det överensstämmer med Bouakaz & Bunars (2015) tankar om vad kartläggningen behöver innefatta. Kartläggning av kunskaper handlar enligt författarna inte enbart om kunskaper tillägnade i ett undervisningssammanhang utan också om sådana erfarenheter som har format elevens ”läridentitet” (s. 268), exempelvis elevens erfarenheter från olika skolsystem och *hur* kunskaper överförts och inhämtats i den sociokulturella kontext eleverna befunnit sig i tidigare och de skolor man har erfarenheter från. Detta har, menar Bouakaz & Bunar, präglat eleverna så starkt att man inte kan bortse från det vid kartläggning. ”Den nyanlända elevens kunskaper är mer än bara förmågan att komma ihåg fakta om vad han eller hon lärt sig tidigare” (ibid. s. 269). Författarna hänvisar till Mahrous & Ahmeds (2010) forskning som påpekar likheter och skillnader i undervisningen mellan länderna i Mellanöstern, där en likhet bland annat är att bedömningar görs nästan uteslutande genom prov och specifika examinationer för att testa memorerade faktakunskaper.

I flera studier (se t.ex. Bouakaz & Bunar 2015; Jepson Wigg 2011; Skowronski 2013) framhävs vikten av att se eleverna som ”hela individer” och Kästen- Ebeling & Otterup (2014) skriver: Att se människan som en helhet är att se henne i ett holistiskt perspektiv” (s. 174). Jepson Wigg (2011) intervjuade unga flyktingar och lärare som arbetade med nyanlända elever om bland annat känslor kring en flykt till ett nytt land, om erfarenheterna av att möta ett nytt skolsystem och ett nytt språk och om hur lärare kan bemöta de nyanlända eleverna. Jepson Wigg citerar en av de intervjuade lärarna:

Att visa respekt för dom... det är viktigt att man inte ser dom som afghaner eller somalier utan ser dom som individer, i alla fall i klassrummet. Lära deras namn... Att lära sig deras namn och försöka liksom se dom, se varenda en, med små medel (ibid. s. 140).

Även León Rosales (2010) betonar vikten av att lärare framför allt förhåller sig till eleverna som individer och inte som representanter för nationaliteter eller kulturer.

I Uddlings studie (2013) beskrivs bland annat kort en kommuns centrala mottagningsenhet och kartläggningsprocess. Elevernas kunskaper utforskas på den centrala mottagningsenheten med hjälp av specialpedagoger och i viss mån modersmållärare. Elevernas kunskaper i modersmål, matematik och engelska undersöks genom att de får genomföra olika ”test”. Uddling anger också att man på mottagningsenheten försökte ringa in elevernas allmänna styrkor och förmågor, för att kunna ta hänsyn till detta i deras fortsatta undervisning. Uddling menar i sin slutdiskussion att det är viktigt med samsyn och ”ett gemensamt språk” för att resultatet av de kartläggande aktiviteter som ägt rum på mottagningsenheten senare också ska komma till användning på skolorna i vilka de nyanlända eleverna placeras.

I en stor internationell studie av Short (1999, 2002) identifierades i hela USA 115 program för nyanlända inom ”secondary education”³ vilket innefattade cirka 15 000 elever. Olika norm- och målrelaterade bedömningar användes i dessa program, dels som underlag för placering, dels som mätinstrument för uppföljning av

³ Motsvarigheten till grundskolans senare år och gymnasiet.

studieresultat. Ungefär 80% av programmen använde kommersiellt producerade bedömningsinstrument för att mäta elevernas språkkunskaper i engelska. Programmen använde även bedömningsinstrument för att mäta elevernas ämneskunskaper både i syfte att kartlägga elevernas utbildningsbakgrund och för att följa upp deras studieresultat. Exempelvis bedömdes kunskaper i matematik, samhällskunskap och naturvetenskap. Vissa program bedömde elevernas ämneskunskaper via elevernas modersmål. Dessutom hade vissa distrikt utvecklat sina egna målrelaterade instrument för att mäta språk- och ämneskunskaper och använde också alternativa bedömningsmetoder såsom portföljer för att följa upp elevernas framsteg. En del program undersökte också elevernas förhållningssätt genom enkäter och intervjuer.

Flera länder, till exempel Australien, Kanada, England och Norge, använder olika former av bedömningsinstrument⁴ i mottagandet av och undervisningen för nyanlända elever, vilka främst syftar till bedömning av elevens språk; modersmål och/eller andraspråk. I Sverige tar man nu ett nationellt grepp om likvärdigheten gällande kartläggning av nyanlända elevers kunskaper genom regeringsuppdraget till Skolverket (2012a) som syftar till att ta fram ett kartläggningsmaterial och ett bedömningsmaterial i svenska.

2.2.2 Modersmåslärares betydelse

Modersmåslärare är nyckelpersoner i utforskandet av elevernas erfarenheter och kunskaper, dels för att kartläggningen genomförs på elevens modersmål eller annat språk som eleven behärskar väl, dels för att modersmåslärare ofta har kunskaper om samhälle och skolsystem i elevernas ursprungsländer (Skolverket 2012a, 2014). Modersmåslärare, som också arbetar med studiehandledning, fyller en viktig funktion och måste få större utrymme vid kartläggning av och i undervisning för

⁴ Se t.ex. State Government Victoria: *First language assessment materials*; Alberta Government: LearnAlberta; South Australian Curriculum Standards and Accountability: *Scope and Scales*; Ontario: STEP – Initial assessment; Norfolk County Council: *Assessment*; Utdanningsdirektoratet: *Handledning och kartläggningsmaterial för ”grunnleggende norsk”*.

nyanlända elever påpekas också i flera andra studier och i litteraturen (Axelsson 2015; Bouakaz & Bunar 2015; Nilsson Folke 2015; Otterup 2014; Uddling 2013)

Vikten av samverkan mellan modersmållärare och ämneslärare för att kartlägningsprocessen ska bli välfungerande kan inte nog understrykas enligt Skolverkets utredningar (2012a, 2014). Ska eleven kunna använda sina förkunskaper som en resurs i svenska skolans alla ämnen krävs att eleven får tillägna sig och visa kunskaper via modersmålet eller ett annat språk som eleven behärskar. Lärare måste enligt Bouakaz & Bunar (2015, s. 269) ”undervisa på ett sätt som främjar överföring av begrepp och färdigheter från elevens modersmål till svenska, med hänsyn till elevens tidigare kunskaper och skolupplevelser”.

I Skolverkets utredning (2014) framkom även ett behov av kompetensutveckling för studiehundare i skolans ämnen samt kompetensutveckling i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för ämneslärare. Båda dessa insatser är enligt Skolverket (ibid) angelägna för att resultatet av kartläggningen ska kunna användas i undervisningen.

Nyanlända elever har mycket varierad tidigare erfarenhet av skola, skolgång och kunskap. De har utvecklat olika grad av litteracitet och de kan i allmänhet inte svenska vid ankomsten till den svenska skolan. Fortfarande, trots elevens rätt till stöd och individanpassad undervisning, genom bland annat studiehundning på modersmål eller ett annat språk, finns ibland inte tolk eller någon på skolan som talar elevernas modersmål (Ganuza & Hedman 2014; Spetz 2014).

Enligt läroplanen (Lgr 11) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. I undervisningen ska hänsyn tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Bristen på individanpassad undervisning för andraspråkselever kan betraktas som en fråga om jämlikhet och flera forskare har identifierat den som den viktigaste framtida utmaningen (Lindberg 2009; Spetz 2014). Behovet av parallella satsningar på majoritetsspråket och modersmålet för en framgångsrik språk- och kunskapsutveckling är stort (Cummins 2000; Thomas & Collier 1997) och så här uttrycker sig Spetz (2014) om flerspråkiga elevers villkor i den svenska skolan:

En stor del av dagens skolelever växer upp i flerspråkiga miljöer. Trots det råder det brist på kompetens hos lärare och pedagogisk personal att arbeta med flerspråkiga elever och ta tillvara deras kunskaper. Det råder dessutom ojämlika förhållanden mellan elevgrupperna: elever med utländsk bakgrund har överlag sämre studieresultat än elever med svensk bakgrund (s. 55).

Lindberg (2009) är inne på samma spår som Spetz: "... att blunda för elevernas olikheter [...] och diversifierade behov och behandla alla elever som om de vore lika är i själva verket djupt ojämlikt och att en av de stora utmaningarna för skolan gäller att hitta vägar att utveckla verksamheter som tar hänsyn till den språkliga mångfalden som finns i dagens skola (ibid. s. 18)".

2.2.3 Samverkan mellan skola och hem

Att få med sig föräldrarna, låta dem ta del av de nyanlända elevernas skolgång och göra dem till resurser i skolarbetet är ytterligare en faktor av betydelse för elevers skolframgång (Bouakaz 2007; Bunar 2015b; Lahdenperä 1997). Samarbetet mellan skola och hem tycks dock präglas av vissa svårigheter. Bouakaz (2007) undersökte vilka faktorer som främjade respektive förhindrade en god samverkan mellan skola och hem i en miljö där många barn var nyanlända. Han konstaterade att ett av de främsta problemen var lärarnas negativa föreställningar om föräldrar med i synnerhet muslimsk bakgrund och deras låga förväntningar på vad föräldrarna kunde bidra med. Föräldrarnas förklaring till varför de inte närmare engagerade sig i skolans arbete var bland annat försvårande omständigheter som egna bristande kunskaper i svenska, bristande kunskaper om det svenska skolsystemet och den egna begränsade skolbakgrunden. Förhållandet mellan skolpersonalen och föräldrarna var i Bouakaz studie ibland mycket ansträngd och präglades av ömsesidiga beskyllningar om att den andra parten brast i ansvar.

Fridlund (2011) fann i sin undersökning att en av skolorna i studien hade en lista över ett tjugofemtal punkter som lärarna skulle gå igenom med elever och föräldrar vid det första mötet med skolan. Frågorna signalerade, enligt Fridlund, att de nyanlända var att betrakta som problem eller att de hade problem, som dock skolan

och skolans personal var beredda att möta och avhjälpa. De övriga skolornas dokument pekade också mot att mångfald och det mångkulturella snarare var att betrakta som en belastning än som en tillgång konstaterade Fridlund. Lahdenperä (1997) drog i sin avhandling slutsatsen att skolans inställning till föräldrar med invandrabakgrund i grunden måste ändras, från kompensatorisk till komplementär hållning. Lärarna ser det enligt Lahdenperä som att det är elevernas bakgrund som är källa till deras skolsvårigheter och att skolan därför behöver kompensera för den bristande bakgrunden och minska föräldrarnas negativa inverkan så mycket som möjligt.

Utforskandet av nyanlända elevers erfarenheter och kunskaper kan utgöra en betydelsefull plattform för ett sådant förhållningssätt som Lahdenperä (ibid.) beskriver genom att skolpersonalen i dialog med elever och vårdnadshavare får en bättre möjlighet att förstå den verklighet de nyanlända varit en del av tidigare. Skolpersonalen kan i sin tur bidra med adekvat information om den svenska skolan och om vilka förväntningar skolan har på vårdnadshavare och elever, med utgångspunkt i informationen som framkommit under kartläggningsprocessen.

2.2.4 Rekommendationer kring kartläggning

Slutligen presenteras vad Skolverket (2006, 2008, 2012a, 2012b, 2013, 2014) och Skolinspektionen (2009, 2014) sammanfattningsvis rekommenderar i rapporter, stödmaterial och i allmänna råd gällande ”kartläggning” och utbildning för nyanlända elever (jfr Axelsson 2015; Bouakaz & Bunar 2015):

- Skolorna behöver genomföra mer omfattande kartläggningar och använda kartläggningarna för att planera, genomföra och anpassa undervisningen efter de nyanlända elevernas varierande behov.
- Elevers tidigare erfarenheter, språk- och ämneskunskaper måste ses som en tillgång både för skolan och för eleven.
- Vikten av att eleven vid kartläggning får visa sina förmågor och kunskaper via modersmålet och att lärare fokuserar på elevens styrkor betonas.

- Det är även betydelsefullt att genom kartläggning fånga upp elever som inte gått i skolan tidigare eller som har gått i skolan oregelbundet.
- Det är också viktigt att låta föräldrar och elever komma till tals och att ta del av deras tankar och förväntningar. Eleven ska genom kartläggningen få möjlighet att uttrycka sina åsikter och påverka sin situation.
- Kartläggningen måste vara bred, få ta tid och genomföras stegvis.
- Lärare i olika ämnen behöver få insikt i vad och hur eleven tidigare lärt för att kunna förstå elevens tänkande och stödja lärandet. Det krävs därför kompetensutveckling om nyanlända elever, om kartläggning och om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.
- Kartläggningen måste ske i samarbete mellan klass-/ämneslärare och modersmålslärare.
- Nyanländas studieresultat behöver följs upp systematiskt och vara en del av skolans kvalitetsarbete. Huvudman och rektor behöver bli mer insatt i framgångsrika arbetssätt för nyanlända elever och följa upp studieresultaten så att förändringar och förbättringar kan genomföras.

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska ramverk och begrepp av betydelse för min undersökning av en kartläggningsprocess på en skola, där jag ser sociokulturellt perspektiv på lärande och formativ bedömning som särskilt betydelsefullt.

3.1. Sociokulturellt och socialkonstruktionistiskt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärande ger stor tyngd åt den sovjetryske psykologen Lev Vygotskys grundtankar om barns kognitiva och språkliga utveckling som beroende av samspelet med människorna i omgivningen. Särskilt intresserade sig Vygotsky för skillnaden mellan vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver interaktion med en vuxen för att lärande ska äga rum (Vygotsky 1978). Det sociokulturella perspektivet innebär att man ser den kulturellt skapade

omgivningen som en stark påverkansfaktor för människans kognitiva utveckling och att människors kognition därför i viss mån återspeglar den sociokulturella miljö i vilken den utvecklats (Säljö 2000).

Det sociokulturella perspektivet har många beröringspunkter med socialkonstruktionismen där människans upplevda verklighet är en konstruktion som formas av sociala interaktioner. Människlig kunskap är förknippad med dessa socialt frambringade konstruktioner (Burr 2003). Människan och verkligheten kan ses som två sidor av samma mynt och mentala processer och handlingar kan ses som resultatet av sociala interaktioner mellan människor. Det enda vi kan veta om verkligheten är hur människor skapar och förstår den och sitt agerande i den. All data är alltid tolkad och konstruerad mot bakgrund av de personliga, kulturella, ideologiska och språkliga referensramar som vi bär med oss (ibid). Socialkonstruktionismen utgör en epistemologisk ståndpunkt där kunskap ses som en social konstruktion, eller en rekonstruktion av verkligheten så som vi uppfattar den. Människlig kunskap återspeglar inte verkligheten i sig utan är en produkt av ett kollektivt, socialt samspel mellan människor. Huruvida idéer och synsätt består över tid beror inte på deras empiriska giltighet, utan har att göra med sociala processer. Människor kan betraktas på vissa sätt, trots att de förändrar sitt beteende – eller betraktas på nya sätt, trots att de gör likadant som förut. Hur vi tolkar och gör andra människor begripliga för oss själva hänger inte nödvändigtvis ihop med vad vi faktiskt ser, utan vad vi redan från början tror oss veta. Hur vi beskriver och förklarar fenomen avgör hur vi förstår dem, och detta har också sociala implikationer (ibid.).

Med anknytning till kartläggning av nyanlända elevers erfarenheter och kunskaper kan man då utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv uttrycka förhållningssättet att det inte handlar om utforskande av universella, allmängiltiga kunskaper, utan snarare om de erfarenheter och kunskaper som eleverna utvecklat överensstämmer med de socialt konstruerade erfarenheter och kunskaper som de som står för kartlägningsaktiviteterna har utvecklat eller ser som kunskaper. Till detta kan också adderas att sättet att uttrycka kunskaper på också är socialt och kulturellt utformat. Sett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr 2003) är kartläggningen en process då verklighet konstrueras. Kartlägningsaktiviteterna ger

inte bara information om elevers kunskaper, de konstruerar också dessa kunskaper genom vad som efterfrågas, uppmärksammas eller negligeras. Denna process är interaktiv och språkligt medierad.

3.1.1. Mediering och medierande redskap

Symboler, symbolsystem, begrepp, språk, språkligt formulerade kunskaper kan alla ses som medierande redskap som människan gör bruk av för att förstå och hantera sin omvärld (Vygotsky 1978). I de engelska översättningarna av Vygotskys texter (ibid.) används begreppet ”tool” (redskap eller verktyg) ”when referring to the indirect function of an object as the means for accomplishing some activity” (ibid. s. 53). Dessa redskap är skapade av människan och blir därmed också en länk mellan de kulturella, historiska och institutionella sammanhang i vilka de utformades och individens mentala processer.

Mediering kan definieras som ”den process genom vilken verktyg och tecken inkorporeras i och på grundläggande sätt formar mänsklig handling” (Wertsch 1993, s. 6). Vygotskys idé om mediering handlar om att människan samspelar med externt tillkomna redskap när han eller hon agerar och varseblir omvärlden (Säljö 2014). Att vi kommunicerar via språk är en form av mediering, men också alla de konkreta eller abstrakta redskap i form av arbetsverktyg, instrument, datorer, kunskaper innebär att såväl förståelse som görande är involverade i och formar våra handlingar.

Idén om att människans verklighet är medierad är en central tanke i det sociokulturella perspektivet (Säljö 2000). Det innebär att människans upplevelse av världen är indirekt och går via symboler och symbolssystem, som på ett sätt då förtolkar verkligheten. Mentala eller psykologiska processer är sålunda ofrånkomligt bundna till kulturella, historiska och institutionella miljöer och ursprunget till medvetet handlande måste sökas lika mycket i yttre livsvillkor som i biologiska faktorer. Vygotskys antagande, enligt Wertsch (1998), var att det finns ett inneboende samband mellan sociala och individuella processer och att de individuella processerna inte kan förstås om man inte går utanför individen och undersöker de sociala processerna. När vi är intresserade av att undersöka människans väsen, eller människans verklighet, är mänsklig handling den primära

analysenheten. Det är människors handlande som ska undersökas, förstås och förklaras. Fokus är alltså inte på vad människor är utan på vad människan gör med hjälp av de medierande redskap hon använder (Wertsch 1998).

Språket är enligt Vygotsky ”redskapens redskap” (Säljö 2014, s. 81). Genom ord och begrepp (språkliga kategorier) har människan möjlighet att utveckla och kommunicera kunskaper. Vi analyserar, observerar och drar slutsatser genom talet och vi kategoriserar, klassificerar och jämför händelser och objekt. Genom talet får vi del av andras tankar och åsikter, vi orienterar oss mot varandra utifrån att vi kan kommunicera och förstå varandra. Mediering i samtal och interaktion är dock en komplex process och underlättar inte alltid kommunikation och förståelse. Eftersom vi formats olika beroende på vilka medierande redskap vi mött och känner oss förtrogna med kan kommunikation och förståelse försvåras. Muntlig kommunikation ansikte mot ansikte som innehåller mycket återkoppling kan bidra till att individerna i samtalet anpassar sig till varandra och lättare samordnar den gemensamma förståelsen. Skriftlig kommunikation är oftast mer krävande eftersom det är en mer ensidigt riktad kommunikationskanal (ibid.).

Sociokulturell teori, som den här studien vilar på, sätter människans interaktion med kulturella verktyg eller redskap i fokus för analysen. Kartläggning som aktivitet för att utforska elevers erfarenheter och kunskaper, kan också ses som en medierad process. Kartlägningsaktiviteter utförs med hjälp av en mängd sociokulturellt utvecklade artefakter som medierande redskap; papper, penna, datorer och surfplattor, kartor och frågeformulär. Inte minst används också språkliga resurser såsom svenska och elevernas modersmål eller något annat språk som eleverna behärskar. Lärarnas kunskaper och föreställningar om kunskap är medierande redskap i kartlägningsprocessen, vilket kommer att påverka såväl processen som resultatet, själva utfallet av kartläggningen. Elever, vars kunskaper lärarna ska kartlägga, kan ha utvecklat andra slag av kunskaper därför att de deltagit i andra slag av verksamheter och interaktioner. Dessutom kanske de har erfarenheter av andra sätt att mediera kunskap vilket innebär att de kan uppfatta kartlägningsaktiviteterna och deras syfte på ett annat sätt än lärarna. Under kartlägningsprocessen kan lärare genom att vara lyhörda få en uppfattning om vilka medierande redskap eleven

utvecklat, exempelvis inom ämnet matematik, och därmed forma undervisningen utifrån denna vetenskap.

Genom användningen av sociokulturella redskap i vardagen formas vi som kulturella individer och vi fungerar, utvecklas och lär olika beroende på vilka medierande redskap vi har tillgång till (Säljö 2015). Samtal mellan människor är exempelvis uttryck för mediering:

En menande blick, ett frågande tonläge eller en beskrivning av en händelse, medierar världen för samtalspartnern på ett specifikt sätt och gör lärande möjligt. De sätt att tänka och resonera som finns i samtalet kan tas över av någon av deltagarna (Säljö 2014, s. 37).

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande konstrueras kunskap i de kulturella sammanhang vi varit en del av, vilket innebär att lärande och kunskap inte är universellt likartade fenomen (Säljö 2015). Vi tillägnar oss olika sätt att se på världen, olika sätt att uttrycka oss och lösa problem beroende på var vi vuxit upp. Bakhtin (1981) talade om ”sociala språk”, och menade att olika kulturella, sociala och institutionella praktiker också föder olika språk. Tillhörigheten till en viss praktik eller ett visst sammanhang visas också av individen genom just användningen av det relevanta sociala språket. Genom att använda språket har man möjlighet att visa sin tillhörighet i denna praktik. Genom uttalade och outtalade regler om vad man kan säga och inte säga i ett visst sammanhang samt via ordval, hjälper det sociala språket i en viss praktik de som ingår i denna praktik att tala med varandra och att troligen också bli förstådda.

Nyanlända elever kommer till Sverige med olika erfarenheter av lärande och hur deras kunskaper bedömts och värderats och de förväntas, i mötet med den svenska skolan, via språklig mediering, synliggöra sina tankar och sin kunskapsutveckling genom bland annat kartlägningsprocessen. Detta låter sig dock inte så enkelt göras.

Att tala om lärande och att visa kunskaper kräver egentligen både abstrakta och analyserande resonemang. Kunskapsmätningen PISA⁵ (Skolverket 2015) bygger på en rad antaganden om och normer för vilken sorts kunskap som är viktig för det så kallade "kunskapssamhället", vilka attityder och normer som bör främjas och hur detta kan och bör mätas med skriftliga, individuella test. På så vis kan man säga att PISA är ett kulturellt utformat redskap.

Säljö (2000) illustrerar hur ett kulturellt, intellektuellt redskap kan fungera genom att jämföra hur svårigheten att utföra en multiplikation varierar i olika talsystem. I vårt tiotalssystem är, om man behärskar den, en multiplikationsalgoritm inte speciellt krävande, men om man har approprierat ett annat talsystem, som det romerska, så finns det ingen fungerande algoritm att använda för multiplikationen. Själva algoritmen är då det intellektuella redskap som gör multiplikationen möjlig. Säljö vill påvisa att förmågan att multiplicera vissa tal inte självklart bör sammankopplas med en individs intelligens eller matematiska begåvning utan förutsätter tillgång till just detta intellektuella redskap. Vardagslivet kräver att vissa uppgifter ska utföras och beroende på vilka uppgifter som ska utföras, krävs också att individen har tillgång till de kulturellt utformade redskap som möjliggör detta (Wertsch 1998). Om kunskap då provas i en så speciell situation som exempelvis en testsituation som förutsätter att man har tillgång till vissa kulturella redskap, så mäts inte objektiva former av kunskap, utan förmågan att utföra kulturellt utvecklade handlingar (ibid.).

Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper innebär ett möte med elever med mycket olika tillgång till språkliga resurser och erfarenheter, i en viss typ av situation, isolerade från sina sociala sammanhang. I en sådan situation finns alltid en risk för att eleven också väljer att besvara det han eller hon uppfattar som den ansvariga kartläggarens föresats – eleven svarar det han eller hon tror att kartläggaren vill höra. Det är således betydelsefullt att reflektera över vilka slutsatser som dras utifrån resultaten av de kartläggande aktiviteterna.

⁵ PISA är en internationell studie som undersöker i vilken grad utbildningssystemet bidrar till att femtonåriga elever är rustade att möta framtiden. Elevernas förmågor undersöks inom tre kunskapsområden: matematik, naturvetenskap och läsförståelse. Studien genomförs var tredje år.

3.1.2. *Appropriering*

Den sociokulturella traditionens syn på *appropriering*, kan översättas som den process då vi tar till oss kunskaper och införlivar dem i vårt eget handlande. Säljö (2000) betonar hur man genom deltagande i sociala praktiker får tillgång till kunskaper som man så småningom kan använda för eget bruk. Kunskaper och erfarenheter kan på så vis sägas existera först mellan människor i kommunikation och sedan bli redskap som individen kan använda i kommande sociala praktiker. För Vygotsky innebar användandet av språk en förstärkning av möjligheten till avancerat och abstrakt tänkande (Vygotsky 1978; Säljö 2015). Språket är vänt utåt mot andra människor när vi kommunicerar och inåt mot individen själv när vi tänker och för inre dialoger med hjälp av medierande redskap (Wertsch 1998; Säljö 2015).

Socialisationen innebär att barnet möter och approprierar de grundläggande kunskaper och färdigheter som är framträdande i omgivningen. Att lära sig ett språk innebär exempelvis att man tar till sig en mängd språkliga uttryck och sätt att tänka, resonera och föreställa sig världen som är centrala i *en* miljö, men inte nödvändigtvis i en annan (Säljö 2015, s. 96).

Språket och språkligt medierad interaktion är något generellt som de flesta människor lär sig att göra bruk av och samtidigt något specifikt i och med att det förutsätter en socialisation in i ett av många tänkbara sätt att leva och föreställa sig världen (ibid.). Säljö belyser hur man formas till en verklighet och utvecklas genom att göra en jämförelse mellan ett barn som föds i en nomadiserande folkgrupp på stäppen och ett barn som växer upp i en storstad. Sättet att umgås, leka och använda teknologier skiljer sig givetvis åt och redan i ettårsåldern när barnet omges av språk kommer barnets utveckling att alltmer påverkas av sociokulturella omständigheter. Så småningom börjar barnet tala och använder då uttryck som hör till den specifika språkliga gemenskapen barnet är en del av, exempelvis ”fredagsmys”, ”lördagsgodis” och ”fika” (Säljö 2015, s. 97). Vi approprierar förutom språk och begrepp också fysiska redskap som cyklar, tangentbord, kniv och hammare och vi använder teknik som datorer, surfplattor och smarttelefoner. I dagens moderna, teknologiska samhälle förutsätts att man som barn utvecklat kunskaper om och

använder digitala redskap på ett funktionellt sätt. Man är en ”digital inföding” (Prensky 2001, s. 1). Variationen mellan hur människor lever är dock stor och barn tillägnar sig erfarenheter och utvecklar sina referensramar i mer eller mindre lika omgivningar (ibid.). Vygotsky (1978) betonar att det är läraren som har en unik roll i att göra barn förtrogna med samhällets kollektiva kunskaper genom att barnets egna erfarenheter får möta en vetenskaplig begreppsvärld som går långt bortom det barnet självt upplevt eller kan föreställa sig. Lärarens ansvar är att inom ramen för barnets utvecklingszon stötta approprieringen av kollektiva erfarenheter. Här gäller det att lyckas skapa kollektiva aktiviteter och praxisgemenskaper som på ett tydligt sätt bidrar till kunskapsutveckling både för barn och vuxna. Kartlägningsaktiviteter kan underlätta att både elever och lärare bättre förstår och tar till sig varandras sätt att mediera världen, sätt att tänka och handla.

3.1.3. *Interaktion och den närmaste utvecklingszonen*

Den närmaste utvecklingszonen definieras av Vygotsky som:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky 1987, s. 86).

”The more capable peer” stöttar barnet i att inhämta nya kunskaper som ligger inom räckhåll men där barnet behöver stöd utifrån. Den närmaste utvecklingszonen kan användas för att belysa relationen mellan elevers vardagstänkande och deras vetenskapliga tänkande och hur läraren kan utmana elevens tänkande för att stimulera utvecklingsprocessen. Genom att förstå var en elev befinner sig i sin utveckling och vad barnet kan, blir det möjligt för läraren att stötta eleven mot nya insikter och kunskaper. Vygotsky (ibid.) hade ett särskilt intresse för kollaborativt lärande och han förespråkade gruppaktiviteter där eleverna hade olika kunskapsnivåer så att de som kommit längre i sin utveckling kunde stötta de som inte kommit lika långt.

Kartlägningsaktiviteter kan ses som processer då lärare försöker utforska vad som är de nyanlända elevernas närmaste utvecklingszon så att de kan skapa utmanande undervisning som för dem framåt i deras kunskapsutveckling.

3.1.4. *Formativ bedömning*

Kartläggning för att samla in information om nyanlända elevers erfarenheter och kunskaper handlar bland annat om att få underlag om var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling så att läraren kan forma undervisningen efter och möta eleverna där de befinner sig. Black & Wiliam (1998) betraktar formativ bedömning som all den verksamhet som genomförs av lärare och elever som ger information som kan användas för att modifiera undervisning och lärande. De lägger fokus vid både lärares, elevers och klasskamraters roll vad gäller att få fram, tolka och använda information för att nästa instruktion eller nästa steg i undervisningen ska vara väl underbyggt. Formativ bedömning som redskap för undervisning och utbildningsplanering har de senaste decennierna fått genomslag också i Sverige (Lundahl 2006, 2011; Vetenskapsrådet 2015; Wiliam 2013). Formativ bedömning, eller bedömning för lärande (BFL) har enligt Lundahl (2011) som syfte att stärka elevers lärande eller att leda till förändringar i lärares undervisning. Att man undersöker var eleverna befinner sig i förhållande till uppsatta undervisningsmål och att de får återkoppling och insikter om hur målet kan uppnås, innebär att det för eleverna tydliggörs vad som är målet för den undervisning som de deltar i (Lundahl 2011; Wiliam 2013). Bedömning för lärande betraktas som en del av en effektiv planering och lärare måste skapa aktiviteter eller uppgifter där det är möjligt att avgöra var eleven befinner sig i sitt lärande.

Utifrån att kartläggning eller en formativ bedömning av elevers erfarenheter, språk och kunskaper gjorts krävs i undervisningen *stöttning* för att de nyanlända eleverna ska klara av skolans uppgifter. I klassrummet står stöttning för den tillfälliga men nödvändiga hjälp som läraren ger för att eleverna framgångsrikt ska kunna utföra sina uppgifter. Stöttning är inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse (Gibbons 2006). Utifrån tanken om den närmaste utvecklingszonen (Vygotsky

1978) och vikten av stöttning har Mariani (1997) utvecklat en modell bestående av fyra zoner för undervisning och lärande. Dessa zoner speglar graden av utmaningen olika uppgifter innebär och graden av stöttning eleven erbjuds i undervisningsmiljön (se även Gibbons 2013) och kan användas som ett utvärderingsredskap i den formativa bedömningen av undervisningen.

4. Metod och material

I detta avsnitt redovisas metodologiska utgångspunkter och överväganden i samband med val av forskningsmetod med användande av kvalitativa intervjuer och observationer. Därefter redogörs för materialinsamlingen och bearbetningen av material samt för hur data analyserats.

4.1. Kvalitativ forskningsmetod

Denna fallstudies syfte är att försöka närmare beskriva vad kartläggning är för slags fenomen genom att studera hur man på en skola arbetar med och tänker kring kartlägningsprocessen och olika kartläggande aktiviteter. Detta motiverar en kvalitativ forskningsansats (Merriam 1998). Undersökningen är deskriptiv, där jag genom att beskriva ett fenomen också försöker få en djupare förståelse för detta (ibid.). Förhållningssättet eller den kvalitativa ansatsen är induktiv såtillvida att jag arbetat relativt cirkulärt med en växling mellan insamling av empiri och analys (Miles m.fl. 2014, s. 70). Jag började forska så förutsättningslöst jag kunde och forskningsfrågorna kom att utvecklas under processens gång. Den deskriptiva målsättningen innebär att jag inte formulerade någon hypotes som skulle verifieras, däremot sökte jag efter teoretiska begrepp som skulle kunna göras till redskap i min förståelse av de fenomen som jag ville beskriva. Här blev det framför allt den sociokulturellt orienterade teoribildningen som blev ett sådant redskap för uttolkning och analys av den empiri som blev resultatet av materialinsamlingen.

En kunskapsteoretisk utgångspunkt i kvalitativ forskning är att förståelsen av den sociala verkligheten går via deltagarna, den studerade miljön och hur de uttolkar sin

verklighet (Merriam 1998). Detta *emiska* perspektiv intas också i denna studie såtillvida att det är lärarnas och skolledarnas perspektiv på den kartlägningsverksamhet som de ansvarar för som utforskas.

Det är allmänt känt att forskaren alltid bär på någon form av förförståelse i relation till det fenomen som studeras, vilket kräver en särskild uppmärksamhet i uttolknings- och analysprocessen. Enligt Patel & Davidson (2003, s. 30) går forskaren in i forskningsprocessen med en förförståelse som medför subjektivitet. Detta behöver dock inte ses som något negativt utan snarare som något som bidrar till att man bättre förstår det fenomen som undersöks. Vårt möte med omvärlden sker inte förutsättningslöst och det är våra förutsättningar som avgör vad som är förståeligt eller inte för oss. Förförståelsen är betydelsefull eftersom det är den som avgör hur vi ska rikta våra tankar i sökandet. Vår förförståelse kan dock både spela oss ett spratt och vara en tillgång och farhågan att inte förvalta materialet på det sätt det förtjänar känns nog igen av många forskare och kräver en intellektuell investering:

No straightforward tests can be applied for reliability and validity. In short, no absolute rules exist except perhaps this: Do your very best with your full intellect to fairly represent the data and communicate what the data reveal given the purpose of the study (Patton 2002, s. 433).

Man kan således inte använda några enkla tester för reliabilitet och validitet, det finns inga absoluta regler förutom att man som forskare gör sitt bästa för att med sitt fulla intellekt representera och kommunicera materialinsamlingen och analysmetoden på ett grundligt sätt, i relation till studiens syfte. Då forskaren själv är ett sådant centralt redskap inom den kvalitativa forskningen är resultatets kvalitet högst beroende av forskarens intellektuella arbete, inte minst när det kommer till analysarbetet (ibid.). Den som arbetar induktivt kommer ofrånkomligt att färga de producerade teorierna vilket med andra ord inte behöver vara av ondo.

Vad som är kännetecknande för en fallstudie är att den fokuserar ett avgränsat fenomen (Denscombe 2010, s. 59; Merriam 2010, s. 23). Det kan vara en specifik företeelse, en specifik miljö eller en specifik individ eller grupp. En fallstudie kan

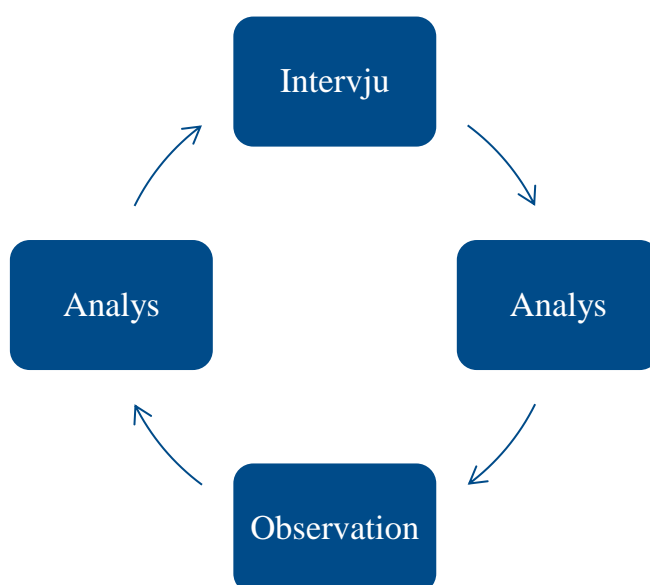
inrymma många typer av empiriskt material, såsom intervjuer, observationer, artefakter och dokument (ibid.). I en fallstudie studeras på djupet en specifik företeelse och ett fåtal aktörer i en mängd avseenden. ”Den [fallstudien] kan ta itu med fallet i dess helhet, och således ha en viss möjlighet att kunna upptäcka hur de många olika delarna påverkar varandra” (Denscombe 2010, s. 60). Syftet med fallstudien är att komma fram till en förståelse av det man studerar ur ett helhetsperspektiv. Slutprodukten i en fallstudie är deskriptiv (Merriam 2010, s. 26), det vill säga en fullständig beskrivning av företeelsen man studerat.

4.1.1. Intervju och observation

Med utgångspunkt i ovan nämnda ståndpunkter framstod intervjuer och observationer som lämpliga metoder för materialinsamling (Merriam 1998). För att jag skulle förstå kartlägningsprocessen behövde jag få information om hur de som planerade för och genomförde de kartläggande aktiviteterna såg på denna verksamhet. Det är deltagarnas uppfattningar om hur kartlägningsprocessen går till och hur informationen från den används i undervisningen som är av intresse och detta uttrycks, *medieras* via språket. Som ett komplement till intervjuerna valde jag observation som metod, dels för att få en djupare förståelse för det som avhandlades i intervjupersonernas utsagor, för deltagarnas intentioner och avsikter som yttrar sig både via språket och handlingarna, dels för att få underlag för fortsatta intervjusamtal och slutligen för att kunna få nya infallsvinklar på kartlägningsverksamheten. Enligt Denscombe (2013, s. 271) är observation något som inte förlitar sig ”på vad människor *säger* att de gör, eller vad de *säger* att de tänker. Det är mer direkt än så. Istället bygger det på ögats direkta observation av händelser”.

Materialinsamlingen med hjälp av intervju och observation gjordes till en cyklisk process vilket bidrog till en induktiv process. Som man kan se i figur 1 (s. 27) låg information från intervjuerna till grund för sådant jag sedan observerade, varefter iakttagelserna från observationerna gav input till de fortsatta intervjusamtalen. Det förekom även att en intervju följdes upp av en mer fördjupande intervju om något

specifikt ämne som förekommit i den föregående intervjun. Detta tillvägagångssätt gav mig djupare information om kartläggningsprocessen.



Figur 1. Cyklisk datainsamlingsprocess

Intervjuer med flera aktörer som hade olika roller på skolan och på olika sätt var engagerade eller involverade i kartläggningsprocessen och i de kartläggande aktiviteterna framstod som ett fruktbart sätt att belysa kartläggningsprocessen. Innan jag besökte skolan för första gången planerade jag att genomföra semistrukturerade intervjuer (Denscombe 2013, s. 234) med utgångspunkt i ett antal ämnen som skulle behandlas och frågor som skulle besvaras. Tanken om semistrukturerade timmeslånga intervjuer med lärarna förändrades dock redan efter det första observationstillfället, innan jag genomfört någon intervju, då jag noterade att lärarna hade mycket att säga både strax före och direkt efter de kartläggande aktiviteterna. Kortare intervjuer med de två lärarna genomfördes därför före och efter varje kommande observationstillfälle där frågorna formulerades vartefter materialet samlades in och analyserades. Formen för dessa intervjuer blev snarare ostrukturerad eller öppen framför semistrukturerad (Bryman 2007, s. 30; Denscombe 2013, s. 235; Heigham m.fl. 2009, s. 185) och jag strävade efter att

uppmärksamma de reflektioner lärarna själva hade i relation till dessa kartlägningsaktiviteter:

The aim of the interview is to explore in as much depth as possible the respondent's experiences, views, or feelings, and although the interviewer will have topics in mind, the direction of the interview is largely determined by the speaker. (Heigham m.fl. 2009, s. 185)

Intervjuerna spelades in via diktafon för att jag skulle kunna vara fullt närvarande och ha fokus på den intervjuade och för att jag skulle kunna gå tillbaka till materialet under analysprocessen.

Observationerna syftade till att både komplettera intervjuerna men också till att få fördjupade insikter om kartlägningsaktiviteterna. Användningen av mer än en metod eller datakälla vid studiet av sociala företeelser benämns ”triangulering” (Bryman 2007, s. 260). Genom att använda flera metoder kan resultatets tillförlitlighet stärkas. Jag använde mig av diktafon även under observationerna där inspelningarna fungerade som komplement till de anteckningar jag gjort. De analyserade inspelningarna och anteckningarna bildade sedan underlag för fortsatta fördjupade intervjusamtal med främst lärarna Kim och Lo.

Jag har studerat kartlägningsprocessen och kartläggande aktiviteter i en viss, avgränsad miljö, på en specifik skola och jag har studerat ett antal lärares perspektiv på den kartlägningsverksamhet de ansvarar för. Min intention var att studera fenomenet kartläggning på djupet, att på en detaljerad nivå undersöka hur lärarna tänkte om och genomförde kartlägningsaktiviteterna i mötet med nyanlända elever och genom det förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studerats. Valet av både intervju och observation som metod bidrog till att jag studerade det fenomen jag utforskade ur flera perspektiv vilket möjliggjorde en fördjupad förståelse av fenomenet. Det faktum att min materialinsamling pågick under fem månader, att jag intervjuade flera aktörer, intervjuade lärarna vid flertalet tillfällen, samt deltog i ett antal olika kartläggande aktiviteter i och utanför undervisningen i förberedelseklassen utmynnade i ett tämligen omfattande material som visserligen

krävde ansenlig bearbetningstid, men gav mig också rikhaltig information om den process som intresserade mig.

4.2. Genomförande

I de följande avsnitten redovisar jag hur val av skola och deltagande aktörer gjordes, hur intervjuer och observationer genomfördes samt vissa viktiga etiska överväganden.

4.2.1. *Urval*

Jag önskade genomföra studien på en skola som hade utarbetade rutiner och kompetens ifråga om kartläggning av nyanlända elevers bakgrund och kunskaper. Jag sökte brett efter en skola som ville delta i min studie. Jag ville utforska kartlägningsprocessen på en skola genom att både få reda på hur man genomförde denna process och hur man resonerade kring kartlägningsarbetet. Jag annonserade i en facebookgrupp⁶ bestående av 4500 rektorer och lärare i svenska som andraspråk, jag sökte via nätverket kring min arbetsplats Nationellt centrum för svenska som andraspråk och jag tog också personliga kontakter med många rektorer och lärare. Många kommuner hade dessutom valt att organisera mottagandet genom en central mottagningsenhet och då jag sökte efter en skola som själv ansvarade för kartlägningsprocessen var detta inte aktuellt för min studie. Efter mycket sökande lyckades jag till slut finna en skola som var villig att medverka och som jag bedömde hade utvecklat ett kartlägningsarbete värt att studera.

Skälet till att skolor inte arbetar med kartläggning fördjupat och brett, eller använder kartläggningen som underlag för planering av undervisning, ska inte uttolkas som att det inte finns förståelse för eller intresse för detta. Det vanligaste svaret från de skolor som jag kontaktade var att de såg min studie som både intressant och angelägen men att de ansåg att det inte hade något systematiskt kartlägningsarbete att visa upp. De jag fick kontakt med vittnade om sin vilja att åstadkomma en mer strukturerad och fördjupad kartläggning av nyanländas

⁶ Svenska som andraspråk, Nationellt centrum för svenska som andraspråk

bakgrund och kunskaper men att processen var under utveckling och att de därför ännu inte ville/kunde stå för kvaliteten. Man tog särskilt upp brister i hur resultatet av kartläggningen togs tillvara av skolans lärare (jfr Bouakaz & Bunar 2015; Skolinspektionen, 2009, 2014).

Den skola som jag slutligen valde att utföra min studie på var den enda skola som enligt min kännedom både hade upparbetade rutiner för kartläggande aktiviteter vid mottagandet av nyanlända elever och också tycktes ha ambitioner att använda informationen från de kartläggande aktiviteterna som underlag för fortsatt arbete. Min urvalsstrategi var alltså icke-sannolikhetsurval (Bryman 2009, s. 114) och ett målinriktat, ändamålsenligt urval, ett så kallat ”subjektivt urval” (Denscombe 2010, 2010, s. 37). Det senare innebär att forskaren handplockar till exempel en skola på grundval av att man har skäl att anta att den troligen ger värdefull data.

4.2.2. Förberedelseklassen på Fallskolan

Nyanlända elever som anländer till Fallskolan placeras i en förberedelseklass. Här går nyanlända elever under en kortare eller längre period (högst 1 år) innan de slussas vidare till den ordinarie undervisningsgruppen, på Fallskolan eller på en annan närliggande skola. Jag studerade kartlägningsprocessen i förberedelseklassen för elever i årskurs 3-6.⁷ I denna klass arbetade lärarna Kim och Lo tillsammans med modersmåslärare som talade olika språk. Under den tid jag befann mig på skolan gick 14 nyanlända elever i klassen. De kom från flera olika länder och hade olika modersmål, men de största språkgrupperna var arabiska och somaliska. Lärarna Kim och Lo ansvarade för undervisningen i alla ämnen i förberedelseklassen förutom musik, slöjd, bild och hem och konsumentkunskap som andra lärare på skolan ansvarade för. Liksom övriga klasser på ”mellanstadienivå” erbjöd förberedelseklassen undervisning i alla ämnen (utom teknik) och för det mesta bedrevs undervisningen i helklass. Men antalet elever var färre än i den ordinarie undervisningsgruppen och de nyanlända eleverna hade fler undervisningstimmar i svenska som andraspråk.

⁷ Jag valde att utforska kartlägningsprocessen i de tidigare årskurserna eftersom forskningen (se Bunar, red, 2015) utforskat nyanländas lärande i de senare årskurserna.

4.2.3. Deltagarna i studien

Jag intervjuade aktörer (se tabell 1 s. 33) som på olika sätt var involverade i kartläggningsprocessen då jag från dessa deltagare ville få information om hur de såg på de kartläggande aktiviteternas funktion och utformning i nyanlända elevers utbildning. Aktörerna som var primärt involverade i kartläggningsprocessen var: klasslärarna Kim och Lo, modersmåslärarna⁸ Nilo och Pim samt eleverna Cam, Isa, Senja och Vally. Aktörer som hade ansvarsfunktion var läraren Robin med övergripande ansvar för elevernas övergång från förberedelseklassen till den ordinarie undervisningsgruppen eller till andra skolor i kommunen och rektor Charlie som följde upp verksamheten i förberedelseklassen och stod för beslut om särskild resurstilldelning till vissa elever. Charlie hade ett delat rektorskap för Fallskolan och ett särskilt ledningsansvar för förberedelseklassen. Alla aktörers namn är fingerade i studien.

Modersmåslärarna Nilo och Pim deltog i många kartläggningsaktiviteter som tolkar och samarbetade också med förberedelseklasslärarna kring studiehandledning och modersmålsundervisning. Men det var Kim och Lo som ansvarade för förberedelseklassen och därmed också de som planerade, genomförde och följde upp kartläggningsaktiviteterna och det är de lärare som är huvudinformeranter i denna studie. I min resultatredovisning kommer jag därför att i störst utsträckning hänvisa till Kim och Lo och till viss del till rektorn, Charlie. Intervjuerna med de övriga lärarna (Robin, Nilo och Pim) har gett mig framför allt kompletterande information⁹.

Läraren Lo hade ämnesbehörighet i SO-ämnena medan Kim hade behörighet i NO-ämnena, vilket också bestämde hur de delade upp kartläggningsaktiviteterna inom de båda ämnesblocken. Båda lärarna var utöver detta behöriga i svenska som

⁸ Att undervisa i modersmål och att vara studiehandledare är olika uppdrag som dock ofta samma personer ansvarar för. I denna studie kommer jag att använda begreppet ”modersmåslärare” om Nilo och Pim, även om de också hade uppgiften att vara studiehandledare och då inte var modersmåslärare, utan just studiehandledare.

⁹ Jag intervjuade även eleverna Cam, Isa och Senja vid ett tillfälle men jag har valt att inte hänvisa till dem i resultatdelen på grund av att intervjun inte bidrog med något som hörde till mina forskningsfrågor. Det hade behövts närmare kontakt och flera intervjuer med eleverna samt andra forskningsfrågor om det skulle tagits med i resultatet.

andraspråk. Kim och Lo hade också haft gemensamt ansvar för och genomfört en kompetensutvecklingsinsats i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för alla lärare på skolan.

De båda modersmåslärarna var fast anställda på skolan och ansvarade för både modersmålsundervisningen och studiehandledningen för de fyra elever som deltog i studien. Modersmåsläraren i somaliska, Nilo, hade svensk gymnasieutbildning men inte lärarbehörighet och hon hade åtta års erfarenhet av modersmålsundervisning och studiehandledning. Modersmåsläraren i arabiska, Pim, hade inte svensk lärarexamen men lärarutbildning i matematik och arabiska från sitt ursprungsland. Dock hade hon i Sverige kompletterat sin utbildning med kurser i pedagogik och arbetat många år i svensk skola.

Vid ett par tillfällen deltog en flerspråkig resursperson i de kartläggande aktiviteterna. Hon var med för att på olika sätt stötta eleverna via modersmålet arabiskan men hade ingen lärarutbildning. Eftersom hon i vanliga fall inte var involverad i kartlägningsprocessen fann jag inte anledning att intervjua henne.

Tre av fyra elever hade två eller flera års skolbakgrund men skolgången hade varit sporadisk på grund av kriget i deras ursprungsland och de hade både gått i skola i ursprungslandet och i skola i annat land under migrationsprocessen. En elev hade begränsad och högst sporadisk skolbakgrund och under migrationsprocessen hade hon gått i koranskola, vilket innebar en begränsad skolform som inte kunde jämföras med en kommunal skolgång.

Tabell 1. Deltagarna i studien

Pseudonym	Funktion på skolan
Rektor Charlie	Övergripande ledningsansvar
Lärare Kim	Klasslärare/ämneslärare i förberedelseklassen
Lärare Lo	Klasslärare/ämneslärare i förberedelseklassen
Lärare Robin	Övergripande ansvar för organisation av nyanländas utbildning och för övergångar mellan klasser och skolor
Modersmåslärare Nilo	Ansvarig för modersmålsutbildning och studiehandledning. Medverkar vid och ansvarar för kartläggande aktiviteter.
Modersmåslärare Pim	Ansvarig för modersmålsutbildning och studiehandledning. Medverkar vid och ansvarar för kartläggande aktiviteter.
Elev Cam	11 år, från Syrien, 4 år i motsvarande grundskola före ankomst till svenska skolan. Modersmål syrianska, tidigare undervisningsspråk arabiska.
Elev Isa	9 år, från Syrien, 2 år i motsvarande grundskola före ankomst till svenska skolan. Modersmål och tidigare undervisningsspråk arabiska.
Elev Senja	10 år, från Syrien, 4 år i motsvarande grundskola före ankomst till svenska skolan. Modersmål syrianska, tidigare undervisningsspråk arabiska
Elev Vally	11 år, från Somalia, begränsad sporadisk skolgång före ankomst till Sverige. Modersmål och tidigare undervisningsspråk somaliska.

4.2.4. Intervjuernas genomförande

I samtal med Kim respektive Lo i anslutning till kartlägningsaktiviteterna ställde jag inledande öppna frågor av typen: ”Berätta om den kommande lektionen”, eller ”Berätta om dina tankar efter lektionen”. Därefter fick de svara och associera fritt utan att jag avbröt deras tankegångar. Då och då ställde jag frågor för att få förtydliganden eller fördjupningar av det sagda och för att vi skulle kunna hålla oss till det som var relevant i relation till min studie. Samtalen före och efter observationerna varade mellan 12-22 minuter. Utöver det genomfördes också längre intervjuer med Kim och Lo som varade i cirka 40-70 minuter. Alla intervjuer, oavsett tidslängd, genomfördes på liknande sätt enligt beskrivningen ovan, men vid

samtalen efter observationerna var det, istället för att jag inledde, vanligt att Kim och Lo själva inledde samtalen genom att återkoppla till något de var särskilt entusiastiska över att få samtala om. Sammanlagt genomfördes 21 diktafoninspelade intervjuer, 11 längre intervjuer och 10 kortare intervjuer i anslutning till kartlägningsaktiviteterna (se tabell 2).

Intervjuerna utfördes på skolan, de flesta i ett grupprum i nära anslutning till förberedelseklassens klassrum. En intervju genomfördes via telefonen efter att jag samlat in allt material och påbörjat djupanalysen då jag upptäckte att ytterligare information behövdes. Intervjuer varvades med observationer under hela datainsamlingsperioden. Vid den enda telefonintervjun genomfördes samtalen via högtalartelefon så att samtalet kunde spelas in via diktafon. Jag lyssnade igenom samtalen en första gång direkt efter intervjun för att jag skulle kunna sammanfatta det viktigaste.

Jag skrev också för hand ner mina reflektioner under samtalens gång och gjorde vissa anteckningar om icke-verbala uttryck som jag noterade, som till exempel kroppspråk, icke-verbal interaktion och förändringar i ögonkontakt.

Kim och Lo deltog i flest intervjuer på grund av att de ansvarade för kartläggningen och undervisningen av de nyanlända eleverna. Lo deltog i flera intervjuer än kollegan Kim vilket berodde på att Kim slutade på skolan mitt under datainsamlingen.

Tabell 2. Presentation av intervjuerna

Intervjuer av deltagare
12 personliga intervjuer med klasslärare Lo. 4 st. á 40-70 min. 8 st. á 12-22 min
1 längre personlig telefonintervju med klasslärare Lo, á 60 min
4 personliga intervjuer med klasslärare Kim 2 st. á 40-70 min. 2 st. á 12-22 min
1 längre parintervju med modersmåls lärare Nilo och Pim, á 60 min
1 längre personlig intervju med rektor Charlie, á 60 min
1 längre personlig intervju med lärare Robin som arbetar övergripande, á 60 min
1 längre gruppintervju med eleverna Cam, Isa och Senja, á 45 min
Sammanlagt: 21 intervjuer

4.2.6. *Observationer*

Observation som kompletterande empirisk metod till intervju valdes för att jag bättre skulle förstå deltagarnas utsagor under intervjuerna. Genom fältarbetet kunde jag ta del av och iaktta situationer som var kopplade till de kartläggande aktiviteterna och det hjälpte mig att få en helhetsbild av hela kartlägningsprocessen och av vad som skedde under och efter kartläggningen i undervisningen. Jag upplevde att det även blev lättare för lärarna att jag observerade då de i praktiken kunde visa vad de talade om under intervjusamtalen. Lärarna sa vid flera tillfällen att ”Det här kan jag visa imorgon när vi kartlägger under lektionen” eller de kunde i undervisningssammanhanget göra mig uppmärksam på något vi talat om under intervjun som lärarna ville visa i handling. Jag såg vad lärarna gjorde under de kartläggande aktiviteterna i undervisningen och kunde sedan ta med mig den informationen som underlag för fortsatta intervjusamtal.

Enligt Heigham m.fl. (2009, s. 165) kan forskaren delta fullt ut i sammanhanget eller förhålla sig passiv i observationssituationen och det finns flera bra skäl att använda observation i bland annat fallstudier. Observationer kan bidra till att man synliggör det ”vardagliga” som man annars inte registrerar och begripliggöra komplexa sammanhang. Det blir då betydelsefullt att skapa en god relation till aktörerna då det kan kännas utlämnande och ibland hotfullt att bli observerad och att någon för anteckningar framför en (ibid, s. 169). Innan jag kom till skolan samtalade jag vid flera tillfällen med lärare Lo på telefon för att klargöra syftet med min undersökning. Jag bad henne föra informationen vidare till övriga lärare, rektor Charlie samt eleverna och deras vårdnadshavare. Alla aktörer ställde sig positiva till att delta. När jag första gången kom till skolan talade jag och alla deltagande lärare igen om syftet med studien och de fick möjlighet att ställa frågor.

Under observationerna förhöll jag mig relativt passiv såtillvida att jag sökte upp en så avskild plats som möjligt i klassrummet varifrån jag iakttog det som skedde. Vid observationer utanför klassrummet satt jag inte vid samma bord som lärarna och eleverna. Jag svarade dock när eleverna eller lärarna tilltalade mig och vid något enstaka tillfälle ställde jag en fråga till den kartläggande läraren eller till eleverna för förtydliganden.

Jag utarbetade inte ett observationsschema, som jag sedan följde vid den första observationen. Istället observerade jag relativt förutsättningslöst och fritt men med fokus på de fyra elever som var de senast anlända och som jag följde. Jag tog in allt jag såg, antecknade sådant jag för stunden tyckte kunde vara relevant i relation till mitt syfte och mina forskningsfrågor och skrev sedan rent allt direkt efteråt samtidigt som jag kodade, eller markerade delar (se 4.3 *Analysprocessen*) som jag ville följa upp under kommande intervjuer. Efterföljande observationer utgick sedan från sådant jag fångat upp under intervjuerna som var särskilt intressant att se med egna ögon och det följdes sedan upp i nästa intervju. Jag genomförde tre observationer med elever respektive vårdnadshavare gällande kartläggande aktiviteter kring elevernas bakgrund¹⁰. Jag observerade även ett antal kartläggande aktiviteter som syftade till att lärarna skulle få information om elevernas skolerfarenheter och ämneskunskaper (se tabell 3). Under den period jag utförde min materialinsamling på skolan var kartlägningsaktiviteterna främst inriktade på ämnena inom blocken NO och SO och därför föll det sig naturligt att jag också observerade kartläggande aktiviteter under lektioner i SO och NO. I klassrummet befann sig då, förutom de fyra elever jag följde, övriga elever som tillhörde förberedelseklassen.

Tabell 3. Presentation av observationerna

Genomförda observationer	Tid
3 observationer med tre olika vårdnadshavare vid kartläggning av bakgrund	å 50-60 min
3 observationer enskilt med tre olika elever vid kartläggning av bakgrund	å 40-50 min
1 observation av samtal mellan lärare och en modersmåslärare inför en kartläggning av ämneskunskaper i SO	10 min
4 observationer vid gruppkartläggning av ämneskunskaper i SO (3) och NO (1) utanför undervisningen	å 60 min
1 observation vid uppföljning av gruppkartläggning genom enskilda samtal mellan en modersmåslärare och 3 elever utanför undervisningen	60 min
6 observationer av undervisning (då kartläggning också pågick) i SO (4) och NO (2)	å 60 min
Sammanlagt: 18 observationstillfällen	

¹⁰ En elev och den elevens vårdnadshavare hade redan deltagit i den kartläggande aktivitet som rörde elevens bakgrund innan jag påbörjade min datainsamling.

4.2.7. Dokument

Dokument kan i sig betraktas som en ”datakälla” enligt Denscombe (2013, s. 295) och ordet dokument kan stå för många olika slags källor (Bryman, 2007, s. 356). Dokument som underlag för data är endast sekundärmaterial i förhållande till intervjuer och observationer i denna studie. De dokument jag samlat in som förutom observationer ytterligare kompletterar intervjuerna är sådana som använts under kartläggningssamtalen (sidor med frågor från ett kartläggningsmaterial som skolan använder sig av eller annat material som kopierats från böcker eller producerats av lärarna själva). Utöver det har jag tagit del av handlingsplaner kring ”utslussning”, det vill säga när eleven lämnar förberedelseklassen och börjar i ordinarie undervisningsgrupp. En del dokument användes vid kartläggning i undervisning då jag inte kunde vara på plats och de fick jag också ta del av för att få en bild av vad som skett då jag inte närvarat. Syftet med insamlingen av dokument var i övrigt främst att minnas vad det var som kartlades under respektive kartläggningssituation. Jag har i övrigt inte gjort någon analys av de insamlade dokumenten.

4.3. Analysprocessen

Analysen av materialet gjordes successivt under hela processens gång. I stort sett direkt efter varje observationstillfälle eller intervju skrev jag rent anteckningarna och transkriberade audioinspelningarna från intervjuerna. Under bearbetningen av materialet väcktes en del tankar och frågor som jag antecknade i anslutning till utskriften. Samtidigt började jag göra en första kodning av materialet för att kunna utveckla nya frågor till materialet och den fortsatta materialinsamlingen. Kodning är enligt Miles m.fl. (2014, s. 72) en djup reflektion om och sålunda djupanalys av datas betydelse. Jag inspirerades av Miles (ibid.) och Saldañas (2013) beskrivning av kodning och anpassade den efter min studie vilket innebär att jag läste igenom varje del av materialet vartefter det samlades in och ställde frågor till det. Jag markerade fraser eller hela stycken i olika färger efter vad det handlade om för att jag enkelt skulle se vad i materialet som hörde ihop. Jag konstruerade alltså koder som först var konkreta till sin karaktär och som utgick från den direkta empirin.

Därefter uppenbarade sig mönster i materialet, eller teman och utifrån dessa skapades mer övergripande teoretiska kategorier eller koder, som de mer öppna, konkreta koderna eller fraserna delades in i. Parallellt med detta fördjupade jag mig i den teori som jag ansåg vara relevant för det fenomen jag undersökte vilket ytterligare hjälpte mig att finna lämpliga koder. Exempel på mer övergripande koder var bland annat; *kartläggningsprocess, kartläggande aktiviteter, förhållningssätt, lärarens olika roller i kartläggningsprocessen, resurser och artefakter, och skolledningens roll och ansvar*. Eftersom jag arbetade cykliskt så kom det till nya koder och koder bytte ibland plats i hierarkin. Inom varje övergripande kod hör alltså ett antal nyckelbegrepp eller konkreta koder och dessa skrev jag i kommentarsrutor i anslutning till de markerade fraserna eller textavsnitten. Inom den övergripande koden *Resurser och artefakter* t ex hör konkreta begrepp/koder som hämtats direkt från intervjuer och observationer; kartläggningsprocessen som en resurs i elevers lärande; kartläggning via modersmål eller annat språk som en resurs för planering av undervisning; flerspråkighet som en resurs i lärandet; studiehandledning på modersmål eller annat språk som en resurs för att informationen från de kartläggande aktiviteterna ska tas tillvara i lärandet; artefakter, olika former av läromedel som blogg, ipad, projektor och internet som en resurs i lärandet; kamrater som en resurs i lärandet, undervisning i alla ämnen som en resurs i lärandet osv. Bland de mer övergripande koderna eller kategorierna vaskades slutligen ett antal kärnkategorier fram, de mest frekventa eller framträdande från empirin. Genom dessa kärnkategorier bildades ett mönster som sedan fick ligga till grund för hur resultatet presenterades. Enligt Peshkin (1993) kan också beskrivningar ses som analyser, i det att de för att bli begripliga förutsätter att man analyserar och kategoriserar element i den företeelse som beskrivs.

4.3.1. Transkribering

Delar av intervjuerna transkriberades vilket möjliggjorde analyser som jag sedan också kunde använda som underlag för fortsatta intervjuer. Enligt Bryman (2009, s. 311) är utskrift av intervjuer en mycket tidsödande process och en rekommendation är att låta analysen bli en kontinuerlig aktivitet, vilket jag anammade. På grund av

omfattningen av intervjumaterialet i förhållande till min studies omfång valde jag att skriva ut några intervjuer i sin helhet och i övrigt sammanfatta intervjuerna (jfr Thomsson (2002, s. 147; Trost 2005, s. 127).

Kvale (1997, s. 152) menar att det inte finns några standardsvar på frågan om intervjuerna vid transkribering ska återges ordagrant eller om man ska använda ett formellt skriftspråk: ”ordagranna utskrifter skapar hybrider, sökta konstruktioner som inte är adekvata för vare sig det levda muntliga samtalet eller den skrivna textens formella stil” (ibid. s. 152). Vid utskrift av en intervju förvandlas en diskurs från muntlig till skriftlig och intervjuaren som genomför transkriberingen ses enligt Kvale som en företrädare eller översättare för den aktör som gjort uttalandet. Jag har valt att till stor del göra skriftspråksanpassade transkriberingar, dels för att göra texten läsvänligare, dels för att det är innehållet i deltagarnas utsagor jag vill fånga och inte till exempel att göra en språkanalys. Ibland har jag dock tämligen ordagrant noterat hur deltagarna uttryckt sig även om till exempel vissa ord upprepats, ordföljen varit okonventionell, eller skratt förekommit, för att jag ansett att det bättre återgav vad som sades. I återgivning av citat har jag ibland utelämnat mindre relevanta delar, vilket markerats med [...]. Jag skriver vid något tillfälle även en förklaring till delar av citatet inom hakparentes för att informera läsaren om något.

4.3.2. *Tolkning av det empiriska materialet*

Fördelen med den cykliska processen (se figur 1 s. 27), var att jag kunde fånga upp frågor som uppkom under analysarbetet av datainsamlingen och ställa dem vid nästa träff med deltagarna. Det bidrog till att jag kunde skapa mig en bild av kartläggningsprocessen och av deltagarnas uppfattningar om densamma. Miles m.fl. (2014, s. 70) rekommenderar analys parallellt med insamling av data eftersom det hjälper ”fältarbetaren” att både analysera det redan insamlade och om nya, och ofta bättre data behövs. Fördelen med att jag inte heller hade en på förhand färdig intervjuguide vid intervjuer var att jag ansåg mig bättre kunna utgå utifrån deltagarnas utsagor då, vilket kan ha bidragit till en mer öppen och ”ofärgad” syn på materialet (Fejes m.fl. 2015). Jag hade en kunskap om kartläggningsprocesser sedan tidigare som jag var tvungen att synliggöra för mig själv så att det inte bidrog till en

förutfattad eller allt för subjektiv tolkning av materialet. Jag tror dock, vilket Patel & Davidson (2003, s. 30) påpekar, att min förförståelse hade en positiv påverkan på hur jag analyserade materialet och vid nästa intervju följde upp det deltagarna sagt tidigare. Att jag var insatt i företeelsen ”kartläggning” bidrog till att jag förstod lärarnas utsagor och kunde fördjupa nästkommande samtal genom några väl utvalda följdfrågor. Det var också värdefullt för reliabiliteten att jag genom mina uppföljande frågor fick bekräftelse eller vederläggning av min uttolkning av observationen och vice versa. Dessa uppföljande frågor gynnade reliabiliteten både i min uttolkning av intervjuerna och observationerna.

4.4. Kvalitetskriterier och överförbarhet

Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2002). I enlighet med Vetenskapsrådets samtyckeskrav blev samtliga deltagare informerade, muntligt och skriftligt, om studiens syfte och om intervjuerna och observationerna med hjälp av diktafon. Patel & Davidson (2003, s. 70) förespråkar att informationen ges i flera steg. De två klasslärarna informerade därför först övriga deltagare och vid mitt första möte med dessa gick jag ytterligare en gång igenom informationen för att säkerställa att alla förstod vad deras deltagande skulle innebära. Deltagarna fick även information om att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när så önskades, om konfidentialitet och om hur materialet skulle hanteras för att säkerställa att deltagarna eller skolan inte skulle gå att identifiera. De deltagande lärarna och skolledaren Charlie samt elevernas vårdnadshavare, har lämnat in skriftligt samtycke (se bilaga) för sin och elevens medverkan i studien.

Jag hade först tänkt anonymisera aktörerna såtillvida att jag könsneutraliserade dem och jag tänkte inte ange elevernas ursprungsland eller språk. Detta för att undvika på förhand fastställda föreställningar och fördomar utifrån kön, språkgrupp och ursprungsland. Men när jag började analysera min insamlade data insåg jag att det skulle bli svårt att beskriva det jag önskade om jag till exempel inte kunde återge citat ordagrant. Jag valde därför att skriva ut elevernas ursprungsland och språk men har ändrat vissa personuppgifter och

benämningar på verksamheten och på lärares befattningar för att säkerställa anonymiteten.

Begrepp som ”tillförlitlighet”, ”trovärdighet”, ”pålitlighet” och ”konfirmerbarhet” används enligt Kvale & Brinkmann (2014, s. 295) ibland istället för ”validitet” och ”reliabilitet” vid kvalitativ forskning. Min uppfattning är att tillförlitligheten i mina data ökade genom kombinationen av intervju och observation. Det är sannolikt att deltagarna hade svarat en annan forskare på ett likartat sätt eftersom observationerna visade att de deltagande lärarnas utsagor om kartlägningsaktiviteterna tycktes stämma. Att intervjua flera olika deltagare med olika funktioner på skolan bidrog också till studiens trovärdighet, då deras svar tycktes vara väldigt samstämmiga. Valet av metod bidrog till att jag kunde undersöka det jag planerat att undersöka, nämligen en kartlägningsprocess på en specifik skola. Studiens validitet påverkas även av kvaliteten på intervjuerna, hur data analyseras och hur resultat rapporteras. Jag har vinnlagt mig om att ständigt granska, kontrollera och ifrågasätta mitt förhållningssätt och min tolkning av resultatet, i samråd med aktörerna på skolan och min handledare. Det utgår jag från har bidragit till att studien blir trovärdig och tillförlitlig.

Kvale & Brinkmann (ibid.) menar att: ” Ur ett etiskt perspektiv ska en valid forskningsdesign göra gott, den ska producera kunskap som är till nytta för människor och samtidigt minimera de skadliga konsekvenserna” (s. 298). Här har jag förhoppningen om att min studie hjälper till att förbättra för de nyanlända eleverna (jfr Skolinspektionens rapporter 2009, 2014, om brister i kartläggning) genom att jag bidrar till kunskaper om kartlägningsprocessen och att jag genom att värna om skolans och deltagarnas anonymitet inte utlämnat någon av dem som deltagit i studien.

5. Resultat

Resultatet inleds med en översiktlig beskrivning av Fallskolans kartlägningsprocess. Jag kommer sedan tillbaka till att mer ingående beskriva skolans centrala kartläggande aktiviteter i avsnitt 5.3. Därefter presenteras hur

informationen från de kartläggande aktiviteterna användes som underlag för planering och genomförande av undervisning samt vilka gynnande och hindrande faktorer som tycktes påverka att syftet med kartläggningsprocessen uppfylldes.

De lärare och den rektor som deltog i denna studie använde för det mesta termerna kartläggning och kartläggningssamtal i våra samtal. Jag kommer att i denna redovisning för det mesta använda uttrycket kartläggningsprocess och kartläggande aktiviteter om aktiviteter vars primära syfte är att utforska nyanlända elevers tidigare erfarenheter och kunskaper.

En översiktlig beskrivning av kartläggningsprocessen

När de fyra eleverna som jag följt i denna studie kom till Fallskolan placerades de i den förberedelseklass för vilken lärarna Kim och Lo ansvarade. Kartläggningsprocessen påbörjades så snart eleven och vårdnadshavare deltagit i ett ”introduktionssamtal” på skolan. Vid detta första introduktionssamtal¹¹ deltog både vårdnadshavare och elev tillsammans med rektorn, Kim eller Lo samt den modersmåls lärare som talade de nyanländas språk. En tid därefter genomfördes ett enskilt ”bakgrundssamtal” med elevens vårdnadshavare. Med utgångspunkt i detta samtal genomfördes därefter ytterligare ett ”bakgrundssamtal”, men nu med varje elev (där vårdnadshavare inte närvarade). Kartläggningsprocessen och de kartläggande aktiviteterna fortsatte sedan under en utsträckt tid med fokus på skolerfarenheter och ämneskunskaper.

5.1. Det övergripande syftet med kartläggningsprocessen

Lärarna såg de kartläggande aktiviteterna som en naturlig del av den formativa bedömningen och att informationen från de kartläggande aktiviteterna primärt syftade till att ligga till grund för planering av elevens fortsatta utbildning, på både en organisatorisk och innehållsmässig nivå.

Charlie, skolans rektor, betonade vikten av att skolan skulle kunna möta eleverna där de kunskapsmässigt befann sig. Att lägga tid på mottagandet såg Charlie som en

¹¹ Introduktionssamtalen var redan genomförda med de fyra eleverna när jag kom till skolan första gången, därför nämner jag endast kort dessa samtal utan att närmare beskriva dem.

värdefull investering och han menade att kartläggningen bidrog till att alla lärare på skolan bättre förstod vikten av att inte ha låga förväntningar eller sänka kunskapsnivån på grund av att eleven var nybörjare i svenska. Innan skolans satsning på kompetensutveckling i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för alla lärare, hände det, enligt Charlie, att lärare bemötte nyanlända elever med attityden ”har man inte språket har man inte kunskaper”. Men nu hade lärarna i stort insett att även om en elev till exempel inte kan de svenska termerna behöver inte det betyda att eleven inte har en hög kunskapsnivå i exempelvis matematik. Den största utmaningen för skolan var dock, enligt Charlie, inte de nyanlända eleverna i allmänhet utan de elever som saknade skolbakgrund och som inte längre befann sig i de tidiga skolåren. Särskilt de elever som låg långt ifrån kunskapskraven för den årskurs de egentligen skulle tillhöra och som kanske inte ens hade kunnat påbörja sin läs- och skrivutveckling på modersmålet behövde en noggrant planerad undervisning baserad på sina förutsättningar och erfarenheter. Charlie förklarade att för dessa, såväl som för alla andra elever, var skolans uppdrag att med utgångspunkt i de kartläggande aktiviteterna skapa ”en progression som var rätt” utifrån elevernas behov. Jag lade exempelvis själv märke till att Vally, som hade mycket begränsad skolgång bakom sig och inte läste eller skrev på modersmålet när hon började i förberedelseklassen, fick möjligheten att delta i all ämnesundervisning, t.ex. i arbetsområden om fotosyntesen, demokrati och länder i världen. Lärarna anpassade undervisningen efter hennes förutsättningar och behov.

När jag närvarade vid olika kartläggande aktiviteter lade jag märke till att Kim och Lo förhöll sig olika när det gällde att informera eleverna om syftet med den kartläggande aktiviteten i fråga. Kim kunde nöja sig med att endast i förbigående säga: ”Jag tänkte nu att vi ska ta reda på lite grann vad ni kan om kroppen”. Lo var vid varje kartläggningssamtal mer explicit med att hon ville få veta något om eleverna. Hon ägnade tid till att i samtalets inledning berätta att syftet var att skolan ville tillvarata både föräldrars och elevers redan inhämtade kunskaper. ”Skolan behöver veta vad ni behöver fylla på med för ni vill ju inte jobba med saker ni redan vet” sa hon vid ett kartläggningstillfälle till Cam, Isa och Senja. Just detta, att eleverna inte skulle behöva ”läsa om...”, eller ”tjata om” sådant de redan visste

återkom Kim, Lo och Charlie till vid flera tillfällen under intervjuerna, men i samtalen med eleverna var Kim inte lika tydlig med syftet.

Vid den första kartläggande aktiviteten som jag deltog i verkade eleverna stressade och de frågade vid flera tillfällen om det var ”test” eller ”prov”. Lo förtydligade flera gånger under samtalet att det inte var ett förhör där man kan ha rätt eller fel utan att det handlade om att berätta om sina erfarenheter och kunskaper och att få visa hur man tänkte bara för att skolan skulle kunna anpassa undervisningen efter elevens förkunskaper. Trots Los försök att vara tydlig om att det handlade om att få information på ett utforskande och öppet sätt och inte en värdering av eleverna, konstaterade Lo och jag i vårt samtal efteråt, att de tre eleverna verkade ha varit märkbart påverkade av situationen. Det tycktes som om eleverna uppfattat den kartläggande aktiviteten som ett test där de förväntades prestera. Lo hade en teori om att elevernas tidigare skolgång hade påverkat dem. Hon hade fått intryck av, både från vårdnadshavarna och eleverna själva, att elevernas tidigare undervisning präglats att ett starkt fokus på kontroll av elevernas kunskaper genom bland annat många tester, och därför ville Lo vara särskilt tydlig med att det var skillnad på dessa kartläggande aktiviteter och kunskapskontroll via olika former av test. Man kan också säga att Lo genom informationen till eleverna om syftet försökte göra dem delaktiga i de kartläggande aktiviteterna på så sätt att hon dels försökte förstå hur eleverna hade approprierat kunskaper tidigare, dels stöttade approprieringen av nya kollektiva kunskaper.

5.2. Några allmänna iakttagelser kring kartlägningsprocessen

Lärarna hade olika roller under de kartläggande aktiviteterna

De båda lärarna Kim och Lo hade huvudansvar för att samla in information om eleverna via de olika kartläggande aktiviteterna. Endast vid två av de tillfällen som jag närvarade vid, saknades modersmåslärarna. Vid ett tillfälle deltog en arabisktalande ”flerspråkig resursperson”¹² som var anställd på skolan.

¹² Denna ”flerspråkiga resursperson” var inte anställd som lärare eller studiehandledare utan för att vara behjälplig vid de situationer där det behövdes en vuxen som också behärskade elevernas modersmål.

Även om modersmåslärarna deltog i de kartläggande aktiviteterna i och utanför undervisningen var det Kim och Lo som ledde de samtal som jag närvarade vid. Modersmåslärarna tolkade under samtalet men deras roll skiljde sig dock från en auktoriserad tolks¹³ då de också var aktiva och själva tog initiativ till att förklara, förenkla eller att ge exempel om eleven inte förstod vad läraren frågade efter. Det hände också att en elevs svar föranledde att modersmåsläraren berättade och förklarade för Kim eller Lo något om det eleven berättat om, och satte in det sagda i ett större sammanhang. Det kunde till exempel handla om att modersmåsläraren förklarade systemet kring kommunala och privata skolor i det landet eleven kom från, eller vilka ämnen eleverna oftast fick undervisning i i det landet och vad som därmed kunde vara nytt och ibland främmande och skrämmande (t.ex. sexualundervisning, naturutflykter inom ämnet biologi eller inslag i idrottsämnet). Under en intervju med modersmåslärarna Nilo och Pim resonerade Nilo om sin roll vid kartlägningsaktiviteterna:

Nilo: Jag har ingen roll som enbart översättare för den rollen blir på nåt sätt väldigt konstig [...] att det är nog ganska viktig roll känner jag att vi har när det gäller själva kartläggningen för vi är ju länken mellan dessa två [*syftar på läraren och eleven*]. [...] Utanför kartläggningen bidrar vi också till att hur ser man på det här, är det känsligt att ta upp det. Om man frågar: Har ni haft sexualkunskap tidigare? Och då kanske man inte har det som ämne och då frågar lärarna mig hur känsligt är det här att fråga om och jag kan svara: Ja det är ganska känsligt. Men det gäller inte bara kartläggning utan i min roll som studiehandedare. Det är sånt som man bidrar med sina erfarenheter om kulturen och skolan. Det kulturella som man kan och det som dyker upp under kartläggningen är ju viktigt att man säger direkt annars försvinner ju det, vi glömmer ju, vi är ju mänskliga liksom. Det är viktigt att det kommer fram när det är fräscht och det är sånt jag tänker på som är viktigt i vår roll (Nilo 150122).

Nilo tycktes mena att viktig information kom fram i situationsanknutna sammanhang och kunde alltså inte förutses eller efterfrågas på ett allmänt sätt (t.ex. genom ett standardiserat frågeformulär). Det är i specifika situationer och samtal

¹³ För tolkar finns det speciella statliga auktorisationer. Auktorisationen sker hos Kammarkollegiet, efter genomgångna skriftliga och muntliga prov och lämplighetsbedömningar. Se <https://sv.wikipedia.org/wiki/Tolk>.

som kulturellt betingade sammanhang kan komma fram. Både Nilo och Pim var bestämda med att deras roll vid kartläggning inte kunde liknas vid en auktoriserad tolks som har till uppgift att så objektivt som möjligt tolka ordagrant utan att göra egna kommentarer eller ta initiativ i samtalet. De ansåg att de utgjorde en kommunikationslänk mellan läraren, den svenska skolan å ena sidan och eleven och vårdnadshavare och den kultur och skola de hade erfarenheter av å andra sidan. Både Nilo och Pim genomförde också kartläggande aktiviteter på egen hand efter överenskommelser med Kim eller Lo. Pim hade framför allt ansvar för att få information om elevernas kunskaper i arabiska. Eftersom hon var utbildad lärare i matematik hade hon också ansvar för att undersöka de arabisktalande elevernas kunskaper i detta ämne. Både Nilo och Pim arbetade dessutom som studiehandledare i förberedelseklassen.

Flera språk användes under de kartläggande aktiviteterna

Vid det första introduktionssamtalet när eleven hade fått en placering på skolan och innan man hade kunskaper om elevernas bakgrund, fick lärarna information av vårdnadshavare eller elev om vilket språk man ville använda vid de kartläggande aktiviteterna. Målet var enligt lärarna att de kartläggande aktiviteterna alltid skulle genomföras på modersmålet eller ett annat språk som vårdnadshavare och elever ansåg att de kunde uttrycka tankar och kunskaper på. Vid två tillfällen under mina observationer fanns inte modersmållärare med och det påverkade situationen på flera sätt. Dels tog samtalet längre tid, dels uppstod ibland en språkförbistring mellan läraren och eleverna. Det krävdes många omskrivningar och förklaringar via ord, bild och kroppsspråk innan läraren och eleverna tycktes förstå varandra.

Eleverna hade dock en viss språkförmåga också på svenska och i det stora hela tycktes ändå viss dialog vara möjlig även utan modersmållärares närvaro. Även när modersmållärarna var närvarande uttryckte sig eleverna gärna på svenska och växlade språk först när de verkade behöva det för att ta hjälp av modersmålläraren.

De kartläggande samtalen hade ofta en öppen och dialogisk struktur

Kim och Lo poängterade att kartlägningsprocessen inte rörde sig om att genomföra olika tester där man skulle kontrollera elevernas kunskaper och där det fanns ”rätt”

och ”fel” svar. Syftet var enligt lärarna att de genom de kartläggande aktiviteterna fick en chans att genom främst öppna och utforskande samtal lära känna eleverna och deras erfarenhetsvärld bättre.

Vid observationerna lade jag märke till Kims och Los strävan efter att skapa dialog. De ställde alltid öppna frågor i inledningen av varje kartläggningssamtal, frågor som de sedan följde upp med mer slutna frågor när de önskade mer precisa svar från eleverna. Vid kartläggande aktiviteter i grupp i och utanför undervisningen i förberedelseklassen hade alltid eleverna det största talutrymmet. Vid enskilda samtal med eleverna var oftast eleverna mer fåordiga. Lärarna följde inte heller ett på förhand bestämt manus och hade inte ett batteri av frågor som skulle ställas i en viss ordning. De plockade vissa delar av ett kartläggningssamtal som skolan använde vid mottagande av nyanlända elever. Dessa delar bestod av olika frågor där man bland annat försökte få fram uppgifter om elevernas bakgrund och ämneskunskaper. Det fanns dock inte en färdig mall enligt Kim och Lo för hur informationssökandet skulle göras. Detta styrdes av situationen och individen de mötte.

Lo, som genomförde de flesta kartläggningssamtalen som jag närvarade vid, var inlyssnande och mån om att så långt det var möjligt utgå från elevens tankar och erfarenheter. Hon anpassade i hög grad samtalet efter vad eleven/eleverna valde att berätta och hon framstod som både flexibel och lyhörd. Jag lade märke till att Lo oftast följde upp elevernas svar och ofta återkopplade till det eleven berättat tidigare under samtalets gång.

Kartlägningsaktiviteterna sågs som en process över tid

Enligt Kim och Lo pågick kartlägningsprocessen kontinuerligt från det att eleven börjat på skolan och så länge som de ansåg sig behöva införskaffa information om eleven. Den första ”allmänna kartläggningen” som Kim och Lo kallade den, genomfördes från elevens första dag i förberedelseklassen, främst i undervisningen men även utanför undervisningen via samtal med Kim, Lo och/eller en modersmåls lärare. De mer fördjupade kartläggande aktiviteterna av elevens bakgrund, erfarenheter och ämneskunskaper påbörjades så snart lärarna hade samlat in viss information om eleverna i största allmänhet.

Kim menade att vissa elever tidigt visade sina kunskaper och styrkor genom olika kartläggande aktiviteter medan andra av olika skäl inte riktigt kunde visa vem de var och vilka förkunskaper de hade under de första veckorna i skolan. Det fanns flera skäl till detta men bland annat spelade skolerfarenheter och psykosociala aspekter in. Båda lärarna var därför överens om att kartläggandet av elevernas ämneskunskaper måste pågå över tid och så mycket som möjligt i undervisningen och i relation till aktuellt undervisningsstoff.

5.3. De centrala kartläggande aktiviteterna

De kartläggande aktiviteterna genomfördes på olika sätt och fångade olika aspekter av elevens erfarenheter och kunnande. Hur de kartläggande aktiviteterna genomfördes var beroende av elevens tidigare erfarenheter, skolbakgrund och kunskaper men också personlighet. Kartlägningsaktiviteterna ägde rum både i och utanför undervisningen i förberedelseklassen:

- samtal om elevens personuppgifter och bakgrund¹⁴
- samtal och uppgifter kring elevens skolerfarenheter och språk- och ämneskunskaper¹⁵
- iakttagelser av och samtal om elevens erfarenheter och kunskaper i allmänna skolsituationer¹⁶.

Nedan följer nu en mer utförlig presentation av dessa kartläggande aktiviteter. I beskrivningen av de olika aktiviteterna har jag strävat efter att följa en didaktiskt orienterad ansats genom att ange vilken information som eftersöktes (vad), hur man motiverade behovet av denna information (varför) och hur man gick tillväga för att inhämta den eftersökta informationen (hur). I beskrivningen av olika aktiviteter är

¹⁴ Av Kim och Lo kallat ”introduktionssamtal” och ”bakgrundssamtal”

¹⁵ Av Kim och Lo kallat ”gruppkartläggning” eller ”ämneskartläggning”

¹⁶ Av Kim och Lo kallat ”mindre formell kartläggning”

dock dessa aspekter ibland sammanvävda varför de då redogörs för i ett och samma avsnitt.

5.3.1. Samtal om elevens personuppgifter och bakgrund

Kim och Lo talade i intervjuerna om att de såg informationen om elevens erfarenheter och bakgrund som mycket väsentlig. I de inledande kontakterna, med såväl vårdnadshavare som elever, tog de i samtalen upp till exempel vilket land eleven var född i, vilka eventuella andra länder eleven bott i, vägen till Sverige, om eleven bott i en större eller en mindre stad, eller på landsbygden, i eget hus eller flerfamiljshus och vilka eleven bott med där och vilka eleven bodde med nu, efter ankomsten till Sverige. De elever som deltog i studien hade alla bott i ett eller flera andra länder än ursprungslandet på sin väg till Sverige. Detta innebar att de hade en mer eller mindre sporadisk skolgång, också därför att de i sitt ursprungsland levte i ett krigstillstånd. I en intervju med Lo framkom att exempelvis Cam hade bott en tid i Brasilien för att sedan flytta tillbaka till sitt ursprungsland en period innan han kom till Sverige. Den informationen innehöll ju, menade Lo, inte bara information om var eleven hade bott utan också att eleven troligen hade kommit i kontakt med ytterligare ett eller flera språk. Genom en förståelse för såväl elevernas som deras vårdnadshavares bakgrund fick lärarna också, enligt Lo, viss vägledning om hur de skulle fortsätta kartläggandet av elevernas språkliga resurser, språkanvändning, litteracitet och ämneskunskaper.

När jag observerade kartlägningsaktiviteter både i och utanför undervisning noterade jag att eleverna vid flera tillfällen tog upp erfarenheter från de länder de bott i innan de kom till Sverige. Enligt både Kim och Lo och också modersmåslärarna Nilo och Pim var det väldigt vanligt att eleverna både vid de olika kartläggande aktiviteterna och i undervisningen återkopplade till det de varit med om både i ursprungslandet och på sin väg till Sverige. Kims och Los frågor i kartläggningen av bakgrund om var eleverna levte tidigare bidrog till att lärarna och modersmåslärarna fick den förförståelse som krävdes för att förstå vad det var eleverna relaterade till. Lärarna arbetade exempelvis med arbetsområdet *Länder i*

världen i geografin och att Cam valde att studera landet Brasilien hade sin naturliga förklaring i att det var det land han också bott i innan han kom till Sverige.

Vid olika tillfällen, både i "bakgrundssamtalet" men också när lärarna och modersmåslärarna i andra sammanhang talade med eleverna om deras språkanvändning, litteracitetserfarenheter eller kunskaper i skolämnena, var information om tidigare skolsystem och skolgång viktigt att uppmärksamma enligt de deltagande lärarna. Om eleven hade gått i skola tidigare samtalade lärarna, enligt Kim, med vårdnadshavare och elev om när eleven börjat i skolan och om skolgången varit regelbunden. Kim berättade att lärarna ville veta hur samarbetet mellan hem och skola sett ut, vilka ämnen eleven fått undervisning i och vilka ämnen eleven tyckte särskilt mycket om. Fördjupande frågor om hur lärandet hade gått till och om hur kunskaper kommunicerats i den kultur eleven varit en del av ställdes dock vid den fortsatta kartläggningen i olika ämnen.

Lo ansåg sig också ha nytta av att veta lite om vårdnadshavares utbildningsbakgrund. Särskilt viktigt blev detta om de inte hade någon egen tidigare skolgång och saknade erfarenheter av kontakter med skolsystem eller av att ha haft barn i skolan. De kunde sakna förtrogenhet med "tänket" kring skola som Lo uttryckte det. Information om skolan i Sverige blev då än viktigare att ge till vårdnadshavare vid passande tillfälle. Härigenom kunde skolan möta familjen och göra vårdnadshavare och elever mer delaktiga i skolan, menade Lo. Enligt rektor Charlie måste skolan "jobba med hela sammanhanget, skapa goda relationer för att det ska bli bra och skapa enade vuxenvärldar".

Det här visar således att lärarna i kartlägningsprocessen inte bara sökte information om eleverna, de gav också information om skolan utifrån vad de ansåg var relevant och utifrån vad vårdnadshavare önskade få veta. De kartläggande aktiviteterna kan alltså sägas vara en del av en dialogisk process där man genom samtalen inte bara inhämtade kunskap om och fick förståelse för elevens bakgrund utan också skapade tillfällen att med såväl elever som vårdnadshavare kommunicera om den skola som de nu var en del av.

De enskilda samtalen om bakgrund genomfördes så att vårdnadshavare ombads av lärarna att komma till skolan för ett enskilt "bakgrundssamtal" med Kim eller Lo efter att eleven gått en tid i skolan. Därefter genomfördes motsvarande samtal

enskilt med eleven. Kim eller Lo ledde samtalen och modersmåslärarna tolkade och bidrog på andra sätt till att informationen gick fram mellan de inblandade parterna.

Kim såg flera fördelar med att vänta ett par eller några veckor med de mer djuplodande samtalen med eleverna om deras bakgrund. Både Kim och Lo menade att det var bra att först bekanta sig lite med eleven under den första tiden i skolan, efter det första introduktionssamtalet, och ”känna in” den nya individen genom observationer och kartläggande aktiviteter i undervisningen och i andra sammanhang under skoldagen:

Vi ser ju en fördel i att vänta lite med bakgrundssamtalet så att eleven öppnat upp lite och inte möter okända människor som ställer en massa frågor, utan att de hunnit bekanta sig lite med lärarna och skolmiljön. Föräldrar och eleverna förstår bättre vad kartläggningen syftar till, att skolan inte är en myndighet som bara ska ha reda på massa saker (Kim, 141023).

Motiveringen till att ha två separata samtal med vårdnadshavare respektive elev var enligt Kim att man då kunde få mer ”ärliga” och uttömmande svar och att man minskade risken att elevens svar påverkades av vårdnadshavares närvaro. Enligt Lo kunde en del elever verka blyga och fåordiga, men det tidigare ”bakgrundssamtalet” man haft med vårdnadshavare bidrog till att lärarna kunde ställa frågor om sådant vårdnadshavare nämnt. Därmed kunde man få eleverna att prata och berätta genom att ställa sådana igångsättande frågor. Lo hade också registrerat vissa skillnader i vad vårdnadshavare förväntade sig av samtal med lärare. En del vårdnadshavare var till exempel ovana vid att lärare ställde frågor och ville höra om deras åsikter och erfarenheter och de tycktes enligt Lo inte vana vid att tala om kunskaper på det sätt som den här skolans kartläggningsprocess förutsatte. På så vis blev kartläggningssamtalet ett tillfälle för vårdnadshavarna att få relatera till skolan och lärare på ett annat sätt än tidigare.

5.3.2. Samtal och uppgifter kring elevers skolerfarenheter och språk- och ämneskunskaper

Kim och Lo ansåg att de fick ut betydligt mer information om elevernas kunskaper när de valde ut ett specifikt arbetsområde från olika ämnen som de sedan också undervisade om. De menade att de genom att vid olika tillfällen välja ut olika avgränsade arbets- eller kunskapsområden kunde få information om såväl elevernas språkliga resurser såväl som deras skolämneskunskaper. De hade tidigare prövat att kartlägga ämneskunskaper vid några få tillfällen när eleverna var helt nyanlända och enbart genom enskilda samtal, men de upplevde att de då inte fick tillräckligt underlag för att kunna organisera och planera undervisningen i förhållande till elevernas individuella förutsättningar.

Lärarna samlade genom kartläggande aktiviteter i och utanför undervisningen i förberedelseklassen systematiskt in information om elevernas skolerfarenheter i allmänhet, såsom vilken form av skola eleven gått i, hur undervisningen bedrevs, hur man visade sina kunskaper etc. och förkunskaper i olika ämnen. Men också om elevernas litteracitet, språkliga resurser och språkanvändning i förhållande till skolans ämnen samt om kunskaper i största allmänhet. De ställde frågor om elevernas modersmål, om de hade ett eller flera modersmål, om de hade haft något särskilt undervisningsspråk och om övriga språk eleverna använde eller hade använt tidigare i olika situationer och sammanhang. Kim och Lo undersökte även om eleverna kunde läsa och skriva på respektive språk och vilka texttyper (genrer) i tal och skrift eleverna hade förtrogenhet med. Under ett kartläggningstillfälle, när modersmålläraren inte var närvarande, tog Lo upp skillnaden mellan olika typer av texter och ville veta om Cam, Isa och Senja kände till något om detta:

Lo: Vi ska prata om SO och idag skulle jag vilja se om ni har gjort det här förut, om ni har gjort det här i erat land, i eran skola i Syrien. Och det är att skriva en faktatext. En beskrivande text. Är det nån som vet, vad menas med en faktatext? [...] Isa, vad säger du?

Isa: Skriv om nåt land eller någon, eller. [...]

Lo: Ja, när man skriver fantasi, är det en faktatext? [...] Och nu skulle jag vilja att ni också tänker, hur brukar man skriva en faktatext?

Isa: Det var en gång (skrattar)

Lo: Är det så ? [skrattar] Det var en gång.

Isa: Näe, saga eller fabel.

Lo: Det är en saga eller en fabel ja, och nu är det en ny typ av text som inte är en saga eller fabel och idag vill jag se lite hur vi ska träna för att skriva faktatexter också.

Genom det här samtalet och också genom att senare tala med modersmålläraren fick Lo information om vilka erfarenheter eleverna hade av att skriva ”faktatexter”¹⁷. I Los samtal med eleverna framkom att de hade begränsade erfarenheter av att skriva texter, att de främst haft undervisning baserad på muntlig interaktion. Vid observationerna lade jag märke till att eleverna reflekterade kring skillnaden mellan det muntliga och det skrivna språket i arabiska. När Lo hade samtal om faktatexter och också lät eleverna pröva på att skriva en sådan, kunde hon få inblickar i hur eleverna tänkte kring denna skillnad mellan muntligt och skriftligt språkbruk. Cam försökte förklara för Lo varför han hade svårt att komma igång med sin skrivuppgift:

Lo: [Viskar för att inte störa de andra eleverna som sitter och skriver] Är det svårt att komma igång?

Cam: [Viskar] Det är svårt att skriva så, den där inte som jag säger, den andra språk på arabiska.

Lo: Ja, men hur pratar du?

Cam: Jag pratar som skolan men inte skriver. Om du går ute du får inte samma som bok, eller hur?

Lo: Är det svårt att skriva arabiska tycker du?

Cam: Aa.

Lo: [...] Vill du ha hjälp för att komma igång? Vill du titta i en kartbok?

Cam: Nej, det är svårt att skriva. Jag kan inte skriva som bok. För det är därför, jag skriva som på där ute, som hur de pratar. Här vi ska skriva som bok men här som jag vill prata.

Lo: Du har skrivit som du pratar?

Cam: Aa. (Lo och Cam, 150122).

¹⁷ Lo kallade de texttyper (genrer) som förekommer i skolans ämnen för faktatexter.

Lo menade att samtal med eleverna om deras erfarenheter av olika slags texter och att ge eleverna en viss slags skrivuppgifter, hjälpte lärarna att kunna utgå från elevernas språkanvändning och litteracitetserfarenheter i den fortsatta planeringen. Här fick de också underlag för beslut om studiehandledning på modersmålet (eller tidigare undervisningsspråk) och information om vad eventuell modersmålsundervisning behövde innefatta.

Både intervjuer och observationer gav prov på att Kim och Lo vinnlade sig om att inte enbart få en uppfattning om elevers språkutveckling och språkanvändning, vilka ämnen eleverna fått undervisning i, eller vilka ämneskunskaper de hade utvecklat i den sociokulturella miljö de tidigare varit en del av. De talade också om att de ville få en bild av den utbildningstradition eleverna socialiserats inom. Vid ett av tillfällena då Lo skulle kartlägga elevernas kunskaper i samhällskunskap och ämnesområdet mänskliga rättigheter och FN, kom samtalet att också handla om elevernas erfarenheter på andra sätt. Lo kommenterade detta efteråt:

Om man kartlägger och bara begränsar sig till frågorna, då tappar man ju det där öppna som kanske ger nån annan del av kartläggningen som man inte hade tänkt och så kände jag med den kartläggningen om FN och om mänskliga rättigheter. Tittar man på SO-målen i läroplanen så är ju det bara en liten del men det finns ju ändå med i samhällskunskapen. Men där blev det ju att de började prata generellt om SO och då försökte jag ju öppna lite för det då och höra lite om deras tankar och då blev ju det väldigt fritt för det var ju de själva som drog in på det spåret. Och så fick jag ju även lite bakgrund kring hur de kopplade SO till krig de kom ifrån så att det blev ett väldigt öppet samtal och jag fick också syn på hur eleverna reflekterar i lite större sammanhang än bara just om precis det här området. Lite allmänt hur de drar trådar och vad man har för värld på nåt sätt med sig för det är ju det man också vill veta (Lo, 141022).

Lo betonade alltså vikten av flexibilitet under kartläggningssamtalet och hur hon fångade upp det eleverna valde att tala om. Hon upplevde att hon genom det fick en fördjupad bild av elevernas tankar om och kunskaper inom SO-ämnena och insikter om det sociokulturella sammanhang eleven varit en del av tidigare. Jag lade vid observationerna märke till att Lo ofta ställde frågor om hur eleverna fått de kunskaper de relaterade till. ”Kartläggning är så mycket mer än att fånga

faktakunskaper” menade hon när vi talade mer om detta efter ett av kartläggningssamtalen:

Anniqa: Hur använder du den här kunskapen nu efter kartläggning?

Lo: Jag skrev ner lite punkter och lite hur går jag vidare och där var det lite olika. Jag kände att ja men här fick jag en ganska bra bild vad de har läst och inte läst just inom SO, och kanske vad de tänkte om SO. Men i andra fall kände jag att det här måste jag fråga mer om och särskilt fråga mer om hur du har lärt dig det här. Cam har ju kunskaper inom historia till exempel och med den eleven vill jag ju göra en fördjupad historisk kartläggning (Lo, 141023).

Vid det kartläggningssamtal som Lo och jag samtalade om, visade det sig att eleverna tidigare inte fått undervisning i alla SO-ämnena, enbart i religion. Senja berättade till exempel att eleverna i hans tidigare skola delades in i grupper efter vilken religion de hade och sedan bara fick undervisning om just den religionen. Eleverna berättade också att de inte hade undervisats i historia i skolan, men visade samtidigt ett intresse för ämnet, i synnerhet Cam. De tycktes således ha tillägnat sig vissa kunskaper ändå, utanför skolundervisningen.

Kartläggning som redskap för att samla information om eleverna, påpekade Lo, handlade således om att skaffa underlag för planering på både en organisatorisk och en innehållslig nivå, exempelvis om gruppammansättning beroende på kunskapsnivå, stöd via studiehandledning och hur uppgifter och aktiviteter utformades i de olika ämnena för respektive individ.

Lärarna gick tillväga på så sätt att de hämtade in information om eleverna och var och ens kunskaper genom särskilda gruppsamtal med eleverna utanför och i undervisningen och de kartläggande aktiviteterna var naturliga inslag så snart ett nytt arbetsområde skulle introduceras. Kartläggande aktiviteter utanför undervisningen med enskilda elever förekom dock också när lärarna ansåg att det fanns behov av det, men jag observerade inte någon sådan aktivitet.

Nedan följer en närmare beskrivning av hur lärarna utförde de kartläggande aktiviteterna om elevers språk- och ämneskunskaper utanför respektive inom undervisningen i förberedelseklassen.

Dynamiska gruppsamtal utanför undervisningen

Kim och Lo talade om ”ämneskartläggning” och menade då samtal med eleverna för att få reda på vilka kunskaper de hade inom ett ämnesområde. Sådana samtal kunde ske med grupper om 3-4 elever vid varje tillfälle och genomfördes i det grupprum som låg bredvid förberedelseklassens ordinarie klassrum. Med Cam, Isa och Senja som talade samma språk, arabiska, genomfördes flera sådana gruppsamtal. Vally som talade somaliska, deltog endast i ett sådant gruppsamtal. Anledningen till att Vally inte deltog i fler ”ämneskartläggningar” i grupp var att hon hade varit väldigt fåordig både under den enskilda ”bakgrundskartläggningen” och i den ”ämneskartläggning” i grupp som hon deltagit i. Kim och Lo samt Nilo, den somaliska modersmåls läraren, ansåg att hon kom bättre till sin rätt vid de kartläggande aktiviteter som ägde rum inom ramen för undervisningen. Här ser man således prov på individanpassning under kartläggningsprocessen.

Både Kim och Lo föredrog att ha eleverna i smågrupper om 3-4 elever när de försökte få information om deras erfarenheter och kunskaper i SO och NO. De motiverade detta med att ett sådant gruppsamtal mer liknade undervisning och att elevernas interaktion fungerade stöttande så att eleverna fick lättare att uttrycka sig i samtalet. Mina iakttagelser under observationerna bekräftade detta. Vid flera tillfällen lade jag märke till hur eleverna, när de samtalade enskilt med någon av lärarna, var relativt fåordiga och bara svarade kortfattat på lärarens frågor. Men när till exempel de tre arabisktalande eleverna var tillsammans och Lo förde samtal med dem kring SO var de betydligt mer aktiva och interagerade såväl med läraren som med varandra och uttryckte betydligt fler tankar och åsikter.

Nedanstående utdrag handlar om fakta om Syrien¹⁸ och illustrerar hur interaktionen mellan eleverna också bidrog till att lyfta fram deras kunskaper:

¹⁸ Läraren och eleverna samtalade först fritt om vad eleverna visste om Syrien. De gjorde en tankekarta på tavlan och fyllde på med fakta om floder, sjöar och djur etc. Efter att ha pratat om sjöar en stund sade en av eleverna att Syrien har en kung och Lo hakade på detta vilket citatet visar. Eleverna diskuterade därefter om Syrien har en kung eller en president och de försökte förklara relationen mellan namnet sjölejon och presidentens namn.

Lo: Finns det någon kung? Vem bestämmer?

Senja: Nej

Cam: Bashad al-Assad

Eleverna: *[Alla skrattar]*

Cam: Va, jag sa Bashad al-Assad

Isa: Bashad al-Assad

Senja: Ja, han heter Bashad al-Assad

Eleverna: *[Skrattar och pratar ivrigt i munnen på varandra]*

Lo: Han heter det.

Eleverna: Ja

Cam: Bashad lijon

Senja: *[Skrattar]*

Lo: *[Ohörbart]* vem bestämmer

Cam och Senja: *[Pratar på arabiska]*

Lo: Vad skulle man mer kunna skriva, om, om ni skulle berätta för mig kan man säga som inte vet så mycket om Syrien?

Senja: Eh, finns en sjö, eh *[Flera pratar samtidigt]*

Lo: Får jag höra, får jag höra.

Senja: Finns en sjö, heter sjölijon

Lo: Sjölijon?

Elever: Sjölijon

Senja: Lijon

Elever: Sjölijon

Alla: Sjölijon

Senja: Aa

Lo: Finns det sjölejon i sjö?

Senja: Aa

Lo: Så det finns djur, olika djur?

Cam: Nej, den där heter så

Lo: En sjö som heter sjölejon?

Senja: *[Pratar på arabiska]*

Cam: Eh, den där vem bestämmer heter Bashar al-Assad

Senja: al-Assad. Al-Assad är lijon

Lo: al-Assad betyder lejon?

Cam: Ja den där sjö

Senja: Sjölijon, sjölijon

Lo: Så, hans namn betyder sjölejon?

Senja: Ja

Lo: Jaha

Isa: [Pratar på arabiska]

Elever: [Pratar på arabiska]

Isa: Nej, sjölejon hans sjö, till Bashar alltså

Senja: [*Skrattar*]

Lo: Sjölejon är hans sjö?

Elever: [Pratar i munnen på varandra på svenska och skrattar]

Isa: Det heter så

Cam: Nej, inte så

Isa: Men Bashar al-Assad, det betyder inte sjölejon

Lo: Nej det är ett namn bara, de e ett namn?

Isa: Ja, bara ett namn.

Lo: Men det betyder nånting med sjö och lejon?

Cam: Näää, [*Senja skrattar*] en sjö inte, en lijon, hans, hans efternamn heter lijon.

Lo: Jaha, hans efternamn är lejon.

Isa: Kungen, han efternamn

Lo: Kungens efternamn, jaha.

Cam: Inte kungen, pesi...

Elever: [Pratar på arabiska]

Lo: Va, är han kung?

Senja: Nej, kung

Cam: Det e inte, de finns inte kung på Syrien

Isa: Jo.

Senja: Näe finns inte

Lo: Jaha, [*ohörbart*] rätt då?

Cam: Det finns... [*Säger ett ord på arabiska*], jag kan inte på svenska.

Lo: Ja, du sa nog ordet,

Cam: Ja sa bara...

Lo: Presi

Cam: President

Lo: Ja, du sa det förut

Cam: President [*Skrattar*]

Isa: [Pratar på arabiska]

Cam: President [*Skrattar*]

Senja: [*Skrattar*]

Lo: Mm, vad kan vi, man mer berätta om då?

Cam: President

Lo: Ja, en sak som jag inte vet

Cam: Flod

Lo: Ja floder

Isa: Mm

Cam: [Säger ett ord på arabiska]

Vid observationen av Los samtal med eleverna noterade jag också att eleverna stöttade varandra om någon inte förstod frågan och att de jämförde sina erfarenheter och uppmärksammade när de sams emellan tyckte och tänkte olika. Ibland var eleverna inte överens om svaren på lärarens frågor vilket ledde till intensiva samtal, argumentation och förhandlingar på svenska och som det tycktes även på arabiska. Samtalet präglades alltså av intensiv interaktion och skratt och alla tre eleverna verkade angelägna att få ge uttryck för sina kunskaper. Efter detta grupsamtal kommenterade Lo att hon tyckte hon fått mycket information, inte bara om elevernas ämneskunskaper, utan också om deras tidigare erfarenheter av att skriva och tala om ”faktatexter”. Utöver detta hade eleverna också i grupsamtalet kunnat ge prov på sin förmåga att kommunicera, resonera, uttrycka åsikter, argumentera och ställa frågor, på svenska och som det tycktes också på arabiska.

Att lärarna sökte brett efter information visade sig bland annat när jag talade med Lo om en kartläggande aktivitet i SO. Lo intresserade sig i samtalen med eleverna för betydligt mer än enbart vilka ämnen och arbetsområden eleven hade erfarenheter av och kunskaper inom. Vid ett tillfälle iakttog jag hur eleverna uppmanades att berätta om vilka ämnen de fått undervisning i och vilka ämnesområden inom respektive ämne de fått undervisning om, hur ämnet var organiserat i förhållande till svenska skolans ämnen¹⁹, i vilka länder eleven fått undervisning i respektive ämne och på vilket eller vilka språk undervisningen bedrivits. Lo ställde i detta samtal också frågor till eleverna om hurdan undervisning de haft i sina ursprungsländer, hur lärarna och eleverna betett sig i klassrummet, hur elever pratade med läraren och med sina kamrater, om man arbetade både enskilt, i par och i grupp, och hur man talade om för varandra vad man visste, hur man visade sina kunskaper. På så vis fick

¹⁹ Alla elever som deltog vid detta kartläggningstillfälle hade viss erfarenhet av undervisning i svenska skolans ämnen när den här kartläggningen genomfördes.

Lo till exempel information om Cams stora intresse för historia och att det intresset utvecklats enkom under fritiden:

[...] och att jag också fick veta lite om undervisningen och var låg deras intresse i SO. Och en elev uttryckte att han hade läst böcker om historia som han hade köpt hemma. [...] och jag ville veta hur man lärt kunskaperna även utanför skolan. Och just detta området [*syftar på mänskliga rättigheter och FN*] har de nog inte läst om i skolan. Utan allting hade de ju fått veta på andra sätt. Men de hade ju ändå en del kunskaper om ämnet så det var intressant. Cam hade ju köpt historieböcker och läst själv hemma om Hitler och om andra världskriget. Han verkade vara väldigt intresserad av det ämnet. [...] jag tänker att jag fick en viss bild av vad de tänker om SO också och lite vad de hade läst i sina hemländer. De har ju samma hemland men hade läst olika saker. Och sen tycker jag att jag fick liksom se, särskilt den ena eleven, men även de andra har ju ett intresse för SO och för de där frågorna så det tycker jag ju var intressant. Och hur det tänkte kring SO som block och om religion och SO och vad man lägger i ämnena liksom på lite olika sätt (Lo 141022).

I en intervju uttryckte Lo hur viktig den informationen var som hon hade fått fram genom detta samtal och att det vägledde henne i hur hon skulle gå vidare i kartlägningsprocessen, bland annat med en mer fördjupad kartläggande aktivitet i historieämnet med Cam. Hon talade också om betydelsen av att lärarna som tar emot elever vid inslussning i ordinarie undervisningsgrupp får en förståelse för hur kunskaper kan ha utvecklats utanför ett skolsammanhang, att tidigare skolår eller ämnen man fått undervisning i inte alltid säger så mycket om elevernas faktiska kunskaper.

Aktiviteter inom undervisningen med hjälp av flerspråkighet och digitala redskap

Även i undervisningen i förberedelseklassen förekom kartläggande aktiviteter som hade som syfte att utforska elevernas erfarenheter och kunskaper inom olika områden. Kim berättade att de inte hade tillgång till modersmåls lärare på heltid och därför var tvungna att anpassa såväl de kartläggande aktiviteterna som undervisningen till om modersmåls lärarna var med eller inte. Kim beskrev hur hon följde upp en ”ämneskartläggning” i grupp om kroppen i NO med Isa, Cam, Senja och Vally i undervisningen:

Vi använde en app som visar hur kroppen ser ut inuti och den innehåller olika system så man kan se nervsystemet eller matsmältningen och så kan man titta på kroppen och systemen på tavlan via projektorn. Syftet var att tydliggöra för eleverna vilka delar av kroppen vi ska arbeta med samtidigt som jag fångade upp elevernas förförståelse. Att det är det här vi ska lära oss och om ni redan kan, är det det här ni ska kunna uttrycka kunskaper om på svenska. I det samtalet vi hade om de här olika bilderna så stack de tre arabisktalande eleverna ut ganska mycket. De kunde t ex via modersmålet beskriva vad som händer om man blir stucken av ett bi.[...] Tiden är knapp och man ska inte hålla på och läsa massa saker som de redan kan (Kim, 141119).

Med stöd av medierande artefakter som möjliggjorde interaktion, såsom appar och en projektor, fortsatte Kim utforskandet av elevernas kunskaper om kroppen samtidigt som eleverna fick undervisning inom detta ämnesområde. Kim betonade i ett av våra samtal vikten av att eleverna arbetade tillsammans eftersom det då skapades en helt annan dynamik och bättre förutsättningar för lärande än om eleverna hade suttit enskilt med ett papper framför sig och utfört uppgifterna på egen hand.

I en av våra intervjuer talade också Kim om de tre arabisktalande elevernas förkunskaper och att hon inte behövde arbeta med elevernas förförståelse inom ämnesområdet eftersom eleverna hade visat sig ha kunskaper om kroppsdelarna och kroppens system. Nu kunde hon planera lektioner för just dem som innebar att eleverna tillägnade sig ämnesterminologin på svenska, med utgångspunkten att eleverna redan var förtrogna med denna terminologi på sitt tidigare undervisningsspråk, arabiska. Att eleverna på olika sätt fick visa vilka begrepp de var förtrogna med inom olika ämnesområden innebar att de i undervisningen sedan fick lära sig de motsvarande orden på svenska genom att både få uttala dem och skriva ned dem. Exempel på sådana ord som eleverna arbetade med var namnen på yttre och inre kroppsdelar. Det hade att göra med att de i tidigare kartläggande aktiviteter visat prov på förkunskaper inom detta område. Kartläggande aktiviteter i undervisningen bidrog alltså till att undervisningen anpassades efter varje individ.

I en intervju med Kim berättade hon att de i de kartläggande aktiviteterna och i undervisningen utgick från läroplanen och kursplanerna inom de olika ämnena samt från skolans övergripande planering för SO- och NO-ämnena:

Kim: NO i en förberedelseklass kan ju vara ganska knepigt eftersom det är mycket begrepp som är ganska... ah, det är ju inte det mest konkreta man kan ge sig på, det är ju inte NO så.

Anniqa: Har ni NO från början när eleven är ny?

Kim: Ja ja och då har vi provat olika varianter på vad som passar och vi har ju självklart kollat på läroplanen och vad som tas upp och så. Och sen har de ju också en treårsplan på mellanstadiet som vi också tittar på. Men sen har vi känt att det måste vara ganska konkret ändå när de inte har språket och ibland inte kunskaper med sig. Därför har vi valt att kartlägga och undervisa om en del områden som passar bättre, bland annat kroppen, växter, blommor, ja den typen av mer konkreta ämnen som många kan relatera till, men vi har också jobbat med fortplantning när eleverna är helt nya (Kim, 141119).

Kim berättade, vilket jag också lade märke till under observationerna, att det var läroplanen och kursplanen som var basen för de kartläggande aktiviteterna och för undervisningen och inte något ”tillrättalagt läromedel” särskilt anpassat för nyanlända elever. De kartläggande aktiviteterna vad gäller skolämnena styrdes alltså av en förutsedd inriktning på innehållet i undervisningen samtidigt som lärarna var intresserade av att få veta vad eleverna undervisats i tidigare. Kim beskrev hur de undervisade i alla ämnen från elevernas första dag i förberedelseklassen och att kartläggning och undervisning pågick parallellt. Enligt Kim utmanades eleverna rejält och de fick kämpa hårt då de från början deltog i ämnesundervisningen på ett språk de inte behärskade, särskilt elever med knapphändiga eller inga förkunskaper alls i olika ämnen. Samtidigt upplevde Kim att de allra flesta elever var mottagliga för lärande och snabbt utvecklade språk- och ämneskunskaper varför det blev betydelsefullt att göra ”ämneskartläggningar” i bland annat NO.

I intervjuer och observationer framkom att lärarna vid varje kartläggande aktivitet var intresserade av att få en uppfattning om vilka ämnesområden inom olika skolämnena som eleven hade erfarenheter av och kunskaper inom samt vilka ord och begrepp eleven utvecklat i förhållande till olika ämnesområden. Både Kim och Lo

återkom ständigt i intervjuerna också till att tala om vikten av att få information om elevernas ordförråd både på modersmålet eller det tidigare undervisningsspråket och på svenska när de talade om exempelvis kroppen, mänskliga rättigheter eller länder i världen. Kim och Lo använde ofta begreppet ”skolspråk” när de talade om hur eleverna uttryckte sig i förhållande till de olika ämnena. Vid ett tillfälle då Lo utforskade elevernas kunskaper i SO uppmanade Lo modersmåls läraren att ordagrant tolka det eleverna sa. Senare förklarade Lo att hon på detta sätt ville ”höra elevens eget språk”.

Återkoppling och självskattning

Efter en kartläggande aktivitet i undervisningen om kroppen talade Kim i ett av våra samtal om vikten av återkoppling till eleverna angående den information lärarna fått fram och om olika sätt att låta eleverna själva skatta sin kunskap i relation till ett arbetsområde inom ett ämne. Kim ansåg att hon behövde lära sig mer om återkoppling och att de inte arbetade med det tillräckligt mycket och medvetet tillsammans med eleverna. Kim berättade att de tidigare hade prövat en modell med en grupp elever från Irak med god skolbakgrund och välutbildade föräldrar. Modellen gick ut på att eleverna innan de påbörjade ett arbetsområde fick uppskatta hur mycket de kunde om det arbetsområdet:

Grönt betydde jag kan mycket, gult betydde jag behöver lära mig mer och rött betydde nej jag kan inget alls. Och vi tyckte att wow det här var ju, det här var ju perfekt. Sen bara plupp, två månader senare [*skrattar*], då sitter vi med ett annat gäng som inte har en aning om vad vi pratar om. Vaddå, ska jag reflektera över mitt egna, vaddå? De fattade inte ens idén. [...] Att gå ifrån, att, att, det är ju jätteabstrakt att sätta en färg på en, eh, när man aldrig reflekterat över sin kunskap överhuvudtaget [...] för just den elevgruppen vi fick efter sen så var det så otroligt långt från, eh, så då fick man ju, då får man ju börja, börja mycket längre ner, liksom att bara reflektera lite kring, alltså, kring sin kunskap. Bara det är ju jättesvårt (Kim 141119).

Kim upplevde att en enda modell för att fånga elevernas egen syn på sitt lärande och för återkoppling inte passade alla elever och just nu arbetade de inte särskilt inriktat med elevers uppskattning av kunskaper eller med återkoppling. Däremot sparade de

uppgifter som eleverna hade arbetat med under de kartläggande aktiviteterna eller spelade in eleverna via Ipad när de läste på modersmålet eller på svenska. En kort tid senare gick de tillsammans med eleverna igenom dokumentationen vilket, menade Kim, bidrog till att eleverna fick syn på den egna språk- och kunskapsutvecklingen och det var enligt Kim positivt för elevernas fortsatta lärande.

Dokumentation

Vid observationerna iakttog jag att Kim och Lo dokumenterade det vårdnadshavare och elever berättade under kartläggningssituationer utanför klassrummet genom att föra anteckningar med penna och papper. Vid kartläggning i undervisningen dokumenterades ingenting skriftligt enligt mina iakttagelser. Efter varje kartlägningsaktivitet utanför undervisningen analyserade sedan läraren den information som framkommit och skrev en sammanfattning av resultatet. Dokumentationen fördes sedan över till mottagande lärare när eleven gick över till den ordinarie undervisningsgruppen på skolan eller började på en annan skola.

5.3.3. *Iakttagelser av och samtal om elevens erfarenheter och kunskaper i allmänna skolsituationer*

Lärarna menade att information om hur eleverna fungerade i olika sociala sammanhang utgjorde ett viktigt underlag för att förstå hur eleverna hanterade olika situationer i skolans värld. Inte bara tidigare skolgång och skolkunskaper, utan också tidigare närmiljöer och varje elevs särskilda intressen, var av värde för lärarna i kartlägningsprocessen. Lo påpekade att sådan kompletterande information gav en bild av hur eleven levt och om eleven kunde ha utvecklat förmågor och kunskaper som inte kom fram under de ”mer formella” kartläggande aktiviteterna i anslutning till undervisningen. Information som lärarna kunde ha nytta av att bygga vidare på framgent.

Lärarna gick tillväga på så sätt att de när en ny elev kommit till klassen, intog en mer iakttagande hållning till denna elev. De uttryckte i intervjuerna att de också observerade och samtalade med eleverna under skoldagens alla situationer och sammanhang och inte bara vid kartläggande aktiviteter utanför och i undervisningen.

De nämnde iakttagelser av eleven i interaktion med andra under skolmåltider och på raster som viktiga tillfällen att få information om hur eleven fungerade i skolan. Både Kim och Lo uttryckte i intervjuerna att de fick en bättre helhetsbild av elevernas bakgrund, personlighet, kunskaper och styrkor när de iakttog och samtalade med eleverna under mindre formella sammanhang. Lo tog Vally som exempel som varit tyst och fåordig under de enskilda och gruppvisa kartläggande aktiviteterna. Vally hade endast begränsad och sporadisk tidigare skolgång. Hennes pappa hade varit getskötare och Lo fick i dessa mindre formella sammanhang reda på att Vally genom detta haft ansvar och utfört olika sysslor som hörde ihop med pappans yrke. Vally hade med andra ord utvecklat specifika förmågor och kunskaper i den sociokulturella kontext som präglat hennes uppväxt.

Sammanfattning

Det övergripande syfte som framkom från såväl rektor som lärare var att resultaten från kartläggningen skulle kunna användas för beslut och planering av elevens fortsatta skolgång och utbildning samt genomförande av undervisning. Men det uttrycktes också att kartläggningen möjliggjorde en dialog med vårdnadshavarna om elevens tidigare och fortsatta skolgång. Lärarna var också måna om att understryka att även elever utan skolbakgrund hade utvecklat styrkor, förmågor och kunskaper som de behövde få syn på för att kunna planera undervisningen efter var eleven befann sig och vad eleven behövde.

Den information som lärarna på skolan sökte genom de kartläggande aktiviteterna var i stora drag:

- Vårdnadshavares och elevers sociala bakgrund (ursprungsland, boende- och familjeförhållanden etc.).
- Erfarenheter av språk, språkanvändning och litteracitet.
- Elevers (och vårdnadshavares) tidigare skolgång och utbildningstradition eleven varit en del av (sociokulturella kontexten).
- Elevernas vardagsliv och intressen.
- Skolerfarenheter, språk, och kunskaper inom skolämnen.
- Elevernas personlighet och sociala förmågor.

Fördelning av ansvar och genomförandet av kartlägningsaktiviteterna kan sammanfattas som följer:

- Alla aktörer intog ett dialogiskt förhållningssätt under de kartläggande aktiviteterna och de var tydliga i att klargöra att det handlade om ett utforskande samtal och inte test av elevers tidigare kunskaper.
- De två lärarna i förberedelseklassen hade huvudansvaret för och ledde kartlägningsaktiviteterna i samverkan med två modersmållärare och i vissa fall en person som var anställd på skolan som flerspråkig resurs.
- De särskilda kartläggningssamtalen genomfördes när så var möjligt på elevens tidigare undervisningsspråk eller ett annat språk som eleven kunde uttrycka tankar och kunskaper på.
- De kartläggande aktiviteterna började så snart en nyanländ elev skrevs in på skolan och hade deltagit i ett första introduktionssamtal.
- Kartlägningsaktiviteterna pågick över tid parallellt med undervisningen i förberedelseklassen.
- De kartlägningsaktiviteter som förekom ägde antingen rum som enskilda samtal med en elev eller vårdnadshavare, en grupp elever utanför eller inom undervisningen eller i andra situationer under en skoldag utanför undervisningen.
- Eleverna fick ibland göra självskattningar av sina kunskaper och lärarna såg återkoppling till eleverna efter en kartläggande aktivitet som viktig för den fortsatta undervisningen.
- Lärarna dokumenterade och analyserade sina iakttagelser för att kunna använda och också föra över informationen till andra lärare.

5.4. Användningen av informationen

I detta avsnitt behandlar jag hur man på skolan använde och också vidarebefordrade den information man fått om eleverna genom de kartläggande aktiviteterna.

5.4.1. Anpassning av undervisning

Allteftersom lärarna genom de olika kartlägningsaktiviteterna fick mer och mer information om eleverna, försökte de successivt anpassa undervisningsinnehållet så att det bättre stämde överens med elevernas egna förkunskaper. Med andra ord anpassades undervisningen utifrån vilka medierande redskap eleverna utvecklat tidigare, hur de sociokulturella omständigheterna sett ut, bland annat vad gäller den språkliga gemenskapen, till tidigare utbildningstradition och till fysiska redskap som till exempel dator och smarttelefon.

Kim berättade att hon genom utforskandet av elevernas kunskaper om hälsa och kroppen fått underlag för att planera fortsatta biologilektioner:

Vi pratade ju till exempel om hälsa och om vad som var nyttigt. De kunde förklara litegrann kring matsmältningen och så vidare. [...] Vår tanke är ju att vi ibland kommer att göra gruppindelningar i SO och NO med tanke på att eleverna har så olika utgångslägen vad gäller kunskaper inom kommande arbetsområden. [...] En grupp elever har vissa begrepp på svenska men de har inte så mycket kunskaper med sig från tidigare och de är analfabeter från början. De är nybörjare i läsning och därför kommer vi att koppla läs och skrivövningar till arbetsområdet kroppen. Som typ jag har en fot, jag har ett ben. Så nivågrupperingen handlar både om ämneskunskaper och om kunskaper i modersmål och i svenska kan man säga. Den arabisktalande gruppen har ju skolbakgrund och jag märker att de snabbt tar till sig begrepp både på modersmålet och svenska så de har rätt att få gå fortare fram. De har mycket kunskaper som man kan gå djupare i. De har ju begreppen kring matsmältningen och de olika systemen och kan också beskriva det de kan [...]. Studiehandledare finns där och ser vad eleverna kan och kan fånga upp olika behov (Kim, 141119).

Kims utsaga om hur hon anpassade organisationen av och innehållet i undervisningen efter elevernas kunskapsnivå bekräftades vid mina klassrumsobservationer där jag noterade att eleverna inte fick samma uppgifter under lektionen om hälsa och kroppen. Kim och Lo berättade att de så ofta kunde anpassade undervisningen på olika sätt för olika elever beroende på vad de kartläggande aktiviteterna visat samtidigt som alla elever arbetade med samma arbetsområde, som till exempel hälsa och kroppen.

Om de kartläggande aktiviteterna visat att eleverna inte läste och skrev på modersmålet fick de ibland arbeta enskilt eller i mindre grupp med en studiehandedare eller en flerspråkig resurs berättade Lo. De som var i färd med att lära sig läsa och skriva på svenska arbetade mycket med läs- och skrivutveckling både i ämnet svenska som andraspråk och i ämnesundervisningen. Med andra ord skapade man i förberedelseklassen en undervisning som innefattade en parallell språk- och ämnesutveckling och det förverkligades genom att både Kim och Lo var såväl behöriga i SO respektive NO som i svenska som andraspråk. När eleverna arbetade med att i början sätta ihop kortare meningar, var det ord och texter från ämnesområdet *Kroppen* i NO eller ämnesområdet *Länder* i SO som också användes i undervisningen i svenska som andraspråk. De båda lärarna arbetade alltså ämnesövergripande för att det enligt Kim och Lo gynnade både språk- och kunskapsutvecklingen.

5.4.2. Kartläggning som underlag för beslut

Läraren Robin som ansvarade för övergångarna från förberedelseklassen till den ordinarie undervisningsgruppen, berättade att individuell utslussning planerades utifrån den information som framkommit vad gällde elevernas språkutveckling, skolbakgrund och hur goda ämneskunskaper eleverna hade.

Enligt Lo användes också informationen från kartläggningen för att få underlag för beslut om studiehandedning eller för att skapa inriktning på innehållet i elevens modersmålsundervisning:

Ibland har det ju varit så att man först kanske anat och sen har man kartlagt eleven och då kanske det är just det där att man märker att eleven inte har ett språk, ett modersmål med sig som inte är utvecklat, kanske varken vardagsordförråd, basordförrådet eller det ämnesspecifika. När man känner att båda dom är väldigt torftiga, då känner man ju att här skulle man ju behöva en omprioritering, att satsa tid på, först går ju en del av studiehandedningen åt till att ta reda på hur ser det här ordförrådet ut. Och det kan vara svårt liksom men då känner man ju att då blir det ju, behovet hos eleverna är ju stort att få liksom parallellundervisning med båda sina språk för att man ska kunna bygga upp det här ordförrådet. O så har ju jag också tänkt kring det här med läsinlärning och jag har testat på nån elev då de visade sig att han var dyslektiker också. Där kände jag att

han behövde extra tid för läsinläring på somaliska. För vi kommer aldrig riktigt komma förbi det här om det inte sker nåt parallellt liksom (Lo 150223).

Citaten återspeglar att Lo intresserade sig för elevernas språk- och litteracitetsnivå och att man använde studiehandledningen för att kartlägga detta samt informationen från den kartläggande aktiviteten för att organisera undervisning och stödinsatser.

Lo redogjorde vid ett tillfälle för de beslut som blev följden av att kartläggningsaktiviteterna visade att en elev inte hade den språknivå eller litteracitet som man kunde förvänta sig utifrån elevens ålder:

Anniqa: Om ni upptäcker detta då, vad gör ni då?

Lo: Det första vi gör är att kontakta vår rektor för ökad studiehandledning för eleven och sen så om det är så att modersmåsläraren jobbar här på skolan så försöker man ju prioritera om tiden, antingen den tiden vi har i vår klass, vi har ju tre lärare som är anställda på skolan, som är våra kollegor, eller så får man ansöka om mer studiehandledning. Men det påverkar ju hur man tänker om sin undervisning för då kan man ju liksom inte, men slå upp det här ordet på Ipaden och översätt det för då vet man att även om eleven slår upp det på modersmålet så säger ju inte det eleven nånting så därför är det väldigt intressant att veta vad de har för ordförråd med sig kring ämnet för det kan ju avgöra hur jag ska lägga upp lektionen. Har jag någon nytta av att en modersmåslärare finns med och översätter eller måste den istället börja prata runt begreppen och utveckla dom och lära dom begreppen på modersmålet. Geografiska begrepp liksom (Lo 150223).

Enligt Lo strävade rektorn och lärarna efter att individanpassa verksamheten så långt det var möjligt och hon pekade på vikten av samverkan mellan klasslärarna och modersmåslärarna, som också hade rollen som studiehandledare.

5.4.3. *Elevernas särskilda styrkor*

Lo talade under intervjuerna ofta om vilken nytta man hade av kartläggningsaktiviteterna för att få syn på den enskilda individens styrkor och hon tog bland annat Senja som exempel när hon ville belysa hur resultatet av kartläggningsaktiviteterna användes i undervisningen. Senja framstod enligt Lo som en ganska blyg och tyst person i klassrummet, vilket jag efter ett antal

klassrumsobservationer också hade fått intryck av. Vinsten med de kartläggande samtalen var, enligt Lo, att Senja där fick visa sin personlighet och uttrycka mer kunskaper än vad som hade varit möjligt i undervisningen i förberedelseklassen:

Genom kartläggningen har Senja visat både sina bakgrundskunskaper och att han har förmågan att jämföra, reflektera och resonera på ett sätt som jag inte hade kunnat få fram annars. [...] Bakgrundssamtalet gav mycket om hans personlighet och att han verkligen tar skolan på allvar. Utan kartläggningen hade jag sett honom som blyg och osäker och inte vetat vad han kunnat. Nu vet jag att jag kan pusha honom lite mer i själva arbetet och visa att jag vet att han kan och jag ställer mer frågan till honom än vad jag hade vågat annars eftersom han är väldigt tyst. Så det har verkligen hjälpt honom att visa sidor som han annars inte fått fram och det har kartläggningen hjälpt till med. Han skulle inte ha uppfattats så framåt om man inte gjort den här kartläggningen och så hoppas man nu att han ska våga visa mer när han har fått berätta för mig vad han kan så att han vet att jag vet det här liksom. Och det är ju otroligt viktigt för det måste vara otroligt frustrerande för honom att sitta och kunna mycket saker men inte våga säga. Och att han tror att läraren tror att han inte kan nåenting [*Skrattar*] (Lo, 150223).

Lo menade alltså att hennes förhållande till och också förväntningar på Senja blev annorlunda genom de kartläggande aktiviteterna. Därmed kunde Lo utmana Senja mer i undervisningen genom att ställa fler frågor och ge honom lite mer utmanande uppgifter. Lo lyfte också fram att kartläggningen visade att Senja hade utvecklat viktiga kognitiva förmågor som att jämföra, reflektera och resonera. Detta hade jag också noterat vid mina observationer av de kartläggande aktiviteterna och jag hade också lagt märke till att han hade en utvecklad förmåga att söka djupare förståelse och kunskap genom att formulera frågor med stöd av modersmålsläraren som tolkade. Vid flera tillfällen bad Senja läraren utveckla en fråga eller ett resonemang; ”men vad hände då om...”, eller ”hur kom det sig att...” och Cam och Isa verkade också ha upptäckt detta. Flera gånger lade jag märke till hur de frågade Senja om sådant de själva inte visste svaret på. Senja växte i takt med att han deltog i fler kartläggningssamtal. Han tog för sig mer och mer, tog ordet oftare under de kartläggande samtalen och verkade känna sig alltmer hemma i rollen som en kunnig elev.

Sammanfattning

Utifrån följande punkter kan Kim och Lo sägas ha uppnått syftet att använda de kartläggande aktiviteterna för att få underlag för den fortsatta undervisningen för de nyanlända eleverna.

- De använde sig av resultatet av de kartläggande aktiviteterna vid planering och genomförande av undervisning, det fanns en synlig och påtaglig kunskapsöverföring från kartläggningen till organisationen av och innehållet i undervisningen.
- Informationen från kartlägningsaktiviteterna användes också för beslut om stöd, studiehandledning och planering av inriktningen på modersmålsundervisningen.
- Både Kim och Lo ansåg också att elevernas styrkor synliggjordes genom de kartläggande aktiviteterna och att de därmed kunde utgå från dem i organisation och genomförande av undervisningen. Hur de bemötte eleverna, vilka förväntningar de hade på eleverna, påverkades av vad de fick fram genom kartlägningsarbetet.
- Den samlade informationen om eleven låg till grund för en individuell planering för varje elev, både på en organisatorisk nivå (inlussning i ämnen i ordinarie undervisningsgrupp, gruppindelning i klassrummet, studiehandledning etc.) och på en detaljerad lektionsplaneringsnivå (ämnesoråden, ord och begrepp, uppgifter etc.).

5.5. Gynnande respektive hindrande faktorer

I följande avsnitt redovisar jag vad de deltagande lärarna och rektorn Charlie ansåg gynnade respektive hindrade möjligheterna att man lyckades genomföra kartläggande aktiviteter som kunde användas som underlag för fortsatt undervisning.

5.5.1. *Det fanns stora vinster med att kartlägga på skolan*

Alla deltagande lärare och rektor Charlie var överens om fördelarna med att skolan och förberedelseklasslärarna Kim och Lo ansvarade för kartläggningsprocessen. I kommunen hade enligt lärarna och rektorn en ny mottagningsenhet öppnat, som bland annat skulle ansvara för kartläggning av nyanländas bakgrund och kunskaper. Kim resonerade om fördelarna med kartläggning på skolan och jämförde med om kartläggningsaktiviteterna skulle ha genomförts på en central mottagningsenhet:

För oss känns det väldigt naturligt att koppla kartläggning till undervisningen, att vi gör mycket av den i klassrummet. För gör vi en uppgift som de också lär sig nånting av, som vi också jobbar vidare med sen, än att man kanske kartlägger centralt och så får man ett papper på vad den här eleven kan, det känns naturligare att man gör det i det sammanhanget som man jobbar tycker jag (Kim, 141119).

Både Kim och Lo resonerade om olika mottagningsformer och såg framför sig att de trots mottagningsenhetens kommande kartläggningsarbete skulle både behöva och vilja fortsätta utföra kartläggande aktiviteter. De uttryckte också en farhåga om att elevernas språk- och kunskapsutveckling skulle kunna komma att påverkas negativt om en mottagningsenhet ansvarade för de kartläggande aktiviteterna då de ansåg att deras organisation främjade en effektiv språk- och kunskapsutveckling från början. Det fanns en välstrukturerad organisation för genomförande och uppföljning av kartläggningsprocessen på skolan enligt alla deltagare i studien men det tycktes alltså som om rektorn och lärarna på skolan ändå blev tvungna att anpassa sig till en annan mottagningsform av nyanlända elever än den de nu hade.

5.5.2. *Tid för genomförande och samverkan*

Kim berättade under en intervju att lärarna inte hade tillräcklig tid i schemat för kartläggande aktiviteter och hon ansåg att man behövde öronmärka tid för detta ändamål. Mer tid behövdes både för genomförande och för samtal mellan förberedelseklasslärare och modersmålslärare om resultatet av kartläggningsaktiviteterna skulle användas fullt ut i praktiken. Enligt Kim blev

konsekvensen av att de involverade lärarna inte hann prata tillräckligt mycket med varandra, att de ibland inte hann överföra information mellan sig om resultatet av de olika kartläggande aktiviteter de genomfört. Detta i sin tur gjorde att de riskerade att gå miste om viktig information när de planerade sin undervisning. Alla lärare i studien var dock överens om att det samarbete de hade ändå bidrog till att de alla fick en god helhetsbild av eleverna och att de, trots tidsbristen, samverkade på ett naturligt och framgångsrikt sätt vilket enligt lärarna var positivt för elevernas lärande och utveckling. Lärarna var tidseffektiva genom den organisation de valt för sin kartlägningsprocess.

5.5.3. *Gedigen kompetens och en strukturerad organisation*

Rektorn, Charlie, menade att genomförandet av kartläggande aktiviteter såväl som uppföljningen av dessa i form av beslut och planering, krävde lärare med gedigen kompetens:

Vad de behöver är egentligen, nr ett, så behövs god kompetens för att göra kartläggning, [...] om jag ska tänka att jag anställer nya så behöver dom ju verkligen utbildning för att se och förstå hur man kan tänka och hur man kan kartlägga och jobba med det här över tid (Charlie, 150205).

Charlie återkom till att tala om vikten av alla lärares ansvar, om hela skolans ansvar för de nyanlända eleverna och om betydelsen av att personalen i allmänhet hade kunskaper om nyanlända och om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Enligt Charlie hade de lärare som var involverade i förberedelseklassen särskilt bred och djup kompetens och de hade också ansvarat för en fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för alla lärare på skolan. En fortbildning som enligt Charlie behövde fortsätta kontinuerligt²⁰ på olika sätt för att alla lärare skulle utveckla den kompetens som han ansåg krävdes för uppdraget. Att Kim och Lo tillsammans hade behörighet för nästan alla skolämnen innebar också att de inte bara

²⁰ Charlie talade om kollegialt modellande genom auskultation, kollegialt arbete kring läsning av litteratur om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och om nyanlända etc.

kunde kartlägga elevernas ämneskunskaper utan också använda denna information i undervisningen i förberedelseklassen, i såväl språkundervisningen som i de övriga skolämnena.

5.5.4. *Dubbelbemanning och studiehandledning*

En positiv faktor som enligt Kim och Lo påverkade hur kartläggningen kunde genomföras och tas tillvara var dubbelbemanningen. Det vill säga att Kim och Lo arbetade tillsammans i klassrummet, dessutom ofta tillsammans med en eller flera modersmåls lärare som då hade rollen som studiehandledare. En lärare hade ansvar för undervisningen medan den andra, tillsammans med en av modersmåls lärarna, ägnade sig åt någon kartläggande aktivitet tillsammans med en eller flera elever i eller utanför klassrummet.

Dubbelbemanningen bidrog också enligt Kim till att lärarna gemensamt kunde hantera den spännvidd som fanns gällande elevernas språk- och kunskapsutveckling. Man kunde ha olika gruppkonstellationer och mer differentierad undervisning. En lärare kunde exempelvis stötta en elev eller en mindre grupp elever som var i behov av tidig läs- och skrivutveckling medan den andra läraren ansvarade för dem som kommit längre i sin läs- och skriv-, eller kunskapsutveckling. Dock hade antalet dubbelbemannade lektioner minskat den perioden jag studerade verksamheten, berättade Kim och Lo, på grund av minskat elevantal i förberedelseklassen. Lärarna hade istället fått i uppgift av Charlie att under vissa lektioner stötta elever som slussades från förberedelseklassen till den ordinarie undervisningsgruppen. De deltog då, enligt Kim och Lo, i den ordinarie undervisningsgruppen i olika ämnen som en form av studiehandledare på svenska.

Modersmåls lärarna Nilo och Pim (som deltog i de kartläggande aktiviteterna och som sedan stöttade eleverna i undervisningen via studiehandledning) bidrog enligt alla deltagare i studien i allra högsta grad till att man också kunde ta tillvara de kunskaper man fick fram genom de kartläggande aktiviteterna.

Kim berättade i en intervju att den kognitiva nivån på uppgifterna var lägre på lektioner när modersmåls läraren inte var närvarande eftersom det då var svårare för eleverna att redogöra för något, att förklara eller argumentera. Innehållet förenklades

då och kom främst att handla om att få en bild av elevens ordförråd på svenska. Modersmåslärarna hade alltså betydelse för att ringa in vad som var elevernas närmaste utvecklingszon (Vygotsky, 1978) som en utgångspunkt för lärarnas fortsatta undervisning med eleverna.

Alla deltagare i studien uttryckte dock att studiehandledningen egentligen inte räckte till och att detta påverkade möjligheterna till individanpassad undervisning. Lärare Robin menade att både placering, resursfördelning och inlussningar tyvärr styrdes av organisatoriska faktorer och förutsättningar snarare än pedagogiska aspekter och individuella behov.

5.5.5. Förberedelseklassens betydelse

De deltagande lärarna och skolledarna resonerade i samtalen om förberedelseklassens fördelar när det gällde kartläggning och användningen av informationen från kartläggningen. Kim och Lo framhöll att det var lättare att integrera de kartläggande aktiviteterna med undervisningen och att också anpassa undervisningen till den information de fick fram. Förberedelseklassens särskilda struktur med mindre grupp, undervisning i alla ämnen och utöka undervisning i svenska som andraspråk gjorde att de kunde variera och individanpassa undervisningen till de nyanlända elevernas behov. Det var också lättare att göra bruk av studiehandledning och särskilt inriktad modersmålsundervisning när de nyanlända eleverna samlades i en och samma grupp:

Vi vet vad eleverna har med sig efter kartläggningen, vi vet vad det är som kan vara svårt och vi ser vad är den stora skillnaden mellan vår undervisning och i klassen också. Och så att man kan ta det stegvis och då har man ju gjort en individuell bedömning just för den här eleven. Om eleven är väldigt stark i engelska ja men då kör vi igång med engelskan i den vanliga klassen och det kan man ju göra nästan direkt [...] (Lo, 141023).

Enligt Lo gynnade det de nyanlända eleverna att få börja i förberedelseklassen och att ha Kim och Lo som lärare som hade tillgång till all information om eleverna.

Men hon ville samtidigt framhäva betydelsen av en nära och god samverkan med övriga lärare på skolan och snabb inslussning i ordinarie undervisningsgrupp i det eller de ämnen eleven var stark i eller hade ett intresse av och vid övergången bidrog informationen från de kartläggande aktiviteterna till att individuella beslut kunde fattas.

5.5.6. *Rektorns betydelse*

Både Charlie, Kim och Lo berättade om Charlies genuina intresse för nyanlända elever. Kim och Lo ansåg att Charlie hade viljan att på olika sätt förbättra verksamheten och att han hade kunskaper om nyanlända elevers förutsättningar och behov. Men de upplevde samtidigt att han inte riktigt hade den tid som behövdes för att följa upp och utvärdera kartlägningsprocessen. Kim, Lo och Charlie hade regelbundna möten med några veckors mellanrum då Charlie delgav information från möten med andra rektorer i kommunen. De talade också om elever, om allmänna frågetecken som behövde rätas ut och om organisatoriska frågor såsom utökad studiehandledning eller inslussningar. Även om Charlie hade regelbundna möten med Kim och Lo uttryckte både han och de båda lärarna att de skulle behöva utveckla avstämningsmötena för att bättre kunna följa upp informationen om varje elev och elevers studieresultat.

Sammanfattning

Av samtalen med rektorn och lärarna framstod följande faktorer som var särskilt gynnsamma för att syftet med de kartläggande aktiviteterna skulle uppfyllas:

- Mottagande och de kartläggande aktiviteterna skedde på skolan av lärare som sedan mötte eleverna i undervisningen.
- Att förberedelseklassens lärare sammanlagt hade en bred ämneskompetens.
- Att alla involverade lärare hade kunskaper om nyanlända elever, om språk och kunskapsutvecklande arbetssätt och om kartlägningsarbete, samt upparbetade rutiner för kartlägningsprocessen.

- Att såväl skolläda som involverade lärare hade tid för uppföljning och samverkan kring resultatet av kartläggningsaktiviteterna.
- Dubbelbemanning i förberedelseklassen och en välstrukturerad studiehandledning.
- Undervisning i förberedelseklass under elevernas första tid i skolan för att kunna fullfölja och också allsidigt ta tillvara informationen från kartläggningsaktiviteterna.

6. Diskussion och slutsatser

Utifrån det syfte och de frågeställningar som presenterades i början av studien kommer jag i detta kapitel diskutera och sammanfatta vad som framkommit i studien och relatera det till litteratur och forskning samt studiens teoretiska ram.

6.1. Mer än bara skolämneskunskaper

Enligt Lo var det mycket mer än bara ”faktakunskaper” som de kartläggande aktiviteterna fångade. Liksom i Axelssons 2015; Bouakazs & Bunars (2015); Jepson Wiggs (2011) och Skowronskis (2013) studier framträder också i min studie en bild av vikten av att få en allsidig bild av de nyanlända eleverna. I Skolinspektionens granskningar (2009, 2014) fann man att skolor vid kartläggning av nyanländas kunskaper och i lärares förhållningssätt till denna elevkategori framför allt uppmärksammade elevernas brister. Lärarna i denna studie tycktes däremot vara måna om att ringa in det eleverna kunde och deras styrkor för att därmed kunna bygga undervisningen på detta. Lärarna intresserade sig också för elevernas tidigare och nuvarande levnadsförhållanden och fritidssysslor, vilket kunde ge dem information om viktiga kunskaper som eleverna förvärvat utanför skolan. Inte minst angavs detta vara väsentligt när eleverna saknade eller hade bristfällig skolgång. Många av kartläggningsaktiviteterna gav också lärarna insikter i hur eleverna fungerade socialt och vad som kunde krävas för att locka fram elevernas starka sidor. Situationer utanför klassrummet blev därför viktiga observationspunkter när

de ville lära känna elevernas sätt att förhålla sig till skolans olika verksamheter. Detta överensstämmer med Bouakaz & Bunars (2015) påpekanden om att det krävs mer än kartläggning av elevers ämneskunskaper om skolan ska kunna anpassa utbildningen efter elevers förutsättningar och behov. Detta kan också relateras till Bakhtin (1981) och hans tankar om ”sociala språk”, nämligen att olika kulturella, sociala och institutionella praktiker också föder olika språkbruk. Nyanlända elever kan ha approprierat andra sociala språk än de som har utvecklats i de nya miljöer de kommer till. Min undersökning visar att både lärare och elever gynnades av att lärarna samlade in information om ”hela eleven”, bland annat om vilka medierande redskap eleverna hade tillgång till sedan tidigare utifrån den sociala kontext de befunnit sig i. Den samlade informationen bildade underlag för hur undervisningen sedan planerades med utgångspunkt i information om bland annat elevens bakgrund, till exempel om elevens migrationsprocess, om elevens personlighet och intressen, om elevens skolerfarenheter, om möten med olika skolsystem och syn på kunskap och lärande, samt ämneskunskaper (jfr. Axelsson 2015; Bouakaz & Bunar 2015; Skowronski 2013).

6.2. Kartlägningsaktiviteter på flera olika sätt

De kartläggande aktiviteterna genomfördes på flera olika sätt och vid olika tillfällen, dels för att anpassas efter elevernas individuella förutsättningar, dels för att lärarna skulle få den information de önskade. Lärarna såg de kartläggande aktiviteterna som en del av den formativa bedömningen (se Lundahl 2006, 2011; Wiliam 2013) då de ständigt i kartlägningsprocessen och i undervisningen utgick från elevernas förkunskaper, följde upp lektionerna och förändrade framgent utifrån vad de iakttog.

Lärarnas dialogiska och öppna förhållningssätt under de kartläggande aktiviteterna samt de individanpassade åtgärderna efter en kartlägningsaktivitet, verkade gynna elevers delaktighet i utbildningens syfte och mål. När eleverna med egna ord fick uttrycka tankar och erfarenheter och visa kunnande och när lärarna med en formativ syn på bedömning i mötet med eleverna lyssnade aktivt, gav återkoppling till eleverna och formade utbildningen efter det som framkommit under kartlägningsprocessen, ökade elevernas möjligheter att påverka sin egen utbildning

(jfr Bouakaz & Bunar 2015; Lundahl 2006, 2011; Wiliam 2013). Lärarnas förhållningssätt tycktes bidra till att de nyanlända eleverna bättre förstod det sociala sammanhang de befann sig i.

De kartläggande aktiviteterna försiggick i och utanför undervisningen och gjordes enskilt med enskilda elever och/eller deras vårdnadshavare, eller gruppvis i mindre eller större grupper. Kartläggning och undervisning gick hand i hand från början i denna skolas kartläggningsprocess och informationen från de kartläggande aktiviteterna påverkade i högsta grad undervisningens organisation och innehåll.

Särskilt givande framstod för lärarna de kartläggande aktiviteterna med grupper av elever, både i och utanför undervisningen. Interaktionen mellan eleverna resulterade både i att de stimulerade varandra att uttrycka sig och ge information vilket också gav information om deras förmågor att uttrycka åsikter, argumentera och förhandla om innebörder (jfr Vygotsky 1978). Genom att iakttä enskilda elever också utanför undervisningen (på raster, vid matsituationen etc.) fick även lärarna information om hur de interagerade med omgivningen i andra skolsituationer. Att man genomförde kartläggningen med många olika slag av aktiviteter innebar inte bara möjligheten att få både bredare och djupare översikt över elevernas förmågor och kunskaper, utan också att man kunde differentiera utifrån elevernas individuella förutsättningar. Eleven Vally som hade begränsade skolerfarenheter är ett exempel på hur lärarna för att inte stressa henne, övergav enskilda kartläggande samtal och kartläggande samtal i grupp, och istället använde undervisningstillfällena för att utforska hennes förmågor och tidigare kunskaper.

Genom att i inledningen av elevernas skolgång genomföra kartläggande aktiviteter som fångade elevernas mer allmänna erfarenheter och ämneskunskaper för att sedan successivt dela upp ämneskartläggningen i mindre delar utifrån vad undervisningen skulle handla om den närmsta tiden, fick de ansvariga lärarna Kim och Lo en god grund för planering av undervisning på individnivå, något som tycks vara särskilt viktigt för nyanländas skolframgång enligt flera forskare (Axelsson 2015; Lindberg 2009; Spetz 2014).

Det sker inte per automatik ”transfer” mellan kognitiva aktiviteter i det vardagliga livet och hur kunskap konstrueras i skolan (Se Lave 1988; Lave & Wenger 1991). Enligt flera studier (se t.ex. Säljö m.fl. 1999) har elever svårare att

synliggöra sina kunskaper via skriftlig mediering än i en samtalsituation. Därför kan man anta att kartläggning genom enbart diagnostiska test kan bli missvisande om inte sådana aktiviteter också kompletteras med att man genom dialogiska samtal försöker utforska elevens kunskaper inom relevanta områden. Här tycks de kartläggande samtal som lärarna förde med eleverna i samband med undervisningen vara ett sådant alternativ. De enskilda samtalen eller gruppsamtalen utanför klassrummet framstod också som viktiga, då eleverna därmed fick större talutrymme och möjligheter att fördjupa sina tankar samt visa sina förmågor och kunskaper kring ett visst område.

6.2.1. *Kommunikationsspråket i kartlägningsprocessen*

Modersmållärarna fyllde flera viktiga funktioner i kartlägningsprocessen; de var språkliga resurser i dialogen med vårdnadshavare och elever och kunde bidra till tillvaratagandet av resultatet av kartläggningen i egenskap av studiehandledare och modersmållärare. Dessa lärare möjliggjorde också att eleverna kunde använda det eller de språk de önskade parallellt med svenskan. Jag menar att det bidrog till att eleverna fick möjlighet att ge uttryck för sina tankar och förkunskaper och tillägnade sig nya språk- och ämneskunskaper i ett bejakande socialt sammanhang, vilket överensstämmer med flera studier och myndighetsrapporter som rör det ömsesidiga beroendet av modersmål och andraspråk och vikten av att få undervisning på modersmålet (Axelsson 2015; Bouakaz & Bunar 2015; Cummins 2000; Skolinspektionen, 2009, 2014; Skolverket 2014; Thomas & Collier 1997). Lärarna var också måna om att under de kartläggande aktiviteterna ta reda på vilka ord och begrepp eleverna använde på modersmålet eller ett tidigare undervisningsspråk i förhållande till olika ämnesområden och lärarna förde sedan över den kunskapen om eleverna till undervisningen på svenska, vilket går i linje med vad Bouakaz & Bunar, (2015) förespråkar.

Det tycktes också vara en fördel att Cam, Isa och Senja talade samma språk då de ofta använde det gemensamma språket som en resurs under kartlägningsprocessen, för att förstå, göra sig förstådda och stötta varandra. Att eleverna ändå gärna använde svenskan under de kartläggande samtalen för att vid behov ta hjälp av en

modersmåslärare eller av varandra för att formulera det de ville ha sagt, tycktes möjliggöra att de kunde pröva på och våga uttrycka sig på svenska och samtidigt ha varandra och modersmåsläraren som en stöttande resurs när deras språkliga resurser på svenska inte räckte till. En intressant slutsats lärarna drog var att förberedelseklassens språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och den positiva inställningen till användningen av flera språk under kartläggningsprocessen och i undervisningen bidrog till ett effektivt lärande för de nyanlända eleverna.

6.3. Kartläggningens funktion i skolans arbete

Att tillvarata informationen från kartläggningsaktiviteterna var för aktörerna i studien lika viktigt som själva aktiviteterna som sådana. Studier (Bouakaz & Bunar 2015) och myndighetsrapporter (Skolinspektionen 2009; 2014) har pekat på att kunskapsöverföringen från de kartläggande aktiviteterna till den faktiska undervisningen brister. På Fallskolan verkade man dock ha lyckats med att ta tillvara informationen från de kartläggande aktiviteterna. De deltagande lärarna och rektorn uttryckte att det primära syftet med de kartläggande aktiviteterna var att använda informationen från kartläggningen till den fortsatta planeringen av elevernas språk- och kunskapsutveckling (jfr Skolverket 2012a och sammanställningen i kap 2 s. 14). Det handlade inte bara om undervisnings innehåll, utan också om organisation av undervisning och gruppindelning och om vilka krav som kunde ställas på eleverna som individer. Det handlade även om viktiga beslut som skulle fattas och information gällande särskilt stöd, studiehandledning och inriktningen på modersmålsundervisning. Kartläggningsprocessens kontinuerliga utformning innebar också att lärarna allteftersom de fick fram mer information inriktade undervisningen så att den blev individanpassad utan att de tappade siktet på kursplanemålen. Intressant är också eleven Senja, som genom kartläggningssamtalen fick möjlighet att utanför undervisningssammanhanget, visa sina kunskaper och starka kognitiva förmågor; något som ledde till att lärarna ökade förväntningarna på honom också i klassrummet. Det innebar alltså att Senja fick bättre möjlighet att arbeta i sin närmaste utvecklingszon (Vygotsky 1978).

Informationen från kartläggningsaktiviteterna kan sägas ha blivit länkar för samarbetet mellan förberedelseklasslärarna och modersmåslärarna. Enligt de deltagande lärarna fyllde studiehandledningen en viktig funktion både under och efter kartläggningsprocessen. Kim menade att studiehandledningen också bidrog till att undervisningen kunde ges på en högre kognitiv nivå och det kan jämföras med studier och modeller om vikten av stöttning och om den närmaste utvecklingszonen (Gibbons 2006; Mariani 1997; Vygotsky 1978). När studiehandledaren inte fanns i klassrummet var lärarna tvungna att anpassa undervisningen till elevernas språknivå på svenska, vilket innebar att innehållet inte motsvarade elevernas kognitiva faktiska förmåga. Detta visar att det inte enbart räcker med att som lärare veta vilka förkunskaper eleverna har, man måste också erbjuda en stöttande organisation och olika former av resurser (jfr Axelsson 2015; Juvonen 2015; Nilsson Folke 2015; Uddling 2013) för att eleverna ska kunna använda tidigare språk- och ämneskunskaper som ett medel för lärande.

Vårdnadshavarna fick genom de introducerande kartläggningssamtalen en möjlighet att i dialog med lärarna samtala om elevens tidigare erfarenheter och kunskaper, om olika skolsystem och utbildningars utformning och om vad som nu väntade de nyanlända i mötet med den svenska. Genom kartläggningssamtalet utvecklades enligt lärarna en relation till och ett förtroende mellan skola och hem och alla parter fick en bättre förståelse för likheter och skillnader i sätt att kommunicera, överföra och tillägna sig kunskaper. Även rektorn Charlie tycktes medveten om denna möjlighet till ett förtroendefullt samarbete mellan skola och hem som kartläggningsaktiviteterna tycktes innebära: ”Skolan måste jobba med hela sammanhanget, skapa goda relationer för att det ska bli bra och skapa enade vuxenvärldar”. Detta har också lyfts fram i flera studier (se t.ex. Bouakaz 2007; Bouakaz & Bunar 2015; Bunar 2010, 2012; Lahdenperä, 1997) som en framgångsfaktor för nyanlända elevers sociala välbefinnande och studieresultat.

6.4. Gynnsamma faktorer och hinder

En viktig faktor för att kartläggningsprocessen skulle uppnå sitt syfte, tycks ha varit att lärarna som var involverade i kartläggningsprocessen hade tid att planera och

följa upp de kartläggande aktiviteterna och tid för att systematiskt följa upp elevernas studieresultat. Rektorn och lärarna kring förberedelseklassen uttryckte också behovet av att på olika sätt följa upp mottagandet av nyanlända elever och kartlägningsprocessen i olika skeden. För planering och genomförande av en utbildning som för varje elev är optimal krävs lärare med adekvat kompetens, *en* anpassad undervisning och nödvändiga resurser i förhållande till den information man fått fram om elevers förutsättningar och förkunskaper. Här kan man säga att den brist på tid som lärarna och även rektorn gav uttryck för, måste ses som ett hinder för processen som helhet.

Rektorn och de lärare som deltog i studien såg förberedelseklassen som en viktig bas för de återkommande och varierade aktiviteter som ingick i kartlägningsprocessen. Genom förberedelseklassen kunde man följa upp, samordna och också göra bruk av de kunskaper som kartlägningsaktiviteterna gav. Den nära kontakten till lärarna vid utslussning av elever i den ordinarie undervisningsgruppen angavs också som en positiv faktor och att lärarna som tog emot eleverna efter tiden i förberedelseklass hade genomgått och fortsatte utbilda sig inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Den individanpassade inslussningen minskade också risken för social isolering i förberedelseklassen enligt lärarna och rektorn (jfr Axelsson 2015; Bunar 2010, 2012; Nilsson Folke 2015) och Fallskolan uppfyllde på många sätt Skolverkets (2006, 2008, 2012a, 2012b, 2013, 2014) och Skolinspektionens (2009, 2014) rekommendationer²¹ i förhållande till nyanländas lärande.

Lärarna och rektorn uttryckte tveksamhet inför en central mottagningsenhet (jfr Bunar, 2010, 2012), där man också kartlägger nyanländas kunskaper. De menade att man dels reducerade möjligheterna att få den allsidiga information som krävdes för att skapa en adekvat utbildning för de nyanlända eleverna. Dessutom gick man också miste om den sociala och förtroendeskapande aspekten av vad ett genomtänkt och fördjupat kartlägningsarbete kunde ge när lärarna som ansvarade för kartlägningsaktiviteterna också undervisade eleverna i förberedelseklassen. Man miste de naturliga möjligheterna att integrera kartlägningsarbetet med elevernas

²¹ Se kap 2, s. 14.

fortsatta utbildning i formativ anda och att länka processen till modersmåslärares olika uppdrag. Det var enligt lärarna också en tidsbesparing att de kartläggande aktiviteterna gällande litteracitet och ämneskunskaper var en naturlig del av undervisningen och handlade om det undervisningsstoff som skulle behandlas under den närmaste tiden. Kartläggningen behövde inte genomföras ”en till en” utanför undervisningssammanhanget. Lärande är situerat i praktiker (Lave 1988; Lave & Wenger 1991) och synliggörande av kunskaper samt inlemning av elevernas tidigare kunskaper i nya praktiker borde kanske därför ske i den naturliga undervisningsmiljön tillsammans med de lärare som känner eleverna bäst.

Fallskolans organisation som innebar placering av nyanlända i förberedelseklass, närheten till den ordinarie undervisningsgruppen och farhågorna gällande kartläggning på en central mottagningsenhet kan jämföras med Axelssons 2015; Bunars 2015a; och Nilsson Folkes 2015) resonemang om att det är svårt att fastställa att den ena eller andra mottagningsformen²² är bäst för alla nyanlända elever. Mycket handlar om vilka resurser man sätter in, till exempel studiehandledning på modersmålet eller ett tidigare undervisningsspråk, och vilken kompetens huvudmän, rektorer och lärare har. Med adekvata resurser och kompetens kan båda verksamhetsformerna snarare komplettera varandra än utesluta varandra.

Dubbelbemanningen i förberedelseklassen och det faktum att de båda lärarna Kim och Lo utöver kunskaperna kring andraspråkutveckling också hade behörighet i NO och SO tycks ha varit gynnsamt för såväl kartlägningsprocessen som tillvaratagandet av resultatet av denna. Deras gemensamma breda kompetens möjliggjorde en undervisning där elevernas språkutveckling kunde integreras med en individualiserad kunskapsutveckling (jfr Axelsson 2015; Axelsson & Nilsson, 2013). Även modersmåslärares insatser tycks ha gynnats av att de inte bara hade kunskaper om elevernas modersmål och ursprungsland utan också ämneskompetens för viktiga skolämnen. Pim hade utbildning i matematik och ansvarade därmed ofta för de kartläggande aktiviteterna inom detta område. Studiehandledare med ämneskompetens har lyfts som en framgångsfaktor i rapporter om kartläggning av nyanlända elevers erfarenheter och kunskaper (se t ex Skolverket 2014). Det blev

²² Förberedelseklass vs direktplacering i ordinarie undervisningsgrupp.

tydligt att modersmåslärarna inte enbart agerade tolk utan också medverkade till att informationen nådde fram till och på ett sociokulturellt plan blev förståelig för alla parter.

En fråga att lyfta är i vilken grad skolor har förutsättningar att genomföra en kvalificerad kartläggning. Att det saknas behöriga lärare i svenska som andraspråk är ett väl känt faktum (Brevinge 2015), likaså har det många gånger påtalats att rektorers och ämneslärares kunskaper om nyanlända elevers lärande behöver stärkas (se t.ex. Axelsson 2015; Juvonen 2015; Skolinspektionen 2009, 2014). Detsamma kan gälla tidsbristen, att goda intentioner kan stupa om man inte har resurser i form av tid att avsätta för att åstadkomma en genomtänkt kartlägningsprocess. Eller resurser i form av personal eller en tolk som talar elevens språk.

6.5. Kartlägningsprocessen som ett didaktiskt redskap

Jag tyckte mig återkommande se manifestationer av ett sociokulturellt perspektiv i Kims och Los förhållningssätt och uttalanden om att man inte kan ha förutfattade meningar om elevernas kunskaper och erfarenheter. Enligt Vygotsky (1978) bör mänskligt lärande förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv och medvetet handlande och kategoriskt beteende måste sökas i yttre livsvillkor. Kim och Lo skapade genom sitt inlyssnande och dialogiska förhållningssätt möjligheter för eleverna att förhandla om och använda sina tidigare kunskaper i nya sammanhang. Som Lo uttryckte det så ville hon förstå ”tänket” bakom människors handlande, inte enbart få en ytlig uppfattning om hur många år eleven gått i skola eller vilka ämnen eleven hade fått undervisning i. Jag fick vid alla kartläggningstillfällen jag observerade bekräftat för mig att detta uttalande stämde med vad som faktiskt skedde under de kartläggande aktiviteterna. Eleverna fick via språket som redskap visa vilka de var som ”hela människor”. De blev sedda och lyssnade på, bekräftade och sporrade att ta sig an utmaningen som nu väntade i en ny skola och genom undervisning på ett nytt språk.

Deltagarna i studien, särskilt Kim och Lo, tycktes ha varit didaktiskt orienterade när de utvecklade innehåll och rutiner för kartlägningsprocessen. De var måna om att ta reda på vilka eleverna var som de skulle undervisa, vilka kunskaper eleverna

hade, om eleverna hade några särskilda tidigare erfarenheter man skulle ta fasta på och funderade på hur de skulle utforma undervisningen för att maximalt anpassa den till eleverna. Man kan alltså se kartläggningsprocessen på Fallskolan som ett didaktiskt redskap för att besvara de didaktiska frågorna *vad* och *varför*, *hur*, *när* och *vem* och utifrån detta planera de nyanlända elevernas undervisning.

Informationen från de kartläggande aktiviteterna kan också ses som medierande redskap (Säljö 2000; Vygotsky 1978; Wertsch 1993) i verksamheten kring de nyanlända elevernas utbildning. Den information som kom fram genom iakttagelserna av och samtalen med eleverna och deras vårdnadshavare kom att bli viktiga bärande utgångspunkter för lärarna när de reflekterade över och genomförde undervisningen för eleverna.

6.6. Vidare forskning

Ett viktigt område att närmare undersöka är varför kartläggningsarbete i mötet med nyanlända elever i så liten utsträckning pågår på så många skolor och varför inte resultatet av den kartläggning som görs används vid planering av undervisning i större utsträckning.

Ett annat område värt att fördjupa sig kring är mottagningsenheter som organisationsform för kartläggning av nyanländas bakgrund och kunskaper. Här skulle man kunna ställa sig samma forskningsfrågor som i föreliggande studie och kritiskt undersöka vad man försöker få fram information om, hur detta görs och hur denna information kommer till användning i de nyanländas fortsatta skolgång.

Ytterligare ett område är vilka möjligheter och former för att få förtrogenhet med sina barns skola de nyanlända elevernas vårdnadshavare erbjuds. Här vore det intressant att på ett mer systematiskt sätt gå igenom de olika sätt som skolor/kommuner har att föra dialog med de nyanlända elevernas vårdnadshavare i samband med skolstarten i det nya landet.

Nyanlända elevers röster behöver också få utrymme i forskning och därför vore det angeläget att utforska elevers uppfattningar om kartläggningsprocesser och undervisning efter kartläggning.

7. Litteraturförteckning

- Axelsson, Monica (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*, s. 81–138. Stockholm: Natur & Kultur.
- Axelsson, Monica. & Nilsson, Jenny (2013). Welcome to Sweden...Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.
http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.167055.1392388472!/menu/standard/file/Welcome_to_Sweden_nilsson_axelsson.pdf Hämtat 2015-04-28
- Bakhtin, Mikhail (1981). Discourse in the novel. I: Michael Holquist (red.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Texas: University of Texas Press.
- Bergendorff, Inger (2014). Nyanlända i Sverige. I: Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (red). *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* vol. 5, s. 7-74.
- Blob, Mathias (2004). *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn: En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.
- Bouakaz, Laid (2007). Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Dissertation. Lund: Lunds universitet.
- Bouakaz, Laid & Bunar, Nihad (2015). Diagnos: Nyanländ I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*, s. 263–290. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brevinge, Nina (2015). Lärarbrist leder till utanförskap. *Dagens Nyheter* 2015-08-14. <<http://www.dn.se/nyheter/sverige/lararbrist-bidrar-till-utanforskap-1/>> Hämtat 2015-08-16.

- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2015). *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. 3. ed. Los Angeles: Sage Publications.
- Bruner, Jerome S (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi.
- Bunar, Nihad (2010). Nyanländas lärande – En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Vetenskapsrådets rapportserie 6: 2010.
- Bunar (2012). Skolan och staden. Forskningsperspektiv på integration och skolrelaterade klyftor i den moderna staden. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bunar, Nihad (2015a). Inledning. I: Bunar, Nihad (red), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*, s. 217–265. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bunar, Nihad (2015b). Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar. I: Bunar, Nihad (red), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*, s. 217–265. Stockholm: Natur & Kultur.
- Burgess, Chris (2007). 'Newcomer' Children in Non-Metropolitan Public Schools. The Lack of State-Sponsored Support for Children whose First Language is not Japanese. *Japan Forum*, vol. 19, nr. 1.
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. 2. ed. London: Routledge.
- Cummins, Jim (2000). Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Denscombe, Martyn (2013). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- EduGains, Ontario. STEP – Initial assessment.
< http://www.edugains.ca/newsite/ell/initial_language_assessment.html> Hämtat 2015-07-26.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2. utök. uppl. Stockholm: Liber.

- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ganuza, Natalia & Christina Hedman (2014). Struggles for legitimacy in mother-tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29 (2), p. 125-139.
- Gibbons, Pauline (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London: Continuum International Publishing Group.
- Gibbons, Pauline (2013). Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heigham, Juanita. & Croker, Robert A (red.) (2009). *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jepson Wigg, Ulrika (2008). *Bryta upp och börja om. Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Juvonen, Päivi (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*, s. 139–176. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (2014). Skolan, den bästa resursen. I: Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (red). *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lave, Jean (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Learn Alberta (2012). Organizing for Instruction. <http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/organizing_for_instruction.html> Hämtat 2015-08-18.
- León Rosales, René (2010). *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 2009: 18:2, s. 9-37.
- Lundahl, Christian (2006). Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011. Stockholm: Fritzes.
- Mariani, Luciano (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 23:2.
- Merriam, Sharan B (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Nilsson, Jenny (2009). ”Lite i skymundan”. *En kartläggning av nyanlända barn och ungdomars introduktion i Östergötlands tretton kommuner*. Regionförbundet Östsam.
- Nilsson Folke, Jenny (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering. I: Bunar, Nihad (red), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*, s. 37–80. Stockholm: Natur & Kultur.
- Norfolk County Council. *Assessment*. <<http://www.schools.norfolk.gov.uk/Pupil-needs/Minorities-Achievement-Attainment-Service-MAAS/EAL-BAME-documents/Assessment/index.htm>> Hämtat 2015-07-26.
- Norrbacka Landsberg, Riika. (1998). Bilder av eleven. I: Axelsson, Monica och Norrbacka Landsberg, Riika. *En studie av två internationella klasser*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Nunes, Terezinha, Schliemann, Analucia Dias & Carraher, David Wiliam (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Otterup, Tore (2014). Nyanlända elevers språkutveckling. I: Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (red). *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3[uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. ed. London: SAGE.
- Permisán, Cristina & Fernández, José (2007). Educational Responses to Immigrant Students in Madrid. *Intercultural Education*, vol. 18, nr. 3.
- Peshkin, Alan (1993). The Goodness of Qualitative Research. *American Educational Research Association* 1993 22: 23.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Saldaña, Johnny (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. 2. ed. London: SAGE.
- Short, Deborah (1999). Integrating language and content for effective sheltered instruction programs. In: C. Faltis och P. Wolfe (red.), *So much to say. Adolescents, bilingualism, and ESL in secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Short, Deborah (2002). Newcomer programs. An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban Society* 34(2), p. 173-198.
- Skolförordningen 2011:185*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skollag 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2009). Utbildning för nyanlända elever: Rätten till en god utbildning i en trygg miljö. Övergripande granskningsrapport 2009:3.
- Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*. Övergripande granskningsrapport 2014:3.
- Skolverket (2006). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever*. Redovisning av ett regeringsuppdrag. 2006: 2145. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan. Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012a). *Redovisning av uppdrag att föreslå hur skolor kan stödjas i att kartlägga och följa upp nyanlända elevers kunskaper*. (Dnr U2012/2890/S). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012b). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling. Med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Introduktionsprogrammet språkintrödn*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Behovsinventering inför kompetensutvecklingsinsatser för kartläggning av nyanländas kunskaper*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *PISA i korthet*. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>> Hämtat 2015-07-10.
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning. Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Spetz, Jennie (2014). *Debatterad och marginaliserad. Perspektiv på modersmålsundervisningen*. Rapporter från Språkrådet 6.
- South Australian Curriculum Standards and Accountability. *Scope and Scales*. <http://www.sacsa.sa.edu.au/index_fsarc.asp?t=ECCP&ID=E8A> Hämtat 2015-08-18.
- State Government Victoria. *First language assessment materials*. <<https://fuse.education.vic.gov.au/pages/View.aspx?pin=LM7MBL>> Hämtat 2015-07-26.
- Strekalova, Ekaterina & Hoot, James. L (2008). What Is Special about Special Needs of Refugee Children? Guidelines for Teachers. *Multicultural Education*, v.16 n.1 p.21-24 Fall 2008.
- Sveriges Radio (2015). *Lärarutbildningen kritiserar – saknar andraspråksinlärning*. <<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6228028>> Hämtat 2015-08-16.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Säljö, Roger (2014). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 3:2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Säljö, Roger, Schoultz, Jan & Wyndhamn, Jan (1999): Artefakter som tankestöta. I: Carlgren, Ingrid (red.), *Miljöer för lärande*, s. 155-181. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436087.pdf> > Hämtat 2015-08-16.
- Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: studentlitteratur.
- Uddling, Jenny (2013). *Direktintegrerade elevers möjligheter till lärande i ämnesundervisningen*. Magisteruppsats i svenska som andraspråk. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Utbildningsdepartementet (2013). *Utbildning för nyanlända elever* (2013:6). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. *Handledning och kartläggningsmaterial för "grunnleggende norsk"*. <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/> Hämtat 2015-08-15.
- Vetenskapsrådet. *CODEX – regler och riktlinjer för forskning*. <<http://codex.vr.se/> > Hämtat 2015-03-02.
- Vetenskapsrådet (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet.
- Vygotsky, Lev (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass/London: Harvard U.P.
- Vygotsky, Lev (1997) *The instrumental method in psychology*. Chapter V. I: Rieber, Robert W. & Wollock, Jeffrey, *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology*. New York: Springer Science-Business Media. <http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4615-5893-4_7#page-1> Hämtat 2015-08-16.

- Wertsch, James V (1993). Ett sociokulturellt perspektiv på mental handling. I: *Spov 20 – Studier av den pedagogiska väven*. Stockholm: Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand.
- Wertsch, James V (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wikipedia. *Tolk*. <<https://sv.wikipedia.org/wiki/Tolk>> Hämtat 2015-07-22.
- Wiliam, Dylan (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976 (No 17), p. 89-100.

8. Bilaga

Samtycke Vårdnadshavare

Härmed ger jag mitt tillstånd till att mitt barn deltar i Anniqa Sandell Rings studie. Studien undersöker hur elevers tidigare skolgång kartläggs och hur man använder informationen från kartläggningen i elevens undervisning. Studien följer forskningsetiska regler, det vill säga barnets namn, lärarnas namn, skolans namn eller någon annan information som kan avslöja mitt barns identitet kommer inte att finnas i rapporteringar från undersökningen. Den information som samlas in kommer enbart att användas för forskning och i utbildningssyfte.

Jag godkänner att Anniqa Sandell Ring närvarar vid kartläggning av mitt barns tidigare skolkunskaper och att hon tar del av dokumentationen från kartläggningen. Jag ger även mitt tillstånd till att Anniqa Sandell Ring intervjuar lärarna som deltog i kartläggningen och att den informationen får användas i studien. Jag ger även mitt tillstånd till att Anniqa Sandell Ring är med i mitt barns undervisning och gör observationer. Jag godkänner att kartläggningssamtalen och intervjuerna spelas in. Jag är medveten om att jag när som helst kan meddela att jag tar tillbaka detta samtycke.

Vårdnadshavare

Underskrift

Namnförtydligande.....

Vårdnadshavare till.....

Underskrift

Namnförtydligande.....

Vårdnadshavare till.....

Kontakta gärna ansvarig forskare:

Anniqa Sandell Ring

Nationellt centrum för svenska som andraspråk

Institutionen för språkdidaktik (ISD)/Department of Language Education

Stockholms universitet/Stockholm University

106 91 Stockholm

Telefon 073-707 87 15

Mejladress anniqa.sandell.ring@andrasprak.su.se

Samtycke personal på skolan

Härmed samtycker jag till att delta i Anniqa Sandell Rings studie. Denna studie syftar till att undersöka hur elevers tidigare skolgång kartläggs och hur man använder informationen från kartläggningen i elevens undervisning. Studien följer forskningsetiska regler, det vill säga, barnets namn, lärarnas namn, skolans namn eller någon annan information som kan avslöja någons identitet kommer inte att finnas i undersökningen. Den information som samlas in vid olika samtalstillfällen såsom exemplifieras nedan kommer enbart att användas för forskning och i utbildningssyfte.

Jag samtycker till att Anniqa Sandell Ring närvarar vid kartläggning av några elevers tidigare skolkunskaper. Jag samtycker också till att samtalen spelas in och att Anniqa Sandell Ring tar del av dokumentationen från kartläggningen. Jag samtycker till att Anniqa Sandell Ring intervjuar mig och är med i min undervisning och gör observationer.

Jag som rektor samtycker till att Anniqa Sandell Ring intervjuar mig och att samtalet spelas in.

Titel	Namn	Namnförtydligande
Titel	Namn	Namnförtydligande
Titel	Namn	Namnförtydligande
Titel	Namn	Namnförtydligande
Titel	Namn	Namnförtydligande

Kontakta gärna ansvarig forskare,
 Anniqa Sandell Ring
 Nationellt centrum för svenska som andraspråk
 Institutionen för språkdidaktik (ISD)/Department of Language Education
 Stockholms universitet/Stockholm University
 106 91 Stockholm
 Telefon 073-707 87 15
 Mejladress anniq.sandell.ring@andrasprak.su.se