



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling - allas ansvar, ingens ansvar?

En kvalitativ intervjustudie om lärares uppfattningar och förhållningssätt till  
nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling på högstadiet

Namn: Johanne Ahlsén Mörlin, Fanny Jonsson och Shpend Rukiqi

Program: Specialpedagogprogrammet

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP601
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT/2020
Handledare:	Lars-Erik Olsson
Examinator:	Maria Sundqvist
Nyckelord:	Nyanlända elever, högstadiet, språkutvecklande arbetsätt, organisation, lärares uppfattningar, specialpedagogik, stödåtgärder

## Abstrakt

Den svenska skolan har tagit emot ett stort antal nyanlända elever de senaste åren. Krav ställs på kommuner och skolan att skapa goda förutsättningar för de nyanlända elevernas utbildning. Forskning visar hur nära språk- och kunskapsutveckling hänger ihop (Gibbons, 2018; Cummins, 2017; Svensson, 2018). Läroplanen för alla skolformer belyser att alla lärare ansvarar för att arbeta språkutvecklande för att skapa förutsättningar för eleverna att utvecklas så långt som möjligt.

Syftet med studien var att undersöka hur lärare uppfattar och förhåller sig till pedagogiska och organisatoriska möjligheter och utmaningar i arbetet med nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling. Den teoretiska utgångspunkten för studien är det sociokulturella perspektivets syn på språk- och kunskapsutveckling samt läroplansteoretiskt perspektiv som syftar till att studera hur organisatoriska ramar påverkar undervisningen.

Studien genomfördes på tre högstadieskolor i en mellanstor kommun. Skolorna valdes ut med utgångspunkt att antalet nyanlända varierade mellan skolorna. För att uppnå syftet och besvara studiens problemformulering har åtta semistrukturerade intervjuer gjorts med lärare som undervisar nyanlända elever. Studiens metodologiska ansats är inspirerad av den fenomenografiska forskningsansatsen för att synliggöra lärarnas uppfattningar. Alla intervjuer spelades in, transkriberades och analyserades. Resultatet av intervjuerna presenteras i olika kategorier vilka definierats och formulerats utifrån lärarnas uttryckta uppfattningar; *mottagning och kartläggning, språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt i praktiken, samarbetet mellan olika professioner samt lärandets möjligheter och organisationens ramar*. Resultatet av studien visar att lärarna har varierande kunskap om hur de kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande med nyanlända elever. Vidare visade resultatet att lärarna uppfattar att samarbetet med olika yrkeskategorier för elevernas språkutveckling är viktigt men svårt att samordna. I jämförelse mellan lärarnas uppfattning om sin verksamhet och skolans styrdokument ser vi skillnader i hur undervisningen organiseras och realiserar.

Slutsats i studien blir att det är vissa funktioner som spelar stor roll för nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling på högstadiet:

- mottagning, kartläggning och placering
- läraren kompetens och förhållningssätt
- samverkan mellan olika yrkesgrupper
- tydlig ansvarsfördelning

1 Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
2 Bakgrund	6
2.1 Begreppsförklaring	6
2.2 Historia	7
2.3 Rapporter	8
2.4 Styrdokument	9
2.5 Stödåtgärder och elevhälsans roll	10
3 Litteraturgenomgång / Tidigare forskning	10
3.1 Mottagande av nyanlända elever	10
3.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	12
3.2.1 Klassrumsinteraktion	13
3.2.2 Grupparbete, visuellt stöd och modellering	13
3.2.3 Translanguaging	14
3.2.4 Utmaningar och stöttning	14
3.2.5 Studiehandedning	15
3.2.6 Modersmålsundervisning	16
3.3 Lärarens kompetens, förväntningar, attityder och förhållningssätt	16
4 Teoretiska utgångspunkter	16
4.1 Sociokulturellt perspektiv	17
4.2 Läroplansteori	18
5 Metod/Methodologi	19
5.1 Fenomenografi	19
5.1.1 Kvalitativ intervju	20
5.2 Urval	20
5.2.1 Presentation av kommun, skolor och informanter	21
5.2 Genomförande	22
5.2.1 Insamling av empiri	22
5.2.2 Bearbetning och Analys	22
5.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	23
5.5 Etik	24
6 Resultat	24
6.1 Mottagning och kartläggning	24
6.1.1 Kartläggning inför skolplacering	24
6.1.2 Kartläggning och individuell studieplan	25
6.1.3 Förberedelseklass eller direktintegrering	26
6.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i praktiken	27
6.2.1 Lärarnas definition av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	27
6.2.2 Lärarkompetenser	29
6.2.3 Modellering	30
6.2.4 Muntlig interaktion	30
6.2.5 Visualisering	31
6.2.6 Translanguaging	32

6.3 Samarbetet mellan olika professioner	33
6.3.1 Studiehandedare	33
6.3.2 Modersmåls lärare	35
6.3.3 Elevhälsa	35
6.4 Lärandets möjligheter och organisationens ramar	36
6.4.1 Elevernas skolbakgrund	36
6.4.2 Inkludering eller exkludering	37
6.4.3 Möjligheter och svårigheter med det flerspråkiga klassrummet	38
<b>7 Diskussion/Analys</b>	<b>39</b>
7.1 Resultatdiskussion	39
7.1.1 Mötet med den svenska skolan	39
7.1.2 Samverkan och ansvarsfördelning	40
7.1.3 Lärarnas kompetenser, förväntningar, attityder och förhållningssätt	42
7.1.4 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	44
7.2 Slutsatser	45
7.2.1 Mottagning, kartläggning och placering av nyanlända elever	45
7.2.2 Lärarens kompetens och förhållningssätt	46
7.2.3 Samverkan mellan olika yrkesgrupper	46
7.2.4 Allas ansvar, ingens ansvar?	47
7.3 Metoddiskussion	48
7.4 Vidare forskning	48
<b>Referenser</b>	<b>49</b>
<b>Bilagor</b>	<b>53</b>
Bilaga 1: Intervjuguide	53
Bilaga 2: Utdrag ur skollagen	54

# 1 Inledning

Under 2000-talet ökade invandringen till Sverige för att 2016 vara den största någonsin (Statistikmyndigheten SCB, 2020). Detta innebär att den svenska skolan tagit emot ett stort antal nyanlända elever de senaste åren. Krav ställs på kommuner och skolan att ta emot och skapa goda förutsättningar för de nyanlända elevernas utbildning. Skolinspektionens kvalitetsgranskning, 2017, belyser att “som en konsekvens behöver många kommuner göra stora insatser, stärka eller bygga upp beredskap och kunskap för att ta emot och erbjuda de nyanlända eleverna en bra utbildning” (Skolinspektionen, 2017, s. 5).

Våren 2020 var antalet elever med utländsk bakgrund ca 25,5 procent i svensk grundskola (Skolverket, 2020). Enligt rapporten PISA 2018 (2019) så är det i PISA-mätningarna i Sverige större skillnad i resultat mellan elever med svenska som modersmål och elever som inte har svenska som modersmål jämfört med andra länder i OECD. En av delförklaringarna som Skolverket anger är att många av de som invandrat till Sverige har en relativt hög ålder jämfört med andra länder. Skolverkets (2020b) statistik visar att antal år en elev gått i svensk skola påverkar behörigheten till gymnasieskolans nationella program. 91 procent av elever med svensk bakgrund är behöriga att jämföra med 32 procent av nyanlända elever i årskurs 6-9, eller med okänd bakgrund.

2016 tillsatte regeringen en utredning som bland annat skulle undersöka hur utbildningen kan anpassas för nyanlända elever i grundskolans senare årskurser ska nå behörighet till gymnasieskolans nationella program (SOU 2017:54). I utredningen skriver de “Nyanlända elevers största, och ibland enda, stödbehov kopplas vanligtvis ihop med bristande kunskaper i svenska språket” (SOU 2017:54, s. 173). Vi menar att språklig kompetens är en viktig nyckel för att kunna möta kraven som dagens informationsrika samhälle ställer. Vidare anser vi att utan språklig kompetens blir det svårare för individen att kritiskt granska och förstå informationen eller tillgodogöra sig kunskaper inom olika ämnesområden. Under låg- och mellanstadiet är arbetet med läs- och skrivutveckling är en naturlig del i utbildningen, men under högstadiet får ämneskunskaperna en större betydelse. Gibbons (2018) menar att elever i de lägre åldrarna *lär sig läsa* medan man i de högre stadierna *läser för att lära*. Skolverket (2012) betonar att lärare i alla ämnen och i alla stadier är ansvariga för att arbeta språkutvecklande. “De olika skolformernas läroplaner är skrivna med utgångspunkt i det faktum att språket spelar en central roll i arbetet med att ge alla elever förutsättningar att utvecklas så långt det är möjligt” (Skolverket, 2012, s. 4).

Om alla lärare ska ansvara för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande hur ser det arbetet ut på olika skolor? Om bristande kunskap i svenska språket ofta är nyanlända elevers största, och ibland enda, stödbehov och de ändå generellt sett lyckas sämre med måluppfyllelse än elever som fötts i Sverige, vad görs då på skolor för att möta elevernas behov? Som blivande specialpedagoger består en stor del av vår utbildning, och även vårt kommande uppdrag som specialpedagoger, i att möta elever som av olika anledningar är behov av stöd. Efter att ha arbetat på högstadiet som lärare och speciallärare såg vi en elevgrupp där vi upplevde att undervisningen inte alltid anpassades efter deras förutsättningar och behov, nämligen nyanlända elever. Därför vill vi undersöka hur det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet bedrivs för att möta behoven hos nyanlända elever. Detta görs genom intervjuer med lärare på tre högstadieskolor. Under arbetets gång kom vi att se att det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet i klassrummet hänger nära samman med hur det språk- och kunskapsutvecklande arbetet organiseras på skolan. På så vis kommer vår studie att ha två fokusområden; dels hur lärarna upplever att språk- och kunskapsutvecklande arbetet *realiseras* och dels hur det *organiseras*.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare på tre högstadieskolor uppfattar och förhåller sig till pedagogiska och organisatoriska möjligheter och utmaningar i arbetet med nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling.

Frågeställningar:

- Vad uppfattar lärarna som centralt i processen kring mottagning, kartläggning och placering av nyanlända elever på skolan?
- Vilka uppfattningar om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för nyanlända elever ger lärarna uttryck för?
- Vilka faktorer uppfattar lärarna underlättar samt försvårar arbetet med nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling?

## 2 Bakgrund

I kommande kapitel ges en grundläggande bakgrund till studiens ämnesområde. Först ges en genomgång och definition av begrepp som är centrala för studien, vidare en historisk bakgrund kring nyanlända elever och språkundervisning samt aktuella styrdokument, rapporter och utredningar kring ämnet.

### 2.1 Begreppsförklaring

**Nyanländ elev:** Att vara nyanländ innebär enligt Skollagen (SFS 2010:800, kap 3. 12 a §) att en person varit bosatt utomlands och nu är bosatt i Sverige. Eleven ska ha påbörjat sin utbildning i årskurs 1, efter ordinarie terminsstart eller senare. Efter att ha gått i skolan i Sverige i fyra år räknas eleven inte längre som nyanländ.

**Förberedelseklass:** En förberedelseklass är en form av stödåtgärd för nyanlända elever då eleven delvis får sin undervisning i en annan undervisningsgrupp än den hen vanligtvis tillhör. Förberedelseklassen syftar till att nyanlända elever ska få tillräckliga kunskaper i svenska språket för att kunna ta del i undervisningen i den ordinarie undervisningsgruppen. En elev kan delvis få sin undervisning i förberedelseklass i upp till två år och det är upp till varje skola om de anordnar förberedelseklass eller ej (SFS 2010:800, 3 kapitlet 12 f §).

**Direktintegrering:** Vid direktintegrering (ibland direkt integrering) får en nyanländ elev sin undervisning i samtliga ämnen i ordinarie klass direkt. Den nyanlända eleven har ofta tillgång till studiehandledning på modersmålet och läser Svenska som andraspråk (SVA) (Juvonen, 2015)

**Studiehandledning på modersmål:** Skolverket (2015) belyser att studiehandledning ges av en studiehandledare på elevens modersmål eller starkaste skolspråk och syftar till att stödja elevens språk- och kunskapsutveckling i olika ämnen. Studiehandledningen ska ske i samverkan mellan ämneslärare och studiehandledare. Nyanlända elever ska få studiehandledning om det inte är uppenbart obehövt (Skolverket, 2015).

**Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt:** Är enligt Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2020) ett arbetssätt där undervisningen i alla ämnen fokuserar på språkets roll för inläring. Undervisningen utgår från att utveckla elevernas språkliga kunskaper och

ämneskunskaper parallellt. Språket används medvetet av läraren dels som verktyg för lärande av ämnesinnehållet och dels som mål i sig genom att utveckla den språkliga kompetensen.

**Translanguaging:** Är ett begrepp som myntades 1996. På svenska översätts begreppet till *transspråkande* eller *korsspråkande*. Det syftar till att se flerspråkighet som en resurs och på ett medvetet sätt låta elever använda alla sina språk i sitt lärande (Skolverket, 2018a).

**Modellering:** Är en metod där läraren “modellerar” genom att vara en förebild som visar och sätter ord på hur en uppgift kan genomföras och lösas. Detta för att tydliggöra för eleverna för att eleverna ska kunna utföra uppgifter på egen hand, med målet att alla elever ska lyckas (Goldberg, 2017).

**Zonen för närmaste utveckling (zone of proximal development – ZPD):** Ett begrepp inom det sociokulturella perspektivet som grundar sig på forskning av den ryske psykologen Lev Vygotsky (1896–1934). Begreppet syftar till att beskriva avståndet, eller den kognitiva klyftan, mellan vad ett barn klarar att göra själv och vad det klarar med hjälp av en mer erfaren person. Det är i denna klyfta utveckling kan ske (Gibbons, 2016).

**Scaffolding (stöttning):** Är enligt Gibbons (2016) en metafor som syftar på att beskriva den stöttning någon tillfälligt behöver innan personen klarar uppgiften på egen hand, som stöttor vid ett husbygge innan väggen står av sig själv.

## 2.2 Historia

Andersson, Lyrenäs och Sidenhag (2017) menar att Sverige har en lång tradition av invandring. Detta beror till stor del på läget i världen där krig, förföljelse och fattigdom kan tvinga människor att lämna sina hemländer. Politiska beslut både nationellt och internationellt styr även människor möjlighet att bosätta sig i Sverige. För att titta på de senaste hundra åren har Sverige sedan 1930 talet varit ett land människor migrerat till. Invandringen fram till andra världskriget bestod främst av återvändande svenskamerikaner. Under andra världskriget kom många flyktingar från Tyskland. Åren fram till slutet av 1960- talet bestod invandringen till den största delen av arbetskraftsinvandring. Från 1970-talet ändrade invandringen karaktär då flykting- och anhöriginvandringen ökade. Detta berodde bland annat på krig och förtryck vilket gjorde att människor lämnade sina hemländer. Militärkuppen i Chile, 1973, tvingade många chilensare på flykt och 30 000 bosatte sig i Sverige. Under 1990-talets början blev invandringen stor då många människor flydde från kriget i det forna Jugoslavien. Mellan 1995-99 var antalet lågt för att sedan öka under 2000-talet (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2017). Enligt Statistikmyndigheten SCB (2020) var det under 2000-talets runt 30 000 människor som sökte asyl i Sverige varje år. Under 2012 ökade antalet asylsökande i Sverige för att år 2015 vara det högsta antalet någonsin; ca 160 000 människor. Detta berodde till stor del på att många människor flydde från kriget i Syrien.

Enligt Institutet för språk och folkminnen (2014) talas uppskattningsvis omkring 200 olika språk i Sverige idag, någon exakt statistik finns dock inte att tillgå. Några av de största språken som talas, förutom svenska, är; finska, arabiska, bosniska-kroatiska-serbiska, kurdiska, polska, spanska och persiska. Det finns även fem nationella minoritetsspråk i Sverige, finska, jiddisch, meänkieli, romska, samiska, detta enligt beslut av riksdagen. Elever i den svenska skolan som tillhör en nationell minoritet har speciella rättigheter till att få modersmålsundervisning i skolan (Institutet för språk och folkminnen, 2014).

Hur språkundervisningen bedrivits i svenska skolan och vilken tillgång nyanlända elever haft till sitt modersmål, eller hemspråk som det benämndes tidigare, har enligt Statens offentliga

utredning (2019:18) sett olika ut i olika tider. År 1968 infördes hemspråksundervisning i Sverige. Då var det frivilligt för kommunerna att anordna hemspråksundervisning för elever med annat modersmål än svenska. "I tidigare utbildningspolitik sågs tvåspråkighet närmast som en belastning för individen och ett hinder för inläring av samhällets huvudspråk" (SOU 2019:18, s. 62). Statens offentliga utredning (2019:18) belyser att den så kallade hemspråksreformen 1977 resulterade i att kommunerna blev skyldiga att erbjuda hemspråksundervisning för berättigade elever. Hemspråksundervisning var valfritt för eleverna. Begreppet hemspråk ändrades 1997 till modersmål och sedan 2015 är Modersmål ett eget ämne. Under läsåret 2019/20 var det strax över 300 000 elever i den svenska grundskolan och sameskolan som var berättigade modersmålsundervisning, vilket är omkring 29 procent av samtliga elever (SOU 2019:18).

Skolverket (2018a) skriver att i grundskolans läroplan från 1969 (Lgr 69) nämndes stödundervisning för nyinvandrade elever, det var inget eget ämne utan syftade till att stödja de nyanlända eleverna för att de skulle kunna börja i ordinarie klasser så snart som möjligt. År 1980 fick Svenska som främmande språk egen kursplan i läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80. Det skulle fungera som stödundervisning till ämnet svenska och var på så sätt inget eget ämne. Svenska som andraspråk blev eget ämne i grundskolan först år 1995 (Skolverket, 2018a). Skolverket (2020a) visar att de senaste åtta åren har antalet elever som deltar i svenska som andraspråk ökat. Under läsåret 2019/2020 var det knappt 13 procent av eleverna i grundskolan och sameskolan som deltog i svenska som andraspråk, vilket motsvarar ca 137 000 elever.

## 2.3 Rapporter

Andersson et al (2017) menar att även då Sverige haft invandring under en längre tid så är det först på 2000-talet som frågan kring skolan och migration har fått större aktualitet. År 2008 inrättades en ny inspektionsmyndighet; Statens skolinspektion (Skolinspektionen), som en reaktion på den oro som uttryckts över de sjunkande resultat för svenska elever i internationella kunskapsmätningar samt variationer i kvalitet och resultat mellan kommuner och skolor. Skolinspektionen har genomfört ett antal kvalitetsgranskningar som lyft fram viktiga utvecklingsområden gällande nyanlända elever (Skolinspektionen, 2020).

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (Skolinspektionen, 2010) *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska* visar att språkutvecklingen på svensklektioner sällan används för diskussioner, reflektioner och resonemang med utgångspunkt i elevernas erfarenheter, vilket skulle kunna öka elevernas förståelse och kunskaper. Språkinläringen i svenskämnet handlar för det mesta om att producera texter och är isolerad från andra ämnen. Det finns heller inget samarbete mellan modersmålsundervisningen och andra skolämnen. Bristen på detta samarbete minskar möjligheten till att modersmålet skulle bidra med att skapa förståelse för olika begrepp och olika sammanhang, som i sin tur bidrar till att elever utvecklar kunskaper i olika ämnen. Lärarna saknar kunskap om elevernas bakgrund, erfarenheter, kunskapsnivå och deras språkliga kompetens. Den bristande kompetensen blir ett hinder för att lärarna ska kunna planera och utforma undervisningen utifrån barnets behov. Vidare poängterar Skolinspektionen (2010) att personalen i förskolor och skolor ser det som problematiskt när elever talar ett annat språk än svenska när de vistas i förskolan eller skolan.

*Det finns skolor och förskolor där barnen tolkat signalerna från de vuxna som en regel att inte använda sitt modersmål. För barnen blir det då tydligt att det språk man talar hemma, och som kanske är det enda språket föräldrarna kan, är mindre värdefullt och något man inte ska använda, träna eller vara stolt över att kunna" (Skolinspektionen, 2010, s. 24).*

Skolinspektionen (2010) menar vidare att skolorna inte har tillräckliga kunskaper kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, grundutbildningarna innehåller inte detta i någon högre grad



och de insatser som man gör lokalt handlar ofta om tillfälliga insatser såsom föreläsningar. Skolinspektionen sammanfattar det med att "Behov av ökad kunskap finns bland annat när det gäller ett språkutvecklande arbetssätt, flerspråkighet, andraspråksinlärning, ett interkulturellt förhållningssätt och svenska som andraspråksundervisning" (Skolinspektionen, 2010, s. 26).

I en granskning av ämnet svenska som andraspråk från skolinspektionen 2020 framkommer att den formella kompetensen i ämnet fortfarande är låg ute på skolorna samtidigt som andelen elever som läser svenska som andraspråk stigit under de senaste åren (Skolinspektionen, 2020). Behörigheten är fortfarande låg trots riktade insatser för att höja lärarnas kompetens i ämnet. I denna granskning trycker skolinspektionen på rektorernas ansvar att se till att behöriga lärare i ämnet samverkar med obehöriga lärare för att höja kvaliteten.

I statens offentliga utredningar (2019:18) föreslås lagändringar för modersmålet och studiehandledningen på modersmålet som ska träda i kraft den 1 juli 2021. Utredningen föreslår att modersmålsundervisningen ska få en garanterad undervisningstid, regleras i timplanerna och att elever ska ha rätt till modersmålsundervisningen oavsett hur många elever som finns hos en huvudman. Vidare lyfter utredningen att det råder stort brist på legitimerade och behöriga modersmåls lärare vilket har resulterat att modersmåls lärare tillsvidareanställs, ansvarar för undervisningen och betygsättningen utan krav på legitimation och behörighet. I utredningen (2019:18) står att läsa "Undantaget från kravet på legitimation och behörighet för lärare i ämnet modersmål bör ses över" (s. 30).

Skolverket (2020) skriver angående att organisera mottagande och utbildning för nyanlända elever att huvudmannen har ett särskilt ansvar för att möjliggöra detta. Viktiga faktorer när det rör mottagande är inledande bedömning, kartläggningsmaterial, beslut och åtgärder. Viktiga faktorer som rör undervisningen är språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, samverkan, modersmål och studiehandledning.

## 2.4 Styrdokument

Det svenska skolsystemet bygger på att det ska vara en skola för alla, vilket syftar till att alla barn i Sverige ska ha rätt till utbildning. Nyanlända barn behöver inte vara folkbokförda i Sverige för att ha rätt till utbildning, även asylsökande och papperslösa barn har rätt till skolgång (Skolverket, 2018b, SFS 2010:800). Utbildningen ska utgå från och anpassas efter elevens förutsättningar och behov. Läroplanen för grundskolan (Lgr 11) slår fast att "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper" (s. 6).

Precis som för alla elever i den svenska skolan ska utbildningen för nyanlända elever följa bestämmelser i aktuell läroplan och kursplan. Det finns dock vissa bestämmelser som specifikt riktar sig mot nyanlända elever för att stärka möjligheten att utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål. Det är bland annat bestämmelser gällande möjlighet till förberedelseklass och prioriterad timplan samt individuell studieplan för nyanlända elever på högstadiet (Skolverket, 2016).

Mottagande och kartläggning av elevernas tidigare kunskaper och undervisning för nyanlända elever regleras enligt 3 kap §12 i Skollagen (SFS 2010:800). Skollagen SFS (2010:800) slår fast att nyanländas kunskaper ska bedömas om en sådan bedömning "inte är uppenbart onödig". Bedömningen ska göras skyndsamt så att eleven placeras i den årskurs som är lämplig med hänsyn till elevens ålder, förkunskaper och personliga förhållanden. Förutom detta ska en individuell studieplan upprättas och även en bedömning för behov av studiehandledning på

modersmålet ska göras. Allt detta inom två månader från det att eleven har tagits emot inom skolväsendet och det är rektorn som har huvudansvaret att detta blir gjort. Planen ska löpande revideras utifrån elevens kunskapsutveckling (se bilaga 2).

## 2.5 Stödåtgärder och elevhälsans roll

Det finns flera stödåtgärder för just nyanlända elever för att ge stöttning i elevernas fortsatta utveckling mot kunskapsmålen (SFS 2010:800, kap. 2). Stöden för nyanlända elever är: *Förberedelseklass, Individuell studieplan, Prioriterad timplan, Anpassad timplan* samt nyanlända elever som tagits emot i högstadiet har utökad rätt till *studiehandledning på modersmålet*. Dessa stödåtgärder är varken extra anpassningar eller särskilt stöd och ska inte dokumenteras i ett åtgärdsprogram (se bilaga 2).

Om det framkommer att de stödåtgärder som sätts in inte räcker för att eleven ska kunna nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska rektor se till att elevens behov av särskilt stöd utreds så fort som möjligt. Nyanlända elever har samma rätt till extra anpassningar och särskilt stöd som alla elever i svenska skolan. Eleven ska få särskilt stöd om utredningen visar detta och ett åtgärdsprogram ska då tas fram för eleven. Detta ska ske i samråd med elevhälsan, om de inte är uppenbart onödigt (SFS 2010:800).

Enligt Skollagen (SFS 2010:800, kap. 2, 25 §) ska elevhälsan omfatta psykologiska, medicinska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. En del av elevhälsans uppdrag är att ta beslut kring specialpedagogiska insatser dock finns det inte utskrivet i Skollagen (SFS 2010:800) att de syftar på en särskild yrkeskategori. Det ska finnas "tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses" (kap. 2, 25 §). Socialstyrelsens och Skolverkets gemensamma publikation *Vägledning för elevhälsan* (2016) menar att de som arbetar med specialpedagogiska insatser inom elevhälsan till stor del består av specialpedagoger. Enligt Examensordning (SFS 2007:638) ska studenter för att få specialpedagogexamen visa färdighet och förmåga att "leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever" (s. 4). Specialpedagoger är på så vis den del av elevhälsan som även kan ha uppdrag kring skolutveckling gällande det pedagogiska arbetet.

De nyanlända elever som tas emot av svenska skolan är en heterogen grupp. Det skiljer i ursprungsland, språk, vilken skolbakgrund eleven har och vilken utbildningsnivå föräldrarna har. En nyanländ elev kan ha goda ämneskunskaper men sakna kunskaper i det svenska språket och en annan nyanländ elev har inte haft möjlighet att gå i skolan alls (Skolverket, 2016).

## 3 Litteraturgenomgång / Tidigare forskning

I kommande del presenteras tidigare gjord forskning relevant för studiens syfte kring språkutveckling och nyanlända elever.

### 3.1 Mottagande av nyanlända elever

Ett stort problem för nyanlända elever är att de blir isolerade från elever med svenska som modersmål menar Cummins (2017). Han ser tre orsaker till detta. Dels ser han boendesegregationen som en förklaring. Boendesegregationen bidrar till att en del skolor får en väldigt hög andel elever som inte har svenska som modersmål, detta bidrar till att eleverna får minimal kontakt med elever med svenska som modersmål. En annan orsak till isolering är att många skolor anordnar förberedelseklasser där de nyanlända eleverna isoleras från svensktalande elever. Den tredje orsaken till isolering ser Cummins är vid övergången till

ordinarie klass, han menar att de inte alltid välkomnas av sina klasskamrater och att de känner sig exkluderade (Cummins, 2017).

Enligt Juvonen (2016) finns det fördelar och nackdelar med såväl förberedelseklass som direkt-integrering, men viss forskning visar att direktövergång till klass kan fungera i de tidigare åldrarna, i de högre åldrarna blir undervisningen mer kognitivt utmanande och språkligt krävande vilket innebär att eleverna behöver ha en språklig grund för att klara att följa undervisningen. Juvonen (2016) menar att båda organisationsformerna kan leda till segregering och marginalisering men att förberedelseklassens fördelar till viss del väger över och är att föredra i varje fall initialt och tidsbegränsat (Juvonen, 2016). Westling Allodi et al (2016) pekar på att direktintegrering fungerar för de elever som har mycket goda förmågor men för de allra flesta elever var det svårt. Även för de elever med mycket goda förmågor så krävdes individuella stödinsatser. De trycker vidare på vikten av att kartlägga elevernas kunskaper för att starten i det svenska skolsystemet ska bli anpassad efter elevens individuella behov (Westling Allodi et al 2016). De menar vidare att flera av de kommuner som de undersökt försöker begränsa tiden i förberedelseklassen eller övergår till direktintegrering men Westling Allodi et al (2016) diskuterar om man verkligen ger förutsättningar för att höja kompetensen kring arbetsområdet i de nya verksamheterna där undervisningen ska bedrivas. De menar att en viktig aspekt är att det finns lärare som har kompetens men också vilja, det handlar inte enbart om den formella kompetensen. (Westling Allodi et al, 2016).

Nilssons och Axelssons (2013) studie genomfördes med 22 elever på gymnasiet, på tre skolor. Studien utgår från hur eleverna upplever det stöd de fått i förberedelseklass och vid övergången till vanlig klass. Studien visar att elever ofta känner sig exkluderade när de går från förberedelseklass till ordinarie klass. Studien visar att eleverna ofta förväntas klara samma saker som de svenska eleverna och att de inte får tillgång till de hjälpmedel de behöver. Ofta visar det sig att ingen, varken personal eller jämnåriga, känner ansvar för den sociala inkluderingen. Det som eleven från början hoppats på, att lära sig svenska genom jämnåriga svenska vänner, uteblir ofta (Nilsson & Axelsson, 2013).

Tajic och Bunar (2020) har studerat två skolor som använt sig av olika organisationsformer, den ena bedriver förberedelseklass och den andra tillämpar direktintegrering. Båda skolorna använder begreppet inkludering för att tydliggöra sitt syfte med vilken organisation de valt. Slutsatsen är att båda organisationsformerna är både inkluderande och exkluderande och att den faktor som är allra viktigast är att man utgår från varje elevs individuella behov (Tajic & Bunar, 2020).

I publikationen "Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråkselever" av Ulrika Magnusson 2017, sammanfattas skolinspektionens granskningar 2009, 2010 och 2014 av skolors arbete med andraspråkselever. De förändringar som bör göras som skolinspektionen trycker på i de tre granskningarna är;

*Det gäller exempelvis kartläggning av elevers kunskaper, inkluderande förhållningssätt där nyanlända elever är en angelägenhet för skolorna som helhet, beaktande av språkliga dimensioner i skolämnena, tillgång till studiehandledning och samverkan mellan studiehandledning och ämnesundervisning (Magnusson, 2017, s. 78)*

Magnusson (2017) diskuterar vidare att skolinspektionen i sina granskningar inte ger några förslag till hur man ska arbeta på skolorna för att direktintegrering ska fungera i praktiken

*Inte heller diskuterar Skolinspektionen eventuella risker med integrering i ordinarie undervisning, för att väga denna mot förberedelseklass och få riktmarke för vad*

*ordinarie undervisning bör innebära för att inte utsätta elever för en oöverkomlig situation* (Magnusson, 2017, s. 70)

Bunar (2010), Matthews (2008), Pinson och Arnot (2009) skriver att frånvaron av en gemensam policy för hur undervisningen för elever med annat modersmål än svenska ska organiseras leder till att kvaliteten på undervisningen blir godtycklig och ej jämförbar (refererad i Nilsson & Axelsson, 2013).

Enligt Bunar (2014) visar både den svenska och internationella forskningen tydligt att systemet för mottagning av nyanlända elever måste förändras grundligt. Det finns två saker på organisationsnivå som i grund och botten behöver förändras och det är tiden som eleverna tillbringar i förberedelseklasser och övergången till ordinarie klasser. I den pedagogiska fronten finns också två viktiga faktorer i nyanländas skolutveckling som behöver förbättras grundligt och det är kartläggning av elevernas kunskaper och studiehandledningen på modersmålet (Bunar, 2014).

### **3.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt**

Många forskare har undersökt hur lång tid det väntas ta för andraspråkselever att tillägna sig ett skolspråk som är jämförbart med de elever som har målspråket som modersmål. Collier (1987) använder begreppen Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) och Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Hennes forskning visar att det mest gynnsamma är att börja etablera ett andraspråk i åldern 8-11 år. De barn som anländer till ett nytt land i åldern 8-11 år har den snabbaste utvecklingen språkligt och enligt Colliers forskning så förväntas det ta 2-5 år för dessa barn att ta till sig språket tillräckligt för att kunna ta till sig undervisningen i skolan på likartat sätt som elever med modersmålet. Barn som anländer i 5-7 års ålder behöver 3-8 år på sig. Barn som anländer till ett nytt land mellan 12-15 års ålder förväntas behöva 6-8 år på sig (Collier, 1987).

Utifrån tiden det tar att införliva ett skolspråk så är det av största vikt att andraspråkseleverna får utveckla ämneskunskaperna och skolspråket parallellt, de måste få undervisning med språkligt fokus (Gibbons, 2016). Det räcker inte bara att placera andraspråkseleverna i den ordinarie undervisningen. Andraspråkselever är i behov av en rik och varierande språklig och kulturell miljö (Gibbons, 2013).

Rörande elevernas litteracitet menar Gibbons (2018) att en stor del av undervisningen i skolan utgår från att eleverna behärskar förmågan att läsa och skriva, det vill säga att deras litteracitet är utvecklad. Ju äldre eleverna blir, desto mer välutvecklad behöver litteraciteten vara för att de ska kunna ta del av undervisningen. På högstadiet och gymnasiet så förväntas litteraciteten vara på plats. Elever i de lägre åldrarna *lär sig läsa* medan elever i de högre stadierna *läser för att lära* menar hon. Gibbons lyfter läsförmågan på förstaspråket som en av de viktigaste faktorerna för att lära sig läsa på andraspråket (Gibbons, 2013). Hon menar vidare, när det rör förmågan att skriva, att mindre skickliga skribenter lägger mindre fokus på själva innehållet och mera fokus på stavningen och att allt grammatiskt ska vara rätt. Konsekvensen av detta blir att man inte vågar skriva längre texter, inte vågar prova nya sätt och har svårt att se helheten i text. (Gibbons, 2013). Att integrera språk- och ämnesinnehåll är krävande; det tar tid att planera, följa upp och kräver kompetensutveckling som rustar lärarna med verktyg och kunskap. Många lärare har aldrig haft möjligheten till kompetensutveckling i andraspråksinläring (Gibbons, 2013).

### **3.2.1 Klassrumsinteraktion**

Språkets centrala betydelse i lärandeprocessen och lärarens viktiga roll i språkutvecklingen har uppmärksammats av flera forskare inom andraspråksforskningen (Cummins, 2000; Gibbons, 2016; Säljö, 2006, 2008; Wedin, 2011). Andraspråksforskningen synliggör betydelsen av samtal och interaktion i klassrummet.

Enligt Wedin (2011) är talet centralt i lärandeprocessen. Genom tal lär vi oss och genom tal lär vi ut. Den muntliga interaktionen är viktig för elevernas lärande och utveckling av det talade språket. Det talade språket är viktigt för att sedan utveckla det kunskapsrelaterade språket. Författaren identifierar i sin studie tre olika typer av interaktionsmönster i klassrummet; Lärare-helkass, lärare-elev (individuellt) och elev-elev. Enligt Wedin (2011) som relaterar till (Halliday, 1993; Cummins 2000) har muntliga klassrumsinteraktionen enligt författaren tre viktiga funktioner; att bygga kunskap, att lära sig normer och tankesätt samt att använda detta som redskap för språkutveckling. Interaktionen lärare-elev är central i alla tre funktioner för att tillsammans skapa kunskap och vara en del i det sociala sammanhanget. Wedin (2011) lyfter vikten av att ge andraspråks elever möjlighet att på egen hand skapa större talutrymme som innehåller språkliga utmaningar. Detta för att stimulera och främja användningen utav olika sätt att kommunicera på, som till exempel förhandlingar och ett skolspråk som är relaterat till kunskap. Därmed behövs det enligt författaren en högre kunskap bland lärare om de språkliga utmaningar som uppstår i skolundervisningen.

### **3.2.2 Grupparbete, visuellt stöd och modellering**

Stephen Krashens studier visar att det är av största vikt att eleverna förstår det som sägs för att andraspråksinläringen ska gynnas (refererad i Gibbons, 2018). Han menar inte att det betyder att man ska sänka den språkliga nivån utan att man ska använda sig av olika arbetssätt för att nå förståelse. Han skriver bland annat om att eleverna behöver få använda sitt modersmål, visuellt stöd och olika former av modellering. Merrill Swain menar också att elevernas chans att få använda andraspråket i interaktion är viktig för att fördjupa språkinläringen. Hon menar att framför allt problemlösning i grupp är en situation där eleverna ofta kan möta varandra i den proximala utvecklingszonen (refererad i Gibbons, 2018).

Axelsson och Magnusson (2012) menar att äve studier visar att samarbete mellan jämnåriga elever var mer effektivt än den lärarstyrda undervisningen om uppgifterna var väl anpassade. Att öppna upp för grupparbeten kan ge en god möjlighet till språkinläring beroende på hur uppgiften är utformad. Om uppgiften är utformad på rätt sätt så ger det många tillfällen för andraspråks eleven till muntlig interaktion, det ger fler tillfällen än vid undervisning i helklass. Gibbons (2018) skriver vidare att elever som är osäkra ofta känner sig tryggare i miljön när de får arbeta i en mindre grupp än i helklass vilket också främjar språkutvecklingen.

Norberg Brorsson (2016) skriver att elevernas språk- och kunskapsutveckling främjas om lärare i alla ämnen betonar läsande, skrivande, talande, lyssnande och visualisering. Hon menar också att det är viktigt att lärarna tar till vara och använder sig av elevernas erfarenheter. Hon menar vidare att ett sådant sätt att arbeta språk- och kunskapsutvecklande är positivt för alla elever.

Axelsson och Magnusson (2012) redogör för två olika arbetsmodeller att använda i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Det är Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP-modellen) och genrep pedagogiken. Båda dessa modeller betonar interaktion, stöttning, hög kognitiv kvalitet, modellering, visualisering och avstamp i elevernas erfarenheter.

### **3.2.3 Translanguaging**

Enligt Karlsson et al (2016) är translanguaging ”en utvidgad syn på kodväxlingen” (s. 35). Begreppet kodväxling fokuserar på växlingen mellan språk. Författarna ser flerspråkigheten som en möjlighet att använda de tillgängliga språken för att skapa förståelse och kommunicera. Även Skolinspektionen (2020) lyfter fördelarna med att flerspråkiga elever använder modersmålet för att diskutera och reflektera med varandra kring ämnesinnehållet. En annan framgångsfaktor i undervisningen enligt Skolinspektionen (2020) är när lärare använder elevens modersmål som resurs genom varierad undervisning vilket erbjuder möjlighet till talutrymme och interaktion. Karlsson et al (2016) lyfter vikten av att skapa kontinuitet mellan den ämnesspecifika undervisningen och språkutvecklingen i båda språken för att öka måluppfyllelsen. Ett viktigt verktyg för en sådan utveckling är ett öppet, tillåtande klimat och undervisningssituationer där flerspråkigheten uppfattas som resurs genom att man uppmuntrar andraspråkselever till användning av alla språkresurser. Wedin, Rosén och Hennius (2018) menar att undervisningen behöver skapa lärandesituationer som erbjuder eleverna möjligheter att använda alla språkliga resurser för att utveckla olika strategier som kan användas i socialt sammanhang.

Cummins (2017) använder begreppet “undervisning med flerspråkiga glasögon”. Han menar att ett nytt sätt att tänka kring undervisning i flerspråkiga klassrum håller på att växa fram. Inom metoden ser man inte det dominerande språket som det allenarådande i klassrummet utan man använder de olika språken som resurs i undervisningen. Cummins urskiljer fyra kategorier av metoder och de kan vara väldigt enkla och lättanvända men även mer avancerade. En av metoderna går ut på att man har vardagliga aktiviteter där alla elevers språk blir synligt i klassrummet. Cummins menar att dessa aktiviteter kan vara mycket enkla att genomföra men har ett väldigt stort symboliskt värde för eleven. Enligt Karlsson et al (2016) när ämnesinnehållet kopplas till vardagliga händelser ökar elevernas förståelse för det abstrakta som i sin tur blir en resurs i läroprocessen. För flerspråkiga elever sker detta genom att växla mellan språken som finns tillgängliga och som kompletterar varandra. Allt detta bidrar till ett elevernas förståelse och kommunikativa möjligheter ökar .

Svensson (2018) nämner två strategiska principer för en lyckad transspråkande undervisning . Den sociala rättvisan och den sociala tillämpningen. Den sociala rättvisan handlar om lärarens positiva ton till flerspråkighet i klassrummet, vikten av att alla språk ses som en källa för lärande och att alla språk har samma värde. Den sociala tillämpningen handlar om medvetenheten att flerspråkighetsutvecklingen sker över tid, kräver en långsiktig strategi, hög kognitiv nivå och litteratur på elevernas språk. Enligt författaren så är lärarens positiva attityd och intresse för elevernas språk en grogrund för förståelse samt acceptans och skapar ett interkulturellt förhållningssätt.

### **3.2.4 Utmaningar och stöttning**

Nilssons och Axelssons (2013) studie visar att eleverna i förberedelseklass ofta har mycket stöd i sin språkutveckling men i längden får de för lite utmaningar. Vid direktintegrering sker det motsatta; de får lite stöd i sin språkutveckling men utmanande uppgifter. Enligt Nilsson och Axelsson (2013) stämmer studiens resultat med studier gjorda av Mariani (1997) och Gibbons (2009). Mariani (1997) uppvisar en modell, vilken Figur 1 visar, som åskådliggör vad som sker när elever utsätts för alltför höga/låga utmaningar och får alltför lite/mycket stöd. Nilsson och Axelssons (2013) resultat kan appliceras på kommande modell.



Figur 1. *Undervisningens och lärandets zoner* (Gibbons, 2013, efter Mariani, 1997)

Mariani (1997) diskuterar förhållandet mellan autonomi och beroende i klassrummet. Lärarens förmåga att tillhandahålla tillräckliga utmaningar och att ge det stöd som eleverna är i behov av är avgörande för om eleverna blir autonoma. Lärarens utmaningar och stöd sker både genom uppgifter och i interaktionen i klassrummet. Mariani (1997) använder sig av begreppet *scaffolding* i förhållande till stöd. Wilson och Devereux (2014) menar att begreppet först introducerades av Woods, Bruner och Ross, 1976, och har sedan använts och bearbetats av många teoretiker bland annat Mariani. Begreppet härstammar från början från Vygotskijs teorier om att inläring sker i samspel med andra. Mariani (1997) liknar *scaffolding* vid en byggnadsställning som man monterar upp för att konstruktionen ska stå kvar, efter hand som man bygger vidare på konstruktionen monterar byggnadsställningen ned. Förhållandet mellan utmaningar och stöd är enligt Mariani avgörande för elevens utveckling mot autonomi och det visas i modellen som visats tidigare. Modellen tydliggör alltså vad som sker när eleven får för lite eller för mycket stöd (*scaffolding*) och får för låga eller för höga utmaningar. Balansen mellan dessa är central för att eleven ska nå den proximala utvecklingszonen. Modellen bygger vidare på Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (ZPD) (Mariani, 1997).

### 3.2.5 Studiehandledning

Vad gäller studiehandledarens roll så visar Nilsson och Axelssons (2013) studie att studiehandledarens tid sällan räcker till vid direktintegrering i klass. Det finns få studier gjorda kring studiehandledarens roll och riktlinjerna för studiehandledarens arbete är fortfarande otydliga. Uddling (2013) har gjort en studie på en högstadieskola i Borås. Kommunen har ingen förberedelseklass utan tillämpar direktintegrering men har en central enhet som stödjer skolorna i det språkutvecklande arbetssättet. Enligt studien är stödet från ämneslärare väldigt lågt till de direktintegrerade eleverna, lärare kände varken att de hann eller hade fått tillräcklig kompetensutveckling för att arbeta språkutvecklande. Studiehandledaren och övrig personal upplevde att det var otydligt och motstridigt vilket stöd studiehandledaren skulle ge eleverna och Uddling skriver att det 2013 saknades nationella riktlinjer för vad som var studiehandledarens uppdrag. Det saknas fortfarande krav på utbildning för att vara studiehandledare och det leder till ojämlikhet i utbildningen för eleverna. I Uddlings (2013) studie framkom det också att olika studiehandledare har kommit olika långt i sin egen språkutveckling och frågan är ibland om studiehandledare har kommit tillräckligt långt själv för att kunna undervisa i det komplexa språk som förekommer i skolan.

Enligt Bunar (2014) så fungerar studiehandledningen som eleverna ska ha tillgång till bra så länge nyanlända elever är placerade i förberedelseklasser men den minskar eller upphör (när behoven är som störst) när elever placeras i ordinarie klass (Bunar, 2014).

### 3.2.6 Modersmålsundervisning

Ytterligare en pusselbit för språkutveckling för elever med annat modersmål än svenska kan vara modersmålsundervisningen. Elever i svensk grundskola har laglig rätt till modersmålsundervisningen men det är däremot inte obligatoriskt för eleven. Enligt studien av Ganuza och Hedman (2014) så känner sig många modersmåls lärare ifrågasatta.

Ifrågasättandet sker både av ämnet och modersmåls lärare som profession. Ifrågasättandet av modersmåls läraren som profession handlar ofta om graden av utbildning. Modersmåls lärare vittnar om att deras arbete begränsas både av praktiska och organisatoriska förhållanden och att det inte verkar anses lika centralt som andra ämnen, bland annat för att det inte är ett obligatoriskt ämne. Enligt Ganuza och Hedmans (2014) studie så ser det ut som om modersmåls läraren är marginaliserad och exkluderad från övrig undervisning på skolan och det samarbete som skulle kunna vara värdefullt verkar inte förekomma.

### 3.3 Lärarens kompetens, förväntningar, attityder och förhållningssätt

Otterup (2014) menar att det är viktigt att belysa andraspråksinläring i klassrummet ur ett poststrukturalistiskt perspektiv, utifrån maktförhållanden. Enligt Otterup (2014) menar flera språkforskare att det maktförhållande som finns mellan lärare och elev påverkar elevens förmåga och vilja att ta till sig sitt andraspråk och ämneskunskaper. Lärarens förhållningssätt till elevernas andraspråk påverkar elevernas känsla av bekräftelse och inkludering. Läraren kan se tvåspråkiga elever som flerspråkiga eller halvspråkiga, som en resurs eller ur ett bristperspektiv, läraren kan i sitt klassrum utgå från en enspråkig norm eller en flerspråkig norm. Lärarens förhållningssätt har en stor betydelse för elevernas inläring (Otterup, 2014).

Enligt Svensson (2018) ökar lärarens positiva attityd och intresse för elevernas språk genom högre kompetens om andraspråsutvecklingen. Den positiva attityden och intresset är en grogrund för förståelse och acceptans. Detta i sin tur skapar ett interkulturellt förhållningssätt. "Elever som blir bekräftade som de flerspråkiga individer de är får oftast också lättare att bekräfta andra" (s 11).

Även Von Malortie och Sjöqvist (2016) lyfter vikten av att visa intresse för elevernas förstaspråk genom att till exempel ge möjlighet att skriva vissa uppgifter på första språket, visa nyfikenhet om ord och begrepp på elevens förstaspråk.

Karlsson et al (2016) visar i sin studie att undervisningen i många skolor där majoriteten av eleverna har ett annat förstaspråk än svenska hamnar på en låg nivå. Bedrivs undervisningen på låg nivå så sänks även förväntningen för elevernas prestationer. Anledningen till detta är att många lärare försöker anpassa undervisningen till elevernas språkliga förmåga i andraspråket, innehållet förändras så mycket att eleverna inte utmanas kognitivt. Användningen utav både första- och andraspråket ökar elevernas möjlighet till att samtala och detta kan vara avgörande för elevernas språkutveckling.

## 4 Teoretiska utgångspunkter

I den här delen preciseras de teoretiska utgångspunkterna för studien. Då studien syftar till att undersöka det språk- och kunskapsutvecklande arbetet för nyanlända elever utifrån två olika perspektiv, dels det *pedagogiska* och dels det *organisatoriska*, kommer två olika teoretiska utgångspunkter att användas. Som grund utgår studien från ett sociokulturellt perspektiv på lärande. För att studera hur organisatoriska ramar påverkar undervisningen utgår studien från ett läroplansteoretiskt perspektiv.



## 4.1 Sociokulturellt perspektiv

I denna studie undersöks hur lärare arbetar språk- och kunskapsutvecklande för att ge nyanlända elever de bästa förutsättningarna för att nå sina mål. Studien kommer att utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Begrepp som interaktion, kommunikation, scaffolding (stöttning) och den proximala utvecklingszonen, är centrala begrepp inom sociokulturellt perspektiv och dessa kommer att vara vägledande i vårt undersökande arbete.

Det sociokulturella perspektivet har sin grund i Lev Vygotskijs (1896 -1934) teorier som utgår ifrån att människor lär sig hela tiden och utvecklas i sociokulturella miljöer tillsammans med andra människor (Vygotskij, 2001). På samma linje som Vygotskij (2001) är även Dysthe (2003) som också lyfter att kunskap konstrueras genom samarbete och interaktion med andra och inte genom individuella processer. Dysthe (2003) menar att språk och kommunikation är de viktigaste komponenterna i lärprocessen.

Enligt Säljö (2000) är människan formbar och påverkas av sociala och kulturella erfarenheter så som till exempel vårt sätt att tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten. Människan är en kommunikativ varelse och det är genom kommunikation man blir delaktig i kunskap och färdigheter. Kommunikation och kommunikativa processer blir centrala för lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000). Den språkliga förmågan gör människan unik jämfört med andra arter. Med hjälp av språket kan vi skapa och kommunicera kunskap, dela erfarenheter med varandra samt uttrycka känslor. Den kunskap som människan har är i stor del språklig men den kommunikativa praktiken innehåller även fysiska komponenter; (Säljö, 2000). Kommunikation och språk är enligt Dysthe (2003) inte bara ett medel för lärande, utan det själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske. Enligt Imsen (2006) deltar barn i den sociala miljön redan från födseln. Språk och kultur spelar en viktig roll i barns tillväxt, lärande och interaktion med andra.

Enligt Säljö (2000) behöver vi människor språkliga- och fysiska resurser för att förstå och reagera med omvärlden, dessutom har termerna redskap och verktyg en ”speciell och teknisk betydelse” i ett sociokulturellt perspektiv (s. 20). Vidare menar författaren att det ligger mycket tänkande och kunskap, lång erfarenhet, dialog, kommunikation och hårt arbete bakom artefakter (redskap för lärande) som vi använder idag men det viktigaste redskapet vid mediering ligger i språket. Språket är ”verktygens verktyg”, genom språket formulerar vi våra tankar, kommunicerar vi med varandra, delar erfarenheter och kunskap. Säljö (2000) anser att från ett sociokulturellt perspektiv är social interaktion, stöttning, kommunikation och språkanvändning viktiga verktyg för elevernas språkinläring och utveckling. Gibbons (2016) beskriver vikten av att stötta elever under utvecklingsperioden. Författaren beskriver stötningsprocessen som en byggnad under konstruktion – där pedagogen är byggnadsställningen som behöver vara runt byggnaden(eleven) tills byggnaden är stadig och kan stå själv. Vidare poängterar författaren att lärare måste ha en djup förståelse för språkraven i sitt ämne och även kunskaper om hur elevernas språk utvecklas, allt detta för att kunna ge den stöttning som eleverna behöver. Vygotskij (2001) skriver om den så kallade *proximala utvecklingszonen*. Den proximala utvecklingszonen inkluderar också funktioner som barnet ännu inte behärskar men som barnet skulle klara av i samspel med andra människor som har mera erfarenhet och kunskap. Enligt Säljö (2000) kan utvecklingszonen definieras som avståndet mellan arbetet som en elev kan fullfölja utan stöd och arbete som utförs under ledning av en lärare eller i samarbete med andra elever som behärskar kunskaper inom området.

Sammanfattningsvis så är den sociokulturella teorin grundläggande för föreliggande studie då den avser att undersöka lärares uppfattningar och förhållningssätt till nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling. Studien syftar till att undersöka det som sker i klassrummet där lärande sker i samspel med andra. De olika begreppen inom sociokulturell teori är högst centrala för att

beskriva det som sker i ett klassrum och synnerligen i samband med språk- och kunskapsutveckling. Studien berör hur lärare arbetar med stöttning (scaffolding) i form av rätt utformade uppgifter, studiehandledare och lärare. Vidare berör studien att eleverna är i behov av stöttnen för att nå sin proximala utvecklingszon. Studien berör också olika arbetsverktyg för lärande för att möta alla elever i klassrummet, artefakter. Kommunikation, interaktion och mediering berörs i allra högsta grad då det är fundamentet för arbetet i klassrummet. Lärarens roll och uppdrag ur ett sociokulturellt perspektiv är att stödja elevens arbete genom att observera, planera, reflektera och agera utifrån elevens proximala utvecklingszon.

## 4.2 Läroplansteori

Läroplansteorin har i Sverige utvecklats av Ulf P Lundgren och är en utvidgning av ramfaktorteorin (Wahlström 2015, 2016). Wahlström skriver vidare att ramfaktorteorin syftar till att studera hur organisatoriska ramar påverkar undervisningen. Läroplansteorin är en utvidgning av denna då den även studerar sambandet mellan en samhällelig nivå, läroplaner och policydokument och undervisningen. Den svenska läroplansteorin vilar på internationella forskningsområden, både didaktisk forskning men även läroplansteori från framför allt USA, där John Dewey var en av förgrundarna (Wahlström, 2015, 2016). När Ulf P Lundgren presenterade sitt läroplansteoretiska perspektiv så skrev han att det kan “ses om ett försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur” (Lundgren, 1989, s. 20). Han menar vidare att läroplanen kan ses som “hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan” (Lundgren, 1989, s. 21). Wahlström (2015, 2016) menar att man enligt läroplansteorin analyserar utbildning på tre nivåer. Den första nivån är den samhällelige, vilken Lundgren kallar formuleringsarenan. Den behandlar hur läroplaner växer fram i en viss kontext. Vilka värderingar, erfarenheter och kunskaper som ligger till grund för läroplanen. Den andra nivån behandlar hur skolan organiserar och tolkar policydokument och läroplaner, detta kallas för transformeringsarenan. Den tredje nivån rör det som sker i klassrummet, hur går undervisningen till, hur förmedlas läroplanerna, detta kallas för realiseringsarenan. Lundgren använde begreppet *kod* för att beskriva “de samlade principer som uttrycker vilka dominerande föreställningar som finns bakom en konkret läroplan” (Wahlström, 2015, 2016, s. 27). Lundgren definierar fyra läroplanskoder, från Antikens Grekland fram till idag. Under senare år har läroplansteorin i Sverige gått mot en språklig vändning. Wahlström (2015, 2016) skriver att man här sätter likhetstecken mellan språk och social handling. Den mest centrala frågan inom läroplansteorin är “Vad räknas som kunskap” (Deng & Luke, 2008, refererad i Wahlström).

När resultatet i studien analyserades blev det tydligt att det teoretiska perspektiv som från början låg till grund för studien, det sociokulturella perspektivet, inte räckte till som ramverk. Bryman (2008) skriver angående kvalitativ forskning “inrymmer en stor del av den kvalitativa forskningen en prövning av teori under forskningens gång” (s. 348). Ur resultatet skönjades att en stor del av lärarnas uppfattningar kring arbetet med nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling även rörde sig utanför den kontext som var tänkt att undersökas, klassrummet. Resultatet landade till stor del i andra dimensioner, som organisation, men även samhällelige och politiska frågor. Även frånvaron av uppfattningar kring en del frågor gjorde att resultatet blev något annat än förväntat. För att kunna rama in hela resultatet så har studien kompletterats med ett läroplansteoretiskt perspektiv då läroplansteorin analyserar utbildning på olika arenor.

## 5 Metod/Metodologi

I kommande del presenteras studiens metodologiska ansats samt hur insamlingen av empirin genomförts. Vidare görs även en genomgång av de avgränsningar och urval som gjorts, studiens validitet samt forskningsetiska överväganden. Studiens metodologiska ansats är inspirerad av den fenomenografiska forskningsansatsen. Som metod för insamling av empiri används kvalitativa semistrukturerade intervjuer.

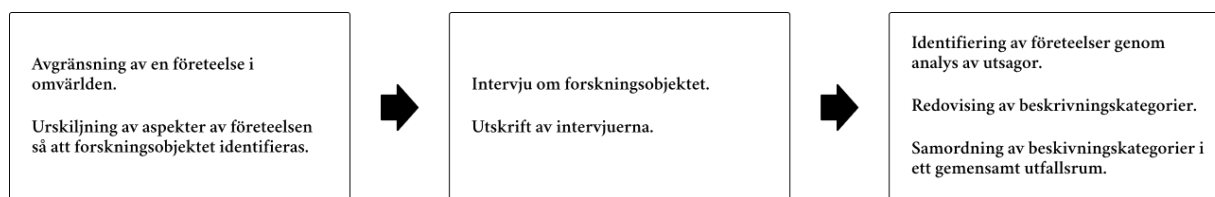
### 5.1 Fenomenografi

Syftet med studien är att studera lärares uppfattningar kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med nyanlända elever. Larsson (1986) menar att fenomenografi som metodologi är lämplig när man ska beskriva hur människor uppfattar ett fenomen. En uppfattning är en oreflekterad grund på vilken en persons åsikter vilar och utvecklas. Den grundläggande utgångspunkten för den fenomenografiska ansatsens är att skilja på hur något *är* och hur något *uppfattas*. Marton (1981) beskriver detta i två perspektiv; Första ordningens perspektiv och Andra ordningens perspektiv. Den första ordningens perspektiv syftar till att beskriva olika aspekter av världen och den andra ordningens perspektiv, vilket är fenomenografins fokus, syftar till att beskriva människors uppfattningar av olika aspekter av världen. Fenomenografien har rötterna inom inlärningspsykologin och den har använts inom olika områden men det främsta är inom pedagogiken. Begreppet fenomenografi kommer från de grekiska orden *phainomenon*, som betyder "det som visar sig" samt *grafia* vilket betyder "beskriva i ord eller bild". Fenomenografi kan således anses avse att "beskriva det som visar sig" (Alexandersson, 1994).

Den fenomenografiska forskningsansatsen utvecklades vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet på slutet av 1970- talet av forskare i en grupp kallad *INOM*-gruppen (Larsson, 1986). Alexandersson (1994) skriver att forskargruppen blev benämnd *INOM*-gruppen då de 1977 gav ut sina forskningsresultat i en bok med namnet *Inläring och omvärldsuppfattning*. Benämningen stod även för forskningens fokusområde. Målsättningen för forskningen var att genom intervjuer försöka skapa förståelse för hur människor kan uppfatta sin omvärld. Då alla intervjuer spelades in och skrevs ut fick de ett stort analysunderlag och genom detta underlag på ett djupgående sätt kunna ordna och beskriva människors skillnader och likheter i uppfattning av ett visst område. Alexandersson (1994) belyser vidare att det var år 1981 som Ference Marton introducerade termen fenomenografi i samband med att *INOM*-gruppens forskningsområde beskrevs.

Enligt Svensson (1984) är den fenomenografiska forskningsansatsen inspirerad av flera olika teoretiska perspektiv bland annat sociokulturell teori (företrädesvis Vygotsky, Luria & Leontiev). Sociokulturellt perspektiv, läroplansteori och fenomenografi innehar både skillnader men också mycket likheter. Enligt Svensson (1984) delar både fenomenografi och sociokulturell teori samma syn på kunskapsbildning och lärande. Lärandets relationella karaktär och människans aktiva handlande betonas inom båda perspektiven. Englund (2004) skriver att läroplansteorin och fenomenografins gemensamma beröringspunkt är att man studerar innehållet ur olika infallsvinklar. Alexandersson (1994) menar att det kan vara svårt att ge en helt entydig bild av fenomenografien men det som förenar är att alla fenomenografiska undersökningar har samma metodtradition där empirin består i en kvalitativ analys av intervjuer som forskaren själv genomfört. Enligt Marton och Booth (2000) är en fenomenografisk studies intresse att att beskriva *variationen* i människors sätt att erfara ett fenomen. Denna variation presenteras i en

fenomenografisk studie i olika *beskrivningskategorier*. De samlande beskrivningskategorierna som beskriver människors olika sätt att erfara ett fenomen bildar gemensamt ett så kallat *utfallsrum*, vilket bildar studiens resultat (Marton & Booth, 2000). Alexandersson (1994) belyser att det finns variationer inom fenomenografisk forskning men gemensamt är att den följer en viss arbetsordning, som visas i Figur 2. Arbetsordningen har utvecklats inom den fenomenografiska forskningsansatsen för insamling och bearbetning av empiri.



Figur 2. *Arbetsordningen i den fenomenografiska forskningsansatsen* (Alexandersson, 1994, s. 122)

### 5.1.1 Kvalitativ intervju

Med utgångspunkt i studiens syfte samt för att besvara frågeställningarna används kvalitativa semistrukturerade intervjuer för insamling av empiri. Trost (2010) menar att utmärkande för kvalitativa intervjuer är att av enkla frågor kan forskaren få komplexa, innehållsrika svar där forskaren sammantaget får ett rikt material att finna intressanta åsikter och skeenden i. Inom den fenomenografiska forskningsansatsen har intervjuer varit det främsta sättet att få tillgång till människors sätt att uppfatta sin omvärld (Larsson, 1986). Den fenomenografiska intervjun får karaktären av ett informellt samtal då intervjun inleds med en öppen fråga där intervjuarens uppgift blir att få tillgång till den intervjuades uppfattning om det aktuella området (Kroksmark, 2007).

Lantz (2007) menar att olika typer av intervjuer kan ge olika slags empiri. Vidare betonar författaren vikten av att veta vilken typ av intervjuform som ger vilken typ av resultat och menar att det är en fråga om skillnader i intervjuens struktureringsgrad (Lantz, 2007). Då en intervjuguide med öppna frågor använts i studien (se bilaga 1) blir intervjun semistrukturerad (Jacobsson & Skansholm, 2019), även benämnd halvstrukturerad intervju (Lantz, 2007; Trost, 2010). Kännetecknande för en semistrukturerad intervju är att frågorna eller frågeområdet är i förväg bestämt och eventuellt nedtecknat. I denna typ av intervju ges utrymme till informanternas uppfattningar och svar där nya frågor eller teman kan komma att tas upp (Jacobsson & Skansholm, 2019).

### 5.2 Urval

Larsson (1986) menar att vid en kvalitativ studie med utgångspunkt att undersöka vilka olika sätt ett fenomen kan uppfattas på kan det vara gångbart att sprida intervjuer till speciella grupper som kan tänkas tillföra nya uppfattningar som är relevanta i förhållande till problemställningen. I studien användes ett målinriktat urval i kombination med ett bekvämlighetsurval för att finna studiens informanter (Jacobsson & Skansholm, 2019). Kommunen valdes genom ett bekvämlighetsurval då det var en kommun som samtliga av studiens författare hade möjlighet att ta sig till inom en timme. Det fanns även redan etablerade kontakter på flera av skolorna i kommunen. Bekvämlighetsurval menar Jacobsson och Skansholm (2019) sker genom att urval görs med utgångspunkt i närhet eller tillgänglighet, eller att det finns en redan etablerad kontakt som kan användas. Då studiens fokus ligger på det språk- och kunskapsutvecklande arbetet för nyanlända elever i grundskolans senare del gjordes valet att studera högstadieskolor. En av författarna till studien har förkunskap om högstadieskolorna i kommunen. Med utgångspunkt i förkunskapen om skolornas elevsammansättning valdes tre skolor med varierande antal nyanlända elever och även ett varierande sätt att lägga upp mottagandet och undervisning för

eleverna. Detta skapar möjlighet att jämföra variationer i uppfattningar och erfarenheter hos lärare på de olika skolorna samt att kunna jämföra hur skolorna organiserade detta arbete. För att stärka studiens reliabilitet valdes skolor där ingen av studiens författare arbetar.

För att finna informanter på de utvalda skolorna användes ett målstyrt urval. Jacobsson och Skansholm (2019) beskriver det målstyrda urvalet innebär att organisationer eller personer väljs ut utifrån att de är relevanta för studiens problemformulering. De målstyrda urvalet sker ofta i två steg där organisation väljs i ett första steg och i nästa steg väljs person för vidare intervjuer. Urval av informanter gjordes med utgångspunkt i att studien fokuserar på att undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med nyanlända elever. Därmed valdes lärare som möter och arbetar med nyanlända elever.

För att komma i kontakt med informanter aktuella för studien kontaktades en lärare på varje skola med vilka kontakt redan fanns via en av studiens författare. Via de tre lärarna upprättades kontakt med nio lärare, tre på varje skola, med olika ämnesbehörigheter som undervisar nyanlända elever. Hänsyn togs till att skapa viss spridning av informanternas ålder, kön samt antal yrkesverksamma år som lärare. Lärarna kontaktades via telefon för att beskriva studiens syfte samt att fråga om de var villiga att delta i studien. Alla lärarna gav sitt samtycke att delta i studien. Av de nio personer som valdes ut och kontaktades kom åtta att delta i studien då det var en av informanterna fick förhinder. I samråd med handledare beslutades att åtta informanter vara ett bra antal för studiens storlek och tidsram. Informanterna har inte någon tidigare relation till den som intervjuar vilket innebär att det inte finns någon förkunskap om deras uppfattningar.

### ***5.2.1 Presentation av kommun, skolor och informanter***

**Kommunen** i vilken studien är gjord är en mellanstor kommun med flera grundskolor. Innan nyanlända elever mellan 7-16 år placeras på skolorna tas de emot vid en modersmålsenhet. Här arbetar modersmåls lärare, speciallärare och ämneslärare. Elevernas litteracitet och numeracitet kartläggs av personal på modersmålsenheten och de får en klassplacering vid den skola som ligger närmast deras boende. Tiden på modersmålsenheten innebär också att eleverna får träna grundläggande svenska och skolas in i vad det innebär att gå i grundskola i kommunen. Efter cirka åtta veckor slussas eleven ut i sin hemskola. Det är då upp till varje skolenhet hur man organiserar mottagandet och undervisningen.

**Skola A** ligger nära centrum av kommunen. Det är en F-9 skola indelad i två enheter; F-6 och 7-9. På skolan går ca 450 elever och det är fem eller sex parallellklasser. Skolan har förhållandevis få elever med annat modersmål än svenska. På skolans hemsida belyser de betydelsen av lärarens pedagogiska ledarskap för att skapa goda möjligheter för eleverna att lära. Om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan man på skolans hemsida läsa om vikten av språkets roll i alla ämnen vilket är nödvändig för flerspråkiga elever och som gynnar alla elever. På skolan har två lärare intervjuats; Cecilia och Lotta (fingerade namn). Cecilia arbetar på skolan som lärare i Svenska och Svenska som andraspråk. Lotta är lärare i SO-ämnena och i Bild.

**Skola B** är en skola med elever från årskurs 6 till 9. Skolan är uppdelad i enheterna åk 6-7 och åk 8-9, de båda enheterna har varsin rektor. På skolan går ca 450 elever och skolan ligger centralt. Skolan har elever med annat modersmål än svenska men det är inte så hög andel av skolans elever. Elever med annat modersmål än svenska verkar vara ojämnt fördelade i klasserna då det i några klasser är runt 50% och i några klasser ett fåtal. Elevhälsan vid skola B arbetar främjande och förebyggande. Specialpedagoger och lärare arbetar med något de kallar framgångsverktyg för en mer gynnsam lärmiljö och dessa ska genomsyra undervisningen på skolan. På skola B intervjuades tre lärare, Karin, Anna och Kalle. Karin och Anna är lärare i svenska/sva och engelska, Kalle är lärare i SO-ämnena. Alla tre har många års erfarenhet som

lärare, de har arbetat på skola B under en lång period.

**Skola C** är en 6-9 skola med cirka 300 elever fördelade på 12 klasser samt en förberedelseklass. Skolan är en multietnisk skola där ca  $\frac{2}{3}$  delar av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Skolans målsättning är att eleverna tar ansvar och har inflytande över sin utveckling både kunskapsmässigt och socialt. Enligt skolans offentliga presentation ska alla elever ha sin egna individuella utvecklingsplan, där de sätter upp egna mål för sitt lärande. På skola C intervjuades tre lärare: Urban, Hans och Ramo. Urban är behörig lärare i Svenska, Matematik, No, Engelska och Idrott och har jobbat på skolan i 13 år. Hans är lärare i Svenska, Svenska som andra språk, So och No och har jobbat på skolan i tre år. Ramo är Matematik- och NO-lärare men jobbar idag som speciallärare för nyanlända elever.

## 5.2 Genomförande

### 5.2.1 *Insamling av empiri*

Efter avgränsning och urskiljning av studiens fokusområde samt när forskningsobjekt identifierats ska empiri samlas in enligt den fenomenografiska arbetsordningen (Figur 2). När informanterna godkänt sitt deltagande i undersökningen formulerades en intervjuguide med utgångspunkt i studiens syfte (se bilaga 1). När intervjuguiden var färdigställd genomfördes en pilotstudie med tre informanter för att se om frågorna gav svar på det studien syftar att undersöka samt för att vid behov kunna justera frågorna för att bättre passa studiens syfte. Varje författare till studien genomförde en pilotintervju med en lärare som undervisar nyanlända elever på högstadiet. Detta skedde på varje författares arbetsplats. Jacobsson och Skansholm (2010) menar att en kan vara givande att göra en pilotintervju dels för att undersöka ändamålsenligheten av intervjuguidens frågor och dels för att få träna på att genomföra en intervju. Efter pilotstudien ändrades inte frågorna då de upplevdes som ändamålsenliga dock ändrades ordningen i vilken frågorna ställdes.

Varje författare till arbetet ansvarade för att intervjua lärare på var sin av de utvalda högstadieskolorna. Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser efter arbetstid där informanterna valt ut en lugn plats att sitta ostört. Vid intervjuerna deltog två personer; en informant och en intervjuare, vilka inte hade någon tidigare relation till varandra. Vid uppstarten av intervjuerna gjordes en muntlig försäkran om att informanterna godkände att en ljudupptagning av intervjun gjordes. Informanterna fick muntligen information om undersökningens syfte samt att det var helt frivilligt att delta och att de när som helst kunde välja att avbryta sin medverkan. De informerades även om att det enbart var skribenterna och de involverade i utbildningen, som opponenter och examinator, som skulle ha tillgång till materialet. Informanterna underrättades även om att alla namn som på något sätt skulle kunna härröras till dem skulle vara dolda för att informationen de gav inte skulle kunna förbindas med dem. Intervjuguiden (se bilaga 1) bestod av tre delar där den första delen handlade om lärarens yrkesbakgrund och hur elevunderlaget på skolan såg ut, detta för att få bakgrundsinformation till den vidare intervjun. Vidare ställdes öppna frågor med fokus på det språkutvecklande arbetet på skolan och det slutliga fokuset i intervjun var hur organisationen kring nyanlända såg ut på skolan. Intervjuerna tog i genomsnitt 40 minuter och liknade ett samtal i sitt utförande där öppna frågor ställdes med möjlighet till följdfrågor. Intervjuerna avslutades med ett tack för deltagande och upplysning om att de när som helst kunde höra av sig med frågor eller funderingar.

### 5.2.2 *Bearbetning och Analys*

Alexandersson (1994) beskriver att tolkningsarbetet och analysförfarandet inom den fenomenografiska ansatsen delas in i fyra olika faser. Dessa faser har följts under analys- och

bearbetningsarbetet av studiens empiri och delas in i:

Fas 1, *syftar till att forskaren bekantar sig med empirin samt etablerar ett helhetsintryck*. I den första fasen görs upprepade genomläsningen av de transkriberade intervjuerna för att skapa möjlighet att se mönster, likheter och skillnader i informanternas utsagor.

Fas 2, *syftar till att uppmärksamma skillnader och likheter i utsagorna*. I denna del av analysen görs ett mer systematiskt genomgång av empirin där likheter och skillnader ställs mot varandra samt att både helhet och delar identifieras.

Fas 3, *syftar till att kategorisera uppfattningarna i olika beskrivningskategorier*. Då det inte längre kommer fram nya tolkningar är nästa steg att kategorisera beskrivningarna i beskrivningskategorier. Dessa ska vara relevanta i förhållande till det studerade område samt de ska på ett kvalitativt sätt ska skilja sig från varandra. De olika uppfattningarna som beskrivits i beskrivningskategorier finns nu i en gemensam struktur, så kallat utfallsrum.

Fas 4 *syftar till att den underliggande strukturen i kategorisystemet studeras*. Utfallsrummet blir huvudresultatet i studien och utgör grunden för att systematiskt kunna studera och analysera hur uppfattningarna förhåller sig till varandra. De uttryckta uppfattningarna ska betraktas som jämbördiga om de inte jämförs mot ett yttre kriterium (Alexandersson, 1994).

Alla intervjuer spelades in och transkriberades ord för ord. För att kunna urskilja olikheter och likheter i informanternas uppfattningar lästes de transkriberade intervjuerna flera gånger av studiens författare. Texten markerades i olika färger för att på ett tydligt sätt kunna urskilja olika uppfattningar och tema i informanternas utsagor. Diskussioner rörande intervjuerna fördes under flera omgångar. Då en ny tolkning gjorts av en utsaga lästes empirin igenom ännu en gång, tills alla upplevde att de tolkningar som gjorts kunde ligga till grund för presentationen av resultatet. På det sättet växte de olika kategorier fram som ansågs beskriva de olika uppfattningarna. Dessa kategorier blev studiens beskrivningskategorier. De olika utsagorna som kategoriseras i beskrivningskategorier som gemensamt bildar utfallsrummet vilket är studiens analyserade resultat.

## 5.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

*Reliabiliteten* i studien avser hur tillförlitligt själva undersökningen är gjord, det vill säga i vilken grad den mäter det som den syftar till att mäta (Jacobsson & Skansholm, 2019). Ett sätt att kontrollera reliabiliteten i ett arbete är om en annan forskare gjorde om undersökningen skulle kunna komma fram till samma resultat. I en kvantitativ studie utan mätfel skulle detta vara möjligt. Då detta är en kvalitativ studie kan inte den typ av reliabilitet uppnås då en kvalitativ studie är kontextuell. Då den fenomenografiska metodologin ligger till grund i studien analyseras informanternas utsagor. Studiens reliabilitet ökar då studiens empiri analyserades av tre personer.

*Validiteten* avser vad studien syftar till att mäta och om den mäter det som avses. Jacobsson och Skansholm (2019) menar att i en kvalitativ studie ska det finnas transparens för att validiteten ska kunna bedömas av läsaren. Det ska gå att följa och förstå urval, metodval och analysresultat. Studien har genomgående utgått från syftet. Intervjufrågorna är utformade med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Intervjupersoner har även valts ut för att kunna få en djupare förståelse för det studien syftar till att undersöka.

Studios *generaliserbarhet*, vilket avser i vilken mån det är möjligt att dra generella slutsatser av studiens resultat, måste anses vara relativt låg då studien avser att beskriva de intervjuade personernas egna uppfattning av det studien syftar till att undersöka.

Eftersom intervjuer kommer att ske med pedagoger på endast tre skolor går resultaten inte att anses som generellt, inte ens på dessa skolor då olika personer kan ha olika uppfattningar. Alexandersson (1994) belyser att en fenomenografisk undersökning inte gör anspråk på att resultaten av undersökningen ska gå att generalisera eller visa hur stor del av en population som har en viss uppfattning. Studien kan ses som en del i ett större forskningsfält där den kan utgöra en del av en större helhet där bland annat olika tendenser kan bli synliga.

## 5.5 Etik

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) är normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare delvis för att säkerställa att individer som deltar i en undersökning inte får utsättas för någon typ av kränkning. Detta krav för ett forskningsetiskt förhållningssätt benämns som individskyddskravet. Vetenskapsrådet definierar fyra allmänna huvudkrav på forskning i förhållande till individskyddet;

- *Informationskravet*: står för att forskaren ska informera uppgiftslämnare om undersökningens syfte,
- *Samtyckeskravet*: syftar till att deltagarna i en undersökningen ska ha samtycke till att medverka i undersökningen,
- *Konfidentialitetskravet*: innebär att de uppgifter informanterna delger inte ska gå att hänföras till en person samt att det ska säkerställas att andra obehöriga inte kan få tillgång till uppgifterna
- *Nyttjandekravet*: innebär att insamlade uppgifter endast får användas för undersökningens ändamål och får inte överlätas till någon annan eller användas i annat syfte (Vetenskapsrådet, 2002).

I studien används genomgående fingerade namn på informanter, skolor och kommun för att inte information ska kunna hänföras till en individ. Uppgifterna från intervjuerna kommer endast att användas i den här studien och kommer inte att användas av andra eller i annat syfte. Detta informerades informanterna om muntligt innan intervjuerna genomförs. Informanterna får även ingående information om studiens syfte och metod samt att deras deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2017).

## 6 Resultat

Här redovisas studiens resultat av den insamlade empirin från gjorda intervjuer. Resultatet av lärarnas uppfattningar av nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling presenteras under fyra huvudkategorier med vidare underkategorier. De fyra huvudkategorierna är; mottagning och kartläggning, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, samarbetet mellan olika professioner och lärandets möjligheter och organisationens ramar. Lärarna som intervjuas i studien använder förkortningar vid några tillfällen. Dessa förkortningar är SVA, vilket står för svenska som andraspråk, och FBK som står för förberedelseklass. I redogörelsen av resultatet markeras övergången mellan olika skolor i texten med ett talstreck.



## 6.1 Mottagning och kartläggning

### 6.1.1 Kartläggning inför skolplacering

Lotta på skola A berättade att de gör en kartläggning på mottagningsenheten innan de nyanlända eleverna kommer till skolorna, och att de alltid får en sådan kartläggning vid en överlämning.

*Det var i det sammanhanget då. Det kan förändras så mycket för att jag är någon annan och att det är en ny miljö och nya förutsättningar. Men det är bra att ha något att börja med och så tar jag det med en nypa salt (Lotta).*

Lotta menade att det kan vara en bra grund och något att utgå ifrån, men upplevde att eleverna är på mottagarenheten en väldigt kort tid samt att förutsättningarna förändras. Cecilia på skola A berättade att de i personalen inte brukar få ta del av någon kartläggning.

-

Enligt lärare på skola B har de inte någon inblick i de kartläggningar som görs på mottagningsenheten i kommunen. Anna nämnde att det kunde ske en överlämning där de fick information om vad som framkommit i kartläggningen men det verkade vara i enstaka fall. Kalle och Karin nämnde inte dessa kartläggningar alls.

-

Lärarna på skola C hade olika uppfattningar om hur den första kartläggningen, som sker på mottagningsenheten, genomförs och om den genomförs eller inte. Två av lärarna visste att den första kartläggningen genomförs på mottagningsenheten och att det är skolverkets kartläggningsmaterial som används för att kartlägga elevernas kunskaper. "Mottagningsenheten har kartläggningsmaterial som Skolverket tagit fram och sedan gör läraren i FBK en bedömning för varje elev" (Urban). Hans, som har arbetat på skola C två år, hade ingen information att mottagningsenheten fanns kvar och att elever genomgår en första kartläggning innan de placeras i skolan. "För några år sedan hade kommunen en ren mottagningsenhet som inte finns idag" (Hans).

### 6.1.2 Kartläggning och individuell studieplan

Cecilia menar att det går fort för de nyanlända eleverna på skolan att komma in i en klass. Hon menar att det fungerar jättebra för vissa elever men för många elever blir det svårt och att kartläggningen kan spela en stor roll. "Men jag känner att det är det blir så fel för den som har det lite tufft. Man ska inte skynda så snabbt in i klasser utan att göra en ordentlig kartläggning. Checka av" (Cecilia).

Lotta på skola A belyser vikten av att som lärare ha möjlighet att samarbeta med en studiehandledare i arbetet att förstå elevernas kunskaper. "Då får man ganska bra grepp om vilken nivå de ligger på tycker jag. Vad de har med sig" (Lotta).

-

Ingen av lärarna vid skola B uttrycker att de arbetar med kartläggningsmaterial från skolverket och det verkar inte vara någon rutin på skolan. Anna nämner att hon har gjort den vid något tillfälle. Karin uttrycker svårigheten att hitta tid till att sätta sig in i vad eleven kan;

*Var någonstans ligger den här eleven eller, vi alla gör det kring en elev, vart har vi den här eleven kunskapsmässigt och blir som du säger, vad kunde den innan, var ligger den nu och även efteråt, även i språkkunskaper, vad kan den tillägna sig och vad behöver den ha stöd med. Och att försöka att hitta då uppgifter som är lagom utmanande och lagom*

*stöttande så att den på något sätt kan delta i en kontext som känns begriplig och viktig (Karin).*

Två av lärarna på skola B nämner specialläraren som en viktig resurs på skolan. Specialläraren har SVA-kompetens och har enligt informanterna goda kunskaper om material som man kan använda. "Så vi tillsammans plockar fram material men inget kartläggningmaterial så. Utan det blir ju när man sitter med dem och märker vad de kan och vilka framsteg de gör" (Anna).

På frågan om skolan använder sig av möjligheten att besluta prioriterad timplan eller anpassad timplan så svarar alla tre informanterna "nej". De betonar rektorns betydelse. De har tidigare haft rektorer som har använt den möjligheten mer frikostigt medan nuvarande rektor använder argumentet att man stänger dörrar för eleverna. Kalle uttrycker på frågan om skolan använder möjligheten till prioriterad eller anpassad timplan att:

*Inte i den mån jag skulle vilja, absolut inte, hade jag fått styra så tycker jag att det är en självklarhet. Självklart att man plockar bort mycket av det teoretiska, SO och NO. Praktiska ämnen, absolut, det är en social verksamhet och det andra är givet med basämnena. Det är en självklarhet skulle jag vilja säga men nej (Kalle).*

### **6.1.3 Förberedelseklass eller direktintegrering**

Lotta på skola A berättar att de nyanlända eleverna på skolan börjar direkt i klass. Eleverna har studiehandledare och läser svenska som andraspråk. "Annars är det nog bara lite som att man kastas in i verkligheten. På gott och ont. En del är det bästa för, andra hade behövt lite mer mjukare"(Lotta). Lotta beskriver att det på ett sätt kan bli lättare när det bara är en eller få elever i klassen som är nyanländ; att det finns mer tid för den eleven. "Men det blir kanske inte en sådan likvärdighet, och det beror mycket på lärarna de möter", menar hon.

Cecilia berättar att de har få nyanlända elever på skolan och i vissa klasser kan det gå en nyanländ elev. "Det är tufft att bara bli inkastad", menar hon. "Ibland tänker jag att när man kommer som nyanländ är det så snabb väg in i klass."

Cecilia berättar att under flyktingvågen runt 2015 fick de nyanlända eleverna börja i förberedelseklasser innan de började i ordinarie klass. Men så går det inte till på skolan nu. Nu kommer eleverna direkt in i klass efter tiden på mottagningsenheten. Tidigare menar hon att det fick ta tid innan de nyanlända eleverna skickades ut i klasser. Hon belyser att det inte är samma tryck idag, det är färre elever som kommer. "Det är säkert mindre ekonomiskt hållbart att dra igång en sådan apparat också. Det är lätt att man tänker *in i klass*." Men hon menar att "Är det fel nivå så går det ju inte" (Cecilia).

Cecilia berättar att hon vet att på en annan skola provar de att ha en typ av nivågruppering för eleverna. Där alla elever från sjuan till nian delades in i olika grupper beroende på kunskapsnivå. Exempelvis att alla som var helt nyanlända och låg på en basnivå gick tillsammans. Hon har inte själv varit med och undervisat i dessa grupper men förstod att det uppstod svårigheter där elever från olika årskurser blandades. En yngre elev kunde ha svårt att acceptera att gå tillsammans med en äldre elev även om de gått i svensk skola lika länge.

Informanterna vid skola B berättar att de inte har någon förberedelseklass utan eleverna placeras i en klass efter de åtta veckorna på mottagningsenheten. De har, enligt lärarna, inte någon rutin eller struktur kring mottagandet av nyanlända elever. Ibland är elevhälsan inblandad och ibland inte, det beror på vad det är för elev. Alla tre informanter berättade att det ofta gick till så att de fick reda på att det skulle komma en ny elev och det inom kort. Mentor fick i uppgift att ringa

och sedan började eleven. “De kommer direkt ut i klass och har inga anpassningar i schemat över huvud taget utan de är med” (Anna).

De tre informanterna upplevde den här situationen på olika sätt. Kalle tyckte att det fungerade väldigt bra på den tiden när skolan hade en förberedelseklass men det har de inte nu.

*För det är ju lite absurdum det här med åtta veckor på mottagningsenheten och så ska de slussas ut, för i min värld är det katastrofalt kränkande verksamhet, i min värld. Men här hade vi då förberedelseklass, det gick jättebra tycker jag (Kalle).*

Anna uttryckte å andra sidan att hon inte tyckte att det fungerat så bra när de hade förberedelseklass. Hon upplevde att eleverna blev rädda för att söka sig ut ur det sammanhanget, en del elever fick väldigt svårt att ta sig utanför trygghetszonen.

Karin uttryckte att det hade varit bra att ha ett färdigt “paket” när det kommer nyanlända elever för att de i varje fall ska ha något att börja arbeta med eftersom hon upplevde att hon inte alltid hann med att planera för de här eleverna innan de kom.

-

När elever har lämnat mottagningsenheten och är placerade på skola C, blir steg ett att nyanlända elever placeras i förberedelseklassen (FBK). “Så vi har en FBK här, och sen kommer eleverna från mottagningsenheten till vår FBK” (Urban).

Alla lärare är nöjda och tycker att det är mycket bra att skolan har en förberedelseklass, speciellt med tanke på antalet nyanlända elever som skolan tar emot varje år. “Vi har det ganska tacksam för att just på den här skolan så har vi förberedelseklasser” (Hans).

Enligt Hans har skola C en rutin kring placering av elever från förberedelseklass till den ordinarie undervisningen. Placeringen bygger på gemensamma pedagogiska konferenser där lärare från förberedelseklasser, lärare som tar emot elever, representanter från elevhälsan och rektorn är delaktiga. I de pedagogiska överlämningskonferenserna diskuterar de elevens progression i språkkunskaper, ämneskunskaper och även elevens mående. Efter diskussionerna blir det rektorn som ska ta det sista beslutet.

*Utifrån pedagogiska konferenser så bedömer vi tillsammans med den läraren som har ansvaret för förberedelseklassen hur länge en viss elev ska gå där. Rektorn får ju fatta beslut om det men vi har ganska mycket att säga till dom och framförallt har förberedelseklass läraren mycket att säga om (Hans).*

Urban och Ramo delade inte helt samma uppfattning som Hans. De tycker att besluten när en elev ska placeras i klass inte alltid bygger på elevens progression och mående eller vad läraren på förberedelseklass säger. Grunden till beslutet i de flesta fallen är tiden, hur länge en elev har varit i förberedelseklass. “Dom får absolut inte gå där längre än ett och ett halvt år men det vanligaste är mycket, mycket, mycket kortare tid än så” (Ramo).

## **6.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i praktiken**

### **6.2.1 Lärarnas definition av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt**

Lotta på skola A berättar om att något hon alltid gör med eleverna är att ta ut de viktigaste orden och begreppen innan de börjar läsa en text eller innan de börjar med ett nytt arbetsområde. De

arbetar med ord- och begreppslistor och *ordförklaringskort*; då skriver eleverna ordet på ena sidan och på andra sidan av kortet så skriver de förklaringen och turas om att förklara för varandra. Efter detta läser de texten. "Förhoppningsvis så förstår man mer och tar med sig mer av att man tränar det här.", menar Lotta.

Cecilia på skola A betonar vikten av att muntligt använda svenska och att *våga* använda det svenska språket. "Jag tycker ju att det är jätteviktigt att det är ett öppet klimat att man vågar. Försöker, man vågar säga fel".

Cecilia berättar att hon i sin roll som SVA lärare brukar hålla kontakten med ämneslärare för att se vilket ämnesområde de arbetar med. Då kan hon ta med sig ord och begrepp och arbeta med i SVA.

-

De tre informanterna vid skola B uttrycker på frågan hur de definierar språkutvecklande arbetssätt att det är ett väldigt omfångsrikt begrepp. De uttrycker sig i termerna av att det är brett, stort, att det handlar om allt man gör i klassrummet. Karin trycker mycket på vikten av den muntliga kommunikationen, att vi lär oss genom att samtala och lyssna på varandra. Anna pratar om att skapa sammanhang. Kalle belyser vikten av att arbeta språkutvecklande för alla elever, inte bara de nyanlända.

Karin betonar det sociala sammanhanget, att man lär av varandra, att man lär och utvecklas när man ser vad andra kan. Hon belyser vid ett flertal tillfällen om hur viktigt det är att man inte lämnar eleven ensam i sitt lärande, hon trycker på vikten av den sociala interaktionen. Karin menar att språk och tänkande hänger ihop och att när språket utvecklas så förändras också tänkandet. "Du kan ju bara det du kan och du kan ju bara tänka det du kan tänka, men genom att du hör andra tänka och tycka så kan du ju också tillägna dig det och skapa något eget" (Karin).

Kalle, som är lärare i SO-ämnena, berättar hur han arbetar med begreppen och vikten av att arbeta med dessa. Han upplever att det skett mycket med förståelsen för ord och begrepp hos eleverna under de 25 år som han arbetat inom skolan. Han uttrycker att det inte bara är begreppen som elever inte förstår utan även vardagsord. Han menar att det är viktigt att arbeta med detta för alla elever, inte bara de nyanlända.

*Jag tror att man på senare år kanske mer tagit till sig det här med begreppsterminologin så man kanske trodde naivt att det här förstår de ju. Det har man nog lärt sig mer under åren att så är det ju inte (Kalle).*

-

För Hans handlar det språkutvecklande arbetssättet om ökad medvetenhet för att kunna identifiera och förändra språkhandlingar för att komma närmare eleverna. Hans poängterar vikten av att våga ändra små processer även i det man tycker har fungerat bra med målet att nå ännu flera elever.

*För mig handlar det om att identifiera vilka språkhandlingar vi gör varje dag så att vi ska bli medvetna och kan förändra. Om du har gjort någonting på ett sätt jättelänge och det har fungerat väldigt bra så går det ändå att förändra små, små processer i det du gör så att två eller tre elever till kan förstå (Hans).*

Enligt Urban som jobbar på skola C så var det språkutvecklande arbetssättet från början tänkt för elever med annan bakgrund, "invandrare", men nu har man förstått att det språkutvecklande arbetssättet passar bra för alla elever. Det språkutvecklande arbetssättet passar mycket bra på skola C där antalet nyanlända elever eller elever med annat modersmål än svenska är stort. Att

stanna upp och förklara vad ord och begrepp betyder är lika viktigt för en svenskfödd som för en invandrare enligt Urban.

*Från början så tänkte man att språkutvecklande arbetssätt var mest för invandrare. Jag personligen tänkte att det språkutvecklande arbetssättet var lika viktigt för svenska elever. I och med att vi har haft så många elever från andra länder får man stanna upp och förklara vad ett ord betyder, det drar de svenska eleverna också nytta av i deras språkutveckling (Urban).*

Ramo som också jobbar på skola C ser språket som verktyg, ett verktyg som många elever på skola C saknar. Han uttrycker att man behöver bygga språket genom att börja från det enkla och vardagliga språket.

*Språket är ju ett verktyg och många av våra elever har inte språket, så du måste nå eleverna genom att börja på det enkla språket eller närmare sagt vardagliga språket, för att sedan utveckla dem till skolspråk, samhälles språk och ämnesspråk (Ramo).*

## 6.2.2 Lärarkompetenser

Cecilia i skola A berättar att för några år sedan deltog hon och kollegorna i läslyftet. Då pratade de mycket om ord och begrepp och dess betydelse i undervisningen.

*Att läsa är ju inte bara svenska, utan man läser jättemycket i SO, man läser jättemycket i NO och i alla sina problemlösningar i matte. Man måste ju ha språket annars förstår man inte allt det som står där. Du måste kunna nå alla elever (Cecilia).*

Lotta på skola A berättar att hon tagit med sig mycket kunskaper från en tidigare arbetsplats. Det var under flyktingvägen runt 2015 som de tog emot många nyanlända på skolan.

*Det fanns ju ingen annan väg att gå, än att vi var tvungna, oavsett ämne att jobba jättemycket med språket, alltså språkutvecklande och jag kunde väl känna att man fick ta en svenska-två lärares jobb bara sådär, från en dag till en annan i princip. ... Det var nyttigt och lärorikt och jag har tagit med mig mycket från den tiden när vi jobbade så intensivt (Lotta).*

När det kommer till informanternas uppfattningar om lärarnas kompetens kring arbete med nyanlända elever menar de att den formella kompetensen inte är särskilt hög på deras arbetsplats. Det som lärarna kan inom ämnet har de tagit till sig genom egen förkovran och utifrån intresse. Informanterna trycker på vikten av kollegialt lärande och menar att det är så de lärt sig en stor del av det de kan. Ingen av dem har fått gå några kurser på temat. När jag frågar Kalle om han fått kompetensutveckling för att möta nyanlända elever i klassrummet så svarar han

*Nej, inte så att vi kan hantera det. Nej, inte alls skulle jag vilja säga, för då hade vi löst det. Men jag löser det inte. Det tror jag alla skulle skriva under på, ett fåtal ja men det räcker med en människa som blir behandlad så..... (Kalle).*

Karin och Anna berättar att viljan verkar finnas hos kollegorna. Många lärare försöker men man vet helt enkelt inte riktigt hur man ska göra. Många verkar ha snappat upp delar lite här och var men har inte kunskaperna om hur man ska använda sig av olika verktyg till fullo.

*Jag ska inte säga att man är o, för man är nog väldigt intresserad, man är inte ointresserad men man har ingen kunskap och man känner sig nog väldigt osäker och man vet inte i vilken ände man ska börja, så är det (Karin).*

Anna uttrycker det på liknande sätt;

*när jag pratar med mina ämnesgrupper och även när jag pratar i arbetslag och sådant så är det många som säger, jag jobbar språkutvecklande. Jaha okej. Ja för vi har en lista med ord. Ja, okej, men vad gör man med den då, hur vet man att man förstår den betydelsen, har ni diskuterat det? Nej, nej men man visar ju ändå. Så att man kanske, man har viljan och intentionen finns men man kanske inte riktigt alltid tar det steget längre om man säger (Anna).*

Hans kopplar det språkutvecklande arbetssättet med lärarnas behörighet att undervisa i Svenska som andraspråk och Skolverkets insats läslyftet som numera enligt Hans heter språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Enligt Hans ger en sådan kombination hög kompetens att jobba på språkutvecklande arbetssätt, kompetens som anses finnas i hög grad på skolan.

*Kursen från början hette läslyftet men idag heter den språk och kunskapsutvecklande arbetssätt. Parallellt med detta så är det fyra lärare som har behörighet i svenska som andraspråk och då blir kompetensen summa summarum ganska hög i slutändan på den här skolan skulle jag säga. (Hans)*

Ramo tycker att han har tillräckligt med ämneskompetenser och ser inte behovet att kompetensutveckling i ämnen som han undervisar. Ramo lyfter behovet av kompetensutveckling i det sociala bemötandet, för att öka förståelsen för elevernas bakgrund och tankar, för att få förståelse hur kan man lättare nå, förstå och motivera dessa elever.

*Jag säger detta trots min bakgrund. Jag själv kommer från ett annat land och borde ha förståelse för det mesta- Alla deras elände har jag gått igenom Men ändå förstår inte helt Hur ska jag motivera dessa elever Hur ska jag ge dem drivkraft som får de framåt (Ramo).*

Enligt Urban är den kompetensutveckling som lärarna får idag inte den kompetensutveckling de behöver för att möta elever med annat modersmål än svenska. Den kompetensutveckling som man har fått under åren har varit alldeles för teoretiskt, uttrycker Hans, som exempelvis läslyftet och matematiklyftet. Urban menar att den typen av kompetensutveckling saknar djup och är inte så mycket till hjälp, speciellt i mötet med nyanlända elever som behöver mycket hjälp. "Jag tycker det är alldeles för mycket tugga teori och för lite praktiska övningar då, teori utan praktik saknar värde, praktik utan teori saknar djup" (Urban).

### **6.2.3 Modellering**

Karin vid skola B berättar om svårigheter och aspekter man förlorar med den digitala undervisningen. Hon menar att lärandet blir osynligt då elever sitter med varsin dator och arbetar. Elever kan inte se och jämföra sitt eget arbete med vad de andra i klassen gör. Karin menar att aspekten att eleverna kan modellera för varandra kan gå förlorad när man arbetar digitalt.

*Nuförtiden så sitter ju alla elever med var sin dator och pillar för sig själv. Man ser ju aldrig någonting annat än sitt eget. Förr satt man bredvid någon, så fick man ju, jädrar vad långt den har och wow, så försökte man ju ta efter. Då behövde man kanske inte ha*

*språket riktigt för jag kunde ju ändå se, oj vad långt den har skrivit och jag har kommit mycket kortare, man satte upp på väggen och så här. Det är ju borta nu för tiden. Så du får ju aldrig se någonting. Och får du hellre aldrig prata om det, vad blir det kvar då, tänker jag (Karin).*

Anna vid skola B berättar att hon har blivit bättre på att visa eleverna vart de ska och hur de ska komma dit när de gör en uppgift. För att de nyanlända eleverna ska klara uppgifterna ser hon att hon behöver presentera uppgifterna tydligare och hjälpa till med olika sorters verktyg såsom till exempel att ge eleverna början på en text för att de ska ha lättare att komma igång. Återigen säger Anna att detta sätt att arbeta hjälper alla elever, inte bara de nyanlända.

*När de ska skriva texter och sådant så har jag blivit mycket bättre på att modellera, visa, hit vill jag, i stället för att sitta efter och nej, det var inte det jag hade tänkt. Och det gynnar alla och också man hjälper dem in i skrivandet med "börjar", det hade jag aldrig gjort förut utan- nu ska vi skriva det här ungefär (Anna).*

### **6.2.4 Muntlig interaktion**

Hans, lärare på skola C, lyfter vikten av att flytta fokuset från skriftspråket och fokusera på det talade språket i första hand. Hans betonar vikten av att träna på språket genom muntliga prestationer i olika grupper och olika sammanhang. Dessa presentationer kan vara första steget för att stärka det skriftliga språket eller närmare sagt första steget till det nedtecknade språk.

*Jag tycker att vi i svensk skola jobbar väldigt snabbt med att skriva och läsa olika texter som saknar sammanhang för dom överhuvudtaget. Dom kanske skulle ha kortare muntliga uppgifter där man presenterar för varandra, talar i grupp och vågar göra bort sig lite grann. När man hör sig själv och andra prata så kan det till slut också bli ett nedtecknat språk (Hans).*

### **6.2.5 Visualisering**

Lotta på skola A har Bild som ämne och hon berättar att hon vet hur viktigt det är med bilder och att det är ett språk i sig själv. Hon tycker att det är viktigt att koppla texter till riktiga bilder som har med sammanhanget att göra. Ibland kan eleverna själva vara med och hitta och välja bilder.

-

Kalle vid skola B berättar om bildstöd i undervisningen. Han menar att det är ett bra verktyg i SO-ämnet, i varje fall när eleverna kommit en liten bit i sin språkutveckling och när de arbetar med vissa ämnesområden.

*De flesta brukar säga att bildstöd är suveränt att använda sig av eller att man läser en text och så pratar man hela klassen om den så att de får vara med i diskussionen eller om man sitter i små grupper och pratar om det man läst, liksom, ja vad menar de med detta, kanske något etiskt, moraliskt dilemma så, hur kan man lösa detta så där och då kanske man använder bildstöd. Det tycker de, för då kommer man in i det, i gemenskapen och svenska språket och ta del av ämnen (Kalle).*

Anna berättar att de på skolan har en gemensam struktur för uppstart av lektioner. I den gemensamma strukturen ingår att använda sig av bildstöd. Anna uttrycker; "...ett bildstödsmaterial Widigt, som alla har tillgång till, och det använder vi också när vi börjar våra lektioner med kort, när, var hur och varför. Det skriver vi alltid upp".

*Det är jättebra utgångsläge när man har svårt att sätta ord på saker och ting men har man bilderna och just den här formen på Widgit som de blir vana med i klassrummet och så så tycker jag att det har funkat bra som utgångspunkt (Anna).*

Anna berättar hur hon brukar lägga upp sina lektioner vilket för henne är ett framgångsrikt sätt att undervisa på. Hon betonar att hon alltid arbetar i teman;

*Vi börjar alltid med samtal, tittar på något ihop och pratar och sedan får man liksom dyka ned i sitt då. Mycket, mycket bilder, alltid bilder, plocka ut nyckelord och bilder och börja nästa lektion med bilderna, vad pratade vi om sist (Anna).*

Alla tre lärare vid skola B nämner bildstöd och dess betydelse för de nyanlända eleverna men även för andra elever. Enligt dem är detta en del av ett arbetssätt som genomsyrar undervisningen på skolan.

### **6.2.6 Translanguaging**

Cecilia på skola A berättar om hur hon förhåller sig till att eleverna pratar sitt modersmål i klassrummet. Hon menar att det kan bli exkluderande gentemot henne som lärare och gentemot andra elever. Hon vill att de ska prata med varandra så att alla förstår och att det då är viktigt att nivån på svenskan är sådan att alla hänger med. Men hon tycker att det går bra att eleverna hjälper varandra ibland på modersmålet men att sedan komma tillbaka till att tala svenska med varandra.

-

När informanterna vid skola B berättar om möjligheten att använda sitt modersmål i klassrummet menar Karin att det ser olika ut i olika klassrum. Hon menar dels att det beror på sammansättningen i klassen, om det finns fler med samma modersmål eller ej. Hon pekar också på en svårighet som kan uppstå när eleverna använder sitt modersmål om det inte finns personal som kan språket;

*.....när vi fått någon nyanländ och det är någon som pratar samma språk så försöker vi ju nyttja den kompetensen men annars har vi inte haft så stora grupper så att de har någon behållning av det. Sedan vet jag att vissa lärare förbjuder det, att man pratar bara svenska, men det har ju kanske också kommit av att man slänger taskiga kommentarer på andra språk, det har varit ett sätt att försöka kontrollera det (Karin).*

Anna berättar också om möjligheten att använda sitt modersmål i hennes klassrum. I Annas klassrum har eleverna ibland läromedel som är uppbyggda kring att eleven ska lära sig genom sitt modersmål. Anna har inte något förbud mot att eleverna ska prata sitt modersmål, de får förklara för varandra om det behövs men hon uppmuntrar dem att också förklara på svenska. Anna berättar också att de arabisktalande eleverna ger henne en läxa med arabiska ord varje vecka. Hon tycker själv att det är jätteroligt och hon ser att eleverna tycker om det.

-

Att ta del av elevernas förstaspråk är viktigt för informanterna på skola C. Det som skiljer sig åt är hur lärare stimulerar och uppmuntrar eleverna att använda förstaspråket i undervisningen. Enligt Urban ses elevernas förstaspråk som en tillgång som snabbar på inläringen. "Jag hör ibland elever när de förklara för varandra på deras modersmål och då får jag den här aha-upplevelsen, det blir som en tillgång, det blir som ett enzym som snabbar på lärandet utan att förbrukas" (Urban).



Urban ser stora vinster med att visa intresse för elevernas förstaspråk. Det visade intresset är en dörröppnare för att inta deras perspektiv och skapa glädje i lärande processen.

*Det är väldigt spännande att starta från deras perspektiv. Jag har lärt mig några ord på deras språk, när jag använder dessa ord så känns det som att det öppnar upp deras sinnen-det är svårt att förklara. Jag ser hur de lyser upp när jag kommer fram med pennvässaren till dom somaliska eleverna och säger qalin qalin som betyder pennvässare på somaliska (Urban).*

Urban är inte helt säker på om hans kollegor förstår vikten av att ta del av elevernas förstaspråk i undervisningen.

*Jag tror att mina kollegor är ganska överens om att det är ganska bra att kunna lite på olika språk. Men jag vet inte om de riktigt inser att de själva förmodligen skulle vinna jättemycket av det (Urban).*

Att visa intresse för elevernas förstaspråk bidrar till ett ökat självförtroende och gemenskap. Enligt Urban blir användningen av deras språk som en input som snabbare gör dem en del av samhället.

*Istället för att vara isolerad från den svenska världen, sitta ensam med sitt språk och känna att man är dålig på svenska, så ser man att somaliska finns i Sverige. När jag visar att jag kan lite somaliska så stimulerar det på något sätt och eleverna känner att de snabbare blir en del utav samhället. Om jag kan lite av deras språk så känner de att stödet och viljan finns (Urban).*

## 6.3 Samarbetet mellan olika professioner

### 6.3.1 Studiehandledare

På skola A belyser både Lotta och Cecilia att de upplever att det kan vara svårt rent schemamässigt på en stor skola med få nyanlända elever. Cecilia berättar att hon varit med om då det enbart var en elev i en klass som kom som nyanländ och att det inte gick att se till att den eleven fick SVA. De fick lösa det genom att eleven fick byta klass för att få möjlighet att gå i SVA-klass. Annars hade Cecilia fått kombinera SVA och Svenska under samma lektionspass.

*Just Svenska som andraspråk är ett ämne som jag känner att man får stängas lite för. Alla som har svenska som andraspråk har rätt att få den undervisningen men det går inte att lösa schemamässigt. Och lite blundar man för det. Vissa fixar det, men vissa får det jättetufft (Cecilia).*

Lotta belyser också svårigheter kring att få ihop arbetet kring nyanlända elever på en stor skola när det är få elever. Där menar hon att det finns utvecklingspotential. Hon belyser att det är svårt när de anställda som möter eleverna sitter så långt ifrån varandra rent geografiskt och att det inte möts. Hon jämför med när hon jobbat på en annan arbetsplats, då de hade studiehandledare i samma arbetsrum. "Det är schematekniska frågor att man är på olika platser i olika tid".

Lotta anser att studiehandledarna kan vara bra för att kompensera och finnas där för de elever som behöver. Hon menar att studiehandledarna kan vara jätteviktiga för de nyanlända eleverna. Men hon menar även att de många gånger kan fungera mer som tolk än som en pedagog.

Cecilia menar att eleverna kan få hjälp med förståelsen men hjälp av studiehandledarna. Hon berättar att det är några av eleverna som har studiehandledning, men exempelvis en elev som kunde tala engelska har inte studiehandledning.

-  
Karin vid skola B berättar om samarbetet mellan lärare, studiehandledare och modersmålslärare

*vi har ingen avsatt tid tex för att samverka med modersmålslärare eller studiehandledare. Det beror lite också på om det är en studiehandledare som är här väldigt mycket då kanske det är lättare att finna tid för det än en som kommer för ett pass i veckan till exempel.*

Karin berättar vidare om hur man nyttjar studiehandledaren. Hon menar att det sättet man använder studiehandledaren kanske inte alltid är det mest effektiva och att lärarna ofta är osäkra på hur mycket de kan kräva av studiehandledaren.

*jag tror inte alla vet hur man ska nyttja, vi har liksom inte, vi pratar ju om att man kan nyttja studiehandledaren före, under eller efter lektionen tex men trots allt så är all studiehandledning lagd under lektioner.*

Anna menar att man vid skolan behöver vara flexibel när studiehandledaren kommer.

“Studiehandledare, där får vi vara flexibla, alltså kommer de och det står SO på schemat så vi trixar och fixar. Så där har vi, vi skulle gärna vilja ha dem allt så klart men de är jätteduktiga och bra”.

Kalle lyfter ett annat dilemma som handlar om samarbetet med studiehandledarna och användningen av annat modersmål i klassrummet. Han menar att det blir en svårighet när studiehandledaren ska översätta i stunden i klassrummet, det blir mycket sorl och svårt för alla elever att höra. Kalle har varit med om att föräldrar har hört av sig och ifrågasatt om det måste vara så. Ofta slutar det med att gruppen som studiehandledaren arbetar med får gå ut från klassrummet tillsammans med studiehandledaren och då menar Kalle att man tappar det som är grundtanken med att eleverna ska komma ut i klass tidigt, att de ska lära sig språket genom att finnas med i det sociala sammanhanget.

*då fungerar ju inte det här som det är tänkt att du ska liksom, få med språket, eftersom går man igenom någonting då blir det ett sorl kring det man pratar och översätter och så och det stör ju andra. Och vi har fått många föräldrar som undrar om det måste vara så för det är svårt för dem att höra för dem som sitter bredvid. Då har man löst det så att det kanske är bättre att ni går igenom det i lugn och ro där ute och då tappar man ju det som är tänkt.*

-  
Skola C har två fast anställda studiehandledare, en på somaliska och en på arabiska. Det finns även andra studiehandledare som kommer till skolan en eller två gånger i veckan. Alla tre informanter från skola C är väldigt nöjda med samarbetet som de har med studiehandledarna speciellt dom fast anställda.

Enligt Hans har lärare och studiehandledare en gemensam tid på 20 minuter i veckan för att stämma av veckan tillsammans. Hans lägger in sina planeringar på Classroom. Detta delas också med studiehandledare med målet att studiehandledare skall vara bekanta och även pålästa med det som kommer att ske i klassrummet.

*Vi har en gemensam tid med den arabisktalande och den somalisktalande studiehandledaren. Jag sitter med dom cirka 20 minuter i veckan. Vi brukar gå genom*

*vad som kommer under veckan så att dom är lite förberedda om det är något som dem behöver läsa sig in på. Vi delar Classroom så dom är ofta pålästa om vad som kommer att hända den lektionen, vad jag kommer att behöva hjälpa till med. Vi har en gemensam genomgång. Efter genomgången så smyger dem sig lite sakta på dom eleverna som dom är riktade emot. (Hans)*

Urban och Ramo lyfter vikten att se skillnaden mellan studiehandledare och tolk. De uttrycker att samarbetet och förberedelsetiden är viktigt men det är inte alltid lätt att få ihop en tid på schemat. Enligt Ramo och Urban faktumet att skolan har fast anställda studiehandledare underlättar samarbetet men efterlyser tid schemalagt tid. "Just den somaliska och arabiska jobbar här varje dag och dom har vi väldigt tät kontakt med". (Urban)

### **6.3.2 Modersmåslärare**

Informanterna på skola C lyfter även vikten av samarbetet med modersmåslärare. Alla informanter anser att det är mycket viktigt att få en röd tråd i samarbetet mellan ämneslärare, studiehandledare och modersmåslärare. Å andra sidan, lyfter de också vikten av att se skillnaden mellan modersmåslärare och studiehandledare. En skillnad som man inte såg innan när studiehandledare och modersmåslärare var en och samma person. "Förut kändes modersmåsläraren och studiehandledaren som en och samma person. Men nu det är en tydlig skillnad mellan dem".

På skola C äger modersmålsundervisningen rum under skoltid, till skillnad från andra skolor där undervisningen sker efter skoltid. Detta ger en extra möjlighet till samarbete och uppskattas av alla tre lärare på skola C.

*Jag vet inte vilket samarbete som finns mellan ämneslärare, modersmåslärare och studiehandledare. Jag vet att modersmåslärare är här på måndagar under skoltid och inte som på andra skolor där modersmålsundervisningen sker efter skoltid. Att lägga modersmålsundervisningen efter skoltid minskar möjligheten att samarbeta med lärare och studiehandledare. Detta tycker jag är en stor fördel som öppnar samarbetsmöjligheter. (Ramo)*

### **6.3.3 Elevhälsa**

På skola A har de en speciallärare i svenska för de elever som behöver det stödet, men då är det inte elever som har SVA utan andra elever som behöver läs- och skrivstöd.

*Det är väldigt lätt att man säger att det är språket som inte sitter med elever som har det svårt. När de har annat modersmål än svenska. Men efter ett tag så kan man ju se att det händer inte så mycket. Det händer inte i andra ämnen heller. Där är det så svårt att hitta när det faktiskt inte beror på språket. (Cecilia)*

Cecilia menar att det kan vara svårt att sätta fingret på vad det är. Är det språket eller är det något annat? Då sätts ofta studiehandledarna in och Cecilia berättar att de ibland kan vara studiehandledarna som reagerar; "Han förstår inte riktigt när jag förklarar på modersmålet heller". Men hon menar att det är speciellt svårt med nyanlända för att det är lätt att tro att svårigheterna enbart beror på språkförbistringar.

Lotta berättar om en specifik elev som hon tänker på där hon kände att det inte bara var språket som gjorde att det blev svårt för eleven. Men hon berättar att när hon kände att hon inte visste vad hon skulle göra så saknades kompetensen. "Kompetensen fanns inte på skolan kring hur man

ska göra. Det var så svårt. Och jag kände att jag behövde hjälp, men det fanns inte hjälp.” Lotta menar att det hade varit bra om eleven hade fått en diagnos för att få den hjälp eleven var i behov av. “Det hade ju varit bra om den personen hade haft det var på hennes modersmål som den här specialpedagoger kunde utreda eller hade en annan förförståelse för det. Men tiden går”.

Cecilia uttrycker att hon också upplever att tiden går och eleverna måste ha godkänt betyg i svenska som andraspråk för att komma in på gymnasiet, för att vara behörig. ”Så det är tufft när man ser att tiden bara rinner iväg.”

-

Karin och Anna vid skola B lyfter båda specialläraren som en viktigt resurs på skolan när det rör samarbetet kring nyanlända elever. När jag frågar om samarbetet med specialpedagogen så verkar de uppleva att det är en lite krokigare väg när man ska ta hjälp av specialpedagogen. “Och sedan kan vi lyfta dem vidare till specialpedagog och så. Men det är oftast, då blir det en längre process, så det är inget man gör i första hand” (Karin).

Anna uttrycker samma sak. Hon berättar om de konsultationer man har på skolan där specialpedagogen är med och upplever det som värdefulla sittningar men hon uttrycker samma sak som Karin, att det är en längre process om man ska samverka med specialpedagogen och det gör man när man fastnat helt. Kalle menar att man kan gå till elevhälsan för att prata av sig om sin situation men han upplever inte att han kan få det stöd han behöver av dem.

-

När det gäller samarbetet med andra yrken på skolan så har lärarna på skola C olika bilder. Samarbetet med specialpedagog och speciallärare nämns av alla tre lärare. Hans vänder sig alltid till specialpedagogen i första hand när det gäller kartläggning av elevernas svårigheter. Men han poängterar också att han inte är den som skriker efter hjälp direkt innan han har provat det mesta. Han lyfter också att specialpedagogen är ganska uppbokat men vi hittar alltid en tid.

*Då så börjar jag ju hos specialpedagogen här på skolan och då brukar vi faktiskt tillsammans komma överens om någonting som för bli nästa steg, det kan ju va så att specialpedagogen kan ju ha väldigt tajt schema och jag kan ha ett väldigt tajt schema men vi inser båda två att här behövs nog göras någonting, så när vi går därifrån så har vi i alla fall en tid som vi kan sitta tillsammans och prata ordentligt om eleven och elevgruppen, och då brukar vi komma vidare lite grann (hans)*

Ramo och Urban lyfter också samarbetet med specialpedagogen, speciallärare och kuratorn, men båda tycker att dom får den största hjälpen av socialpedagogerna som finns på skolan.

*Vi har väldigt bra samarbete med speciallärare och specialpedagog, men den största hjälpen får vi av socialpedagoger. Vi behöver hjälp med att få in eleverna på lektionerna, reda ut konflikter, missförstånd och det är våra socialpedagoger duktiga på. (Ramo)*

## 6.4 Lärandets möjligheter och organisationens ramar

### 6.4.1 Elevernas skolbakgrund

Cecilia på skola A menar att det kan vara väldig olika hur det blir för en elev att börja som nyanländ i en klass beroende på vilken språklig bakgrund eleven har. Hon berättar om en elev som kunde tala engelska och kunde på så sätt göra sig förstådd både hos klasskamrater och lärare. Men det kan se olika ut för olika elever att börja direkt i klass.

-

Anna på skola B pekar på en annan utmaning med det flerspråkiga klassrummet. En del av

eleverna har inte skolbakgrund på samma sätt som elever som växt upp i Sverige. Det kommer elever till högstadiet som inte lärt sig läsa eller skriva på sitt modersmål och då behöver man som högstadielärare börja med det grundläggande.

*där känner man, herregud, när man är van vid att ha 7-9, hur gör man när man ska göra någonting helt från början, hur gör man i förskoleklass och årskurs 1 då? Där har det verkligen varit svårt och en utmaning.*

Hon berättar vidare om hur barn fostras in i att bli elever och att de som inte har tidigare skolbakgrund kan se skolan mer som en social arena än som ett ställe för kunskapsinhämtning “och ta det här steget över till att bli elev är inte så självklart för alla så det tar längre tid och då kan det vara svårigheter med det” (Anna).

-  
Att skolbakgrunden spelar stor roll är alla informanter på skola C överens om. Enligt alla tre informanter har elever som saknar skolbakgrund helt andra behov till skillnad från elever som har gått i skolan eller har en gedigen skolbakgrund. Enligt Hans har elever som saknar skolbakgrund svårt att komma in i dagliga rutiner som schema, lokaler, lärare och andra praktiska rutiner. “Elever som saknar skolbakgrund har svårt att komma in i själva ramverket med schema, tider och olika lärare i klassrum” (Hans).

För att hjälpa nyanlända elever som inte har skolbakgrund eller inte kan läsa och skriva så har skolan i sin förberedelseklass två lärare som jobbar bara med läs och skrivinlärning och hjälper elever med de dagliga rutinerna. “Vi har två lärare här på skolan som av olika anledningar har släppt helklass undervisningen och gått in i specialundervisning istället, de arbetar bara med läs och skrivinlärning”. (Hans)

För Urban har erfarenheten visat att skol bakgrunden skiljer sig åt beroende på var eleven kommer ifrån. Trots detta så är det viktigt att man som lärare inte har förutfattade meningar när det gäller skolbakgrund säger Urban.

*Skolbakgrund spelar stor roll, vissa som kommer från Somalia har aldrig gått i skolan. De som kommer från Syrien har en ganska gedigen skolbakgrund, men det är farligt att ha sådana förutfattade meningar så vi får se varje elev som ett oskrivet blad och oskrivet kort. (Urban)*

#### **6.4.2 Inkludering eller exkludering**

Cecilia berättar att hon upplever att tankegångarna att om att om en nyanländ elev går i en klass med enbart svenskfödda elever blir den nyanlända eleven “tvingad” att lära sig svenska.

*Men problemet är att han, man märkte det redan från första början, Det blev inte naturligt för honom eller de andra att ta kontakt för de pratar inte samma språk. Han kunde lite svenska men inte säga att man kan liksom sitta och hänga med andra elever i årskurs åtta naturligt till en början. Det blev ju mer att han blev isolerad den stunden han var där.*

Cecilia belyser även vikten av att känna sig trygg och glad i skolan och att om man mår bra så är det lättare att ta kontakt med andra. Och att det kan vara viktigt att ha någon som eleven kan prata med och dela sitt språk med och känna samhörighet med.

*Men det handlar ju lite om det här med möjlighet att skapa relationer, i stället för att det blir att här sitter man och är den som inte kan göra sig förstådd eller så förstår. Det är*

*svårt med just nyanlända och hur man placerar och att man vill att man tänker kanske en extra gång, så att det blir bra för den eleven att man faktiskt ser just klass och elev mer än bara räknar elever*

-  
Karin vid skola B ser att den verksamhet de har på skolan både kan fungera inkluderande och exkluderande. Hon uttrycker att eleven utvecklas om den kan delta i undervisningen som de andra eleverna, samtidigt uttrycker hon oro över att eleven ska välja att inte delta för att den känner sig exkluderad på grund av att glappet är stort till de andra eleverna. Samtidigt uttrycker hon oro över att eleven glöms bort om den sitter och arbetar med annat material än övriga klasskamrater. Informantens uttalande pekar på att hon upplever detta som ett dilemma.

*för jag tror att de utvecklas om de kliver in och är med men det kan också bli att de känner sig så pass exkluderade att de väljer att inte delta eller att i vissa fall säger lärare vi har en undervisning och så får du sitta där borta med ditt, att det är lätt att glömma bort dem när de är så få, så tycker jag.*

Karin menar att det är viktigt men svårt att möta eleverna där de befinner sig om de ska uppleva undervisningen meningsfull;

*Och att försöka att hitta då uppgifter som är lagom utmanande och lagom stöttande så att den på något sätt kan delta i en kontext som känns begriplig och viktig eller ja, nu hittar jag inte direkt ordet men att det känns angeläget liksom. Samtidigt som den får öva på det den behöver, det är svårt.*

### **6.4.3 Möjligheter och svårigheter med det flerspråkiga klassrummet**

Både Lotta och Cecilia på skola A belyser att det är lätt att ta för givet att alla förstår och kan följa med i undervisningen men att även elever som är födda i Sverige kan ha svårt med ord och begrepp. Lotta menar att i en situation där 90 % av eleverna är födda i Sverige "så är det inte sagt att alla har det ordförråd som krävs för att man ska förstå en text, så behöver inte alls vara."

-  
Anna, Karin och Kalle vittnar alla tre om att de verktyg som de lärt sig att hantera när de arbetar med nyanlända elever de gynnar alla elever. "När man får nyanlända så blir man så varse om att det sättet som jag använder med dem det gynnar ju alla..." (Anna)

Karin uttrycker på frågan vad som var fördelarna med ett flerspråkigt klassrum;

*Vi får ett mycket rikare, kunskapsförmedlande, att vi kommer, det är inte det här stöpta i exakt samma form exakt samma hemmiljöer och förutsättningar och kulturella kontext, vi kommer från olika, det berikar, skapar förståelse för ett mer jämlikt samhälle där vi värnar om mänskliga rättigheter.*

Vid skola B diskuterar informanterna om de upplever några svårigheter med språkutvecklande arbetssätt. Kalle svarar; "Nej, det är bara vinster i det, nej det ser jag inget direkt. Ja, det tar kanske lite längre tid men det får man ju igen mångfalt så nej ingenting". Karin svarar också att tiden är en faktor som påverkar, hon trycker framför allt på svårigheten att hitta tid för att ge eleven stöd i klassrummet när det är så många elever i klassen.

-  
Att ta del av andras åsikter och livserfarenheter är viktigt enligt Hans. Han ser stora vinster med

flerspråkiga klassrum. Diskussioner blir rikare och bredare och detta gynnar alla elever även svenskfödda elever.

*Det kommer åsikter som är från A till Ö av människor som har varit med på så många olika saker. Att höra alla dom här olika sakerna som en ungdom får höra när man går i en flerspråkig klass är gynnsamt för alla elever, speciellt för svenskfödda elever. Diskussionerna och erfarenheterna vi tar del av blir både bredare, djupare och skapar större förståelse både hos elever och även oss vuxna, men detta tar tid, tid som vi inte har, speciellt med tanke på elever som droppar in i år 8 eller år 9 (Hans).*

Vikten av att jobba språkutvecklande i alla ämnen lyfts av alla lärare på skola C, även medvetenheten att alla lärare är språklärare har ökat. I samband med detta vill alla tre informanter starkt lyfta att tidsfaktorn är ett hinder. De uttrycker att ämnesstoffet är så stort och kunskapskraven är alldeles för höga, nästintill omöjliga för nyanlända elever som startar sin skolgång i år 8 eller år 9.

*Alla lärare är språklärare, alltså verkligheten har då tuggat ner skolämnena till 17 ämnen. Ämnen som vi kallar för svenska, engelska, samhällskunskap, teknik eller vad du vill. Allting är någonstans kommunikation mellan människor, så språket är lika viktigt för en slöjdlärare, då börjar slöjdlärarna att förstå. Det är jätteviktigt för idrottsläraren då börjar idrottslärarna förstå. För svensk lärare är detta självklart men tiden är budgeten - du har inte obegränsat med tid (Urban).*

Enligt Urban är det väldigt viktigt att skicka positiva signaler till eleverna trots arbetsbelastningen och tidsbristen. Han uttrycker att positiv inställning och positiva signaler ökar känslan av att man är lika mycket värd som alla andra, även om man inte kommer lika långt kunskapsmässigt.

*Tiden räcker inte till, det sa Dylan William när han skrev Inside the Black Box. Han skrev att vi inte har råd med en till en undervisning även om alla skulle må bra av det. Vi är en på 25. Vad ska jag göra? Ska jag sitta och deppa för att jag inte kan hjälpa alla så kommer jag omedvetet att skicka negativa signaler. Kommer jag istället in och är positiv så kan jag behandla alla på samma sätt som människor. Den som har F i alla ämnen är precis lika mycket värd som den som har 17 A. Känner eleverna det, så kan de acceptera att det inte går så bra betygs mässigt men ändå är de lika mycket värda som människor. Det får inte vara för lätt för eleven då blir man för tråkig, utan man ska utmana eleven, comprehensively input, lite svårare så att den blir sugen, men tiden finns inte (Urban).*

## 7 Diskussion/Analys

I diskussionsavsnittet kommer resultatdiskussion, metoddiskussion, slutsatser samt förslag till vidare forskning att presenteras. I resultatdiskussionen diskuteras studiens resultat i förhållande till syfte och frågeställning, resultatet kopplas även till tidigare gjord forskning och teoretiska utgångspunkter som presenterats tidigare i arbetet. I delen slutsatser diskuteras vilken ny kunskap studien bidragit till och vilka konsekvenser den kan ha för det språk- och kunskapsutvecklande arbetet för nyanlända elever i förhållande till studiens forskningsfrågor. I metoddiskussionen diskuteras vi vald metod. Avslutningsvis presenteras idéer om vidare forskning som skulle bidra ytterligare till forskningsområdet.

## 7.1 Resultatdiskussion

### 7.1.1 Mötet med den svenska skolan

Nyanlända elever i den undersökta kommunen placeras på en mottagningsenhet där alla ska genomgå en kartläggning för att sedan inom åtta veckor placeras i olika skolor. Kommunen har ingen gemensam policy för hur skolorna organiserar mottagningen av nyanlända elever efter skolplacering. En av skolorna i den undersökta kommunen har valt att placera alla nyanlända eleverna i en förberedelseklass medan två andra skolor placerar sina elever direkt i klass. Bunar (2010), Matthews (2008), Pinson och Arnot (2009) pekar alla på att frånvaron av en gemensam policy för hur undervisningen för elever med annat modersmål än svenska ska organiseras leder till att kvaliteten på undervisningen varierar och att den inte blir likvärdig (refererad i Nilsson & Axelsson, 2013).

Enligt Westling Allodi et al (2016) så var förberedelseklasser under många år den rådande normen i många kommuner. Skolinspektionen, elever, föräldrar och lärare angav att det inte fungerade i tillräckligt hög grad, eleverna blev kvar i förberedelseklasserna för länge och fick inte den stimulans de var i behov av. Som en motreaktion mot detta har under det senaste årtiondet många kommuner lagt ned sina förberedelseklasser och tillämpar i stället direktintegrering (Westling Allodi et al, 2016). Skolverket har i samband med förändringen tagit fram verktyg vilka är lagstadgade och viktiga vid direktintegrering såsom kartläggningsmaterial i alla ämnen och individuella studieplaner, vilka kan innefatta anpassad timplan och prioriterad timplan (se bilaga 2). De lärare som vi intervjuat verkar inte ha så mycket kunskap om dessa redskap och man kan utifrån resultatet ifrågasätta om detta är implementerat på skolorna i tillräckligt hög grad. Om man granskar detta utifrån läroplansteorins olika arenor så verkar detta utifrån vår studie till stor del enbart befinna sig på formuleringsarenan (Lundgren, 1989).

Det som sticker ut i studiens resultat är lärarnas okunskap och uppföljning av den första kartläggningen som alla elever ska ha genomgått på mottagningsenheten. Den första kartläggningen ska vara grunden för att planera och organisera de nyanlända elevernas fortsatta skolgång. Den första kartläggningen ska ligga till grund för att göra de lagstadgade individuella studieplanerna, eventuella beslut om anpassad eller prioriterad timplan och även en bedömning av behovet av studiehundledning på modersmålet. Magnusson (2017) pekar på flera brister i skolornas arbete med nyanlända elever. Genom att tolka skolinspektionens granskningar från 2009, 2010 och 2014 har Magnusson (2017) kommit fram till att en av de stora bristerna gäller just kartläggningen av elevernas kunskaper vilket stämmer väl överens med resultatet i föreliggande studie. Även Bunar (2014) pekar på att kartläggning av de nyanlända elevernas kunskaper är en viktig faktor som behöver förbättras.

Många studier, bland annat Magnusson (2017), Bunar (2014) och Westling Allodi et al (2016) pekar på stora brister i arbetet med nyanlända elever. Bristerna rör både organisation och kompetens i att undervisa nyanlända. Magnusson (2017) skriver att skolorna saknar ett inkluderande förhållningssätt, att det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet i klassrummet inte är tillräckligt utvecklat och att tillgång till studiehundledare och samverkan med studiehundledaren är bristfällig. Även Bunar (2014) menar att studiehundledarens roll behöver förändras grundligt. Han menar vidare att tiden i förberedelseklass måste begränsas och att man behöver se till elevernas individuella behov när de går över till ordinarie skola. Westling Allodi et al (2016) menar att man inte kompetensutvecklat lärare i tillräckligt hög grad när fler och fler kommuner övergår till direktintegrering av nyanlända elever.

Utifrån resultatet i vår studie så kan man fråga sig om det hänt så mycket på skolorna sedan inspektionerna 2009, 2010 och 2014. Många kommuner har övergått till direktintegrering, till viss del även den kommun vi undersökt, men kompetensen har inte ökat i samma utsträckning



och kunskaperna om de lagstadgade redskap man ska använda är i vår studie låga. Man kan fråga sig vems ansvaret är för att det inte hänt mer. Utifrån resultatet på de skolor vi undersökt så verkar ansvaret vila på enskilda personer snarare än professioner. Frågan är om frånvaron av strukturer leder till att allas ansvar blir ingens ansvar.

### **7.1.2 Samverkan och ansvarsfördelning**

Det finns många olika professioner som arbetar runt nyanlända elever i skolan. Det kan vara ämneslärare, SVA-lärare, speciallärare, specialpedagog, kurator, socialpedagog, studiehandledare och modersmålslärare. Det innebär att det är många som behöver samverka för att den nyanlända eleven ska få så goda förutsättningar som möjligt. I de skolor vi undersökt så var lärarnas uppfattningar att det var många faktorer som spelade in om man fick till en god samverkan eller inte. De hade också olika uppfattningar om vilka de tyckte det var viktigast att samverka med. De flesta talade om studiehandledaren som en viktig profession för eleven men det var ett fåtal som pratade om modersmålsläraren eller specialpedagogen.

Lundgren et al (2014) skriver att studiehandledarens tid sällan räcker till när elever placeras i klass. Även Nilsson och Axelsson (2013) kommer fram till samma slutsats. I vår studie ser vi att graden av stöd från studiehandledare beror på vilken skola eleverna går på. Lärarna på skola A och B där eleverna direktintegreras berättade att de inte hade så mycket stöd av studiehandledare, studiehandledare var där sporadiskt och det var svårt att samverka, nästan all studiehandledarens tid var förlagd under lektionstid, de hade inget för- och efterarbete tillsammans med lärarna. Studiehandledaren användes mest som en tolk vilket ibland kunde upplevas som störande för andra elever enligt en av informanterna. Lärarna uttryckte en osäkerhet kring hur de skulle samverka med studiehandledaren. De elever med de större språken, såsom arabiska, hade tillgång till studiehandledaren mer tid än de elever som hade språk som färre talade. Flera av lärarna uttryckte en oro kring de elever som var ensamma med sitt språk, lärare var rädda att glömma bort dem, tyckte att det var svårt att bemöta dem på rätt nivå, eleverna hade då heller inga jämnåriga att få stöd av, lärarnas uppfattning var att dessa elever kunde känna sig exkluderade.

Flertalet rapporter, bland annat skolinspektionen granskningar från 2009, 2010 och 2014 pekar på brister i strukturerna kring studiehandledare. Det handlar om avsaknad av studiehandledare, för lite tid och brist på samverkan med ämneslärare. Uddling (2013) och Nilsson, Axelsson (2013) skriver att riktlinjerna för studiehandledare är otydliga. Uddling (2013) trycker också på att det saknas krav på utbildning för att arbeta som studiehandledare vilket leder till ojämlikhet på skolorna.

De lärare i vår studie, som arbetade på skolor med färre elever som hade annat modersmål än svenska, tryckte på var att eleverna kunde bli exkluderade i den verksamhet de hade. På skola C däremot så fanns det helt andra förutsättningar att samverka kring de nyanlända eleverna. Tack vare att de hade många elever med annat modersmål hade de möjlighet att organisera förberedelseklasser och de hade lärare som bara arbetade med läs- och skrivinläring för de elever där det behovet fanns. De hade också möjlighet att ha studiehandledare på skolan på heltid och modersmålslärare fanns med under dagtid, vilket gav helt andra möjligheter till samverkan. Informanterna på skola C upplevde att det fungerade bra för eleverna och uttryckte inga tankar om exkludering. Däremot kan man fundera kring det Cummins (2017) skriver. Han menar att ett stort problem är att elever med annat modersmål blir isolerade från elever med svenska som modersmål. Skola C är en skola med en stor andel elever med annat modersmål än svenska på grund av boendesegregationen. Skolan har stora möjligheter att bemöta eleverna på ett inkluderande sätt men frågan är om de på en samhällslig nivå känner sig inkluderade då de till stor del är isolerade från elever med svenska som modersmål.

Den kompetens som finns på skolorna i form av ämneslärare, SVA-lärare, speciallärare, specialpedagog, kurator, socialpedagog, studiehandledare och modersmålslärare, har enligt vår studie, på två av våra tre skolor, inget naturligt samarbete eller samverkan där man utbyter kunskaper och erfarenheter med varandra. Få av våra informanter nämner specialpedagog eller modersmålslärare som en viktig resurs i arbetet. På en skola är det specialläraren som lyfts, på en annan skola är det socialpedagogen och på ytterligare en skola verkar det vara SVA-lärare som är mest drivande. Enligt lärarnas uppfattning så hänger arbetet kring nyanlända elever på enskilda individer, eldsjälarna på skolan, de som har ett intresse för arbetet kring nyanlända. Skolorna skapar inte möjligheter för samverkan, vilket skulle ge bättre förutsättningar för eleverna och bidra till högre kompetens hos alla. Eldsjälarna är viktiga men det kan vara farligt när skolornas arbete hängs upp kring personer snarare än professioner då det leder till en ojämlig utbildning.

### ***7.1.3 Lärarnas kompetenser, förväntningar, attityder och förhållningssätt***

Resultat visar att graden av kompetens att undervisa i ämnet svenska som andraspråk och att jobba språk- och kunskapsutvecklande skiljer sig från lärare till lärare och från skola till skola. Skolinspektionens kvalitetsgranskning både 2010 och 2020 bekräftar detta. Granskningen visar vidare att lärare saknar gedigen utbildning för att undervisa elever i svenska som andraspråk och kompetens för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande (Skolinspektionen 2010, 2020a).

Både skola A och skola B lyfter att skolorna saknar denna typ av behörighet. Skola C har lyckats att anställa fyra lärare som har den kompetensen och ser detta som en fördel och en möjlighet att lättare möta elever med annat modersmål än svenska. Lärare på skola C var tacksamma över att de hade flera lärare i svenska som andraspråk och att undervisningen var organiserad i form av förberedelseklasser där elever har möjlighet att få grundläggande undervisning i svenska som andraspråk innan de kommer in i den ordinarie klassrumsundervisningen. Skola A och B har inte förberedelseklasser och färre utbildade lärare i svenska som andraspråk, eleverna placeras direkt i en klass. Lärare på båda skolorna uppfattar att de saknar kompetenser för att möta dessa elever.

Enligt Gibbons (2013) har många lärare aldrig haft möjligheten till kompetensutveckling. Skolinspektionen (2010) och (2020) lyfter också att lärare saknar tillräckligt med kunskaper kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, något som styrks i princip av alla lärare på alla tre skolor förutom Hans på skola C. Hans är behörig lärare i svenska som andraspråk och har även han gått kursen språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och upplever att dessa kompletterar hans kompetens. Låg kompetens är grundorsaken till att lärare känner att det är svårt att erbjuda elever en gedigen undervisning som möter deras behov. I frågan om de har fått kompetensutbildning svarar Kalle på skola B enligt nedan.

*Nej, inte så att vi kan hantera det. Nej, inte alls skulle jag vilja säga, för då hade vi löst det. Men jag löser det inte. Det tror jag alla skulle skriva under på, ett fåtal ja men det räcker med en människa som blir behandlad så (Kalle).*

Den kompetensutvecklingen som lärare har fått lokalt har ofta varit i form av föreläsningar något som styrks av skolinspektionens rapport 2020. Den kompetensutveckling som lärarna har fått är enligt Urban en teori som saknar praktiska övningar. "Jag tycker det är alldeles för mycket tugga teori och för lite praktiska övningar, då teori utan praktik saknar värde, praktik utan teori saknar djup" (Urban).

Alla lärare lyfter att viljan att jobba språk- och kunskapsutvecklande finns. Även medvetenheten att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt gynnar alla elever, speciellt de nyanlända finns hos kollegor men inte kompetensen om hur man jobbar på ett språk och kunskapsutvecklande

arbetssätt. Lärare ser stora vinster med flerspråkiga klassrum som till exempel att man får ta del av andras åsikter och livserfarenheter och att även diskussioner blir rikare och bredare och detta gynnar alla elever även svenskfödda elever.

*Vi får ett mycket rikare, kunskapsförmedlande, att vi kommer, det är inte det här stöpta i exakt samma form, exakt samma hemmiljöer och förutsättningar och kulturella kontext, vi kommer från olika, det berikar, skapar förståelse för ett mer jämlikt samhälle där vi värnar om mänskliga rättigheter. (Karin)*

Frågan är räcker det med bara viljan och medvetenheten när kompetensen saknas? Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt sätter språket i fokus i alla ämnen. För nyanlända elever betyder det att båda språken måste sättas i fokus och användas för att komplettera varandra, något som lyfts av (Gibbons 2013, 2016; Karlsson et al 2016; Otterup 2014; Svensson 2018; Von Malortie & Sjöqvist, 2016). Enligt Otterup (2014) påverkar lärarens förhållningssätt till elevernas andraspråk även elevernas känsla av bekräftelse och inkludering. Hur genomförbart är detta när lärare själva känner att de saknar kunskap, hur påverkar detta lärarens attityder och förhållningssätt, trots viljan att jobba språk- och kunskapsutvecklande. Enligt Svensson (2018) ökar den positiva attityden och intresset för elevernas språk genom högre kompetens och att det är just den positiva attityden och intresset som är en grogrund för förståelse och acceptans och ett interkulturellt förhållningssätt. Hur ser användningen av elevernas hela språkpotential som ska vara grunden till nyanlända elevernas språk- och kunskapsutveckling ut? Hur är inställningen och attityden kring användning av flerspråkigheten i verkligheten, i klassrummet och i lektions situationerna hos lärare som har viljan men uttrycker att de saknar kompetensen och tiden? Allt detta är kopplat till lärarens kompetenser. Enligt Gibbons (2013) är andraspråkselever i behov av en rik och varierande språklig och kulturell miljö där båda språken används och detta kräver kompetensutveckling som rustar lärarna med verktyg och kunskap.

En grundläggande kompetens kring andraspråksinläring är kunskap om hur lång tid man kan förvänta sig att det tar att lära sig ett andraspråk och hur lång tid man kan förvänta sig att det tar att tillägna sig ett skolspråk. Detta är viktig då det påverkar vilka förväntningar och vilket förhållningssätt lärare har gentemot eleverna. Lärarna i vår studie hade olika uppfattningar om detta. Deras uppfattningar rörde sig om att det tar mellan ett till fem år för nyanlända elever under högstadietiden att få ett skolspråk som är jämförbart med elever med svenska som modersmål. Enligt forskning så tar det mellan 6-8 år för elever som anländer i åldern 12-15 år att få ett skolspråk, bland annat Collier (1987) uppger detta. Om lärare förväntar sig att det tar kortare tid än det gör så riskerar man att ha för höga krav på eleverna och inte ge dem den stöttning (scaffolding) som de behöver. Mariani (1997), Gibbons (2018) använder begreppet scaffolding och det avser det stöd man behöver ge eleverna i klassrummet. Om balansen mellan uppgiftens utformning och stödet som ges är rätt så når eleven sin proximala utvecklingszon (Vygotskij, 2001; Säljö 2000). Nyanlända elevers behov av stöd är stort till en början och efter hand kan man plocka bort stödet gradvis. Om lärare inte har kunskap om hur lång tid det faktiskt tar att få ett skolspråk är risken stor att man tar bort stödet för tidigt. I Skollagen (SFS 2010:800, kap 3 12a§) anges att man räknas som nyanländ de första fyra åren och under denna period har man rätt till studiehandledare och annat stöd utan att det behöver anges som ett särskilt stöd. Efter fyra år anges detta däremot som anpassning eller särskilt stöd. Detta kan sända fel signaler till lärare då man kan vara i behov av stödet under en längre period på grund av att språkutveckling kan ta längre tid än så, detta gäller särskilt elever som anländer högt upp i skolåldern. På de skolor vi undersökt så är kunskaperna låga kring detta och då man inte heller använder kartläggningsverktyg och individuella studieplaner så påverkar det hela arbetet kring den nyanlända eleven. Det leder till att lärare har väldigt lite kunskap om vad eleverna redan kan och vart de kunskapsmässigt ska möta dem, lite kunskap om vilka anpassningar man behöver göra för elevens vidare utveckling och också vilka mål som är rimliga att sätta upp för eleven.

Kunskapen om hur lång tid det tar för nyanlända elever att få ett skolspråk är också viktigt ur aspekten vilken förväntning läraren har på sig själv och sin förmåga att leda eleverna mot måluppfyllelse. Om man ser att eleverna inte lyckas så är det lätt att vilja förflytta "problemet" någon annanstans. En av informanterna tyckte till exempel att det var bra när man hade förberedelseklass då han upplevde att eleverna mår bra i det sammanhanget. Han uttryckte att när de var i ett sammanhang där de inte kunde hänga med och inte förstod så påverkade det deras mående på ett negativt sätt, läraren upplevde inte att han kunde bemöta de med lägst språkkunskaper. För honom kändes det lättare att de elever med lägst språkkunskaper fick sin undervisning i ett annat sammanhang. En annan av informanterna vid samma skola upplevde det på ett annat sätt. Hon ansåg att övergången mellan förberedelseklassen och den ordinarie klassen var så svår för eleven och att det blev en så stor nackdel att det vägde över fördelarna, hon tyckte att det var bättre att direktintegrera de nyanlända eleverna. Dessa båda lärare jobbade på samma skola och hade exakt samma upplevelse men helt olika uppfattning. Den lärare som tyckte att det var bättre att direktintegrera var den lärare som hade högst kompetens inom området medan läraren som föredrog förberedelseklass hade något lägre kompetens kring just andraspråkselever. Nilsson och Axelsson (2013) studie visar att just övergången mellan förberedelseklass och ordinarie klass är ett känsligt moment där eleverna kan uppleva en känsla av exkludering. Man har också sett att det är viktigt att tiden i förberedelseklass begränsas då eleverna sällan får de kognitiva utmaningar de behöver när de varit i förberedelseklass för länge (Bunar 2014; Juvonen, 2016). Tajic och Bunar (2020) studie visar att den allra viktigaste framgångsfaktorn är att man för varje elev gör en individuell bedömning som utgår från varje elevs individuella behov. Lärares kompetens om andraspråkselever och de redskap som finns för att stödja nyanlända skulle troligtvis bidra till en större trygghet hos lärare och i längden ett annat förhållningssätt. Det skulle kunna ge en upplevelse av att man är en kugge i ett större maskineri, att det inte bara handlar om måluppfyllelse i varje enskilt ämne, utan att språk- och kunskapsutveckling är ett långsiktigt arbete.

Sammanfattningsvis så visar resultatet att lärares kompetenser, förväntningar, attityder och förhållningssätt är tätt förknippade med varandra. De lärare i vår studie som har högre kompetens inom språkutveckling ser också ut att ha andra förväntningar, attityder och förhållningssätt till nyanlända elever än de lärare som inte har lika mycket kompetens. Det är svårt att avgöra om det är kompetensen som förändrar sättet att tänka eller om det är betydelsen av hur intresset är riktat som påverkar om man är mottaglig för att ta till sig kompetensutveckling. Informanterna vid alla skolor vi undersökt betonar att de inte fått någon formell kompetensutveckling i någon högre grad utan flera av dem har lärt sig genom egen förkovran och de trycker på det kollegiala lärandet som en viktig grogrund för utveckling. Det kollegiala lärandet verkar ske informellt genom till exempel diskussioner i arbetsrummet. Westling Allodi et al (2016) påvisar i sin studie att kompetensen på skolorna inte höjts i den utsträckning den borde i samband med att fler och fler kommuner övergått till direktintegrering av nyanlända. Skolinspektionens rapporter från 2010 och 2020 (Skolverket, 2010; 2020) trycker båda på att den formella kompetensen är låg både inom svenska som andraspråk men även språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Den senare granskningen trycker på rektorernas ansvar att låta behöriga och obehöriga lärare inom svenska som andraspråk samverka. Vår studie visar på att många lärare har viljan att arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Många lärare har också tagit ansvar för att själva förkovra sig inom ämnesområdet. Det kollegiala lärandet verkar för de flesta lärare vara en viktig grogrund för utveckling. Nya arbetssätt smyger sig in tack vare enskilda lärares vilja att utvecklas. Det verkar däremot inte ges så mycket möjlighet till formell kompetensutvecklingen och inte heller ges det möjlighet att samverka mellan olika professioner för att höja kompetensen.

### 7.1.4 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Flera av lärarna i undersökningen har upptäckt och berättar om verktyg, metoder och arbetssätt de använder i sin undervisning. De uttryckte sig i termer kring modellering, visualisering, muntlig interaktion och translanguaging och dessa arbetssätt ser ut att vara på väg att bli en del av lärares repertoar men det är fragmentariskt, de har ingen samlad kunskap. I stort sett alla i undersökningen uttrycker att de verktyg de börjat använda i klassrummet för att stötta de nyanlända eleverna är bra för alla elever i klassen. Anna säger till exempel *“när man får nyanlända så blir man så varse om att det sättet som jag använder med dem det gynnar ju alla....”* Det enda negativa som de kan uppleva är möjligtvis att det kan ta lite mer tid att planera men flera av dem trycker på att de får igen den tiden genom sitt sätt att arbeta. Överlag ser lärarna i vår studie en stor vinning i att ha erövrat dessa arbetssätt, verktyg och metoder. Norberg Brorsson (2016) menar, precis som våra informanter, att de modeller man använder för att stötta nyanlända elever är positivt för alla elever.

De lärare som vi har intervjuat har trots viljan att arbeta språk- och kunskapsutvecklande olika uppfattningar om hur elevernas förstaspråk och translanguaging ska användas som resurs i klassrumssituationer. För Cecilia på skola A är det inte så solklart att elever kan använda modersmål i klassrummet. Hon vill veta vad dom pratar om, hon vill också att eleverna ska prata med varandra så att alla förstår. Hon lyfter också att det är viktigt att nivån på svenskan är sådan att alla hänger med. Karlsson et al (2016) visar i sin studie att många lärare försöker anpassa undervisningen till elevernas språkliga förmåga i andraspråket och detta får konsekvenser i att innehållet förändras så mycket att eleverna inte utmanas kognitivt. Karin på skola B är positiv till användning av modersmålet när det finns flera elever i klassen som pratar samma språk men poängterar också att det finns lärare som förbjuder att prata annat språk än svenska i klassrummet. Det maktförhållande som finns mellan lärare och elev påverkar elevens förmåga och vilja att ta till sig sitt andraspråk och ämneskunskaper. Lärarens förhållningssätt till elevernas andraspråk påverkar elevernas känsla av bekräftelse och inkludering (Otterup, 2014). Anna som också jobbar på skola B har kommit så långt att hon får läxa av eleverna på deras modersmål, något som eleverna uppskattar och tycker är jätteroligt. Hon använder också läromedel som är uppbyggt kring både elevens första- och andraspråk. Von Malortie och Sjöqvist (2016) lyfter vikten av att visa intresse för elevernas förstaspråk genom att till exempel ge möjlighet att skriva vissa uppgifter på förstaspråket. Enligt Karlsson et al (2016) är translanguaging ”en utvidgad syn på kodväxlingen” där det tillåtande klimatet i undervisningssituationer och uppmuntran att använda språkliga resurser är viktiga verktyg (Karlsson et al, 2016, s. 35). Detta ser man hos Urban som är lärare på skolan C. För Urban är det självklart att modersmålet ska användas, stimuleras till användning och även visa intresse genom att ta del av elevernas språk.

*Jag hör ibland elever när de förklara för varandra på deras modersmål och då får jag den här aha-upplevelsen, det blir som en tillgång, det blir som ett enzym som snabbar på lärandet utan att förbrukas. (Urban)*

Von Malortie och Sjöqvist (2016) lyfter vikten av att visa nyfikenhet om ord och begrepp på elevens förstaspråk. Urban ser stora vinster med att visa intresse för elevernas förstaspråk. Det visade intresset är en dörröppnare för att inta deras perspektiv och skapa glädje i lärandeprocessen.

*Jag har lärt mig några ord på deras språk, när jag använder dessa ord så känns det som att det öppnar upp deras sinnen-det är svårt att förklara. Jag ser hur de lyser upp när jag kommer fram med pennvässaren till dom somaliska eleverna och säger qalin qalin som betyder pennvässare på somaliska (Urban)*

## 7.2 Slutsatser

### 7.2.1 Mottagning, kartläggning och placering av nyanlända elever

Under genomförandet av den här studien då vi läst granskningar, rapporter och politiska dokument har vi sett att det på denna nivå, som Lundgrens (1989) kallar formuleringsarenan, har skett mycket för att utreda hur behoven hos nyanlända ska tillgodoses i skolan. Vi har sett att mycket har skett på formuleringsarenan under de senaste åren gällande nyanlända elever. Det har utformats flera stödåtgärder som är lagstadgade och tänkta att på ett reellt sätt ge nyanlända elever stöttning i deras kunskapsutveckling i form av: *Förberedelseklass, Individuell studieplan, Prioriterad timplan, Anpassad timplan* samt *studiehandledning på modersmålet*. Efter genomförda intervjuer ser vi dock att ingen av skolorna organiserar för att stödåtgärderna genomförs fullt ut. Detta är det som ur läroplansteoretiskt perspektiv kallas transformeringsarenan, hur skolan organiserar och tolkar policydokument och läroplaner (Lundgren, 1989). Enligt läroplanen (Skolverket, 2018) ska alla lärare arbeta språkutvecklande och språkutveckling är en viktig pusselbit för nyanlända elevers utveckling mot målen. Vi menar att en av de viktigaste delarna, nämligen en kompetent genomförd kartläggning av elevens kunskaper och behov, i de flesta fall, är en förutsättning för att ens veta vilka stödbehov elever har. Vi ställer oss frågande till hur lärarna ska kunna skapa förutsättningar för lärande i förhållande till elevernas proximala utvecklingszon (Vygotskij, 2001) om inte en ordentlig kartläggning av elevens kunskaper gjorts? Vi menar att lärarna därmed inte vet vad eleverna vet. Risken blir då att eleverna befinner sig i det Mariani (1997) beskriver som frustrationszonen, uträkningszonen eller trygghetszonen istället för i utvecklingszonen där kunskap och förmågor utvecklas (Figur 1). Vi drar därmed slutsatsen att en gedigen kartläggning ligger till grund för vidare optimal kunskapsutveckling.

Vi ser även att det som sker i klassrummen, själva undervisningen är godtycklig och beror till största delen på vilken lärare elever råkar få och vilken kompetens och förhållningssätt denne har. Hur själva undervisningen går till kallas för realiseringsarenan ur ett läroplansteoretiskt perspektiv (Lundgren, 1989). Det vi ser som områden där förändring behöver ske är just på transformeringsarenan och realiseringsarenan. Hur skolan organiserar arbetet för nyanlända elever behöver ses över och genomföras på ett mer ändamålsenligt sätt. Samt på realiseringsarenan, vilken undervisning eleverna får, ska inte hänga på vilken lärare eleven får. Vi menar att det är av stor vikt att de nyanlända eleverna får det stöd de behöver och har rätt till enligt skollagen och läroplanen.

### 7.2.2 Lärarens kompetens och förhållningssätt

Studien visar att pedagogers kompetens gällande språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i de undersökta skolorna är ytterst heterogen. Lärarna som vi har intervjuat lyfter starkt behovet av *rätt* kompetensutveckling för att möta de nyanlända elevernas behov. Skolinspektionen (2010; 2020) lyfter också att lärare saknar tillräckligt med kunskaper kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Enligt Gibbons (2013) har många lärare aldrig haft möjligheten till kompetensutveckling. Svensson (2018) poängterar att lärarnas höga kompetens i andraspråksutvecklingen bidrar till en positiv attityd och ett ökat intresse för elevernas språk och språkutveckling. Vidare menar författaren att den positiva attityden och intresset är en grogrund för förståelse och acceptans som i sin tur skapar ett interkulturellt förhållningssätt.

Bristen på kompetens kan göra att lärare försöker anpassa undervisningen efter elevernas språkliga förmåga i andraspråket. Enligt Karlsson et al (2016) har undervisningsnivån och förväntningarna på elevernas prestationer sänkts i många skolor där majoriteten av eleverna har annat förstaspråk. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv anser vi att med rätt lärarkompetens i andraspråksinläringen och rätt ledning av lärare så kan andraspråkseleverna utmanas till den så

kallade proximala utvecklingszonen. Enligt Vygotskij (2001) så inkluderar detta funktioner som barnet skulle klara av i samspel med andra människor som har mera erfarenhet och kunskap. Säljö (2000) definierar utvecklingszonen som avståndet mellan arbetet som en elev kan fullfölja självständigt och arbetet som utförs med ledning av lärare eller i samarbete med andra elever som behärskar kunskaper inom området. För nyanländas språk- och kunskapsutveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv betyder detta att positiv inställning till translanguaging och rätt lärarkompetens ger ökad möjlighet att samarbeta med andra elever på sitt modersmål och även få hjälp av lärare med rätt kompetens.

### ***7.2.3 Samverkan mellan olika yrkesgrupper***

Skolverket (2020a) anger att undervisning av nyanlända vilar på fyra ben; språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, samverkan, modersmål och studiehandledning. I vår studie ser vi att delar av detta finns men den stora bristen är samverkan mellan olika professioner och enheter. Det råder stor brist i kommunikation, uppföljning och utvärdering av arbetet mellan olika instanser i kommunen men även inom skolorna. Många av de redskap som man enligt skollag (se bilaga 2) ska använda för att åstadkomma en god utbildning för nyanlända elever (SFS 2010:800) känner man till viss del till och använder till viss del och många centrala arbetssätt används i klassrummen, men det är fragmentariskt och används inte fullt ut. En samlad bild och en röd tråd mellan professioner och enheter saknas. Vi ser inte heller att det finns någon tydlig ansvarsfördelning. Arbetet kring de nyanlända eleverna tycks hänga på enskilda individer som är drivande i arbetet. Arbetet ser ut att hängas upp på personer snarare än professioner vilket ger till resultat att utbildningen blir ojämlig. Kritiska frågor vi anser att skola och huvudman bör ta ställning till är; Använder skolan resultatet av elevernas första kartläggning? Har eleverna individuella studieplaner? Har eleverna tillgång till studiehandledare? Får lärarna rätt kompetensutveckling för att möta eleverna på rätt sätt? Finns det tid att samplanera och utvärdera arbetet med nyanlända elever? Hur tar skolan tillvara på elevhälsans olika kompetenser? Dessa är en del av de frågor som behöver diskuteras inom skolans inre organisation.

Ur ett sociokulturellt perspektiv konstrueras kunskap genom samarbete och interaktion med andra, där språk och kommunikation är de två viktigaste faktorerna (Vygotskij 2001, Dysthe, 2003). Kommunikation och kommunikativa processer blir centrala för lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000). Vår studie visar tydligt att det finns stora brister i kommunikationen mellan olika instanser, som direkt eller indirekt påverkar nyanländas skolsituation, språk och kunskapsutveckling. Den saknade röda tråden mellan kartläggning, uppföljning utav kartläggningen samt upprättandet av den individuella studieplanen är ett tydligt tecken på brister i kommunikation och kommunikativa processer. Vår slutsats är att kommunikation och kommunikativa processer mellan olika aktörer blir centrala i nyanländas lärande, språk- och kunskapsutveckling.

### ***7.2.4 Allas ansvar, ingens ansvar?***

Skolverket (2020a) menar att det är viktigt med en tydlig roll- och ansvarsfördelning i arbetet med nyanlända elever. I vår studie har specialpedagogens roll varit frånvarande. Vi hade förväntat oss att specialpedagogen skulle ha en mer framträdande roll i arbetet med nyanlända men ser i resultatet att utifrån lärares uppfattningar så är specialpedagogen ganska osynlig. Det finns också relativt lite forskning som berör specialpedagogens roll i arbetet med nyanlända elever.

När vi genomfört vår studie ser vi att specialpedagogen skulle kunna vara en central profession i arbetet kring nyanlända elever. Vi ser att specialpedagogen dels kan vara ett stöd och bollplank för lärarna i hur man kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande i klassrummet.

Specialpedagogen kan inspirera, ge nya synsätt och utgå från forskning då språk- och kunskapsutveckling är en del i utbildningen till specialpedagog. Utifrån specialpedagogens ansvar för skolutvecklingsfrågor och ett särskilt ansvar för dokumentation, så kan också specialpedagogen ha en samordnande roll för att kartläggningar följs upp och individuella studieplaner upprättas på skolorna. Enligt Examensordning (SFS 2007:638) ska studenter för att få specialpedagogexamen visa färdighet och förmåga att “leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (s. 4). Det vi sett i vår studie är att det finns en hel del kunskap på skolorna men det är fragmentariskt och det finns ingen som håller ihop och ansvarar för arbetet med nyanlända. Vi menar att det borde vara naturligt att specialpedagogen spelar en viktig roll i arbetet med nyanlända, specialpedagogen har kompetens att vara en sammanhållande länk både didaktiskt och organisatoriskt.

### 7.3 Metoddiskussion

Vi har valt att använda oss av inspiration från den fenomenografiska ansatsen för vår studie och som metod för att samla in empiri använde vi kvalitativa intervjuer. Då studien syftade till att studera lärares uppfattningar kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med nyanlända elever menar vi att just fenomenografi var lämpligt att använda då metodologin syftar till att studera just uppfattningar. Larsson (1986) menar att fenomenografi som metod är lämplig när man ska beskriva hur människor uppfattar ett fenomen. Fenomenografien syftar till att beskriva människors uppfattning av ett fenomen och även variationer av uppfattningar (Marton & Booth, 2000). Vi ville synliggöra och beskriva variationen av lärarnas sätt att uppfatta fenomenet språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med nyanlända elever. Vi valde därför, med utgångspunkt i fenomenografien, att genomföra kvalitativa intervjuer som metod för att få del av lärarnas olika uppfattningar inom ämnet för studien. Vi upplevde alla att genomförandet av en pilotintervju var positivt. Vi fick då träna oss på intervjuteknik och fick dessutom ett uppfattning om vad som fungerade bra och mindre bra i vår intervjuguide, detta kunde vi då justera inför kommande intervjuer. En kvalitativ intervju som vilar på fenomenografisk grund ska göras med en öppen frågemetod där ämnet för intervjun är förutbestämt men där det ges stor frihet till den intervjuade att själv välja. Att använda kvalitativ intervju som metod menar vi bidrog till att syftet i studien kunde uppnås då det fanns möjlighet till att ställa följdfrågor för att få tillgång till lärarnas uppfattningar. De etiska aspekterna då vi skulle genomföra intervjuer med lärare menar vi är viktiga att ta hänsyn till (Vetenskapsrådet, 2002). Vi informerade lärarna om de etiska aspekterna av deras medverkan och att de när som helst kunde höra av sig vid frågor och funderingar.

Varje intervju tog i genomsnitt ca 40 minuter att genomföra vilket resulterade i ett underlag vi ansåg räckte för att svara på våra forskningsfrågor. Då vi spelat in och transkriberat intervjuerna kunde vi både lyssna och läsa om både våra egna gjorda intervjuer och varandras. Detta var grundläggande för att kunna analysera de gjorda intervjuerna och för att stärka studiens trovärdighet för att i resultatet verkligen beskriva det lärarna uttryckt och inte det vi tolkat att de uttryckt. Vi upplevde att svaren lärarna gav tillförde studien variation men även en svårighet med att skapa kategorier utifrån lärarnas utsagor. Vi menar att då vi är ovana att analysera empiri på detta sätt kan ses som en svaghet i studien. Vi var dock tre personer som genomförde studien och detta kan man se som en styrka då vi är fler personer som gemensamt kan tolka och analysera materialet men det blev även mer komplext då vi tolkar och analyserar materialet på olika sätt. Vi lade mycket tid och eftertanke på att bearbeta och analysera empirin från gjorda intervjuer, för att stärka studiens trovärdighet och giltighet (Alexandersson, 1994).

Eftersom fokus för studien ligger på lärarnas uppfattningar och erfarenheter har vi valt att inte genomföra elevintervjuer eller observationer. Då hade arbetet fått ett annat fokus kring hur eleverna arbetar och tänker vilket varit givande men kunde inte genomföras inom tidsramen för



arbetet. Av samma anledning har vi inte heller valt att ha med skolledningen.

#### **7.4 Vidare forskning**

Vi ser att det finns stora möjligheter till vidare forskning inom området vi studerat. Vidare forskning skulle kunna handla om huruvida rektorerna känner till de verktyg som är lagstadgade i arbetet kring nyanlända elever och hur de implementerat detta på sin skola. Man skulle vidare också kunna titta på i hur stor omfattning specialpedagogen är en del i arbetet. Vidare hade forskning kring de nyanlända elevernas perspektiv på skolans språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt varit mycket givande.

## Referenser

- Andersson, A., Lyrenäs, S. & Sidenhag, L. (2017). *Nyanlända i skolan, 2 uppl: Myndigheters ansvar och elevers rättigheter*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B., Svensson, P-G. (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). *Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2014). Utbildning och mångkulturalitet - det globala samhället. I Lundgren, U. P., Liberg, C. & Säljö, S. (Red.). *Lärande, Skola, Bildning. Grundbok För Lärare*. (3. Utg.). (s. 171-185) Stockholm: Natur & kultur.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition second language for academic purposes. *Tesol Quarterly*, 21(4) 617-641. doi.org/10.2307/3586986.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever, effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 37-49.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2014). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden, *Language and education*, 29(2), 125-139. doi: 10.1080/09500782.2014.978871
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3. Uppl.) Uppdateringar: Anniqa Sandell Ring ed. Print.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet - Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Goldberg, G. (2017). *Att utveckla självständiga läsare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. uppl. 4. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Juvonen, P. (2016). Lärarröster om direktplacering av av nyanlända elever. I Bunar, N. (Red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering* (s. 139-176). Stockholm: Natur & kultur.
- Juvonen, P. (2016). Nyanländ i den svenska skolan- om mottagande, utbildning och forskning. *Nordand- Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 11(2), 93-114.

- Karlsson, A., Nygård Larsson P. & Jakobsson, A. (2016). *Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet*  
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21848/Karlsson%20et%20al%20Flerspråkighet%20resurs%20NO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2-3), 1-50.
- Lantz, A. (2007). *Intervju - metodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P., Liberg, C. & Säljö, S. (Red.) (2014). *Lärande, Skola, Bildning. Grundbok För Lärare*. (3. Uppl). Stockholm: Natur & kultur.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Magnusson, U. (2017). Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråks elever *Nordand: nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 12(1), 62-83. doi: 10.18261/is
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2). doi: 10.1080/2331186X.2020.1823154
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10:1981.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (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.
- Norberg Brorsson, B. (2016). Språk- och ämnesutvecklande arbete i samhällsorienterande ämnen- en fallstudie. i P. Lahdenperä, & S. E, *Skolans möte med nyanlända* (135-161). Stockholm: Liber.
- Otterup, T. (2014). Nyanlända elevers språkutveckling. I G. Kästen-Ebeling, & T. Otterup, *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 57-73). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2007:638. *Examensordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017). *Skolhuvudmännens mottagande av nyanlända elever i grundskolan Utbildning så fort som möjligt*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2020). *Svenska som andraspråk i 7-9*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet– att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Allmänna råd om utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018a). *Svenska som andraspråk i praktiken En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018* (5:e uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *PISA 2018 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2019:1. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål* Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Svensson, L. (1984). *Människobilden i INOM-gruppens forskning: den lärande människan*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Svensson, G. (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel*  
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8350/1574760755552/translangua-ning-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf>
- Svensson, G. (2018). *Transspråkande- bakgrund, teorier och praktiska exempel*. Hämtat från skolverket.se den 3 november 2020 :  
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8350/1574760755552/translangua-ning-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tajic, D., & Bunar, N. (2020). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2020.1841838
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddling, J. (2013). *Direktintegrerade elevers möjligheter till lärande i ämnesundervisningen. Examensarbete*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Von Malortie, H. & Sjöqvist, L. (2016). Språk och tänkande genom skapande ämnen. I Kindenberg B. (red.) *Flerspråkighet som resurs*, s. 182-195. Stockholm: Liber.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wahlström, N. (2015, 2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

Wedin, Åsa. (2011) Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren – Flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education* 03 (2011): 210-25. Web.

Westling Allodi, M., Dahlin, K., & Axelsson, M. (2016). Språket- det tar lite tid att lära sig. *Working paper serie, 4:2016*. Stockholms universitet.

Wilson, K. F., & Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in academic language and learning (ALL) contexts. *Journal of academic language and learning*, 8(3), 91-100.

### **Websidor:**

Institutet för språk och folkminnen. (2014). Barns språkliga rättigheter. Hämtad 2020-11-29 från <https://www.isof.se/om-oss/for-dig-i-skolan/sprak-for-dig-i-skolan/barns-sprakliga-rattigheter.html>

Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2020) *Vad är språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?* Hämtad 2020-12-18 från <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fragor/grundskola/vad-ar-sprak-och-kunskapsutvecklande-arbetssatt-1.96386>

Skolinspektionen. (2020). *Nyanlända & asylsökande elever* Hämtad 2020-12-27 från <https://www.skolinspektionen.se/rad-och-vagledning/skolrepresentanter/nyanlanda-och-asylsokande-elever/publikationer-och-webbinarier/>

Skolverket. (2020a). *Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever*. Hämtad 2020-12-21 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevs-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-grundskolan>

Skolverket. (2020b). *PM – Slutbetyg i grundskolan våren 2020*. Hämtad 2020-12-20 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2020/pm---slutbetyg-i-grundskolan-varen-2020?id=7301>

Socialstyrelsen (2016) *Vägledning för elevhälsan* Hämtad 2020-11-27 från <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>

Statistikmyndigheten SCB. (2020). *Asylsökande i Sverige* Hämtad 2020-11-18 från <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/asylsokande-i-sverige/>

# Bilagor

## Bilaga 1: Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor

- Hur ser din yrkesbakgrund ut?  
(Vilka ämnen undervisar du i? Hur länge har du arbetat på den här skolan? Vad har du för utbildning?)
- Hur ser elevunderlaget ut gällande nyanlända elever på skolan?  
(Antal, bakgrund, språk)

### Huvudfrågor

- Vad har du för tankar gällande språk- och kunskapsutvecklande arbete för nyanlända elever?
- Hur arbetar du språkutvecklande med nyanlända elever?  
(exempel från undervisningen, upplevd kompetens kring ämnet)
- Vilka eventuella möjligheter och svårigheter ser du med ett flerspråkigt klassrum?
  
- Hur organiseras arbetet för nyanlända elever på skolan?  
(Kartläggning, förberedelseklass, Studiehandedning, SVA, modersmål)
- Vilka yrkesgrupper arbetar med nyanländas språkutveckling och hur ser samarbetet ut?
- Om du fick önska, utan hänsyn till ekonomi och andra omständigheter, hur skulle du vilja att verksamheten kring nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling såg ut?

## Bilaga 2: Utdrag ur skollagen

3 kap. Barns och elevers utveckling mot målen  
Mottagande och undervisning av nyanlända och vissa andra elever

...

Tillämpningsområde för bestämmelser som rör nyanlända och vissa andra elever  
**12 b §** Bestämmelserna i 12 c-12 i §§ gäller, om inte annat anges, i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. *Lag (2018:1303)*.

Bedömning av en elevs kunskaper

**12 c §** En nyanländ elevs kunskaper ska bedömas om en sådan bedömning inte är uppenbart onödig.

Om det behövs ska en sådan bedömning göras även för en elev som

1. har varit bosatt utomlands och som har påbörjat sin utbildning här senast vid höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år, eller

2. efter skolgång i Sverige har varit bosatt utomlands och därefter har återvänt till Sverige för att återuppta sin utbildning här.

Rektorn ansvarar för att bedömningar görs enligt första och andra styckena.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om underlag för sådana bedömningar.

*Lag (2015:246)*.

**12 d §** En bedömning enligt 12 c § ska göras skyndsamt. För en nyanländ elev och för en elev som avses i 12 c § andra stycket 2 ska bedömningen göras i sådan tid att beslut om placering i årskurs och undervisningsgrupp kan fattas enligt 12 e §. För en elev som avses i 12 c § andra stycket 1 ska bedömningen göras senast inom två månader från det att eleven har tagits emot inom skolväsendet i någon av de skolformer som anges i 12 b §.

Resultatet av en bedömning enligt 12 c § ska beaktas vid beslut enligt 12 e och h §§, upprättande av individuell studieplan enligt 12 g § och bedömning av behov av studiehandledning på modersmålet enligt 12 i § samt vid övrig planering av undervisningen och vid fördelning av undervisningstiden. *Lag (2018:1303)*.

Placering i årskurs och undervisningsgrupp

**12 e §** En nyanländ elev och en elev, vars kunskaper har bedömts enligt 12 c § andra stycket 2 ska placeras i den årskurs som är lämplig med hänsyn till elevens ålder, förkunskaper och personliga förhållanden i övrigt.

Rektorn ska besluta om en sådan elevs placering i årskurs så snart som möjligt och senast inom två månader från det att eleven har tagits emot inom skolväsendet i någon av de skolformer som anges i 12 b §. Eleven ska inom samma tid placeras i den undervisningsgrupp som eleven normalt ska tillhöra. *Lag (2015:246)*.

#### Förberedelseklass

**12 f §** Rektorn får besluta att en elev vars kunskaper bedömts enligt 12 c § delvis ska undervisas i förberedelseklass, om eleven saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen.

En elevs undervisning i förberedelseklass i ett visst ämne ska avbrytas så snart eleven bedöms ha tillräckliga kunskaper i svenska för att på heltid kunna delta i undervisningen i det ämnet i den undervisningsgrupp som eleven normalt hör till.

En elev får inte ges undervisning i förberedelseklass längre tid än två år. *Lag (2015:246)*.

#### Individuell studieplan

**12 g §** För en nyanländ elev som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska en individuell studieplan upprättas senast inom två månader från mottagandet.

Studieplanen ska vara långsiktig och beskriva hur eleven ska uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program utifrån elevens mål. Den ska innehålla uppgifter om utbildningens huvudsakliga innehåll och planerade stödåtgärder.

Studieplanen ska revideras löpande utifrån de bedömningar som görs av elevens ämneskunskaper. *Lag (2018:1303)*.

#### Anpassad timplan

**12 h §** Rektorn får besluta att en nyanländ elev som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan eller specialskolan, ska ges undervisning som avviker från den timplan samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen (anpassad timplan), om

1. rektorn efter att elevens kunskaper har bedömts enligt 12 c § eller senare, bedömer att eleven kommer att ha svårt att nå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan inom ramen för skolplikten eller motsvarande rätt till utbildning enligt 7 kap. 2 §, och

2. eleven och elevens vårdnadshavare har samtyckt till den anpassade timplanen.

En anpassad timplan ska utformas så att

1. eleven ges undervisning i sådana ämnen och minst det antal ämnen som krävs för att nå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan,

2. ett av de ämnen som avses i 1 är idrott och hälsa, och

3. eleven ges minst den totala undervisningstid som återstår för övriga elever i den årskursen hos huvudmannen under den kvarvarande skoltiden. *Lag (2018:1303)*.

#### Studiehandledning på modersmålet

**12 i §** En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

Studiehandledningen får ges på elevens starkaste skolspråk, om det är ett annat än modersmålet. *Lag (2018:1303)*.