

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi

”Han ler inte längre. Vad ska jag göra?”

- en studie om en lokal rekontextualisering av en policy för mottagande av nyanlända elever

Beatrice Johansson

Språkvetenskapligt självständigt arbete, SSA 230 15 hp  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Termin: 2022  
Handledare: Anna Winlund

## Sammandrag

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur en lokal policy för mottagande av nyanlända elever rekontextualiseras lokalt i en skola. Studien synliggör de språkideologiska länkar och diskurser om flerspråkighet och nyanlända elever som framträder i denna rekontextualisering samt de hinder och möjligheter för rutinens utformning som framträder. Studien använder en kvalitativ metod med intervjuer, deltagande observationer och kritisk diskursanalys.

Resultatet visar att den aktuella policyn har en låg förankring på skolan och då rutinens syfte är att skapa en likvärdig utbildning för alla elever i kommunen blir rutinens låga förankring också en fråga om hur likvärdig den utbildning som erbjuds de nyanlända eleverna i kommunen faktiskt är. Resultatet visar också hur förberedelseklassens funktion tycks ha rekontextualiserats från förberedelseklass till introduktionsundervisning där två olika diskurser kopplat till likvärdighet framträder i denna rekontextualisering.

Vidare visar resultatet att de nyanlända elevernas ämneskunskaper kartläggs i låg utsträckning vilket kan påverka elevernas möjlighet att ta del av en likvärdig utbildning som tar sin utgångspunkt i deras språkliga behov och förutsättningar. De nyanlända elevernas situation i helklass är ett annat viktigt resultat som bland annat visar på hur undervisande lärare upplever en otillräcklighet i att stötta de nyanlända eleverna i ”ordinarie” undervisning.

Slutligen framträder i policyaktörernas yttranden diskurser om flerspråkighet som en resurs men också som en börda. Närvaron av en språkideologisk utgångspunkt där svenska är standardspråket, tillsammans med en diskurs om olikhet, där flerspråkiga elevers behov konstrueras som avvikande, skapar tillsammans en negativ bild av flerspråkighet där flerspråkiga individer konstrueras som avvikande vilket påverkar rutinens utformning i verksamheten.

Nyckelord: *flerspråkighet, diskurs, nyanlända elever, policyetnografi*

## Innehållsförteckning

**No table of contents entries found.**

Tabell 1: Policyaktörer i kommun A

Tabell 2: Intervjuer







## 1. Inledning

I dagens samhällen, med dess ökade migration och mobilitet över nationsgränser, har flerspråkighet och flerspråkiga individer blivit allt mer närvarande både i det offentliga rummet, på internet, på arbetsplatser och i skolor. Flerspråkighet i skolan, mer explicit i klassrumspraktik, tycks dock vara mindre vanligt förekommande. Trots den ökade andelen flerspråkiga elever i skolor runt om i världen kan flerspråkighet vara något av en utmaning att främja för utbildningssystem som historiskt byggt sin verksamhet kring en enspråkig norm (Hélot 2015:214).

Piller (2016:98) lyfter vidare fram hur skolan som institution kan ses som en viktig arena i kampen för social rättvisa och jämlikhet, där alla elever skall få möjlighet att få en kvalitativ utbildning som tar till vara på deras förmågor och ger dem möjlighet att förverkliga sina drömmar.

År 2015 innebar en ökad inflyttning till Sverige av människor från andra delar av världen, främst på grund av väpnade konflikter i Syrien, Afghanistan och Somalia. Det innebar för flertalet av Sveriges kommuner och skolor en ökad närvaro av flerspråkiga elever i skolor och i klassrum. För den kommun och den skola som denna studie fokuserar innebar år 2015 en betydande ökning i antalet flerspråkiga elever. Från att historiskt ha tagit emot väldigt få nyanlända, till att år 2015 ta emot ett större antal nyanlända. Som ett svar på denna förändring skapades en rutin för nyanlända elever vars syfte var att stötta kommunens skolor i att erbjuda en likvärdig utbildning för alla elever i kommunen.

De initiativ, riktlinjer och politiska beslut, det vill säga policys, som läggs fram för att främja flerspråkighet och flerspråkiga elevers lärande skall också förstås och tolkas och komma till uttryck i de ansvariga verksamheterna. Det är just denna process, där en policy som rör flerspråkighet och nyanlända elevers lärande, tolkas och översätts, det vill säga *rekontextualiseras* (Ball 2012:3), i en verksamhet som denna studie fokuserar.

Mot bakgrund av denna förändring i kommunens mottagande av nyanlända är det intressant att genomföra studien på denna skola där man under de senaste åren tagit emot allt fler nyanlända elever, där dessa nyanlända elever är i minoritet och där det aktuella policydokumentet är framtaget som ett svar på denna förändring.

### **1.1. Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka och följa hur en policy för nyanlända elever förhandlas, tolkas och manifesteras av olika aktörer på olika nivåer i en kommun. Genom att studera tolkningar av och förhandlingar om det aktuella policydokumentet vill denna studie undersöka språkideologiska resonemang och diskurser, som tillsammans med den aktuella kontextens förutsättningar, kan möjliggöra eller begränsa de flerspråkiga elevernas möjlighet till en likvärdig utbildning.

I Lgr 11 (2019:8) beskrivs en likvärdig utbildning som en utbildning som anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov och som med utgångspunkt i elevens tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främjar varje elevs fortsatta kunskapsutveckling. Vidare betonas att hänsyn skall tas till elevers olika behov och förutsättningar och att detta innebär att man inte kan utforma en utbildning likadant för alla utan att man bör anpassa utbildningen utifrån eleven och dess förutsättningar.

### **1.2. Forskningsfrågor**

Uppsatsens syfte konkretiseras i följande forskningsfrågor:

- Hur rekontextualiseras en policy kring mottagande av nyanlända elever och flerspråkighet på olika nivåer i en kommun?
- Vilka språkideologiska resonemang och diskurser om flerspråkighet och nyanlända elever framträder i denna rekontextualisering av olika policyaktörer?
- Vilka hinder och möjligheter för rutinens utformning på den aktuella skolan kan skönjas utifrån olika aktörers tolkning av policyn?



## 2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras bakgrund och tidigare forskning med relevans för denna studie.

### 2.1. Skolhuvudmännens mottagande av nyanlända elever i grundskolan

År 2017 genomförde Skolinspektionen (2017) en kvalitetsgranskning av skolhuvudmäns mottagande av nyanlända elever i grundskolan. Resultatet av granskningen visade att det fanns både stora och små huvudmän som lyckats organisera mottagandet av nyanlända i sin egen verksamhet och att detta verkar främja de nyanlända elevernas fortsatta lärande (Skolinspektionen 2017:5).

Ytterligare resultat av granskningen var att de flesta kartläggningar genomfördes med Skolverkets obligatoriska kartläggningsmaterial, det vill säga steg 1 där elevens språk och erfarenheter kartläggs och steg 2 där elevens kunskaper inom litteracitet och numeracitet kartläggs, samt att man inom verksamheter där man tagit emot ett stort antal nyanlända elever också satsat på att kompetensutveckla personalen (Skolinspektionen 2017:5).

Granskningen visade också på flera förbättringsområden och totalt identifierades förbättringspotential bland 27 av de 28 granskade huvudmännen (Skolinspektionen 2017:5). Ett förbättringsområde som identifierades var kopplat till kartläggning men då med fokus på kartläggning av de nyanlända elevernas ämneskunskaper, steg 3, vilka kartläggs i för låg utsträckning (Skolinspektionen 2017:6). Detta får till konsekvens att det blir svårare att organisera och planera de nyanlända elevernas undervisning då man inte har tillräckligt underlag för att bedöma elevens ämneskunskaper.

När det gäller kartläggningen i ämneskunskaper uppger lärare i granskningen att man inte fått någon tid till att genomföra dessa samt att det fanns en otydlighet kring vem som skulle göra dessa kartläggningar. Från elevernas skriftliga berättelser framkommer hur eleverna främst blivit kartlagda i steg 1 och 2 och flera uppger att de

har kunskaper inom olika ämnen men att de aldrig fått möjlighet att visa dessa då ingen efterfrågat dem (Skolinspektionen 2017:23).

En annan förbättringspotential återfanns i uppföljningen av hur den fortsatta undervisningen för de nyanlända eleverna organiseras efter det allra första mottagandet, exempelvis hur kartläggningen används i den fortsatta undervisningen. Granskningen visade också att vissa huvudmän har tagit fram riktlinjer och checklistor i arbetet med nyanlända elever men att tillämpningen av dessa inte följs upp (Skolinspektionen 2017:30).

## **2.2. Diskurser kring språk och utbildning för nyanlända elever**

Juvonen (2015:145) har i sin studie undersökt hur lärares uppfattningar och beskrivningar, det vill säga diskurser, om nyanlända elevers utbildning förhåller sig till fem utvalda normativa diskurser som rör nyanlända elevers utbildning och som återfinns i lagar, styrdokument och policys rörande utbildning för nyanlända.

En av dessa diskurser är den om *språket som nyckeln till en god integration* och således avsaknad av tillräckliga språkkunskaper som ett hinder för detsamma (Juvonen 2015:146). En annan normativ diskurs är den om *språket som nyckeln till skolframgång*, där språket lyfts fram som ett av de viktigaste verktygen för lärande men också för individens identitetsutveckling (Juvonen 2015:147).

Ytterligare en diskurs som lyfts fram i studien är den om flerspråkighetens möjligheter och värnandet och upplyftandet av flerspråkighet och det flerspråkiga samhället som resurs, en s.k. *flerspråkighetsdiskurs* (Juvonen 2015:147).

Utöver dessa tre diskurser lyfter Juvonen fram två diskurser som har koppling till utbildning för nyanlända, *diskursen om integrationsämnena* samt *resursdiskursen*. Diskursen om integrationsämnena bygger på en uppfattning om att vissa ämnen passar bättre för nyanlända elever att delta i tidigt i deras skolgång. Ofta är det de praktiskt-estetiska ämnena och idrott som åsyftas, då det råder en uppfattning om att man i dessa ämnen inte behöver ett så väl utvecklat språk för att följa med i undervisningen (Juvonen 2015:148).

Den femte och sista diskursen, *resursdiskursen*, handlar om hur nyanlända elevers individanpassning kopplas samman med resursfrågor. Skolan skall erbjuda alla elever

en utbildning som anpassas utifrån elevens förutsättningar och behov. Detta uppdrag sätts dock på hårt prov när det gäller de nyanlända eleverna, som ofta saknar kunskaper i svenska och där tillgången till resurser som modersmålsundervisning och studiehandledning kan vara avgörande för att man som lärare skall kunna få reda på vad eleven redan kan, vilket är en förutsättning för att kunna individanpassa undervisningen (Juvonen 2015:149).

Resultatet visar att lärarna uppfattade språket som en viktig faktor för skolframgång och avsaknaden av kunskaper i svenska som ett stort problem som kopplas samman med konflikter och utanförskap (Juvonen 2015:155). Resultatet visar vidare att diskursen om språket som en nyckel till integration kan skönjas i flera av lärarnas beskrivningar av fördelar och nackdelar med direktplacering (Juvonen 2015:158). En annan diskurs som kunde skönjas var resursdiskursen och det som lyftes fram var då bland annat att lärare upplevde att de inte räckte till och att det inte fanns tid eller tillräcklig kunskap för att kunna tillgodose den nyanlända elevens behov i klassrummet (Juvonen 2015:159).

Majoriteten av lärarna i studien gav uttryck för en positiv attityd till flerspråkighet och lyfte fram nödvändigheten av att samarbeta med sva-lärare och modersmåls lärare, men det fanns också de som inte sällade sig till flerspråkighetsdiskursen utan snarare motsatte sig den och exempelvis framhävde en utvecklad svenska som förutsättning för att lyckas i skolan (Juvonen 2015:163).

### **2.3. Diskurser om svenska som andraspråk i relation till likvärdighet**

Hedman och Magnusson (2018:2) lyfter i sin artikel fram de diskurser som omger skolämnet svenska som andraspråk och som uttrycks i vetenskapliga texter i relation till begreppet likvärdighet. Likvärdighet, menar författarna, är ett begrepp som kan uppfattas på olika sätt. Å ena sidan kan likvärdighet betraktas som att samma förutsättningar, utbildning och bedömning bör ges till alla elever. Å andra sidan kan likvärdighet inbegripa en syn på att utbildning, bedömning och förutsättningar bör anpassas utifrån den individuella elevens förutsättningar.

Författarna urskiljer två huvudsakliga diskurser som tar avstamp i dessa olika uppfattningar om likvärdighet. En diskurs, som författarna benämner *sva-diskursen*, som inbegriper uppfattningen om att flerspråkiga elever har särskilda behov kopplat till språkutveckling. Inom denna diskurs argumenterar man för att den svenska skolan tidigare har haft svårt att tillgodose och möta de flerspråkiga elevernas behov tillräckligt och att detta kan härledas till en underliggande enspråkig norm i skola och samhälle.

Förespråkare inom denna diskurs menar att de som motsätter sig denna diskurs baserar sin ståndpunkt på felaktiga antaganden, som exempelvis att det räcker att en individ utsätts för målspråket för att individen skall utveckla ett andraspråk, vilket är felaktigt om man ser till det avancerade ämnesspråk som krävs i skolan (Hedman & Magnusson 2018:6). Gibbons (2010) lyfter exempelvis fram att optimal språkinläring inte sker automatiskt genom att nyanlända elever får följa ordinarie undervisning, utan att det också kräver att lärare arbetar med språket i ämne och ämnesinnehållet parallellt (Gibbons 2010:23-24).

Om man inte vill se särskilda utbildningsinsatser för flerspråkiga elever, menar förespråkare för *sva-diskursen*, utan menar att alla skall ha likadan utbildning bortsett från att människor skiljer sig åt när det gäller exempelvis språkliga resurser, etnicitet och kultur. Att inte se denna olikhet utan bara sträva efter likhet skapar i sig ojämlikhet menar förespråkare för *sva-diskursen*. Att också vilja ha likadan utbildning för alla, oavsett exempelvis språk och kultur, innebär att man bortsett från att språk har olika status och att den förhärskande språknormen i svenska skolan är enspråkighet och där flerspråkighet då sticker ut som något avvikande (Hedman & Magnusson 2018:7).

Den andra övergripande diskursen, benämnd *inkluderingsdiskursen*, som kunde skönjas i studien var den om likvärdighet som inbegriper en tanke om att alla elever skall få samma utbildning och att man inte bör ha speciella lösningar för en elevgrupp. Argument som förs fram för att *sva-ämnet* inte ger likvärdighet är att det i hög utsträckning är elever som går eller har gått i *sva* som utsätts för utanförskap på arbetsmarknaden och segregation (Hedman & Magnusson 2018:11). Förespråkare för denna diskurs föreslår att alla lärare bör arbeta med språkutvecklande ämnesundervisning (Hedman & Magnusson, 2018:11). Vidare lyfter man fram hur ett

särskiljande, som ämnet sva då kan sägas utgöra, skapar svårigheter för individen i dess identitetsskapande och känsla av tillhörighet. Genom att sortera elever baserat på språk främjas också ett reproducerande av den rådande maktordningen menar förespråkare för denna inkluderingsdiskurs (Hedman & Magnusson, 2018:13).

### **3. Teori**

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska ramverk. Inledningsvis, i avsnitt 3.1., presenteras studiens perspektiv på språk och språkanvändning. De centrala begreppen *språkideologi* och *diskurs* presenteras i avsnitt 3.1.1. respektive 3.1.2. I avsnitt 3.1.3., beskrivs hur man kan kombinera ett kritiskt perspektiv i undersökningen av policyarbete. Slutligen, i avsnitt 3.1.4. beskrivs policyetnografi.

#### **3.1. Kritiskt perspektiv på språk och språkanvändning**

Studiens övergripande teoretiska utgångspunkt är ett kritiskt perspektiv på språk och språkanvändning där makt spelar en viktig roll. Blommaert (2005:1) lyfter fram hur makt, dess aktörer, dess konsekvenser och dess offer påverkar och engagerar de flesta människor på olika sätt. Studien använder kritisk diskursanalys som ett verktyg att synliggöra de diskurser som återfinns i texter av olika slag. Men Blommaert (2005:1) menar att det kritiska perspektivet inte endast innebär att kritiskt analysera och ifrågasätta diskurser som reflekterar makt utan också att analysera de effekter som makt ger. Den djupaste effekten av makt är ojämlikhet vilken tar sig uttryck i de inkluderande och exkluderande processer som makt ger upphov till (Blommaert 2005:2).

Kopplingen mellan språk och makt beskrivs vidare av Piller (2016:31) som exemplifierar hur språk och makt är inflätade i varandra genom att lyfta fram hur flerspråkighet, som är en viktig och självklar del i många människors liv inte får möjlighet att ta plats i ett samhälle och dess samhällsliga institutioner i samma utsträckning som standardspråket. Denna dominans av standardspråket leder också

ofta till att en enspråkig norm, som ser standardspråket som utgångspunkten och andra språk som avvikelser, reproduceras av samhällsliga institutioner. Ofta förklaras flerspråkighetens osynlighet i ett samhälle som ett uttryck för *the monolingual habitus*, ett uttryck som härstammar från Bourdieu (Piller 2016:31) och som inbegriper ett enspråkigt synsätt som styr institutioner och människors praktik och hur man representerar olika fenomen. Detta enspråkiga synsätt har inte skapats av sig självt utan skapas och omskapas med hjälp av diskursiva processer som i institutionella miljöer exempelvis tar sig uttryck i hur flerspråkighet organiseras (Piller 2016:32). I skolans värld kan detta enspråkiga synsätt sägas symboliseras genom det som kallas för ”the hidden curriculum” och som inbegriper tanken om att skolan som institution har en dold agenda som fungerar som en reproducerande kraft för att bibehålla den socioekonomiska ordningen. Den dolda läroplanen kan kopplas till språk och makt genom synen på språk som förmedlas och mer explicit vilka språk som får utrymme i skolan där majoritetspråket ofta dominerar på bekostnad av flerspråkighet (Piller 2016:99).

### **3.1.1. Språkideologi**

Ideologi kan beskrivas som en uppsättning attityder och idéer som underliggande styr allt som en människa gör och säger (Milani 2013:344). I denna studie fokuseras ideologier om språk som enligt Woolard och Schieffelin (1994:55-56) inte bara handlar om språk utan som också skapar länkar till grupper och individers identiteter, till moral, estetik och kunskapsförmedling. Dessa länkar understödjer ofta sociala institutioner så som utbildning och lagstiftning. Om man exempelvis undersöker ojämlikhet mellan olika språkanvändare blir språkideologier en viktig faktor att belysa då en definition av ett språk alltid också explicit eller implicit definierar människor i världen (R. Williams 1977, refererad i Woolard & Schieffelin 1994:56).

The Douglas Fir Group (2016:33) lyfter fram hur språkideologier är viktiga för förståelsen av andraspråksutveckling på olika sätt. Dels påverkar språkideologier språkplanering och språkpolicy inom alla nivåer av ett samhälle. Språkpolitics på nationell nivå är exempelvis kraftfulla verktyg för att möjliggöra att vissa språk premieras framför andra inom statliga institutioner. Språkpolitics formas även på

lokal nivå i en grupp, på en skola eller inom en familj och formar vilka språk som används, vilka språk som får högre status än andra och vem som får tillgång till dem.

Ett annat sätt på vilket språkideologier påverkar andraspråksutveckling är då de, ofta tillsammans med andra ideologier om olikhet, skapar negativa bilder av flerspråkighet och flerspråkiga individer. Ett sådant exempel är tanken om att det finns en standardspråk, en språklig varietet som betraktas som ”det riktiga” språket på bekostnad av andra varieteter vilket bland annat får konsekvenser för hur olika talare uppfattas (The Douglas Fir Group 2016:34)

Ett annat exempel på språkideologi med negativa konsekvenser för andraspråksinlärare är enspråkighetsnormen som framhäver enspråkighet framför flerspråkighet och där andra språk än (ofta ) majoritetsspråket betraktas som felaktiga (The Douglas Fir Group, 2016: 34).

### **3.1.2. Diskurser**

Fairclough (2003:124) definierar diskurs som ett sätt att representera delar av världen. Olika delar av världen representeras på olika sätt, vilket innebär att olika diskurser ger olika representationer av världen. Detta kan i sin tur kopplas till människors olika relationer till världen, vilket i sin tur kan kopplas till deras identiter, positioner samt de sociala relationer de har med andra människor. Diskurser är inte bara representationer av världen så som den är eller så som man uppfattar den, diskurser innebär också föreställningar om världen och ingår som verktyg för att förändra världen i en viss riktning. Diskurser kan också samverka med varandra eller hamna i konflikt med andra diskurser. Diskurser som representationer av världen inbegriper att de delas av en grupp människor och att de även återkommer och lyfts fram över tid (Fairclough 2003:124).

Texter som representerar ungefär samma delar av världen drar nytta av olika diskurser i sin uppbyggnad beroende på det perspektiv av världen som författaren vill föra fram genom texten (Fairclough 2003:127). En och samma text kan också lyfta fram flera olika diskurser som både samverkar med varandra och står i motsättning till varandra (Fairclough 2003:128).

Det finns flera sätt att undersöka hur man använder språket för att representera världen. Ett av dessa sätt är användningen av modala verb som skapar förpliktelse i olika grad (Fairclough 2003:165). Förpliktelse beskrivs som en språklig resurs som används för att skapa en mer eller mindre grad av förpliktelse hos mottagaren av en text (Holmberg & Karlsson 2019:63).

### **3.1.3. *Ett kritiskt perspektiv på policyarbete***

Policy betraktas ofta som en uppsättning lagar eller riktlinjer som uttrycks i policydokument. Policy fungerar ofta styrande och det varierar i vilken utsträckning människor i en viss social praktik följer den aktuella policyn. I likhet med Ball m.fl. (se avsnitt 3.1.4.) menar Levinson m. fl.(2009:767) att studier om policy bör innebära mer än att endast studera hur en viss policy implementeras. Det bör även inbegripa studiet av en social praktik och mer explicit att studera hur makt utövas. Policyprocessen omfattar alltså mer än bara implementering, det handlar inte bara om att studera hur policyn implementeras utan vad den *gör*. Att anamma ett kritiskt perspektiv på policyarbete inbegriper därför att man arbetar för att synliggöra de strukturer av ojämlikhet och maktstrukturer som policy ofta reproducerar. Det innebär också att man undersöker vems intressen som får utrymme i en policy, vem som får möjlighet att forma policy och vilka effekter som uppkommer i relation till en policy (Levinson m. fl. 2009:769).

### **3.1.4. *Policyetnografi***

Ball m.fl (2012:2) lyfter i sin forskning fram hur studier av policy ofta fokuserar på att undersöka hur en policy implementeras i en verksamhet. Risken blir dock då att man genom denna fokusering på implementeringen marginaliserar de förhandlingar, de aktörer, den sociala, ekonomiska och historiska kontext och andra policys som är verksamma parallellt, som är inbegripna i denna policyprocess. En snäv bild av policy visar den som ett verktyg för att lösa ett problem. Denna process resulterar ofta i ett skrivet dokument som skall implementeras av en skola. Om man bara studerar hur tillämpningen ser ut får alla aktörer, från skolledning, lärare och elever, endast rollen som de som skall implementera den och man bortser då från deras aktiva roll i att



tolka, förhandla om mening och det inbördes motstånd som exempelvis nationella policys kan ge upphov till. Då policys är inbäddade i texter av olika slag och tolkas och omtolkas på olika sätt av olika aktörer, handlar forskning om policyarbete inte endast om att undersöka hur olika aktörer tolkar och förstår en policy i en viss verksamhet. Det handlar också om att undersöka makt och olika aktörers intressen vilket innebär att man bör se policyarbetet, och den utformning det får i en viss verksamhet, som innefattande både tolkning samt rekontextualisering genom att en viss policy tolkas och sedan översätts till en viss kontext. Ball m.fl. (2012) menar vidare att policys för skolan ofta utformas för en idealisk skola, i en idealisk kontext samt att de inte bara är ideologiska utan också materiella d.v.s. de för inte bara fram underliggande ideologier utan de ger också ramar för vad du kan eller bör göra i en viss praktik. Eftersom en idealisk skola är svår att hitta blir det omöjligt att bara implementera policyn rakt av. Därför, menar Ball m.fl. (2012) bör policyarbete i skolan ses mer som en ständigt pågående process där omförhandling och meningsskiljaktigheter kring hur en policy bör tolkas påverkar den skiftande utformning en policy får i en verksamhet och dess praktik. Allt begränsat av kontexten, dess aktörer, resurser, politiska intressen och makt samt de tillgängliga diskurser som existerar (Ball m.fl. 2012:3).

Ball m.fl. (2012:21) lyfter fram fyra övergripande dimensioner som är viktiga för en analys av policyarbete. Den *situerade kontexten* (eng. *situated context*) inbegriper skolans läge, elevintag samt dess historia. *Professionella kulturer* (eng. *professional cultures*) som inbegriper värderingar, personalens erfarenheter och hur man arbetar med policys på den aktuella skolan. *Materiella kontexter* (eng. *material contexts*) inbegriper budget, personal, lokaler, teknik och infrastruktur och *omgivande kontexter* (eng. *external contexts*) som inbegriper utomstående förväntningar och påtryckningar från exempelvis kommunledning och förvaltning.

## 4. Urval, metod och material

### 4.1. Kontext för studien

I detta avsnitt redogörs för den kontext vari den aktuella rutinen för nyanlända elever utformas. I avsnitt 4.1.1. beskrivs kommunen och i avsnitt 4.1.2. beskrivs skolan där studien genomförts. Vissa fakta har hämtats ur intervjuer med policyaktörer i kommunen och skolan, dessa aktörer presenteras närmare i avsnitt 4.2.1.

#### 4.1.1. Kommunen

Studien genomförs i en mindre kommun i Sverige med drygt 13 000 invånare. Kommunen består av flera mindre orter sammankopplade till en centraolort där också kommunhuset ligger. År 2021 var en majoritet av invånarna, ca 92%, födda i Sverige och ca 8% hade utländsk bakgrund (SCB 2021). Kommunen ligger ca 1 timmes bilfärd från en större stad. Det politiska styret i kommunen leds av en borgerlig allians, där Moderaterna är i majoritet, tillsammans med Kristdemokraterna och Liberalerna. Inför varje ny mandatperiod fattar kommunfullmäktige beslut om mål, s.k. mandatmål, som kommunen skall arbeta mot under mandatperioden. Dessa mål tas fram av den styrande majoriteten. När dessa mål sedan beslutats av kommunfullmäktige skall en dialog ske mellan politiker och förvaltning, som är de som ansvarar för att målen uppnås. Under rubriken *Skola, Barn och Familj* kan man läsa att ett av målen är att ”elever har förbättrade förutsättningar för fortsatta studier” (Citat, Mandatmål 2019-2022). Under detta mål beskrivs bland annat hur ”alla elever skall ges så goda förutsättningar som möjligt för att nå sin fulla potential” (Citat, Mandatmål 2019-2022). Under rubriken *Integration och Arbetsmarknad* finns ett mål listat kopplat till nyanlända. Målet beskrivs som ”Nyanlända ges möjlighet till en god integration” (Mandatmål 2019-2022). Under detta mål framhävs bland annat svenska språket som en avgörande faktor för en god integration genom skrivelsen som lyder:

Att nyanlända snabbt lär sig språket, når egen försörjning och får en förståelse för samhällets grundläggande värderingar är avgörande för en god integration (Citat, Mandatmål 2019-2022).

Kommunens ekonomi kan beskrivas som god och skattenivån ligger något högre än genomsnittet i landet, så även genomsnittsinkomsten före skatt för människor i arbetsför ålder. Majoriteten av invånarna, ca 86%, har ett arbete (SCB, Kommunfakta). Historiskt har mottagandet av flyktingar varit mycket lågt med bara ett par enstaka ensamkommande flyktingbarn varje år som bosatt sig i kommunen under åren före 2015. År 2014 kan man i protokoll från kommunfullmäktige läsa att man beslutar att sluta avtal med Migrationsverket om att upplåta 12 asylplatser i kommunen (Protokoll kommunfullmäktige, 2014).

År 2015 sker dock en förändring som kan kopplas till den ökade invandringen till Sverige av människor på flykt från krigsdrabbade länder i världen, vilket gör att dessa 12 platser överskrids med råge. I kommunens årsredovisning för 2015 kan man läsa att året varit ”ansträngande” och att man tagit emot tre gånger fler nyanlända flyktingbarn än vad som avtalats med Migrationsverket. Kommunen har också ställt evakueringsboenden till förfogande där ca 1500 människor på flykt passerat under ett par månaders tid (Kommunens årsredovisning år 2015).

År 2016 startades den s.k Etableringsenheten vars syfte är att stötta nyanlända i att etablera sig i kommunen. Via Etableringsenheten får man som nyanländ hjälp att exempelvis fylla i ansökningar till olika myndigheter, att ordna med en bostad, SFI och skola för medföljande barn (Kommunens Årsredovisning 2016 samt intervju, etableringskoordinator). Under åren 2016–2021 tog kommunen emot totalt 244 nyanlända personer. Till denna siffra räknas inte de som anhöriginvandrar eller som själva väljer att bosätta sig i kommunen. Under år 2022 är det 23 flyktingar som blivit anvisade av Migrationverket till kommunen (intervju, etableringskoordinator).

#### **4.1.2. Skolan**

Den aktuella skolan, hädanefter kallad skola A, är en kommunal grundskola för elever i årskurs 3-9. Skolan renoverades och byggdes om under ett par år och stod klar för inflytt i nya lokaler år 2017. I dagsläget går ca 350 elever på skolan varav ca 40 är flerspråkiga och 25 läser svenska som andraspråk. Andelen flerspråkiga elever är alltså i minoritet på skola A, där majoriteten av eleverna har svenska som förstaspråk.

Då mottagandet av nyanlända elever historiskt varit lågt i kommunen har man på skolan direktplacerat de enstaka nyanlända elever som funnits fram till och med år 2015, då en stor andel flerspråkiga elever kom till kommunen. Då upprättades en förberedelseklass i en idrottshall, där man med utbildade pedagoger i svenska som andraspråk och svenska tog emot, genomförde kartläggningar i litteracitet och numeracitet, nivågrupperade och undervisade de nyanlända eleverna. Efter en tid, när det allra mest akuta behovet avtog, upphörde man med detta upplägg och gick tillbaka till att direktplacera elever i klass.

År 2019 bestämde man sig för att skapa "Välkomsten" som skulle fungera som en förberedelseklass för nyanlända elever. Välkomsten bedrevs först i kyrkans lokaler med en pedagog och fyra elever. I kyrkans lokaler kunde man dock bara vara i två månader och efter det fick eleverna placeras i klass. Efter att man slutat använda kyrkans lokaler bestämde man sig för att ordna Välkomsten som en förberedelseklass på skola A, där den bedrivits sedan dess (Intervju, rektor). I dagsläget går tre elever där på heltid och tre elever deltar delvis, då de håller på att slussas ut i klass tillsammans med en lärare (Intervju, lärare i Välkomsten). I anslutning till Välkomsten ligger sva- klassrummet där undervisning i svenska som andraspråk bedrivs och där man ofta ordnar samarbete mellan de båda grupperna.

#### **4.2. Urval**

I detta avsnitt redogörs för de urval som gjorts i studien.

#### 4.2.1. Deltagare i studien

De policyaktörer, vilka är aktiva medskapare av den aktuella policyn, som tackade ja till delta i studien var skolchef, samordnare för nyanländas lärande, rektor, lärare i svenska som andraspråk (sva), ämneslärare, lärare i förberedelseklass, modersmåls lärare och studiehandledare i persiska samt etableringskoordinator på Etableringsenheten för nyanlända i kommunen. Se tabell 1 för information om utbildning, år i yrket och tid i nuvarande tjänst.

Tabell 1: Policyaktörer i kommun A

Roll	Utbildning	År i yrket	Tid i nuvarande tjänst
Skolchef	Gymnasielärare i matematik och datavetenskap, arbetat på lärarutbildning för blivande matematiklärare, rektor under 12 år	4 år	4 år
Samordnare för nyanländas lärande	Utbildad lärare och specialpedagog	35 år	5 år
Lärare i välkomsten	Vikarie	Uppgift saknas	4 månader
Sva-lärare	Utbildad lärare i svenska, svenska som andraspråk, engelska, historia, matematik och SO	23 år	3 år (som sva-lärare, övriga år som klasslärare)
Ämneslärare	Utbildad lärare i svenska, matematik,	16 år	1 år

	engelska och musik för åk 6 samt SO, NO och teknik för lågstadiet		
Studiehandledare och modersmåslärare i persiska	Masterexamen i pedagogik inriktning utbildningsvetenskaplig forskning, arbetat som lärare i 7 år	5 månader	5 månader
Rektor	Behörig lärare i matematik, svenska, engelska och SO på mellanstadiet, slutför Rektorsprogrammet denna termin	4 år	4 år
Etableringskoordinator	Kandidatexamen i globala studier, Masterexamen i mänskliga rättigheter	4 år	2 år

Urvalet av deltagare baserades främst på två principer. Dels på principen om *centralitet* vilket innebär att jag, utifrån studiens forskningsfrågor, kontaktade personer vars deltagande jag ansåg vara centralt för att jag skulle kunna besvara studiens forskningsfrågor (Esaiasson, Giljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud 2017:267). Då studien vill undersöka hur man på olika nivåer, från kommunledning, via lärarrum och ut i undervisningen tolkar och översätter en specifikt policydokument började jag med att kontakta personer på olika nivåer i den aktuella kommunen, kallad Kommun A. Dessa personer var kommunstyrelsens ordförande, två politiker i Utbildningsnämnden, skolchef, samordnare för nyanländas lärare, rektor samt sva-lärare på skola A. Denna initiala kontakt skedde först via mail där jag presenterade mig själv, min planerade studie och dess förutsättningar och framförde en önskan om intervju. I kontakten med sva-läraren följdes detta mail sedan upp med ett zoom-samtal för att vi skulle kunna planera hur jag skulle följa undervisningen i

sva samt hur vi skulle administrera min framtagna samtyckesblankett till eleverna (se bilaga 1).

Dels tillämpades ett s.k. *snöbollsurval*, vilket innebar att en deltagare, kontaktad utifrån principen om centralitet, kopplade mig samman med en annan tänkbar deltagare (Esaiasson, Giljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud 2017:267). Exempelvis fick jag via kommunstyrelsens ordförande, som själv önskade avstå från att bli intervjuad, ett tips om att kontakta Etableringsenheten för nyanlända i kommunen. Ett annat exempel är att jag via den initiala kontakten med sva-läraren kom i kontakt med modersmålsläraren och studiehandledaren i persiska samt läraren i Välkomsten.

#### **4.2.2. *Urval av policydokument***

Urvalet av policydokument har skett på grundval av dess relevans för studiens forskningsfrågor. I början av processen utgick jag från den rutin för nyanlända elever från år 2015 som gick att ladda ned från kommunens hemsida. Det var också denna rutin jag bifogade när jag skickade ut intervjufrågor till alla policyaktörer och beskrev mitt syfte. Under intervjun med rektor framkom dock att denna rutin blivit reviderad 2019 och när jag fick tag på den uppdaterade rutinen, numera benämnd riktlinjer för mottagande av nyanlända elever i grundskolan, valde jag att också analysera denna version. Olika författare har skrivit de olika versionerna av rutinen. Författaren till den ursprungliga versionen var anställd på förvaltningen och den reviderade versionen skrevs av samordnaren för nyanländas lärande och chefen för elevhälsan.

Således blir det ett jämförande perspektiv som adderas i analysen. Då de båda dokumenten skiljer sig åt blir det intressant att spegla denna förändring mot den utformning som rutinen har under min studie i skola A.

De primära policydokument som analyseras är alltså den framtagna rutinen, hädanefter kallad för Rutin XX och den reviderade rutinen, Rutin XXx. Den framtagna rutinen bygger på Skolverkets stödmaterial och syftar till att skapa en likvärdig utbildning för alla elever som går i förskola och skola i kommun A (Rutin XX: 1 samt Rutin XXx:1). Tillsammans utgör dessa två policydokument stommen

och huvudobjektet vars utformning och tolkningar fokuseras i studien. Utöver dessa två dokument analyseras också ett politiskt dokument med mandatmål (Mandatmål 2019-2022) som lyfts fram av flera policyaktörer som ett viktigt styrande dokument som påverkar skolans arbete.

#### **4.2.3. *Urval av deltagande observationer***

För att undersöka hur mottagande och undervisning av nyanlända elever kan se ut på den aktuella skolan följde jag totalt 15 elever i årskurs 3–8 som deltog i sva-undervisningen i skola A. Den initiala kontakten skedde genom att jag presenterade mig själv, studien och dess förutsättningar samt delade ut en samtyckesblankett till eleverna (se bilaga 1). Jag följde undervisningen i sva som dessa elever deltog i under fyra veckor i så hög utsträckning som det var möjligt för mig att kombinera med heltidsarbete. Jag deltog under totalt 20 lektioner, en arbetslagsträff, en planeringsträff med sva-lärare, lärare i Välkomsten samt ämneslärare i engelska, en studiehandledarträff, en kartläggning av steg 1 och 2 och tillbringade övrig tid i personalrum eller korridorer.

Elevgruppen bestod av elever som vistats olika länge i Sverige, en elev ankom hösten 2015, tre elever ankom under 2017, tre elever ankom under 2018, tre elever ankom under 2019 och fyra elever ankom under 2021. För en av eleverna saknas uppgift om ankomstår. Tillsammans representerades följande språk i elevgruppen: kinyarwanda, swahili, oromo, arabiska, turkiska, dari, somaliska och tigrinja.

#### **4.2.4. *Urval av skola***

Valet av skola A (för beskrivning av skolan se avsnitt 4.1.2.) grundar sig på att det i kommunen skett en förändring av antalet nyanlända elever de senaste åren, framför allt från och med år 2015. Före 2015 tog kommunen endast emot enstaka nyanlända elever och då uteslutande ensamkommande barn. Denna förändring i elevunderlag ställer andra krav på skolan än tidigare att anpassa sig till en elevgrupp som inte har svenska som förstaspråk. Mot denna bakgrund blir det intressant att studera hur den aktuella policyn tar form på en skola som inte har någon stor erfarenhet av att ta emot och undervisa flerspråkiga elever.



### **4.3. Insamling av data**

Studien använder en kvalitativ metod som kombinerar kritisk diskursanalys av policydokument, intervjuer av policyaktörer på olika nivåer i kommun A samt deltagande observationer av klassrumspraktik.

#### **4.3.1. Kvalitativ metod**

Kvalitativ metod inbegriper bland annat ett fokus på att försöka förstå en verklighet utifrån de tolkningar som deltagare i en viss miljö gör av just denna verklighet (Bryman 2020:455). Då studiens forskningsfrågor vill undersöka språkideologier, olika aktörers tolkning av en språkpolicy samt dess utformning i en verksamhet kan en kvalitativ metod möjliggöra studier inte av bara vad man säger utan också *hur* man säger saker. En kvalitativ metod med intervjuer ger också möjligheter att undersöka olika policyaktörers syn på flerspråkighet, språk och undervisning för nyanlända samt deras tolkningar av den aktuella policyn.

#### **4.3.2. Policyetnografisk ansats**

Studiens policyetnografiska ansats (jfr avsnitt 3.1.4) grundar sig i en strävan efter att få en djupare bild av skolans kontext och aktörerna i densamma då kontexten är en viktig del i den tolkning och översättning som policyaktörer gör, eftersom den ger ramar för möjliga tolkningar och rekontextualisering utifrån exempelvis resurser, kultur, historia och diskurser kring nyanlända elever och flerspråkighet. Genom en policyetnografisk ansats kan man studera hur olika ideologier kring språk manifesteras, tolkas och översätts, och också ifrågasätts och omtolkas i interaktioner med andra i en social praktik (McCarty 2015:81–82). Genom att föra in de kontextuella faktorer som Ball m.fl. (2012:21) lyfter fram som viktiga i formandet av en policy och studera hur olika aktörer tolkar och förhandlar kring rutinen och dess innehåll ger en policyetnografisk ansats en möjlighet att följa policyn, dess aktörer och hur den formas lokalt på skolan.

### 4.3.3. *Intervjuer*

Intervjuerna som genomfördes var semistrukturerade och kopplade till teman kring policyarbete (att tolka och översätta), områden i den aktuella språkpolycyn, något modifierade beroende på personens roll i verksamheten, samt de kontextuella dimensioner som Ball m.fl. (2012) lyfter fram som viktiga att ta med i analysen av policyarbete (se avsnitt 3.1.4). Samtliga intervjuer spelades in. En intervjuguide per roll har tagits fram (se bilaga 8.2-8.6). För mer information om tidsåtgång och plats för intervjuerna, se tabell 2.

*Tabell 2: Intervjuer*

Aktör	Datum	Tidsåtgång	Plats
Etableringskoordinator	3/3-22	1h, 14 min	Konferensrum
Skolchef	11/3-22	19 min	Zoom
Lärare i Välkomsten	15/3-22	33 min	Klassrum
Rektor	22/3-22	39 min	Konferensrum
Samordnare för nyanländas lärande	23/3-22	40 min	Arbetsrum
Sva-lärare	24/3-22	1h, 15 min	Konferensrum
Ämneslärare	28/3-22	46 min	Arbetsrum
Modersmåslärare och studiehandledare i persiska	29/3-22	44 min	Klassrum

### 4.3.4. *Deltagande observationer*

Deltagande observation innebär att man som forskare deltar i en viss grupps sociala praktiker och då studerar gruppens beteende och de samtal och interaktioner som förekommer mellan gruppmedlemmar och mellan gruppmedlemmar och forskaren själv (Bryman 2020:513). Från början var tanken att jag skulle inta en mer passiv roll i klassrummet och fokusera på att skriva ned det som skedde. Detta fick jag dock revidera då undervisningen i sva ofta innefattade en eller två elever vilket gjorde att min passiva roll blev väldigt framträdande och annorlunda i detta lilla sällskap. Därav

intog jag, efter bara en dags observationer, en mer aktiv roll i klassrummet vilket konkret innebar att jag deltog i samtal, svarade på frågor, ställde frågor, deltog som ”en av eleverna” vid till exempel högläsning av en text och alltid satt bredvid eleverna vid samma bord. Vid vissa tillfällen var jag också den enda vuxna i klassrummet när undervisande sva-lärare av olika anledningar var tvungen att lämna klassrummet.

#### **4.4. Analys av insamlade data**

Nedan beskrivs hur det empiriska materialet har analyserats. I avsnitt 4.4.1. redogörs för kritisk diskursanalys som har använts som verktyg för att synliggöra diskurser i policydokumenten och de transkriberade intervjuerna. I avsnitt 4.4.2. beskrivs bearbetningen av intervjumaterialet. Vidare beskrivs databearbetningen av de deltagande observationerna i avsnitt 4.4.3. och member-checking i avsnitt 4.4.4. De etiska överväganden som studien tagit hänsyn till redogörs för i avsnitt 4.4.5. Vidare diskuteras studiens genomförande i relation till begreppen tillförlitlighet, trovärdighet och äkthet i avsnitt 4.4.6. Slutligen beskrivs och diskuteras studiens begränsningar i avsnitt 4.4.7.

##### **4.4.1. *Analys av policydokument***

I analysen av Rutin XX och Rutin XXx, samt de transkriberade intervjuerna används kritisk diskursanalys. En viktig del i kritisk diskursanalys (CDA) är att man studerar hur en text relaterar till sin omgivning, de diskurser som cirkulerar samt den sociala och historiska kontexten vari texten befinner sig (Blackledge 2008:300). På ett övergripande plan kan man undersöka diskurser i en text genom att först analysera de övergripande teman som texten för fram. I ett nästa steg analyseras hur dessa diskurser presenteras och hur språket används som ett medel för att skapa dessa representationer (Fairclough 2003:129). I denna analys används också begreppet *intertextualitet* som ett verktyg för att analysera studiens material. Intertextualitet kan vara användbart när man vill undersöka en texts relation till dess omgivande kontext. Begreppet utgår från att alla texter är inbäddade i en kontext och att en text kan innehålla spår av andra texter och röster, vissa uppenbara medan andra kan vara dolda. En och samma text

kan också innehålla flera olika texter och röster som talar mot varandra (Blackledge 2008:301). Att undersöka intertextualitet kan då handla om att undersöka vilka röster som får ta plats i texten och således vilka som exkluderas (Fairclough 2003:47). Ett annat verktyg som används i analysen av studiens material är begreppet rekontextualisering (se avsnitt 1) som innebär att exempelvis argument, begrepp och vokabulär som tillhör en viss kontext används i en annan kontext än den ursprungliga och på detta sätt ändras den ursprungliga innebörden (Fairclough 2003:33). Ofta upprepas inte ett argument ordagrant i en ny kontext utan delar läggs till eller dras bort för att passa in i den nya kontexten (Blackledge 2008:302). Rekontextualisering är centralt i policyarbete då man både skall tolka innebörden i en policy och översätta, eller rekontextualisera, policyn i en viss kontext (Ball m.fl. 2012:3).

Analysen av policydokumentet Rutin XX och Rutin XXx påbörjades genom att jag läste igenom dokumenten ett flertal gånger för att upptäcka teman i dokumenten. Rutin XX lästes igenom flera gånger innan datainsamlingen genomfördes, då den låg till grund för utformningen av intervjuguide och utformning av datainsamlingen. Ur de teman som framkom analyserade jag sedan hur dessa diskurser presenterades och hur språket användes för att skapa denna representation av världen (Fairclough 2003:129). Vidare analyserades med hjälp av begreppet intertextualitet, texternas relation till tidigare texter och vilka röster som fick ta plats i texterna (Blackledge 2008:301) samt om olika begrepp ändrar mening. Mitt fokus låg alltså på att analysera de diskurser som återfanns i policydokumentens beskrivningar och hur språket användes för att representera dessa diskurser, det vill säga dess representationer av världen. Vidare studerades textens relation till andra texter och röster, med speciellt fokus på relationen mellan den ursprungliga och den reviderade versionen av den aktuella rutinen samt att studera om olika begrepp och företeelser ändrar mening i de båda dokumenten.

#### **4.4.2. *Intervjuer***

Totalt genomfördes åtta intervjuer som alla spelades in med hjälp av röstinspelningsfunktionen på min mobil. Samtliga intervjuer transkriberades. Vid transkriptionen fokuserade jag på att lyssna igenom och på dator skriva ned allt som

sades ordagrant. Jag bestämde mig tidigt för att transkribera alla intervjuer ordagrant även om det var tidskrävande. Anledningen till detta var att jag i detta tidiga skede av databearbetningen inte ville fokusera på urval utan istället fokusera på att skriva ned vad som sades och hur för att i nästa skede göra ett urval. Dessutom var transkriberingen ett bra tillfälle för mig att lära känna materialet ännu mer. Eftersom jag är intresserad av *vad* som sägs och *hur* man säger det skriver jag också inom parentes ut gester och kroppsspråk samt skratt. Jag skrev dock inte ned tidsangivelser då jag inte bedömde att dessa angivelser behövdes för analysen. Däremot markerades längre pauser med tre punkter (...). Jag återgav också "eh" eller andra instämmande ord som "mm". Totalt blev det 171 sidor transkriberad text.

Efter denna renskrivning läste jag igenom materialet flera gånger för att få en första uppfattning om de teman som framkom i hur man talade om den aktuella policyn och dess innehåll. Då studien vill undersöka hur policyn tolkas och formas, alltså hur den rekontextualiseras, hade jag ett särskilt fokus på att undersöka hur man beskrev rutinen och dess delar. Studien vill också undersöka de språkideologiska resonemang som framträder i denna rekontextualisering, vilket gjorde att jag i analysen fokuserade särskilt på att undersöka de delar av materialet som berörde yttranden om flerspråkighet och nyanlända elever, svenska som andraspråk och mottagande av nyanlända elever. Mitt fokus låg också på att synliggöra de diskurser om flerspråkighet och nyanlända elever som återfanns i policyaktörernas beskrivningar och hur de använde språket för att representera dessa diskurser, d.v.s. deras representationer av världen. Vidare studerades textens relation till andra texter och röster, intertextualitet, samt om och på vilket sätt olika begrepp och företeelser ändrar mening, rekontextualiseras.

Slutligen, fokuserade jag på att samla in policyaktörernas beskrivningar av de kontextuella dimensioner som Ball m.fl (2012) lyfter fram som viktiga i att forma policys samt de utmaningar och möjligheter de såg för rutinen och dess utformning. De övergripande teman som återfanns noterades i marginalerna och kodades med färg: grönt för tal om flerspråkighet och språk. Gult för tal om nyanlända elever och blått för diskurser. Beskrivningar av kontextuella dimensioner och möjligheter och utmaningar noterades i marginalerna. Efter denna bearbetning sammanställdes

resultatet av kodningen på ett A3-papper för att skapa överblick och få en ökad förståelse för olika mönster i policyaktörernas yttranden.

#### **4.4.3. *Deltagande observationer***

Efter varje lektion skrev jag genomgående ned mina iakttagelser i en anteckningsbok och fotograferade läromedlet som användes, liksom om sva-lärare eller elever skrev ner något på tavlan under lektionen. Dessa fältanteckningar renskrev jag sedan på dator så fort som möjligt och tillhörande bilder fördes över från mobil till dator och infogades i fältanteckningarna. När dessa var renskrivna lästes de igenom flera gånger och noteringar gjordes i marginalerna över de mönster för språkanvändning, tal om flerspråkighet samt undervisningens innehåll och genomförande som synliggjordes i materialet. De mönster som framträdde ur fältanteckningarna var dels att eleverna i sva-undervisningen uppmuntrades att använda alla sina språk för att förstå innehållet i undervisningen och dels att sva-läraren var drivande i att undersöka likheter och skillnader mellan språken som talades i klassrummet. Ofta användes Google Translate för att översätta mellan språken. Eleverna fick vidare möjlighet att använda sina språkliga resurser för att stötta varandra vid gemensamma uppgifter. Ett annat mönster var villkoren för sva-undervisningen som präglades av dess åldersintegrerade grupper där elever, beroende på schema kom och gick, vilket gjorde att undervisningen ofta centerades kring ett läromedel som eleven arbetade med.

#### **4.4.4. *Member checking***

För att möjliggöra för deltagarna i studien att ta del av min förståelse och tolkning av deras beskrivningar fick de möjlighet att läsa igenom de avsnitt där de refereras och ge synpunkter på om mina uppfattningar utifrån deras beskrivningar var korrekta, s.k. *member checking*. Member checking innebär att man som forskare låter deltagarna i en studie ta del av forskarens tolkningar och tar med sig eventuella kommentarer i det fortsatta arbetet (Friedman 2012:182). Detta arbetssätt gjorde också att jag kunde känna mig relativt trygg i att min tolkning av deltagarnas uppfattningar överensstämde med deltagarens egen tolkning av vad de sagt.

Member checking genomfördes först genom att jag via mail skickade de delar av uppsatsen där policyaktörernas uppfattningar beskrevs och genom att jag besökte skolan och visade och beskrev hur jag tolkat de elever som citeras i studien och bad dessa elever att komma med eventuella kommentarer på denna tolkning. Dessa kommentarer tog jag med mig in i det fortsatta arbetet med uppsatsen. Efter att uppsatsen färdigställts gjordes ett återbesök på skolan där studiens resultat presenterades och diskuterades i arbetslaget och tillsammans med eleverna som deltog i studien.

#### **4.4.5. Etiska överväganden**

Studien följer Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer genom att de fyra huvudkraven rörande *information, samtycke, konfidentialitet* och *nyttjande* uppfylls. I enlighet med informationskravet informerades alla deltagare i studien om studiens syfte och förutsättningarna för genomförandet, att det var frivilligt och att man när som helst kan välja att inte medverka i studien (Vetenskapsrådet 2002:7).

Samtycke från alla intervjupersoner inhämtades via mail innan intervju samt muntligt inför intervjusituationen. Inför de deltagande observationerna presenterade jag syftet med observationerna samt villkoren för genomförandet och delade ut en samtyckesblankett (se bilaga 1) för vårdnadshavares underskrift som sedan samlades in (Vetenskapsrådet 2002:9). För att öka förståelsen tog jag hjälp av studiehandledare för att förklara innehållet i samtyckesblanketten för vissa av eleverna.

*Konfidentialitetskravet* uppfylls genom att jag i datainsamlingen och databearbetningen anonymiserade alla deltagare samt uppgifter som kan härledeas till enskild person eller verksamhet (Vetenskapsrådet 2002:12). Jag skrev också under ett lokalt sekretessavtal på skola A som kortfattat innebar att jag förbinder mig att inte föra vidare information om elever så som personliga hemförhållanden, allvarliga sjukdomar eller känsliga uppgifter av annat slag, varken inom den aktuella skolan eller till privatpersoner och myndigheter utanför skolan (Sekretessavtal Skola A). Slutligen uppfylls *nyttjandekravet* genom att jag endast använder den insamlade datan som underlag för att besvara studiens forskningsfrågor (Vetenskapsrådet 2002:14).

Utöver dessa fyra huvudkrav följer studien även Vetenskapsrådets övriga rekommendation om att låta deltagarna ta del av avsnitt där deras uppfattningar och tolkningar av detsamma beskrivs, vilket sker genom member checking (se avsnitt 4.4.4). Den färdiga uppsatsen presenteras också för arbetslaget och för elever och skickas ut via mail till alla deltagare i studien (Vetenskapsrådet 2002:15).

#### **4.4.6. *Tillförlitlighet, trovärdighet och äkthet***

*Tillförlitlighet, trovärdighet* och *äkthet* kan användas som verktyg för att bedöma kvalitativa studier (Bryman 2020:467). Tillförlitlighet inbegriper en rad olika kriterier varav trovärdighet är ett. Trovärdigheten i en studie ökar om man som forskare säkrar trovärdigheten i den beskrivning av den sociala verklighet man studerat. I denna studie har detta gjorts genom att dels låta deltagarna i studien ta del av min beskrivning av den sociala verkligheten, vilken deltagarna är en del av, för att säkra att beskrivningen ger en rättvis bild av den sociala verkligheten. Dels har tillförlitligheten säkrats genom en noggrann och strukturerad bearbetning av studiens material (se avsnitt 4.4.) samt triangulering av metoder så som intervjuer, observationer och kritisk diskursanalys. Genom att också beskriva kontexten utförligt vill studien ge möjligheter för läsaren att avgöra i vilken mån studiens resultat kan överföras till andra kontexter (Bryman 2020:467-468).

. Äkthet inbegriper att studien ger en rättvis bild av de uppfattningar och åsikter som finns hos deltagarna i studien och om resultatet av studien ger möjlighet för deltagarna att utveckla en bättre förståelse av det sociala sammanhang de befinner sig i (Bryman 2020:470). Genom member checking strävar jag efter att ge en så rättvis bild av den sociala verkligheten som möjligt och min förhoppning är att jag, tillsammans med deltagarna, kan öka förståelsen för den sociala verklighet som studerats. Ett led i detta är att återbesöka skola A och lyfta fram och diskutera studiens resultat tillsammans med deltagarna. Äkthet inbegriper också att man som forskare är tydlig med och problematiserar hur ens egen historia och värderingar kan påverka hur man förstår och tolkar den sociala verklighet man studerar (Friedman 2012:194). Denna reflexivitet beskrivs i avsnitt 4.4.7. nedan.



#### 4.4.7. *Studiens begränsningar*

Reflexivitet innebär bland annat att man som forskare reflekterar över urval, metod och ens egna person med värderingar och historia som kan påverka hur man uppfattar och tolkar den kontext man studerar (Bryman 2020:471). När det gäller urval av deltagare begränsas studien av att elevernas röster saknas. Om mer tid funnits hade jag gärna kompletterat studien med elevperspektivet då eleverna till syvende och sist är de som den framtagna policyn skall gagna och det vore intressant att se hur de tolkar och förhandlar om rutinens innehåll och utformning i klassrumspraktik. Det vore också intressant att studera hur vårdnadshavare upplever mottagandet och undervisningen av deras barn, vilket också saknas i denna studie.

En annan viktig faktor som påverkar studien är min egen person och mitt starka intresse för rättvisefrågor kopplat till nyanlända elevers utbildning vilket kan påverka både urval och tolkning av det insamlade materialet samt min tolkning av det jag upplevde under studiens genomförande. Det faktum att jag är utbildad lärare påverkar vidare min tolkning av lärarnas yttranden då jag har en förförståelse och egen efarenhet av läraryrket som kan göra att det är lätt för mig att ta ett lärarperspektiv på bekostnad av andra perspektiv. Det faktum att jag är kvinna och att alla intervjuade var kvinnor kan också påverka intervjusituationen så till vida att vi i mångt och mycket delar bakgrund, sett till kön och utbildning.

Som boende i den aktuella kommunen och med egna barn som går på skola A känner jag också till de flesta av deltagarna i studien. Det kan vara en fördel då det ger mig tillgång till fältet lättare samt att det redan finns en relation som jag kan bygga vidare på. Det som begränsar är att jag både genomför studien och är vårdnadshavare, vilket kan göra att beskrivningar av skolan från policyaktörer, kanske framförallt rektor men också ämneslärare, kan påverkas.

En annan begränsning som angränsar det som beskrivits ovan är att det är ett litet samhälle och även om deltagarna är anonyma i studien är de inte anonyma för varandra då alla på skolan vet vem som varit med i studien. Denna omständighet har gjort att member checking känts än mer aktuellt för att alla skall känna sig bekväma och för att konfidentialitetskravet verkligen kan sägas uppfyllas. Det har också gjort

att jag vissa gånger valt att inte skriva ut exakt titel på deltagaren för att inte riskera att skapa obehag för deltagaren. Denna omständighet har dock inte hindrat mig från att föra fram de tolkningar som jag gjort om än utan referens till titel.

Ytterligare en begränsning är att jag inte använt fler verktyg i diskursanalysen som rör de språkliga aspekterna, det vill säga hur man använder språket för att skapa de olika diskurserna mer i detalj. I denna studie använder jag mer av ett övergripande perspektiv med fokus på vad och hur till viss mån men jag skulle gärna vilja studera de språkliga aspekterna mer i detalj för att fördjupa analysen ännu mer kring hur man använder språket för att skapa de olika diskurserna.

## 5. Resultat och analys

Studiens analys och resultat presenteras med den aktuella rutinen och dess innehåll som ramverk. Innehållet i rutinen är fördelat på sex områden: *Inledning, Mottagande och introduktion, Kartläggning, Undervisning och individanpassning, Kompetensutveckling* samt *Uppföljning och utvärdering*. Under varje område i rutinen presenteras policyaktörernas beskrivning av de olika områdena och de hinder och möjligheter som dessa aktörer lyfter. Vidare presenteras de diskurser och språkideologiska länkar om flerspråkighet och nyanlända elever som framträder i policyaktörernas beskrivningar.

Inom varje område beskrivs också de kontextuella dimensioner (se avsnitt 3.1.4.) som är med och påverkar policys lokalt. Till detta fogas resultatet av de deltagande observationerna av praktiken i verksamheten och diskursanalysen av Rutin XX och Rutin XXx för att situera texten i dess kontext. Denna kombination ger möjlighet att dels besvara hur den aktuella rutinen rekontextualiseras på skola A och dels synliggöra de språkideologiska resonemang och diskurser som framträder i denna rekontextualisering, som är en pågående process.

I avsnitt 5.1., som fokuserar på rutinens inledning, beskrivs rutinen och dess förankring i verksamheten. I avsnitt 5.2. presenteras Mottagande och introduktion. Kartläggning lyfts fram i avsnitt 5.3. Vidare presenteras Undervisning och

individanpassning i avsnitt 5.4., Kompetensutveckling i avsnitt 5.5. och slutligen Uppföljning och utvärdering i avsnitt 5.6.

### 5.1. Inledning

I inledningen i Rutin XX och Rutin XXx kan man läsa att den aktuella rutinen gäller för alla grundskolor i kommunen och att dess riktlinjer både ska styra och stödja skolornas arbete med nyanlända elever. Syftet med riktlinjerna är att "...skapa en likvärdig utbildning för alla elever som går i förskola och skola i X kommun."(cit. Rutin XX och Rutin XXx).

I inledningen länkas rutinen intertextuellt med Skolverkets stödmaterial för mottagande av nyanlända, som man uppger ligger till grund för rutinen samt FN:s barnkonvention i relation till alla barns rätt att gå i skolan. Genom länkar till Skolverket och dess stödmaterial samt till FN:s barnkonvention fylls inledningen med auktoritet.

I inledningen av Rutin XX och XXx framträder också en diskurs om nyanländas utbildning som inbegriper att denna utbildning skall anpassas utifrån de nyanlända elevernas behov:

Utbildningen **ska** (min emfas) *ta hänsyn* (min kursivering) till de nyanlända elevernas *olika behov* (min kursivering) och de **ska** (min emfas) ges stöd och stimulans för att kunna utvecklas så långt som möjligt (cit. Rutin XX & Rutin XXx).

Genom framhållandet av likvärdighet i det inledande stycket och i nästa stycke anpassning utifrån elevernas behov kopplas likvärdighet till en utbildning som tar hänsyn till de nyanlända elevernas särskilda förutsättningar och behov kopplat till språkutveckling vilket då skulle kunna visa på närvaron av den s.k sva-diskursen som inbegriper att man ser likvärdighet som en fråga om anpassning utifrån elevens förutsättningar (Hedman & Magnusson 2018:2). Användningen av modala verbet "ska" skapar inte heller mycket utrymme för egen tolkning eller ifrågasättande av

innehållet. Sanarare skapas en hög förpliktelse att följa rutinen genom detta val av modalt verb (Holmberg & Karlsson 2019:63).

I inledningen lyfts också rektors ansvar för implementering av rutinen fram. Det skiljer sig sedan åt mellan versionerna då det i den äldre versionen, Rutin XX, lyfts fram hur viktigt det är att personalen vill och förstår rutinerna och man föreslår att rektor tillsammans med personalen går igenom innehållet och reder ut oklarheter. Man rekommenderar också att rektor ser till så att personalen har de förutsättningar och resurser som krävs för att kunna tillämpa rutinen i sin verksamhet (Rutin XX). I den nyare versionen är dessa formuleringar borttagna och man lyfter endast fram rektorns ansvar för implementering och att rutinerna skall vara väl förankrade hos alla på enheten som kommer i kontakt med nyanlända elevers skolgång (Rutin XXx).

Vid intervjuerna med policyaktörer, se avsnitt 4.2.1., framkommer det att de framtagna riktlinjerna inte var kända av personalen och inte heller något man arbetade aktivt med i arbetslag eller i undervisningen. På frågan om hur man arbetar med rutinen i verksamheten uppgav en aktör:

....inte så att jag har jobbat med det i alla fall, sen om vi har tittat på det nån gång kanske på nåt möte eller så men det är ju inget som jag har använt (citat, policyaktör).

Flera av de andra aktörerna uppger vid intervjuerna att de inte sett rutinen tidigare och att det, enligt en aktör, finns ett "hålrum" när det kommer till att arbeta utefter dessa riktlinjer. Det fanns också aktörer som kände till rutinen. En av dessa var skolchefen, vilken kände till rutinen på ett övergripande sätt och uppgav att rutinen, som skapades innan hen blev tillsatt som skolchef "...togs fram på förvaltningen, bollades i chefsgruppen och sen har den då implementerats ute" (citat, skolchef). Detta citat representerar en uppfattning om policyarbete som Ball m.fl.(2012:2) lyfter fram som vanlig, att en policy tas fram som en lösning på ett problem och att man sedan implementerar den ute i en verksamhet. Denna syn på policyarbete föminskar dock kontextens påverkan och aktörers tolkningar och förhandlingar som också är inbegripna i en policyprocess (Ball 2012:2).

Överlag beskrivs policyarbetet på skolan som vertikalt av policyaktörerna då förvaltningen tar fram ett policydokument som sedan bOLLAS med rektorer som sedan tar med sig policyn ut i sina verksamheter och arbetslag. Men i policyaktörerna beskrivning av arbetet med policys lyfts också att dessa till viss del kan påverkas underifrån via arbetslagsträffar där man ofta sitter i små grupper och diskuterar och ger feedback på den aktuella policyn till rektor.

Vad gäller rutinen så lyfter rektor fram att man behöver bli bättre överlag på skolan att förankra rutiner och riktlinjer och att detta inte bara gäller den aktuella rutinen. Samordnaren för nyanländas lärande beskriver vidare att i revideringen som gjorts av rutinen har det bara varit hen och hens chef som varit inblandade. Denna omständighet kan göra att all makt kring utformandet av rutinen hamnar i ett fåtals händer, vilket kan påverka de röster som får ta plats i dokumentet (Levinson m.fl. 2009:769) och i slutändan påverka utformningen och tolkningsmöjligheterna av rutinen.

De orsaker som lyfts av policyaktörer till den låga förankringen av rutinen är bland annat att det är så få nyanlända elever i kommunen och att erfarenheter av att ta emot och undervisa nyanlända och flerspråkiga elever är låg bland personal och ledning:

jag menar nåt som man gör hela tiden det kan man liksom men det här när man gör saker som man inte gör så ofta så (citat, skolchef).

Det låga antalet nyanlända elever ställs också i relation till kommunens geografi med längre avstånd mellan skolor vilket innebär en utmaning i att samarbeta och skapa kunskapsutbyte mellan lärare och mellan skolor i att arbeta med nyanlända elever. I policyaktörernas yttranden framträder en *mängddiskurs* som bottnar i tanken om att det man gör skall gagna de allra flesta och att de nyanlända som är få, då hamnar i ett underläge. Flera av policyaktörerna lyfter samordning mellan skolor som en utmaning för rutinens utformning. Välkomsten är fysiskt placerad på skola A vilket innebär att de elever som skall slussas ut till en annan skola i kommunen riskerar att inte få det stöd som de behöver då kunskapen är låg bland personal utanför Välkomsten om hur man kan undervisa nyanlända elever (intervju, skolchef).

På frågan om vilka materiella och mänskliga resurser som finns kopplade till de nyanlända eleverna beskriver rektor att den personal som är kopplad till Välkomsten och svenska som andraspråk är lärare i Välkomsten, sva-läraren, en tillsvidareanställd studiehandledare i arabiska samt samordnaren för nyanländas lärande. Dessa är alla centralt anställda hos kommunens förvaltning och ingår inte i skola A:s budget (intervju, rektor). Utöver denna personal hyr man in studiehandledare i kinyarwanda, swahili, dari, tigrinja och somaliska och modersmålslärare i finska och persiska från en uthyrningstjänst i en annan större stad (intervju, samordnare). De materiella resurserna i form utav lokaler är för tillfället goda menar rektor då man har ett sva-klassrum och ett rum till Välkomsten. Då barnkullarna förväntas sjunka ännu mer de närmaste åren beräknar rektor att man kommer att kunna fortsätta ha dessa lokaler en längre tid (intervju, rektor).

Trots att den aktuella rutinen inte beskrivs som särskilt förankrad i veksamheten har delar av det som rutinen fokuserar tagit form i verksamheten under åren från 2015 till idag, år 2022. Nedan beskrivs den form rutinen hade vid tidpunkten för datainsamlingen, utifrån de olika avsnitten i den aktuella rutinen.

## **5.2. Mottagande och introduktion**

Ett område som fokuseras i den aktuella rutinen är *mottagande och introduktion* vilket i rutinen beskrivs som en viktig del i kartläggning av och information om de nyanlända eleverna. I detta avsnitt i rutinen beskrivs hur mottagandet bör gå till genom introduktionssamtal, vilka aktörer som är inblandade och vilken information som skall inhämtas men också ges av skolan. Det går att skönja främst tre förändringar mellan den ursprungliga och den reviderade versionen. I den ursprungliga versionen skriver man om att introduktionssamtalet skall sammanfattas i ett elevkort för förberedelseklass. Här omnämns alltså den organisationsmodell som skolan har, det vill säga att man placerar nyanlända i förberedelseklass. I den reviderade versionen nämns inte begreppet förberedelseklass utan här använder man istället benämningen ”introduktionsundervisning i grundläggande svenska”. Välkomsten, som beskrivs utförligare i avsnitt 4.1.2, beskrivs i den reviderade versionen som den plats där de nyanlända eleverna tillbringar sin första tid och ges en

första introduktionsundervisning i grundläggande svenska och om det svenska samhället.

Begreppet förberedelseklass tycks ha rekontextualiserats och ändrat mening till att beskrivas som introduktionsundervisning. Ordet förberedelseklass kan ge kopplingar till en mer fast struktur och grupp där man befinner sig en (längre) tid. Introduktionsundervisning och ”Välkomst” kan å andra sidan ge intrycket av en kortare introduktion och något som sker precis i början.

Även läraren i Välkomsten beskrev undervisningen i Välkomsten som att eleverna där skall få möjlighet att utveckla grundläggande svenskkunskaper och ”...lära sig enkla fraser, lära sig alfabetet, lite siffror, allting liksom väldigt basic.”(cit. lärare i Välkomsten). Läraren i Välkomsten, som var vikarie, upplevde vidare att det var svårt att veta vad som ingår i arbetet på Välkomsten och upplevde att det rådde otydlighet kring vem som gör vad och vem som är ansvarig för kontakten med klassläraren/mentor när eleverna skall slussas in i helklass. Detta gör ibland att det blir otydligt i det egna arbetslaget vem som gör vad vid en elevs övergång till helklass.

I intervjuerna benämns Välkomsten på olika sätt av de olika aktörerna, exempelvis som ”slussen in” (cit. skolchef) ”förberedelseklass” (cit. lärare i Välkomsten), ”förberedelse- välkomst” (cit. rektor) och ”introduktionsutbildning” (cit. samordnare för nyanländas lärare).

Framförallt två olika uppfattningar förs fram kring Välkomstens funktion och hur länge nyanlända elever skall få undervisning där. Samordnaren för nyanländas lärande lyfter exempelvis fram att målet är att de nyanlända eleverna skall finna sig en ganska kort tid i introduktionsundervisningen för att de behöver komma ut i klass och få undervisning i så många ämnen som möjligt. Även skolchefen lyfter fram att Välkomsten bara ska fungera som sluss men att tiden som eleven befinner sig där kan variera. Även rektor lyfter hur det är en balansgång när det gäller hur länge elever skall gå i Välkomsten:

...vi får vara lite försiktiga med hur vi gör, för blir man kvar i det där lilla för länge så är ju steget ännu svårare att börja i den stora gruppen...(cit. rektor)

Sva-läraren och läraren i Välkomsten å andra sidan lyfter båda fram hur viktigt det är att Välkomsten får fungera som en trygg plats där eleverna får möjlighet att förbereda sig inför att gå ut i klass. De båda lärarna menar också att undervisningen bör individanpassas mer eftersom man till nyligen arbetat utefter en praxis att den nyanlände eleven, oavsett förutsättningar och behov, får vara i Välkomsten i max två månader och sen ska ut i klass. På frågan om varför det är just två månader finns inget egentligt svar utan sva-läraren hänvisar till att man när Välkomsten startade i kyrkans lokaler fick vara där i två månader och att det kanske kan vara därför som tiden begränsats. Sva-läraren beskriver Välkomsten som att den under de två första månaderna är en form av sluss men att den sedan bör ändra form till att vara förberedelseklass. Sva-läraren arbetar också för att sva-lärare och lärare i Välkomsten skall samarbeta kring eleverna och erbjuda både undervisning i svenska som andraspråk, baskunskaper inom skolans ämnen och studiestöd på svenska, tillsammans med studiehandledning på modersmålet.

I diskussionen och rekontextualiseringen av Välkomsten framträder närvaron av två olika diskurser kopplat till likvärdighet. Dels kan man, i vissa policyaktörers beskrivningar, se hur tanken om likvärdighet som lika för alla, en så kallad inkluderingsdiskurs, genomsyrar rekontextualiseringen av Välkomsten som en tillfällig plats där man stannar kortast möjligt (Hedman & Magnusson 2018:11). Å andra sidan kan man i andra policyaktörers rekontextualisering av Välkomsten se närvaron av en diskurs om likvärdighet som innebär anpassning utifrån elevens behov och förutsättningar, den så kallade sva-diskursen (Hedman & Magnusson 2018:6).

Skiftet från att använda begreppet förberedelseklass till introduktionsundervisning i den reviderade rutinen kopplat till ovan beskrivna uppfattningar om att elever bör vara en kort tid i Välkomsten och att det bör ses som en introduktionsutbildning tyder på att röster som förespråkar att förberedelseklassen bör vara något mer än en kortare introduktion har fått mindre utrymme i den reviderade rutinen.

I policyaktörernas beskrivningar kan man ana hur rutinens synsätt i fråga om organiseringen av utbildningen i Välkomsten, rekontextualiseras som att de nyanlända eleverna skall ut i klass efter en tidsperiod om två månader. Denna strategi har ifrågasatts av bland annat sva-lärare på skolan under en längre tid och under studiens



genomförande började denna strategi att luckras upp något då man märkt att det för vissa elever blivit väldigt svårt att gå ut i klass efter endast två månader i Välkomsten. Bland policyaktörer på alla nivåer, från skolchef till de lärare som undervisar nyanlända elever diskuteras vikten av individanpassning:

Vi ska inte slänga ut barnen i klasserna efter två månader utan att nu har vi ju äntligen lyckats bromsa upp det då, att inte göra så och också ta tillvara på de erfarenheter som blev med elev X och elev X (citat, sva-lärare).

En annan skillnad mellan de två versionerna är att man i den ursprungliga versionen lyfter fram att det är viktigt att lyssna in elevens och vårdnadshavarens förväntningar. Ett litet ”men” kan dock leda till att man kan tolka att dessa förväntningar inte rimmar med den svenska skolans värdegrund, mål och arbetssätt som blir överordnade, som i exemplet nedan:

det är viktigt att lyssna in vad eleven och vårdnadshavaren /god man har för förväntningar på skolan **men** (min emfas) det är också viktigt att den nyanlände eleven och dess vårdnadshavare /god man får en tydlig och respektfull introduktion av det svenska skolsystemet... (citat, Rutin XX)

I den reviderade versionen står det istället så här:

Här ges tillfälle att lyssna in vad eleven och vårdnadshavaren/god man har för förväntningar på skolan **och** (min emfas) den nyanlände eleven och dess vårdnadshavare/god man får en introduktion av det svenska skolsystemet... (citat, Rutin XXx).

Användningen av sambandsorden ”och”, ”men”, får olika konsekvenser för hur de båda satserna förhåller sig till varandra där den senare skrivelsen (”och”) kan signalera en mer jämlik relation mellan de båda satserna än den förra (”men”).

Både rektor och samordnaren lyfter i intervjuer fram att en av de delar som fungerar bra i rutinen är introduktionssamtalen och lyfter fram att man har arbetat fram en checklista för introduktionsmötet som underlättar då det är mycket information som skall gås igenom. I den reviderade versionen finns också numera en bilaga med checkpunkter för introduktionssamtalet.

Den tredje förändringen mellan den ursprungliga versionen och den reviderade är att det i den senare finns en skrivelse som beskriver att nyanlända elever inom två månader från det att de tagits emot av skolan skall placeras i en lämplig årskurs. I den ursprungliga versionen lyfts inte denna tidsaspekt fram, vilket kan härledas till att denna bestämmelse infördes efter 2015 när Rutin XX författades.

Rektor menar att det finns utmaningar vad gäller årskursplacering, då man på senare tid uppmärksammat att man ofta placerat nyanlända elever i en årskurs under den som eleven tillhör åldersmässigt. Detta anser rektor inte får bli en rutin utan man måste se till individen, dess förutsättningar och behov varje gång.

Utmaningarna som policyaktörerna lyfter när det gäller mottagning och introduktion är , som nämnts tidigare, att Välkomsten fysiskt är placerad på Skola A, vilket fungerar bra för de elever som senare blir placerade i klass på den aktuella skolan. För de elever som beroende på bostadsort blir placerade på någon av de andra grundskolorna i kommunen blir övergången dock svår att få kontinuitet i, på grund av att skolorna ligger med visst avstånd från varandra, vilket påverkar möjligheten till ett nära samarbete mellan lärare i Välkomsten och lärare på den nya skolan. Välkomstens fysiska placering i kombination med kommunens geografiska förutsättningar och den korta erfarenheten hos kommunens lärare i att undervisa nyanlända elever, som nämnts i avsnitt 5.1. verkar skapa utmaningar för rutinens utformning när det kommer till mottagandet och introduktionen för de nyanlända eleverna i kommunen.

### **5.3. Kartläggning**

En pedagogisk kartläggning av nyanlända elevers kunskaper beskrivs som ett verktyg för att anpassa undervisningen till den nyanlända elevens förutsättningar och behov. I den reviderade versionen lyfts kartläggningsmaterial 1 och 2 fram som obligatoriskt att genomföra och steg tre lyfts fram som ett gott stöd för bedömning i skolans ämnen.

I den ursprungliga versionen står det däremot inte något om att steg 1 och 2 är obligatoriska utan alla tre steg lyfts fram som självklara att genomföra. Att man här inte skriver att Skolverkets kartläggningsmaterial är obligatoriskt kan härledas till att detta kartläggningsmaterial inte var obligatoriskt att använda år 2015 när rutinen skrevs. Från och med år 2016 är det obligatoriskt för skolor att använda Skolverkets kartläggningsmaterial steg 1 och 2. Kartläggning i steg 3 beskrivs i den ursprungliga rutinen som att det skall ligga till grund för en individanpassning av undervisningen för den nyanlände eleven:

Efter steg tre görs en sammanställning som leder till vidare planering av undervisningen... (cit. Rutin XX).

I den reviderade versionen finns inte denna skrivelse kvar utan det står att kartläggningsmaterialet i steg tre kan vara:

... ett gott stöd för ämneslärare i att planera undervisningen utifrån var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling (cit. Rutin XXx).

I den övre skrivelsen ges inte utrymme för något handlingsutrymme utan skrivelsen indikerar att kartläggning i steg 3 är något som *görs*, inte *kan* göras eller *bör* göras. I den undre skrivelsen skrivs kartläggning i steg 3 fram som ett erbjudande för ämnesläraren och lämnar således lite mer handlingsutrymme för ämnesläraren.

På skola A genomförs endast kartläggning i steg 1 och 2. Kartläggningen genomförs av samordnaren för nyanländas lärare och sva-läraren. På frågan varför man inte också genomför steg 3 svarar samordnaren för nyanländas lärande att det inte finns tid till det och att samordnaren och sva-läraren gjort steg 3 i vissa fall men inte ämneslärarna vad hen vet. Samordnaren för nyanländas lärande beskriver vidare hur kartläggningen begränsats till steg 1 och 2 för att det är rimligt att hinna med, men att det är synd att man inte gör också steg 3, då det är ett bra material. Vidare lyfts kartläggningen fram som en av de delar i rutinen som fungerar bra på skola A av samordnaren för nyanländas lärande.

Läraren på Välkomsten lyfter däremot fram försenade kartläggningar som en svårighet för att individanpassa undervisningen i Välkomsten då eleverna kan gå i flera månader innan de kartläggs i steg 1 och steg 2. Läraren beskriver det som att:

Här är en elev, jag vet ju inte ens om den eleven är analfabet eller inte.  
Bakgrund får jag inte reda på eller nånting. (citat, lärare i Välkomsten)

Läraren i Välkomsten menar vidare att kartläggningen borde ske snabbare men att allt blir försenat då det bara är två lärare (samordnaren och sva-läraren) på skolan som gör dessa kartläggningar. Av policyaktörernas beskrivningar framkommer att steg 1 och steg 2 genomförs men inte steg 3 på grund av tidsbrist. När kartläggningar drar ut på tiden upplever lärare i Välkomsten att det blir svårt att individanpassa undervisningen utifrån elevens kunskaper och behov. Även ämnesläraren lyfter fram hur svårt det är att veta hur man skall individanpassa undervisningen för de nyanlända elever som kommer till hans klass, ofta utan att ha någon tydlig bild över elevernas behov och ämneskunskaper:

-Så! Nu skall hen vara här och ha svenska. – Ok då får jag hitta på nåt här.  
Lite så känns det, man får uppfinna det ganska snabbt och jag skulle gärna vilja ha tid att bygga upp och förbereda med material (citat, ämneslärare).

Ämnesläraren ger under intervjun uttryck för den utmaning som hen känner i att erbjuda de nyanlända eleverna en undervisning som tar hänsyn till deras förutsättningar och ämneskunskaper.

Av policyaktörernas beskrivningar framkommer hur rutinens skrivelser kring kartläggning rekontextualiseras i verksamheten genom att kartläggningar endast görs i steg 1 och 2 och att ämneskunskaper inte kartläggs alls vilket härleds till att det saknas resurser i form utav tid till att genomföra kartläggningarna. Att nyanlända elevers ämneskunskaper kartläggs i för låg utsträckning är något som också Skolinspektionens (2017) granskning visade vilket kan få till konsekvens att den nyanlända eleven inte får möta en undervisning som tar tillvara på elevens förutsättningar och ämneskunskaper vilket i sin tur skulle kunna påverka elevernas

språkliga och kunskapsmässiga utveckling och således minska likvärdigheten för dem (Skolinspektionen 2017:6).

Här kan man se hur närvaron av en s.k. resursdiskurs (Juvonen 2015:149) framträder i policyaktörernas beskrivning, i relation till den bristande tid som finns till förfogande för personalen att utföra kartläggning i steg 3. På grund av begränsade resurser i form av tid kan alltså elevers tillgång till en individanpassad undervisning, som ger eleven möjlighet att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt, försvåras.

#### **5.4. Undervisning och individanpassning**

I den ursprungliga rutinen lyfts klasstillhörighet fram som ett viktigt verktyg för att motverka utanförskap då det bland annat ger eleven möjlighet att vara med sin klass på raster och vid lunch, även om man också skriver att detta inte innebär att all undervisning kommer att ske i klass. Denna skrivelse finns inte med i den reviderade versionen som inleds med att det är rektor som avgör om hur undervisningen skall organiseras och att denna undervisning **kan** (min emfas) ske i förberedelseklass där fokus ligger på grundläggande svenskundervisning. Genom att använda det modala verbet ”kan” förmedlas en låg förpliktelse (Holmberg & Karlsson 2019:63), det vill säga att det finns andra handlingsalternativ som kan väljas utöver det som åsyftas, nämligen förberedelseklass.

En viktig skrivelse som tillkommit i den reviderade rutinen är också att utgångspunkten ska vara att eleven **så snabbt som möjligt** (min emfas) skall kunna tillgodogöra sig undervisning i den undervisningsgrupp som eleven normalt ska tillhöra. I den ursprungliga versionen stod det bland annat att det är skolans ansvar att ge eleven det stöd som han eller hon behöver för att kunna fortsätta sitt lärande så effektivt som möjligt. I den ursprungliga rutinen stod det också tydligt i en inramad ruta att skolan i sin undervisning **ska** utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor och tillämpa arbetsätt som förenar språkutvecklingen och lärande av ett ämnesinnehåll samt ta tillvara på elevens ämneskunskaper och utveckla dem vidare. Dessa skrivelser är borttagna i den reviderade versionen. I den reviderade versionen står ingenting om språk och kunskapsutvecklande arbetssätt eller att man skall utgå

från elevernas behov och intressen. I den ursprungliga versionen av rutinen fokuserade detta avsnitt på vad skolan i sin undervisning **ska** (min emfas) göra för att eleven skall utvecklas både språk- och kunskapsmässigt.

Elevperspektivet i texten framträder starkare i den ursprungliga texten där man lyfte fram eleverna och deras behov och förutsättningar samt rätt till en både språk och kunskapsutvecklande undervisning som tar tillvara på deras ämneskunskaper för att utveckla dem vidare. Även skolans ansvar var tydligare uttryckt i den ursprungliga texten. I den reviderade versionen försvinner elevperspektivet till förmån för en genomgång av det stöd som eleven har rätt till, så som modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet och prioriterad timplan. Vad gäller undervisning är det i den reviderade rutinen numera fokus på att den nyanlände eleven skall kunna tillgodogöra sig undervisningen i helklass. Beskrivningen av vägar att nå dit är borttaget. Vad gäller individanpassning beskrivs det i den reviderade rutinen i termer av de nyanlända elevernas rätt till studiehandledning på modersmålet, modersmål och anpassad timplan.

I intervjuer med sva-lärare och lärare i Välkomsten beskrivs en frustration över att det är just individanpassning som saknas, när eleven skall övergå till helklass:

På den här skolan är det ju som att alla skall, det är inget individuellt alls utan det är liksom Välkomsten två månader sen ut i klass (citrat, lärare i Välkomsten).

Lärarna menar att detta drabbar de elever som har en bit kvar tills de språkligt och kunskapsmässigt är redo för helklass, då de ofta får komma ut i klass där ämneslärare kan ha svårt att erbjuda dessa elever pedagogiskt och socialt stöd. Detta leder till att de blir utanför och inte förstår innehållet i undervisningen, vilket exemplifieras genom sva-lärares retoriska fråga: ”kan det finnas nåt värre än att sitta ensam i ett sällskap?” (citrat, sva-lärare).

I policyaktörernas beskrivningar framträder olika diskurser om likvärdighet, där en del av aktörerna lyfter fram betydelsen av att snabbt komma ut i klass, vilket kan sägas vara ett uttryck för en inkluderingsdiskurs (Hedman & Magnusson 2018:11) medan andra aktörer ger uttryck för den s.k. sva-diskursen (Hedman & Magnusson

2018:6) där likvärdighet ses som anpassning utifrån individens behov och förutsättningar.

Även ämnesläraren uppger att det är en utmaning när det kommer en nyanländ elev till klassen och lyfter då fram hur svårt det är att hitta material som passar för eleven samt stötta och ge extra genomgångar. I de deltagande observationerna gav också en av eleverna som deltog i sva- undervisningen uttryck för hur svårt det var att hänga med i ämnesundervisningen i svenska: ”bara massa text som jag inte förstår, det är för svårt” (citat, elev).

Även en ämneslärare som inte deltog i intervjuerna men som var med på ett arbetslagsmöte beskrev hur svårt det var för hen att tillgodose en nyanländ elevs pedagogiska och sociala behov i hans klass och hur eleven som i början varit glad och framåt nu är mer inåtvänd: ”han har slutat skratta, han har börjat bli liksom inåtvänd, vad ska jag göra?”

Både sva-läraren och läraren i Välkomsten påtalar den vilja och det engagemang för de nyanlända eleverna som uttrycks av ämneslärarna på skolan men samtidigt den uppgivenhet och frustration som ämneslärare ger uttryck för när de upplever att de inte kan erbjuda de nyanlända eleverna tillräckligt pedagogiskt och socialt stöd i helklass. Den intervjuade ämnesläraren lyfter exempelvis fram att det i matten blir svårare att stötta för där har man mycket genomgångar i helklass och att hen upplever att det är svårt att veta hur hen skall anpassa genomgångar:

...i matten är det ju nästan ännu svårare för där står man och har genomgångar så mycket och för dem så är det ju bara (tittar frågande med öppen mun) de förstår ingenting av det jag tar upp, för det är ju på en annan nivå (citat, ämneslärare).

Ämnesläraren ger också uttryck för den osäkerhet och ständigt dåliga samvete som följer med hen i undervisningen där hen ständigt försöker anpassa, hitta material att använda och stötta de nyanlända eleverna i klassen.

På frågan om hur de olika aktörerna ser på flerspråkighet framträder i de flesta policyaktörers svar *en diskurs om flerspråkighet som resurs* där man lyfter fram

flerspråkighet som något som adderar värde för individen på olika sätt, en möjlighet och tillgång. Skolchefen svarar exempelvis att flerspråkighet kan ge extra förståelse då det ger individen möjligheten att använda fler språk för att förstå. Skolchefen menar vidare att även om flerspråkighet är en möjlighet så används det inte fullt ut i undervisningen i kommunens skolor:

Om man nu tänker undervisningen så gäller det att man tar med det då, att man ser det som en möjlighet, att man kan beskriva saker på olika sätt, på deras språk och få en bredare bild (citat, skolchef).

Skolchefen lyfter alltså fram flerspråkighet som en möjlighet för individen men menar att denna resurs inte utnyttjas till fullo i undervisningen av nyanlända elever. Under de deltagande observationerna i sva- undervisningen gavs många exempel på hur sva-läraren i sin undervisning möjliggjorde för eleverna att använda alla sina språk för att förstå ett ämnesinnehåll och också förklara för varandra.

Vidare lyfter läraren i Välkomsten fram flerspråkighet som en viktig resurs och något som hämmar hans möjligheter att kommunicera med eleverna, eftersom hen själv ”bara har svenskan” (citat, lärare i Välkomsten). Därför är studiehandledaren och modersmålläraren väldigt viktiga att ha ett nära samarbete med, menar hen.

Även rektor beskriver flerspråkighet som berikande men pekar på att det kan vara en svårighet att använda det i undervisningen och att det begränsas av hur många språk som läraren kan. Samordnaren för nyanländas lärande beskriver flerspråkighet som en fantastisk möjlighet och tillgång och att det är viktigt att ta tillvara elevernas språk, även om det är språk som man själv inte behärskar. Även sva -läraren beskriver flerspråkighet som en fantastisk tillgång och strävar efter att de nyanlända eleverna skall få möjlighet att använda alla sina språk i undervisningen för att kommunicera och för att lära och där modersmålets roll för andraspråksutveckling beskrivs som otroligt viktigt och som en grundsten för att lära sig ett andraspråk. Ämnesläraren beskriver flerspråkighet som viktigt men att det i undervisningen kan vara svårt att dra nytta av andra språk än svenska. Dock fungerar det bra att använda som stöttning elever emellan.



Modersmåsläraren i persiska ser flerspråkighet som viktig men påpekar att det blir förvirrande för barnen då hen ofta märker att klasslärare säger att de kan förklara på engelska, vilket gör att det finns en risk att eleverna inte upplever att de behöver lära sig svenska, vilket behövs för att klara sig i skolan och samhället. Modersmåsläraren beskriver att skolans flexibilitet skadar eleverna som inte kommer att klara sig eftersom de inte behöver lära sig svenska.

Modersmåslärarens yttranden kan sägas innehålla två olika diskurser, dels en diskurs om flerspråkighet som en tillgång, en så kallad flerspråkighetsdiskurs, dels en diskurs som lyfter fram svenskan som nyckeln till skolframgång (Juvonen 2015:155). Modersmåslärarens yttranden tar sin utgångspunkt i det engagemang och omsorg som hen visar om sina elever och baseras på de erfarenheter hen har av elever som isolerats och som hamnat efter sin jämnåriga på grund av bristande språkkunskaper i svenska.

Denna diskurs om språket som nyckeln, då med fokus på integration, uttrycks också i de fastställda mandatmålen för kommunen 2019-2022, där språket roll ställs i förgrunden och där man fokuserar på att en snabb inläring av svenska ger möjlighet att få ett arbete och kunskap om det svenska samhällets grundläggande värderingar vilket kopplas samman med möjligheten till en god integration. Både skolchef och rektor lyfte fram politikerna som en del av den omgivande kontexten (Ball m.fl. 2012:21) vars förväntningar och påtryckningar var något som man förhöll sig till i skolan. Skolchefen menar att även om det är skollag och läroplan som utgör ramverket för skolans verksamhet så kan politikerna sätta mandatmål som exempelvis handlar om nyanlända elever. På frågan om vilka yttre krav och förväntningar i den omgivande kontexten lyfter även rektor fram mandatmålen:

... sen har vi ju politikerna som ju sätter mandatmålen, där vi också försöker att få till ett samarbete så att målen hamnar i rimlighet med det som vi arbetar med i skolan (citat, rektor).

Även om det inte uttrycks tydligt i rutinen tycks man se att de politiska mandatmålen och dess inneboende diskurs om språket som nyckeln till integration också får utrymme i den reviderade versionen där det framhålls att:

Utgångspunkten skall vara att eleven så snart som möjligt ska kunna följa och tillgodogöra sig undervisning i den undervisningsgrupp som eleven normalt skall tillhöra (citrat, Rutin XXx).

Genom denna skrivelse kan man se hur användningen av ”normalt” skapar en bild av vistelsen i Välkomsten som en tillfällig (annorlunda) plats och där det också blir ett tydligt fokus på att de nyanlända eleverna så snart som möjligt skall kunna följa och tillgodogöra sig undervisningen ute i klass.

Slutligen, genom det sätt på vilket nyanlända elever och deras behov beskrivs skapas *en diskurs om olikhet*. En policyaktör beskriver bland annat hur de nyanlända eleverna ställer krav på undervisande lärare då de har behov som särskiljer sig och att det då finns saker man behöver ta hänsyn till:

... nån som har nån diagnos, eller andra saker om det är nån som har ett annat språk...(citrat, policyaktör)

Här kan man se hur policyaktören, som tidigare annammat en flerspråkighetsdiskurs, där flerspråkighet lyfts fram bland annat som en resurs för individen i sitt lärande av ett andraspråk, här konstruerar flerspråkighet och flerspråkiga elever som avvikande.

Denna diskurs om olikhet som framhävs i policyaktörens beskrivning kan sägas vila på den språkideologiska tanken om en enspråkig norm där svenskan används som måttstock medan andra språk och nyanlända elever konstrueras som avvikande (The Douglas Fir Group 2016:34).

## **5.5. Kompetensutveckling**

Detta avsnitt är nytt i den reviderade rutinen och just kompetensutveckling är något som flera aktörer framhåller mycket under intervjun, bland annat rektor, sva-lärare

och skolchef. En aktör menar att det finns ett stort behov på skolan av kompetensutveckling i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att det skulle gynna alla elever, men uppger att frågan inte är prioriterad i förvaltningen:

Det här är ju inte det viktigaste om man säger så för den här frågan hänger ihop med, intresset, motivationen eller prioriteringen för den här frågan handlar ju också om hur många det gäller (citat, policyaktör).

Även i denna fråga framträder *mängdiskursen* som en faktor bakom att denna del i rutinen ännu inte tagit form.

### **5.6. Uppföljning och utvärdering**

Uppföljning av rutinen sker i det årliga kvalitetsarbete som rektor ansvarar för och som utmynnar i en kvalitetsredovisning. I denna redovisning ingår mottagning och undervisning för nyanlända. Dessa delar följs i dagsläget genom att man i denna kvalitetsredovisning redogör för hur många elever som har modersmål respektive studiehandledning. Skolchefen lyfter att man nu diskuterat att rektorn skall bryta ut de nyanlända eleverna ur statistiken och därmed få en bättre överblick över deras tillgång till resurserna. Vad gäller uppföljning av de nyanländas kunskapsutveckling lyfter även rektor fram uppföljningen som en utmaning och framhåller att det vore bra att kunna följa upp hur de olika insatserna som görs för de nyanlända eleverna faller ut sett till skolresultat.

## **6. Diskussion**

Genom intervjuer av policyaktörer på olika nivåer i kommunen, deltagande observationer av klassrumspraktik samt kritisk diskursanalys av utvalda policydokument har denna studie undersökt hur den aktuella rutinen rekontextualiseras på skola A, vilka diskurser och språkideologiska länkar om

flerspråkighet som framträder i denna rekontextualisering samt vilka hinder och möjligheter som kan skönjas för rutinens utformning på den aktuella skolan.

Resultatet visar att den aktuella rutinen har en låg förankring bland policyaktörerna i kommun A men att vissa delar i rutinen fått möjlighet att sippra ned och ta form, rekontextualiseras, i skola A. Kartläggning är en av dessa delar som i skola A rekontextualiseras till att endast kartlägga i steg 1 och 2 samt Välkomsten vars funktion det råder delade uppfattningar om och där en praxis växt fram under åren som innebär att de nyanlända eleverna vistas i max 2 månader i Välkomsten innan de går ut i helklass. Vissa delar i rutinen har tagit mer form, som exempelvis introduktionssamtalet som numera har en checklista medan andra delar i rutinen tonats ned, som exempelvis hur man kan undervisa nyanlända elever så att de får tillgång till en utbildning som främjar deras fortsatta kunskapsutveckling.

De diskurser och språkideologiska resonemang som framträder i rutinens rekontextualisering är den så kallade sva-diskursen (Hedman & Magnusson 2018:6) där likvärdighet ses i form utav anpassning utifrån de nyanlända elevernas förutsättningar och behov, exempelvis när man beskriver Välkomstens funktion. Även den så kallade inkluderingsdiskursen (Hedman & Magnusson 2018:7) finns närvarande, där man betonar att de nyanlända eleverna så snart som möjligt skall komma ut i helklass och där man framhåller risker med att nyanlända elever stannar för länge i Välkomsten. Även diskursen om språket som nyckeln till skolframgång och integration (Juvonen 2015:146) förs fram av policyaktörerna och i politiska mandatmål. En resursdiskurs (Juvonen 2015:149) närvarar också i rekontextualiseringen tillsammans med en mängddiskurs som inbegriper en tanke om att de insatser som görs skall gagna de flesta vilket då indirekt kan innebära att insatser som rör de nyanlända inte får möjlighet att ta lika stort utrymme på skola A. I policyaktörernas beskrivningar framträder den språkideologiska tanken om en enspråkig norm där svenskan ses som utgångspunkten för undervisningen och där de nyanlända eleverna så snabbt som möjligt skall inlemmas i helklass. Tillsammans med en diskurs om olikhet som innebär att de flerspråkiga elevernas behov konstrueras som avvikande skapas en negativ bild av flerspråkighet som kan påverka rutinens utformning.

De hinder och möjligheter för rutinens utformning som kan skönjas utifrån olika aktörers tolkning av policyn är flera. Dels kan den låga förankringen av rutinen äventyra de nyanlända elevernas möjlighet att få tillgång till en likvärdig utbildning. Denna låga förankring kan i sin tur härledas till den professionella kultur på skolan där policyaktörer beskriver att det finns ett behov av att utveckla arbetet med rutiner och riktlinjer överlag samt den korta erfarenheten som finns bland ledning och personal kring mottagande och undervisning av nyanlända elever. Tolkningen av Välkomsten som en plats där man befinner sig en kort stund, oavsett förutsättningar och behov, kan hindra nyanlända elevers möjlighet till stöttning i sin språk- och kunskapsutveckling om man inte säkrar att de kan få detta stöd i helklass. Flera policyaktörer beskriver att denna stöttning är en utmaning för ämneslärare i dagsläget och att det finns ett behov av stöttning i hur man kan undervisa flerspråkiga elever bland personal på skolan. Andra hinder som kan skönjas är närvaron av en enspråkig norm i verksamheten vilken gör att det finns i tolkningarna av policyn en strävan att de nyanlända så snart som möjligt skall inlemmas i den svenskbaserade helklassundervisningen och att språkliga behov hos de nyanlända eleverna tonas ned. Resursdiskursen är ett annat hinder där tidsbrist i relation till kartläggning gör att man endast kartlägger steg 1 och 2 vilket gör det svårt att individanpassa undervisningen för de nyanlända eleverna vilket är en grund för en likvärdig utbildning. Även mängddiskursen där de flestas gagn står i centrum drabbar de flerspråkiga eleverna då de är i minoritet vilket gör att insatser som gagnar dessa elever blir svårare att genomföra menar policyaktörerna. Även kommunens geografiska förutsättningar är ett hinder för samordningen av både utslussning av elev från Välkomsten till den mottagande skolan samt kunskapsutbyte mellan skolor i hur man kan undervisa flerspråkiga elever.

De möjligheter som finns för rutinens utformning är dels skolans resurser med Välkomsten och anställd personal kopplat till de nyanlända eleverna. En annan viktig möjlighet för rutinens utformning är det engagemang som finns för de nyanlända eleverna bland ledning och personal.

Nedan sammanfattas och diskuteras studiens huvudsakliga resultat följt av avsnitt, 6.6. där organisatoriska och didaktiska implikationer diskuteras samt förslag på vidare forskning ges.

### **6.1. Rutinen har låg förankring på skola A**

Den rutin som tagits fram för att ”skapa en likvärdig utbildning för alla elever i X kommun”(cit. Rutin XXx) visar sig ha en låg förankring bland personalen på Skola A. Ur policyaktörers beskrivningar framkommer att den främst är förankrad hos skolchef och samordnaren för nyanländas lärande men inte i stor utsträckning hos andra lärare på skolan. Då syftet med rutinen är att skapa en likvärdig utbildning för alla elever i kommunen blir dess låga förankring en fråga om hur likvärdig den utbildning som erbjuds de nyanlända eleverna i kommunen faktiskt är. I rutinens inledning framträder en så kallad *sva-diskurs* (Hedman och Magnusson 2018:6) där man särskilt lyfter fram att den utbildning som ges ska ta hänsyn till elevernas språkliga behov och ge dem stöd så att de kan utvecklas så mycket som möjligt.

I en del av policyaktörernas beskrivningar lyfts även denna *sva-diskurs* (Hedman & Magnusson 2018:6) fram genom beskrivningar av brister vad gäller individanpassning för de nyanlända eleverna. Frågan gäller om hur länge de skall få möjlighet att vara i förberedelseklass då den tidsgräns på två månader som varit norm inte anses passa för alla elever. Effekten av denna avsaknad av individanpassning, menar dessa policyaktörer, kan vara att de nyanlända eleverna exkluderas i helklass då de har svårt att följa med i undervisningen och delta i den sociala gemenskapen med klasskamrater. Denna situation bekräftas av ämnesläraren i hans beskrivning av elevers utsatthet i undervisningssammanhang där hen ofta upplever att eleverna inte hänger med i undervisningen. Ämnesläraren upplever vidare att det är svårt att tillgodose de pedagogiska och sociala behoven hos de nyanlända eleverna när de kommer ut i klass. En annan diskurs, den s.k. *inkluderingsdiskursen* (Hedman & Magnusson 2018:7), framträder också i relation till likvärdighet då en del av policyaktörerna lyfter fram hur viktigt det är att man inte stannar för länge i förberedelseklassen och att det är viktigt att man så snart som möjligt kommer ut i helklass.

Inkluderingsdiskursen och sva-diksursen återfinns också i de två versionerna men skiljer sig åt när det kommer till vilka röster som får ta plats i i utformningen. Dels är det olika författare till de olika versionerna och dels har revideringen av rutinen endast gjorts av samordnaren för nyanländas lärare och hans chef. Denna omständighet kan innebära att all makt kring utformandet av rutinen hamnar i ett fåtals händer, vilket kan påverka de röster som får ta plats i dokumentet (Levinson m.fl. 2009: 769) vilket i slutändan kan påverka utformningen och tolkningsmöjligheterna av rutinen. Resultatet visar att de röster som förespråkar att Välkomsten skall vara mer än en tillfällig lösning får ta mindre plats på bekostnad av de röster som för fram Välkomsten som en tillfällig plats som man så snabbt som möjligt ska lämna för att gå ut i klass.

De orsaker som lyfts av policyaktörer till den låga förankringen av rutinen är bland annat att det är så få nyanlända elever i kommunen, och att erfarenheten av att ta emot och undervisa nyanlända och flerspråkiga elever är låg bland kommunens skolpersonal och ledning. Kommunens geografiska förutsättningar påverkar också rutinens utformning då det är långa avstånd mellan skolor vilket försvårar samarbete kring elever och kunskapsutbyte mellan skolor. Ytterligare en dimension som kan påverka rutinens låga förankring är påverkan av den professionella kultur som Ball m.fl. (2012:21) menar kan påverka utformningen av policys. I policyaktörernas beskrivning av hur man bedriver policyarbete på skolan framträder en kultur av i huvudsak vertikalt policyarbete där förvaltningen i sin ledningsgrupp tar fram en policy som sedan lämnas över till rektor för implementering (intervju, skolchef). Rektor lyfter i sin tur fram att den aktuella rutinen bollas i arbetslagen, exempelvis på APT:n, för att få personalens feedback. Rektor lyfter också att det på skolan finns ett behov av att arbeta mer med att förankra rutiner och riktlinjer (intervju, rektor). Detta arbetssätt kring policys där policys ofta kommer ”färdiga” ovanifrån tillsammans med verksamhetens behov av att bli bättre på att förankra policys kan också påverka den aktuella rutinens möjlighet till förankring och utformning.

Det låga antalet nyanlända elever ställs också i relation till kommunens geografi med längre avstånd mellan skolor vilket innebär en utmaning för att skapa samarbete och kunskapsutbyte mellan lärare och skolor i arbetet med nyanlända elever.

I policyaktörernas yttranden framträder en *mängddiskurs* som bottnar i tanken om att det man gör skall gagna de allra flesta och att de nyanlända som är få, då hamnar i ett underläge. Denna mängddiskurs kan också representera en ojämlikhet mellan majoriteten och minoriteten, där majoritetens intressen och behov väger tyngre och där vissa grupper har mer makt än andra (Piller 2016:98).

## 6.2. Välkomstens funktion

I resultatet framkommer det att Välkomstens funktion i rutinens olika versioner tycks ha rekontextualiserats från förberedelseklass till att fungera som introduktionsundervisning. I policyaktörernas beskrivningar av Välkomstens funktion framträder en delad bild av dess funktion som kan sägas böttna i två olika diskurser om likvärdighet, som nämnts i avsnitt 6.1. En del av policyaktörerna ser Välkomsten som en sluss, en första anhalt, medan andra policyaktörer beskriver Välkomsten som en trygg plats där eleven kan vara längre än en kortare introduktionsutbildning och där utbildningen anpassas efter elevens förutsättningar och språkliga behov.

Läraren i Välkomsten lyfter också att det är otydligt vad man skall undervisa om i Välkomsten och vem som skall göra vad när en elev slussas in i klass från Välkomsten. I de deltagande observationerna framträdde en bild av Välkomsten och sva-klassrummet som en plats där de nyanlända eleverna gärna dröjde sig kvar, där de behöll sin väska och sitt fack även efter de börjat i klass. Undervisningen i Välkomsten och sva-rummet präglades också av åldersintegrerade grupper och elever som kom och gick under dagen. Dessa förutsättningar gjorde det svårt att ha gemensamma genomgångar och diskussioner då flera av eleverna arbetade med olika läromedel, ibland andra läromedel än sva-läromedel, och gick i olika årskurser. Sva-läraren benämnde sva-undervisningens ramar för en ”centralstation” (intervju, sva-lärare) där sva-läraren får arbeta hårt för att hinna se och stötta eleverna både socialt och pedagogiskt.

De olika tolkningarna kring innebörden av Välkomsten, och till viss mån sva-undervisningen, kan skapa otydlighet mellan aktörer vad gäller roller och ansvarsområde. Undervisningens villkor i sva-rummet, som ramas in av de materiella



resurserna (Ball m.fl. 2012: 21) och som påminner om en ”centralstation”, kan också påverka rutinens utformning.

### **6.3. Ämneskunskaper kartläggs inte i stor utsträckning**

I likhet med Skolinspektionens (2017) granskning visar resultatet av studien att de nyanländas ämneskunskaper inte kartläggs i någon större utsträckning på skola A. I den aktuella rutinen framhålls att steg 1 och 2 är obligatoriskt och att steg 3 kan vara ett gott stöd. Denna skrivelse rekontextualiseras i verksamheten som att man endast kartlägger steg 1 och 2. Orsaken till att man inte kartlägger ämneskunskaper är brist på tid, uppger ansvarig för kartläggningen.

Skrivelsen i rutinen kring vilka delar som är obligatoriska och inte visar sig vara en kraftfull skrivelse som tolkas som att man bara gör det som är obligatoriskt, vilket kan få konsekvenser för den fortsatta undervisningen av de nyanlända eleverna då denna undervisning har svårt att ta elevernas erfarenheter och kunskaper som utgångspunkt. Detta visar sig också i ämneslärarens beskrivning av den utmaning som föreligger i att undervisa nyanlända elever i helklass. I policyaktörernas yttranden framträder en så kallad resursdiskurs (Juvonen 2015:149) där de nyanländas behov ställs mot tillgängliga resurser. Denna resursdiskurs påverkar utformningen av kartläggningen och i förlängningen elevens möjlighet att mötas av en individanpassad undervisning som utgår från elevens befintliga kunskaper och som ger möjlighet för eleven att utvecklas vidare både språkligt och kunskapsmässigt. Effekten av denna utformning av kartläggningen på skola A kan vara att likvärdigheten begränsas då inte alla elever får möjlighet att uttrycka sina kunskaper och utvecklas utifrån sina egna behov och förutsättningar.

### **6.4. Nyanlända elevers situation i helklass**

Undervisningen för nyanlända elever beskrivs på olika sätt i de två versionerna av rutinen. I den äldre versionen, ett tydligt elevperspektiv då det tydligt redogjordes för vad skolan ska bidra med så att de nyanlända eleverna kan fortsätta sitt lärande i alla ämnen genom att exempelvis arbeta språk och kunskapsutvecklande och i

undervisningen ta sin utgångspunkt i elevernas förutsättningar och behov. I den reviderade versionen beskrivs snarare att utgångspunkten för undervisningen av de nyanlända eleverna skall vara att de så **snart som möjligt** (min emfas) ska kunna följa och tillgodogöra sig undervisningen i helklass. I versionerna tycks två olika diskurser, svadiskursen och inkluderingsdiskursen, föras fram (Hedman & Magnusson 2018:6-7). Fokuset på att man så snabbt som möjligt skall gå ut i helklass kan också vara ett uttryck för diskursen om språket som nyckeln till en god integration (Juvonen 2015:146) genom att en del policyaktörer lyfter fram vikten av att inte ”fastna” i förberedelseklassen och där kunskaper i svenska lyfts fram som en nyckel till integration.

Resultatet visar exempelvis att sva-lärare och lärare i Välkomsten menar att individanpassning utifrån elevernas behov och förutsättningar saknas i den form som rutinen har just nu och att detta gör att elever, oavsett om de är redo eller inte, får gå ut i klass men att det inte alltid finns något stöd för dem när de kommer dit.

Ämneslärare påtalar vidare den frustration de upplever när de inte kan stötta de nyanlända eleverna tillräckligt i undervisningen. Det är svårt att se hur dessa elever skall kunna tillgodogöra sig undervisningen och således kan likvärdigheten riskeras i rutinens nuvarande utformning.

## **6.5. Flerspråkighet som resurs och börda**

En majoritet av de intervjuade policyaktörerna uttryckte att flerspråkighet är en tillgång och en viktig resurs vid utveckling av ett andraspråk. Detta sätt att representera världen (Fairclough 2003: 124) kan sägas tillhöra flerspråkighetsdiskursen där flerspråkighet lyfts fram som en resurs för individen och för samhället i stort (Juvonen 2015:147).

I policyaktörernas beskrivningar och i den reviderade rutinen framträder dock en enspråkig norm där svenskan ses som utgångspunkten för undervisningen och nyckeln till skolframgång och där elever så snabbt som möjligt skall inlemmas i den ordinarie undervisningen där svenskan dominerar. Närvaron av den språkideologiska tanken om att det finns ett standardspråk och en diskurs om olikhet där flerspråkiga elevers

behov konstrueras som avvikande, skapar tillsammans en negativ bild av flerspråkighet vilket kan påverka rutinens utformning i verksamheten.

I policyaktörernas beskrivningar av de nyanlända elevernas situation i helklass framträder även en bild av en praktik där det finns ett stort engagemang för att stötta de nyanlända eleverna men att lärare på skolan upplever det som en utmaning att undervisa de nyanlända eleverna i helklass och där lärare påtalar att de nyanlända eleverna exkluderas.

### **6.6. Didaktiska och organisatoriska implikationer samt vidare forskning**

Studiens resultat visar att det finns delar att utveckla för att målet om likvärdighet skall kunna nås. Beskrivningar av de nyanlända elevernas situation i helklass visar på ett behov av att utveckla undervisningen för de nyanlända eleverna så att alla elever på skolan kan få möjlighet till en utbildning som tar hänsyn till deras behov och förutsättningar. I detta arbete kan kartläggning av ämneskunskaper vara en viktig del för att kunna individanpassa de nyanlända elevernas fortsatta utbildning. Tillgång till studiehandledning på modersmålet i ämnesundervisningen skulle vidare kunna fungera som ett verktyg för eleven för att förstå undervisningens innehåll samt få möjlighet att uttrycka sina kunskaper och delta i undervisningen i helklass.

De nyanlända elevernas situation i helklass hänger också samman med organiseringen av undervisningen som på skola A präglas av ett synsätt att eleven snabbt skall ut i helklass vilket gör stöttningen i helklass ännu viktigare. I dagsläget kommer eleverna snabbt ut i klass men det pedagogiska och sociala stödet behöver utvecklas för att denna organisering av undervisningen skall ge möjlighet till en likvärdig utbildning.

För att öka förståelsen för hur de nyanlända eleverna upplever mottagandet och den utbildning som de erbjuds skulle det vara intressant att följa en grupp elever på skolan, både i förberedelseklass men också i helklass. Det vore också intressant att komplettera studien med hur kontakten mellan skola och vårdnadshavare utformas och hur detta upplevs av vårdnadshavare.

## 7. Referenser

Ball, Stephen, J., Maguire, Meg & Anette Braun. 2012. *How schools do Policy. Policy enactment in secondary schools*. New York: Routledge

Blackledge, Adrian. 2008. Critical Discourse Analysis. In: Wei, Li & Melissa G: Moyer (eds.) *The Blackwell guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell publishing. S. 296-310.

Blommaert, Jan. 2005. *Discourse. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University Press.

Bryman, Alan. 2020. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber.

Cooke, Melanie & James Simpson. 2015. Discourses about linguistic diversity. In: Martin-Jones, Marilyn, Blackledge, Adrian & Angela Creese(eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London & New York:Routledge. S. 116- 130.

Esaiasson, Peter, Giljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Towns, Ann & Lena Wängnerud. 2017. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 5 uppl. Stockholm: Wolters Kluwer.

Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Taylor & Francis Group: Routledge, London & New York.

Friedman, Debra. 2012. How to Collect and Analyze Qualitative Data. In: Mackey, Alison & Susan, M. Gass (eds.). *Research Methods in Second Language Acquisition*. England: Wiley- Blackwell. S. 180-200.

Gibbons, Pauline. 2010. Stärk språket. *Stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Tredje upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hedman, Christina & Ulrika Magnusson. 2018. *Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige*. Acta Didactica Norge, 12(1), Art. 7, S. 1-20.

Hélot, Christine. 2015. Linguistic diversity and education. In: Martin-Jones, Marilyn, Blackledge, Adrian & Angela Creese(eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London & New York: Routledge. S. 214- 231.

Holmberg, Per & Anna Malin Karlsson. 2019. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Juvonen, Päivi. 2015. Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I: Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande- mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur. S. 139- 176.

Levinson, Bradley A., U., Sutton, Margaret & Teresa Winstead. 2009. *Education Policy as a Practise of Power. Theoretical tools, Ethnographic Methods, Democratic Options*. In: Educational Policy, Volume 23, nr 6. S. 767-795.

Lgr11. 2019. Reviderad. *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.

McCarty, Teresa L., 2015. Ethnography in Language Planning and Policy research. In: Hult, Francis. M., & David Cassels Johnson (eds.) *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical guide*. Wiley: Blackwell. S. 81- 93.

Milani, Tommaso, M., 2013. Språkideologiska debatter i Sverige. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 343-367.

Otterup, Tore. 2018. *Flerspråkighet som resurs*. Hämtad 8 mars:  
<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c984/1619603690684/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf>

Piller, Ingrid. 2016. Linguistic diversity and social justice. An Introduction to applied Sociolinguistics. USA: Oxford University Press.

Protokoll. 2014. Kommunfullmäktige

Rutin XX,. 2015. Rutin för nyanlända elever.

Rutin XXx. 2019. Riktlinjer för mottagande av nyanlända elever i grundskolan

SCB. 2021. *Andel personer med utländsk bakgrund per kommun, 2021 jämfört med 2020*.

Skolinspektionen. 2017. *Skolhuvudmännens mottagande av nyanlända elever i grundskolan. Utbildning så fort som möjligt*. Kvalitetsgranskning. Diarienummer: 40-2015:6586.

Skolverket. 2021. Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/21. Beskrivande statistik. Hämtad 8 mars:

<https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>

The Douglas Fir Group. 2016. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100. S. 19-47.

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Woolard, Kathryn, A., & Bambi B. Schieffelin. 1994. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 23 (1994), S. 55-82.

Årsredovisning. 2015. Kommunal årsredovisning

Årsredovisning. 2016. Kommunal årsredovisning

## 8. Bilagor

### 8.1. Samtyckesblankett elever

#### **En studie kring flerspråkighet i policy och praktik - Samtyckesblankett**

Hej!

Jag heter Beatrice Johansson och jag skall nu under våren skriva min masteruppsats i svenska som andraspråk vid Göteborgs Universitet med stöttning av min handledare Anna Winlund.

Syftet med studien är att undersöka hur lagar och styrdokument rörande nyanlända elever och flerspråkighet får möjlighet att ta form på olika nivåer, från nationella skrivelser till kommunledning, ned till skolledning och vidare ut i skolans klassrum via lärare och elever.

För att undersöka hur man arbetar med flerspråkighet i undervisningen kommer jag under v. 9–12 vara med i ert barns klass och observera vissa lektioner och avslutningsvis samtala med vissa av eleverna kring hur de ser på undervisningen som de möter i klassrummet.

De uppgifter som samlas in via observationer och samtal med elever kommer att anonymiseras och endast användas som underlag för uppsatsen. Den färdiga uppsatsen kan komma att publiceras i Göteborgs Universitets elektroniska arkiv (GUPEA).

Deltagandet är alltså anonymt d.v.s. alla namn, orter m.m. kommer att vara anonyma i den färdiga uppsatsen och ingen information kommer att kunna härledas till enskild person eller skola.

Deltagandet är också frivilligt vilket innebär att Ditt barn kan avbryta sitt deltagande i studien när ni vill.

Jag ger härmed mitt samtycke till att mitt barn kan medverka i Beatrice Johanssons studie

---

Barnets namn

---

Ort och datum

---

Namn                  Namn

---

Namnförtydligande          Namnförtydligande



## 8.2. intervjuguide lärare

### Intervjuguide- lärare

Områden i rutinen där läraren främst är ansvarig:

- Klasstillhörighet och undervisning
- Kartläggning- ämneskunskaper del 3

#### Inledning

Kort beskrivning av syftet med intervjun och förutsättningarna för studien enl. informationen kring samtycke som skickats ut till informanten inför intervjun.

- Möjlighet till att spela in samtalet?
- Har du lust att berätta om din yrkesroll och din relation till policys, ex styrdokument kring flerspråkighet?
- Nyanlända i skolan- hur har denna förändring sett ut? och hur har denna förändring påverkat skolan?

#### Kontextuella dimensioner: (Ball)

- kontext: historik, elevintag- beskriva skolan
- Vilka resurser finns till de nyanlända eleverna? (mänskliga (personal, studiehandledning och modersmål, och materiella- ex lokaler, budget )
- Vad skulle du säga utmärker ert arbete med policys- hur går det till när ni skall ta er an exempelvis en ny policy? Vilka aktörer är inblandade? Har du några erfarenheter av att omsätta en policy i er verksamhet?

- Yttre faktorer som kan påverka- vilka yttre krav och förväntningar ser du som ligger på dig och undervisningen?

#### Policyarbetet- tolkning och översättning

Tolkning och översättning av policydokument (för att komma åt olika tolkningar av samma policydokument)

- Hur ser du på flerspråkighet för individen?
- Hur ser du på flerspråkighet i din undervisning?
- Hur ser du på modersmålets roll för språkutveckling på ett andraspråk?
- hur arbetar du med rutinen i arbetslaget och i din undervisning?
- Vilka utmaningar/utvecklingsmöjligheter finns för dig i att tillämpa rutinen?
- Vilken stöttning kan du få?
- Finns det olika uppfattningar i arbetslaget om hur undervisningen skall bedrivas och organiseras utifrån rutinen?

Kartläggning (läraren till viss del inblandad enligt rutinen)

- Hur sker kartläggningen av en nyanländ elev?
- Vad är syftet med den individuella handlingsplanen?
- Hur organiseras och möjliggörs parallell språk — och kunskapsutveckling för den nyanlända eleven lokalt?

#### Klasstillhörighet och undervisning

- Hur organiseras modersmålsundervisning och studiehandledning?

- Hur kan man utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor i undervisningen?
- Hur kan man arbeta för parallell språk och kunskapsutveckling i undervisningen?
- Vilka material och läromedel använder du?
- Vilket arbetssätt är vanligast? Finns det skilda åsikter om vilket arbetssätt som bör tillämpas?
- Hur ser ansvarsfördelningen ut för den enskilda eleven? Vem gör vad?

#### Sammanfattning

- Sammanfatta kort hur jag uppfattat det som lyfts fram och diskuterats och fråga om informanten känner igen sig och vill lägga till något eller förtydliga.

### **8.3. Intervjuguide rektor**

#### **Intervjuguide- rektor**

##### Inledning

Intervjun inleds med att Beatrice kort sammanfattar syftet och förutsättningarna för intervjun.

- Har du lust att kort berätta om din yrkesroll och hur länge du arbetat på skolan?
- Antal nyanlända elever i skolan- hur har denna förändring sett ut genom åren?

#### Kontextuella dimensioner:

- kontext: historik, elevintag- beskriva skolan
- Vilka resurser finns till de nyanlända eleverna? (mänskliga (personal, studiehandledning och modersmål, och materiella- ex lokaler, budget, organisering )
- Vad skulle du säga utmärker ert arbete med policys- hur går det till när ni på skolan skall tolka och implementera en ny policy? Vilka aktörer är inblandade då ? Har du några erfarenheter av att omsätta en policy i er verksamhet?
- Yttre faktorer som kan påverka- vilka yttre krav och förväntningar ser du som ligger på er och verksamheten?

#### Policyarbete

- Hur ser du på flerspråkighet för individen?
- Hur ser du på flerspråkighet i undervisning?
- Hur ser du på modersmålets roll för språkutveckling på ett andraspråk?
- hur arbetar ni med rutinen i verksamheterna?
- Vad fungerar bra/mindre bra i tillämpningen av rutinen?
- Hur ser överlämningen/förankringen ut till de enskilda lärarna?

- Vilka möjligheter ser du som rektor att du har för att skapa de resurser och förutsättningar för din personal så att de kan tillämpa rutinen i sin verksamhet?
- Vilken stöttning kan du få genom förvaltningskontoret?
- Hur har ni på skolan organiserat nyanlända elevers undervisning?
- Finns det olika uppfattningar om hur undervisningen skall bedrivas och organiseras?

#### Sammanfattning

Intervjun avslutas med att Beatrice kort sammanfattar hur hon uppfattat det som lyfts fram och diskuterats och informanten ges möjlighet att säga till om hen vill lägga till något eller förtydliga.

#### 8.4. Intervjuguide- skolchef

### Intervjuguide- skolchef på kommun X

#### Inledning

Beatrice inleder med en kort beskrivning av syftet med intervjun och förutsättningarna för studien enligt tidigare information som skickats ut.

- Har du lust att berätta om din yrkesroll och din relation till policys och styrdokument, ex skollag och läroplan?
- Nyanlända i kommunens skolor- hur har denna förändring sett ut och hur har denna förändring påverkat skolorna i kommunen?
- Hur såg rutinen ut för nyanlända elever innan 2015?

#### Kontextuella dimensioner:

- Vilka resurser finns till de nyanlända eleverna?  
(mänskliga (personal och stöttning och materiella- ex lokaler, budget )
- Vad skulle du säga utmärker ert arbete på förvaltningen med policys- hur går det till när ni skall ta er an exempelvis en ny policy? Vilka aktörer är inblandade? Har du några erfarenheter av att omsätta en policy i er verksamhet?
- Yttre faktorer som kan påverka- vilka yttre krav och förväntningar ser du som ligger på er och verksamheten? (ex skolverket, länsstyrelsen)

#### Policyarbetet

- Hur ser du på flerspråkighet för individen?
- Hur ser du på flerspråkighet i undervisning?
- Vilka policydokument är de mest aktuella för er i mottagandet av nyanlända?
- hur arbetar ni med rutinen i verksamheterna?
- Vilka möjligheter och svårigheter finns kring tillämpningen av rutinen?
- Hur ser överlämningen/förankringen ut till de enskilda skolorna?
- Vilka utmaningar/utvecklingsmöjligheter finns kring tillgången på studiehandledning, modersmål?
- Hur sker uppföljningen av de insatser som görs för de nyanlända eleverna? Tillgång till modersmål och studiehandledning

#### Sammanfattning

Beatrice sammanfattar kort hur hon uppfattat det som lyfts fram och diskuterats och sedan ges tillfälle för informanten att lägga till eller förtydliga.



### 8.5. Intervjuguide samordnare för nyanländas lärande

## Intervjuguide- samordnare för nyanlända elevers lärande

Samordnaren är ansvarig för de nyanlända elevernas lärande och arbetar på alla skolor i kommunen. Områden i rutinen där samordnaren är särskilt ansvarig enligt rutinen:

- Mottagande och introduktion
- Kartläggning- IUP

### Inledning

Kort beskrivning av syftet med intervjun och förutsättningarna för studien enl. informationen kring samtycke som skickats ut till informanten inför intervjun.

- Möjlighet till att spela in samtalet?
- Har du lust att berätta om din yrkesroll och din relation till policys, ex styrdokument kring flerspråkighet?
- Nyanlända i skolan- hur har denna förändring sett ut?

### Kontextuella dimensioner: (Ball)

- kontext: historik, elevintag- beskriva skolan
- Vilka resurser finns till de nyanlända eleverna? (mänskliga (personal, studiehandledning och modersmål, och materiella- ex lokaler, budget )
- Vad skulle du säga utmärker ert arbete med policys- hur går det till när ni skall ta er an exempelvis en ny policy? Vilka aktörer är inblandade? Har du några erfarenheter av att omsätta en policy i er verksamhet?

- Yttre faktorer som kan påverka- vilka yttre krav och förväntningar ser du som ligger på er och verksamheten?

### Policyarbetet- tolkning och översättning

Tolkning och översättning av policydokument (för att komma åt olika tolkningar av samma policydokument)

- Hur ser du på flerspråkighet för individen?
- Hur ser du på flerspråkighet i undervisning?
- Hur ser du på modersmålets roll för språkutveckling på ett andraspråk?
- hur arbetar du med rutinen i arbetslaget och i ditt dagliga arbete?
- Vilka utmaningar/utvecklingsmöjligheter finns kring tillämpningen av rutinen? /vad fungerar bra /mindre bra i tillämpningen av rutinen?
- Vilken stöttning kan du få?
- Finns det olika uppfattningar om hur undervisningen skall bedrivas och organiseras?

### Mottagande och introduktionssamtal

- Hur ser mottagande processen ut för en nyanländ elev?
- Vad är syftet med introduktionssamtalet?

### Kartläggning

- Hur sker kartläggningen av en nyanländ elev?
- Vad är syftet med den individuella handlingsplanen?
- Hur organiseras och möjliggörs parallell språk — och kunskapsutveckling för den nyanlända eleven lokalt?

### Klasstillhörighet och undervisning

- Hur organiseras modersmålsundervisning och studiehandledning?
- Hur kan man utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor?
- Hur kan man arbeta med parallell språk och kunskapsutveckling i undervisningen?
- Vilket arbetssätt är vanligast? Finns det skilda åsikter om vilket arbetssätt som bör tillämpas?
- Hur ser ansvarsfördelningen ut för den enskilda eleven?

#### Sammanfattning

- Sammanfatta kort hur jag uppfattat det som lyfts fram och diskuterats och fråga om informanten känner igen sig och vill lägga till något eller förtydliga.
- 

## 8.6. Intervjuguide Etableringskoordinator

### Intervjuguide för etableringskoordinator på kommun X etableringsenhet för mottagande av nyanlända

#### Inledning

Beatrice inleder med en kort beskrivning av syftet med intervjun och förutsättningarna för studien

#### Mottagande

- Hur ser mottagandet ut av nyanländ i kommunen?
- Hur många nyanlända tar kommunen emot och har tagit emot de senaste åren, från 2015?
- Vilket stöd kan nyanlända få i kommunen?
- Vilka utmaningar/utvecklingsmöjligheter finns kring mottagandet? (ekonomiska, sociala eller andra)
- Vilka policydokument är de mest aktuella för er i mottagandet av nyanlända?

#### Kontextuella dimensioner:

- Vilka resurser finns till mottagandet? (mänskliga (personal och stöttning och materiella- ex lokaler, budget )
- Vad skulle du säga utmärker ert arbete med policys- hur går det till när ni skall ta er an exempelvis en ny policy? Har du några erfarenheter av att omsätta en policy i er verksamhet?
- Yttre faktorer som kan påverka- vilka yttre krav och förväntningar finns på er och verksamheten?

#### Till grundskolan

- Hur ser samarbetet ut kring att få en nyanländ elev till grundskolan?
- Vilka aktörer är inblandade?

#### Sammanfattning

Beatrice sammanfattar kort hur hon uppfattat det som lyfts fram och diskuterats och frågar sedan informanten om hen känner igen sig och vill lägga till något eller förtydliga.