



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Nyanlända flykting- och invandrarelever
En studie om skolinledning och undervisning på tre skolor i
västra Sverige.

Jenny Ahola & Susanne Grundén

LAU370

Handledare: Tore Otterup

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: HT08-1350-03



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Nyanlända flykting- och invandrarelever. En studie om skolintroduktion och undervisning på tre skolor i västra Sverige.

Författare: Jenny Ahola & Susanne Grundén

Termin och år: Ht 2008

Kursansvarig institution: Svenska språket

Handledare: Tore Otterup

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: Ht 2008-1350-03

Nyckelord: Nyanländ, flykting- och invandrarelev, skolintroduktion, förberedelseklass, modersmålsundervisning.

Syfte

Att undersöka syn på kunskap och lärande som framträder och förmedlas gällande skolintroduktion och undervisning av nyanlända flykting- och invandrarbarn med fokus på grundskolans senare år.

- Hur ser skolintroduktionen för nyanlända flykting- och invandrarelever ut på de studerade skolorna?
- Hur organiserar och bedriver de studerade skolorna undervisningen i förberedelseklass?
- På vilka sätt kommer de nyanlända flykting- och invandrarelevernas modersmål in i undervisningen?
- Hur förhåller sig skolledarna och pedagogerna till användning av modersmål i den introducerande undervisningen?

Metod och material

Kvalitativa intervjuer har gjorts med tre skolledare och tre pedagoger i förberedelseklasser. Det övergripande perspektivet som valts att ha som teoretisk ram är det sociokulturella perspektivet. Vidare har det gjorts kopplingar till andraspråksforskningen rörande minoritetslevers situation i skolan.

Resultat

Synen på kunskap och lärande är avhängigt vilken utbildning och erfarenhet som pedagogerna och skolledarna har för att få till stånd en god skolintroduktion och undervisning. När det gäller pedagogerna framkom det att samtliga har svenska som andraspråksutbildning eller annan interkulturell utbildning och uppvisar ett tvåspråkighetsperspektiv. Vi kunde även se att de intar ett sociokulturellt förhållningssätt i sin undervisning, men att ramfaktorernas påverkan på undervisningen hindrar några av dem att fullt ut skapa en sociokulturellt stödjande miljö. När det gäller skolledarna framkom det att några av dem har en gedigen erfarenhet och kunskap kring arbetet med flykting- och invandrarelever vilket ger dem goda möjligheter att organisera välfungerande skolintroduktioner. Det framkom även att en av skolledarna har ett tydligt uttalat intresse för verksamheten kring nyanlända flykting- och invandrarelever vilket skapar än bättre förutsättningar för att organisera och genomföra skolintroduktioner.

Relevans för läraryrket

Vi anser att studiens fokusering är relevant för skolan och speciellt för de nyanlända eleverna så att de får möjlighet till en optimal skolintroduktion och undervisning. Det är en betydelsefull fråga hur detta prioriteras, organiseras och utförs då det saknas nationella direktiv. Enligt skollagen skall alla barn och ungdomar få tillgång till likvärdig utbildning oavsett var i landet den ges. Därmed måste samhället och skolan möta dessa elevers behov på ett rättssäkert och adekvat sätt. Vidare är studien relevant inte bara för oss som blivande svenska som andraspråkspedagoger utan även för alla pedagoger då vi alla på ett eller annat sätt kommer att möta och undervisa elever med annat modersmål då den svenska skolan i stort är en mångkulturell institution och mötesplats.

Förord

Vi har i huvudsak skrivit denna examensuppsats tillsammans. Alla analyser och intervjuer samt bearbetning av material har vi gemensamt arbetat med.

Under hela skrivprocessen har vi båda upplevt glädje men också frustration om vartannat. Frustrationen framkom främst i den för oss långa väntan på att några skolledare skulle höra av sig och tacka ja till att vilja delta i vår studie.

Den största behållningen har varit alla de pedagogiska möten vi haft med de deltagande skolledarna och pedagogerna. De har alla visat ett stort intresse för vår studie och delgivit oss sina erfarenheter och kunskaper rörande nyanlända flykting- och invandrarelever vilket vi kommer att ta till oss i vår kommande profession. Därmed vill vi frambringa ett stort Tack till Er som ställde upp och gjorde denna studie möjlig. Vi vill även framföra ett varmt tack till vår handledare Tore Otterup på institutionen för svenska språket som har givit oss värdefulla kommentarer och synpunkter. Sist men inte minst vill vi tacka Frida Grundén för hennes osvikliga entusiasm för vårt examensarbete då hon vid ett flertal tillfällen korrekturläst detta.

Vår önskan är att examensarbetet med inriktning på nyanlända flykting- och invandrarelevers skolintroduktion och undervisning skall upplevas intressant och lärorikt inte bara för oss som genomfört studien utan även för alla som läser detta.

Göteborg, januari 2009.

Jenny Ahola och Susanne Grundén

Innehåll

1. Skolintroduktion.....	5
1.1 Inledning.....	5
1.2 Syfte och frågeställning.....	6
1.3 Definitioner.....	6
1.3.1 Förberedelseklass (FBK).....	6
1.3.2 IVIK.....	7
1.3.3 Lpo 94.....	7
1.3.4 Modersmål.....	7
1.3.5 Modersmålsundervisning.....	7
1.3.6 Nyanländ.....	7
1.3.7 Pedagogiska resurser.....	7
1.3.8 Skolintroduktionsmöte.....	7
1.3.9 Vanlig klass.....	7
1.4.0 VFU.....	7
2. Metod och material.....	7
2.1 Urval och avgränsning.....	8
2.2 Intervju.....	8
2.3 Genomförande och reflektioner.....	9
2.4 Bearbetning och analys.....	11
3. Etiska hänsyn.....	11
4. Bakgrund.....	12
4.1 Styrdokument (skollag, Lpo 94 och grundskoleförordningen).....	12
4.1.1 Likvärdig utbildning.....	12
4.1.2 Särskilda stödåtgärder.....	13
4.1.3 Kursplan i svenska som andraspråk.....	14
4.1.4 Mål för nyanländas skolintroduktion.....	14
4.2 Forskning kring nyanlända elever med utländsk bakgrund.....	15
4.2.1 Strategier för nyanlända.....	15
4.2.2 Andraspråksinlärning och tvåspråkighet.....	15
4.2.3 Förberedelseklass som skolform.....	17
4.2.4 Modersmålsundervisning och modersmålsstöd.....	18

4.2.5 Skolinledning och undervisning	19
5. Teoretiska utgångspunkter.....	21
5.1 Presentation av teoretiska utgångspunkter	21
5.2 Sociokulturellt perspektiv.....	21
5.3 Andraspråksperspektiv	23
6. Resultatredovisning.....	24
6.1 Skolledare och pedagoger.....	25
6.2 Skolinledning	25
6.3 Undervisningsform/undervisning	28
6.4 Modersmål	30
7. Resultatanalys.....	32
7.1 Analys av skolinledning.....	32
7.2 Analys av undervisningsform/undervisning.....	34
7.3 Analys av modersmål	35
8. Diskussion och slutsatser	36
8.1 Förslag till vidare forskning	42
Referenser	43
Bilaga	46
Bilaga A.....	46

1. Skolinledning

1.1 Inledning

Idag räknas Sverige som ett mångkulturellt land där det svenska samhället återspeglas i skolorna. Trots det finns det inga nationella direktiv för hur arbetet med nyanlända flykting- och invandrarelever ska organiseras i skolan. Mot bakgrund av detta har Skolverket (2007) sammanställt en rapport med förslag på nationella mål och riktlinjer för nyanlända barn och ungdomar. Rapportens syfte är att skapa nationella riktlinjer för en likvärdig utbildning. Blob (2004) hävdar att det är viktigt att den nyanlända eleven acklimatiseras in i det svenska skolsystemet så att denne inte försvårar sina möjligheter att integreras i det svenska samhället.

Om alla barn och ungdomar i grundskolan enligt Skollagen 1: a kap. 2 § (Lärarens handbok, 2005) skall få tillgång till en likvärdig utbildning oavsett var i landet den ges, måste samhället och skolan möta dessa elevers behov på ett tillförlitligt sätt. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) gör gällande att skolans undervisning skall anpassas efter varje enskild elevs behov och förutsättningar. För att främja elevens kunskapsutveckling skall undervisningen utgå från hans/hennes bakgrund, kunskaper och språk. Skolan har därmed ett särskilt ansvar för den elev som har problem att nå uppnåendemålen.

Med tanke på att inga riktlinjer finns ställs det stora krav på den enskilda skolan och hur den organiserar skolinledningen och undervisningen av nyanlända flykting- och invandrarelever. Modigh (2004) redogör att avsaknaden av nationella direktiv innebär att det är upp till kommunerna och skolorna att själva avgöra hur arbetet ska planeras, genomföras och utvärderas, vilket helt och hållet påverkar den nyanlända elevens fortsatta skolframgång och identitetsutveckling. Således är det oerhört viktigt vilken kommun och skola som eleven tillsammans med familjen blir placerad i då man ofta tillämpar närhetsprincipen vilket innebär att den närmsta skolan från bostaden är den skola som eleven går i. Därmed är det för oss som blivande andraspråkspedagoger viktigt, men också intressant att få en djupare inblick i hur skolinledning och undervisning ser ut och fungerar på skolor som har en stor andel nyanlända flykting- och invandrarelever. Inte minst viktigt då klassrummet är världen i miniatyr (Cummins, 1996 i Rodell Olgaç 1995).

I den svenska skolan går många barn med annan språklig och kulturell bakgrund än den svenska, därför bör skolan utformas på ett sätt som gör att alla oberoende av språklig eller kulturell bakgrund kan förstå och tillgodogöra sig undervisningen. Lpo94 gör gällande att skolans verksamhet skall ta tillvara samt präglas av den mångkultur som råder i samhället. Detta innebär att pedagoger i skolan idag bör ha ett mångkulturellt syn- och arbetssätt då de i betydande utsträckning möter mer skiftande elevgrupper än vad som förr varit vanligt. I dessa elevgrupper ingår en stor andel nyanlända flykting- och invandrarelever som bildar en heterogen grupp vilka har socialiserats in i sina föräldrars kulturer och tillskrivit sig deras språk som modersmål.

Skolverkets rapport (2002) gör gällande att inläring av det svenska språket och de nyanlända elevernas kunskapsutveckling understöds om de får parallell undervisning av modersmålet. Parallell undervisning är enligt andraspråksforskaren Cummins (2001) oerhört betydelsefull då eleven har ett mer utvecklat förstaspråk än ett andraspråk (majoritetsspråket) och det är på förstaspråket som han/hon bör få fortsätta utveckla sitt tänkande och lärande då det är på det starkaste språket individen lär och förstår bäst. I kursplanen för modersmål i grundskolan står att läsa följande:

Modersmålet är av avgörande betydelse för den personliga och kulturella identiteten och för den intellektuella och emotionella utvecklingen. Ämnet modersmål syftar till att ge elever med annat modersmål än svenska möjligheter att tillsammans med andra vidareutveckla sina kunskaper i modersmålet [...]. Utbildningen i modersmål syftar dessutom till att främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer med flerkulturell identitet. Lärande är starkt förknippat med modersmålet och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att lära också på svenska. Ämnet har där-

för det viktiga uppdraget att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling (Kursplanen i modersmål, 2000).

Trots att Skolverket (2002, 2007) förespråkar en integrering av modersmålsundervisningen inom timplanebunden tid för att stärka de flerspråkiga elevernas identitetsutveckling är det inte många skolor som har infört det. Vi anser att det är viktigt att den nyanlända eleven inte får bara modersmålsundervisning utan också får studiehandledning på modersmålet för att de skall kunna få en optimal kunskapsutveckling i både första och andraspråket. Mot bakgrund av detta finner vi det därmed intressant och betydelsefullt att belysa modersmålet i vår studie rörande skolintroduktion och undervisning.

De första åren i Sverige för de nyanlända eleverna och deras familjer kan för många präglas av osäkerhet och ovisshet. Därmed är det oerhört viktigt att de integreras i det svenska samhället och skolan på bästa möjliga sätt. Skall detta lyckas måste skolintroduktion och undervisning av nyanlända flykting- och invandrarelever organiseras på ett likvärdigt sätt och hanteras av behörig och kompetent skolpersonal som bemöter deras behov på ett tillfredsställande sätt. Axelsson m.fl. (2002) hävdar att politiska beslut ligger till grund för och skapar den sociokulturella miljö som de flerspråkiga barn och ungdomar bor och lever i. De flerspråkiga barnen och dess föräldrar visar på en lyhördhet för signaler rörande språk och kultur och där spelar skolans organisation, personalens kompetens och attityder betydande roll. Sammantaget hävdar Axelsson m.fl. (2002) att barn och ungdomar gynnas av en sociokulturellt stödjande miljö där skolpersonalen tar tillvara på den kunskap och erfarenhet som de för med sig.

Vi har i en tidigare studie (Ahola, Grundén, Grundén & Lindstedt, 2008) undersökt skolintroduktionen på skolor som tar emot nyanlända elever i vanlig klass och förberedelseklass utifrån ett lärarperspektiv (se kap. 1.3 Definitioner) och har nu valt att se både skolledares och pedagogers syn på kunskap och lärande när det gäller skolintroduktion och undervisning.

Då vi i vår lärarutbildning har läst inriktningen svenska som andraspråk har vi erhållit ett flerspråkighetsperspektiv vilket har medfört att vi har lärt oss ett mångkulturellt syn- och arbetssätt. Då lärarutbildningen inte erbjuder studenter på andra inriktningar samma möjlighet, vilket borde vara en självklarhet då alla pedagoger på ett eller annat sätt kommer att möta och undervisa elever med annat modersmål, vill vi genom vår undersökning visa hur det är att arbeta och undervisa på skolor med etnisk och kulturell mångfald. Därmed hoppas vi att föreliggande studie skall bidra med ökad kunskap i ämnet.

Mot bakgrund av vad som sagts vill vi som blivande svenska som andraspråkspedagoger undersöka syn på kunskap och lärande som framträder och förmedlas när det gäller hur skolintroduktion och undervisning av nyanlända flykting- och invandrarelever går till. Detta kommer att ske med hjälp av kvalitativa intervjuer av några skolledare och pedagoger på tre grundskolor i västra Sverige.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att undersöka syn på kunskap och lärande som framträder och förmedlas gällande skolintroduktion och undervisning av nyanlända flykting- och invandrabarn med fokus på grundskolans senare år.

- Hur ser skolintroduktionen för nyanlända flykting- och invandrarelever ut på de studerade skolorna?
- Hur organiserar och bedriver de studerade skolorna undervisningen i förberedelseklass för de nyanlända flykting- och invandrareleverna?
- På vilka sätt kommer de nyanlända flykting- och invandrarelevernas modersmål in i undervisningen?
- Hur förhåller sig skolledarna och pedagogerna till användning av modersmål i den introducerande undervisningen?

1.3 Definitioner

I det här avsnittet ges förklaringar av ord, uttryck och förkortningar som används frekvent i den löpande texten i examensarbetet. Detta för att underlätta för läsaren att förstå vad som menas med de olika definitionerna.

1.3.1 Förberedelseklass (FBK)

Förberedelseklass har som funktion att förse eleven med grundläggande kunskaper i svenska språket, introducera honom/henne till det svenska samhället och den svenska skolan med dess arbetsmetoder, förhållningssätt och regler (Rodell Olgaç, 1995). Förberedelseklassens mål är att förbereda eleven för en skoltillvaro i vanlig klass. Detta betyder att eleven efter en tid i förberedelseklass ska slussas till en vanlig klass.

1.3.2 IVIK

Individuella programmets introduktionskurser för invandrare.

1.3.3 LPO 94

1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.

1.3.4 Modersmål

Modersmålet är det språk ett barn först lär sig tala. En person kan ha fler än ett modersmål, exempelvis då barnet har flerspråkiga föräldrar. Dock ska dessa språk talas aktivt i hemmet för att räknas som modersmål i skolsammanhang (Ahola, Grundén, Grundén & Lindstedt, 2008).

1.3.5 Modersmålsundervisning

Med modersmålsundervisning åsyftas att undervisning äger rum på elevens modersmål. Enligt grundskoleförordningen har samtliga elever rätt till modersmålsundervisning på alla grund- och gymnasieskolor (Skolverket), emellertid är eleven inte tvungen att delta. Skolorna är dock ej skyldiga att erbjuda modersmålsundervisning om elevantalet underskrider fem till antalet, samt om det ej finns lämplig pedagog.

1.3.6 Nyanländ

Med nyanlända elever avses elever som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller särskolan och som inte har svenska som modersmål och som bristfälligt eller inte alls behärskar det svenska språket. Som nyanländ elev räknas den som är född utomlands och varit folkbokförd i Sverige i cirka två till tre år. (Skolverket, 2008).

1.3.7 Pedagogiska resurser

Skolans resurser vad det gäller undervisning inkluderat modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmål, svenska som andraspråk och personalsammansättning i arbetslag.

1.3.8 Skolintroduktionsmöte

Är det första mötet då den nyanlända eleven och dess familj träffar berörd personal på skolan såsom svenska som andraspråkspedagog, rektor och tolk. I detta möte introduceras eleven och dess familj för en skoltillvaro i den berörda skolan.

1.3.9 Vanlig klass

Vanlig klass innebär att huvudparten elever är svensktalande. I kommuner med få invandrare placeras ofta den nyanlända eleven med utländsk bakgrund omedelbart i vanlig klass utan att först ha fått undervisning i förberedelseklass. Den nyanlända eleven ska under sådana förhållanden erbjudas stödundervisning både i klassen och utanför (Blob, 2004).

1.4.0 VFU

Verksamhetsförlagd utbildning för blivande pedagoger på lärarutbildningen.

2. Metod och material

I det här avsnittet presenteras och diskuteras valet av intervju som metod och genomförande-processer. Sedan redogörs det för den litteratur som använts i examensarbetet under i avsnitt innehållande styrdokument, direktiv och tidigare forskning samt rubriken teoretiska utgångspunkter. Informantpresentation återfinns i resultatredovisningens inledning för att ge läsaren en mer sammanhängande bild av undersökningen. Det övergripande perspektivet som valts att ha som teoretisk ram för undersökningen är det sociokulturella perspektivet. Vidare kommer det att göras kopplingar till andraspråksforskaren Jim Cummins (2001) som har ägnat mycket tid åt att forska om minoritetslevers situation i skolan.

2.1 Urval och avgränsning

För att få en bredare spridning på undersökningen gällande skolintroduktion och undervisning av nyanlända flykting- och invandrarelever valde vi att undersökningen skulle omfatta tre olika kommuner i västra Sverige. Vidare var ambitionen att intervjua tre skolledare och sex pedagoger men då det har varit stora svårigheter att dels nå några av skolledarna på de utvalda skolorna och dels att några av dem tyvärr inte hade tid att delta i undersökningen medförde det i slutändan ett färre antal intervjuer. Tre skolor, (med en skolledare respektive två pedagoger för varje skola) valdes i diskussion med handledaren då detta ansågs rimligt att hinna med tanke på examensarbetets begränsade tid.

Varför ambitionen var sex pedagoger och inte tre till antalet som valet av skolledarna, var för att få en mer nyanserad uppfattning från pedagogernas sida av skolledarens/skolans tillvägagångssätt gällande skolintroduktion och undervisning av nyanlända elever. Då flera skolor dels tackade nej och några underlät att svara, och dels på grund av tidsaspekten var vi tvungna att avgränsa oss ytterligare, och då till tre skolledare och tre pedagoger, dock kvarstår ambitionen om en nyanserad uppfattning från pedagogernas sida och några skolledares/skolors tillvägagångssätt.

Kriterierna var att de studerade skolorna skulle ha nyanlända elever och att pedagogerna undervisar nyanlända elever. För urvalet var inget kriterium att skolorna skulle ha förberedelseklass som organisationsform för undervisningen av dessa elever. Urvalet av skolor är inte slumpvis utvalda. Urvalet har skett dels genom tips från vår handledare och förfrågan på några skolor.

Vidare kommer vi inte att göra anspråk på generalitet av det insamlade arbetsmaterialet då vi är medvetna om att urvalet är för begränsat samt att urvalet inte är representativt i förhållande till skolor som tar emot nyanlända flykting- och invandrarelever. Med tanke på de ovan nämnda kriterierna, valet av intervju som metod samt till examensarbetets begränsade tid och dess omfattning finner vi antalet intervjuer passande. Med tanke på syftet att undersöka syn på kunskap och lärande har vi valt att avgränsa undersökningen till att gälla skolledare och pedagoger. Därmed har elevperspektivet valts bort, dock kunde det ha varit intressant som ett jämförande perspektiv i undersökningen.

2.2 Intervju

Utifrån forskningsproblemet, vilket är det som enligt Stukát (2005) skall styra metodvalet, diskuterade vi sinsemellan och kom fram till att intervju var lämplig som informationssamlande metod. Steinar Kvale (1997:13) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun syftar till att "erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening". Det vill säga, att som intervjuare ska vi registrera och tolka mening i det som sägs och hur det sägs samt hur den intervjuade upplever och förhåller sig till ämnet ifråga. Vidare har den kvalitativa aspekten i forskningsintervjun som målsättning att erhålla fasetterade beskrivningar av kvalitativa aspekter av den intervjuades livsvärld (Kvale, 1997; Trost,

2005). Därmed är vår ambition att få vetskap om de utvalda pedagogernas respektive skollära tankar och åsikter rörande skolintroduktion och undervisning av nyanlända elever. Vi har utfört halvstrukturerade intervjuer med öppna frågor, det vill säga utan fasta svarsalternativ. Graden av strukturering styr formuleringen på frågorna. Vissa av frågorna lämnar svarsutrymmet fritt, medan andra är mer begränsade (Kvale, 1997; Patel & Davidson, 2003). Ställs intervjufrågorna iförväg styrd ordning kännetecknas intervjun av hög grad av strukturering (Patel & Davidson, 2003). Vi använde oss av en viss grad av strukturering, exempelvis när det gäller bakgrundsfrågorna, dock utan att följa intervjuguidens direkta ordning. Kvale (1997) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun genomförs enligt en intervjuguide som fokuserar på teman som innehåller förslag på frågor. I vårt fall rör det sig om teman såsom skolintroduktion, undervisning och modersmål.

Avsikten med den kvalitativa intervjun är således att få informanten att ge så uttömmande svar som möjligt för det som intervjun behandlar (Johansson & Svedner, 2001). Patel & Davidson (2003) menar att det är bra om intervjuaren som skall använda sig av en kvalitativ intervju besitter förkunskaper samt är förberedd på det ämnesområde som skall undersökas. Vi har därför förberett oss genom att läsa in oss på tidigare forskning och genom detta förfarande tillägnat oss en teoretisk kunskap om viktiga aspekter som är centrala för undersökningen.

Vidare är vi medvetna om att intervjuerna kan medföra att informanterna kan känna sig hindrade eller låsta av intervjuernas styrda ramar. Faktorer som kan påverka situationen är bandinspelning, intervjuarnas förförståelse, gester och kroppsspråk. Vår ambition är dock att uppvisa ett genuint intresse och förståelse för informantens position i det *konstlade* samtalet. ”I en kvalitativ intervju är intervjuare och intervjuperson båda medskapare i ett samtal” (Patel & Davidson, 2003:78). Dock sker inte detta samtal på lika villkor då vi som intervjuare gör en forskningsstudie och intervjupersonen å sin sida kanske ställer upp utan att ha någon direkt nytta av studien.

Genom vår utbildning har vi tillägnat oss kunskap om intervju som metod och praktisk tillämpning av densamma vilket gör att vi har god förförståelse för intervjuprocessen. Vi funderade på kvalitativa observationer som en kompletterande teknik, vilket torde vara det mest fruktbara tillvägagångssättet, detta för att tillföra vidare syn vid examensarbetet (Johansson & Svedner, 2001). Då observation som kompletterande teknik, med tanke på undersökningens syfte, endast varit genomförbart med pedagoger var denna teknik inget vi ansåg oss kunna använda. Likaledes valdes användandet av enkäter som forskningsteknik bort i vår undersökning då denna teknik främst används vid kvantitativ forskning där informanten inte kan delge oss de djupa svar som vi önskar. Vidare nås vi bland annat inte av informantens pauser, icke-verbala språk och frågor vilket kan vara viktigt i tolkningsarbetet. Att enkäter inte heller ger möjlighet till socialt samspel där svar och följdfrågor spelar stor roll mellan informanten och intervjuaren, bidrog till vårt beslut.

2.3 Genomförande och reflektioner

Samtliga sex intervjuer genomfördes under en tvåveckorsperiod. Under den första av de två veckorna gjordes en intervju med en av de deltagande pedagogerna. De övriga intervjuerna med två pedagoger och tre skolledare gjordes under den nästföljande veckan. Närvarande vid samtliga intervjuer har, förutom vi båda, endast varit den intervjuade och samtalen har hållits i skolmiljö (klassrum, skolexpedition eller matsal). Valet av plats för intervjuerna överlät vi till informanten att själv bestämma. Trost (2005) skriver att när en person är så vänlig och ställer upp kan det vara på sin plats att han eller hon därmed får välja en miljö där intervjun skall hållas. Detta kan vara lämpligt inte minst ur trygghetssynpunkt för den intervjuade.

Intervjutiden har legat på allt från en till två timmar och samtliga intervjuer har spelats in för att sedan transkriberas. Transkriberingen av intervjuerna har ägt rum i direkt anslutning då vi fortfarande hade dem färskt i minnet. Att vänta för länge med bearbetningen kan enligt Patel & Davidson (2003) försvåra analysen då man som forskare kanske har förlorat närheten till intervjun. Vi valde att spela in samtliga intervjuer för att lättare kunna koncentrera oss på frågorna och svaren. Trost (2005) skriver att användningen av bandspelare kan medföra både

för- och nackdelar. Fördelen med att spela in är att vi som intervjuare vid upprepade tillfällen kan lyssna till både ordval och tonfall och att vi kan skriva ut intervjuerna och därefter läsa bokstavigt vad som sagts under samtalen med informanterna. Ytterligare en fördel är att vi som intervjuare kan lära oss av våra egna eventuella misstag när vi lyssnar till våra egna röster under transkriberingen, men också att ta till oss sådant vi gjorde bra till nästa intervju. Nackdel enligt Trost (2005) kan vara att det är mycket tidskrävande att lyssna och skriva ut intervjuerna.

Som nämnts tidigare var vi två vid samtliga intervjutillfällen, där den ena hade rollen som intervjuare och där den andra hade rollen som deltagande observatör, detta för att kunna se och anteckna den upplevda intervjusituationen. I och med det kunde vi observera hur den intervjuade framförde sina uttalanden med tonfall, tankepauser, talspråk samt ansikts- och kroppsuttryck. Man skall som forskare vara lyhörd och ”uppmärksamma inte bara tonfall utan också ansiktsskiftningar och – uttryck likaväl som andra kroppsrörelser och – ställningar” (Trost, 2005:112). Således går det inte att vara fullt ut objektiv, men vi har under intervjuerna försökt att inte ställa värderande frågor, likaså undvikit användandet av blickar, kroppsspråk eller kommentarer vilka skulle kunna påverka intervjupersonens svar och vinkling av intervjun.

Efter intervjuerna kunde vi dessutom erinra oss och tillsammans reflektera över vad som vi har fått reda på under intervjuerna och anledning till detta förfarande är något som Kvale (1997) framhåller värdet av nämligen att man som intervjuare skall ägna sig åt att reflektera och minnas över vad man fått veta under intervjun då sådan information inte framkommer vid transkribering av data. Sammaledes fördelade vi lika på rollen som intervjuare. Som intervjuare kan vi aldrig bortse från vår förförståelse. I denna kontext ska förförståelsen istället utgöra en naturlig del i tolkningsprocessen vilket i sin tur enligt Patel & Davidsson (2003) ska leda till förståelse.

Vår upplevelse är att samtliga intervjuer har varit givande och intresseväckande. Vi har inlett varje intervju med att presentera oss själva och varit noggranna med att förklara syftet med undersökningen och informanterna har fått tillfälle att bekanta sig med oss forskare. Detta anser vi har bidragit till en mer öppen och tillåtande atmosfär. Intervjuguidens frågor har inte följts kronologiskt utan den har varit som ett stöd där informanten genom sina svar har fått styra samtalen. Således har intervjuerna fått olika karaktär då några av informanterna gav svar på flera frågor under en och samma frågeställning.

2.4 Databearbetning, analys och tillförlitlighet

Patel & Davidson (2003) skriver att vid kvalitativa undersökningar slås många gånger resultatbeskrivning och tolkning av materialet ihop. Detta görs genom att man presenterar sitt resultat av tolkningen för att därefter belysa detta med hjälp av citat från informanterna i undersökningen. Dock är det enligt Patel & Davidson (2003) upp till oss som forskare att hitta ett sätt eller en mall för hur vi lägger upp redovisningen och analysen så att detta passar våra forskningsfrågor vilka ska besvaras i arbetet. Oavsett vilken bearbetningsmodell som används vid kvalitativa studier bör tillvägagångssättet i ett vetenskapligt arbete vara att ”först samlar man in data, sedan analyserar man den och därefter tolkar man det man funnit vara intressant av det man fått fram vid analysen av data” (Trost, 2005:132). Vi kommer således att använda oss av ett upplägg där vi redovisar och kommenterar informanternas tankegångar tematiskt med hjälp av citat och utsagor från intervjuerna. ”I rapporten redovisas sedan tydligt tolknings- och grupperingsresonemanget och man konkretiserar och exemplifierar med välvalda intervjuцитat” (Stukát, 2005:42).

För att göra intervjumaterialet lättillgängligt för bearbetning valde vi att transkribera hela intervjuerna, dock utan att återge samtliga intervjuuttalandena ordagrant utan låtit dem få en mer formenlig skriftlig prägel. Kvale (1997) skriver att transkribera betyder att man översätter den intervjuades svar från ett talspråk med dess regler till ett skriftspråk med andra uppsättningar regler. Dessa renskrifter kan inte kallas för kopior av den verkliga intervjun enligt Kvale (1997) då dessa redan är tolkande sammanställningar. Genom hela tolkningsprocessen

har det krävts åtskilliga genomläsningar av intervjuerna för att komma fram till det meningsbärande i informanternas tankar och diskussioner. Vad som är väsentligt eller inte beror enligt Kvale (1997) på studiens syfte. Med utgångspunkt i arbetets syfte och frågeställningar har vi förutom intervjupersonernas uttalanden även använt oss av de anteckningar rörande iakttagelser och reflektioner som gjordes under intervjuerna, för att kunna tolka och analysera.

När det gäller reliabilitetsbrister kan det bero på att alla personer i undersökningen inte har blivit intervjuade av samma person och under samma yttre omständigheter. Trost (2005) hävdar i likhet med Vetenskapsrådet (2003) att platsen eller miljön där intervjun skall hållas är viktig för att minimera risken för störningar. När det gäller tillförlitligheten hos data kan de valda platserna i undersökningen ha haft en inverkan. Vi har till exempel fått byta plats under en pågående intervju, vilket gjorde att vi var tvungna att stänga av bandspelaren och kom därmed ifrån samtalsrytmen vilket föranledde att en del av den goda kontakt som vi lyckats bygga upp tidigare, förstördes. Vidare har vi blivit störda av flera telefonsamtal under intervjuerna med skolledarna samt av personal och elever som av olika anledningar avbrutit flera av intervjuerna.

Johansson & Svedner (2001) framhåller att man som forskare i undersökningen skall visa på noggrannhet vid mätning av uppfattningar och beteenden som framkommer under intervjuerna. Vi visar på reliabiliteten i forskningen genom att förklara hur intervjuerna har genomförts. Som forskare betonar Trost (2005) att vi skall vara medvetna om att visa kollegor och andra läsare, på forskningsresultatets trovärdighet, det vill säga att data och analyser är tillförlitliga.

Då antalet informanter är förhållandevis lågt i vår kvalitativa undersökning gör vi inte något anspråk på studiens generaliserbarhet. Dock är vår strävan att visa på rimliga och trovärdiga tolkningar så långt det är möjligt vilket enligt Stukát (2005:129) kan liknas vid "sanna, objektiva och tillförlitliga resultat" i naturvetenskapliga studier.

3. Etiska hänsyn

Vetenskapsrådet, (2008) framhåller att det är forskarens individuella etiska ansvar som ligger till grund för all forskningsetik. Således är det vårt ansvar som forskare att se till att forskningsstudien är av etisk godtagbarhet och av hög klass. Som stöd i vår forskning åberopas lagen (2003:460) om etikprövning av forskning vilken gäller inom ämnesområdet för humaniora och samhällsvetenskap. Lagen gör gällande att "grundläggande är att forskning bara får godkännas om den kan utföras med respekt för människovärdet och att mänskliga rättigheter och grundläggande friheter alltid skall beaktas vid etikprövningen. Människors välfärd skall ges företräde framför samhällets och vetenskapens behov" (Vetenskapsrådet, 2008).

Vidare enligt Vetenskapsrådet, (2008) kännetecknas de forskningsetiska principerna av fyra allmänna huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Principerna syftar till att tillhandahålla normer gällande förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare för att underlätta vid en eventuell konflikt som kan uppstå mellan forskningskravet och individskyddskravet. Dessa principer är inte ämnade att ersätta våra egna bedömningar och eget ansvar som forskare utan mer av ett stöd då det gäller våra egna reflektioner och insikter i vårt ansvarstagande som forskare.

Rörande informationskravet har vi informerat skolledare om syftet med undersökningen och upplyst dem om att deltagandet är frivilligt och att undersökningsdeltagarna har rätt till att när som helst avbryta sin medverkan. När det gäller samtyckeskravet har skolledarna fått frågan via e-post och telefonsamtal där de har haft möjlighet att ge sitt samtycke till medverkan i undersökningen. Då det gäller pedagogernas samtycke till medverkan har det skett via skolledaren då denne har det övergripande ansvaret för skolans verksamhet. Har undersökningsdeltagarna gett samtycke och medverkar för att sedan ta tillbaka samtycket är vi som forskare medvetna om att vi inte får använda materialet, dock behöver vi inte förstöra det (Trost, 2005). Gällande konfidentialitetskravet gavs en kortare presentation av undersökningens syfte där vi upplyste skolledarna om att de samt de deltagande pedagogerna blev erbjudna anonymitet. Vidare upplystes om att personerna i fråga kommer att presenteras under fingera-

de namn i undersökningen. Dock har vi valt att inte upplysa om förfarandet med det inspelade materialet då Trost (2005) hävdar att forskarna inte är skyldiga till att radera det, men däremot måste vi upplysa undersökningsdeltagarna att vi har vetskap om att materialet inte får användas i annat syfte. Slutligen gällande nyttjandekravet är vi som forskare medvetna om att det insamlade materialet ej får spridas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga ändamål.

4. Bakgrund

I detta avsnitt ges en överblick över styrdokument och direktiv samt över forskningsområdet rörande ämnet. Då det har visat sig att det inte finns någon utbredd svensk forskning rörande skolinledning för nyanlända flykting- och invandrarelever, fokuserar forskningsbakgrunden mer på barns och ungdomars andraspråksinläring och tvåspråkighet. Det som rör skolinledning för nyanlända flykting- och invandrarbarn i Sverige består främst av rapporter och utredningar beställda av regeringen och Skolverket. Vidare redogörs det för forskning rörande modersmål och andraspråk på internationell nivå och då främst amerikansk och kanadensisk. Vi gör inte anspråk på att forskningsläget som presenteras nedan är heltäckande.

4.1 Styrdokument (skollag, Lpo 94 och grundskoleförordningen)

4.1.1 Likvärdig utbildning

När det gäller nyanlända elever med utländsk bakgrund gäller likadana bestämmelser gällande utbildningens innehåll som för övriga elever i den svenska skolan. Skolutbildningen skall inom varje skolform, enligt skollagen 1 kap. 2§ vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas (Lärarnas handbok, 2005). Kraven på likvärdighet kommer tillbaka i läroplanerna. Dock innebär en likvärdig utbildning inte att undervisningen skall utformas på exakt på samma sätt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till varje elev och undervisningen skall, enligt Lpo 94, anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Vidare skall undervisningen med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lpo 94:6)

Kraven på likvärdighet i läroplanerna relateras till målen i skolan vilka anger normerna för likvärdigheten. Detta innebär enligt Skolverket (2007) att skolan har som krav att uppfylla sitt resultatansvar, det vill säga sitt ansvar för att varje elev får möjligheter att sluta skolan med en godkänd kunskaps- och kompetensnivå. Det betyder att skolan bland annat ansvarar för att alla elever efter avslutad grundskola skall ”behärska det svenska språket, och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo 94:12). Detta förutsätter att elever med annat modersmål än svenska har erbjudits stöd och resurser för att nå målet. För att leva upp till ansvaret måste skolan enligt Skolverket (2007) erbjuda de elever som är i behov av åtgärder, ett individuellt anpassbart stöd vid tid då dessa är i behov av hjälp. Dock finns det varken i skollagen eller i läroplanerna någon bestämmelse som reglerar undervisningen för nyanlända elever. Skolverket (2007) föreslår att eleven bör ges den särskilda hjälp som denne är i behov av genom exempelvis stödundervisning eller extra undervisning efter skoltid eller vidare på någon del av skolloven, för att uppnå kunskapskraven i grundskolan.

4.1.2 Särskilda stödåtgärder

De nyanlända eleverna som börjar i den svenska grundskolan placeras ibland i vanlig klass fast det är också brukligt att nyanlända elever placeras i förberedelseklass. När det gäller gymnasieskolan placeras nyanlända elever i regel i IVIK. Förberedelseklass och IVIK är emellertid inga begrepp som är inskrivna i skollagstiftningen. Oberoende av om den nyanlända eleven börjar sin skolgång i förberedelseklass, IVIK eller i vanlig klass krävs det enligt Skolverket (2006) en individuell bedömning av varje nyanländ elevs kunskaper och behov när denne börjar skolan.

Bakgrunden hos nyanlända elever ser mycket olika ut. Då dessa elever inte kan det svenska språket kan de enligt Skolverket (2007) tyvärr inte tillgodogöra sig skolans ”vanliga” klassundervisning. De nyanlända eleverna har därmed inte samma utbildningsbehov som med

svenskfödda elever eller de elever som flyttat till Sverige och lärt sig svenska språket innan skolstarten. Därmed anser Skolverket (2007) att dessa elever är i behov av en undervisning som snabbt gör det möjligt för dem att lära sig svenska språket, och därmed fullfölja sitt lärande i de övriga skolämnena. Därför menar Skolverket (2007), har alla nyanlända elever behov av särskilda stödåtgärder. Målsättningen bör vara att den nyanlända eleven skall ha möjlighet att följa den normala skolundervisningen snarast möjligt.

Centralt i skollagstiftningen är att ge särskilt stöd till eleven för att denne kan nå målen i skolan. Enligt läroplanerna (Lpo 94 och Lpf 94) skall alla som arbetar i skolan uppmärksamma och hjälpa elever som behöver särskilt stöd. Pedagogerna skall stimulera, handleda och stödja eleven och den elev som har svårigheter skall ges särskilt stöd. Här har rektor på skolan ett särskilt ansvar för att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver (Lpo 94:19).

Kraven på utredning och åtgärdsprogram är gemensamt för grundskola, gymnasieskola och motsvarande skolformer enligt Skolverket (2007). Dessa har en viktig betydelse i förhållande till stödåtgärder, inte minst för nyanlända elever vilka är i behov av en individuell planering som omfattar hela deras skolsituation.¹

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas (5 kap. 1 § grundskoleförordningen).²

En elev med annat modersmål än svenska kan få studiehjälp på detta språk vilket enligt skolformförfattningen (grundskoleförordningen, 5 kap. 2 § och 3 §) betraktas som en stödåtgärd och inte som språkundervisning. Språkundervisningen gäller enligt författningarna primärt ämnena modersmål, svenska som andraspråk, engelska och moderna språk.

Elev med annat modersmål än svenska kan få modersmålsundervisning, dock finns det faktorer som avgör om detta är möjligt, såsom antalet elever som önskar undervisning i modersmålet samt kommunens tillgång till en lämplig pedagog. Dessutom spelar antalet år som eleven har studerat sitt modersmål in (9 – 14 § 2 kap. grundskoleförordningen).

4.1.3 Kursplan i svenska som andraspråk

Elever som läser svenska som andraspråk har fått sina första språkliga erfarenheter och kunskaper i och på ett annat modersmål än svenska. Att de har andra förkunskaper än elever med svenska som modersmål är kännetecknande för ämnet, och därför skapas inom ämnet förutsättningar för att kunna utveckla sitt andraspråk till så hög nivå som det är möjligt. Därmed kan också utvecklingen mot aktiv tvåspråkighet stödjas (kursplanen i svenska som andraspråk, 2007).

Kursplanen i ämnet svenska som andraspråk i grundskolan är den kursplan som endast beaktar de nyanlända elevernas situation:

Ämnet svenska som andraspråk präglas av annorlunda förutsättningar än skolans övriga ämnen. I alla årskurser i grundskolan börjar elever med ett annat modersmål än svenska och med en annan kulturbakgrund. Spännvidden i språkbehärskning mellan eleverna är stor. Elever som nyligen anlänt till Sverige saknar oftast kunskaper i svenska (kursplanen i svenska som andraspråk, 2007).

¹ Nyanlända elever skall även, enligt författningarna, ha samma individuella skriftliga planering som övriga elever i skolan; en individuell utvecklingsplan i grundskolan och den obligatoriska särskolan eller en individuell studieplan i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

² Motsvarande bestämmelse återfinns i 8 kap. 1: a § gymnasieförordningen, 5 kap.1 § särskoleförordningen, 8 kap. 1: a § förordningen om gymnasiesärskolan och 6 kap. 1 § specialskoleförordningen.

Ovanstående uttryckssätt utgår från enligt Skolverket (2007) att de nyanlända eleverna inte läser något annat ämne i skolan. Det är som nämnts tidigare, brukligt att de nyanlända eleverna i grundskolan får börja i vanlig klass och där läser de samtliga ämnen enligt skolans timplan. På samma gång är formen förberedelseklasser med en fokus på svenska som andraspråk vanliga. En stor skillnad enligt Skolverket (2007) är att kursplaner i språk är enspråkiga förutom kursplanen gällande modersmål. Det innebär att de ”enspråkiga” kursplanerna enbart har mål gällande det aktuella språket. Dessa kursplaner utgår därmed från att eleven inte innehar några andra språkkunskaper. Språkundervisningen i engelska men också moderna språk kan därmed utövas helt på målspråket (det språk eleven skall läras sig enligt kursplanen). Enligt Skolverket (2007) har detta väldigt betydelse för den nyanlända elevens utsikter att klara av utbildningen i dessa ämnen. När det gäller ämnet modersmål finns det grundskolemål vilka fordrar vissa kunskaper även i svenska språket. Det står bland annat att läsa att eleven skall ”kunna göra iakttagelser om och förstå grundläggande mönster i språket, speciellt i jämförelse med det svenska språket” (Kursplanen i svenska som andraspråk, 2000).

4.1.4 Mål för nyanländas skolintroduktion

Skolintroduktion för nyanlända utgörs av samhällets satsningar under deras första tid i Sverige. I skolintroduktionen redogörs för de nationella mål och delmål, vilka har tagits fram i samförstånd med Arbetsmarkandsverket, Försäkringskassan, Migrationsverket, Myndigheten för skolutveckling, Skolverket, Socialstyrelsen och Sveriges Kommuner och Landsting. Uppföljningen och utvärderingen sköts av Integrationsverket utifrån de uppsatta målen. Det är sedan upp till varje kommun och myndighet att bryta ner och formulera sina mål med utgångspunkt från de övergripande målen samt göra egna uppföljningar och utvärderingar. Integrationsverket har till ansvar att statens integrationspolitiska mål får effekter på de olika samhällsområdena.

När det gäller målen för barn och ungdom, 0-18 år (huvudmål, delmål för den allmänna skolintroduktionen och för skolan), har Integrationsverket m.fl. tagit fasta på Förenta Nationernas (FN) Barnkonvention artikel 2 (se Lärares handbok, 2005:142) som slår fast att alla barn har samma rättigheter och lika värde. Huvudmålet som rör barn och ungdom är:

- Barns och ungas uppväxtvillkor är uppmärksammande och deras förutsättningar för ett gott liv i Sverige är så gynnsamma som möjligt (Lärares handbok, 2005:142).

Delmål för den allmänna skolintroduktionen

- Varje barns och ungdoms behov och egna förutsättningar ska vara utgångspunkt i en individuell skolintroduktionsplan, där skolans individuella utvecklingsplan inkluderas.
- Barn och ungdomar som har kommit till Sverige utan legal vårdnadshavare får sina särskilda behov tillgodosedda.
- Planeringen ska utformas i nära samarbete med föräldrarna, särskild utsedd ställföreträdare eller god man. De ska vara delaktiga och ha möjlighet att påverka de insatser som görs för och med barnen/ungdomarna.
- Planeringen ska innehålla möjlighet till en aktiv och utvecklande fritid.
- Kommunerna följer de riktlinjer som dragits upp i *Strategi för samverkan i frågor som rör barn som far illa eller riskerar att fara illa* (Integrationsverket, 2006:3)³

Delmål för skolan

- Barn och ungdomar ska ha en individuell utvecklingsplan som tar hänsyn till deras bakgrund och levnadsvillkor och som är möjlig för föräldrar att förstå. Barnets kompetenser och erfarenheter uppmärksammas så att ett optimalt lärande uppnås,
- Barnet ges tillgång till sitt modersmål, så barnet kan bedriva studier inom ordinarie studieplan.

³ Då Integrationsrapporten saknar paginering är sidnumrering egenhändigt framräknad.

- Stödja goda vänskapsrelationer i skolan och motverka utanförskap.
- Skolan introducerar barnet i svenskt samhällsliv genom att vara utåtriktad och samverka med fritidsverksamheter, kulturinstitutioner och organisationer (Integrationsverket, 2006:3).

Integrationsverket (2006) skriver att när det gäller barns och ungdomar skolintroduktion finns särskilda förutsättningar som ska följas:

- Individuella skolintroduktionsinsatser utformas, för barn och ungdomar, av ansvariga i kommunen tillsammans med individen, föräldrar, särskilt utsedd vårdnadshavare eller god man samt andra aktörer exempelvis förskola och skola.
- Samverkan sker mellan myndigheter för att säkerställa att de individuella behoven tillgodoses på central/regional och lokal plan (Integrationsverket, 2006:5).

Sammantaget kan sägas att med utgångspunkt från myndigheternas övergripande mål ska kommunerna skapa riktlinjer och bryta ner dessa i lokala mål men också arbetssätt. Skolintroduktionsmålen strävan är att nyanlända barn och ungdomar skall stärkas på flera sätt och att varje individ skall få en individuell utvecklingsplan upprättad där det tas hänsyn till barnets individuella behov och livssituation. Vidare att den nyanlända eleven skall få kunskap i det svenska språket så att han/hon själv kan ta del av det svenska samhället och dess utveckling. Vad gäller kommunernas åtagande skall de samverka med olika berörda myndigheterna i samhället, vilket Integrationsverket å sin sida är skyldig att följa upp.

4.2 Forskning kring nyanlända elever med utländsk bakgrund

4.2.1 Strategier för nyanlända

Myndigheten för skolutveckling (2007) har författat ett förslag till nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar. Den nationella strategin är enligt Myndigheten för skolutveckling (2007) en handlingsplan vilken tar stöd i befintliga styrdokument och lyckade framgångar i aktuell forskning i ämnet rörande nyanlända. Strategierna som Myndigheten för skolutveckling (2007) framhåller i sin rapport består dels av åtgärder som staten bör ansvara för dels av åtgärder som kommuner kan utföra på egen hand eller i samarbete med andra kommuner eller medverkande. Bakgrund till utarbetandet av en nationell strategi är Myndigheten för skolutvecklings rapport *Vid sidan av eller mitt i?* från 2004. Strategierna är:

Strategi 1: Att det finns en tydlig styrning och ledning

Strategi 2: Att det finns en grundläggande samsyn över politikområden

Strategi 3: Att individens tidigare förvärvade kunskaper och erfarenheter erkänns

Strategi 4: Att lärandet genomsyras av ett demokratiskt förhållningssätt och respekt för allas lika värde

Strategi 5: Att ändamålsenliga lärmiljöer för undervisning och handledning tillhandahålls

Strategi 6: Att ett främjande förhållningssätt präglar verksamheten (Myndigheten för skolutveckling, 2007:7-19).

4.2.2 Andraspråksinlärning och tvåspråkighet

I utvärderingsrapporten *Den röda tråden* (Axelsson m.fl. 2002) redogörs för Stockholms stads storstadssatsning (SSS) inom målområde språkutveckling och skolresultat. I denna språkpædagogiska utvärdering står den röda tråden för samhällets kompetens om tvåspråkiga barns språkutveckling och kunskapsutveckling, vilken redogörs för i sju olika nivåer. Dessa nivåer företräds av personer och dokument vilka har betydelse för språkutvecklingen. De sju nivåerna är: 1. forskning om andraspråksinlärning och tvåspråkighet, 2. nationell nivå och styrdokument, 3. stadens direktiv, 4. språkutvecklingsansvarig i stadsdelen, Barn- och ungdomschef samt stadsdelsdirektör, 5. verksamhetschefer, förskola och skola, 6. pedagoger, 7. barn och föräldrar.

När det gäller forskningsfältet (nivå ett) vilket berör den internationella och nationella forskningen om andraspråksinläring och tvåspråkighet, framför Axelsson (2002) betydelsen av kunskapsutvecklingen dels genom modersmålet och dels genom andraspråk samt vikten av att denna utveckling äger rum i en sociokulturellt stödande miljö. Axelsson (2002) påpekar att detta är något som forskningen inom tvåspråkighet och andraspråksinläring står enad bakom. Emellertid säger Axelsson (2002), visar utvärderingsrapporten att dessa forskningsresultat i sin helhet har svårigheter att få gehör i de övriga nivåerna av den röda tråden.

När det gäller den nationella nivån (nivå två), är lagstiftning, regelverk och ledande dokument rörande den etniska och språkliga mångfalden inom utbildning i samhället genomgående kraftfulla. Axelsson (2002) skriver att i Sverige:

- finns ett uttalat mål om aktiv tvåspråkighet.
- finns möjlighet att anordna modersmålsundervisning i form av språkundervisning och studiehandledning.
- har kommunerna möjlighet att anordna tvåspråkig undervisning.
- är sedan 1995 svenska som andraspråk ett eget ämne med egen kursplan – likvärdigt med svenska (gymnasie- och högskolebehörighet) (Axelsson, 2002:203).

Däremot när styrdokumenterna ska realiseras är det enligt Axelsson (2002:56) som om ”en stor del av kraften försvinner och ersätts av en förlamande vaghet” som i stor utsträckning inverkar på den enskilda elevens möjligheter till avgörande skolframgång.

Axelsson (2002) visar på flera faktorer som samverkar vid minoritetsspråkselevs skolframgång. När det gäller det socialpolitiska sammanhanget är det av avgörande betydelse hur lagar, regler och styrdokument är formulerade. De politiska besluten ligger till grund för och skapar den sociokulturella miljö som de flerspråkiga barnen bor och lever i. Vidare är det av betydelse att de flerspråkiga barnen och dess föräldrar visar en lyhördhet för signaler rörande språk och kultur och där spelar skolans organisation, personalens kompetens och attityder stor roll. Sammantaget hävdar Axelsson (2002) att barnen gynnas av en sociokulturellt stödande miljö där skolan tar till vara barnets kunskap och erfarenhet som han/hon för med sig och att det skapas en lärande dialog mellan barnet och pedagogen. Och gällande bedömningen av barnets/elevens arbete, pekar andraspråksforskningen på fördelarna med en individrelaterad, processinriktad bedömning som riktar sig mot ett stödande av barnets/elevens utveckling.

Axelsson (2002) redogör mycket ingående för en forskningsstudie rörande tvåspråkiga elevs skolframgång gjord i USA av Thomas & Collier (1997). Axelsson (2002) framhåller denna studie då den omfattar ett särskilt stort material vilket är insamlat under en mycket lång tid. Forskarna dessutom har fortsatt med studien och förmått bekräfta och därtill ytterligare stärkt de från början erhållna resultaten. Thomas & Collier (1997) hävdar med stöd från forskningsstudien enligt Axelsson (2002, 2004), att om ett barn endast får undervisning på sitt andraspråk utvecklas barnets tänkande och lärande långsammare och att barnet kanhända aldrig kommer ifatt det enspråkigt talande barnet. Men om pedagogen visar ”respekt för andra språk, kunskaper och erfarenheter genom att tillåta och ge dem mening och utrymme i klassrummet säger något om villigheten att bry sig om grundläggande ojämlikheter i samhället” (Axelsson, 2002:58). Det är detta som Thomas & Collier enligt Axelsson (2002, 2004) åsyftar när de pratar om vad en sociokulturellt stödande miljö är. När barnet vistas i en sociokulturellt stödande miljö där utveckling av barnets tänkande och lärandet är på förstaspråket resulterar detta i att barnet gör framsteg även i andraspråket. Detta innebär att ju mer barnen/eleverna får utveckla sitt förstaspråk kunskaps- och tankemässigt på en för barnet åldersmässig nivå, desto bättre klarar de sin ämnesutveckling på sitt andraspråk i slutet av skoltiden (Axelsson, 2002, 2004).

Genom förstaspråket får barnet kunskaper om språkliga djupstrukturer, läs- och skrivförmåga samt tankeprocesser som sedan överförs till andraspråket. Och att avståndet mellan barnets modersmål och andraspråk har mindre betydelse än tiden då barnet erhåller formell undervisning på modersmålet. Sammantaget enligt Axelsson (2002, 2004) ser Thomas & Collier

(1997) att den absolut viktigaste bakgrundsfaktorn för skolframgång gällande andraspråkselever är att genom formell undervisning utveckla ett starkt förstaspråk.

Axelsson (2006) lyfter vidare fram modersmålets betydelse i sina forskningsrapporter och refererar bland annat till betänkandet *Mål i mun* (SOU 2002) som har angivit förslag till handling rörande modersmålsstödet i förskola samt modersmålsundervisningen i skola. Det främsta argumentet för detta sägs vara modersmålets väsentliga betydelse för "den personliga och kulturella identiteten och för den egna utvecklingen" och betydelsen av modersmålet för utvecklingen av andraspråket (Axelsson, 2006:28). Dessutom skriver Axelsson (2006) att om man utgår från de flerspråkiga eleverna och deras föräldrar sett ur ett språkpedagogiskt perspektiv besitter dessa elever en tillgång till stora resurser vad gäller språk och kultur. En bra skolstruktur är den som värdesätter och tar till vara dessa resurser. För detta krävs det enligt Axelsson (2006) kompetenta skolledare och pedagoger men också en organisation som arbetar fram ett gott samarbete mellan skolpersonal och föräldrar så det möjligt att använda och även utveckla elevernas språk- och kulturresurser. Fem områden som kan bli effektiva när det gäller flerspråkiga förskolor och skolor: "förstaspråkets utveckling, andraspråkets, dvs. svenskans, utveckling, ämnes- och kunskapsutveckling, bedömning samt kopplingen till föräldrar och närsamhället" (Axelsson, 2006:29).

4.2.3 Förberedelseklass som skolform

En förberedelseklass är enligt Blob (2004) den klass som nyanlända elever oftast placeras i när de kommer som nya till svensk skola. Dock är förberedelseklass som skolform inte något obligatoriskt som skolorna måste erbjuda. Emellertid är det en plikt för skolan att sköta och ta hänsyn till de behov som somliga elever har, det vill säga elever med behov av särskilt stöd. Denna bestämmelse kan enligt Blob (2004) föra med sig att det finns olika former av stöd- undervisning för nyanlända flykting- och invandrabarn runt om i Sveriges skolor. Den form som var skola för sig väljer att tillhandhålla när det gäller nyanlända flykting- eller invandrabarn beror på antalet elever som är i behov av stödåtgärder. I Skolorna med förhållandevis många nyanlända elever är enligt Blob (2004) formen förberedelseklass den mest vanliga, under det att de skolorna med få nyanlända elever erbjuder individuella stödåtgärder.

Förberedelseklassformen innebär att eleverna undervisas i en särskild grupp under en begränsad tid. Dess syfte är sedan att förbereda dem för studier i ordinarie klass. Det finns både fördelar och nackdelar med denna form av undervisning. Fördelarna är bland annat att eleverna kan få stöd av utbildade och engagerade flerspråkighetslärare, de får tillfälle att studera i små grupper och fokus ligger på språkinläring. Sådana förutsättningar spelar en stor roll för nyanlända elever, speciellt för de elever som har traumatiserad bakgrund. Om elever med samma modersmål koncentreras i samma grupper kan även (förberedelseklass) ge möjlighet till att ett flertal ämnen kan undervisas på modersmålet.

Nackdelarna däremot kan vara att denna form av undervisning kan försvåra integrationen, speciellt i de fall där de nyanlända eleverna inte får interagera med andra i skolan. Därmed riskerar dessa elever att fastna i förberedelseklasserna utan möjlighet att skapa kontakt med skola och samhälle som stort.

Skolverket (2007) redogör för förberedelseklass och framhåller att denna klassform är problematisk då grundvalen i skollagen är att alla elever skall ha en gemensam studiegång. Enligt grundskoleförordningen skall specialpedagogiskt stöd primärt ges inom den klass som eleven ingår i. Finns det särskilda skäl får detta stöd dock ges i en speciell undervisningsgrupp. Förberedelseklassen, skriver Skolverket (2007) kan ej per automatik ses som en speciell eller särskild undervisningsgrupp i förordningens mening trots att den nyanlända eleven under tiden i förberedelseklassen verkligen får sin utbildning i en avdelad grupp. Med utgångspunkt i att förberedelseklassen därmed inte är rättsligt reglerad är det enligt Skolverket (2007) av stor vikt att kommunen garanterar den nyanlända elevens rättsäkerhet och behov av att kunna använda skolan som en social och kulturell mötesplats. Vidare behöver det förtydligas att det fordras beslut om särskild undervisningsgrupp för varje nyanländ elev som börjar i förberedelseklass under den tid som skolan klagör och planerar för den nyanlända elevens fortsatta

skolgång. Utredningen som skolan gör skall enligt Skolverket (2007) primärt syfta till att den nyanlända eleven får ett åtgärdsprogram och tillgång till studiehandledning på sitt modersmål. Skolan måste vidare vara observant på att de nyanlända eleverna inte vistas längre tid än tvunget i förberedelseklass.

Rodell Olgaç (1995) lyfter fram pedagogens roll och betydelse i arbetet med elever i förberedelseklass, och där denne står för stabiliteten och kontinuiteten. Pedagogen måste kunna bemöta de nyanlända elevernas behov av empati och medkänsla inte minst då ett flertal barn har olika svåra och traumatiska händelser bakom sig från sina hemländer. Rodell Olgaç (1995) betonar vidare vikten av att stödja eleven att delta i modersmålsundervisningen då detta stärker barnets språkutveckling och identitet.

Det är viktigt att alla nyinflyttade elever får undervisning i hemspråk och studiehandledning. Speciellt avgörande är det sistnämnda. Undervisning på det egna språket i olika ämnen är den enda garantin mot avbrott i språk – och därmed i tankeförmågans utveckling. Annars blir det så att barn under några år inte har tankestimulans eftersom det dröjer innan svenskan har utvecklats till den nivå där barnet utvecklingsmässigt befinner sig. Följden blir att eleven får det mycket svårt under högstadietiden (Rodell Olgaç, 1995:20).

Därtill är det angeläget enligt Rodell Olgaç (1999:69ff) att pedagogen försöker skapa arbetsformer som knyter an till de nyanlända elevernas kulturella ursprung, modersmål och tidigare kunskaper då detta har betydelse för deras sociala situation och framtiden.

Rodell Olgaç (1995) betonar även fram det ovärderliga i att pedagogen har regelbunden kontakt med någon samtalspartner, inte bara i sitt arbetslag utan då främst skolpsykolog där han/hon kan ge stöd och rådgivning för att pedagogen ska kunna orka gå vidare. Men också för att pedagogen ska kunna diskutera och få handledning kring de nyanlända elevernas situation.

Rodell Olgaç (1999:67) refererar till Cummins (1996:1) som hävdar att den interaktion som sker mellan pedagog och elev och mellan elever är betydligt mer avgörande än någon undervisningsmetod. Vidare att om pedagogen inte tar hänsyn till elevens språk, kultur och erfarenheter i samspelet dem emellan, betyder detta att eleven redan från start har missgynnats. Cummins (1996:1) hävdar dock enligt Rodell Olgaç (1999:67) att om pedagogen i stället inspirerar de mångkulturella eleverna att utveckla sitt modersmål och sin kulturella tillhörighet och därtill även att de bygger vidare på sin kulturella bakgrund och tidigare erfarenheter. Vidare att pedagogerna tillsammans med sina elever utmanar de föreställningar som det omgivande samhället har om att dessa elever skulle vara svagare eller mindre värda. Inte minst viktigt då klassrummet enligt Cummins (1996) är världen i miniatyr.

4.2.4 Modersmålsundervisning och modersmålsstöd

När det gäller modersmålet för den nyanlända eleven skriver Skolverket (2007) att detta har en betydande roll för elevens generella lärande då han/hon har påbörjat sin förståelse av begrepp och teorier på sitt förstaspråk inom olika ämnen. Modersmålet har enligt Skolverket (2007) därmed den betydande uppgiften att stötta eleven i hans/hennes kunskapsutveckling och hänvisar till grundskolans kursplan för modersmålsämnet. Inte minst viktigt är det för de äldre eleverna vid ankomsten till Sverige, då dessa har ett mer utvecklat modersmål och genom sitt modersmål kan han/hon ge uttryck för sina kunskaper. Språket blir, betonar Skolverket (2007) ett verktyg för vidare teoretiskt lärande och det är därmed av stor vikt att de nyanlända eleverna verkligen har möjlighet att utnyttja modersmålet både till modersmålsundervisningen och till studiehandledning. ”Modersmålet fungerar som brygga till den förståelse av omvärlden som utvecklas i skolans olika ämnen” (Skolverket, 2007:47). Skolverket (2007) gör gällande att om eleven får möjlighet att utnyttja läromedel på sitt modersmål i olika ämnen kan det hjälpa elevens fortsatta lärande men även leda till en förståelse i de ämnen som sker på svenska.

I en slutrapport skriver Myndigheten för skolutveckling (2008) att mottagandet av nyanlända barn och ungdomar har ökat kraftigt och likaledes även kommunernas efterfrågan på

stöd och strategier för bemötandet av de nyanlända. Myndigheten (2008) slår fast att samverkan är ett villkor för de nyanlända elevernas språk- och kunskapsutveckling och framhåller samarbetet mellan klasslärare/ämneslärare, modersmåls lärare/studiehandledare och svenska som andraspråkspedagoger som en avgörande faktor. Studiehandledning på modersmål bör förbättras avsevärt då det enligt Myndigheten (2008) bevisligen finns stora brister i hur skolorna hanterar modersmålsstödet till de nyanlända eleverna. Vidare betonas att hälsofrämjande insatser bör bli mer effektiva genom en klarare ansvarsfördelning så att inte den enskilde pedagogen själv måste lösa de nyanländas psykiska och fysiska problem.

I Skolverkets rapport (2002) framhålls angelägenheten att ur ett individperspektiv hjälpa andraspråks eleven med att förstärka sitt modersmål. Eleven får genom sina stärkta språkkunskaper en bättre förmåga att verka i ett mångkulturellt samhälle, och denna utveckling bör stöttas genom statliga styrdokument. Det har enligt Skolverket (2002) dock visat sig att dels bristande resurser och organisationssvårigheter och dels omgivningens negativa attityd har utgjort och alltjämt utgör svårigheter vad gäller utvecklingen av modersmålsstöd i skolan. För att underlätta för andraspråks eleven gör Skolverket (2002) gällande att modersmålsundervisningen skall samordnas med den dagliga verksamheten genom att låta modersmålet bli en naturlig del för andraspråks eleven att tillägna sig kunskap i skolans övriga ämnen.

Enligt Modigh (2004) är modersmålsundervisning en betydande faktor för nyanlända elevers kunskapsinhämtning, identitets- och flerspråkighetsutveckling. Men den tyngst vägande faktorn för god språk- och kunskapsinläring är dock att modersmålsundervisning sker parallellt med andraspråksundervisningen. Modigh (2004) förklarar att en vägande framgång för de nyanlända eleverna i skolan är att "eleverna kontinuerligt och långsiktigt får utveckla sitt tänkande och lärande på sitt modersmål, samtidigt som de får möjlighet att, i en medveten planerad språkmiljö, utveckla andraspråket" (Modigh, 2004:49). Därav hävdar Modigh (2004) att flerspråkiga elevers lärande alltid är en dubbel utvecklingsgång, det vill säga att när eleverna får en effektiv undervisning i både modersmål och andraspråk kan de snabbt uppnå en god språklig och ämnesmässig kompetens.

Blob (2004) hävdar i likhet med Modigh (2004) att modersmålsundervisningen måste professionaliseras i större grad än den har gjorts tidigare; pedagogkompetenser behöver ses över, pedagogiska modeller behöver utvecklas, en vidare granskning av organiseringen av undervisningen och forskningen inom ämnet bör vidareutvecklas. Det har visat sig menar Blob (2004) att om användandet av modersmålet är stort i skolan tycks detta få till följd att en väl fungerande föräldrasamverkan uppstår mellan hem och skola. Vidare hävdar Blob (2004) att modersmålet framhävs som en väsentlig resurs i många undersökningar som utförts när det gäller skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn.

4.2.5 Skolintroduktion och undervisning

Blob (2004) konstaterar att skolor i Sverige har stora problem med att ge alla elever, speciellt de med utländsk bakgrund, en likvärdig utbildning. Flera rapporter och undersökningar påvisar att det behövs ett nytänkande inom pedagogiken på grund av att de former av stödundervisning som finns gällande de nyanlända eleverna inte räcker till. Detta beror dels på att forskningen inom området är för ensidig, den fokuserar endast på den enskilde individen och dennes situation i klassrummet, och dels för att resultatet av forskningen har lett till att pedagoger och skolan kategoriserar eleven innan den ens börjat sin skolgång. Blob (2004) hävdar att skolan i större grad bör se till även de externa faktorer som påverkar en elevs skolgång och utveckling, såsom social interaktion mellan elev, förälder och pedagog. Om både interna och externa faktorer kan samverka i en skolskolintroduktionssituation skulle det medföra att färre problem skulle uppstå när eleven kommer som ny till skolan.

Skolverket (2007) har i sin rapport i samverkan med Myndigheten för skolutveckling, tagit fram mål och riktlinjer för utbildning av nyanlända elever i grundskolan, gymnasieskolan och motsvarande skolformer. Framtagandet av mål och riktlinjer rörande nyanlända elever ligger till grund för Myndigheten för skolutvecklings rapport (2004) *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Målet är att varje nyan-

länd elev snarast möjligt skall delta i ordinarie undervisning genom ett individuellt anpassat stöd och undervisning vilket skall utgå från elevens behov och resurser. Riktlinjerna rörande kommunens åtagande är att den skall fastställa åtgärder och ansvarsfördelning när det gäller utbildning av nyanlända elever. Vidare skall arbetet följas upp och utvärderas regelbundet. Riktlinjerna för skolans del är att den skall:

- Möta eleven med höga förväntningar och tydliga mål samt se elevens kunskaper och erfarenheter som en tillgång för skolan
- Tillsammans med eleven och elevens vårdnadshavare kartlägga och dokumentera elevens allsidiga kunskaper samt utbildningsbehov och behov av stöd och omsorg
- Med utgångspunkt från elevens behov samverka med elevens vårdnadshavare och med det omgivande samhället
- Tillse att elever får tillgång till utbildning i alla de ämnen han eller hon har rätt till
- Tillse att eleven har en dokumenterad studieplanering som utgår från individuella behov och som regelbundet och ofta revideras
- Ge eleven och elevens vårdnadshavare en tydlig skolintroduktion till skolans värdegrund och arbetssätt samt till förväntningar och roller i skolan
- Ge eleven möjlighet att utveckla inflytande över utbildningen och effektiva strategier för lärande
- Tillse att elevens lärande regelbundet följs upp och att nyanlända elevers utbildning ingår i skolans kvalitetsarbete
- Utveckla arbetssätt som förenar språkutveckling och lärande av ämnesinnehåll
- Aktivt utforma verksamheten så att den nyanlända elevens inkludering i skolan gemenskap underlättas (Skolverket, 2007:9f).

Modigh (2004) har undersökt undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskola. Undersökningens syfte är att beskriva situationen för sent anlända barn och hur dessa introduceras och tas om hand i skolorna.

Modigh (2004) redogör för att undervisning och skolintroduktion för sent anlända barn i skolor i Sverige är av olika kvalitet, och han förklarar att ett skäl till detta är att det saknas kommunala mål och riktlinjer för hur undervisning och skolintroduktion ska genomföras. Detta innebär enligt Modigh (2004) att kommuner och skolor har olika skolintroduktionsplaner för de nyanlända eleverna, gällande om huruvida eleverna sätts in i förberedelseklass, vanlig klass eller om de skrivs in i skolor som antar närhetsprincipen (eleverna intas i skolor i närheten av deras bostad) eller om de behöver åka längre väg till skolan för att skolintroduktionen enbart organiseras på en skola i kommunen.

Kommunen är den myndighet som upprättar en skolintroduktionsplan för nyanlända elever, men de som samordnar skolskolintroduktionen brukar vanligtvis vara skolledaren i respektive skola. Modigh (2004) påvisar dock att grundskolor oftast inte får delta i planläggningen gällande de nyanlända elevernas handläggningar (70 % av grundskolorna i undersökningen) och många av dem (40 %) har inte ens kännedom om vilka elever handlingsplanerna innefattar. Det faktum att det inte vare sig finns kommunala riktlinjer eller god samverkan mellan skolor och kommun leder i många fall till ovisshet och förvirring om hur organisationen för skolskolintroduktion bäst ska tillämpas.

Modigh (2004) framhåller vidare att samverkan mellan föräldrar och skola är en viktig del gällande de nyanlända elevernas skolskolintroduktion och undervisning. En god föräldrasamverkan kan leda till både bättre skolresultat och god arbetsmiljö. För att denna samverkan kan leda till bättre förståelse för det svenska skolväsendets struktur och undervisningsmetoder krävs det dels att skolan kan ge en tydlig och strukturerad information till de nyanlända elevernas föräldrar på familjernas modersmål och dels att skolan ger föräldrarna möjlighet att vara delaktiga i elevernas skolskolintroduktion samt skolgång.

En av de främsta framgångsfaktorerna som Modigh presenterar i rapporten (2004), är att nyanlända elever får individualiserad undervisning som utgår ifrån elevernas behov, förkunskaper och intressen. För att kunna individualisera denna undervisning krävs därav att skolan och kommunen initialt gör en kartläggning av den nyanlända eleven för att få kunskap om dennes skolbakgrund, tidigare erfarenheter och upplevelser. Modigh (2004) hävdar att det

idag finns många elever som inte får individualiserad undervisning och därigenom ges de inte möjligheter att tillägna sig den kunskap som de skulle kunna få. Således behöver skolan utveckla elevernas tidigare kunskaper och sociokulturella bakgrund i större grad, istället för att endast ge kompensation för deras brister. Vidare kan individuella utvecklingsplaner vara ett gott stöd för individualiseringen av undervisningen, tillsammans med utvecklingssamtal och åtgärdsprogram.

En annan faktor som spelar stor roll för de nyanländas situation och utvecklingsmöjligheter i skolan menar Modigh (2004) är att skolan i stort har kompetens och engagerad personal för att undervisa dessa elever. Om skolorna kan möjliggöra undervisning med hjälp av kompetenta modersmållärare och andraspråkspedagoger kan nyanlända elever snabbt utvecklas både i sitt modersmål och i andraspråket, men samtidigt krävs det även att andra pedagoger i skolan och skolledare samt förvaltning och skolpolitiker engagerar sig och får kunskap om integrationsprocesser och interkulturellt förhållningssätt. Ett sätt att införskaffa sig kunskapen om integrationsprocesser och interkulturellt förhållningssätt framhåller Modigh (2004) är genom att skapa möten mellan skolor och kommuner för att utbyta erfarenheter. Ett annat sätt är att ge möjlighet för kompetensutveckling, handledning och tid för reflektion.

Vidare beskriver Modigh (2004) att det heller inte finns några riktlinjer för vilka pedagoger som ska bedriva undervisningen vilket bidrar till att pedagoger ofta har olika kompetenser gällande arbetet med de nyanlända eleverna. Dock påvisar Modigh (2004) att de flesta grundskolor har både en svenska som andraspråkspedagog och modersmållärare som ansvarar för undervisningen, men samtidigt finns det också i varierande grad pedagoger som undervisar dessa elever utan vare sig flerspråkighets- eller speciallärares kompetens.

5. Teoretiska utgångspunkter

5.1 Presentation av teoretiska utgångspunkter

Då undersökningen har en fokus på skolan blir det naturligt att inta ett lärandeperspektiv i vid bemärkelse. Det övergripande perspektivet som valts att ha som teoretisk ram för undersökningen är det sociokulturella perspektivet. Vidare kommer det att göras kopplingar till andraspråksforskaren Jim Cummins (2001) som har ägnat mycket tid åt att forska om minoritetselevens situation i skolan.

Det sociokulturella förhållningssättet/perspektivet och Cummins (2001) syn på andraspråksinlärning och modell för andraspråksinlärares språk- och kunskapsinhämtande är valda då vi anser att de samverkar till en förståelse vid tolkningen av materialet.

5.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet är en lärandeteori som är inspirerad av den sovjetiske språkforskaren och psykologen Lev S. Vygotskijs (1896-1934) studier och resonemang om elevers lärande och utveckling. I lärandeteorin beskrivs det hur människan integreras i den sociala omgivning som denne växer upp i. Det är samspelet emellan individer, den omgivande kulturen samt kommunikation och språk som är grundläggande för utveckling och lärande. Zonen för möjlig utveckling (ZPD), som redogör för en individs potential, då en individ med hjälp av andra mer kompetenta aktörer i sin omgivning kan utveckla de förmågor och kunskaper som denne inte ännu behärskar fullt ut. När sedan individen får tillräckligt med hjälp och stöd kommer han/hon kunna använda sina nyvunna kunskaper på egen hand utan hjälp från den mer kompetenta (Säljö, 2000; Dysthe, 2003).

Dysthe (2003) beskriver hur interaktion genom dialoger formar människor till sociokulturella varelser och att det är genom dialoger i situerade sociala praktiker som människan lär sig färdigheter för att leva och fungera i den kulturella omgivning som han eller hon befinner sig i.

Säljö (2000) skriver att ett samtal mellan två samarbetande parter kan vara en situation som kan leda till att lärande och utveckling skapas för en enskild individ. Därmed är det i samtalet mellan två människor (en mer kunnig än den andra) som den mindre kunniga kan få vägledning och förståelse av företeelser inom en viss diskurs eller verksamhet. Säljö (2000) skriver vidare att: "I samtal kan vi låna kognitiv kompetens från mer erfarna personer och på

det sättet få insikt i hur man ställer frågor och besvarar dem inom en viss verksamhet eller ett visst kunskapsområde” (Säljö, 2000:230).

Dysthe (2003) förklarar att utveckling på individuell nivå sker genom två former av internalisering, det vill säga genom bemästrande av kunskap och genom appropriering, (behärskande av kunskap). Genom socialt samspel sker således individuell utveckling, vilket innebär att kunskapande aldrig sker ensamt. Människor lär sig av och med varandra, vilket också innebär att kunskapande är distribuerat, det vill säga att kunskapande sker inom en grupp där en eller flera mer kunniga stödjer och hjälper en mindre kunnig för att denne ska kunna bemästra och behärska den kunskap som förmedlas.

Via kommunikation kan en individ lära sig ett språk och ett tänkande som är kulturellt och samhällsligt betingat. Det är då denne kan ta kontakt med omvärlden och delta i de sätt att tänka och agera som är framträdande i den kulturella omgivning som han/hon befinner sig i (Dysthe, 2003). Det innebär att: ”barnet tänker *med* och *genom* de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som det stött på och tagit till sig i samspel med andra” (Säljö 2000:67). Genom fysiska och intellektuella redskap kan en individ mediera (förmedla) verkligheten. Säljö (2000) beskriver mediering såsom att ”vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000:81). Fysiska redskap kan vara hjälpmedel såsom miniräknare, penna eller papper, redskap som medför att en individ kan öka sin förståelse och handling för en rad tankeproblem. Intellektuella redskap är de språkliga medel som en individ tar till sig i skapandet av sociala samspel. Genom språkliga handlingar kan en individ sedan använda sina språkliga redskap för att definiera och lösa problem samt diskutera och genomföra olika aktioner. Således bidrar användandet av dessa fysiska och intellektuella redskap (artefakter) till att stödja människan till att fungera i komplexa sociala praktiker (Dysthe, 2003).

Enligt Säljö (2000) är hantering av språk ett viktigt instrument för att en individ ska kunna skapa kommunikation och social praktik med andra individer i sin omgivning. Det är genom användandet av språk som individen kan påverka interaktionella förlopp i viss verksamhet.

Säljö (2000) påpekar dock att alla verksamheter inte ingår i samma mönster, en social praktik är olik den andra. Det är inom en viss verksamhet och inom en viss kulturell omgivning som kunskapande sker och det är genom att använda ett språk och fysiska och intellektuella verktyg som gör att människan kan förstå och göra sig förstådd i den verksamhet eller omgivning som han eller hon befinner sig i.

Lindqvist (1999) påvisar även hon språkets betydelse. Hon menar att språket fyller två funktioner, dels tjäna det som ett medel för social samverkan mellan människor, dels är det det viktigaste redskapet för människans tankeverksamhet. Således fungerar språket för människan som ett socialt umgänge med sig själv. Lindqvist (1999) förklarar vidare att det är på detta sätt individen lär sig att först förstå andra, de kommunikativa mönstren människor emellan, för att sedan kunna förstå sig själv och den roll som han/hon har i den språkliga sociala situationen.

Säljö (2000) beskriver lärandets sociala och traditionella struktur som en cykel, som börjar med att nybörjaren deltar i en social praktik, vilket ger denne erfarenhet, och slutligen tillräcklig kompetens för att uppträda som en kompetent aktör. Således kan en individ som är i en nybörjarfas få handledning i att använda de redskap som behövs för att bli kompetent deltagare i en diskurs. Många situationer i en individs vardag och i skolan har denna karaktär, eleven kan förstå vad som sägs och görs, men han/hon kan inte själv klara av att behärska alla led utan stöd (Säljö, 2000). I skolans komplexa sociala praktik spelar denna handledning en avgörande roll för kognitiv och social utveckling. Säljö (2000) förklarar att: ”Det är här som barnet erbjuds utvecklingsmöjligheter och det är här som värderande kulturella redskap i stor utsträckning görs tillgängliga för barnet” (Säljö, 2000:122). Skolan blir således en av de verksamheter som medför att en elev har möjlighet att varsebli sin egen utveckling med hjälp av mer kompetenta aktörer och därmed få möjlighet till vidare utveckling (ZPD).

I skolans värld har den nära utvecklingszonen avgörande betydelse och Lindqvist (1999) förklarar att det som en pedagog behöver ha i ständig åtanke är att han eller hon alltid skall

sträva efter en undervisning som ser till elevens möjligheter för utveckling. Detta skall inte baseras på elevens tillkortakommanden utan skall också fokuseras på dennes potential samtidigt som de får hjälp att prestera inom ramen för sin egen förmåga. En god undervisning skall därmed ge förutsättningar för utveckling och förändring i elevens nära utvecklingszon. En god undervisning i en sociokulturellt stödande miljö där pedagogen och skolan tar tillvara på elevens kunskaper och erfarenheter gynnar därmed barnets kognitiva och sociala lärande.

5.3 Andraspråksperspektiv

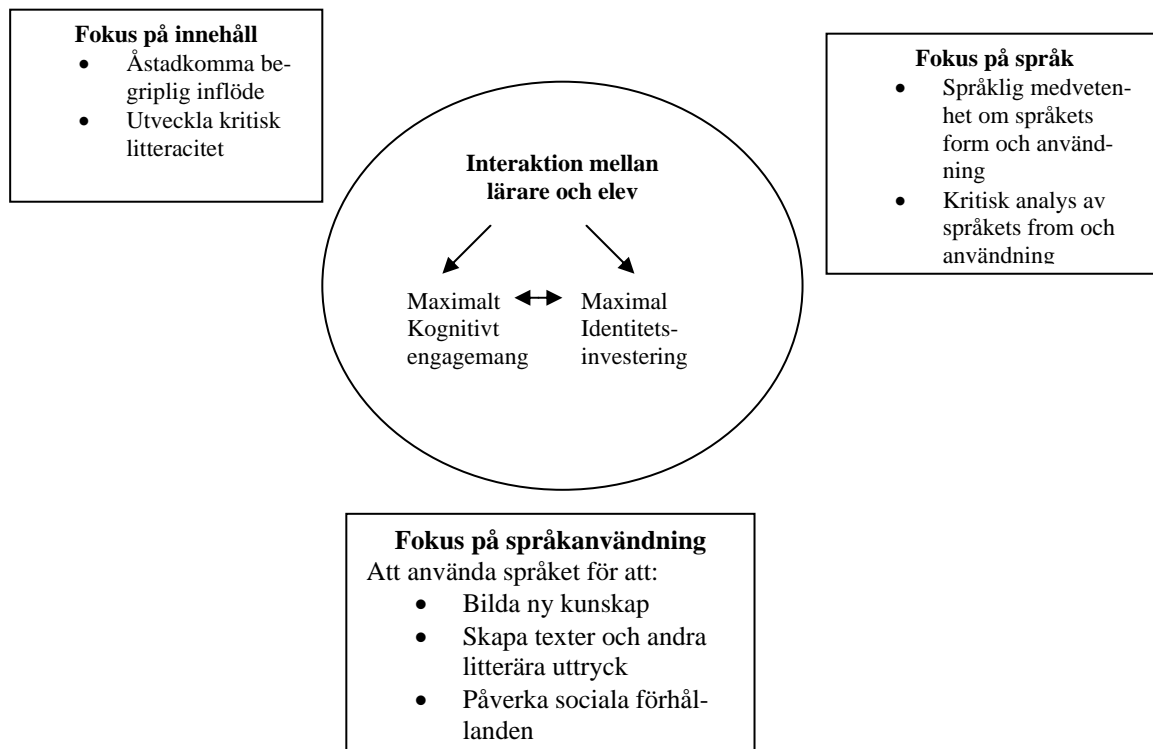
Andraspråksforskaren Jim Cummins (2001) som har forskat mycket kring tvåspråkiga barn och deras skolframgång gör bestämt gällande att alla barn bör ges potential till utveckling och inläring på en åldersadekvat nivå. Om barnet har ett annat förstaspråk än majoritetsspråket i skolan och förstaspråket är mer utvecklat än andraspråket (majoritetsspråket), är det av stor betydelse för barnet att han/hon får fortsätta utveckla sitt tänkande och lärande på förstaspråket, då det enligt Cummins (2001) är på det starkaste språket som individen både lär men även förstår bäst. Cummins (2001) framhåller här forskningen som visar att det krävs fem år eller mer för att en andraspråkselev ska komma ifatt sina enspråkiga kamrater studiemässigt i skolans läsmånen. Om andraspråksinläraren under dessa år endast har möjlighet att tillskriva sig ämneskunskaper på andraspråket vilket de inte kontrollerar fullt ut, ställer detta väldiga krav på pedagogerna. Pedagogerna är tvungna att stötta ämnesinläringen genom att variera sina arbetsmodeller och framarbetade tillvägagångssätt för att hjälpa andraspråksinlärarna med deras förståelse och deltagande i skolundervisningen.

Cummins (2001) hävdar behovet av en språkpolicy i skolan, vilket innebär all personal måste vara medveten om att skolan inte bara är en institution där eleverna lär sig saker, utan att den även måste anpassas till förändrade demografiska och sociala förhållanden för att uppfylla sin uppgift. ”I synnerhet måste man i skolorna lära sig hur man undervisar ett elevunderlag som avviker väsentligt från de ’vanliga’ vita, enspråkiga elever med kulturellt homogen medelklassbakgrund för vilka läroplanen en gång utarbetades” (Cummins, 2001:89) Vidare hävdar Cummins (2001) att så länge det inte existerar någon heltäckande språkpolicy för hur skolorna ska hantera frågor som rör språk och social mångfald kommer de allmänt att betrakta undervisningen av andraspråkselever i första hand som ett ansvarsområde för pedagoger i svenska som andraspråk. Därmed är det inte sannolikt att andraspråkselever kommer att få begripligt inflöde, det vill säga att undervisningen inte är anpassad till dessa elevers förutsättningar och behov, i sina vanliga klasser där de har de flesta lektioner under skoldagen. Dessutom anser Cummins (2001) att lärarutbildningen skulle ombesörja så att alla nya pedagoger har kunskap i att göra ett fackämnesinnehåll förstaeligt för andraspråksinlärarna. Likaså borde det vara ett krav på dokumenterad erfarenhet från arbete med andraspråksinlärare för att kunna söka rektors- och studierektorstjänster.

Axelsson (2002, 2004) refererar till Cummins (1986, 1996, 2001) där han anser att interaktionen mellan pedagogen och eleven är helt avgörande om eleven ska bli stärkt eller försvagad. Detta betyder att pedagogerna ges ett stort ansvar men också en möjlighet att hjälpa eleven i hans/hennes språkutveckling genom att vara en förespråkare för dem på skolplanet. Enligt Axelsson (2002, 2004) förespråkar Cummins (2001) en språkpolicy inom skolan som klarar av att omfatta samtliga elever - även andraspråkselever. För att förklara vad han menar har Cummins (2001) utvecklat en modell gällande skolans språkpolicy som inkluderar samtliga pedagoger på skolan vilken bygger på utbildningens pedagogik och organisation. Enligt Cummins (2001) fordras dels ett starkt kognitivt engagemang och dels ett bekräftande av andraspråkselevens personliga identitet i interaktionen mellan pedagogen och eleven. Ju mer andraspråkseleven lär sig, desto mer förstärks den studiemässiga självbilden hos eleven och intresset för studierna höjs. I inlärningsprocessen innebär det att interaktionen mellan pedagog och andraspråkselev

- ger eleverna goda möjligheter att hantera språk och begrepp som är meningsfulla och viktiga;

- ger eleverna goda möjligheter att fördjupa medvetenheten om hur deras språk fungerar och om samband mellan de språkbruk och maktförhållanden som påverkar deras liv (t.ex. genom reklam, politiska budskap etc.);
- ger eleverna goda möjligheter att använda sina språk på effektiva sätt för att få kontakt med andra människor och påverka sin verklighet (Cummins, 2001:99).



Figur 1: Att utveckla en god studiemässig förmåga (Cummins, 2001:94).

I denna modell för inläring av ett enligt Cummins (2001) kunskapsrelaterat språk är interaktionen mellan pedagogen och eleven den mest avgörande faktorn för om andraspråkseleven ska lyckas eller inte. Mittcirkeln företräder enligt Cummins (2001) elevens personliga utrymme vilket skapas i interaktionen mellan pedagog och elev. Detta utrymme menar Cummins (2001) är vad Vygotskij (1978) kallar för proximal utvecklingszon eller zonen för möjlig utveckling. Detta samspel kan ses ur två olika synsätt, där det ena är relationen mellan undervisning och lärande, vilken inbegriper strategier och arbetssätt som pedagogen använder för att ge inläraren såväl "begripligt inflöde och läsundervisning som ämneskunskaper och kognitiv utveckling" (Cummins, 2001:94). Det andra synsättet är stärkandet av elevernas självbild, vilket innefattar de budskap som förmedlas till inläraren vem han/hon är i pedagogens ögon och vem han/hon kan bli. Det viktigaste blir här enligt Cummins (2001) att pedagogen skapar en undervisningsmiljö där en stark känsla av tillhörighet och gemenskap råder och där samtliga elevers röster får höras för att främja andraspråksinlärnarnas inläring av ett kunskapsinriktat språk

6. Resultatredovisning

Kapitlet inleds med en presentation av skollärdarna och pedagogerna som deltagit i undersökningen. Därefter redogörs för det meningsbärande i intervjuerna under kategorierna: skolinledning, undervisningsform/undervisning och modersmål vilka ligger till grund för studiens syfte och frågeställningar.

6.1 Skolledare och pedagoger

Då vi som forskare vill visa respekt och hänsyn till deltagarna kommer de för undersökningen aktuella skolledarna och pedagogerna att namnges under pseudonymer. Även skolorna i fråga har fått fingerade namn, eftersom det inte ska vara möjligt att identifiera vare sig skola eller personal. Studien utgår ifrån skolledare och pedagoger, men för att underlätta läsningen av studien har vi valt att ge dem en skoltillhörighet. I den löpande resultatredovisningen kommer vi att använda oss av förkortningarna sl (skolledare) och p (pedagog), detta för att ytterligare underlätta för läsaren att kunna skilja de åt.

Kameliaskolan

Eva har både lärar- och rektorsutbildning. Hon har trettio års erfarenhet av arbete i skola och har de senaste femton åren arbetat som rektor i den kommun där hon varit verksam i hela sitt yrkesliv. Eva har lång erfarenhet av arbete med elever med utländsk bakgrund och har även gått toleransutbildning, en fortsättning på rektorsutbildningen, men saknar svenska som andraspråksutbildning. Idag arbetar hon som skolledare och samordnare för särskola och tvåspråksenhet. Hon har ett uttalat brinnande intresse för arbete med förberedelseklass- och särskolelever.

Kristina är utbildad förskolelärare och har arbetat i ett flertal förskolor under sitt 29-åriga yrkesliv. Hon har arbetat med familjer och elever med utländsk bakgrund i många år och arbetar idag både som integrationssamordnare mellan kommun och skola för flyktingfamiljer samt som förberedelseklasspedagog. Hon har inte en svenska som andraspråksutbildning, men har gått ett flertal fristående kurser i interkulturellt förhållningssätt, kris- och traumahantering, språkutveckling med flera.

Solrosskolan

Anna är från början utbildad ämneslärare och arbetade som pedagog i femton år innan hon tog sin rektorsutbildning. Vidare har hon inte svenska som andraspråk i sin utbildning. Anna har arbetat som skolledare i åtta år och har haft tjänst på två skolor med denna befattning. Den skola som Anna arbetar på idag är en 7-9 skola och den tar emot elever med utländsk bakgrund och har sedan i år även en förberedelseklass.

Lena har från början en lärarexamen för yngre åldrar. Hon har även vidareutbildat sig och har universitetspoäng i historia, engelska och svenska som andraspråk. Lena har även hon lång erfarenhet av arbete med nyanlända elever och har arbetat med sådana i cirka tjugo år.

Pihlbladsskolan

Lars har både lärar- och rektorsutbildning. Han har varit verksam inom skola i över trettio år, tjugo år som pedagog och tio år som både studierektor och skolledare. Lars har lång erfarenhet av arbete med elever med utländsk bakgrund och har arbetat som skolledare i ett flertal skolor där majoriteten av eleverna har annat modersmål. Även han har fått tillfälle till viss utbildning gällande elever med utländsk bakgrund men då främst internutbildningar, dock inte i svenska som andraspråk. Idag arbetar han på en 6-9 -skola.

Maria är utbildad ämneslärare i svenska, engelska, historia och svenska som andraspråk. Hon har arbetat i samma skola hela sitt yrkesverksamma liv och har lång erfarenhet av arbete i förberedelseklass. Hon har tidigare i denna skola arbetat både som svenska som andraspråkspedagog och som förberedelseklasspedagog, men idag har hon en delad tjänst varav (40 %) är inom förberedelseklassen.

6.2 Skolintroduktion

I intervjuerna framkom det att Kameliaskolan och Solrosskolan följer ett utarbetat skriftligt frågeformulär när det gäller skolskolintroduktionen för nyanlända elever med utländsk bakgrund. På dessa två skolor framkom det att både skolledare och pedagoger deltar i skolintroduktionsmötet. Till skillnad från de andra två skolorna har inte Pihlbladsskolan något dokumenterat frågeformulär, dock arbetar personalen utifrån liknande rutiner. Vid intervjuerna

med sl Lars och p Maria på Pihlbladsskolan framkom det att det endast är p Maria som ensam har ansvaret för hela skolintroduktionsprocessen.

P Lena på Solrosskolan berättar i intervjun att skolskolintroduktionen går till på följande sätt:

Flyktingmottagningen tar den första kontakten med familjen, gällande lägenhet, möbler och det praktiska. Flyktingmottagningen tar kontakt med skolan och begär en tid för intervju och sedan kommer familjen hit till skolan. Då är rektorn med, tillsammans med mig, föräldrarna och eleven. Vi har även en tolk med och det sköter flyktingmottagningen om. När vi har mötet utgår vi ifrån ett frågeformulär, vi kontrollerar att namn är rätt stavat, vad föräldrarna heter, födelsenummer, vilket telefonnummer de har, om de har mobiltelefon, och sedan frågar vi vilket land de kommer ifrån, vilka språk de pratar och vilket modersmål de har. Vi upplyser också om att eleven kan få modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet och vi trycker på betydelsen av detta. Vi frågar vidare om religion och allt som har med det att göra. Vi frågar om vad eleven får och inte får äta, om han/hon har några hinder, allergier och om eleven kan vara med på idrott och samt om den kan simma. Vi brukar också fråga om hur skolgången har varit, om eleven kan engelska och om skolgången har varit regelbunden. Vi frågar också om när eleven gick i skolan sist, vilken klass det var och om eleven tidigare haft slöjd och idrott i sina hemländer. Genom detta får man en bra bild om familjen och situationen. Eleven får redan vid första mötet, en klassplacering. Alla nyanlända vare sig de kommer via flyktingmottagningen genomgår samma procedur (Lena).

Det framkom i de andra fem intervjuerna att skolskolintroduktionen fungerar på liknande sätt där skolledare och pedagoger alla ser betydelsen av att informera eleven och familjen om möjligheten att få modersmålsundervisning och studiehandledning. När det gäller klassplaceringen däremot är både sl Eva och p Kristina på Kameliaskolan måna om att poängtera att inte klassplacera barnen till skillnad från de andra skolledarna och pedagogerna.

Eleverna får inte någon klassplacering direkt utan det ser vi med tiden, mycket beroende på var i kommunen familjen bosätter sig eller om det är något fast boende som gäller (Eva).

Tidigare skrevs eleverna in i en klass, men vi märkte att de ofta behövde gå om en klass för att täppa till vissa luckor. För att de skulle kunna känna sig duktiga tog vi därför bort klassplaceringen. Vi vill inte sätta in dem i en klass med en klasstillhörighet eftersom att risken är stor att de inte klarar av att komma upp till den nivå klassen är på (Kristina).

När det handlar om frågan om kommunala direktiv gällande mottagandet av nyanlända elever framkom det följande under intervjun med sl Eva och p Kristina:

Vi håller på att författa en mottagningsplan tillsammans med resurscentrum i kommunen, där socialsekreterare sitter som tar emot de nyanlända i kommunen. Rutinerna fungerar bra idag då vi har bra rutiner av tradition, men vi har aldrig satt ner dem på papper. Nu ska de dock bli nedskrivna och det ska bli klart i slutet av januari 2009. P Kristina som har en delad tjänst som både förberedelseklasspedagog och integrationssamordnare är jag chef över. I den speciella tjänst som hon har ingår det att möta barnen så tidigt som möjligt och göra en så barninriktad behovsinriktad bra lösning som möjligt. I kommunen har vi också beslutat att vi ska erbjuda asylbarnen undervisning så fort vi kan, där är vi ute på banan så fort det bara är möjligt (Eva).

Fördelen med att jag jobbar i förberedelseklass, men också att jag jobbar mot flyktingmottagningen som integrationssamordnare kring alla nyanlända elever kring skolintroduktionen är stor. Eftersom att jag får möjlighet att träffa både familjerna genom mitt arbete som integrationssamordnare och eleven kan jag få en god relation med alla parter och det är något nytt för denna kommun att ha inneha denna tjänst. Tjänsten är välbehövlig och jag trivs med den (Kristina).

I intervjuerna med sl Eva och p Kristina framkom det att deras skola ligger långt framme när det gäller att författa en mottagningsplan (berör hela den nyanlända elevens och dess familjs situation och vistelse i kommunen) då denna skall vara färdigställd januari 2009. Kameliaskolan är också den enda skolan i studien som har nedskrivna rutiner för inskrivning och undervisning i förberedelseklass som även används på andra skolor i kommunen. I intervjuerna med sl Lars, p Maria, sl Anna och p Lena framkom det att på deras skolor saknades nedskriv-

na rutiner rörande mottagning och undervisning. Sl Lars berättar att det inte i nuläget föreligger något behov av skriftliga rutiner rörande skolintroduktion för de nyanlända eleverna, men han betonar samtidigt att om andraspråkspedagogen anser att behovet finns får de gemensamt författa dessa.

När det gäller tänkbara gemensamma nationella direktiv för nyanlända flykting- och invandrarbarn framkom det olika synpunkter i intervjuerna. Sl Lars uttrycker det med:

Jag tror att man ska akta sig för gemensamma nationella direktiv, att blanda in myndigheterna i för stor grad. Det är trots allt så pass lokal anpassad verksamhet, den styrs väldigt mycket av hur språkgrupperna ser ut, vilken typ av invandrare det är som kommer och hur de lokala organisationerna ser ut. Det är nog rätt bra om vi får hantera det själva på skolorna. Bortsett från studiehandledning fungerar det rätt bra överlag. För det är egentligen ingen statlig fråga, det är en kommunal fråga och det handlar mycket om att bygga upp beredskap utifrån erfarenheter. Jag tror att det kommer att leda till att också de, alltså kommunen, ja, vi alla får hitta strategier för det (Lars).

Sl Eva säger å andra sidan:

Jag tror att det är jätteviktigt att vi har gemensamma nationella direktiv för nyanlända elever. Det är jätteviktigt att invandrarbarnen i Sverige blir rätt sedda, därför är det bra att det finns ett jämställt direktiv (Eva).

Här kan vi se att skolledarna Lars och Eva skiljer sig åt när det gäller om det ska finnas nationella direktiv eller inte. Sl Eva å sin sida är mycket positivt inställd då hon tror sig veta att direktiven kan medföra att den nyanlända eleven blir rätt sedd och därmed kan dennes behov lättare bli tillgodosett i det svenska skolsystemet. Sl Lars å andra sidan tror inte på värdet av nationella direktiv på grund av hans misstro till politikernas kunskap i flykting- och invandrarfrågor, i och med det anser han att det är bättre som det är nu att varje skolledare organiserar skolintroduktionen för den nyanlända eleven.

Vidare följer citat som visar på exempel på vad de tre pedagogerna, Maria, Lena, Kristina samt sl Anna har för åsikter kring nationella direktiv:

Det tror jag vore bra, det tror jag faktiskt. Det ska inte finnas för stora skillnader mellan skolor i en kommun och vem som helst ska inte kunna undervisa de här eleverna. Små skillnader blir det alltid, men man måste se till att de här barnen kommer i första hand. Det får inte vara så att vem som helst kan ta hand om den här undervisningen bara för att den kan fylla upp med två timmar extra i sitt schema (Maria).

Det finns skolor som har mindre antal nyanlända elever och som inte har svenska som andraspråkspedagoger och då är det speciallärare som får ta den biten. Det brukar inte fungera bra för de har inte de här rutinerna med mottagandet. Och det är bra om de här lärarna skulle veta hur man arbetar med nyanlända elever från andra kulturer och språk (Lena).

Det är jätteviktigt att politikerna har ett interkulturellt förhållningssätt, för det måste finnas en högre instans som styr upp hur man arbetar eller hur skolintroduktionen ska fungera i en skola. Det är viktigt att detta då skrivs ner och att man har ett barnperspektiv och att man verkligen har FN:s barnkonvention i åtanke när man konstruerar direktiven (Kristina).

Nej, inte direkt, men det är klart att vi har de allmänna råden från skolverket som är styrande, de kom alldeles nyss, men jag har inte hunnit läsa dem än. De allmänna råden är baserade på hur man arbetar med nyanlända elever och de ska vi följa. Vi får läsa in oss på dessa och titta på hur vi ska följa dem på bästa sätt utifrån vår verksamhet, våra elever och de förutsättningar de har (Anna).

Pedagogerna Maria, Lena och Kristina samt sl Anna är alla positivt inställda till nationella direktiv eller bestämmelser för nyanlända flykting- och invandrarbarn. De påtalar att nationella direktiv kan medverka till att ta bort skillnader för hur skolintroduktion går till mellan skolor. Pedagogerna anser vidare att det är viktigt att förberedelseklassorganisationen bör styras upp och bedrivas av behöriga svenska som andraspråkspedagoger. P Kristina betonar även att de nationella direktiven bör synliggöra barnperspektivet vilket hon inte anser sker idag och hänvisar därmed till FN:s barnkonvention.

6.3 Undervisningsform/undervisning

Under våra intervjuer med samtliga informanter framkom det att alla nyanlända flykting- och invandrabarn som kommer till deras skolor placeras i förberedelseklass. Anledningen till denna placering beror på att det är en bra organisationsform för att lära sig det svenska språket enligt informanterna. Vidare betonades också att detta står i kursplanen för svenska som andraspråk. När det gäller de yngre nyanlända barnen däremot, anser p Kristina att de kan placeras i en vanlig klass och då menar hon barn i år ett och två. Detta för att alla elever vare sig de har svenska som modersmål eller annat modersmål börjar på samma nivå. De har alla den grundläggande basen med sig och alla ska ”knäcka läskoden”. Även sl Lars ser fördelen med att yngre barn placeras direkt i vanlig klass:

Bland de yngre barnen är detta bra då de har samma lärare i nästan alla timmar varje dag och på så vis socialiseras de snabbt in. Men på högstadiet måste man springa runt till trettio olika lektioner och att ha femton olika lärare och aktiviteter och det tror jag inte gynnar lärande utan det skapar mer förvirring och stress. De måste få en viss grund att lära sig språket överhuvudtaget. Att eleven börjar från noll och sitta och lyssna på en SO-timme eller något sådant är tämligen meningslöst (Lars).

Som synes anser sl Lars att äldre nyanlända elever bör placeras i förberedelseklass till skillnad från yngre barn. Nedan följer citat där även p Kristina och sl Eva uttrycker sig beträffande valet att placera äldre nyanlända flykting- och invandrarelever i förberedelseklass till skillnad från vanlig klass:

Jag anser att socialiseringen in i samhället sker bättre i en förberedelseklass än i vanlig klass plus att kompetensen inte finns hos lärare i vanlig klass. Denna kompetens finns däremot i förberedelseklass i både hur man lär ut i svenska som andraspråk samt att man har förståelse för att flertalet av eleverna kommer från en förmedlingspedagogik. I förberedelseklass har vi möjlighet att se eleven och dess behov vilket leder till att vi kan göra en bra kartläggning av dem.

Under de två första åren som eleven är nyanländ har jag god kontakt med eleven och dess familj. När eleven sedan kommer till vanlig klass är jag den som förmedlar mellan familjerna, eleven och den vanliga klassen, så gott det går (Kristina).

Jag tror att det är bättre att lära känna en ny skola med organisationer i ett litet sammanhang och ta det successivt istället för att hamna i en vanlig klass och behöva sätta sig in i allt vad det innebär.

När det gäller pedagogen har denne en större möjligheter att lära känna den nyanlända eleven. Pedagogen lär sig hur eleven fungerar snabbare än om eleven skulle ha varit i en större klass. Pedagogen i en vanlig klass har inte den kunskapen som p Lena och hennes kolleger har. Pedagogerna i vanlig klass kanske inte förstår, man kanske inte ser, eller vill se och tror att begåvningsnivån inte är tillräcklig hos eleven när det egentligen handlar om att denne inte har språket med sig. Jag tror att man snabbare fångar upp det i en liten grupp än vad man kan göra i den stora klassen (Eva).

En nackdel som samtliga informanter i vår studie tar upp när det gäller att placera den nyanlända eleven i förberedelseklass är den sociala aspekten. Informanterna anser att det kan vara lättare att få kamratkontakter och utveckla ett vardagsspråk/kompisspråk i den vanliga klassen till skillnad från förberedelseklassen där det går ett mindre antal elever. Förberedelseklass eleverna har alla ett annat modersmål och går därmed miste om den naturliga kontakten med svenska elever som de annars skulle ha fått i vanlig klass. Pedagogerna och skolledarna ser vidare en risk med att förberedelseklassen betraktas som en segregerad del från övriga skolan. Dock framhöll samtliga skolledare och pedagoger att skolorna har valt förberedelseklass som undervisnings- och organisationsform då de anser att fördelarna överväger nackdelarna gentemot vanlig klass.

När det handlar om hur de studerade skolorna bedriver undervisningen för nyanlända flykting- och invandrarelever berättar samtliga tre skolledare att de överlåter allt ansvar när det gäller undervisningen till sina svenska som andraspråkspedagoger. Anledningen till att pedagogerna får ta allt ansvar är att skolledarna anser att svenska som andraspråkspedagogerna är

de som besitter störst kunskap när det gäller svenskundervisning för elever med annat modersmål.

När det gäller hur pedagogerna bedriver undervisningen för flykting- och invandrarbarn berättar p Lena att hon arbetar metodiskt och utgår från att individanpassa undervisningen, där eleven får arbeta mest med sitt eget material och inte mycket tillsammans i grupp. Hon använder sig i huvudsak av färdigt material. Om den nyanlända eleven inte kan det latinska alfabetet berättar p Lena att de använder skriv- och ordböcker för lågstadiet där eleven kan lära sig att skriva fint inom linjerna. Därefter kan eleven börja lära sig att läsa in småord samt att föra ihop bild och text. Detta kan de hålla på med, enligt p Lena, under ett flertal veckor. Det som eleverna däremot kan göra tillsammans kan till exempel vara att spela spel såsom Memory och Ordbingo. P Lena framhåller vidare vikten av att ständigt repetera de ord och begrepp som eleven har lärt sig. Följande citat visar på hur p Lena går tillväga i arbetet med den nyanlända eleven:

När eleven inte kan vårt alfabet får de arbeta med detta i flera veckor, till exempel skriva bokstäver i de lågstadieböcker som vi tar till för att de ska kunna lära sig att skriva fint inom linjer. Sedan börjar de läsa in småorden i böcker som är utarbetade för detta. När alfabetet är klart börjar de med att föra ihop bild och text och det gör de i en läs- och skrivbok, *Svenskbiten*. Kan de alfabetet får de börja i boken *Välkommen till Sverige*, den är ganska gammal, men väldigt bra och vi har inte hittat något annat som är bättre än den. Då måste de dock kunna bokstäverna och småord. Samtidigt måste jag hela tiden prata och läsa med dem. Det är viktigt att eleven skriver orden på sitt modersmål samtidigt med det skrivna svenska orden så att de kan jämföra (Lena).

P Maria har däremot inte haft många elever som inte har kunnat det latinska alfabetet, men skulle detta inträffa vänder hon sig till läs- och skrivstudion i kommunen för att få veta hur hon ska gå tillväga då hon saknar läsinläring i sin egen utbildning.

Hon anser att undervisningen måste individualiseras i stor utsträckning för att få eleven att arbeta självständigt, då eleven redan är klassplacerad i vanlig klass och gör en del av arbetet och följer delar av klassundervisningen. Men p Maria har även gemensam undervisning i förberedelseklassen och då främst i grammatik och ordförståelse. P Maria har i samråd med skolledaren kommit fram till denna lösning vad gäller undervisningen för de nyanlända eleverna då hon vill ha fler timmar i sina ämnen, historia och engelska. Detta för att inte förlora kontakten och samarbetet med andra kollegor i ämnesgruppen, men också för att agera språkrör för förberedelseklass eleverna.

Eftersom det kommer nya elever hela tiden måste jag individualisera undervisningen så mycket som möjligt. Försöka få dem att blir självgående och att de tar egna initiativ. De är något de inte gör från början, de flesta är inte vana vid en sådan skolgång.

I undervisningen arbetar jag mycket med ord och bild. Jag och mina kollegor har gått en kurs i Montessori för invandrarundervisning så jag har ett helt skåp som är Montessorinspirerat med ord och bild. Alla elever kan göra det, även de elever som bara har varit här i några veckor. Självklart har jag även en del gemensamma genomgångar också för det måste man ha (Maria).

Som framgår tar p Lena och p Maria upp att de arbetar mycket med att få de nyanlända eleverna att bli självgående. I intervjuerna framkom det att detta beror på att de nyanlända eleverna är på olika nivåer språkmässigt, men också kunskapsmässigt. De berättade också i sina intervjuer att förberedelseklassundervisningen är upplagd formenligt i lektionssal vilket gör att de sällan utnyttjar andra undervisningselement såsom samhälle och natur. Dock önskar p Maria att hon gärna skulle vilja gå på musei- och teaterbesök och liknande om det hade funnits möjlighet.

P Kristinas svar skiljer sig däremot från de ovannämnda citaten. Hon anser att lärande sker när eleverna får möjlighet att arbeta kreativt och att det sker i grupp och inte enskilt. Därför arbetar p Kristina mycket med att utforska andra lärandemiljöer med hjälp av kreativa verktyg såsom digitalkamera och bandspelare.

Vi arbetar mycket mer kreativt nu och digitalkameran är ett ovärderligt hjälpmedel som jag använder tillsammans med eleverna dagligen. Mitt förhållningssätt är mer interkulturellt och jag är mycket mer medveten om hur mycket mitt förhållningssätt betyder till de nyanlända eleverna i undervisningen. Jag tycker också det är viktigt att eleverna delas in på åldersadekvat nivå så att lärande verkligen utvecklas (Kristina).

6.4 Modersmål

Samtliga skolor i studien erbjuder modersmålsundervisning och studiehandledning redan under skolintroduktionsmötet. Det är sedan upp till den nyanlända eleven och föräldrarna att fatta beslut. Dock är det endast två av de studerade skolorna som erbjuder modersmålsundervisning inom timplanebunden tid. En av dessa skolor erbjuder endast ett språk på dagtid medan den andra skolan erbjuder undervisning i tio modersmål. Det framkom i intervjuerna att två skolor har modersmålslärarna knutna till ett arbetslag och den tredje skolan köper in modersmålstjänsten via modersmålsorganisationen i kommunen bortsett från en modersmålslärare som är anställd på skolan. Nedan följer citat som visar på vad några av informanterna har att berätta om modersmålsundervisning för den nyanlända eleven:

Vi erbjuder modersmålsundervisning till alla nyanlända elever. Idag är det 80 min./vecka fördelat på två tillfällen. Jag köper in åtta språktjänster och det är regel att det ska vara fem för att anordna modersmål förutom när det gäller studiehandledning för det får jag köpa till alla nyanlända. Jag har sex fulltidsanställda modersmålslärare och sedan har jag två modersmålslärare som är timanställda. De egna modersmålslärarna ingår i ett arbetslag tillsammans med sexton svenska som andraspråkslärare på Tvåspråksenheten. Den mesta av modersmålsundervisningen ligger utanför timplanen, men min nästa utmaning är att lösa det för de barnen som har de längsta skoldagarna. Det är viktigt att de får modersmålet inom timplanen så att de inte får mycket merarbete och att de inte lägger av att läsa sitt modersmål (Eva).

Vi erbjuder modersmålsundervisning lite beroende på hur gamla de är, de äldre eleverna får 2x60 minuter och de yngre får lite mindre. Alla modersmålslärare är sedan anställda på skolan och tillhör två arbetslag. Men modersmålslärarna är också ute på andra skolor i kommunen och arbetar så att eleverna inte behöver åka runt. En av modersmålslärare går även in i förberedelseklassundervisningen för att ha matematik med eleverna. Han hjälper elever med samma modersmål, men han har även matematikundervisning för samtliga elever i förberedelseklassen (Anna).

Vi erbjuder modersmålsundervisning utanför timplanen förutom polskan som ligger på dagtid. För de polska eleverna kan den polska modersmålsläraren vara med på skolintroduktionssamtalet. Detta tycker jag är bra då hon också kan få direkt kontakt med föräldrarna vilket underlättar samverkan mellan hem och skola. De polska eleverna kan inte välja bort modersmålsundervisning då den polska läraren ingår mycket i förberedelseklassarbetet och detta tycker jag är mycket bra (Maria).

Som vi ser tar både skolledare och pedagoger upp betydelsen av modersmålslärare och modersmålsundervisning. På p Annas och p Marias skola har de en modersmålslärare som kommer in och hjälper förberedelseklass eleverna, den ena ger stöd i matematikundervisning och den andra är ett allmänt språkstöd i hela förberedelseklassundervisningen. På sl Evas skola däremot arbetar samtliga modersmålslärare tillsammans med svenska som andraspråkspedagogerna i förberedelseklassundervisningen.

På vår skola arbetar modersmålsläraren i förberedelseklass tillsammans med andraspråksläraren. Vi har utökat det samarbetet, förut var det bara några modersmålslärare som kom in i förberedelseklassen, men nu gör vi så att alla planerar in för att alla ska kunna komma in. Modersmålslärarna och förberedelseklasslärarna lär känna varandra bättre på detta sätt och modersmålsläraren vågar mer av sitt ämne när lärarna känner varandra.

Modersmålsläraren hjälper den nyanlända eleven i sitt ämne på modersmålet samtidigt som förberedelseklassläraren har undervisning. Det är viktigt att förberedelseklasslärarna tar till vara på modersmålslärarna när de är inne i klassen när det gäller ämnesstoff så att man kan jobba vidare med detta sedan.

Jag tror att vi har en fördel att Tvåspråksenheten organiserar både modersmål och svenska som andraspråkslärare vilket gör att de är samjobbade, de känner varandra och känner varandras styrkor och svagheter och vet förutsättningarna (Eva).

På frågan om användningen av modersmålet i den introducerande undervisningen framkom det att samtliga informanter framhåller modersmålets betydelse för den nyanlända elevens kunskapsutveckling. De betonar alla vikten av att eleven läser sitt modersmål för att underlätta inläringen av ett andraspråk och andra skolämnen. Sl Lars uttrycker följande kring denna fråga:

Det är bra om eleven i förberedelseklass får modersmålsundervisning då de i många fall kan vara så att elevens modersmål inte är så utvecklat. När vi lär oss nya språk översätter vi och transformerar och har man då ett dåligt eget språk kan det vara svårt att genomföra den processen. Att ha ett välutvecklat eget språk är därmed oerhört viktigt för att kunna lära sig ny kunskap och nytt språk. En bra språkutveckling gör att eleven också kan socialisera sig lättare i samhället (Lars).

Sl Eva och p Kristina förklarar modersmålets betydelse med att:

All forskning pekar på hur oerhört viktigt det är med modersmålsundervisning för att man ska kunna utveckla både svenska, lärande i allmänhet och sitt modersmål. Man måste ha något att tänka med och på. Och nu säger Jan Björklund att han inte tycker att man ska ha en ämnesanknuten undervisning på modersmålet, då höll jag på att tappa andan för under samma dag gick tidningarna ut med forskningsrapporten om hur viktigt det är med modersmålsundervisningen.

Några av mina modersmållärare som är matematiklärare i sitt ursprung har studiehandledning i matematik för de nyanlända barnen vilket betyder att matematiken går mycket bra. Detta innebär att de snabbt kan få ett bra betyg i matematik då de får alla begrepp förklarade för sig på modersmålet samtidigt som de får begreppen på svenska, detta är verkligen en riktig ämnesanknuten undervisning. Enligt Björklund skulle denna sortens undervisning inte förekomma i skolan (Eva).

Jag anser att modersmålsundervisning är bra för den nyanlända eleven då detta ökar självkänslan och identiteten. Man behöver ett bra modersmål för att lära sig svenska för annars har man inga referensramar. Margret Hill på skolverket och Kenneth Hyltenstam säger att de barn som har haft modersmålsundervisning parallellt hela tiden kan bli bättre än svenska barn då de har lärt sig att jobba mer kreativt och de blir också bättre i andra ämnen. De har också mycket lättare att lära sig andra språk medan de barn som inte har haft någon modersmålsundervisning alls har sämst resultat (Kristina).

P Kristina anser vidare att all modersmålsundervisning ska ske på schemalagd skoltid, men att detta i första hand är en ledningsfråga. Hon uttrycker vid flertal tillfällen under intervjun att alla rektorer, skolchefer och politiker borde vara mer medvetna om modersmålets betydelse och innebörden av ett interkulturellt förhållningssätt.

Sl Anna anser även hon att modersmålet är viktigt för den nyanlända eleven och framför allt i den introducerande undervisningen är modersmålsundervisning bra då det stöttar elevens utveckling i det svenska språket främst men också den egna identiteten hos eleven. Hon anser att modersmålet behövs för att eleven ska utveckla ett känslspråk och för att vara ett stöd i andra ämnen. Vidare uttrycker hon följande:

Vi är dåliga på att använda modersmållärares kompetens i många sammanhang. De skulle kunna hjälpa till i det dagliga arbetet med eleverna då de känner till kulturerna på ett annat sätt än vad vi gör. Detta skulle vi faktiskt kunna förbättra (Anna).

P Lena berättar även hon varför modersmålet har betydelse för de nyanlända eleverna i följande citat:

De nyanlända eleverna behöver underhålla sitt modersmål och gör de inte det hamnar de i någon slags ingenmansland där de inte kan veta sig sitt modersmål eller svenska bra, och detta är verkligen inte bra för eleven. De måste alltså underhålla sitt modersmål, prata det så ofta de kan för då kan de lättare även lära sig det svenska språket. Det är ju även ett extra plus att kunna sitt modersmål när man söker arbete så det finns bara fördelar anser jag med modersmålsundervisning.

När det gäller modersmållärarna tycker jag att de också kan hjälpa eleven med andra ämnen i skolan som t.ex. maten. Därför är studiehandledningen ett måste anser jag (Lena).

Även p Maria har åsikter om modersmålsfrågans betydelse för den nyanlända eleven:

Modersmålsundervisningen är ett stöd för den nyanlända eleven för att lära sig svenska. Tonåringar måste lära sig mer och mer ett abstrakt språk och det är svårt att lära sig detta på svenska om man inte kan det på sitt eget språk. Sedan vet jag inte alltid vad modersmålslärarna gör i sin undervisning då den inte sker i förberedelseklassrummet, förutom den polska läraren för henne har jag kontakt med. Jag vet inte hur mycket de tar upp det vi gör i skolan då de ofta har stora elevgrupper som kommer från olika klasser och skolor och samlas på ett ställe på eftermiddagarna. Men jag skulle verkligen önska att jag kunde ha mer kontakt med modersmålslärarna med tanke på de nyanlända eleverna som jag har i förberedelseklassen (Maria).

Samtliga skolledare och pedagoger förhåller sig mycket positiva till användandet av modersmål i den introducerande undervisningen för de nyanlända flykting- och invandrarbarnen. P Kristina poängterar bland andra att för att den nyanlända eleven ska kunna lära sig ett nytt språk förutsätts ett välutvecklat modersmål. Sl Eva trycker vid ett flertal tillfällen under intervjun på andraspråksforskningen som visar på att eleven utvecklas både kunskaps- och tanke- mässigt om de får undervisning i sitt modersmål parallellt med sitt andraspråk. P Kristina och sl Eva på Kameliaskolan lyfter fram sin organisation gällande modersmålslärarnas involvering i förberedelseklassen där de ser det betydelsefulla med att modersmålslärarna arbetar tillsammans med andraspråkspedagogen.

P Lena och sl Anna framhåller Solrosskolans organisation av modersmålslärarna, vilka samtliga är anställda på skolan och ingår i två arbetslag. Detta medför enligt sl Anna att de då bättre kan utnyttja modersmålslärarnas kompetens i både studiehandledning och själva modersmålsundervisningen till de elever som har ett behov av hjälp och stöd. Dock uttryckte p Lena på Solrosskolan samt p Maria på Pihlbladsskolan en önskan om ett bättre samarbete mellan modersmålslärarna och dem själva när det gällde undervisningen av de nyanlända eleverna i förberedelseklassen.

7. Resultatanalys

I resultatanalysen kopplar vi resultatet som framkom i intervjuerna till det sociokulturella perspektivet/förhållningssättet och andraspråksperspektivet samt styrdokument.

7.1 Analys av skolintroduktion

I studien framkom det att endast en av de fyra studerade skolorna har skrivna rutiner för hur skolintroduktionen för nyanlända flykting- och invandrarbarn ska gå till. En anledning till att det ser ut så här kan vara att det saknas nationella riktlinjer för skolintroduktionen. Därmed är det upp till varje skola att själva bestämma hur arbetet ska organiseras, utföras och utvärderas.

Vad vi kunde se har samtliga skolor oavsett om de har skrivna eller muntliga rutiner liknande tillvägagångssätt när det gäller hur skolintroduktionen praktiskt går tillväga, där de ställer i stort sett samma frågor till elev och vårdnadshavare vid skolintroduktionsmötet, tolk finns alltid med, de förklarar skolans struktur, organisation och miljö och de har alla som mål att eleven och dess familj ska känna sig väl mottagna. Detta visar på att skolornas tillvägagångssätt ger möjlighet för eleven och dess familj att integreras och få kännedom om det svenska skolsystemet vilket då ger dem tillgång till att mediera med den verklighet som de blir inslussade i (Dysthe, 2003). Säljö (2000) och Dysthe (2003) menar att det är viktigt för nybörjaren som ska delta i en social praktik att skolan ger denna möjlighet till kognitiv och social utveckling på bästa möjliga sätt så att eleven kan bli kompetent deltagare i skolans komplexa sociala diskurs. Enligt Lpo 94 är det viktigt att den nyanlända eleven och dess familj ska känna trygghet när de kommer till den svenska skolan. Deras uppgift är att klargöra elevens och vårdnadshavarens rättigheter och skyldigheter och förklara vilka mål utbildningen har.

Det framkom vidare att rutinerna på det lokala planet av skolintroduktionsförfarandet är väl organiserat genom den kompetens och erfarenhet som de tre pedagogerna och skolledarna besitter. Trots detta ansåg tre pedagoger och två skolledare att de ändå är positiva till någon

form av nationella direktiv eller riktlinjer. Anledningen till att de förespråkar nationella direktiv är för att den nyanlända eleven oavsett till vilken skola han/hon kommer till, skall kunna bli rätt sedd och att dess behov skall bli tillgodosett vilket också enligt informanterna innebär att eleven skall få likvärdig utbildning oavsett var i landet den ges, vilket också är i enlighet med Lpo 94. Vad vi däremot kunde se är att Sl Lars är avogt inställd till styrande dokument i form av nationella direktiv då han anser att myndigheter inte besitter tillräcklig mångkulturell kompetens för att tala om för skolorna hur man ska organisera skolintroduktionen för de nyanlända flykting- och invandrarelever. Med grundval i undersökningen ser vi att två av skolledarna har gedigen erfarenhet och kompetens vilket torde medföra att skolintroduktionen fungerar väl, men enligt Skolverket (2002, 2007) och Myndigheten för skolutveckling (2007, 2008) är behovet av nationella direktiv ett måste om de nyanlända eleverna skall få en likvärdig skolstart och utbildning oberoende vilken skola den nyanlända eleven placeras i.

Oavsett om rutinerna är muntliga eller skriftliga kan vi se att både skolledare i de fall de är med i skolintroduktionen av den nyanlända eleven och förberedelseklasspedagogerna tar hänsyn till elevens tidigare skolerfarenhet, men också språk och kulturella bakgrund. Detta banar väg för att förberedelseklasspedagogen kan få en god förståelse och kännedom om elevens potential och därmed på bästa sätt socialiseras in i den svenska skolan. Säljö (2000) hävdar att ett sociokulturellt tänkande hos skolledarna och pedagogerna integrerar den nyanlända eleven i skolans sociala omgivning på bästa möjliga sätt. Vad vi kan se är detta i enlighet med Lpo 94 då det gäller skolans uppdrag och värdegrund.

Det framkom vidare i vår studie att Kameliaskolan är den enda av skolorna som skall få en gemensam skriftlig kommunal mottagningsplan (januari 2009) vilket underlättar för eleven och dess familj i integrationsprocessen. Både sl Eva och p Kristina har varit med och arbetat fram riktlinjerna där nu skolans skolintroduktion för den nyanlända eleven ska bli en del av den kommunala mottagningsplanen. I den gemensamma planen för skolintroduktion framhålls nu barnperspektivet då det enligt sl Eva och p Kristina har saknats ett sådant perspektiv. Detta visar på att skola och kommun tar ett kollektivt ansvar och det goda samarbetet dem emellan ger en bra förutsättning för den nyanlända eleven att introduceras i en sociokulturellt stödjande miljö (Säljö, 2000; Dysthe, 2003).

Sammantaget kan vi se att när det gäller hur skolintroduktionen för de nyanlända flykting- och invandrareleverna ser ut på de studerade skolorna finns det en potential hos samtliga tre skolor att organisera en lyckad skolskolintroduktion då det finns ett tydligt engagemang, kunskaper och förståelse kring den nyanlända elevens situation, språk, kulturella bakgrund och tidigare kunskaper. Vi ser dock en skillnad mellan skolornas sätt att organisera och genomföra skolskolintroduktionen för de nyanlända eleverna, där Kameliaskolan genom sitt interkulturella förhållningssätt och den inom kort nedskrivna kommunala mottagningsplanen skapar bättre förutsättningar så att eleven på bästa sätt erhåller en optimal skolstart då alla inblandade tar ett gemensamt samhälleligt ansvar för den nyanlända eleven. Genom detta ser de att skolintroduktionen är en del av integrationsprocessen för den nyanlända eleven och dess familj. Cummins (2001) anser att skolan måste organisera modeller där respekt och bekräftelse är centrala för att kunna motivera andraspråkselevs kognitiva engagemang och identitetsinvestering för att eleven på bästa sätt ska få en god skolstart och vidare skolframgång när det gäller andraspråksundervisning.

7.2 Analys av undervisningsform/undervisning

I vår studie framkom det att alla skolorna organiserar undervisningen i form av förberedelseklass där de nyanlända eleverna placeras. Fördelen med förberedelseklass som lyftes fram av våra informanter var främst att pedagogerna har en större möjlighet att möta elevernas behov vilket resulterar i att eleverna på ett tryggare sätt socialiseras in i det svenska samhället och språket, detta med hjälp av en kompetent svenska som andraspråkspedagog. Genom att en andraspråkspedagog har förståelse för hur en nyanländ elev lär och utvecklas kan denne organisera en undervisning som stödjer andraspråkselevs språk- och ämnesinläring (Cummins, 2001). Vi ser betydelsen av att skolorna använder förberedelseklass som en skolform till de

nyanlända eleverna där pedagogerna ska vara behöriga i svenska som andraspråk då detta möjliggör dessa elevers språk- och kunskapsutveckling.

Att placera de nyanlända eleverna i en förberedelseklass har dock sina nackdelar, vilka enligt informanterna främst ger brist på social gemenskap och interaktion samt en avsaknad av den vardagliga kontakten med det svenska språket. Det sociokulturella perspektivets utgångspunkt är lärandet är socialt och sker i interaktion med andra människor (Säljö, 2000; Dysthe, 2003). Brist på socialt samspel och språklig interaktion utgör således hinder i de nyanlända elevernas kunskapsutveckling (Cummins, 2001; Dysthe, 2003).

Vid alla tre skolorna finns det behöriga svenska som andraspråkspedagoger anställda som är ansvariga för förberedelseklassundervisningen av de nyanlända eleverna. Det framkom vidare i intervjuerna med förberedelseklasspedagogerna att de får ta allt ansvar själva för de nyanlända elevernas skolsituation, men att de önskar att pedagogerna i de vanliga klasserna skulle ta ett större ansvar för skolans flykting- och invandrarelever eftersom de nyanlända eleverna efter förberedelseklasstiden ska slussas ut till dessa klasser.

Cummins (2001) språkpolicy, som omfattar samtliga elever, även andraspråkselever bygger på att alla pedagoger på skolan bör ha ett starkt kognitivt engagemang där man bekräftar andraspråkselevens identitet och därigenom stärker dess självbild genom interaktion. Dilemmat med ansvarsfrågan är något som Cummins (2001) lyfter fram då han säger att om det saknas en heltäckande språkpolicy på skolorna rörande frågor om språk och social mångfald, betraktas undervisningen i första hand som ett ansvarsområde för andraspråkspedagogen vilket vi också kunde se att fallet var på två skolor.

Skolledaren i samråd med andraspråkspedagogen på Solrosskolan och på Pihlbladsskolan klassplacerar de nyanlända eleverna redan vid skolintroduktionen, till skillnad från Kame-liaskolan där p Kristina betonade att de ansvariga på skolan inte klassplacerar eleven förrän de har lärt känna denne och därigenom vet vilken kunskapsmässig nivå eleven befinner sig på. Anledningen är att de ser en risk i att den nyanlända eleven inte klarar av att komma upp till den kunskapsnivå som de andra eleverna i den vanliga klassen är på. Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet skall pedagogen lära känna elevens nära utvecklingszon och därigenom kunna stödja elevens vidare språk- och kunskapsutveckling, vilket vi kunde se präglar p Kristina och sl Evas förhållningssätt i arbetet med de nyanlända eleverna (Lindqvist, 1999; Säljö, 2000; Dysthe, 2003).

När det gäller hur undervisningen bedrivs är det utifrån det sociokulturella perspektivet grundläggande att kunskap konstrueras genom samarbete i ett känt sammanhang. Således fokuserar det sociokulturella perspektivet på det distribuerade och kollektiva lärandet och inte på ett enskilt lärande (Säljö, 2000; Dysthe 2003). Vad som framkom under intervjuerna med främst p Lena men även p Maria var att de bedriver en undervisning som präglas av att den nyanlända eleven får arbeta mycket enskilt och därmed inte får interagera, lära och samspela i grupp. Då det sociokulturella perspektivet enligt Lindqvist (1999), Säljö, (2000), och Dysthe (2003) fokuserar på lärande och utveckling som en kollektiv process med betoning på kontext och interaktion, vilket kräver ett aktivt deltagande i grupp kan vi se att pedagogerna Lenas och Marias undervisning inte utgår ifrån att elever lär i samspel med varandra eftersom eleverna främst arbetar enskilt med eget material.

P Kristinas undervisningssätt skiljer sig markant från de andra två pedagogernas undervisning då hon utgår ifrån ett socialt och kollektivt lärande. Hon använder både fysiska (digitalkamera, dator) och intellektuella (verbal och icke verbal kommunikation) artefakter vilket enligt Säljö (2000) medverkar till att eleven kan mediera och appropriera kunskap från sina kamrater i samspelskontexter inte bara i skolan utan också i dess närmiljö, exempelvis i skog och mark. P Kristina har utifrån det sociokulturella perspektivet en god undervisning vilken innebär att undervisningen möjliggör en språk- och kunskapsutveckling. Således blir både eleven och pedagogen aktiva i ett socialt samspel vilket Dysthe (2003) och Säljö (2000) gör gällande för att lärande och utveckling ska ske.

Genom p Kristinas sätt att undervisa gynnas elevernas kunskapsutveckling eftersom de lär i samspel med andra som kan tillföra något mer eller något annat, eleverna är samtliga

distribuerade deltagare i varandras inlärningsprocess och utveckling. Därmed ser vi att p Kristinas sätt att undervisa tyder på att hon har möjlighet att lära känna elevens nära utvecklingszon och därmed kan stimulera och utmana eleven till vidare kunskap (Lindqvist, 1999; Säljö, 2000; Dysthe, 2003). P Kristina och hennes elever är därmed viktiga i den enskilde elevens lärande då de alla är medarbetare i den pågående lärprocessen vilket kan förklaras som den närmaste utvecklingszonen (Lindqvist, 1999; Dysthe, 2003).

7.3 Analys av modersmål

Samtliga skolor i studien erbjuder modersmålsundervisning till de nyanlända eleverna, dock är det endast Solrosskolan som erbjuder ämnet inom timplanebunden tid. Modersmålslärarna som är anställda på Solrosskolan ingår i två arbetslag. I deras arbetsuppgifter ingår det att hjälpa den nyanlända eleven vid studiehandledning och att undervisa i modersmålet. Då Solrosskolan har tagit beslut om att anställa samtliga modersmålslärare på skolan och dessutom erbjuder modersmålsundervisning inom timplanen prioriterar skolledningen elevernas modersmål vilket tyder på att de både tar sitt mångkulturella ansvar och har ett mångkulturellt förhållningssätt. Genom denna skolorganisation ges en möjlighet att tillgodose alla elevers behov vilket visar på en god sociokulturell förståelse (Lindqvist, 1999; Säljö, 2000; Cummins, 2001; Dysthe, 2003). Vad vi kan se i intervjun med sl Anna på Solrosskolan framhåller hon vikten av att ta tillvara modersmålslärarnas kompetens och då inte bara i modersmålsundervisning utan även i studiehandledning till de nyanlända eleverna.

Vidare framkom det också i studien att sl Eva på Kameliaskolan som i dagsläget inte erbjuder modersmålsundervisning inom timplanebunden tid har som sitt främsta mål att erbjuda detta så fort verksamheten tillåter. Anledningen till att hon betonar modersmålet betydelse är dels för att det stärker elevens identitet och dels att det främjar andraspråkselevens språk- och kunskapsinhämtande. Även om sl Eva inte kan erbjuda modersmålsundervisning i nuläget kan vi se att hennes positiva inställning till modersmålet visar på att hon har ett andraspråksperspektiv vilket också framkom att övriga skolledare och pedagoger visade genom deras sätt att uttala sig om modersmålet. Cummins (2001) som förespråkar ett andraspråksperspektiv framhåller modersmålet betydelse då eleven stimuleras till fortsatt utveckling av tänkande och lärande på sitt förstaspråk då det är det språket man lär och förstår bäst vilket också medför att eleven utvecklas språkligt och tankemässigt på andraspråket. Därmed är det enligt Cummins (2001) viktigt att modersmålet och andraspråket läses parallellt vilket också de nyanlända eleverna på de studerade skolorna gör i de fall där skolan kan erbjuda modersmålsundervisning.

Samtliga skolledare och pedagoger framhåller modersmålet betydelse i den introducerande undervisningen för den nyanlända elevens kunskapsutveckling vilket också överensstämmer med Cummins (2001) andraspråksforskning. En del av de intervjuade betonar även att eleven bör läsa sitt modersmål för den egna identiteten, men också för att underlätta inläringen av ett andraspråk och övriga skolämnen. Vad vi kunde se skiljer sig sl Anna på Solrosskolan emellertid från de övriga informanterna då hon hävdar att modersmålet i första hand behövs för att utveckla det svenska språket och därefter för den egna identiteten och känslspråket hos den nyanlända eleven. Cummins (2001) och Axelsson (2002, 2004) visar på att om den nyanlända eleven får läsa sitt första- och andraspråk parallellt stärks dess självkänsla och elevens språk- och identitetsutveckling gynnas optimalt.

Vidare enligt Cummins (2001) är det viktigt att skolledare och pedagoger har en dokumenterad erfarenhet av att arbeta med andraspråkselever då de genom denna erfarenhet har möjlighet att på bästa sätt hjälpa eleven i sin språkutveckling. Vad vi kunde se skiljer sig sl Lars och sl Eva från sl Anna då de båda har en betydande erfarenhet av att arbeta med mångkulturella elever och ett stort engagemang rörande mångfaldsfrågor. Det visar på att detta sammantaget kan ge den nyanlända eleven en god potential till inläring och utveckling i både första- och andraspråket (Cummins, 2001).

Vad vi kunde se har alla andraspråkspedagoger i studien ett tvåspråkighetsperspektiv då de framhåller betydelsen av att eleven får utveckla ett starkt modersmål samtidigt som denne

utvecklar sitt andraspråk. Deras kunskap om modersmålets betydelse i den introducerande undervisningen underlättar för den nyanlända eleven att få en god skolstart då de på ett tryggt sätt kan få kunskap om både det svenska skolsystemet liksom att de bygger en grund för optimalt lärande (Cummins, 2001).

När det gäller skolledarna framkom det att även de har ett tvåspråkighetsperspektiv. Vad vi kunde förstå av intervjuerna har sl Lars och sl Eva ett mer synligt förhållningssätt till modersmålets betydelse i den introducerande undervisningen då de har ett uttalat brinnande intresse och stor erfarenhet gällande hur den nyanlända eleven på bästa sätt kan öka sin inlärning med hjälp av modersmålet. De båda skolledarna refererar till andraspråksforskningen kring modersmålets betydelse och då främst till den internationella forskningen som gjorts av Cummins och Thomas & Collier. Detta pekar på att skolledarna inser betydelsen av att andraspråksforskningen är viktig för den nyanlända elevens skolframgång då den lyfter fram att undervisningen för den nyanlända eleven bör ske i en sociokulturellt stödjande miljö (Lindqvist, 1999; Säljö, 2000; Cummins, 2001; Dysthe, 2003).

Lindqvist (1999) förklarar enligt det sociokulturella perspektivet att språket är det viktigaste instrumentet för att en elev ska kunna skapa kommunikation och social praktik i sin omgivning. Hon förklarar vidare att det är genom språket en elev först lär sig att förstå andra, de kommunikativa mönstren människor emellan för att sedan kunna förstå sig själv och den roll som denna har i den språkliga sociala situationen. Vi ser att de ansvariga skolledarna och pedagogerna tar fasta på att den nyanlända eleven får vidareutveckla sitt modersmål och inte bara lära sig det svenska språket i den introducerande undervisningen vilket Cummins (2001) också betonar när de framhåller modersmålets betydelse för elevens fortsatta skolframgång.

Skolan där sl Eva och p Kristina arbetar utmärker sig i studien då de har en organisation där alla modersmåls lärarna samarbetar med andraspråkspedagogen i den introducerande undervisningen i förberedelseklassen. Enligt Cummins (2001) ger detta samarbete eleven goda möjligheter att utveckla en god studiemässig förmåga då man tar tillvara inte bara på elevens andraspråk utan också förstaspråket.

När det gäller Solrosskolan och Pihlbladsskolan framkom det däremot att endast en modersmåls lärare är involverad i förberedelseklassundervisningen vilket enligt Cummins (2001) kan försvåra elevens språk- och kunskapsutveckling och försämra dennes möjligheter till skolframgång. Det framkom dock att pedagogerna på dessa skolor hade ett uttalat önskemål om ett bättre samarbete mellan modersmåls lärarna och dem själva i den introducerande undervisningen vilket enligt dem skulle kunna lägga en grund för en god skolframgång. Detta pekar i enlighet med Skolverket (2007) på att personalen på Kameliaskolan har ett interkulturellt förhållningssätt då de har erfarenhet och förståelse hur de kan samarbeta och kommunicera och därigenom förhindra uppkomsten av kulturella motsättningar.

Det framkom att p Kristina i likhet med sin skolledare Eva och sl Anna och p Lena på Solrosskolan anser att modersmålsundervisningen ska ligga på schemalagd tid, men att p Kristina är den som understryker att det i första hand är en ledningsfråga. Hon anser vidare att om inte berörda rektorer, skolchefer och politiker inser betydelsen av modersmålet och intar ett interkulturellt förhållningssätt är det svårt att få timplanebunden modersmålsundervisning. Vad vi kan se tyder hennes uttalande på att det är viktigt att ha ett interkulturellt förhållningssätt och att fler borde ta ett större ansvar för den introducerande undervisningen och då inte bara de ansvariga på skolan utan även myndigheter i samhället så att den nyanlända elevens behov kan tillgodoses. Cummins (2001) anser att det ur ett sociopolitiskt sammanhang är betydande att det finns styrdokument som stödjer skolutveckling i mångkulturella samhällen.

8. Diskussion och slutsatser

Vi kommer att föra en övergripande diskussion kring tidigare forskning inom ämnet och styrdokument i förhållande till resultatet. Därefter kommer vi att diskutera kring syftet och ge förslag till vidare forskning.

Den första frågeställningen som var utgångspunkten i studien för att ta kunna ta reda på resultatet var:

- Hur ser skolintroduktionen för nyanlända elever ut på de studerade skolorna?

Oavsett avsaknaden av nationella riktlinjer kan vi se i vår studie att samtliga skolledare och pedagoger anordnar en välorganiserad skolintroduktion där varje nyanländ elev får en individuell utvecklingsplan och att de tar hänsyn till barnets individuella behov och livssituation. Vi anser därmed att skolledarna och pedagogerna på de studerade skolorna genom sin kompetens och mångåriga erfarenhet av arbete med nyanlända elever uppfyller Integrationsverkets uppsatta delmål som rör barn och ungdomars skolintroduktion (se kap. 4.1.1).

De berörda i vår studie anser dock att det ändå behövs en nationell styrning för nyanlända elevers skolintroduktion då det är viktigt att alla nyanlända elever blir rätt sedda och får en likvärdig skolintroduktion oavsett vilken skola de blir placerade i, vilket också framhålls av Blob (2004), Modigh (2004), Skolverket (2007) och Myndigheten för skolutveckling (2007, 2008). Vi anser i likhet med informanterna att elevens skolplacering är väsentlig för hur den nyanlända elevens skolskolintroduktion kommer att bli. Vidare hävdar vi liksom Blob (2004) och Modigh (2004) att skolintroduktionen för den nyanlända eleven är betydelsefull då den påverkar elevens fortsatta skolframgång och identitetsutveckling. Vi finner också stöd för detta i skollagen 1 kap. 2 § (Lärarens handbok, 2005) som gör gällande att utbildning inom varje skolform skall vara likvärdig oberoende var i landet den anordnas.

Modigh (2004) påpekar i sin rapport att skolskolintroduktionen för sent anlända barn är av olika kvalitet och han menar att ett skäl till detta är att det inte finns kommunala mål och riktlinjer för hur skolintroduktionen ska organiseras och genomföras vilket innebär att kommuner och skola har olika skolintroduktionsplaner. Vidare är kommunen den som oavhängigt upprättar en skolintroduktionsplan och därefter är det skolledaren som samordnar skolintroduktionen. Genom detta tillvägagångssätt skapas det enligt Modigh (2004) en osäkerhet hos skolledare och pedagoger för hur de ska genomföra skolskolintroduktionen på bästa sätt då de inte haft möjlighet att få delta i planläggningen kring den nyanlända eleven. Vi fann att detta överensstämmer i stort med vad som framkom i vår studie.

Skolverket (2007) och Myndigheten för skolutveckling (2007, 2008) har mot bakgrund av Modighs rapport (2004) tagit fram förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever samt förslag till nationell strategi för utbildning för nyanlända barn och ungdomar. Vi hoppas att förslagen skall bilda nationella direktiv då vi anser att det krävs specifika riktlinjer för denna målgrupp då det varken i skollagen eller i läroplanerna finns någon bestämmelse som reglerar vare sig skolintroduktion eller undervisning för nyanlända elever. Vi menar också att nationella direktiv skulle ta bort den osäkerhet som vi ser finns ute på skolorna då det gäller organiseringen av de nyanlända elevernas skolintroduktion. Enligt Lpo 94 skall hänsyn tas till varje elev och undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Vidare skall undervisningen med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lpo 94). Detta är inte minst viktigt för alla som nu arbetar med nyanlända elever på ett eller annat sätt, men också för oss då vi i vår kommande profession som svenska som andraspråkspedagoger kommer att möta och arbeta med nyanlända flykting- och invandrarelever.

Det framkom i vår studie att skolledaren och pedagogen på Kameliaskolan genom sitt goda samarbete med kommunen har haft möjlighet att vara med och skapa en skriftlig skolintroduktionsplan. Samarbetet medför att skolledaren och pedagogen redan från start får vara med i planläggningen kring den nyanlända eleven och dess familj. Detta är något som Blob (2004) påpekar då han säger att när både interna och externa faktorer samverkar i en skolskolintroduktionssituation medför det färre problem när eleven kommer som ny till skolan.

Genom det goda samarbetet Kameliaskolan har med sin kommun och de kommande nedskrivna rutinerna anser vi skapar goda förutsättningar för den nyanlända eleven att på bästa sätt få en bra skolintroduktion då skolledarna och pedagogerna är väl insatta i den nyanlända elevens situation. Genom denna sociokulturellt stödande miljö anser vi i likhet med Axelsson (2002, 2004, 2006), Skolverket (2002, 2007) Blob (2004), Modigh (2004) och Myndigheten

för skolutveckling (2007, 2008) att den nyanlända eleven gynnas då sl Eva och p Kristina på bästa sätt kan ta tillvara elevens tidigare erfarenheter och bakgrund.

- Hur organiserar och bedriver de studerade skolorna undervisningen för de nyanlända eleverna?

Samtliga tre skolor har som tidigare nämnts förberedelseklass som organisationsform för nyanlända flykting- och invandrarelever, dock är detta enligt Blob (2004) inte något som skolorna måste erbjuda. Dock har skolan enligt Lpo 94 en skyldighet att anpassa undervisningen utifrån elevens förutsättningar och behov men också om eleven är i behov av särskilt stöd (Lpo 94). Det framkom i samtliga intervjuer att alla nyanlända elever har individuella utvecklingsplaner vilket också är en skyldighet från skolans sida. Skolverket (2007) betonar vikten av de individuella utvecklingsplanerna, inte minst för de nyanlända eleverna vilka bör omfatta elevens hela skolsituation. Anledningen till att de nyanlända eleverna går i förberedelseklass är för att samtliga informanter anser att det är en bra organisationsform för att lära sig det svenska språket. Utifrån styrdokument och direktiv och som även visat sig i intervjuerna skall undervisningen utgå från den enskilda individens behov och förutsättningar. Det viktiga är att de nyanlända eleverna ska uppnå samma kunskapsnivå trots deras olika förutsättningar och behov. Hur kan undervisningen då utgå från den enskilda individens behov när det i realiteten finns klart uppsatta mål för vad en elev ska prestera oavsett om denne har svenska som modersmål eller har ett annat modersmål? Som vi ser det är målet i förberedelseklassundervisningen att de skall nå en viss nivå i det svenska språket för att de skall kunna slussas ut i vanlig klass och kunna delta i andra ämnen. Vi anser att inläring av det svenska språket är primärt för att de nyanlända eleverna skall kunna integreras i den svenska skolan och det svenska samhället. Eftersom att de elever som våra informanter har i undersökningen går i grundskolans senare år och för att de inom endast ett fåtal år skall ut i arbetslivet anser vi att de behöver modersmålsstöd för andra ämnen redan under förberedelseklass tiden och som givetvis skall fortgå under deras resterande skoltid.

Vi ser med grundval i vår undersökning, i likhet med Blob (2004) och Modigh (2004) både fördelar och nackdelar med förberedelseklass som organisationsform. En fördel är att de nyanlända eleverna får stöd av utbildade och engagerade svenska som andraspråkspedagoger som bemöter dessa elevers behov. En annan fördel är att de får möjlighet att få undervisning i en liten grupp där fokus ligger på språkinläring. Sådana förutsättningar spelar enligt Rodell Olgaç (1995) stor roll för nyanlända elever speciellt för de elever som har traumatiserad bakgrund.

En nackdel med förberedelseklass som organisationsform anser vi i enlighet med Blob (2004) vara att den försvårar integrationen och då speciellt om de inte kan interagera med andra elever i skolan. Samtliga informanter framhöll även de denna nackdel och betonade att de nyanlända eleverna lätt kunde betraktas av både annan personal och elever som segregerad del av skolan. Vi anser dock mot bakgrund av vår svenska som andraspråksutbildning att fördelarna överväger nackdelarna med att placera den nyanlända eleven i förberedelseklass. Det är därmed upp till svenska som andraspråkspedagogen att via sin planering av undervisningen och inte minst i utförandet av undervisningen se till att den nyanlända elevens behov blir tillgodosedda och på så sätt stödja dem i sitt kunskapsinlärande i en sociokulturellt stödjande miljö. Vår tolkning utifrån undersökningen är att alla pedagoger har ett sociokulturellt förhållnings sätt i sin undervisning, men att vi anser att det är mer framträdande hos p Kristina. De tre pedagogerna utgick i sin planering från den enskilda elevens behov och förutsättningar vilket också Lpo 94 gör gällande. Men till skillnad från p Anna och p Maria genomför p Kristina sin undervisning på ett sådant sätt där eleverna *hela* tiden samspekar och lär i grupp.

Vi är av den åsikten att de tre svenska som andraspråkspedagogerna som deltog i vår studie visar på en stor erfarenhet och kunskap, men också på ett stort engagemang och förståelse i arbetet kring den nyanlända eleven. Detta anser vi skapar goda möjligheter för att den nyan-

lända eleven skall kunna integreras i en sociokulturellt stödjande miljö såsom Thomas & Collier ger uttryck för (Axelsson, 2002, 2004).

När det gäller skolledarna framkom det att de besitter olika kompetenser i arbetet kring nyanlända elever. Och när det gäller förberedelseklassundervisningen fann vi att alla tre skolledarna delegerar ut allt ansvar till förberedelseklasspedagogerna därför att de anser att dessa har störst kunskap och erfarenhet. Rodell Olgaç (1995) lyfter fram andraspråkspedagogens roll och betydelse i arbetet i förberedelseklass då denne står för stabiliteten och kontinuiteten kring arbetet med den nyanlända eleven. Vi är benägna att hålla med om att det är bra att delegera ut ansvaret till förberedelseklasspedagogerna, men likväl är det oerhört viktigt att skolledarna ute på skolorna även de besitter kunskap i arbetet med mångkulturella elever vilket också Cummins (2001) hävdar, så att inte pedagogerna får ta alltför stort ansvar kring organisering av förberedelseklassundervisningen.

Förberedelseklasspedagogerna anser vi i likhet med Rodell Olgaç (1995) behöver stöd i sitt arbete då de ofta får ta ett tungt och ensamt ansvar vilket också framkom i intervjun med p Lena på Solrosskolan då hon framhöll att hon inte har någon kollega att samarbeta eller diskutera ämnesfrågor med. Detta är inte minst viktigt på de skolor som tar emot få nyanlända elever och som då endast har en förberedelseklass vilket medför att svenska som andraspråkspedagogen blir ensam inte bara i sitt arbetslag utan på hela skolan, med denna ämneskompetens.

När det gäller hur undervisningen bedrivs på de studerade skolorna fann vi att två av pedagogerna låter eleverna arbeta mycket enskilt och med färdigt material. Vidare kunde vi se att pedagogerna genom de individuella utvecklingsplanerna har en strävan att individanpassa elevens språk- och kunskapsutveckling i den mån det är möjligt vilket är i enlighet med Lpo 94, men också vad Blob (2004), Modigh (2004), Skolverket (2007) och Myndigheten för skolutveckling (2007, 2008) framhåller i sina rapporter. Vi ska givetvis utgå ifrån styrdokumentet, men det hindrar inte att vi i vår pedagogiska grundsyn också utgår från det sociokulturella perspektivet där lärandet är socialt och fokus ligger på interaktion och samspel individ och kollektiv emellan. Vi tar stöd av Säljö (2000), Axelsson (2002) och Dysthe (2003) då vi menar att det myckna individuella arbetssättet försvårar eleven att bli medveten om sitt eget lärande då eleven inte får tillfälle att interagera med andra elever i den utsträckning som vi finner nödvändigt. Vi anser att det givetvis ska finnas individuellt arbete i skolan, men att det kan ta längre tid för eleven att utvecklas språk- och kunskapsmässigt om han/hon arbetar mycket enskilt.

Vidare när det gäller planering, utförande och bedömning av elevens arbete stödjer vi oss på andraspråksforskningen (Cummins, 2001; Axelsson, 2002; Skolverket, 2002) som framhåller en individrelaterad processinriktad undervisning som stödjer elevens utveckling i en sociokulturellt stödjande miljö. Denna sociokulturellt stödjande miljö där eleven har möjlighet att utvecklas i samspel med pedagog och andra elever i förberedelseklassen ser vi tydligast hos p Kristina på Kameliaskolan genom sitt sätt att genomföra sin undervisning. Vi hävdar i likhet med Cummins (2001) och Axelsson (2002, 2004) att den avgörande faktorn för om en andraspråkselev skall lyckas eller inte i sitt lärande är interaktionen mellan pedagog och elev. Det förutsätter att pedagogen har kunskap om elevens nära utvecklingszon som ger eleven möjlighet att utveckla sitt lärande⁴.

- På vilka sätt kommer de nyanlända elevernas modersmål in i undervisningen?
- Hur förhåller sig skolledarna och pedagogerna till användning av modersmål i den introducerande undervisningen?

Alla pedagoger på de studerade skolorna önskar ett bättre samarbete mellan modersmållärarna och sig själva, vilket Modigh (2004), Blob (2004) och Myndigheten för skolutveckling (2008) slår fast i sina rapporter då de framhåller samarbetet mellan modersmålläraren och

⁴ Se kap. 5.3, figur 1.

andraspråkspedagogen som en avgörande faktor för de nyanlända elevernas språk- och kunskapsutveckling. Vad vi kunde se har två av skolorna en god förutsättning för samarbete pedagogerna emellan då modersmålslärarna är anställda på skolan och ingår i arbetslag. På detta sätt kan modersmålslärarnas kompetens tas tillvara på bästa möjliga sätt i undervisningen med nyanlända flykting- och invandrarelever. Men varför utnyttjas den här kompetensen då endast på en av skolorna frågar vi oss? En av anledningarna anser vi kan vara brist på tid, men det kan likaväl bero på brist på intresse i att ta initiativ.

Det framkom i intervjun med sl Eva och p Kristina på Kameliaskolan hur ett gott samarbete kan komma till stånd. På denna skola arbetar modersmålsläraren som språkstöd i förberedelseklassen tillsammans med pedagogen gällande studiehandledning vilket fungerar utmärkt då de har lärt känna varandra och vet varandras styrkor och svagheter samt att andraspråkspedagogen har det övergripande ansvaret för undervisningen. Vi har förstått att sl Eva är den drivande kraften bakom att samarbetet har kommit till stånd och anledningen tror vi är hennes brinnande intresse rörande de nyanlända elevernas skolsituation och för skolformen förberedelseklass. Vi hävdar i likhet med Cummins (2001), Modigh (2004) och Axelsson (2006) vikten av kompetenta skolledare som kan arbeta fram ett gott samarbete mellan skolpersonal och som har kunskap om integrationsprocesser och mångkulturella frågor.

Vi anser vidare i egenskap av blivande andraspråkspedagoger att samarbetet mellan svenska som andraspråkspedagoger och modersmålslärare i undervisningen är ett måste för att vi ska kunna tillgodose den nyanlända elevens behov. Det är viktigt för oss som andraspråkspedagoger att få lära känna den nyanlända elevens personliga och kulturella identitet för att kunna hjälpa honom/henne till vidare utveckling och då är ett samarbete med modersmålsläraren en förutsättning anser vi. Därför är det viktigt att skolledningen ger förutsättningen till ett utökat samarbete mellan modersmålsläraren och andraspråkspedagogen (Rodell Olgaç, 1995, 1999; Cummins, 2001; Skolverket, 2002, 2007; Axelsson, 2004).

Det framkom som bekant i vår studie att samtliga skolledare och pedagoger framhåller modersmålets betydelse i den introducerande undervisningen för den nyanlända elevens kunskapsutveckling, vilket vi anser är en förutsättning för att den nyanlända eleven skall fortsätta sin kunskaps- och språkinläring. Modigh (2004) och Axelsson (2002, 2004, 2006) lyfter fram modersmålets betydelse och hävdar att om eleven vistas i en sociokulturellt stödjande miljö där eleven får utveckla sitt tänkande och lärande på modersmålet utvecklas också eleven i andraspråket. Skolverket (2002), Axelsson (2002, 2004, 2006), Modigh (2004) och Blob (2004) hävdar vidare att modersmålsundervisningen skall ske parallellt med andraspråksundervisningen och samordnas med den dagliga verksamheten genom att låta modersmålet bli en naturlig del för andraspråkeleven att tillägna sig kunskap i skolans övriga ämnen för att en optimal språk- och kunskapsinläring skall ske. Denna sociokulturellt stödjande miljö som vi förespråkar i enligt med nämnda forskare, anser vi oss kunna säga råder på Kameliaskolan där sl Eva och p Kristina arbetar. Därmed inte sagt att det inte finns någon stödjande miljö på de två andra skolorna. De har verkligen engagerade och drivande pedagoger, dock är Kameliaskolan den skola som verkligen utmärker sig bland de tre studerade skolorna när det gäller hur andraspråkspedagogerna och modersmålslärarna gemensamt arbetar och strävar för att de nyanlända flykting- och invandrareleverna ska integreras och socialiseras på bästa möjliga sätt enligt oss.

Vidare framkom det i studien att Solrosskolans organisation skiljer sig från de andra två skolorna då de dels har alla modersmålslärarna anställda på skolan vilka ingår i två arbetslag och dels att all modersmålsundervisning sker under timplanebunden tid under hela den nyanlända elevens skoltid. Vi anser liksom Axelsson (2004) att modersmålslärarna bör lokalanställas och att modersmålsundervisningen måste schemaläggas på tider som är lämpliga för eleverna. Vidare hävdar vi i likhet med Cummins (2001), Axelsson (2002, 2004), Skolverket (2002, 2007) Modigh (2004), Blob (2004) och Myndigheten för skolutveckling (2007, 2008) att modersmålsundervisning som organisationsform är oerhört positiv då den nyanlända eleven får tillfälle till parallell undervisning i både sitt modersmål och sitt andraspråk vilket påverkar resultatet i stort på ett positivt sätt. Modersmålsundervisningen har god inverkan på

elevens kunskapsinhämtning, identitetsutveckling och möjlighet till att utveckla flerspråkighet.

Varför de andra skolorna inte erbjuder modersmålsundervisning inom timplanebunden tid trots att de framhåller modersmålets betydelse för elevens språk- och kunskapsutveckling tror vi delvis är en politisk fråga. Vi anser att så länge det inte finns en drivande kraft inom skolan när det gäller modersmålets betydelse, men också så länge ansvariga politiker saknar ett interkulturellt förhållningssätt kommer inte någon förändring till stånd. Vi i likhet med Axelsson (2004) hävdar att på den socialpolitiska nivån finns det regelverk som stödjer skolutvecklingen i ett mångkulturellt samhälle, sålunda är det inte avsaknaden av styrdokument utan istället kunskapen eller viljan att implementera dessa som är avgörande gällande modersmålet. Det kan också bero på att modersmålslärarna inte är anställda av skolan och att de inte ingår i något arbetslag. Vi anser även i likhet med Skolverket (2002, 2007), Blob (2004), Modigh (2004) och Myndigheten för skolutveckling (2007, 2008) att modersmålsundervisning inom timplanebunden tid skall vara en självklarhet för de sent nyanlända flykting- och invandrar-eleverna, detta för att eleverna snabbare skall kunna inhämta språk- och ämneskunskaper vilket i sin tur medför att integreringsprocessen underlättas.

Slutsats

Syftet med studien har varit att undersöka skolledares och pedagogers syn på kunskap och lärande gällande skolinledning och undervisning av nyanlända flykting- och invandrarelever. Det framkom att de skolor som tackade ja till studien har förberedelseklass som skol- och undervisningsform vilket inte var ett kriterium från vår sida. Anledningen till att de nyanlända eleverna går i förberedelseklass är för att samtliga skolledare och pedagoger anser att det är en bra organisationsform för att lära sig det svenska språket vilket framkom är det primära i undervisningen. Men vad vi kunde se utifrån de studerade styrdokumenterna och direktiven är att man skall utgå ifrån den enskilda individens behov och förutsättningar i undervisningen.

I intervjuerna med pedagogerna framkom det att samtliga har svenska som andraspråksutbildning eller annan interkulturell utbildning och uppvisar ett tvåspråkighetsperspektiv. Vi kunde även se att de intar ett sociokulturellt förhållningssätt i sin undervisning, men att ramfaktorernas påverkan på undervisningen hindrar några av dem att fullt ut skapa en sociokulturellt stödjande miljö. När det gällde skolledarna framkom det att några av dem har en gedigen erfarenhet och kunskap kring arbetet med flykting- och invandrarelever vilket ger dem goda möjligheter att organisera välfungerande skolinledningar. Resultatet visade även på att en av skolledarna har ett tydligt uttalat intresse för verksamheten kring nyanlända flykting- och invandrarelever vilket skapar än bättre förutsättningar för att organisera och genomföra skolinledningar.

Undersökningen visade vidare på att alla skolledarna överlät allt ansvar rörande undervisningen på andraspråkspedagogerna. Anledningen till detta är för att andraspråkspedagogen är den som har störst kunskap när det gäller svenskundervisning för elever med annat modersmål. Dock berättade två av pedagogerna i undersökningen att de kände att de får ta ett allt för tungt ansvar gällande undervisningen för de nyanlända eleverna då de är ensamma med sin ämnesinriktning i arbetslagen.

Vi är av den åsikten att det positiva resultat som studien påvisar beror på att skolledarna och pedagogerna har lång erfarenhet och kunskap i att arbeta med nyanlända flykting- och invandrarelever vilket i sin tur har lett fram till deras beslut att ha förberedelseklass. Detta anser vi visar på hur viktigt det är med skol- och undervisningsformen förberedelseklass då de i flesta fall har en behörig svenska som andraspråkspedagog. Andraspråkspedagogen innehar den rätta kompetensen och ett tvåspråkighetsperspektiv vilket möjliggör den nyanlända elevens integrerings- och socialiseringsprocess i den svenska skolan på bästa möjliga sätt. Samarbetar dessutom andraspråkspedagogen med modersmålsläraren ges eleven en bra förutsättning för optimalt lärande.

I Ahola m.fl. (2008) framkom det att de pedagoger som tog emot nyanlända elever i vanlig klass och som saknade utbildning i svenska som andraspråk, intog ett helt annat förhållnings-

sätt när det gäller synen på kunskap och lärande kring nyanlända elever. Vidare saknade de ett tvåspråkighetsperspektiv vilket inte minst visade sig i den nyanlända elevens språk- och kunskapsinhämtning samt integreringsprocess i skolan.

Vi har sedan tidigare i vår svenska som andraspråksutbildning erhållit kunskap om flerspråkiga barn och deras skolutveckling och därigenom antagit ett sociokulturellt förhållnings-sätt då vi ser att flerspråkiga elever gynnas av en sociokulturellt stödjande miljö. Vidare har vi genom denna studie erhållit djupare kunskap kring arbetet med nyanlända flykting- och invandrarelever vilket är oerhört betydelsefullt för vår kommande profession som andraspråkspedagoger. Vi är av den åsikten att alla pedagoger i den svenska skolan och inte bara de som har svenska som andraspråksutbildning bör ha ett mångkulturellt syn- och arbetssätt när det gäller undervisning av nyanlända elever. Detta är viktigt då alla pedagoger på ett eller annat sätt kommer att arbeta med mångkulturella elever då den svenska skolan i mångt och mycket är en mångkulturell institution och mötesplats.

Avslutningsvis kan vi se, dels genom vår tidigare forskning kring nyanlända elever och dels med den nyligen gjorda studien att skolintroduktionen och undervisningen för nyanlända flykting- och invandrarelever organiseras olika, men också enligt oss på mer eller mindre bra sätt. En stor anledning till att det ser ut så på de studerade skolorna och förmodligen även på flertal skolor runt om i Sverige, är med all säkerhet på avsaknaden av nationella direktiv. Därför hyser vi stor förhoppning som blivande andraspråkspedagoger att de förslag på nationella direktiv som ligger på regeringens bord skall antas. Under tiden har vi förväntningar på att de nyligen framtagna *Allmänna råd* från Skolverket (2008) vilka har delgivits skolorna under december månad, skall medföra en mer jämlik skolskolintroduktion och undervisning för nyanlända flykting- och invandrarelever som kommer till den svenska skolan.

8. 1 Förslag till vidare forskning

Nu när skolorna har mottagit Skolverkets (2008) *Allmänna råd* vore det intressant att genomföra en fortsatt studie rörande skolintroduktion och undervisning kring nyanlända flykting- och invandrarelever för att se om dessa råd har fått genomslagskraft så till vida att det har skett en förändring. Men också att undersöka om skolintroduktionen och undervisningen går tillväga på ett likvärdigt sätt ute på skolorna, så att de nyanlända eleverna får möjlighet att utvecklas kunskapsmässigt dels genom modersmålet och dels genom andraspråket och att denna utveckling skall enligt oss ske i en sociokulturellt stödjande miljö.

Referenser

Litteratur

- Axelsson, Monica (2006). Inledning. I: Axelsson, Monica & Bunar, Nihad. (red.). (2006). *Skola, språk och storstad; en antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky, s. 7-33.
- Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 503-537.
- Axelsson, Monica (2002). Minoritetsspråkselevens språk- och kunskapsutveckling – en forskningsbakgrund. I: Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden – Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, s. 19-60.
- Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). Diskussion och slutsatser. I: Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden – Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, s. 201-218.
- Cummins, Jim (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, Kerstin. (red.). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk, s. 86-107.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (red.). (1999). *Vygotskij och skolan*. Texter ur Lev Vygotskijs *Pedagogisk psykologi* kommenterande som historia och aktualitet. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarens handbok (2005). *Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*. Solna: Lärarförbundet.
- Patel, Runa & Davidson (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodell Olgaç, Christina (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Almqvist & Wiksell förlag AB.

Rodell Olgaç, Christina (1999). Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass – att lära av sina romska och somaliska elever. I: Axelsson, Monica. (red.). *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, s.61-79.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2000). *Lpo 94 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes AB.

Forskningsrapporter

Blob, Mathias (2004). *Skolskolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrabarn*. En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner. Norrköping.

<http://www.mkc.botkyrka.se/biblioteket/kampanj/RI2003/bilagor/blob.pdf>. Hämtad 2008-02-20.

Integrationsverket (2006). *Mål för nyanländas skolintroduktion*. www.integrationsverket.se. Hämtad 2008-02-20.

Modigh, Fredrik (2004). *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. (Rapport till utbildningsdepartementet, Dnr 2004:282).

<http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003800350036/target/Record%3Fk%3D1856>. Hämtad 2008-11-06.

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Förslag till Nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar*. (Rapport till regeringen 31/5 2007. Dnr 2006:487). Stockholm. <http://www.skolverket.se/sb/d/2186>. Hämtad 2008-02-20.

Myndigheten för skolutveckling (2008). *Slutrapport U2006/5104/S – Nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar*. (Rapport till regeringen 9/5 2008. Dnr 2006:487). Stockholm. <http://www.skolverket.se/sb/d/2186>. Hämtad 2008-11-06.

Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*.

<http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003800350036/target/Record%3Fk%3D1856>

6b002f005200650063006f00720064003f006b003d0032003000320037/target/Record%3Fk%3D2027. Hämtad 2008-11-20.

Skolverket (2002). *Flera språk – flera möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. (Rapport 228 till regeringen 15 maj 2002).

<http://www.skolverket.se/sb/d/396/a/1063>. Hämtad 2008-11-20.

Skolverket (2007). Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever - Redovisning av ett regeringsuppdrag. Dnr 2006:2145. <http://www.skolverket.se/sb/d/2186>. Hämtad 2008-02-20.

Utbildningsrapport

Ahola, Jenny, Grundén, Frida, Grundén, Susanne & Lindstedt, Elin (2008). *Nyanlända elever vid sidan av eller mitt i en skola för alla*. (Uppsats inom LAU 260). Göteborgs universitet, Institutionen för kultur, estetik och medier/ lärarutbildning.

Internetkällor

Grundskoleförordningen 1994:1194, <http://.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.html>. Hämtad 2008-11-20.

Skolverket (2000). *Kursplan i Modersmål, grundskola*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3875&extraId=2087>. Hämtad 2008-11-06.

Skolverket (2000). *Kursplan i Svenska som andraspråk*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3891&extraId=2087>. Hämtad 2008-11-06.

Skolverket (2008). *Nyanlända barn och ungdomar*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2186>. Hämtad 2008-11-20.

Vetenskapsrådet (2008) <http://www.codex.vr.se/oversikter/manniskor/manniskor.html> Hämtad 2008-11-25.

Wikipedia, den fria encyklopedin (2008), http://sv.wikipedia.org/wiki/Kontrastiv_metod. Hämtad 2008-12-10.

Intervjufrågor till utvalda skolledare

Bakgrund

1. Kan du berätta om din yrkesbakgrund och utbildning?
 - A. Hur länge har du arbetat på den här skolan?
 - B. Vad har du arbetat med innan du blev rektor?
 - C. Har du någon gång deltagit i utbildning eller fortbildning som berört flerspråkiga och mångkulturella elever?

Skolintroduktion

1. Finns det direktiv för hur skolintroduktionen av en nyanländ flykting – och invandrarelev ska tas emot när de kommer ny till er skola?
 - A. Om det finns direktiv - hur ser dessa ut gällande skolintroduktion av nyanlända elever på den här skolan?
 - B. Har dessa förändrats under den tid som du varit verksam?
 - C. Är det något som du tycker borde förbättras/ändras när det gäller skolintroduktionen av en nyanländ elev?
2. Hur ser du på betydelsen av tänkbara gemensamma nationella direktiv gällande nyanlända elevers mottagande och undervisning i skolan?
3. Vilka fördelar respektive nackdelar tror du finns med att elever direkt får vara med i en stor så kallad ”vanlig klass” eller förberedelseklass?

Undervisning

1. Vilka pedagogiska resurser finns det att tillgå för att möta de nyanlända elevernas behov?
2. Är det något som du tycker borde förbättras/ändras när det gäller undervisningen av en nyanländ elev?

Modersmål

1. Erbjuder er skola modersmålsundervisning till dessa elever?
2. Vad anser du att modersmålsundervisningen är bra för?
3. Har du några tankar om hur modersmålsundervisningen skulle kunna förändras/förbättras?

Intervjufrågor till utvalda pedagoger

Bakgrund

1. Kan du berätta om din yrkesbakgrund och utbildning?
2. Hur länge har du arbetat på den här skolan?
3. Har du utbildning i svenska som andraspråk?
4. Arbetar du eller har du arbetat i förberedelseklass?

Skolintroduktion

1. Finns det direktiv för hur skolintroduktionen av en nyanländ flykting – och invandrarelev ska tas emot när de kommer ny till er skola?
 - A. Om det finns direktiv - hur ser dessa ut gällande skolintroduktionen av nyanlända elever på den här skolan?
 - B. Har dessa förändrats under den tid som du varit verksam?
 - C. Är det något som du tycker borde förbättras/ändras när det gäller skolintroduktionen av en nyanländ elev?
 - D. Hur har detta påverkat arbetssättet för dig som pedagog?
2. Ser du några fördelar respektive nackdelar gällande skolskolintroduktionen för nyanlända elever på er skola?
3. Hur ser du på betydelsen av tänkbara gemensamma nationella direktiv gällande nyanlända elevers mottagande och undervisning i skolan?
4. Vilka fördelar respektive nackdelar tror du finns med att elever direkt får vara med i en stor så kallad ”vanlig klass” eller förberedelseklass?

Undervisning

1. Vilka undervisningsmetoder använder du i arbetet med de nyanlända eleverna?
2. Är det något som du tycker borde förbättras/ändras när det gäller undervisningen av en nyanländ elev?

Modersmål

1. Erbjuder er skola modersmålsundervisning till dessa elever?
2. Vad anser du att modersmålsundervisningen är bra för?
3. Har du några tankar om hur modersmålsundervisningen skulle kunna förändras/förbättras?