

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Mottagande av sent anlända elever

En jämförelse mellan två grundskolors utbildning för sent anlända elever

Katarina Sundström Rask

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk SSA133N
Vt 2011
Handledare: Lilian Nygren Junkin

Abstract

Undersökningens syfte är att göra ett nedslag i två grundskolors arbete med mottagande av nyanlända elever, där arbetssättet i en jämförelse skolorna emellan ser olika ut. Likheter och skillnader mellan de olika arbetssätten kommer att jämföras, precis som upplevelsen av detta, ur såväl rektorers som personals och elevers synvinkel.

Resultatet ger att de två skolornas arbetssätt, har mycket stora likheter sinsemellan. De lärare och den rektor som arbetar med snabb integrering av nyanlända i reguljär klass, visar missnöje med arbetsformen, medan rektor och personal på skolan som arbetar med förberedelseklass ser positivt på sin arbetsform.

Elevernas upplevelser av sin introduktion i svensk skola är inte avhängiga arbetsformen, utan varierar beroende på individuella hänsyn.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Metod	3
3.1 Skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa metoder	3
3.2 Intervjuer	3
3.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	4
3.4 Bearbetning av resultaten	5
4. Forskningsbakgrund.....	6
4.1 Förstaspråks- och andraspråksinlärning	6
4.2 Kvalitativ undervisning för nyanlända elever	7
4.3 Amerikansk forskning om utbildning för nyanlända.....	7
4.4 Svenska kartläggningar och allmänna råd	9
4.5 Fördelar och nackdelar med förberedelseklasser	11
5. Genomförande	16
5.1 Urval av informanter.....	16
5.2 Etiska hänsyn	17
5.3 Tillvägagångssätt	18
5.4 Beskrivning av skolorna	18
5.5 Beskrivning av informanterna	19
6. Resultatredovisning	21
6.1 Resultat: skola A.....	21
6.2 Resultat: skola M	24
6.3 Jämförelser mellan arbetssätten.....	27
7. Slutsatser och diskussion	29
7.1 De olika utbildningssättens för- och nackdelar	29
7.2 Reflektioner kring planering, genomförande och resultat	32
7.2.1 Kunskapsspridning om utbildning för sent anlända elever ..	34

Litteraturförteckning

Bilaga 1 – Brev till rektorer/lärare

Bilaga 2 – Brev till elever

Bilaga 3 – Brev till vårdnadshavare

Bilaga 4 – Fokuspunkter elever

Bilaga 5 – Fokuspunkter rektorer/lärare

1. Inledning

Under läsåret 2009/2010 hade 18 procent av alla elever i svensk grundskola utländsk bakgrund såtillvida att de själva eller deras föräldrar har invandrat till Sverige (Skolverket 2011-04-08). Av de elever med utländsk bakgrund som avslutade grundskolan samma år var det endast 60,4 procent som hade betyget godkänd eller högre i alla ämnen (Skolverket 2011-04-18). Medan de elever med utländsk bakgrund, som genomgått hela grundskoleutbildningen i svensk skola, har närmast sig samma resultat som de etniskt svenska elevernas de senaste åren, så har resultaten för elever som anlänt till Sverige efter tiden för grundskoleutbildningens start sjunkit (Skolverket DnR 71-2010:4).

Att påbörja en utbildning, som man i jämförelse med de flesta andra elever får kortare tid på sig att klara av, samtidigt som man ska brottas med problemet att utbildningen sker på ett språk som man inte behärskar, ger naturligtvis dåliga förutsättningar för att lyckas. Under flera decennier har det starkt dominerande sättet att utforma utbildningen för nyanlända¹ varit att undervisa dem i så kallade förberedelseklasser eller förberedelsegrupper. Där får nyanlända elever vanligen intensivundervisning i svenska under den första skoltiden, innan de slussas ut i reguljära klasser för att delta i ämnesundervisning. Man kan tycka att man, med den långa erfarenhet som finns och det stora antal invandrande elever vi tagit emot i Sverige, borde kunna hävda en tyngd i det sätt på vilket man organiserar utbildningen. Men, när en forskningsöversikt sammanställdes föregående år, för att överblicka undervisningen för nyanlända samt på vilka grunder den ser ut som den gör, fann man att svensk forskning om arbetet med förberedelseklasser i Sverige är i det närmaste obefintlig (Bunar 2010).

Eftersom jag undervisar i svenska som andraspråk, utgörs en stor andel av mina undervisningsgrupper av elever som kommit till Sverige någon gång under sin skoltid och därmed räknas som nyanlända. Som delaktig i deras utbildning känns det angeläget att ett utvecklings- och utvärderingsarbete av densamma ständigt pågår, så att verksamheten inte stagnerar i mönster som är mindre fördelaktiga än andra alternativ.

¹ Nyanländ anses den elev vara som anlänt till Sverige och börjat sin skolgång här någon gång i samband med eller efter tiden för skolstart samt inte behärskar svenska språket till fullo (Skolverket 2008).

I kommunen jag hänvisar till i detta arbete har man under många år arbetat med förberedelseklassen som modell för mottagandet av nyanlända elever, men i samband med Skolinspektionens kritik mot förberedelseklasser 2009, bytte man arbetssätt, allt med elevernas bästa för ögonen. För att komma ifrån problemet med att elevernas kunskapsutveckling stagnerar i en undervisning där ämneskunskaper i alltför låg grad behandlas och för att i högre grad än tidigare ha möjlighet till en grundlig kartläggning av elevernas förkunskaper, ersattes förberedelseklasserna med en central mottagningsenhet. Efter att eleverna varit där under ett par månader slussas de ut på skolorna i kommunen för att integreras i reguljära klasser, tillsammans med övriga elever. På en del skolor upplever man att detta har fungerat väl, medan man på andra upplever att det inte alls har varit lyckat, varför man i vissa fall bortsett från kommunens beslut och återgått till förberedelseklassen som modell för mottagandet på den enskilda skolan.

Genom att i detta arbete göra nedslag i verksamheter, där man mot bakgrund av det jag tidigare nämnt arbetar på olika sätt med mottagning av nyanlända elever, hyser jag en blygsam förhoppning om att mitt arbete ska kunna bli en hjälp till att bringa klarhet i om något arbetssätt ger starkare positiva avtryck än det andra.

2. Syfte och forskningsfrågor

I detta arbete undersöks ett par grundskolors mottagande av nyanlända elever, där arbetssättet i en jämförelse skolorna emellan ser olika ut. Likheter och skillnader mellan de olika arbetssätten kommer att undersökas, precis som upplevelsen av dessa, ur såväl rektorers som personals och elevers synvinkel. För att uppnå mitt syfte, att ta reda på om de olika arbetssätten på skolorna också ger upphov till olika upplevelser av de nyanländas mottagande, kommer jag att utgå från frågorna nedan:

- Hur utformas utbildningen för nyanlända elever på respektive skola?
- På vilka grunder utformas utbildningen på det aktuella sättet?
- Vilka upplevelser av arbetssättet finns hos de olika aktörerna?
- Hur tycks dessa upplevelser vara påverkade av respektive arbetssätt?

3. Metod

I detta avsnitt följer en förklaring till hur jag valt att samla material. En redogörelse för hur materialet kommer att analyseras följer också, samt något om arbetets validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

3.1 Skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa metoder

Ett insamlat material bearbetas med fördel på olika sätt beroende på vilket slags material som samlats in och vilket omfång det insamlade materialet har. Patel och Davidson (1994) skiljer på statistiska metoder för sammanställning av stora mängder data och metoder för bearbetning av text och benämner de första ”kvantitativa metoder” och de senare ”kvalitativa metoder” (s. 90).

I en kvalitativ undersökning krävs inte något stort antal informanter. Det är snarare en fördel om materialet som ska bearbetas efter insamling är strikt begränsat, då ett kvalitativt arbete är mycket tids- och tålmodskrävande. Meningen med ett kvalitativt arbete är att försöka analysera och få en djupare förståelse för mindre helheter. Då syftet med mitt arbete är att jämföra arbetssätt mellan endast ett par olika skolor och ta reda på upplevelsen hos ett litet antal personer som är aktiva aktörer inom två utbildningssätt, är det en kvalitativ metod som kommer att prägla mitt arbete (Patel & Davidson 1994: 99-100).

3.2 Intervjuer

I genomförandet av en intervju kan man välja mellan olika varianter av intervjuformer. Man skiljer till exempel mellan vad som kallas öppna och styrda intervjuer. En styrd intervju har tydligt avgränsade frågor som endast kräver korta svar och som inte heller ger något egentligt utrymme för något annat. En öppen intervju å andra sidan utgår med fördel endast från ett litet antal fokuspunkter som den intervjuade får gott om utrymme att uttrycka sina tankar omkring. I och med att syftet med aktuell undersökning är att få en nyanserad bild av de olika informanternas upplevelser och känslor inför ett visst fenomen, är det den öppna formen av intervju som kommer att användas här.

Intervjuerna genomförs i form av så kallade parintervjuer. Detta innebär att intervjuerna genomförs som ett samtal där endast intervjuaren och en informant åt gången träffas (Kylén 1994). I och med att informanterna i fråga kan sägas ha en viss inbördes hierarkisk ställning till varandra, vilken kan spela roll för hur informanterna svarar och vad de väljer att uttrycka respektive hålla inom sig om någon med

högre eller lägre inbördes rang vistas i samma rum, kommer enskilda parintervjuer sannolikt ge de svar som ligger närmast den egentliga upplevelsen hos varje person.

En fråga jag, innan alla intervjuer genomförts, ställde mig i sammanhanget, var huruvida informanterna skulle komma att påverkas av det faktum att de är medvetna om varandras deltagande i undersökningen. Även om de olika aktörerna är anonyma i undersökningen kommer det vara svårt att dölja informanternas deltagande för varandra inbördes på skolan. Detta skulle kunna komma att påverka huruvida till exempel lärare och elever väljer att uttrycka sin egentliga mening i någon fråga, på grund av medvetenheten om att till exempel rektor och kollegor kommer att kunna ta del av deras svar i undersökningens resultatredovisning.

När väl arbetet med intervjuerna var genomfört kunde dock ingen återhållsamhet, som skulle kunna vara till problem för att kunna redovisa ett rättvisande resultat, skönjas.

3.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

När man utför någon form av vetenskapliga undersökningar bör hänsyn tas till undersökningens grader av validitet och reliabilitet. Även arbetets generaliserbarhet bör beaktas. Orden validitet och reliabilitet uttrycker vad det handlar om: validitet kan kopplas till engelskans *valid*, som betyder giltig och reliabilitet kan kopplas till engelskans *reliable*, som betyder tillförlitlig. Validiteten kan enkelt uttryckt sägas handla om att man i undersökningen hållit sig till sitt syfte utan att hamna på onödiga sidospår. Reliabiliteten är god om man lyckats utföra sin undersökning på ett sätt som kan anses tillförlitligt (Patel & Davidson 1994).

Validiteten i en intervju som är öppen och alltså inte speciellt styrd av direkta och konkreta frågor kan vara svår att hävda, i och med att resultatet i så hög grad är avhängigt informanternas utsagor. Dessa i sin tur kan ha olika värde i förhållande till syftet, beroende till exempel på hur väl förberedda informanterna är, hur deras inställning till intervjuaren och intervjusituationen är samt hur de uppfattar frågorna eller fokuspunkterna. För att i så hög grad som möjligt ändå borga för en god validitet i min undersökning informeras deltagarna om syftet med intervjun i förväg. De får också, som nämnts ovan, ta del av fokuspunkterna för intervjun i god tid innan respektive intervjutillfälle.

En god reliabilitet i en undersökning baserad på intervjuer är också svår att hävda, om man inte kan anses vara en mycket meriterad och begåvad intervjuare. Eftersom detta inte kan påstås om mig som

intervjuare, kan de vara svårt att hävda arbetets höga reliabilitet. För att höja reliabiliteten, används en diktafon under intervjuerna, samtidigt som löpande anteckningar också förs. Inspelningarna kan sedan användas vid sammanställningen av resultaten för att återgivandet av samtalen ska bli så exakt som möjligt.

I fråga om arbetets generaliserbarhet kan sägas att graden av denna avgör i hur hög grad arbetets resultat kan anses gällande för hela den grupp av människor, ur vilken man valt sina informanter. En hög generaliserbarhet ger vid handen att resultatet är väl applicerbart på personer eller företeelser som delar informanternas gemensamma nämnare. En låg grad av generaliserbarhet å andra sidan, ger endast ett resultat som gäller för just de informanter som deltagit i studien och kan inte anses gälla för någon annan eller något annat. Då detta arbetes undersökning är tämligen begränsat i fråga om antal informanter är generaliserbarheten därmed också låg. Dock behöver inte en låg grad av generaliserbarhet likställas med ett arbete utan värde för fortsättningen. Med en påminnelse om att ingenting som sägs i resultatredovisningen bör tas som allennarådande sanningar, kan arbetet läsas och tolkas som ett axplock av upplevelser som finns hos aktörer inom området, minst lika viktiga som några andra.

3.4 Bearbetning av resultaten

I vetenskapliga undersökningar kan olika förhållningssätt antas till det arbete som utförs. Två vanligt förekommande förhållningssätt är det ”hermeneutiska” respektive det ”positivistiska” förhållningssättet (Patel & Davidson 1994:23). Materialet i detta arbete kommer att bearbetas utifrån ett hermeneutiskt förhållningssätt.

En undersökning som genomförs med ett hermeneutiskt förhållningssätt har som syfte att förstå människors livssituationer genom att utifrån tidigare kunskap och erfarenhet tolka deras språk och handlingar. Inom hermeneutiken är helheten i fokus, snarare än de små delarna var för sig. I och med att undersökarens tidigare kunskaper och erfarenheter används som verktyg för att tolka insamlat material är en hermeneutikers förhållningssätt subjektivt (Patel & Davidson 1994).

Då jag som undersökare arbetar som lärare i svenska som andraspråk och har nära nog uteslutande elever i min undervisning som räknas som nyanlända, är jag själv en aktör inom ett fält likt det som här undersöks. Mitt val av ämne för undersökningen är baserat på ett eget intresse som skapats genom mitt arbete och min egen subjektiva uppfattning om de behov av utveckling inom området som jag upplevt under de år jag

jobbat. Jag är genom mitt arbete en del av samma verklighet som de informanter som delger mig sina erfarenheter i undersökningen och med hjälp av min förförståelse och mina erfarenheter av mitt arbete kommer jag bearbeta informationen från mina intervjuer med en hermeneutisk ansats.

4. Forskningsbakgrund

4.1 Förstaspråks- och andraspråksinlärning

När man talar om språkinlärning skiljer man på inlärning av sitt modersmål, (sitt första språk) och på inlärning av ett språk som sker först efter att modersmålet är befast, (sitt andraspråk). Att lära sig två språk simultant, till exempel som ett barn vars föräldrar talar olika modersmål kan göra, innebär inte att man lär sig ett första och ett andra språk, utan att man tillägnar sig två förstaspråk. Förstaspråksinlärning sker när ett barn tillägnar sig ett första medel för att kommunicera med omvärlden (Viberg 1987). Det är ett lärande som sker utan explicit undervisning. Vid en normal utveckling av modersmålet har man före skolåldern lärt sig ett grundläggande ordförråd för att kommunicera med omgivningen, man har lärt sig språkets grammatik, struktur och uttal till en närapå korrekt nivå och detta genom en så gott som omedveten inlärning, genom kommunikation mellan inläraren och omgivningen, som sker i växelverkan (Colliander 2008). För att sedan utveckla sitt modersmål så att det räcker till i andra sammanhang än i samtal om vardagen, spelar undervisning betydande roll. Läs- och skrivkunskaper och språkutvecklande undervisning i olika ämnen gör att ordförrådet vidgas till att gälla för många olika ämnesområden (Gibbons 2002). Man lär sig också så småningom att anpassa sitt språk beroende på syfte och mottagare, med undervisningens hjälp (ibid.).

Andraspråksinlärning kan definieras som det språk man lär sig efter att ett förstaspråk har etablerats, vilket innebär att grundläggande strukturer för språket har automatiserats (Viberg 1987). Detta kan ske genom informell inlärning, det vill säga genom att vistas i en miljö där språket talas och känna ett behov av att kunna kommunicera på det aktuella språket, eller genom att vistas i aktuell språkmiljö och samtidigt få explicit undervisning i språket (ibid.). Någon fysisk åldersgräns för språkinlärning finns enligt Ladberg (2000) inte. Hon menar att man inte bara kan lära sig hur länge som helst, utan att man också kan lära sig hur många språk som helst och huruvida man utvecklar ett i taget eller flera samtidigt har ingen betydelse för hur kvalitativt lärandet blir (ibid.).

4.2 Kvalitativ undervisning för nyanlända elever

Språk och kommunikation är avgörande verktyg för lärande och går hand i hand med övrig kunskapsutveckling (Hajer 2004). Vi lär oss av våra erfarenheter, både kulturella, historiska och sociala (Säljö 2000). Till vilken grad vi lär oss att hantera språket i olika sammanhang beror på i vilka sammanhang vi vistas (Gibbons, 2006). Att få möta både språk och erfarenheter ur olika perspektiv är avgörande för allt lärande enligt detta synsätt. Säljö skriver: ”Detta 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.” (2000:67).

För att bli en del av ett sociokulturellt samhälle behöver man alltså lära sig att hantera kommunikationen med andra individer i det samhället. Detta bör ses som en växelverkan, då kommunikationen med individer i ett sociokulturellt sammanhang blir hanterbart genom praktiserande av kommunikation med dessa. För undervisningen blir därmed aktivt deltagande i språklig interaktion och språkligt varierande aktiviteter den viktigaste förutsättningen för att utveckla kunskaper, tankar och språk (Skolverket 2011). Utifrån en sociokulturell syn på språkinläring bör det språk en inlärare möter ligga på en nivå strax över den som inläraren själv behärskar för att lärande ska ske. Utan att nivån ligger högre än den som individen redan kan hantera, eller om nivån är så hög att den vida överskrider den nivå som individen behärskar, kommer inget lärande att ske (Vygotskij 1978). Med detta som utgångspunkt presenteras i följande avsnitt ett antal undersökningar och kartläggningar, både internationella och svenska, som tillsammans ger svar på vad som krävs för att bedriva en framgångsrik utbildning för nyanlända elever.

4.3 Amerikansk forskning om utbildning för nyanlända

Mellan åren 1982 och 1996 genomfördes en mycket omfattande studie i USA, av andraspråkslevers kunskapsutveckling (Thomas & Collier 1997). I studien följde man 42 317 elever, som alla hade ett annat modersmål än engelska, genom deras skolgång från förskola till skolår tolv. Bland eleverna fanns sex olika undervisningsprogram representerade och syftet var att komma fram till vilket undervisningsprogram som gav de bästa skolframgångarna.

De sex programmen delades in i två kategorier, ”berikande program” respektive ”stödprogram” (Axelsson 2004: 513-515). Av de berikande programmen fanns två varianter:

1. Undervisning i tvåspråkiga klasser, i vilka eleverna var lika många av de två språkgrupperna och där undervisningen gavs till lika stor del på båda språken till alla elever. Detta var formen för undervisningen under 6-12 års tid.
2. Undervisning i språkhomogena grupper, men i lika stor utsträckning på elevernas modersmål som på ett andraspråk (ibid.).

Övriga fyra program benämns som stödprogram och organiserades enligt nedan:

3. Ett ämnesinriktat program där barn med ett annat modersmål än engelska var i minoritet i klassen, men erbjöds undervisning i flera ämnen på modersmålet under tre till fyra år av skoltiden. Under halva skoldagarna undervisades eleverna med annat modersmål än majoriteten i en enskild minoritetsspråksgroup.
4. Ett övergångsprogram där elevernas utrymme för interaktion med varandra var mycket begränsat. Den undervisning som bedrevs på modersmålet var mer begränsad än i det tredje programmet och erbjöds endast under den första skoltiden.
5. Undervisning där elevernas modersmål (om det var ett annat än engelska) aldrig användes som undervisningsspråk. Istället fick andraspråkseleverna anpassad ämnesundervisning, under den första skoltiden.
6. Undervisning i en klass där eleven med annat modersmål än engelska var i minoritet. Eleven undervisades i alla ämnen på engelska, utan anpassning eller särskilda förklaringar. Eleven gick under de första ett till två åren från klassen under några lektioner i veckan till en separat grupp, för undervisning i engelska som andraspråk (ibid.).

Om en elev fick delta i ett av de två berikande programmen tog det enligt Thomas och Collier (1997) mellan fyra och sju år för eleven att nå samma kunskaps- och språknivå som enspråkiga, men i övrigt jämbördiga, elever. Flerspråkiga elever som istället fick sin grundskoleutbildning i något av stödprogrammen nådde i bästa fall genomsnittsnivån som gällde för de enspråkiga eleverna, efter mellan sju och tio år (Axelsson 2004: 217-218).

Med detta som bakgrund uppmanar forskarna till uppmärksamhet kring att det inte räcker att ge eleverna språkundervisning i det språk de förväntas lära sig som andraspråk. De måste också ges undervisning i alla ämnen på sitt andraspråk. Undervisningen behöver vara ålders- och mognadsanpassad och läraren måste visa respekt och intresse för elevens bakgrund och erfarenheter (Thomas & Collier 1997).

4.4 Svenska kartläggningar och allmänna råd

I flera omgångar sedan 70-talet, har undersökningar och kartläggningar gjorts i Sverige av flerspråkiga elevers utbildning. Några av dessa redovisas kortfattat nedan.

1975 påpekade Utbildningsdepartementet för regeringen att en rad förbättringar krävdes för att en framgångsrik utbildning av nyanlända elever skulle bli möjlig. Det man framför allt lyfte fram var att en helhetssyn på barnet saknades. Organisatoriskt menade man att det var den språkliga utvecklingen som skulle fokuseras under den första skoltiden, vilket ansågs ske med fördel genom undervisning i förberedelseklasser där läs- och skrivinläring på modersmålet skulle prioriteras. Även ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning skulle till samt undervisning i svenska som andraspråk, organiserad som stödundervisning i enskild grupp (Utbildningsdepartementet 1975).

1988 utgav Stockholms läns skolnämnd en rapport om utbildningen i länets förberedelseklasser. Efter önskemålen från Utbildningsdepartementet 1975 kunde man nu se resultatet att många kommuner i länet arbetade med nyanländas utbildning i form av förberedelseklasser. Dessa framställdes i denna rapport också som den avgjort bästa utbildningsstarten för nyanlända elever i svensk skola (Hedberg-Granath m.fl. 1988). Det man i rapporten pekade på som positiva gemensamma faktorer var bland annat att elevgrupperna i genomsnitt var små (nio elever), att undervisningen inriktades på matematik och svenska i huvudsak och att elever som slussades ut i reguljära klasser regelmässigt fick börja i klasser där eleverna hade en biologiskt lägre ålder än den nyanlända eleven. Innan en utslussning skedde tog det normalt cirka två år från elevens start i förberedelseklassen (ibid.).

År 2004 presenterade Myndigheten för skolutveckling för regeringen en redovisning av utbildningen för sent anlända elever i trettio kommuner (Myndigheten för skolutveckling 2005). Ett stort antal faktorer som påverkat utbildningen för nyanlända elever positivt kunde identifieras. Den gemensamma nämnaren för de flesta av dessa faktorer var en tydlig individualisering och en flexibel verksamhet, helt beroende på varje individs förutsättningar och behov, istället för en organisation som bygger på ekonomiska beslut eller organisationssätt som bygger på tradition och vana. Att eleven erbjuds undervisning i alla ämnen från första början beroende på elevens förkunskaper och intressen och inte någon förutbestämd ordning var också avgörande, menade myndigheten,

precis som att skolan för varje individ måste se över om en första tid i förberedelseklass skulle vara givande. Även vikten av ett tydligt samarbete mellan ämnen (lärare) och integrerade arbetsformer där modersmålet får ta plats, kunde påvisas. Det visade sig ha en mycket negativ inverkan om förberedelseklassen låg avskilt från övriga klasser. Utöver den enskilda skolans ansvar, menade Myndigheten för skolutveckling att kommunens sätt att på ett uttalat vis ansvara för att riktlinjer för utbildning av sent nyanlända elever finns, är kända och kontinuerligt utvärderas, har stor betydelse för elevernas lärande. Organisationssätt som styrs av ekonomi och eller traditionella aspekter, samt av ledare som inte har kunskap om sent anlända elevers behov och förutsättningar är istället dömda att misslyckas menar Myndigheten i sin rapport. Myndigheten stötte också på fall i sin granskning där läraren inte arbetade med individualiserade lösningar för att alla elever skulle kunna följa undervisningen samt förberedelseklasser där man fortfarande undervisade så gott som uteslutande i svenska och matematik. Alla dessa iakttagelser visar på faktorer som är starkt negativa för de sent anlända elevernas utbildningsmöjligheter (Myndigheten för skolutveckling 2005).

År 2009 publicerade Skolinspektionen en kvalitetsgranskning av arbetet med nyanländas utbildning i landet. Även i denna konstaterades att pedagogers bemötande och förmåga att lyfta fram och värdesätta alla elevers bakgrund och kunskaper i klassrummet, samt att skapa goda relationer med och mellan elever, är avgörande för kunskapsutvecklingen, men att lärares kompetens i hög grad brister på dessa punkter (Skolinspektionen 2009:3).

Om lärare inte tar sådana hänsyn uppstår risk att elever tystnar eller inte aktivt deltar i klassrumsarbetet, vilket av läraren kan tolkas som att eleverna brister i kapacitet, eller att de inte anstränger sig. Detta gör i sin tur att samspelet mellan lärare och elev präglas av ömsesidiga låga förväntningar, vilket sannolikt också kommer att bekräftas. (2009:25).

2008 presenterade Skolverket allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. Där slås fast vilka hänsyn kommuner och enskilda skolor bör ta för att kunna ge nyanlända elever den individanpassade och likvärdiga utbildning som de har rätt till. I inledningen tydliggörs att råden bör följas såvida inte kommunen eller den enskilda skolan kan visa att man på annat sätt bereder eleverna samma möjligheter att nå sina utbildningsmål och Skolverkets uppställda krav på kommunen och skolan (Skolverket 2008).

Det som Myndigheten för skolutveckling tryckte på 2005, angående kartläggning av elevens förkunskaper samt flexibilitet i undervisning

och arbetssätt, finns direktiv om i Skolverkets allmänna råd. ”Speciellt betydelsefulla är de bestämmelser som gäller skolans likvärdighet, elevens tillgång till utbildning och särskilt stöd samt utbildningens anpassning till elevens individuella behov och förutsättningar” (2008:3).

Av rådets 21 punkter, som talar om vad skolan bör göra, handlar nio punkter direkt om kartläggning och individanpassning (2008).

4.5 Fördelar och nackdelar med förberedelseklasser

På 90-talet hade förberedelseklassen blivit det vanligaste arbetssättet för att ta emot nyanlända elever i kommunerna i landet. I en rapport om förberedelseklasser som rehabiliterande interkulturell pedagogik (Rodell Olgaç 1995) beskrivs varför förberedelseklassen är av största vikt för elevernas lyckade skolstart. Argumenten baseras på en uppfattning om att nyanlända elever i hög grad kommer från pressade situationer och traumatiska upplevelser och därmed är i skriande behov av lugn, trygghet, struktur och vuxna med mycket tid för det enskilda barnet. Förberedelseklassen anses i högre grad än andra klasser kunna erbjuda detta (Rodell Olgaç 1995).

Rodell Olgaç trycker på styrdokumentens uppmaning om skolans skyldighet att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning och poängterar att lärare lätt luras att tro att detta handlar om att behandla alla elever lika oavsett bakgrund. I arbetet med att finna vad varje elev har för behov och för att rusta eleverna för att ingå i en undervisning som är tämligen monokulturell, anser hon att förberedelseklassen behövs. Lärarens erfarenheter och kunskaper om vikten av att stärka förstaspråket och skapa additiva situationer, där man lägger lika tung vikt vid detta som vid det nya språket och den nya kulturen, är enligt Rodell Olgaç viktiga för en fortsatt lyckad utbildning (Rodell Olgaç 1995).

Nyanlända elevers förutsättningar i svensk grundskola har inte bara granskats med fokus på kunskapsinhämtning. 2008 utgav Elmeroth en bok om etnisk maktordning i skola och samhälle, där författaren talar om vikten av en väl genomtänkt utbildning för nyanlända ur ett maktperspektiv (Elmeroth 2008). Sociala faktorer påverkar motivation och attityd till lärandet, menar Elmeroth, och elever som upplever en social underordning i en grupp hämmas i sin interaktion i klassrummet (ibid.). Detta har en bevisad negativ effekt på lärandet i och med att interaktionen uteblir (Lightbown Spada 2006). Att så ofta är fallet bekräftar Skolinspektionens rapport (2009). Nyanlända elever arbetar med enskilt arbete utan deltagande i resten av gruppen, och lärarens och

rektors allmänna uppfattning i dessa fall är, enligt Skolinspektionen (2009), att eleverna ifråga inte klarar av att delta.

På samma vis hanterar många skolor elevernas sociala situation. Det bedrivs inget medvetet arbete för att bygga sociala kontakter mellan elever med olika kulturell och språklig bakgrund. Med sociala barriärer mellan nyanlända elever och andra elever i skolan försvåras inte bara den sociala gemenskapen utan också de för språk- och kunskapsutvecklingen nödvändiga dialogerna kring ämnesstoff på lektionerna (Skolinspektionen 2009).

I svensk skola kan två kulturer skönjas, där den ena kan kategoriseras som öppen, medan den andra kan anses sluten (Elmeroth 2008). Den öppna kulturen kännetecknas av en generös inställning till invandring och en inställning till mångfald som något berikande. Gällande kunskap och utbildning är en öppen kultur präglad av en medvetenhet om att utbildning behövs. Man har förståelse för att människor är olika och man söker därför aktivt efter information om de folkgrupper man möter. Den öppna kulturen behöver få göra tydligare avtryck i skolans värld menar Elmeroth. Om skolan fortsätter att undervisa utifrån en monokulturell världsbild kan man inte möta varje elev på individnivå, fastslår hon. ”Elever kommer till skolan med olika erfarenheter och tankestrukturer. Detta ställer krav på undervisningen att utgå från elevernas värld och inte från skolans. (...) Skolan kan därför inte bara bygga på den nationella(världsbilden (reds.anm.))” (2008:79).

I den slutna kulturen finner man sällan speciella arbetsätt och riktlinjer för att ta emot invandrare i skolan eller samhället. Om undervisningen är influerad av samhällets öppen- eller slutenhet är dock enligt Elmeroth, i enighet med Skolinspektionen och SKL, i hög grad upp till den enskilde läraren, även om också skolan i stort påverkar elevens känsla av tillhörighet eller underlägsenhet (Elmeroth 2008).

Att nyanlända elever inkluderas i reguljär undervisning lyfts fram av Skolinspektionen (2009) som goda exempel på lyckad undervisning, då det kunnat bevisas att detta gett framgångar i studieresultat. Störst påverkan på elevernas möjligheter att lyckas tycks, som Elmeroth (2008) hävdar, lärarnas inställning till eleverna och kunskapen om deras behov och förutsättningar ha. Interkulturell kompetens och insikt hos den enskilda läraren om att det egna begreppet om kunskap inte är universellt, är avgörande i klassrumsundervisningen. Det avgör i vilken grad läraren har förmåga att erbjuda eleverna ämnesstoff på ett sätt som gör det tillgängligt för alla (Skolinspektionen 2009). Enligt Skolinspektionens rapport är dock lärares kunskaper och insikter på området överlag bristande.

En anledning till att skolor inte erbjuder individanpassad undervisning för nyanlända elever är att kartläggningar ofta är knapphändiga, inte görs fortlöpande under en längre tid, samt ofta görs utan att tolk finns tillgänglig. På så vis kan de knappast utgöra ett tillräckligt underlag för att en individualisering ska vara möjlig (Skolinspektionen 2009).

Att se på flerspråkiga elever i allmänhet och nyanlända i synnerhet, som elever som lider av någon eller flera brister är en mycket vanlig inställning och är ett uttryck för vårt svenska samhälles norm, där enspråkighet ses som det normala (Johansson & Sandell Ring 2010). Axelsson (2004) påpekar att om man ska utgå från barnets perspektiv så är tanke- och kunskapsutvecklingen det mest centrala. Synen på eleven ur ett tillgångsperspektiv gör att eleven kan använda sitt modersmål för att utveckla både andraspråket och kunskaper i olika ämnen. På så vis slipper eleven känna sig undantagen förväntningar, missa viktig tid för kunskapsinhämtning samt kan effektivt utveckla både sitt första och sitt andra språk. Men med bristglasögonen på hävdar lärare ofta vikten av att elever enbart använder svenska i skolan, då ett annat modersmål inte anses höra hemma i undervisningen och till och med anses hindra elevens utveckling. Uppmuntras man istället att använda alla de verktyg man har, kan detta accelerera kommunikation, tänkande och lärande i framtiden (Axelsson 2004).

I de fall då läraren behandlar elever med utländsk bakgrund annorlunda än andra klasskamrater, handlar det ofta enligt Elmeroth (2008) just om en lägre förväntan på prestation gentemot den eleven, vilket även Axelsson (2004) påpekar. I en del fall finns inga förväntningar alls, utöver att eleven befinner sig i klassrummet (Elmeroth 2008). Lightbown och Spada bekräftar Elmeroth i att lärares förutfattade meningar om elevers förmåga samt lärares förväntningar på deras prestation fungerar självuppfyllande och leder till högre respektive lägre grad av lärande. ”Erfarenheter och kunskap hos minoritets elever tas inte tillvara när utbildningspolitiken medvetet eller omedvetet osynliggör denna elevgrupp. (...) En jämlik skola som inte diskriminerar genom att ge en likvärdig utbildning kräver olikheter i bemötandet” (2008:79).

Precis som Elmeroth (2008) menar även Axelsson (2004) att undervisningen av nyanlända speglar samhällets värderingar. Om pedagogerna har en inställning att andraspråkselever har en brist i sitt kunnande och sin kulturförståelse, istället för en tillgång i sitt modersmål, kommer detta att avspegla sig i sättet att undervisa, menar

hon. Lärarens intressen, kunskap och inställning avgör om eleven ska bli stärkt eller nedbruten i skolan.

I Skolinspektionens rapport (2009) poängteras att det är sällsynt att rektorer leder arbetet med nyanlända och att personal har kunskap om eleverna i större utsträckning än till vilket eller vilka språk de talar. I Skolverkets allmänna råd (2008) står att läsa att varje skola bör inventera personalens behov av kompetensutveckling och bedöma olika personalgruppers behov av särskild kompetensutveckling. I kommentarerna står:

För att underlätta elevernas lärande bör lärarna därför ha en grundläggande kunskap om vad andraspråksinläring innebär och vad som är specifikt i det ämne man undervisar i. Vidare bör kompetensutvecklingen leda till ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen, vilket innebär att ämnesstudierna bedrivs på ett sådant sätt att det stimulerar såväl utveckling av det svenska språket som den ämnesspecifika kunskapsutvecklingen (2008:18).

Typiska negativa strukturer som diskriminerar elever i skolan är att man använder tester som är konstruerade utifrån en enspråkig världsbild och det dominerande förstaspråket, samt att man som lärare undervisar om ett ämnesinnehåll som inte reflekterar minoritetselevers erfarenheter och värderingar. Till detta läggs även bristen på modersmåls lärare i skolorna, dålig kommunikation med flerspråkiga hem samt att lärare undervisar utan att ha kunskap om flerspråkiga elevers språk, kultur och inlärningsmönster. Ytterligare prov på negativa strukturer är det faktum att man inom lärarutbildningen inte utbildar lärare med interkulturellt perspektiv eller att rektorer anställs som inte besitter någon kunskap om andraspråks elevers förutsättningar och behov (Axelsson 2004).

Enligt Skolinspektionen (2009) är förberedelseklassen en stark anledning till att elevernas möjligheter att bli en del av den övriga skolgemenskapen försvåras betydligt, samt att deras förkunskaper inte tas till vara. Detta förstärks av att eleverna ofta slentrianmässigt placeras i och hålls kvar länge i förberedelseklass på grund av organisatoriska skäl, att förberedelseklasslärarna agerar överbeskyddande, eller för att mottagande lärare är ovilliga att ha eleverna i sin undervisning. Att eleverna blir kvar i förberedelseklasserna under en alltför lång period av sin skolgång, sker ofta mot elevernas vilja (Skolinspektionen 2009).

Bortsett från att eleverna i många fall blir kvar i förberedelseklasser alltför länge är också undervisningen i dessa klasser ofta undermålig, menar Skolinspektionen. Vanligt är att undervisningen enbart fokuserar svenska och ibland matematik. Ibland utgår undervisningen i svenska från andra ämnen, men då utan att man har ämnens kursplanemål i åtanke. Även undervisningsmaterialet i förberedelseklasser förstärker

indirekt upplevelsen av att skolans aktörer ser nyanlända elever i ett bristperspektiv. Skolinspektionen hävdar efter sin granskning att det i många fall används material som är ålderdomligt, eller infantiliserande och som framställer Sverige som ytterst demokratiskt och fördelaktigt, i jämförelse med elevernas hemländer, vilka framställs som motpoler i dessa hänseenden (Skolinspektionen 2009).

Statens kommuner och landsting (SKL) är precis som Rodell Olgaç (1995) av en annan uppfattning än Skolinspektionen gällande förberedelseklasser. I den sammanställning av besök i tio kommuners arbete med nyanlända elever, som SKL publicerade 2010, framhäver de en motsatt bild av förberedelseklassen som ett viktigt verktyg både för nyanlända elevers inkludering i skolans stora gemenskap och för elevernas möjligheter till god språk- och kunskapsutveckling. De påpekar sin medvetenhet om att statliga myndigheter varnar för riskerna med förberedelseklasser, men anser ändå att det för många elever skulle vara en utsatt situation att direkt inlemmas i en reguljär klass. Aktörer i skolan har vittnat om att eleverna tycks må dåligt av att sitta med i ett sammanhang där de inte kan följa undervisningen, menar de och att det därför ger eleverna en bättre start och möjlighet att ta för sig i den nya reguljära klassen, efter en introduktionstid i förberedelseklass. Att man behöver se till individens egna behov av olika lång tid i förberedelseklassen framhävs dock (SKL 2010).

SKL ger även en bild av undervisningens kvalitet i förberedelseklassen som är av annan karaktär än Skolinspektionens och poängterar dessutom att förberedelseklasser är resurseffektiva för kommunen. De uppmanar staten att ”röja undan tveksamheter kring förberedelseklasser” då de tycker sig se att dessa undervisningsgrupper alltså främjar både språkutveckling, den sociala utvecklingen och kunskapsutvecklingen i det långa loppet (2010:26). Dock instämmer SKL i Skolverkets och Skolinspektionens krav om satsningar på fortbildning om flerspråkighet för all personal i skolan.

Utifrån en sociokulturell syn på barnet, där grupprocessen och kommunikationen mellan aktörer är det avgörande, blir elevernas möjligheter att delta aktivt i lärandesituationer, med stort utrymme för egen produktivitet, egna frågor och diskussioner samt att läraren aktivt söker diskussioner med elever om nya ord i språket avgörande (Hajer 2004). I nuläget råder det till synes mycket olika meningar om ifall detta sker på bästa sätt för nyanlända elever i förberedelseklass eller i reguljär klass.

5. Genomförande

I detta avsnitt redovisas hur arbetet med insamling av material har gått till.

5.1 Urval av informanter

Då jag på grund av mitt arbete som lärare i svenska som andraspråk i grundskolan har kontakt med andra pedagoger inom samma fält, har jag sedan tidigare viss vetskap om arbetssätten i mottagandet av nyanlända på grundskolor i ett antal kommuner. Efter att ha listat ett antal skolor, som arbetar med antingen förberedelseklasser eller med någon annan metod för mottagandet, föll valet på just de slutligen valda skolorna av ett antal orsaker. Att de valda skolorna ligger i samma kommun och dessutom nära min egen hemort var en praktiskt underlättande faktor i genomförandet av intervjuerna. I och med att de hör till samma kommun och därmed lyder under samma kommunstyre tycktes det också intressant att undersöka på vilka grunder som mottagandet skiljer sig åt.

Efter valet av skolor skulle även urvalet av de aktörer inom skolorna som skulle intervjuas göras. Då min önskan var att resultatet skulle vara så heltäckande som möjligt var tanken att aktörer på flera olika plan i verksamheten skulle erbjudas att ge sin syn på densamma. De tre grupper som identifierades som relevanta för forskningsfrågorna var således rektor, personal som har samröre med och är väl insatt i de nyanlända elevernas skolgång, samt elever som är nyanlända.

Av personalen underställd rektor valdes två personer per skola ut för intervjuer. På den skola där man arbetar med förberedelseklass var önskan att få intervjua minst en lärare som arbetar i förberedelseklassen och minst en lärare eller annan personal som inte gör det, men som på något sätt möter nyanlända elever i deras skolvardag. När ett antal namn presenterats via skolans administratör, skickades ett presentationsmejl till samtliga, med en önskan om att de skulle sända ett medgivande om de var intresserade av att ställa upp (se bilaga 1).

På den skola där man inte arbetar med förberedelseklass för att ta emot nyanlända i verksamheten ombads administratören att ta fram namn på lärare som tagit emot någon eller några nyanlända elever från mottagningsenheten som så kallad mentorselev. Övrig personal som tillfrågades var skolans speciallärare samt skolans fältassistent/skolvärd.

För att få tag i elever till intervjun kontaktades kommunens centrala mottagningsenhet. Genom dem hoppades jag kunna få information om vilka elever som skulle kunna vara villiga att ställa upp för en intervju.

Efter att ett antal namn presenterats valdes sex namn, genom lottning, för att delta i undersökningen.

Att undersökningen fokuserades just kring elever i de senare åren i grundskolan beror i huvudsak på två saker. Dels är de språkliga kraven i undervisningen på en helt annan nivå för elever som kommer till Sverige i de tidiga tonåren än för de elever som får starta sin grundskoleutbildning i Sverige i de tidiga grundskoleåren. Dels borgar elevernas kognitiva tankeförmåga, som naturligt har bättre förutsättningar för att vara på en högre nivå hos äldre elever, för att intervjusvaren kommer att utgöra ett bättre underlag för analys i arbetet.

Det skulle visa sig svårt att få personal och elever på skolorna att ställa upp för intervjuer i sammanhanget. Efter återkommande mejlkontakter och telefonsamtal med skolornas respektive administratörer samt åtskilliga utskick med förfrågningar om villighet att delta, begränsades slutligen undersökningen till att innefatta endast rektor, elever samt en representant ur personalen från respektive skola. För elevgruppen var mitt mål att få intervju sex elever, tre per arbetsätt. Slutligen fick jag fem elever att intervjuas, varav en är pojke och de resterande flickor.

Till viss del ställer den öppna intervjun högre krav på informanten än en sluten intervju. För att minimera risken att informanterna skulle känna sig ställda eller inte hinna fundera tillräckligt på sina svar för att kunna göra ämnet och sig själva rättvisa under intervjun, delgavs de i god tid före intervjutillfället de fokuspunkter som intervjuerna skulle innehålla (se bilagor 4 och 5).

5.2 Etiska hänsyn

Då eleverna som tillfrågades om deltagande i undersökningen ännu inte är myndiga, krävdes ett godkännande från vårdnadshavare om elevernas deltagande i undersökningen. Ett informationsbrev med förfrågan om tillåtelse att intervjuas deras skyddslingar skrevs, vilket skickades hem med eleverna för underskrift (se bilaga 3).

Av hänsyn till informanternas personliga integritet redovisas arbetet utan att vare sig namn på kommun, skolor eller de enskilda deltagarna används. Den information som insamlades och som under arbetet finns lagrad i form av anteckningar och ljudfiler kommer att finnas kvar så länge som arbetet kräver, men kommer inte att användas för några andra syften än som underlag för att kunna verifiera sanningshalten i resultatredovisningen. De olika skolorna och deras aktörer gavs i arbetet benämningar efter ett visst system. Skolorna kallas för Skola A och

Skola M och de informanter som hör till Skola A tilldelades fingerade namn med A som begynnelsebokstav, medan de informanter som hör till Skola M fick fingerade namn som börjar på M.

5.3 Tillvägagångssätt

För att redovisa ett inspelat material i en uppsats finns olika metoder. I ett arbete som detta, där undersökningens syfte är att fokusera de tankar och känslor som informanterna förmedlar är en ordagrann transkribering inte avgörande för resultatet. För att ändå redovisa samtalen mellan intervjuare och informant kommer dessa att delges läsaren i form av skriftliga sammanfattningar, där de delar av samtalen som berör syftet får störst utrymme.

Intervjuerna som jag hållit med de olika informanterna har, i de flesta fall, till formen mer liknat ett samtal, där informanten haft det största talutrymmet. De fokuspunkter informanterna fick mejlade till sig i och med att de tackade ja till att delta i undersökningen, hade vi framför oss under samtalet (se bilaga 4 och 5).

5.4 Beskrivning av skolorna

Båda skolorna ligger i en medelstor svensk stad i mellersta Sverige. Där finns 19 grundskolor varav en handfull har elever i åren sju till nio. I staden är elevandelen med invandrarbakgrund representativ för andelen elever med invandrarbakgrund i landet i stort. För endast ett par år sedan fanns dessa på enbart ett par skolor i kommunen. Idag är situationen den omvända, så att det bara är ett par skolor som inte har nyanlända elever i sin elevgrupp.

Skola A är en allstadieskola med cirka 850 elever. Av dessa är drygt hälften (cirka 450 elever) i åren sju till nio och ett tjugotal av dessa är nyanlända (lite drygt 30 på hela skolan). Så gott som samtliga har börjat sin utbildning på skolan som nyanlända de senaste två till tre åren.

I skolans år sju till nio arbetar ungefär 40 personer. Av dessa har vid undersökningstillfället ingen utbildning i svenska som andraspråk, då läraren i ämnet nyligen slutat.

Skola M är en sju-till-nio-skola, med cirka 390 elever och av dem har knappt hälften (47%) ett annat modersmål än svenska. De senaste två åren har skolan tagit emot ett trettiotal nyanlända elever.

I personalgruppen arbetar ungefär 45 personer. Av dem har sex personer, varav fem lärare, utbildning i svenska som andraspråk i någon grad.

I och med att skolan är geografiskt placerad så att det naturliga upptagningsområdet innefattar områden med hög invandring, har skolan längre erfarenhet av att ta emot nyanlända elever i sin undervisning än någon annan sju-till-nio-skola i kommunen.

5.5 Beskrivning av informanterna

Rektor på skola A, Anders, är i 60-årsåldern och har arbetat som rektor på skola A i ett och ett halvt år. Innan dess var han under ett antal år rektor på en annan skola i samma kommun, som hade ungefär samma andel nyanlända elever som på hans nuvarande arbetsplats.

Rektor på skola M, Mats, är i 55-årsåldern och har arbetat som rektor på skolan i ett antal år. I och med detta har han lång erfarenhet av att arbeta med elevgrupper med stor andel invandrarelever.

Lärare på skola A, Albin, är i sextioårsåldern och har lärarutbildning och speciallärarutbildning. Sedan ett antal år har han arbetat i aktuell kommun, både som klasslärare och speciallärare. Sedan ett antal år tillbaka har han en tjänst på skola A och träffar bland andra, nyanlända elever som behöver extra stöd i skolarbetet.

Lärare på skola M, Monika, är i femtiofemårsåldern, har lärarutbildning och en påbyggnad med 60 högskolepoäng i svenska som andraspråk. Hon arbetar sedan många år som lärare i förberedelseklass på skola M och möter därmed nyanlända elever i sitt arbete dagligen.

På skola A går eleverna Asho och Aamina. Asho är 13 år och kom till Sverige för ett halvår sedan från ett annat europeiskt land, där hon gått i skolan regelbundet sedan sexårsåldern. När Asho kom till Sverige fick hon under en åttaveckorsperiod gå på kommunens centrala mottagningsenhet. Tiden på mottagningsenheten bestod av kartläggning av tidigare kunskaper samt en initial svenskundervisning.

Efter åtta veckor var det dags för Asho att starta skolgången i en reguljär klass. Skolan hon fick börja på har en mycket låg andel elever med annat modersmål än svenska. Vid introduktionen på den nya skolan fick Asho en klasstillhörighet i år sju och hon tilldelas också en mentor. I huvudsak följer hon samma schema som övriga klasskamrater, med undantag för lektionerna i svenska, då Asho istället har svenska som andraspråk. Hon får också extra undervisning i svenska, samt modersmålsundervisning vid sammanlagt två tillfällen i veckan.

Aamina är 15 år och kom till Sverige från ett nordafrikanskt land under sommaren före skolstart i år ett. Därmed har hon full skolbakgrund i svensk skola. När hon började skolan blev hon direkt integrerad i vanlig klass på en skola med mycket få invandrarelever och

ingen som talade hennes modersmål. Hon fick ett par lektioner per vecka i enskild undervisning hos en sva-lärare, men deltog inte i någon modersmålsundervisning och erbjöds heller inte studiehandledning på modersmålet. Även idag är Aamina ensam om sitt modersmål på sin skola. Aamina läser svenska som andraspråk fyra lektioner i veckan, vilket innebär en extra lektion per vecka utöver det ordinära schemat.

På skola M går eleverna Maia, Monira och Mohammed. Maia är 15 år och har varit i Sverige i tre år. Hon kommer från Mellanöstern och har gått i skola en kort period där, men inte tillräckligt länge för att själv anse sig ha användbara kunskaper därifrån. Hösten 2008 började hon i svensk skola, i en förberedelseklass tillsammans med cirka 25 andra elever i alla grundskolans åldrar, som alla var lika nyanlända som hon själv. Modersmålsundervisning erbjöds en lektion per vecka och studiehandledning på modersmålet fanns tillgängligt under nästan en dag per vecka.

Maia gick under ett års tid så gott som uteslutande i förberedelseklassen, men hade ett par lektioner i veckan, (idrott, slöjd och musik samt utflykter och friluftsdagar) i reguljär klass innan hon integrerades i sin reguljära klass. Nu läser hon alla ämnen med klassen, med undantag för tre lektioner i svenska som andraspråk per vecka. Hon får också extra stöd av en specialpedagog och anpassat material i undervisningen i engelska. Utöver detta har hon också en lektion i modersmålet. Någon studiehandledning på modersmål i övriga ämnen erbjuds henne inte.

Mohammed är 15 år och kom till Sverige från ett östafrikanskt land för fem år sedan. Då hade han ingen skolbakgrund från hemlandet. De första två åren i Sverige tillbringade Mohammed i förberedelseklass på en skola där en mycket stor andel av eleverna har ett annat modersmål än svenska. I förberedelseklassen fick han undervisning i uteslutande svenska och matematik. Efter ungefär ett år deltog han i idrott tillsammans med en reguljär klass. En lektion i veckan erbjöds han modersmålsundervisning, men då denna var förlagd efter skoltid valde han att inte delta. Någon studiehandledning erbjöds han inte.

Efter två år i förberedelseklassen började Mohammed i reguljär klass på en högstadieskola. Han läste alla ämnen med sin klass, bortsett från svenska, då han istället erbjöds undervisning i svenska som andraspråk. Situationen med modersmålsundervisningen och studiehandledningen var oförändrad, men han planerar att delta i modersmålsundervisning nästa år, då ämnet ger viktiga poäng inför gymnasievalet.

Monira är 15 år och anlände till Sverige för tre år sedan från ett östafrikanskt land. Hon hade något års skolgång med sig från hemlandet

och hade dessutom till viss del blivit undervisad av sin mamma i hemmet. Vid skolstarten i Sverige blev hon placerad i en förberedelseklass på en skola där det för övrigt gick uteslutande elever med svenska som modersmål.

Under en termin fick Monira undervisning i förberedelseklassen, men deltog ett par lektioner varje vecka i idrott, slöjd och hemkunskap med reguljär klass. Modersmålsundervisning erbjöds en lektion i veckan, vilken hon deltog i och studiehandledning fick hon i grupp i ungefär samma utsträckning. Efter denna första termin slussades Monira ut i reguljär klass och fick undervisning efter samma schema som övriga elever, med undantag för svenska som andraspråk istället för svenska och modersmålsundervisning en lektion per vecka, efter skoltid.

6. Resultatredovisning

Utsagorna från de olika informanterna kommer att redovisas på två sätt. Dels som två avsnitt, ett per deltagande skola, där samtliga aktörer som har sin vardag i det aktuella organisationssättet får sin bild av verksamheten redovisad i förhållande till de andras. Dels kommer de utsagor som kommer från aktörer som hör till olika organisationssätt att jämföras med varandra. Samtalens kärna kan delas upp i tre delar:

1. Beskrivning av hur man arbetar med utbildningen för nyanlända på den skola där informanten är aktiv.
2. Vilken uppfattningen om på vilka grunder utbildningen för nyanlända organiseras så som den görs på den intervjuades skola.
3. Hur arbetssättet upplevs, för egen del och för andra som är berörda.

6.1 Resultat: skola A

Nedan följer en redovisning av samtalen med alla aktörer på skola A. Först redovisas rektors och lärares utsagor och sedan redovisas elevernas upplevelser.

På skola A tas nyanlända elever emot efter en introduktionstid på kommunens mottagningsenhet under sex till åtta veckor. Teoretiskt sett integreras eleverna direkt i reguljär klass när de kommer till skolan från Mottagningsenheten, enligt rektor Anders. Därmed är tanken att de ska delta i samma undervisning som övriga klassmedlemmar, med undantag för ett byte mellan ämnena svenska som andraspråk och svenska. I praktiken är det dock oftast så att sva-läraren på skolan undervisar de

nyanlända eleverna i egen grupp i större utsträckning än vad som motsvarar övriga elevers lektioner i svenska. Efterhand som eleven deltar i undervisningen på skolan, anpassas elevens schema, efter vad man tror att eleven kan hantera, menar lärare Albin.

Albin poängterar också att under den tid som eleverna deltar i reguljär ämnesundervisning, görs vanligen ingen specifik individualisering utifrån elevernas förkunskaper. De förväntas sitta med i klassrummet och ta del av det som de på egen hand kan ta del av.

Modersmålsundervisning och studiehandledning erbjuds eleverna, säger rektor Anders, men i den mån det finns lärare att tillgå, vilket tyvärr är i liten mån. I vissa fall och framför allt gällande studiehandledningen finns ingen tillgång alls. Uppfattningen delar han med lärare Albin.

En viss kartläggning följer med eleven från mottagningsenheten till skolan, för att individuella hänsyn i undervisningen ska vara möjliga, men på skolan försöker man göra djupare kartläggningar av språk- och ämneskunskaper. Tyvärr upplevs detta mycket svårt, då de språkkunskaper som krävs för att möta eleverna på deras kunskapsnivå inom olika ämnen inte finns bland skolans pedagoger.

Anledningen till att man på skolan integrerar nyanlända elever direkt i reguljär klass, efter deras korta period på mottagningsenheten, är enligt rektor Anders och lärare Albin kommunens beslut om att utbildningen ska utformas på detta sätt. Motiveringen är att eleven ska befinna sig i ett sammanhang där de badas i det språk de ska lära sig. Att de nyanlända eleverna ofta får undervisning i färre ämnen än övriga elever beror enligt rektor Anders och lärare Albin dels på ämneslärarnas frustration över att inte rätta till i klassrummet för eleverna, dels på schematekniska problem.

Att man inte individualiserar undervisningen i klassrummet i högre grad beror på uppgivenhet och stress hos ämneslärarna, tror rektor Anders, och lärare Albin påpekar ämneslärarnas för dåliga beredskap för att ta emot eleverna i klass, vilket tar sig uttryck i låg grad av individualisering och att lärarna anser att eleverna inte kan följa undervisningen.

Att kartläggningar av elevernas förkunskaper, samt av eventuella fall av språkstörningar eller begåvningsnedsättningar, sällan genomförs beror på att kartläggningsmaterial som fungerar när man inte kan mötas språkligt inte finns tillgängligt, menar lärare Albin. Även rektor Anders nämner detta i förbigående.

Rektor Anders upplevelse av metoden är att tanken är god men att arbetssättet i praktiken är orättvist mot både pedagoger och elever. Han

upplever att mottagningsenheten och skolan har olika uppfattning om hur redo en elev är att delta i reguljär undervisning samt att bristen på studiehandledare är en avgörande faktor för vilka möjligheter eleven ges.

Rektor Anders upplever att det bland pedagogerna finns en frustration kring att ha elever i klassen som man inte gör sig helt förstådd med och att detta leder till en negativ inställning till arbetsättet. Elevernas oftast mycket knappa skolbakgrund är enligt rektor det som är svårast för pedagogerna att hantera, även om språket också är en stark barriär.

Lärare Albin instämmer med rektor Anders angående att rådande arbetsätt i många fall utsätter eleverna för orättvisa situationer, därför att ämneslärarna känner stark stress och uppgivenhet över situationen och står utan kunskaper att arbeta individanpassat med dessa elever. Albin påpekar hur det känns svårt, ovant och ibland pinsamt inför eleven att hantera situationen, när man inte fått utbildning i hur man ska göra.

Aamina, som har erfarenhet av att integreras direkt i klass, beskriver i enlighet med lärare Albins farhågor skolstarten och den fortsatta tiden i skolan som mycket jobbig. Det är i huvudsak den sociala situationen som Aamina nämner, medan Albin och rektor Anders i huvudsak koncentrerar sig på undervisningssituationen. Aamina förstod till en början vare sig lärarna eller de andra eleverna och upplevde både språkliga och kulturella barriärer. Hon drog sig undan övriga elever och känner sig än idag ganska ensam och annorlunda.

Aamina upplever att det fortfarande, efter flera år i svensk skola, är svårt att hänga med. Hon tycker att arbetstakten är hög, att hon inte förstår lärarens instruktioner i helklass, eller skriftliga instruktioner i arbetsböcker och på informationsblad, som olika lärare delar ut. Hon tror att en tid i en förberedelseklass i början av skoltiden, skulle ha gett henne bättre förutsättningar för att lyckas i skolan.

Asho upplever i kontrast till Aaminas historia att det mestadels fungerar mycket bra att vara inkluderad i samma undervisning som alla andra, mycket tack vare att de flesta lärare och elever talar ganska bra engelska. Hon saknar dock att få studiehandledning. Till skillnad från Aamina är hon glad över att inte ha behövt gå i förberedelseklass då hon anser det vara slöseri med tid och en risk att hamna efter jämnåriga i utbildningen. Hon ifrågasätter också varför det svenska skolsystemet i så hög grad är uppbundet på språkkunskaper i svenska, då språket är så geografiskt begränsat och därmed inte särskilt användbart.

Asho menar att det bästa sättet att lära sig svenska är bland klasskamraterna i övrig ämnesundervisning. Hon saknar dock

regelbunden tillgång till dator i alla ämnen, då det skulle underlätta möjligheten till att slå upp ord för översättning.

6.2 Resultat: skola M

Nedan följer en redovisning av samtalen med alla aktörer på skola M. Först redovisas rektors och lärares utsagor och sedan redovisas elevernas upplevelser.

Rektor Mats berättar att när en nyanländ elev tas emot på skola M från mottagningsenheten, placeras han eller hon i förberedelseklass. Eleven får dock också direkt en tillhörighet i en reguljär klass. Lärarna i förberedelseklass gör kartläggningar på elevens förkunskaper.

I förberedelseklassen finns två steg. Eleven placeras först i steg ett, där den går på heltid under en tid. Där har de inte lika långa dagar som övriga elever och läser inte alla ämnen, säger rektor Mats. Eleverna arbetar i hemklassrum med endast ett fåtal lärare och varierar mellan enskilt arbete och arbete i grupp. Personal finns med gruppen hela tiden, både på raster, vid lunch och på lektioner. Idag handlar undervisningen i förberedelseklasserna i hög grad om svenska och matematik, menar Mats och beklagar att det inte går att få till ämnesundervisning på alla språk.

När eleverna nått en viss nivå i sin svenska, får de flytta över till steg två i förberedelseklassen. I steg två är eleverna på deltid i den reguljära klassen. Den totala tiden i förberedelseklass för en elev är enligt rektor ungefär två år.

Lärare Monika instämmer till vissa delar i rektor Mats beskrivning av undervisningen, men på vissa punkter går utsagorna isär. Monika poängterar till skillnad från rektor Mats att eleverna från start deltar i alla praktisk-estetiska ämnen i reguljär klass. I förberedelseklassen undervisas eleverna i huvudsak i svenska, men även i nybörjarengelska och geografi och samhällskunskap, berättar Monika. En del elever kan vara med i matematikundervisningen i reguljär klass, efter en mycket kort tid i förberedelseklassen, medan NO-ämnet ofta får stå tillbaka längst av alla ämnen, säger hon. Lärare Monika påtalar att strävan är att eleverna ska vara deltagare på heltid i reguljär klass efter ett år i förberedelseklass, men hon uttrycker också att detta är ytterst individuellt.

Rektor Mats berättar att modersmållärare har någon lektion i veckan med eleverna och så kallade instegsjobbare (lärarassistenter som talar elevernas modersmål), hjälper till i undervisningen, som en form av studiehandledare. Lärare Monika tillägger att det finns någon enstaka

ämneslärare med annat modersmål än svenska på skolan också, som ibland har möjlighet att hjälpa eleverna en och en.

Man arbetar på skolan med personalen i frågor kring nyanlända elever, menar rektor Mats. Dels genom en studiecirkel, men också allmänt kring frågor om att bemöta och behandla alla lika.

Varför man på skolan anordnar utbildningen för nyanlända som man gör, ger rektor flera anledningar till:

- Undervisningen på högstadiet kräver förkunskaper i svenska och de olika ämnena, som en nyanländ elev omöjligt kan ha med sig.
- De flesta andra skolor i landet, med hög andel invandrarelever, arbetar med förberedelseklasser.
- Förberedelseklassen är ett resurseffektivt arbetssätt.
- Svenskt utbildningssystem ger möjligheter att utbilda sig som vuxen, vilket gör att det inte finns anledning att stressa genom systemet, samt att
- elever utan språkliga möjligheter att göra sig förstådd bland skolkamrater, påtvingas en utsatt situation, där risken att utanförskap och lågt självförtroende blir följd.

Lärare Monika nämner andra huvudargument än rektors. Hon kommenterar främst att teorin om elevernas möjligheter att språkbada inte stämmer med skolans elevsammansättning, vilket gör att språkbadet uteblir. Hon ser heller ingen skillnad i elevernas sociala umgänge, då eleverna umgås med sina landsmän oavsett undervisningsgrupp.

Lärare Monika framhäver tiden i förberedelseklass som en stor anledning till elevernas framgång i svenska språket, och hon får medhåll från rektor Mats. En trygg och lugn start på elevernas utbildning, är ytterligare ett argument för förberedelseklass, menar hon. Till sist poängterar hon också hur hon ser att elevernas studiemotivation oftast sjunker drastiskt i och med utslussningen i reguljär klass, då eleverna får uppleva en alltför stor arbetsbelastning.

Anledningen till att man arbetar med frågor kring flerspråkighet med personalen är enligt rektor Mats att alla lärare ska vara beredda att ta emot eleverna från förberedelseklassen i sin undervisning.

Rektor Mats upplever arbetssättet med förberedelseklasser som positivt och lärare Monika instämmer. Mats ser en fördel med den centrala mottagningsenheten i det att man inte längre behöver ta emot elever som dyker upp som en överraskning på tröskeln, men han är

besviknen på att den inte utgjort en större skillnad mot tidigare. Även Monika ser en framåtskriden utveckling i det att den centrala mottagningsenheten bildats, men upplever inte någon markant skillnad mot tidigare. Kartläggningarna därifrån upplevs till exempel för knapphändiga för att ha som utgångspunkt. Förberedelseklasslärarens erfarenhet och kunskaper om andraspråksutveckling upplever rektor som oombärliga när det gäller att se igenom elevers ”ytflyt” och identifiera vad de egentligen kan och vilka luckor som finns.

Gällande undervisningen är rektors och lärares upplevelse att det, som alltid, finns för lite resurser och att man inte ges möjlighet att stötta eleverna på det sätt de behöver. Detta beror både på ekonomiska faktorer och på att rätt kompetens inte finns att få tag på. Ämneslärares beredskap för att ta emot de nyanlända eleverna i sin undervisning är oftast för dålig, och trots att man arbetat med studiecirkelring språkutvecklande arbetssätt, upplever inte lärare Monika att detta ännu gett några konkreta avtryck i verksamheten. Ämneslärares tycks uppleva nederlag, menar Monika, då de nyanlända eleverna inte når målen i respektive lärares ämnen och de tycks känna en frustration över att inte hinna hjälpa eleverna så mycket som de anser att de skulle behöva.

Monira uttrycker i enighet med lärare och rektor ovan, att tiden i förberedelseklassen var mycket värdefull. Den utgjorde en trygghet och hon tyckte att det var mycket pinsamt och obehagligt att vara med i den reguljära klassen i början, utan att kunna prata med klasskompisarna och förstå vad de sade. Samtidigt påpekar hon att man lär sig mer i den reguljära undervisningen, vad gäller både svenska och ämneskunskaper. I och med att det bara var läraren som pratade svenska i förberedelseklassen, var det svårt att lära sig svenska där, menar Monira.

Mohammed å sin sida upplevde tiden i förberedelseklass som ett fängelse och är arg för att inte ha haft möjlighet att välja bort sin tid där. Han upplever sig ha blivit kvarhållen mot sin vilja och att detta gjort att han slösat viktig utbildningstid på onödig undervisning. Hade Mohammed fått välja själv så hade han börjat direkt i reguljär klass, även om det inneburit att han inte förstått så mycket till en början. Förberedelseklassen var infantiliserande och pinsam och den gav heller inte några vidare språkkunskaper enligt honom själv. Undervisning i reguljär klass hade varit svårt medger Mohammed, men att den hade gett större möjligheter att tillskansa sig både språk och ämneskunskaper är han övertygad om. Även sociala koder skulle vara lättare att lära i en vanlig klass, säger Mohammed, då det i förberedelseklassen inte finns någon som vet vilka oskrivna regler som gäller: ”I Vintergatan (namn på

kommunens före detta förberedelseklasser) finns ju ingen som är svensk, så ingen vet hur man ska göra. Det blir ändå som att man är ny första dagen i den nya klassen och inte fattar någonting.”

Att lära sig tillräckligt mycket svenska för att umgås med kompisar går fort menar Mohammed, varför risken att hamna utanför på grund av brister i svenskkunskaperna inte är en godtagbar anledning till tid i förberedelseklassen, enligt honom.

I reguljär klass upplever Mohammed att lärarna som undervisar i de olika ämnena låter honom arbeta på egen hand för det mesta och han uttrycker en misstanke om att de tycker att det är svårt att prata med någon som kanske inte förstår. Mohammed har dock inget emot att bli ”lämnad ifred”, då det fungerar bra i undervisningen för det mesta. För övrigt uppskattar Mohammed tiden i skolan, men känner sig uppretad över att ha tvingats slösa bort tid i förberedelseklassen. Utan den tror Mohammed att han skulle ha klarat betyget i till exempel engelska detta år, vilket han inte kommer att göra nu.

Maia uttrycker precis som Monira, men till skillnad från Mohammed tillfredsställelse över tiden i förberedelseklassen. Hon tycker att hon fick lära sig värdefulla fraser som krävs i en reguljär klass för att kunna be om hjälp eller visa att man inte har förstått. Maia upplevde också att förberedelseklasslärarna var bra på att anpassa sitt språk, vilket gjorde att hon förstod undervisningen

En termin i förberedelseklass tycker Maia är lagom. Samtidigt uttrycker hon att det är viktigt med individanpassad tid. För Maia ökade hennes intresse för skolan betydligt i den reguljära klassen och hennes mentor har tagit stort ansvar för att Maia ska kunna gå framåt och inhämta nya kunskaper hela tiden, menar hon.

Om inslussningen i den reguljära klassen fungerar bra eller inte, beror på elevens egen personlighet och inställning samt på öppenheten i klassen, menar Maia. Bristen på studiehandledare bekräftar Maia. Hon önskar att hon kunde få extra stöd i engelska, då hon inte kan delta i samma undervisning som övriga klassen, men behöver engelskan för att kunna antas till nationella gymnasieprogram.

6.3 Jämförelser mellan arbetssätten

Rektorerna Anders och Mats tycks ha lika hög medvetenhet om anledningen till kommunens beslut om borttagandet av förberedelseklasser. Rektorerna tycks dessutom hysa ungefär samma skepsis inför arbetssättet båda två, även om detta har tagit sig olika uttryckssätt i praktiken.

Mats har satt ner foten gentemot kommunen och litar på sin övertygelse om att språkbadsprogram inte är hållbart för nyanlända elevers utbildning i ett långsiktigt perspektiv. Han ifrågasätter elevernas möjligheter att stå starka i sig själva och inte förlora tron på sin egen kapacitet genom en snabb integrering i klasser. Han slår tydligare än rektor Anders fast att han gjort efterforskningar på området, både teoretiska och praktiska, genom att besöka liknande verksamhet i andra kommuner, som han anser stärker honom i beslutet att inte följa kommunens rekommendation.

Oavsett vad man på de olika skolorna kallar sina arbetssätt för, så är de till stora delar lika varandra. Rektor Anders och lärare Albin förklarar språkbadsprogrammet som arbetssätt för mottagande, men lägger till att eleverna ändå har anpassad studiegång och i många fall i hög grad färre ämnen än övriga elever till förmån för mer undervisning i svenska som andraspråk. Rektor Mats och lärare Monika beskriver förberedelseklassen som modell för utbildning av nyanlända, men lägger till att eleverna även deltar på deltid i reguljär klass, för att läsa praktiskestetiska ämnen. Sammantaget tycks de två utbildningssätten vara mycket lika i praktiken.

Ingen av elevinformanterna ställer några krav på ämneslärarna angående undervisning av nyanlända elever, trots att flera av dem på något sätt påpekar lärarnas oförmåga att individualisera och arbeta språkutvecklande i sin undervisning. Endast Maia säger uttryckligen att hennes mentor varit bra på att individualisera för henne. Ämneslärares dåliga beredskap och skepsis för att undervisa nyanlända elever i reguljär undervisning nämns indirekt som anledning till att förberedelseklasser är ett bättre alternativ för nyanlända elever än språkbadsprogram.

Angående resurser för att erbjuda de nyanlända eleverna studiehundledning och dylikt, för en lyckad skolgång, är båda rektorerna överens om att stora brister finns, både gällande ekonomi och kompetens. Båda rektorerna visar dock på att de försöker finna alternativa vägar för att ge stöttning på de sätt man kan, genom till exempel personliga assistenter eller lärarassistenter som talar elevernas modersmål.

Bland eleverna som intervjuats hävdar både de som förespråkar förberedelseklassen och de som förespråkar direkt integrering i reguljär klass att kunskapsinhämtandet ges större möjligheter i den reguljära klassen. Trots detta råder starkt skilda meningar bland eleverna om huruvida förberedelseklassen som första steg in i utbildning är rätt eller inte.

De uttryck som Monira, Aamina och Maia ger, om förberedelseklassens nödvändighet för elevernas trygga start i reguljär undervisning, stämmer väl överens med den bild som intervjuade lärare och rektorer har. För dessa elever, som uttrycker en osäkerhet, är det den sociala situationen och känslan av att vara annorlunda och rädslan för att bli utanför som får dem att hävda förberedelseklassen som nödvändig utbildningsingång. För de elever som har ett gott självförtroende och en stark framåtanda var det dock inget problem att inlemmas i den reguljära klassens gemenskap direkt, enligt dem själva.

Rektor Mats lägger in i övervägandet kring förberedelseklass eller inte, att läraren i förberedelseklass har möjlighet att hjälpa nyanlända elever till rätta i fråga om sociala koder samt att eleverna i de allra flesta fall har ett stort behov av detta. Bland eleverna hävdar Mohamed tvärtom att det är nästintill omöjligt att lära sig sociala koder i en förberedelseklass, där alla är nya i landet och oförmögna att vara förebilder för varandra.

7. Slutsatser och diskussion

Utifrån de upplevelser som jag genom intervjuerna fått ta del av och med koppling till den teorienomgång som tidigare redogjorts för, kommer här en diskussion att föras kring undersökningens resultat.

7.1 De olika utbildningssättens för- och nackdelar

Som Säljö (2004) uttrycker det är språk och kommunikation avgörande för lärande. Detta hänvisar rektor Mats till som en anledning till att förberedelseklassen är nödvändig. Lärande är omöjligt utan en upplåsning av språket och därmed behöver språkgrunden läggas innan delaktighet i reguljär undervisning kan fungera, menar han. I detta hänseende har han även SKL (2010) på sin sida. Å ena sidan kan detta tyckas logiskt. Å andra sidan kan man tolka Säljös teori på motsatt sätt. I och med att språk och övrig kunskapsutveckling går hand i hand, vilket Mats också hävdar, behöver de båda varandra för att utvecklas. Gibbons (2008) förstärker den tanken. Till vilken grad vi lär oss beror på om vi får delta i utmanande miljöer. Med den aspekten på språkutveckling och lärande får rektor Mats argument i detta hänseende inte samma kraft.

Även Thomas och Collier (1997) tycks påvisa andra resultat än att förberedelseklassen skulle vara särskilt lyckosam. I och med att deras undersökning är mycket omfattande, kan den sägas ha stor tyngd. Helt

frikopplat från de reella förutsättningarna skulle man alltså, med stöd i Thomas och Colliers undersökning, kunna hävda rektor Mats misstag. Dock är det sällan verkligheten är möjlig att ta sig an, utan hänsyn till fler omständigheter än en. I Thomas och Colliers undersökning visar sig förberedelseklasser av det slag som rektor Mats har på sin skola ge förhållandevis låg kunskaps- och språkutveckling på sikt, trots att utvecklingen mätt efter ett par år tycks gå framåt i god takt. Men alternativet i den aktuella kommunen, tycks inte utgöra någon större skillnad. Därmed kan man inte med hävd påstå att rektor Mats inte tar vara på de möjligheter som finns för sina elever.

Vygotskij (1978) och senare Säljö (2000) har alltså betonat den meningsfulla interaktionen i en autentisk situation för att lärande ska främjas. Utplockat ur sitt sammanhang talar denna uppfattning sitt tydliga språk och förstärks av informant Mohammed, då han ifrågasätter hur man till exempel ska kunna lära sig en grupps sociala koder i ett sammanhang där ingen finns som förstår och är förtrogen med dessa. Dock lägger forskarna in en brasklapp. Lärandet blir endast möjligt om utmaningen i språk och kunskap ligger på en nivå som inte är för lätt och inte heller för svår i förhållande till det eleven redan kan. Rektorerna och lärarna i min undersökning upplever, enligt min uppfattning, detta som det rimliga sättet att se på forskningsrönen. Lärandet i reguljär klass ställer enligt dem orimliga krav på eleverna, vilket leder till omöjlighet att lära och ett påföljande lågt självförtroende. Det ifrågasättande som både rektorer och lärare ger uttryck för, gällande vad man gör med elevers trygghet och självförtroende vid direkt inkludering i reguljär klass, styrks av Rodell Olgaç (1995) och SKL (2010).

Att lärares bristande förmåga i att undervisa så att varje elevs kultur och identitet stärks i lärandet, och tvärtom också stärker lärandet, leder till beslut om undervisning utanför de reguljära klasserna, stöds också av Rodell Olgaç (1995) och SKL (2010). I och med att undervisningen i svenska skolan i så hög grad utgår från ett monokulturellt perspektiv, menar de att eleverna behöver rustas för detta i ett tydligare stöttande sammanhang än i den reguljära klassen, innan de börjar där, med fördel i en förberedelseklass. Detta går dock stick i stäv med Elmeroths (2008) åsikt att det är skolans uppgift att anpassa sin utbildning efter elevernas värld, istället för att anpassa eleverna efter skolans, vilket även framhävs i skolans styrdokument (Lpo94, Lgr11). Det är värt att grundligt ifrågasätta om lärares oförmåga att individualisera är en godtagbar anledning för att anordna en alternativ undervisning för dem som inte faller inom ramen för den undervisningsform som varje lärare har valt

att hålla sig inom. Istället borde kanske kraven på och möjligheterna till lärarnas kunskapsutveckling inom flerspråkighet och interkulturalism stärkas. Detta är enligt de allmänna råden om utbildning för nyanlända elever kommunens och rektorernas ansvar (Skolverket 2008).

Myndigheten för skolutveckling (2005) uttrycker, istället för att ta parti för något specifikt arbetssätt, insikt i att behoven och därmed upplevelserna hos eleverna skiljer sig mycket åt och att vikten av att beslut om utbildning i förberedelseklass eller direkt integrering i reguljär klass därför måste ske helt och hållet utifrån varje enskild elevs behov.

Så länge man som undervisande ämneslärare inte explicit förväntas undervisa på ett sätt som fungerar stöttande för alla elever oavsett kunskaps- och språkbakgrund, kommer troligen sanningen vara den, att förberedelseklassen ofta är mer fördelaktig än den reguljära undervisningen för nyanlända elever. Enligt Thomas och Colliers gedigna undersökning ser det, som tidigare nämnts, inte bättre ut än att en direkt integrering i reguljär klass, utan individualiserad undervisning utifrån varje elevs förkunskaper, eller stöttning för elevens språkutveckling, ger ett till och med lägre språktillägnande än då eleven får gå en första tid i anpassad undervisning i enskild grupp. (Jag liknar undervisningen för nyanlända i för undersökningen aktuell kommun med program fem och sex i Thomas och Colliers undersökning). Ämneslärarnas oförmåga att leda interkulturell och språkutvecklande ämnesundervisning, leder till vad Elmeroth (2008) skulle kalla ett maktförhållande, då man håller tillbaka respektive hjälper fram elever beroende på hur man reagerar på deras förstakultur och språkliga identitet. Angående Aaminas och Mohammeds mycket negativa upplevelser av sin första tid (och för Aaminas del hela sin tid) i svensk skola, är detta just vad Skolinspektionen (2009) satt fingret på i sin granskning. Lärare och rektorer förutsätter att nyanlända elever inte klarar att delta i reguljär undervisning och lärares kompetens i att skapa goda relationer med nyanlända elever är mycket bristande, menar Skolinspektionen. Mohammeds och Aaminas utsagor utgör tydliga och sorgliga exempel på detta.

Hur går Thomas och Colliers resultat ihop med Säljös och Gibbons teorier, ifall direkt inkludering i klass ger lägre resultat språk- och kunskapsmässigt än förberedelseklassen? Troligen för att integrering, eller fördelaktigare uttryckt inkludering, kräver en additiv syn på eleven och dennes lärande, istället för en syn på eleven ur ett bristperspektiv. En inkludering av eleven på ett sätt så att elevens språk- och kunskapsutveckling gynnas, kräver att man ser elevens kunskaper och språk som tillgångar och använder dem aktivt som grund och verktyg

för det fortsatta lärandet. Att man på båda skolorna visar sig mycket måna om att kartläggning ska finnas som ger en god grund för individualisering är positivt, då kartläggning och individualisering nämns i inte mindre än nio av de sammanlagt 21 punkterna i Skolverkets (2008) allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. En god kartläggning krävs om man ska kunna föra en undervisning som utgår från elevens värld istället för skolans, vilket både Elmeroth (2008) och skolans styrdokument framhäver (Lpo 94, Lgr 11).

Även om rektorer och lärare i min undersökning tycks vara relativt ense om att föreberedelseklassen är mer gångbar än att integrera nyanlända direkt i reguljär undervisning, ställer jag mig utifrån min forskningsöversikt tvekande till de argument som detta bygger på. För att verka för förhöjda kunskapsresultat och ett starkt språktillägnande hos sent anlända elever krävs en kunskapsrustning, både hos dem som leder pedagoger och hos pedagogerna själva, så att höga och rätta förväntningar ställs och stöttning ges, så att pedagogerna känner en styrka i arbetet med att utmana alla elever både språkligt och i ämnesstoff och på så vis kan ge dem möjlighet att känna växandets glädje. Möjlighet skapas dessutom att uppfylla läroplanens intentioner, oavsett man avser Lpo94 eller Lgr11.

I förhållande till detta arbete, kan man alltså inte hävda att någon av de två rektorerna gör mer rätt eller fel än den andra i sin utbildning av sent anlända elever beträffande val av förberedelseklass eller inte. Det man dock kan hävda är att båda skolorna tycks ha mer att arbeta med när det gäller en tydligare individualisering för varje enskild elevs utbildningsstart och lärares beredskap att undervisa nyanlända elever. Att detta utgör det stora avgörandet för varje elevs möjlighet till en lyckad skolgång, råder inga som helst meningsskiljaktigheter om, vare sig i svensk eller i internationell forskning.

7.2 Reflektioner kring planering, genomförande och resultat

Inför det ganska omfattande arbete som det innebär att skriva en uppsats på fördjupningsnivå, tänker man gärna att det är viktigt att utförandet av undersökningen till arbetet går så enkelt som möjligt, då sammanställningen av uppsatsen i sig är ett stort arbete och därmed kommer vara både tids- och energikrävande. Med detta i åtanke antog jag att det skulle vara till min fördel att dels använda mig av två skolor i samma kommun och dels använda mig av skolor i en kommun som låg geografiskt nära min egen bostadsort. Det jag inte tog i beaktande var vilken effekt det kunde tänkas få att jag redan innan undersökningen

hade många bekantskaper i kommunens olika skolor. Utan att veta om resultatet påverkats av detta har jag dock fått lära mig vilka stora begränsningar det innebär i sökandet av informanter, att gång på gång behöva stå tvekande inför alternativen på grund av oron för att min redan etablerade kontakt med personerna i fråga skulle komma att påverka mitt sätt att ställa frågor och deras sätt att ge svar. Vid en eventuell fördjupning eller breddning av denna undersökning, skulle jag välja att söka informanter i en kommun där jag inte har redan etablerade kontakter i skolan.

På grund av att det, som jag redan beskrivit, var så svårt att få tag i informanter som kunde representera lärarkategorin, blev undersökningen dels av en mindre omfattning än vad som från början var tänkt, dels blev också kategorin lärare på de olika skolorna representerade av pedagoger vars inblick i elevernas vardag inte kan jämföras med varandra utan ett visst mått av försiktighet.

Att jag valde att använda mig av en öppen intervjuform för att ge informanterna största möjliga chans att uttrycka just det de själva upplever vara viktigt, visade sig falla väl ut. Alla informanter tycktes ha varit i kontakt med tankar kring dessa frågor tidigare och samtliga uttryckte ställningstaganden såväl som argument för desamma i de samtal som fördes tillsammans med mig. I intervjuerna med eleverna fick jag i något högre grad än med övriga informanter föra samtalen framåt, då eleverna inte själva tog det ansvaret på sig. Om detta mest berodde på en ovana hos eleverna att samtala fritt kring ett ämne tillsammans med en vuxen, en ovana i att uttrycka sig kring ämnet på svenska, eller en nervositet av viljan att ge välformulerade svar, kan jag inte avgöra. Vid ett fortsatt arbete med en fördjupning inom området, som skulle utföras med samma metod, skulle jag välja att ordna elevsamtalen med hjälp av tolk. Detta för att vara säker på att eleven verkligen känner möjligheten att uttrycka sig nyanserat och för att både jag och informanten ska känna en trygghet i att inga missförstånd sker i kommunikationen, som riskerar att förvanska resultatet.

I sammanställningen av den teoribakgrund som skulle komma att utgöra grunden för min undersökning, samt i mitt eget arbete med att sammanställa och skriva ner mina reflektioner kring det jag sett under arbetets gång, insåg jag att det var svårt att finna uppdaterad svensk forskning som kan appliceras på sent anlända elever, som introduceras i svenska skolor där andelen elever med annat modersmål än svenska inte är mycket liten. Delvis på grund av bristen på tidigare rapporter, men möjligen också på grund av min egen ovana, kändes det ibland svårt att inte gå vilse bland de olika resultaten av forskning och statistik som

ibland behandlade *elever med annat modersmål än svenska*, ibland *elever med invandrarbakgrund*, ytterligare andra gånger *nyanlända elever* och i något enstaka fall *sent anlända elever*. Denna förvirring i termer som oreflekterat och i var mans mun (ofta inom skolan) används som begrepp för samma sak, men som i forskningssammanhang utgör skillnader mellan olika kategorier av personer, gjorde att jag fick lägga ner långt mycket mer tid på att läsa litteratur och tidigare forskning, än vad som hade behövts, om min förtrogenhet med arbetssättet hade varit mer gedigen.

7.2.1 Kunskapsspridning om utbildning för sent anlända elever

Undersökningens resultat som källa till ny kunskap för mig själv blev snarare en bekräftelse på vad jag tidigare ansett, än just en källa till ny förbluffande kunskap. I detta tänker jag närmast på de resultat som framkommit i elevernas utsagor, som på ett tydligt sätt förmedlar den ofrånkomliga vikten av att utgå från varje elevs behov och förutsättningar, för att ingen elev ska känna sig vare sig åsidosatt och utanför eller instängd och hindrad i sin kunskapsutveckling. Min förhoppning är att denna uppsats ska läsas och betänkas av dem som närmast berörs av och har makt att påverka arbetet med dessa elever.

Intressant vore att göra en större undersökning av samma slag, för att se om man även med fler informanter och ytterligare varianter av arbetssätt skulle nå samma resultat.

Litteraturförteckning

- Andersson-Brynja, Nina (red.), 2010. *Nyanlända elevers utbildning – Goda exempel från tio kommuner*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Axelsson, Monika 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 503-538.
- Bunar, Nihad 2010. *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Colliander, Gunilla 2008. Andraspråkslärande och andraspråksdidaktik. I: Nordheden, Inger & Arja Paulin (red.), *Att äga språk. Språkdidaktikens möjligheter. En antologi om och för lärare i skolan*. s.125-142. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Elmeroth, Elisabeth 2008. *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Faltis, Christian 2000. *Joinfostering: Adapting Teaching for the Multilingual Classroom*. Third edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Sydney: Heinemann.
- Hajer, Maaïke 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2003*. Stockholm: HLS Förlag.
- Johansson, Britt & Sandell-Ring, Anniqa 2010. *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kylén, Jan-Axel 1994. *Fråga rätt vid enkäter, intervjuer, observationer, läsning*. Stockholm: Kylén AB.
- Ladberg, Gunilla 2000. *Skolans språk och barnets Att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lightbown, Patsy M & Nina Spada 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Länsskolenämnden, Stockholms län 1988. *Förberedelseklass. En kartläggning av organisation och arbetssätt*. Stockholm: Länsskolenämnden, Stockholms län.

- Myndigheten för skolutveckling 2005. *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. 2005. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Rodell Olgaç, Christina 1995. *Förberedelseklassen - en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Skolinspektionen. <http://www.skolinspektionen.se/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Nyanlanda/Nyanlanda-elever/>. Hämtad 2011-06-05.
- Skolinspektionen 2009. *Utbildning för nyanlända elever– rätten till en god utbildning i en trygg miljö. Dnr 00-2008-474*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket 2008. *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2010. *Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport nr 349*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2010. *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2010. Dnr 71-2010:4*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011. *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. [http://www.skolverket.se/sb/d/1638#paragraphAnchor0/tabell 8a](http://www.skolverket.se/sb/d/1638#paragraphAnchor0/tabell%208a). Hämtad: 2011-04-08.
- Skolverket.
[http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/22414#paragraphAnchor0/tabell 2](http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/22414#paragraphAnchor0/tabell%202). Hämtad: 2011-04-18.
- Skolverket 2011. *Lgr11 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1994. *Lpo 94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thomas, Wayne P. & Virginia Collier 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington: George Mason University.

- Utbildningsdepartementet 1975. *Förslag till åtgärder för invandrarbarnen i förskola, grundskola och gymnasieskola Ds U 1975:13*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Viberg, Åke 1987. *Vägen till ett nytt språk. Del 1. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vygotskij, Lev 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Bilaga 1

Brev till rektorer och lärare

Hej!

2011-03-02

Mitt namn är Katarina Sundström-Rask och jag arbetar som lärare på Domnarvets skola i Borlänge. Jag ingår också, som en liten del i min tjänst, i Borlänge kommuns läs- och skrivutvecklingsgrupp, där min roll framför allt är att bidra med kompetens i svenska som andraspråk.

Vid sidan av mitt arbete läser jag en fördjupningskurs i svenska som andraspråk på halvfart, eftersom jag vill utöka mina kunskaper på det teoretiska planet ytterligare. Under våren består mina studier av att skriva en uppsats om 15 högskolepoäng, med fokus på mottagandet av nyanlända elever i de högre åren i grundskolan. Därför vänder jag mig nu till dig.

Som grund för min uppsats önskar jag få intervjua rektorer, lärare/personal och elever på ett par "högstadieskolor" i er kommun, som i jämförelse med varandra arbetar efter olika rutiner i mottagandet och undervisningen av elever som mottagits som nyanlända det senaste året. Syftet med intervjuerna är att få en bild av hur de olika arbetssätten upplevs av dem som är en del av arbetet samt jämföra arbetssätten med varandra.

Min undran är nu om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju som en del av underlaget för min uppsats.

Naturligtvis får du fokuspunkterna för intervjun via mejl i förhand, så att du kan förbereda dig. Du får också möjlighet att gå igenom min sammanställning av dina intervjusvar innan jag använder dem i min uppsats. Slutligen sänder jag dig en kopia av uppsatsen när den är färdig, om du är intresserad av att läsa vad jag, med din hjälp, kom fram till.

Om du samtycker till att medverka i min undersökning, var snäll och skicka mig ett bekräftande mejl, så återkommer jag till dig för att bestämma en tid då vi kan träffas och genomföra intervjun.

Tack för att du tog dig tid att läsa!

Med förhoppning om att vi snart hörs igen hälsar
Katarina Sundström – Rask, 073-684 98 70
katarinasundstrom@hotmail.com

Bilaga 2

Brev till elever

Hej!

2011-03-02

Mitt namn är Katarina Sundström-Rask och jag arbetar som lärare i svenska som andraspråk på Domnarvets skola. På fritiden läser jag en kurs i svenska som andraspråk, eftersom jag vill fördjupa mina kunskaper i det ämne som jag undervisar i. Under våren ska jag skriva en uppsats som handlar om nyanlända elevers första år i svensk skola. Därför vänder jag mig nu till dig.

För att få material till min uppsats vill jag intervjua rektorer, lärare och elever på två ”högstadieskolor” i kommunen, där man arbetar på olika sätt med nyanlända elever. Syftet med intervjuerna är att få en bild av hur de olika arbetssätten upplevs av eleverna, lärarna och rektorerna, så att man sedan kan göra en jämförelse.

Min undran är nu om du som elev kan tänka dig att ställa upp på en intervju för att hjälpa mig i arbetet med mig uppsats.

Naturligtvis får du frågorna via mejl i förhand, så att du kan förbereda dig. Du får också möjlighet att gå igenom min sammanställning av dina intervjusvar innan jag använder dem i min uppsats.

Om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju skulle jag vilja att du tackar ja via den lärare som gav dig detta brev. Sedan återkommer jag med tid för att träffas och genomföra intervjun.

Tack för att du tog dig tid att läsa!

Jag hoppas att vi hörs snart igen!

Med vänliga hälsningar Katarina Sundström-Rask

Bilaga 3

Brev till vårdnadshavare

Hej!

Mitt namn är Katarina Sundström-Rask och jag arbetar som lärare i Borlänge kommun. Samtidigt är jag också student vid Göteborgs universitet. Just nu håller jag på att skriva en uppsats om nyanlända elevers utbildning i grundskolan. För att få underlag till detta skulle jag vilja göra en intervju med ditt barn. För det behöver jag din tillåtelse.

Var snäll och underteckna detta papper och be ditt barn att lämna papperet till sin lärare.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Katarina Sundström-Rask

Om du godkänner att jag intervjuar ditt barn, skriv ditt namn här:

Om du INTE godkänner att jag intervjuar ditt barn, skriv ditt namn här:

Skriv namnet på ditt barn här:

Bilaga 4

Fokuspunkter för intervju med elever.

Syftet med min undersökning är att få inblick i hur ett par grundskolor i samma kommun arbetar med utbildning av nyanlända elever i år 6-9. Mitt syfte är också att ta reda på hur rektor, personal och nyanlända elever på de olika skolorna upplever det mottagningsätt för nyanlända som man praktiserar på skolan och jämföra dessa med varandra. För att uppnå detta kommer jag att hålla intervjuer med berörda aktörer på de två utvalda skolorna. I intervjuerna vill jag fokusera kring följande frågor:

- **På vilket sätt organiserades utbildningen för dig när du började i svensk skola? Beskriv till exempel:**
 - mottagandet vid starten
 - en ”normal” dag/vecka för dig under det första året i svensk skola.
 - om din skolgång förändrats över tid; hur och när detta skedde.
 - Hur bestämdes det när och hur din skolgång skulle förändras?

- **Hur upplevde du din start i svensk skola? Beskriv positiva respektive negativa sidor. Berätta också om varför du tycker som du gör.**

Bilaga 5

Fokuspunkter för intervju med rektor och lärare/personal.

Syftet med min undersökning är att få inblick i hur ett par grundskolor i samma kommun arbetar med utbildning av nyanlända elever i år 6-9. Mitt syfte är också att ta reda på hur rektor, personal och nyanlända elever på de olika skolorna upplever det mottagningsätt för nyanlända som man praktiserar på skolan och jämföra dessa med varandra. För att uppnå detta kommer jag att hålla intervjuer med berörda aktörer på de två utvalda skolorna. I intervjuerna vill jag fokusera kring följande frågor:

- **På vilket sätt organiseras utbildningen för nyanlända elever på er skola? Beskriv till exempel:**
 - mottagandet vid starten
 - en ”normal” dag/vecka för någon av de elever som kommit som nyanländ till skolan under det senaste året och...
 - om elevens skolgång förändras över tid; hur och när detta sker.
 - Hur bedömer man detta?

- **Vilka är motiven för att organisera utbildningen för nyanlända på det sätt som råder på er skola?**
- **Hur upplever du det rådande arbetssättet? Beskriv positiva respektive negativa konsekvenser.**
- **Hur upplever du de nyanlända elevernas språk- och kunskapsutveckling samt sociala utveckling i skenet av ert arbetssätt?**