



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Nyanlända elever

**Lärares och rektorers tal om nyanlända elevers
lärande och utveckling av läs- och skrivförmåga**

Kerstin Falk och Catharina Friborg

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT14 IPS10 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT14 IPS10 SLP600
Nyckelord:	nyanlända, undervisning, sociokulturellt perspektiv

Syfte: Syftet med arbetet har varit att undersöka hur några lärare och rektorer talar om den sammantagna skolsituationen inklusive utvecklingen av läsning och skrivning på svenska språket för nyanlända elever, med fokus på elevernas läs- och skrivutveckling, hur lärarnas och rektorernas tal om undervisningen för nyanlända överensstämmer med hur undervisningen genomförs samt hur hinder och möjligheter beskrivs för de nyanländas läs- och skrivutveckling i inkluderad klassrumsundervisning. Arbetet syftar även till att undersöka om lärares och rektorers tal om nyanlända elever är uttryck för ett relationellt eller kategoriskt perspektiv på svårigheter som eleverna möter.

Teori: Vi har valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv, där språket ses som en förutsättning för lärande i samspel med andra människor. Vi använder oss av Perssons modell (1998, s. 33) där man kan se på specialpedagogik utifrån två synvinklar, nämligen ett relationellt perspektiv och ett kategoriskt perspektiv.

Metod: Vår studie är kvalitativ och vi har valt en ansats med inspiration från etnografi. Empirin har samlats in genom observationer, intervjuer och skriftliga reflektioner från lärare.

Resultat: I resultatet framkommer att lärares och rektorers tal om undervisningen för nyanlända elever till övervägande del överensstämmer med hur undervisningen genomförs på de lektioner vi har observerat. Ibland utgår undervisningen från en kategorisk syn och ibland från ett relationellt perspektiv. Svaren utifrån ett relationellt perspektiv pekar på att eleverna bör placeras i klass där pedagoger med olika professioner samverkar. I klasserna råder flexibilitet och eleverna kan grupperas på olika sätt vid läs- och skrivsituationer, medan man i ett kategoriskt perspektiv säger att eleverna bör undervisas vid sidan av den ordinarie klassrumsundervisningen, där ansvar tas av svenska som andraspråkslärare och speciallärare. När eleverna kan läsa och skriva på svenska är de mogna för klassrumsundervisning. Speciallärarens/specialpedagogens roll och uppgift är att arbeta för att undervisningen för nyanlända elever i skolan ska bygga på kommunikation, delaktighet och lärande.

Förord

Vi vill tacka alla som gjort studien möjlig. De lärare vi mött och som generöst bjudit på sina kunskaper samt de rektorer vi har intervjuat. Vi vill även rikta ett varmt tack till vår handledare Lena Fridlund som stöttat oss genom arbetets gång.

Ett stort tack men också ett farväl till våra kurskamrater på speciallärarprogrammet 2012-2015. Vi hoppas på nya möten och glada skratt där vi får dela nya utmaningar och upplevelser med varandra.

Sist men inte minst, tackar vi våra familjer och vänner som stöttat oss när vi tillbringat tiden med studier.

Studien har utarbetats i samarbete och under ständig diskussion. Vi har båda gjort observationer av nyanlända elever i klassrumsmiljö, intervjuat rektorer och inhämtat skriftliga reflektioner från lärare. Resultatet har bearbetats gemensamt. Catharina har delvis haft ansvar för forskningsansatsen och Kerstin har delvis haft ansvar för metoddelen. Resterande har vi arbetat med tillsammans.

Göteborg, december 2014
Kerstin Falk och Catharina Friborg

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning och bakgrund	1
2. Syfte	2
2.1 Frågeställningar	2
3. Litteratur- och forskningsgenomgång	3
3.1 Nuläge och en historisk tillbakablick	3
3.2 Specialpedagogikens framväxt	3
3.3 Myndighetstexter	5
3.4 Flerspråkiga elever i skolan	7
3.4.1 Nyanlända elever i skolan – ett tillåtande arbetsklimat	7
3.4.2 Läs- och skrivundervisning i klassrummet, att tala, läsa och skriva på ett andraspråk	7
4. Teoretiska utgångspunkter	10
5. Metod	11
5.1 Val av metoder.....	11
5.2 Urval	11
5.3 Genomförande	12
5.4 Bearbetning och analys.....	14
5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	14
5.6 Etiska överväganden.....	15
6. Resultat	16
6.1. Observationer	16
6.1.1 Lektionsobservationer (matematik)	16
6.1.2 Lektionsobservation (SO-lektion).....	17
6.1.3 Lektionsobservation (Svenska-/svenska som andraspråkslektion).....	17
6.1.4 Sammanfattande reflektioner av observationer samt annan information kopplad till observationerna	17
6.2 Intervjuer	18
6.2.1 Intervjuer av rektorer	18
6.2.2 Sammanfattande reflektioner av intervjuer med rektorer	20
6.2.3 Intervjuer av lärare	20
6.2.4 Sammanfattande reflektioner av intervjuer med lärare.....	24
6.3 Skriftliga reflektioner från lärare	25
6.3.1 Sammanfattande reflektioner av skriftliga reflektioner från lärare	26
6.4 Sammanfattande reflektioner.....	26
7. Diskussion	27
7.1 Metoddiskussion.....	27

7.1.1 Val av metod och genomförande	27
7.1.1.1 Observationer och intervjuer	27
7.1.1.2 Skriftliga reflektioner från lärare.....	28
7.1.1.3 Urval.....	28
7.1.1.4 Analys.....	29
7.2 Resultatdiskussion	29
7.2.1 Lärares och rektorers beskrivning av den sammantagna skolsituationen för nyanlända inklusive utvecklingen av läsning och skrivning på svenska språket	29
7.2.2 Hur lärares och rektorers tal om undervisningen för nyanlända elever överensstämmer med hur undervisningen genomförs	30
7.2.3 Hur hinder och möjligheter beskrivs för de nyanländas läs- och skrivutveckling i inkluderad klassrumsundervisning	31
7.3 Pedagogiska konsekvenser	31
7.4 Vidare forskning	32
Referenslista.....	34
Bilagor	40
Bilaga 1 Intervjufrågor Rektorer	40
Bilaga 2 Intervjufrågor Lärare	41

1. Inledning och bakgrund

1 juli 2009 infördes i Sverige en språklag (Prop. 2008/09:153; SFS 2009:600). Lagen anger att svenska språket i egenskap av landets huvudspråk skall vara vårt samhälles gemensamma språk. Lagen stadgar som en rättighet för alla som är bosatta inom riket att ha tillgång till och kunna använda svenska inom alla områden och aspekter av samhällslivet. Lagen betonar vidare vikten av det allmännas särskilda ansvar för det svenska språkets användning och utveckling. Detta ansvar för det allmänna omfattar enligt språklagen bland annat att se till att varje person som bor i landet ges möjlighet att lära sig svenska på ett sätt som ger den enskilde ett utvecklat och i alla avseenden funktionellt språk. Av skollagen (SFS 2010:800) följer att detta ansvar för det allmänna på ett särskilt sätt åvilar kommunerna, som huvudmän för det allmänna skolväsendet. Personer med annat modersmål än svenska tillerkänns av språklagen också rätten att få möjlighet till utveckling av det egna modersmålet.

Det svenska samhället är mångkulturellt. I skolan möter vi elever från olika delar av världen. Att undervisa elever med ett annat modersmål än svenska är en fråga som berör alla lärare. Enligt skolverket (2013a) och PISA-undersökningen 2012 (Skolverket, 2013b) har läsförståelsen bland elever försämrats i grundskolan. I gruppen elever med utländsk bakgrund är det ett flertal som inte uppnår den grundläggande nivå som anses nödvändig för att kunna tillgodogöra sig andra kunskaper i skolan (Skolverket, 2011). Skolinspektionen (2013) konstaterar att ju äldre barnen är när de kommer till Sverige, desto svårare har de att få godkända betyg i alla ämnen. Detta gäller särskilt barn som är äldre än nio år när de börjar i svensk skola.

Ahlberg (2007) beskriver att det specialpedagogiska forsknings- och teorifältet främst har studerat barn och elever i behov av särskilt stöd men har också utvecklat och förnyat metoder för att kunna ge ett gott stöd. Enligt ett relationellt perspektiv menar Björck-Åkesson och Nilholm (2007) att eleven är i svårigheter som uppstår i samspelet mellan individ och miljö. Nyanlända elever i den svenska skolan är i en miljö där de varken behärskar språket eller kulturen samtidigt som de förväntas lära sig ämneskunskaper. De behöver möta lärare med specialpedagogisk kompetens för att ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och färdigheter.

I departementsskrivelsen *Utbildning för Nyanlända* (Ds 2013:6) definieras *en nyanländ elev* som en elev som anlänt till Sverige och påbörjat sin utbildning i Sverige efter den tidpunkt då skolplikten normalt inträffar. En elev ska dock inte anses som nyanländ efter fyra års skolgång. Bunar (2010) anser att två år kan ses som en tidsgräns för barn och ungdomar som anländer till Sverige under sin skoltid, eftersom det är så länge staten täcker kommunens omkostnader för etablering och introduktion. Fridlund (2011) lyfter även fram begreppet ”sent anlända elever” (s. 19). Begreppet avser de elever som anländer till Sverige och börjar i svensk skola under någon av de sista fyra årskurserna i grundskolan, eller så sent som i gymnasieskolan. Skolverket (2008) skriver i allmänna råd för utbildning av nyanlända elever att skolans rutiner för mottagande ska vara individanpassade. När en nyanländ elev börjar ska skolan ta reda på vilka kunskaper och skolerfarenheter eleven har. Sedan ska skolan löpande utvärdera hur eleven utvecklas, med utgångspunkt i elevens styrkor och förmågor, för att avgöra vilken undervisningsform som är bäst för eleven. Faktorer som Skolverket (2008) lyfter fram som nycklar till framgång är lärarkompetens, tilltro till elevens förmåga, goda kontakter med hemmet, modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet.

2. Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka hur några lärare och rektorer talar om den sammantagna skolsituationen inklusive utvecklingen av läsning och skrivning på svenska språket för nyanlända, samt hur detta tal överensstämmer med lärarnas undervisning.

2.1 Frågeställningar

Följande frågeställningar har formulerats:

- Hur beskriver lärare och rektorer den sammantagna skolsituationen för nyanlända elever inklusive deras utveckling av läsning och skrivning på svenska språket?
- Hur överensstämmer lärares och rektors tal om undervisningen för nyanlända elever med hur undervisningen genomförs?
- Hur beskrivs hinder och möjligheter för de nyanländas läs- och skrivutveckling i inkluderad klassrumsundervisning?
- Är lärares och rektorers tal om nyanlända elever uttryck för ett relationellt eller ett kategoriskt perspektiv på de svårigheter eleverna möter?

3. Litteratur- och forskningsgenomgång

I kapitlet ges en kort inledning om nyanlända elever och därefter följer en historisk beskrivning av specialpedagogikens framväxt och hur man i svensk skola bemött nyanlända elever genom tiderna samt vad som står i styrdokumenterna om hur undervisningen bör utformas för nyanlända elever. Den avslutande delen belyser forskning kring läs- och skrivutveckling och andraspråksutveckling samt betydelsen av språkutvecklande undervisning i skolans alla ämnen.

3.1 Nuläge och en historisk tillbakablick

I dagens mångkulturella och globala värld, rör sig många människor mellan olika länder. I skolan möter vi barn som kommer från olika delar av världen, några är födda i Sverige andra har precis flyttat hit. Hägerfälth (2011) betonar att det bland annat innebär att elevers erfarenheter, språkkunskaper och färdigheter varierar i högre grad än tidigare. Föräldrarnas skolbakgrunder kan också skiljas mellan olika elever. Ekström, Frisell, Ellburg och Kallstenius (2012) studie visar att elever med övre medelklassbakgrund ofta ser satsning på skolan och utbildning som något självklart, till skillnad från elever med lägre social bakgrund där utbildningstraditionen inte är lika självklar. Skolinspektionens kvalitetsrapport (2010) visar att det finns en outnyttjad lärandepotential i elevers olika kunskaper och erfarenheter i dagens klassrum. Men hur bör man undervisa i klasser där elever har så olika erfarenheter? Vad innebär det för läraren att undervisa i ett mångkulturellt klassrum?

När man tänker på skolan genom tiderna och elever som har fått undervisning så har det alltid funnits elever med ett annat modersmål. Orsakerna till att man har valt att flytta till Sverige har varit varierade allt ifrån arbetskraftinvandring, kärleksinvandring och människor som har kommit hit för att de har flytt från krig, fattigdom eller förföljelse. I boken *Greppa språket, ämnesdidaktik för grundskolan* (Skolverket, 2011) kan man läsa att i genomsnitt har nära tjugo procent av eleverna i grundskolan ett annat modersmål än svenska och antalet modersmål bland eleverna uppgår till bortåt 150 språk. Flera av dagens elever använder mer än ett språk i sitt dagliga umgänge med människor i deras närhet.

Nyanlända elever möter svårigheter när de börjar i den svenska skolan. Svårigheterna kan vara på flera olika plan. Exempelvis är språket en svårighet men också förförståelse och bakgrundkunskaper. Ainscow (1998) menar att det finns olika sätt att se på inlärningssvårigheter. Man kan tänka kategoriskt, att problemet ligger hos individen och hjälpen bör fokuseras på individen. En annan synvinkel är relationell, där problemet ligger i mötet mellan individen och systemet, lösningen blir då att hitta nya strukturer i systemet och motverka begränsningar i exempelvis undervisningsplanen för att den nyanlända eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen.

3.2 Specialpedagogikens framväxt

Sverige fick allmän folkskola 1842 och därmed fastslogs en princip om statens ansvar för uppfostran och undervisning (Richardsson, 2004). Berg (2003) anser att folkskolan kom att fungera som en reell obligatorisk inrättning för fostran, förvaring och socialisation först i början av 1900-talet. Specialpedagogiken i den svenska skolan kan enligt Persson (2007)

förstås som en del i en demokratiseringsprocess. Grundskolan infördes år 1962 och i Läroplanen för grundskolan 1969 (Lgr69) betonas att det bör ske en ökad integration av elever med funktionshinder i de ordinarie klasserna. Persson (2007) menar att specialundervisningen utvecklades efter 1962 och att det är upptakten till specialpedagogiken som kunskapsområde, bland annat genom att speciallärarutbildningen startade. Persson beskriver att förhållningssättet till elever med skolsvårigheter på den här tiden var relaterade till eleven själv och att det var eleven som behövde åtgärdas. Dessvärre ledde inte insatser för och specialundervisning av elever till ett förväntat resultat vilket resulterade i en SIA utredning (SOU 1974:53). I utredningen växte begreppet "en skola för alla" fram. Persson (2007) menar vidare att intentionen var att alla lärare skulle ha förkunskaper om elever i behov av särskilt stöd och att alla elever har rätt att utvecklas efter egna förutsättningar. Enligt Fischbein och Österberg (2003) växer specialpedagogiken fram i ett samspel mellan individer, närmiljö och samhälle. Det innebär att forskning om specialpedagogik kan inkludera kunskapsfält som psykologi, filosofi, biologi, sociologi och medicin (Fischbein, 2007; Persson, 2007; Clark, Dyson & Millward, 1998). Fischbein (2007) menar att stundtals har tonvikten legat på forskning om individers förutsättningar och erfarenheter och under andra perioder har betoningen riktats mot samhällseliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet.

I det specialpedagogiska kunskapsområdet finns flera olika övergripande teoretiska perspektiv. Två av perspektiven är det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007; Persson, 1998). I det relationella perspektivet lyfts problematiken kring svårigheter som uppstår i samspelet mellan individer och miljö/miljöer fram. Eleven är i svårigheter och skolan prövar om arbetssättet/arbetssätten kan förändras. Medan man i ett kategoriskt perspektiv menar att svårigheterna finns hos eleven. Genom att diagnostisera och fokusera på avvikande från det som anses normalt kan eleven med svårigheter stöttas med kompensatoriska insatser. Förutom de två dominerade synsätten, ett med rötter i ett sociologiskt paradigm och ett med utgångspunkt i ett medicinskt-psykologiskt paradigm, finns ett tredje kompletterade perspektiv. Nilholm (2007) beskriver ett tredje perspektiv, ett dilemmaperspektiv, som betonar att skolan ska ge alla elever en likvärdig utbildning samtidigt som skolan ska anpassas efter att elever är olika. Persson (2007) beskriver hur dilemmaperspektivet tydliggör svårigheten att erbjuda en skola för alla. Enligt Säljö (2006) ligger dilemmaperspektivet nära det sociokulturella som baseras på att lärande skapas i samspel med människor vilket har betydelse för hur undervisningen planeras och utformas för eleven.

Under de senaste decennierna har enligt Ahlberg (2009) en vidgad syn på det specialpedagogiska forskningsfältet förts fram. Synen bygger på en tvär- och mångvetenskaplig karaktär. Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) menar att det kommunikativa-relationsinriktade perspektivet betonar kommunikation, delaktighet och lärande som en starkt sammanflätad och odelbar triad. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) beskriver att det går att analysera det specialpedagogiska forskningsfältet utifrån tre olika sätt att förstå specialpedagogik. De tre sätten är specialpedagogiken som disciplin, mång- och tvärvetenskap och som en integrerad del av pedagogiken.

3.3 Myndighetstexter

Detta avsnitt innehåller en belysning av de myndighetstexter som har relevans för arbetet och med fokus på nyanlända elever i grundskolan. Texterna är lag- eller förordningstext, departementsskrivelse, samt olika publikationer från Skolverket. Dessutom redogörs för publikationer från Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) med relevans för grundskolans undervisning av nyanlända elever.

I 10 kap. 7§ Skollagen (SFS 2010:800) regleras vilka elever som har rätt till modersmålsundervisning. De villkor som lagen ställer upp för att en elev skall ha rätt till undervisning i sitt modersmål är dels att språket används hemma hos eleven i det dagliga umgänget och dessutom krävs att eleven skall ha grundläggande kunskaper i det aktuella språket. Till elever vars modersmål är ett av de nationella minoritetsspråken, är skolan skyldig att ge modersmålsundervisning, även om språket inte används dagligen hemma i umgänget inom familjen. De nationella minoritetsspråken är enligt 7§ språklagen (SFS 2009:600) är finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska.

5 kap. 14-15§§ Skolförordningen (SFS 2011:185) reglerar rätten till undervisning i svenska som andraspråk. Elever som har ett annat modersmål än svenska, elever med svenska som modersmål och som kommer från skolgång i skolor utanför Sverige och invandrarelever som har svenska som det viktigaste språket för umgänge med en av sina föräldrar har rätt att få undervisning enligt kursplanen i svenska som andraspråk, i stället för enligt kursplanen i svenska, under förutsättning att de behöver det.

Elever som behöver det har rätt till studiehandledning på modersmålet, enligt 5 kap. 4§ Skolförordningen (SFS 2011:185). Studiehandledning på modersmålet definieras som särskilt stöd och skall således dokumenteras i åtgärdsprogram (SFS 2011:185; Skolverket, 2014b).

Asylsökande barn har enligt 4 kap. 1a§ Skolförordningen (SFS 2011:185) rätt att gå i skolan och de skall i normalfallet erbjudas skolgång inom en månad.

En ny lagändring (Lagrådsremiss, 2014) föreslås träda i kraft den första januari 2016. Det föreslås att:

En definition av uttrycket nyanländ ska införas. Inom två månader ska en bedömning av den nyanlände elevens kunskaper göras. Resultatet av bedömningen ger underlaget för beslut om placering i årskurs och undervisningsgrupp samt för hur undervisningen ska planeras och hur tiden ska fördelas mellan ämnena. En nyanländ elev som saknar tillräckliga kunskaper i det svenska språket för att kunna följa och tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen ska delvis få undervisas i förberedelseklass. Under samma förutsättningar ska även andra elever vars kunskaper har bedömts få undervisas delvis i förberedelseklass. En elevs undervisning i förberedelseklass i ett visst ämne ska avbrytas så snart eleven bedöms ha tillräckliga kunskaper för att kunna delta i den ordinarie undervisningen i ämnet. Undervisning i förberedelseklass ska inte få pågå längre än två år.

Bestämmelserna om åtgärdsprogram ska inte tillämpas om en elevs stödbehov bedöms kunna tillgodoses genom en åtgärd till stöd för nyanlända elever eller andra elever vars kunskaper har bedömts.

<http://www.regeringen.se/sb/d/18270/a/246467>

I en departementsskrivelse från Utbildningsdepartementet (2013) ges en definition av vilka elever som skall räknas som nyanlända. I den aktuella departementsskrivelsen definieras en elev som nyanländ om han eller hon har anlänt till Sverige tidigast när han eller hon har uppnått skolpliktsåldern och fram till den tidpunkt då eleven har gått i skolan i Sverige under fyra års tid.

I skriften ”Nyanlända elever i fokus” (Skolverket, 2013a) behandlas, utifrån det faktum att antalet nyanlända elever ökar, frågan om undervisning av nyanlända elever. I skriften lyfter man fram att det är viktigt med tanke elevernas inkludering i det svenska samhället, att de nyanlända eleverna undervisas inom de sammanhang som andra elever får sin undervisning i. För att undervisningen skall få goda resultat är det nödvändigt med ett gott och öppet klassrumsklimat, god samverkan mellan lärarna, en bedömning av elevernas kunskapsutveckling som är formativ till sin karaktär, undervisning i inkluderande former samt en god ledning av den pedagogiska verksamheten.

Skolverkets (2008) allmänna råd för utbildning av nyanlända elever publicerades redan 2008, d.v.s. två år innan den nu gällande skollagen började gälla och tre år innan den nuvarande läroplanen trädde i kraft. Enligt Skolverket (2014a) kan dock de allmänna råden fortfarande användas i de delar som alltjämt är tillämpliga. I de allmänna råden lyfts modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet fram som en mycket viktig del av de nyanlända barnens utbildning, bland annat för att dessa så snart som möjligt skall kunna delta i undervisningen i så många ämnen som möjligt. De allmänna råden framhåller att det är viktigt att eleverna får en undervisning som både främjar en god utveckling av elevernas förmåga att läsa, skriva och tala på svenska, samtidigt som de får tillfälle och möjlighet att utifrån den nivå de befinner sig på, fortsätta att utveckla kunskaper och färdigheter i övriga ämnen. I de allmänna råden påpekar man även att en tydlig organisation för den enskilda elevens utbildning är av stor betydelse, så att olika lärare och andra befattningshavare i skolan vet vem som har ansvar för vad beträffande undervisningen av eleven.

På den nivå som de statliga skolmyndigheterna representerar saknas ännu en heltäckande uppsättning av stödmaterial för mottagning och undervisning av nyanlända elever. Exempelvis har skolverket ännu inte producerat något material som stöd för kartläggning av de nyanlända elevernas kunskaper i de olika skolämnena. I en redovisning av ett uppdrag till Skolverket från regeringen angående framtagande av ett sådant kartläggningsmaterial, skriver Skolverket (2012b) att ett komplett sådant kartläggningsmaterial för alla ämnen i grundskolan kommer att vara färdigställt i januari 2016.

I ett stödmaterial har Skolverket (2012a) gjort en exempelsamling som innehåller exempel på hur olika kommunala skolhuvudmän mottagning och introduktion av nyanlända elever. I stöd materialet uppehåller man sig bland annat vid den dubbla uppgiften de nyanlända eleverna behöver ta sig an, nämligen att både lära sig ett andraspråk och att därvid samtidigt tillägna sig kunskaper inom andra skolämnena genom andraspråket. I skriften beskrivs även arbetet i olika kommuner vad gäller studiehandledning på modersmålet, kartläggning av ämneskunskaper samt planering, dokumentation och uppföljning av undervisningen och elevernas resultat. Man behandlar även vikten av att ledningsnivån i kommunerna tillser att arbetet med de nyanlända eleverna får resurs- och organisationsmässigt gynnsamma förutsättningar. Vidare lyfter man fram att en väl fungerande samverkan på olika nivåer är en framgångsfaktor.

3.4 Flerspråkiga elever i skolan

Tidigare forskning har visat att undervisande lärares och rektorers agerande har stor betydelse för hur andraspråksundervisning genomförs (Fridlund, 2011; Gruber, 2007; Lahdenperä, 1997; Runfors, 2003; Torpsten, 2008). I skolverkets publikation *Nyanlända elever i fokus* (Skolverket, 2013a) understryks att det är faktorerna inne i klassrummet, som ett tillåtande arbetsklimat, kollegialt lärande så att lärargruppen drar åt samma håll, formativ bedömning, pedagogiskt ledarskap och inkludering som har avgörande betydelse för nyanlända elevers lärande och måluppfyllelse.

3.4.1 Nyanlända elever i skolan – ett tillåtande arbetsklimat

Att utveckla och lära sig ett språk tar tid. Man behöver rika tillfällen att möta språk och använda språket för att bygga upp en språklig medvetenhet. Varje ämne har en egen terminologi, därför är det enligt Hajer och Meestringa (2012) viktigt att ämneslärare är väl förberedda inför att tackla de språkliga utmaningar eleven kan stöta på. För att ge nyanlända elever möjligheter att utveckla sina förmågor i att läsa- och skriva behöver de bygga upp ett rikt ordförråd. Hajer och Meestringa (2012) menar att genom att förenkla undervisningen eller sänka de språkliga kraven stjälper läraren eleven. Med ett tillåtande arbetsklimat får nyanlända elever rikligt med tillfällen att träna ord som upplevs svåra. Kamhi och Catts (2011) understryker att det skrivna språket använder mer specifika ord och mer komplexa syntaktiska strukturer än det talade språket. Barn behöver höra eller ta del av ett bildat (litterat) språk såväl talat, som via böcker förmedlade av vuxna. Lärarna har här en viktig roll eftersom eleverna kommer från ett hem där svenska inte är modersmålet.

Kamhi och Catts (2011) menar att det inte går att lära ut alla ord ett barn behöver kunna. Genom att lära ut morfologi (hur ord bildas och böjs samt deras grammatiska funktioner) kan barnet få redskap till att hantera nya ord och strategier till att lära sig dem. Boyesen (2007) anser att kvalificerad tvåspråkig undervisning räknas som en av de effektivaste åtgärderna för att stärka flerspråkiga elever så att de har en chans att komma ikapp sina jämnåriga enspråkiga kamrater under skolgången. Gibbons (2009) och Cummins (2005) betonar att stöd på modersmålet hjälper eleven att bygga vidare på det eleven har med sig till skolan: språk, kultur, förståelse och erfarenheter.

3.4.2 Läs- och skrivundervisning i klassrummet, att tala, läsa och skriva på ett andraspråk

Meltzer och Hamann (2005) har gjort en sammanställning av framgångsfaktorer för språkutvecklande arbete i klassrummet. Sammanställningen stämmer väl överens med exempelvis forskning från Australien och Nederländerna (Gibbons 2009, Hajer och Meestringa, 2012). Följande punkter beskriver hur undervisningen bör utformas:

- Eleverna ska motiveras genom att undervisningen anknyter till elevernas förkunskaper.
- Eleverna ska få interagera med texter och med varandra.
- De ska få undervisning i skriftspråksstrategier och det ska ges rikliga tillfällen till att tänka, se, lyssna, tala, läsa, skriva och få exempel på bra exempeltexter.
- Att läsa och att skriva ska vara integrerat i alla skolans ämnen och undervisningen ska vara explicit om texters struktur.

- Elevens ordförråd ska uppmärksammas och eleven ska få stöttning i sin skriftspråsutveckling på olika sätt, till exempel bör eleven få undervisning om typiska grammatiska drag i olika texter och hur texter struktureras.

Eleverna behöver tillämpa ämnesspråk i många olika situationer och genom utforskande samtal bygga upp en språklig säkerhet. Hägerfelth (2011) beskriver att eleven måste ha klart för sig vilka mål som ska nås både innehållsmässigt och språkligt samt hur man ska arbeta för att nå dem. Lärarledd undervisning bör varvas med par-, grupp- och enskilda arbeten. En framgångsrik modell är den genrepedagogiska cirkelmodellen, som är indelad i fyra faser och bygger på förförståelse, förebilder, att skriva tillsammans och slutligen så skriver eleven en egen text (Gibbons, 2009; Hajer & Meestringa, 2012; Skolverket, 2011). Enligt McKeown, Beck och Blake (2009) leder den innehållsorienterade läsundervisningen med reflekterande samtal till ökad läsförståelse hos elever.

Enligt Kulbrandstad (1998) kan flerspråkiga elever som lär sig läsa på ett andraspråk uppleva svårigheter med hela eller delar av innehållet. Läsning är ett språkligt beteende och grunden för en god läsförmåga är en adekvat språkutveckling. Elever med läs- och skrivsvårigheter har en nedsättning i förmågan till fonologiskt processande. Kamhi och Catts, (2011) delar upp den fonologiska förmågan i fyra områden: *fonologisk medvetenhet*, *fonologiskt minne*, *fonologisk framplöckning* och *fonologisk produktion*. Hedman (2009) påpekar att läsförmågan på andraspråket gynnas av en väl utvecklad syntaktisk kunskap på första språket och att metafonologisk förmåga på förstaspråket ger positiva effekter på avkodningsförmågan i det nya språket. Vidare visar Hedman att det går lättare att lära ett skriftspråk om man har nått en kognitivt mer krävande nivå av skriftspråket på sitt modersmål.

I språket finns en stor del av en individs identitet. Druid Glentow (2007) skriver att elevens motivation stärks när eleven blir medveten om sin kompetens. Lundahl (2011) menar att när fokus för bedömning flyttas från att mäta resultat till att understödja elevernas lärande, kommer elevernas engagemang och intresse att öka. Formativ bedömning hjälper eleven att bli medveten om sin egen inläring. Taube (2007) betonar att elever med positiv självbild lyckas bättre i skolan än elever med en negativ självbild.

Axelsson, Hyltenstam och Lindberg (2012) visar att utbildningssystemets och skolornas hantering av svenska som andraspråk är undermålig. Det finns behov i den svenska skolan av större professionalisering med bland annat inkluderande välutbildade lärare. Vidare pekar Axelsson, Hyltenstam och Lindberg (2012) på att flerspråkighet måste integreras i skolan som en naturlig del av skolans vardag. Författarna menar att skolans verksamheter behöver vidga organisationen mot att inkludera alla elever.

Timperley (2013) menar att vilken fortbildning lärare skall få, måste styras av elevernas behov. Det är inte tillräckligt att ge lärarna tid för egen kompetensutveckling eller lyssna till föreläsningar. Lärarna behöver hjälp om de ska göra något annorlunda. Det kollegiala lärandet är viktigt. Kollegor behöver varandra i lärandeprocessen. Man behöver diskutera och man behöver få prova i klassrummet och få tid till reflektion. Timperley menar vidare att skolor som lyckas organisera lärares professionella lärande och utveckling märker positiva effekter som att elevernas resultat förbättras.

De olika skolämnena ställer stora krav på elever språkförmåga. Hägerfelth (2011) menar att det tar två år att utveckla ett nytt vardagsspråk medan det kan ta upp till åtta år att utveckla ett språk som motsvarar språkraven i skolan. Enligt Gibbons (2011) är målet för all

ämnesundervisning att integrera språk och innehåll så att ett andraspråk utvecklas samtidigt med ämneskunskaperna. Gibbons (2011) visar på att en språkutveckling måste ske i flera olika kontexter. Det ställs stora krav på pedagogerna för att lyckas möta eleverna och hjälpa dem vidare i sin utveckling på bästa sätt. Pedagoger som undervisar nyanlända elever måste behärska en stor spännvidd och rörlighet, samt vara beredda att pendla mellan stora åldersskillnader i språkåldrar. En elev måste kunna pendla mellan det konkreta och det abstrakta, mellan det personliga och det generella andraspråket.

All undervisning måste utgå från en meningsfull kontext. Gibbons (2009) betonar att språk- och ämnesundervisning ska integreras på ett naturligt sätt för att eleven ska ges möjlighet att komma i kapp sina klasskamrater i fråga om språk- och ämneskunskaper. Enligt Cummins (2007) grundas en gynnsam undervisning på att hitta rätt kognitiv svårighetsnivå med stöd av kontext. Cummins använder begreppen CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) och BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). BICS står för de fonologiska, syntaktiska och lexikala färdigheterna som krävs för att fungera i den vardagliga kontexten och är kontextbundet samt inte kognitivt krävande. CALP däremot är kognitivt krävande och kontextreducerat. Det finns forskare som anser att de båda begreppen ger en förenklad syn på hur ett språk är uppbyggt (Scarcella, 2003). Cummins bemöter kritiken genom att betona att andraspråksutveckling är en fortlöpande process och upplevs mest meningsfullt när det görs i ett sammanhang där språk används. Enligt Thomas och Collier (1997) leder en undervisning enbart på andraspråket till en mer långsam utveckling i att lära och tänka, jämfört med elever som lär sig svenska som sitt andraspråk, parallellt med sitt modersmål.

Håkansson (2003) visar att första- och andraspråksutvecklingen genomgår samma stadier. Det som utvecklas sent i ett första språk gör även det i ett andra språk. Det finns alltså likheter mellan en första- och en andraspråksutveckling men det finns också skillnader. Lindberg (2004) beskriver att det svenska ljudsystemet och prosodin kan vara olika lätt för flerspråkiga elever att lära sig. Det svenska språket består av ovanligt många vokaler och det är främmande i många språk med sammansatta ord som vi använder oss av i svenskan. När ljudspråket i första språket är befäst kan det vara svårt att uppfatta och producera andra ljud. Abrahamsson och Hyltenstam (2004) visar att det finns kritiska åldrar för att lära nya ljud och ljudkombinationer, forskarna är inte eniga kring var de kritiska gränserna går men de är eniga om att barn har lättare att lära än vuxna.

Aktuell forskning som bedrivs vid Göteborgs universitet pekar på rön där det handlar om utveckling av ordkunskap som öppnar för betydligt mer effektiva metoder i arbetet med att bygga upp individers lexikon. På institutionen för svenska språket och på Forskningsinstitutet för svenska som andraspråk har man kartlagt ordförrådet i vanligt förekommande läroböcker i grundskolans ämnesundervisning för framställning av ordlistor med uppgifter om ordens frekvens och spridning (Lindberg och Johansson Kokkinakis, 2007). Att läsa och skriva på ett nytt språk är att arbeta dubbelt. De ord och begrepp som är nya måste eleven lära sig, vilket betyder att ljuda samman bokstäverna och bygga upp en förståelse av ordet. Sedan måste ordet memoreras och lagras i långtidsminnet för att på sikt nå automatisering och flyt.

Ny teknik utvecklas ständigt och kan användas av de nyanlända eleverna i undervisningen. I dag finns det oftast datorer och läsplattor i skolan, där elever kan hämta texter från olika språk samt använda sig av översättningsprogram. Brodin och Lindstrand (2011) betonar att den tekniska utvecklingen har inneburit att till exempel datorer blir allt enklare att använda. Kunskapsområden eller färdighetsområden växer fram och formas av de behov som finns.

4. Teoretiska utgångspunkter

Vi har valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv i vår studie. Vi har tagit fasta på språket som förutsättning för lärande, lärande i ett språkligt och kulturellt sammanhang och lärande i samspel med andra människor (Säljö, 2006). Vygotskij (2001) står för en sociokulturell teori, vilken baseras på att all utveckling och lärande sker i meningsfulla sammanhang. Enligt Gibbons (2009) är en individs utveckling således i hög grad en produkt av undervisning, inte en förutsättning för den, och den ses som resultatet av individens sociala, historiska och kulturella erfarenheter. Nilholm (2007) menar att i ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att försöka tolka hur människor lever och kommunicerar i sin värld.

I ett sociokulturellt perspektiv sker processer mellan människor (Säljö, 2006). Nyanlända elever lär sig att läsa och skriva på det nya språket tillsammans med andra. Skolans uppgift är att erbjuda miljöer för att stimulera eleverna till en god läs- och skrivutveckling.

En tradition inom det specialpedagogiska fältet har varit att man utgår från ett medicinskt-psykologiskt (kategoriskt) perspektiv, där fokus ligger på eleven som problembärare. En annan synvinkel inom det specialpedagogiska fältet är det sociologiska (relationella) perspektivet där fokus istället riktas mot hela undervisningssituationen som eleven befinner sig i. I styrdokumenterna finns intentioner att man ska se på specialpedagogiken ur ett mer sociologiskt perspektiv men det finns indikationer på att man i praktiken fortfarande utgår från det medicinskt-psykologiska perspektivet. Persson (1998) har tagit fram en modell som bygger på att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, där specialpedagogiken är i interaktion med den övrig pedagogiska verksamheten i skolan. Enligt Persson (1998) kan man se på specialpedagogik utifrån två synvinklar. Ur ett relationellt perspektiv och ett kategoriskt perspektiv. De två perspektiven är radikalt olika sätt att förstå elevens skolsvårigheter men behöver fördenskull inte vara varandra uteslutande.

Fig 1. Modellen hämtad från Persson (1998, s. 31)

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattningar av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisningen och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattningar av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevens uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus på specialpedagogiska insatser	Eleven, läraren och lärandemiljön	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

5. Metod

I följande avsnitt argumenteras och redogörs för vald forskningsansats och de olika metoder vi har använt i vårt arbete. I kapitlet belyser vi val av metod, urval, genomförande, bearbetning och analys, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt etiska överväganden.

Mot bakgrund av såväl syftet med vår undersökning, som av de centrala frågeställningarna har vi valt en ansats med inspiration från etnografi. I vårt arbete utgår vi från ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Enligt Claesson (2008) ligger fokus i den sociokulturella teorin inte direkt på eleven utan på den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget.

5.1 Val av metoder

Studien är kvalitativ. En kvalitativ metod är enligt Patel och Davidsson (2011) lämplig då det handlar om att få svar på frågor som handlar om människors upplevelser eller då man söker finna mönster i det som verkar uppenbart.

Empirin är insamlad genom observationer, intervjuer och skriftliga reflektioner från lärare. Fangen (2005) menar att som observatör är man delaktig i och påverkar situationen och är själv observerad. Enligt Kullberg (1996) kan rollen som observatör hjälpa till att mer systematiskt studera det som händer i klassrummet och upptäcka saker som annars är svåra att se. Enligt Stukat (2011) kan en studie få ett djup om observationer kombineras med intervjuer, eftersom aktivitet kan observeras direkt. Fangen (2005) menar att det kan vara enklare att ställa bra frågor vid intervju när verkligheten har iakttagits av forskaren.

Alexandersson (2009) beskriver etnografiska och deltagande observationsinriktade studier som en metod eller en samling av ett antal olika metoder, exempelvis deltagande observation, intervjuer och dokumentation i form av anteckningar. I en kvalitativ forskningsansats ser man varje människa som unik och att det kan finnas möjlighet att påverka den egna situationen. Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) menar att genom etnograferas deltagande, beskrivande och analyserande av en viss kultur kan kunskapen bidra till förändring. Enligt Lindgren (2009) kan man genom att tydliggöra sammanhang utveckla kompetens hos lärare. Syftet med studien är att få en uppfattning om verkligheten, hur lärare och rektorer talar om nyanlända elevers kunskapsutveckling och om hur deras läs- och skrivförmåga utvecklas. Med etnografiskt inspirerad metod som arbetsredskap har vi systematiskt samlat in, skapat, bearbetat och analyserat empirin.

5.2 Urval

Undersökningen av hur rektorer och pedagoger talar om nyanlända elevers läs- och skrivsituation är genomförd på två högstadieskolor åk 7-9 i Sverige. De intervjuade och observerade fyra pedagogerna är de som på de båda skolorna undervisar de nyanlända eleverna i svenska som andraspråk, matematik och samhällsorienterande ämnen i ordinarie klassrumsundervisning. Vid observationerna har även två modersmållärare, med studiehandledning på modersmålet som arbetsuppgift varit närvarande. Pedagogerna har lärarlegitimation och är behöriga att undervisa i sina ämnen, dock inte modersmållärarna som arbetar med studiehandledning. När det gäller urval av pedagoger användes

bekvämlighetsurval, där pedagoger i författarnas närhet valdes ut att delta i studien. Även tre rektorer intervjuades.. De rektorer som har valts ut är pedagogernas chefer. En av rektorerna är enbart rektor över modersmåls lärare.

Dessutom har pedagogers tankar kring hinder och möjligheter för en inkluderad läs- och skrivundervisning undersökts i stor grupp på gemensam konferenstid och vid dessa tillfällen har skolornas pedagoger som var närvarande vid undersökningstillfällena deltagit. Gruppen omfattar ca 30 pedagoger.

De skolor som har valts ut är belägna i två relativt små kommuner i södra Sverige. Motivet för urvalet av skolor har varit att de har varit tillgängliga, dels rent geografiskt och dels genom att dessa skolor har accepterat att delta i studien. Skolorna är ungefär lika stora till elevantalet och upptagningsområdet är från industrisamhällen. Till den ena skolan har det kommit en stor andel nyanlända elever de senaste åren. Till den andra skolan har inflyttningen börjat och man vet att det ska komma fler eftersom kommunen har tecknat avtal med Migrationsverket.

5.3 Genomförande

Empirin utgörs av lektionsobservationer, kvalitativa samtalsintervjuer (bil. 1 och 2) med rektorer och lärare samt genom en undersökning där lärare har fått lämna skriftliga reflektioner kring hinder och möjligheter för nyanlända elever att delta i klassrumsundervisning i inkluderande former. Reflektionerna gjordes efter att lärarna hade fått ta del av en presentation med en bild av elever som går i förberedelseklass och där presentationen innehöll ett scenario som innebar att dessa elever skulle inkluderas i klassundervisningen, i stället för att gå kvar i förberedelseklassen.

Inledningsvis togs kontakt med rektorerna via muntlig kommunikation för att få godkänt att göra studien. Rektorerna kontaktade sedan berörda lärare.

Empirin har samlats in under vårterminen och början av höstterminen 2014. Det insamlade materialet har dokumenterats löpande i form av anteckningar. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att etnografiska studier kan innebära kartläggning av vida utsnitt av en grupp under tid och om studieobjektet är känt kan kravet på studiens tid minska.

En del av undersökningen har genomförts genom observationer av lektioner på högstadiet (årskurs 7-9) i svenska som andraspråk, matematik och samhällsorienterande ämnen. I de observerade lektionerna undervisas elever som har anlänt till Sverige och som har börjat i svensk skola någon gång under högstadietiden, integrerade med elever som har svenska som modersmål. I ämnet matematik har fem nyanlända elever i årskurs 9 observerats då eleverna har deltagit i ordinarie matematikundervisning. De nyanlända eleverna har varit drygt ett år i Sverige och är nya i det svenska språket. Eleverna har inte samma bakgrundskunskaper i ämnet som jämnåriga klasskamrater. Vid vissa observationstillfällen har eleverna haft tillgång till studiehandledning på modersmålet. Eleverna har samma modersmål. Vissa observationer har genomförts en lektion per vecka under en period på tio veckor medan andra observationer har varit koncentrerade till en vecka men i flera ämnen, nämligen matematik, samhällsorienterande ämnen och svenska/svenska som andraspråk. Observationerna har skett olika dagar i veckan när eleverna haft undervisning i ämnena.

Elevgruppen ryms alltså inom gruppen ”sent anlända elever”, d.v.s. elever som har anlänt till Sverige och påbörjat sin utbildning i svensk skola under någon av de sista fyra årskurserna i

grundskolan eller i gymnasieskolan (Fridlund, 2011). Observationernas viktigaste syfte har varit att möjliggöra ett slags kontroll av att det de intervjuade personerna har sagt, inte bara skall vara respondenternas idealbild eller det som av respondenterna uppfattas som det ”korrekta” sättet att svara, eller annorlunda uttryckt en jämförelse av det sagda och det gjorda. Observationerna har alltså tjänat syftet att ge kunskap om huruvida de intervjuade personernas utsagor också har en motsvarighet i den praktik dessa är involverade i under sitt vardagsarbete. Vid observationstillfällena placerade observatören sig långt ner i klassrummen för att inte störa undervisningen. Därvid fördes anteckningar som strukturerades utifrån begreppen ”beskrivning”, ”tanke” och ”reflektion” (Adelmann, 2009).

En annan del av undersökningen har genomförts med hjälp av intervjuer av lärare och rektorer på de två skolor där observationerna har gjorts. Intervjuerna har varit halvstrukturerade (Stukat, 2011). Skälet till att denna typ av intervju har valts, är att det har varit angeläget att säkerställa att de för undersökningen viktiga områdena skulle täckas in genom intervjuerna, genom en viss grundstruktur för desamma, medan det samtidigt har varit viktigt att ha en tillräckligt fri intervjuform för att inte riskera att gå miste om intressant information som kan komma fram vid en relativt fri intervjuform.

Vid intervjuerna har minnesanteckningar skrivits, i huvudsak genom notering av stödord, vilka har fyllts ut till mer sammanhängande text direkt efter intervjuerna. Detta val har gjorts utifrån en avvägning mellan å ena sidan det störnings- eller obehagsmoment som ljudinspelning kan utgöra för respondenterna, och å andra sidan den större exakthet i återgivningen av respondenternas utsagor, som ljudinspelning innebär. Den bedömning som valet av dokumentationssätt grundas på innebär att risken har bedömts större av att den information som respondenterna skulle vara beredda att delge skulle minska, än vad risken för felaktig eller ofullständig återgivning av respondenternas svar vid nedtecknandet av minnesanteckningarna har bedömts som. Respondenterna har givits tillfälle att läsa minnesanteckningarna, för att kontrollera att det som har sagts vid intervjuerna överensstämmer med noteringarna.

I omedelbar anslutning till genomförda intervjuer har tankar och reflektioner nedtecknats i form av loggbok.

Den tredje delen av undersökningen genomfördes bland undervisande lärare i samtliga ämnen under konferenstid. Undersökningen genomfördes i mars 2014 och följdes upp i september 2014. Det kan tyckas lång tid mellan datumen men tanken var att se om förhållningssätt och tankar ändrats. Lärarna hade mött de nyanlända eleverna i gemensamma skolrum som matsal och uppehållsrum och tanken var att eleverna kommande termin skulle knytas mer till ordinarie undervisning. De nyanlända eleverna tillhörde vid detta tillfälle förberedelseklass. Förberedelseklass är en särskild undervisningsgrupp, inom vilka nyanlända elever som inte har någon, eller mycket litet kunskap i svenska språket tillhör. De lärare som deltog i undersökningen fick först se bilder på nyanlända elever. Bilderna på eleverna som visades var tagna i väl kända skolmiljöer, som matsal och korridorer. Eleverna presenterades med namn och vilken klass de skulle tillhöra kommande termin. Tanken med att visa bilderna var att inspirera och rikta lärarnas intresse mot de nyanlända eleverna. Med utgångspunkt från den korta presentationen fick lärarna i skriftlig form reflektera över hinder och möjligheter beträffande nyanlända elevers deltagande i klassrumsundervisning. Det delades ut ett tomt papper och på ena sidan skrevs hinder och på den andra sidan möjligheter. Lärarna fick enskilt eller tillsammans med en kollega svara på de två frågorna under 15 minuter.

5.4 Bearbetning och analys

Bearbetning och analys sker genom kategorisering med hjälp av en modell framtagen av Persson (1998, s. 31). De kategorier som modellen särskiljer är de båda idealtyperna "Relationellt perspektiv" och "Kategoriskt perspektiv". Modellen har alltså använts som ett redskap för att analysera om och i vilken grad det vi har observerat och det som våra respondenter har givit uttryck för vid intervjuerna och vid lärarnas skriftliga reflektioner, kan betraktas som uttryck för ett relationellt eller kategoriskt synsätt på elevers behov av stöd för sitt lärande. Särskilt de områden i Perssons modell som behandlar uppfattningar av pedagogisk kompetens och orsaker till specialpedagogiska behov har använts. Vidare förs i analysen ett resonemang om kopplingen mellan å ena sidan ett relationellt perspektiv på undervisning och behov av stöd, och å andra sidan ett grundläggande sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande.

5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Det finns fördelar och nackdelar med etnografiskt inspirerade studier. En fördel är att man som forskare blir en del i processen och därigenom kan påverka det som studeras. En nackdel är att det tar tid och att det kan vara svårt att avgränsa vad som ska studeras. För att få en hög reliabilitet används observationer, intervjuer och skriftliga reflektioner från lärare. Först har empirin på fältet samlats in och dokumenterats. Därefter har arbetet analyserats. Reliabilitet styrs av noggrannhet och strävan är att hålla ett kritiskt förhållningssätt till observationer, intervjuer och slutsatser. Perssons (1998) modell för kategorisering har varit en styrka för att göra undersökningen mer noggrann. Enligt Ödman (2007) ska de olika tolkningarna som görs vara relaterade till varandra och med det som tolkas. Björndal (2010) betonar att det är inte enbart viktigt att avgränsa observationer, det är också av vikt att ha en kritisk syn på den kontext som man gör sina observationer i. Intervjuerna har genomförts med öppna frågor. Kvale och Brinkman (2009) beskriver att en halvstrukturerad intervju kan ge kvalitativa fakta och beskrivningar av det man vill studera. Validiteten har säkrats genom noggranna förberedelser inför observationer, samt insamlandet av lärarnas skriftliga reflektioner och presentationen inför detsamma. Att efterarbetet har skett direkt i anslutning till besöken har också tjänat syftet att säkerställa en god validitet och reliabilitet. Kvale och Brinkman (2009) menar att en grundläggande kunskap är att den undersökta verksamheten ska ses ifrån ett utifrånperspektiv. Observationerna är genomförda i för författarna obekanta klasser. Enligt Fangen (2005) utvecklas kunskap i samverkan mellan forskaren och deltagare, vilket kan vara en grund för att kunna bedöma giltigheten i tolkningar och analys. Kvale och Brinkman (2009) anser att när man vill stärka studiens giltighet omprövas teorier och en fortlöpande analys blir en kontinuerlig granskning av data.

Stukat (2011) säger att resultaten sällan är generaliserbara i kvalitativa studier. Avsikten med studien är inte att eftersträva generaliserbarhet, utan resultatet av arbetet utgör ett exempel som kan ge mer kunskap om hur de verksamma pedagogerna och rektorerna talar om nyanlända elevers skolsituation med ett särskilt fokus på läs- och skrivutveckling. Studiens resultat kan förhoppningsvis komma till användning och spridas till andra skolor där det finns nyanlända elever.

5.6 Etiska överväganden

I etnografiskt och deltagande observationsinriktade studier behöver forskaren vara skicklig i sitt uppdrag och ha förmåga att leva sig in i det han studerar. Kvale och Brinkmann (2009) uttrycker att forskaren behöver kunna identifiera etiska frågor och känna ansvar att handla på lämpligt sätt. Vetenskapsrådet (2007) formulerar forskningsetiska principer gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Inför studien har information lämnats såväl muntligt som skriftligt. Informanterna har informerats om syftet med studien och hur undersökningen genomförs. De som deltar i studien har blivit informerade om att de kan avbryta sin medverkan när som helst och att analysen bearbetas så att deltagarna inte ska kunna identifieras samt att allt insamlat material endast får användas i det sammanhang som vår studie utgör.

Den del av studien som består av inhämtande av skriftliga reflektioner från lärare har noga övervägts ur etisk synpunkt. Lärarna fick som utgångspunkt för sina reflektioner ta del av en presentation. Vid presentationen visades bilder på elever som vid tidpunkten för undersökningen gick i förberedelsklass. Den etiska dimensionen av denna del av undersökningen, i vilken lärarna ombads att reflektera över hinder och möjligheter med att nyanlända elever deltar i klassrumsundervisning, är att det kan finnas en risk att dessa elever kan uppfattas som en källa till problem för genomförandet av undervisningen. Den bedömning som har gjorts, är emellertid att de uppfattningar som finns hos lärare, angående hinder och möjligheter med nyanlända elever i ordinarie undervisningssammanhang, framför allt sammanhänger med de grundläggande värderingar lärarna har. Eftersom det hade fattats ett beslut om att dessa elever skulle komma att knytas närmare ordinarie undervisning, har bedömningen gjorts att den nytta de aktuella eleverna har av att frågan om förändringen av organisationen blir föremål för en grundlig diskussion, är större än risken för att eleverna på grund av genomförandet av undersökningen skulle kunna komma att uppfattas som problematiska i lärarnas ögon. Förhoppningen är fastmer att denna del av undersökningen skall kunna bidra till ett underlag, som innebär att möjligheterna till en så god skolsituation som möjligt för de berörda eleverna främjas.

6. Resultat

Studiens resultat redovisas i tre delar, nämligen observation, intervju och skriftliga reflektioner från lärare. Varje del följs av en sammanfattande reflektion. Först kommer resultatet och sammanfattande reflektioner över observationerna, därefter av intervjuerna och slutligen av skriftliga reflektioner från lärare.

Syftet är att undersöka hur de verksamma pedagogerna och rektorerna talar om nyanlända elevers skolsituation med ett särskilt fokus på läs- och skrivutveckling.

6.1. Observationer

6.1.1 Lektionsobservationer (matematik)

Hos en lärare inleddes matematiklektionerna med att läraren hade en genomgång/gemensamt arbete under lärarens ledning. Vid genomgången skrev läraren på tavlan för att visa och berätta hur eleverna skulle gå tillväga för att lösa vissa uppgifter. Vid genomgången hade läraren hela tiden dialog med eleverna. Eleverna och läraren löste uppgifterna tillsammans steg för steg. Läraren involverade alla elever i detta gemensamma arbete. Även de nyanlända eleverna var delaktiga. När eleverna var osäkra på hur man skulle gå vidare guidade läraren dem framåt genom att ställa vägledande frågor, så att eleverna själva kunde orientera sig fram till uppgifternas lösning. Efter genomgången/det gemensamma arbetet gick läraren runt i klassrummet och hjälpte eleverna individuellt. Därvid gav han de nyanlända eleverna mycket uppmärksamhet och stöd. Inga studiehandledare var närvarande.

Hos en annan av matematiklärarna inledde läraren med att presentera en uppgift för klassen. Därefter fick eleverna arbeta på egen hand. Vid genomgångarna var de nyanlända eleverna aktiva genom att lyssna på läraren. Vid åtta av tio tillfällen antecknade de nyanlända eleverna det som läraren skrev på tavlan. De kopierade lärarens exempel och skrev text och begrepp på svenska. De nyanlända eleverna satt inte tillsammans, utan var spridda i klassrummet. Modersmåsläraren höll sig i bakgrunden. Läraren ställde frågor till klassen och eleverna frågade när de önskade att läraren skulle förtydliga. Interaktionen mellan eleverna var låg. Vid några tillfällen diskuterade eleverna sinsemellan lösningar av uppgifter under lärarens presentation/genomgång. De nyanlända eleverna deltog för övrigt inte i samtal och ställde inte heller frågor, utan var mycket tysta.

Efter att läraren hade haft sina genomgångar samlade modersmåsläraren de fem nyanlända eleverna i ett mindre grupprum och eleverna fick en ny genomgång på modersmålet. Här interagerade eleverna med varandra. De diskuterade och hjälpte varandra att förklara och arbeta med uppgifterna. Elevernas anteckningar från genomgångarna användes inte, utan modersmåsläraren sammanfattade genomgångarna på elevernas modersmål och sedan fick eleverna hjälp med att översätta texten i uppgifterna i boken. Eleverna arbetade till största del med samma uppgifter. Vid observationerna framkom att eleverna alltid mötte svårigheter när texten i uppgifterna var fler än tre meningar. När texten i uppgiften var kortare gick det lättare. Eleverna upplevde begrepp och bindeord svåra.

Vid ett tillfälle genomförde eleverna ett test. Då satt de tillsammans i det lilla rummet och modersmåsläraren gick runt och översatte uppgifterna. Eleverna skrev svaren på svenska. Resultatet blev godkänt för eleverna.

6.1.2 Lektionsobservation (SO-lektion)

Under detta lektionspass hade klassen historia. Läraren hade en genomgång och därvid deltog vissa av elever i klassen i dialog med läraren. Andra elever satt tysta. Den övervägande delen av de nyanlända eleverna hörde till denna senare grupp. Läraren gjorde inga ansatser till att försöka involvera de nyanlända eleverna eller de andra eleverna som satt tysta under hela genomgången/dialogen.

Efter genomgången/dialogen fick flertalet av eleverna uppgifter att arbeta med som anslöt till det som hade utgjort inledning till lektionen. Flera av de nyanlända eleverna fick i stället arbeta med helt andra arbetsuppgifter rörande andra ämnen. Dessa arbetsuppgifter hade eleverna med sig själva och de tog självmant fram dessa utan uppmaning från eller dialog med läraren. En av eleverna arbetade till exempel med att skriva av en svensk text från en bok. Texten var skönlitterär, utan anknytning till historieämnet. Det fanns ingen personal schemalagd på denna lektion som kunde ge studiehandledning på elevernas modersmål.

6.1.3 Lektionsobservation (Svenska-/svenska som andraspråkslektion)

Vid denna lektion i svenska och svenska som andraspråk hade eleverna i uppgift att skriva en recension av en bok som varje elev hade valt att låna på skolbiblioteket. Läraren gick runt och hjälpte eleverna som skrev. Läraren vägledde eleverna genom att påminna om den struktur för bokrecension som man hade gått igenom tillsammans vid en tidigare lektion. De nyanlända eleverna fick mycket uppmuntrande och vägledande uppmärksamhet från läraren. Några studiehandledare fanns inte schemalagda vid några av lektionerna i svenska/svenska som andraspråk.

6.1.4 Sammanfattande reflektioner av observationer samt annan information kopplad till observationerna

Vid observationerna har vi noterat att de nyanlända eleverna oftast satt tysta och hade svårt att följa undervisningen. De gav ibland intryck av att inte alls vara delaktiga i det som hände på vissa lektioner. När de fick stöd på modersmålet eller av ämneslärare blev interaktionen emellertid större. Enligt lärarna förekom det att eleverna även fick studiehandledning på modersmålet vid vissa andra tillfällen under veckan, då eleverna repeterade det de hade gått igenom vid tidigare lektionstillfällen under veckan eller fick olika saker ytterligare förklarade för sig av studiehandledaren. Vid vissa observerade lektioner föreföll det dock inte som om det skulle vara nödvändigt för eleverna att ha tillgång till studiehandledning på modersmålet, det vill säga när undervisningen i klassen var planerad och genomfördes med även de nyanlända elevernas behov för ögonen.

En lärare berättade att hon utöver den tid då de nyanlända eleverna var med i klassen även hade två andra pass per vecka, med stöd för de nyanlända eleverna.

Eleverna hade svårt att förstå uppgifter när de mötte texter med flera meningar. De mötte svårigheter vid nya begrepp och små ord som är vanligt förekommande. Läs- och skrivutvecklingen har betydelse för att tillgodogöra sig kunskaper i alla ämnen.

Vid observationerna av matematiklektionerna och lektionen i svenska/svenska som andraspråk kunde vi se att lärarnas tal om att undervisa på ett sätt som innebär att man utformar densamma, med de olika förutsättningarna eleverna har för sitt lärande som utgångspunkt, faktiskt motsvarar det undervisningssätt som man säger bör praktiseras.

6.2 Intervjuer

6.2.1 Intervjuer av rektorer

Intervjuerna redovisas nedan i såväl berättande text, som med hjälp av representativa citat av de intervjuade.

En rektor säger med eftertryck att lärarna inte är positiva till att ha nyanlända elever integrerade i klassen.

Nej! De allra flesta lärarna är absolut inte positiva till att ha de nyanlända eleverna med i klasserna!

Det som rektorn uppfattar att lärarna har som motiv för detta ställningstagande, är att det är bättre för deras lärande och för att de skall få bättre anpassad undervisning, som kan möta varje elev på deras nivå, om de får undervisning i en egen grupp avskilt från de andra eleverna.

Lärarna tycker att nyanlända elever lär sig mer om de får undervisning för sig själva, så att de kan få mer individuell hjälp. De är ju på så olika nivå, både i ämnena och i allmän skolbakgrund. En del kan knappt läsa på hemspråket och en del är väldigt duktiga både att läsa och skriva och i matten.

Rektorn nämner att lärarna emellertid menar att det ur en social synvinkel är värdefullt för de nyanlända eleverna att få ha undervisningen i samma sammanhang som de andra eleverna på skolan men att undervisningen i så fall blir så mycket mindre effektiv med tanke på elevernas behov av att dels utveckla sina läs- och skrivfärdigheter i det svenska språket och dels med tanke på att de har alltför otillräckliga kunskaper i svenska, för att kunna följa undervisningen i övriga ämnen i de vanliga klasserna och grupperna med nämnvärd behållning.

De tycker i och för sig att det är bra för dem att vara med i gemenskapen med de andra eleverna men de tycker ju att de behöver vara i en mindre grupp för att lära sig svenska ordentligt.

De två andra rektorerna vill gärna se att de nyanlända skulle vara mer inkluderade i ordinarie undervisning och menar att språk lärs i ett sammanhang. Rektorerna menar att lärarna måste förhålla sig till de elevgrupper som finns på skolorna och att strävan ska vara att elever inte ska särskiljas. De uttrycker dock stor oro kring de nyanlända elevernas måluppfyllelse och menar att det är svårt att ge de nyanlända eleverna rättvisa betyg eftersom de inte behärskar det svenska språket. I några ämnen som matematik och de mer praktiska ämnena anser man att det går lättare än andra ämnen som till exempel samhällskunskap.

En av rektorerna uttrycker det så här:

Lärarna behöver anpassa undervisningen mer till de nyanlända. Då lär de sig svenska under tiden som de lär sig i ämnet. Annars är det risk att det blir brister i både svenskan och med de andra ämnena.

Rektorerna anser själva att undervisning för de nyanlända eleverna gemensamt med de andra eleverna i klasserna innebär en möjlighet, både med tanke på möjligheten att bygga kamratrelationer med övriga elever och med tanke på positiva kamrateffekter för lärandet. De är dock av den uppfattningen att de sent anlända eleverna dessutom behöver förstärkning med ytterligare undervisning i svenska som andraspråk utanför klassen, för att tillräckligt snabbt kunna förvärva goda färdigheter i läsning och skrivning på svenska. Rektorerna menar att utan denna förstärkning av undervisningen för den aktuella elevgruppen, är det stor risk att de inte hinner förvärva tillräckligt goda svenskakunskaper, för att dels kunna behärska de kommunikativa delarna av svenska som andraspråksämnet och dels för att kunna ha framgång i de andra skolämnena, inte minst med tanke på de kommunikativa färdigheter som krävs för att uppnå kunskapskraven också i de andra ämnena.

Vi behöver hitta en bra balans mellan att de är med i klassen och att få extra hjälp utanför klassen för att hjälpa dem att få ett bra tal- och skriftspråk på svenska, så att de kan hänga med i ämnena också.

En rektors uppfattning av lärarnas syn på huruvida svenska som andraspråk är att betrakta som ett eget ämne eller som ett stöd för den ”vanliga” undervisningen i svenska och som stöd för övriga ämnen, är att många ser det som ett stöd. Det handlar alltså om att många lärare betraktar undervisningen i svenska som andraspråk som att denna undervisning likställs med det stöd speciallärarna ger till elever med svenska som modersmål, fast särskilt utformat för elever med annat modersmål än svenska. Rektorn tycker sig emellertid ha lagt märke till en förskjutning i uppfattningen hos en del lärare, i det att fler lärare börjar betrakta svenska som andraspråk ett eget ämne.

Många ser det som stöd men fler och fler tror jag uppfattar det som ett eget ämne.

Rektorerna själva menar att svenska som andraspråk är ett eget ämne med samma status som ämnet svenska och att denna uppfattning delas av vissa lärare i verksamheterna. De anser dock att det finns en stor risk att de elever som är svagare läser ämnet eftersom många föräldrar och elever med ett annat modersmål än svenska har en önskan om att läsa svenska i stället för svenska som andra språk.

Den vanliga svenskan har högre status. De elever som har välutbildade föräldrar väljer ofta bort svenska som andraspråk.

Rektorerna beskriver att det är svårt att ge en helt entydig bild av vilken betydelse studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisningen har för elevernas samlade lärande. De beskriver att de uppfattar modersmålsundervisningen som viktig. Rektorerna menar att det är en rättighet för de nyanlända och för alla elever med annat modersmål än svenska. De nämner också att de betraktar det som ett egenvärde i sig att andraspråkseleverna får stöd och möjlighet att vidmakthålla och utveckla sitt modersmål. Rektorerna har även av flera nyanlända elever och även av en del övriga andraspråkselever hört att ett viktigt motiv för dessa elever att delta i modersmålsundervisningen, är att de i och med detta får möjlighet att få ytterligare ett ämnesbetyg.

Det är ju viktigt för självbilden att få ha kvar sitt modersmål, så det är ju en viktig rättighet. För en del elever är det också viktigt att få möjlighet till ett betyg till.

När det gäller studiehandledning på modersmålet svävar en rektor något på målet, när han beskriver betydelsen av densamma. Han upplever att de som ger studiehandledning på modersmålet ofta inte har tillräcklig kompetens, för att kunna ge sådan studiehandledning på ett sätt som i någon avgörande utsträckning kan främja lärandet för de nyanlända eleverna. Rektorn har uppfattningen att studiehandledarna ofta inte ens själva har de kunskaper som eleverna skall bibringas genom undervisningen. Hans erfarenhet är att studiehandledarnas verksamhet ibland inskränker sig till att de översätter vissa små ord i de texter som förekommer i elevernas läroböcker.

Jaa..., de hjälper ju eleverna att förstå och översätta vissa små ord i läroböckerna..., men studiehandledarna har ju..., hur ska jag säga..., inte riktigt kompetensen..., alltså..., kan inte själva det eleverna ska lära sig.

De andra rektorerna har positiv erfarenhet av studiehandledning på modersmålet men anser i likhet med den andra rektorn att det är svårt att få undervisningen effektiv och att det är svårt att få tag på utbildade modersmåls lärare. För att göra studiehandledningen mer effektiv har de anställt ungdomar med berörda modersmål. Ungdomarna har tagit studenten i Sverige och gått i svensk grundskola. Syftet är att de som ger stödet på modersmålet ska ha adekvata ämneskunskaper. Rektorerna är medvetna om att pedagogiska erfarenheter saknas. En rektor önskar att skolan ska utveckla sina digitala kunskaper för att kunna ge studiehandledning på modersmålet.

6.2.2 Sammanfattande reflektioner av intervjuer med rektorer

Rektorerna ger uttryck för en viss dubbeltydighet i sin uppfattning av hur lärarna betraktar undervisning med nyanlända elever integrerade i klassen. En av rektorerna är å ena sidan tydlig med att han uppfattar att lärarna har en uppfattning som utgår från ett kategoriskt perspektiv, i det att han menar att lärarna tänker att det blir mer effektivt att undervisa denna elevgrupp i exkluderande former. Å andra sida uppfattar rektorn att lärarna menar att det medför andra värden för eleverna att inkluderas i den vanliga undervisningen, vilket skulle tyda på att rektorn också menar att lärarna i viss mån har tankar som grundas på ett relationellt perspektiv.

Ännu större ambivalens präglar rektorernas egna värderingar av fenomenet undervisning av nyanlända elever integrerade i den vanliga klassundervisningen. När rektorerna reflekterar över effektiviteten av sådan undervisning med tanke på elevernas utveckling av kunskaper och färdigheter, nämner de fördelar med detta upplägg av undervisningen. Samtidigt hävdar de att det dessutom är nödvändigt med undervisning i exkluderande former, för att eleverna inom rimliga tidsramar skall hinna uppnå de kunskapskrav som läroplanen ställer upp. Således ger rektorerna uttryck för uppfattningar som både hör hemma inom det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet.

6.2.3 Intervjuer av lärare

Intervjuerna redovisas nedan i såväl berättande text, som med hjälp av representativa citat av de intervjuade.

Lärarna beskriver att det finns en stor spridning bland de nyanlända eleverna som är integrerade i de vanliga klasserna/grupperna, beträffande hur väl eleverna klarar av att följa undervisningen och att få ett meningsfullt utbyte av den. Somliga av eleverna har lyckats att relativt snabbt förvärva goda kunskaper och färdigheter i svenska, både vad gäller att tala, lyssna, skriva och läsa och har dessutom god skolunderbyggnad från hemlandet. Dessa elever är framgångsrika i sina studier och utvecklar kunskaper i de olika skolämnena på ett sätt som är jämförbart med deras kamrater som har svenska som modersmål. Andra elever åter har, enligt lärarnas utsago, inte lika lätt att tillgodogöra sig undervisningen, vilket kan vara särskilt påtagligt i vissa ämnen. Ibland beror detta på att deras kunskaper i svenska har för stora brister, medan det i andra fall kan bero på att studiegången i den svenska skolan i vissa ämnen skiljer sig mycket från motsvarigheten i vissa av elevernas hemländer. Detta kan innebära att vissa av de nyanlända eleverna har alltför otillräckliga förkunskaper, för att kunna förstå det som undervisningen handlar om.

En lärare säger så här som en del av sitt svar på frågan om de nyanlända eleverna hänger med på lektionerna:

En del av dem hänger med riktigt bra ganska snart och kommer ikapp de svenska eleverna men andra har jättesvårt. De kan ha gått väldigt lite i skolan förut eller så kan de bara vara svag. Så de har dubbla svårigheter, svårt med skolan i sig och så svårt med språket. Så det är en jättestor spridning mellan olika elever.

Naturligtvis är det så att hos de elever där båda dessa omständigheter (otillräckliga kunskaper i svenska och avsaknad av tillräckliga förkunskaper i ämnena) är för handen, blir det särskilt stora hinder och svårigheter för de nyanlända eleverna att kunna följa undervisningen på ett gynnsamt sätt. Någon lärare ger uttryck för förundran och bekymmer över att så många elever som bara varit en kort period i Sverige och därför behöver mycket anpassningar och stöd placeras i klassen. Med den mångfald av elever i behov av en tämligen massiv anpassning och omfattande stöd av mycket olika slag upplever man det från lärarhåll som en ytterst svår uppgift att hitta och genomföra anpassningsåtgärder för alla dessa.

En del elever har bara varit i Sverige en kort tid och behöver mycket anpassning och stöd. De är ändå integrerade i den vanliga undervisningen och då kan det ibland vara svårt att hitta en anpassning som passar alla elever i klassen.

Slutligen berättar lärarna också om vissa nyanlända elever som inte alls hänger med i undervisningen i klassen, utan antingen bara sitter tysta lektionerna igenom eller stör undervisningen, eller också avviker från lektionerna.

I de fall lärarna tycker att det fungerar väl för eleverna, ändrar de ingenting i undervisningen, med tanke på de nyanlända eleverna. Någon lärare säger att skälet till att man i dessa fall inte behöver göra några förändringar, är att undervisningen även när det inte finns nyanlända elever i klassen, präglas av tydlighet och där noggranna genomgångar av läraren förser eleverna med tydliga anvisningar om hur elevernas arbete skall gå till.

Jag har inte ändrat så mycket. Jag tycker att det fungerar rätt bra ändå. Jag har alltid försökt att ha det ganska tydligt och strukturerat och det hjälper ju de nyanlända. Fast de som kan väldigt lite svenska måste man ju hjälpa mer individuellt, de behöver enklare material med enkelt språk och bilder.

För de elever som endast har varit i Sverige under kortare tid, eller som av andra skäl behöver det, görs olika anpassningar. Anpassningarna kan bestå i att man får anpassade läromedel, att man skriver mycket och tydligt på tavlan eller att man använder bilder i större utsträckning. Undervisningen kan också anpassas genom att i högre grad än vad som eljest är vanligt utgår från elevernas vardag och att man försöker fånga eleverna med undervisningen, där eleverna befinner sig i tanken just i stunden. Alla anpassningarna syftar till att ge de nyanlända eleverna möjlighet att syssla med samma arbetsområde, som sina svenska kamrater men på ett sätt och en nivå som möter varje elev.

Jag försöker i så stor utsträckning som möjligt att vi jobbar med samma arbetsområde i klassen men att jag anpassar innehållet till olika elever.

Det lärarna beskriver som den stora utmaningen och svårigheten med anpassningarna, är att det finns så många elever, som på grund av sin bakgrund behöver anpassningar som är så väldigt olika.

Det svåra är att även de nyanlända eleverna är väldigt olika och kan inte alltid använda sig av samma material.

Samtliga lärare menar att fördelen med att ha de nyanlända eleverna i klassen är att de som lärare blir tvungna att lägga sig vinn om att deras undervisning präglas av tydlighet och struktur.

Detta är något som lärarna anser också gynnar de elever som har svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska som varit länge i Sverige. En annan vinst med att ha nyanlända elever integrerade i klasserna/grupperna är att man är mer noggrann med att samtala om ord och begrepp, vilket är nyttigt för alla elever som ingår i grupperna. Dessutom bearbetar man på ett djupare sätt alla de texter man arbetar med i undervisningen. En av lärarna säger så här om fördelarna med att ha nyanlända elever i klassen:

Alla elever mår bra av en tydlig struktur och att arbeta mer med ordförrådet.

De nyanlända elevernas närvaro i klasserna/grupperna innebär därutöver att man över huvud taget gör betydligt mer av arbetet tillsammans med en mer intensiv dialog i klassen/gruppen under lärarens ledning. Allt detta sammantaget betraktar lärarna samstämmigt som något som gör undervisningen och dess resultat uttryckt i termer av förståelse och kunskapsdjup, för *alla* elever.

En lärare uttrycker det så här:

Vi gör mycket mer tillsammans nu. Vi går igenom texter och samtalar om ord och begrepp och om så'nt som eleverna tycker är svårt.

Det som samtliga lärare beskriver som hindrande med att ha nyanlända elever i klasserna, är den egna upplevelsen av otillräcklighet som lärare. Det är mycket tidskrävande att hitta lämpligt material för alla elever som befinner sig på så olika nivåer och som har olika svårigheter inom olika områden. Att över huvud taget hela tiden "pejla in" vilken nivå eleverna befinner sig på vid olika moment är också en utmaning som upplevs som ytterst

fordrande. Någon lärare ger också uttryck för att det är ett hinder att det, för de elever som har sämst kunskaper i svenska, inte finns mer studiehandledning på modersmålet.

En lärare beskriver det som upplevs hindrande med att ha nyanlända elever i klassen på detta sätt:

Man känner sig hela tiden otillräcklig.

En annan lärare uttrycker det på följande sätt:

Det är naturligtvis svårt att hinna med att hjälpa alla elever och ha genomgångar för olika elever under samma lektion. Risken är att de nyanlända eleverna får något som är relativt självgående att arbeta med, då jag inte har tid att ha alltför många genomgångar under samma lektion.

Överlag upplever lärarna inte att de har tillräckligt med stöd och resurser för att undervisa klasser och grupper i vilka nyanlända elever är integrerade. Det främsta skälet de anger för denna uppfattning, är att utöver de ibland överväldigande utmaningar som det innebär att möta var och en av de nyanlända elevernas behov, de också måste ge ledning, stimulans och stöd till den mångfald av behov, som även de övriga eleverna i klasserna/grupperna har. Lärarna beskriver att det även hos de svenska eleverna och hos de elever som har varit länge i Sverige men som har ett annat modersmål än svenska, finns många elever som i likhet med de nyanlända eleverna är i omfattande behov av anpassningar och stöd.

En lärare besvarar frågan om hon får tillräckligt med stöd och resurser för att undervisa nyanlända elever i klassen, så här:

Nej! Med en stor klass med många svaga elever – inte bara de nyanlända då alltså, utan många svenska elever också – då är det risk för att man inte klarar att hjälpa alla som man skulle vilja.

En av lärarna uppger att hon ibland upplever att hon har mer tillfredsställande stöd och resurser. Detta är under de tillfällen då det finns en speciallärare tillgänglig. Vid de tillfällena brukar specialläraren i allmänhet ta ut en mindre grupp i ett grupprum och arbeta separat med dem.

Ja och nej. Vissa lektioner finns en speciallärare att tillgå. Oftast arbetar de då i en mindre grupp i ett annat klassrum.

När det gäller upplevelsen av svårighet att bedöma elever som undervisas tillsammans men dels enligt kursplanen i svenska och dels i enlighet med kursplanen i svenska som andraspråk, säger någon lärare att det är svårt, medan andra säger att det finns i och för sig inga svårigheter med bedömningen utifrån det faktum att elevgrupperna undervisas med utgångspunkt från båda kursplanerna, eftersom skillnaderna mellan dem är små. Emellertid lyfter samtliga lärare fram svårigheterna att kunna hjälpa alla elever att uppnå kunskapskraven, av de skäl som på olika sätt i ovanstående stycken har redogjorts för vara lärarnas uppfattningar om vad som bjuder dem svårigheter i undervisningen.

Detta uttrycks av en av lärarna på följande sätt:

Det är inte så mycket som skiljer kursplanerna åt men det är helt klart en utmaning att få alla elever att nå kunskapskraven. Det är framför allt svårt att hinna tänka på alla elever när man planerar ett nytt arbetsområde. Det är svårt att hinna med att göra olika planer och tänka på olika bedömningsformer.

Lärarna säger att de anser att studiehandledarnas roll är viktig, åtminstone till dess att de nyanlända eleverna någorlunda börjar behärska det svenska språket. Lärarna ger emellertid uttryck för att en förutsättning för att studiehandledarna skall vara till någon nytta i undervisningen, är att de behärskar ämnet och dess terminologi, både på svenska och på elevens modersmål. Samtidigt säger lärarna att det behöver komma till stånd ett samarbete och ibland över huvud taget något slags kommunikation mellan undervisande lärare och studiehandledare. För övrigt för lärarna fram synpunkten att studiehandledarna och modersmålslärarna kan vara betydelsefulla för eleverna på annat sätt, än ”bara” för studierna som sådana.

En lärare beskriver studiehandledningens och modersmålsundervisningens roll så här:

De har möjlighet att förmedla oklarheter till eleven i ämnet – om studiehandledaren behärskar ämnet ifråga. Även i annat som rör elevens skolsituation kan de vara en hjälpande länk.

En annan lärare säger på detta sätt:

Det är svårt att få till ett bra samarbete mellan ordinarie lärare och studiehandledaren – det är viktigt att det sker någon slags kommunikation oss emellan.

6.2.4 Sammanfattande reflektioner av intervjuer med lärare

Svenska/svenska som andraspråks- och matematiklärarnas resonemang vid intervjuerna om svårigheterna att praktisera en undervisning med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv, skulle kunna tolkas som att man ibland lutar åt det kategoriska hållet. Det lärarna säger sammantaget får förstås som en strävan att differentiera undervisningen utifrån elevernas skilda förutsättningar, för att inte mötet med undervisningsmiljön skall bli ett hinder för elevernas lärande. Lärarnas utsagor kan alltså ytligt förefalla som ett uttryck för ett kategoriskt betraktelsesätt men när man lägger samman allt det som sägs med det som i själva verket sker på matematiklektionen och på lektionen i svenska/svenska som andraspråk, framträder bilden av att man vill åstadkomma en undervisning byggd på en relationell syn på undervisning och vad som orsakar och undanröjer hinder för elevers lärande och att man också lyckas med det. Att man talar om svårigheterna att lyckas med detta är alltså helt enkelt ett tecken på en medvetenhet om nyttan med det relationella sättet att se på undervisning. Därför lyfter man fram de svårigheter som de otillräckliga praktiska förutsättningarna, det vill säga de otillräckliga personella resurserna, innebär. SO-läraren däremot problematiserade inte alls dessa svårigheter, utan gav helt enkelt i sina svar endast uttryck för att undervisningen bör ske i inkluderande former. Detta avspeglade sig emellertid inte alls i det som verkligen skedde på SO-lektionen.

6.3 Skriftliga reflektioner från lärare

Resultatet av möjligheter för inkludering har sammanställts under rubriken relationellt perspektiv och hinder för inkludering under rubriken kategoriskt perspektiv. De skriftliga reflektioner som lämnades av lärarna beskriver till största delen en enhetlig syn på hinder och möjligheter för de nyanländas läs- och skrivutveckling i en inkluderad klassrumsundervisning eftersom pedagogerna har svarat ungefär på samma vis. Även synpunkter som inte har med läs- och skrivinlärning har tagits med i redovisningen, för att ge möjlighet till en så fullständig bild som möjligt av hur lärarna uttryckte sig om nyanlända elevers skolsituation.

Resultatet från september 2014 var likvärdigt som vid första tillfället.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattningar av pedagogisk kompetens	Möjligheter för inkludering	Hinder för inkludering
Uppfattningar av specialpedagogisk kompetens/ kompetens på skolan	Det finns kunskap och kompetens på skolan kring: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Språkutveckling i alla ämnen</i> • <i>Visuell undervisning</i> • <i>Genrepedagogik</i> • <i>Social gemenskap</i> <i>Det finns ett förankrat arbete kring respekt och förståelse för andra.</i> <i>(likabehandlingsplan)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Få modersmåslärare-eleverna kan inte svenska</i> • <i>Studiehandledning på modersmålet saknas ofta</i> • <i>Sitter av tid i klassen</i> • <i>Kräver mer lärartid och pedagogisk kompetens, vilket saknas på skolan</i>
Orsaker till specialpedagogiska behov	Skolan behöver hitta nya former för att: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öka måluppfyllelsen för nyanlända elever.</i> • <i>Hjälpa de nyanlända eleverna med att utveckla kunskaper i att läsa- och skriva på svenska och modersmålet.</i> • <i>Anpassa klassrumsundervisningen mot läs- och skrivinlärning i alla ämnen</i> 	Kunskapsmässigt behovs krävande: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleverna saknar likvärdiga bakgrundkunskaper som övriga elever på skolan har.</i> • <i>Några är analfabeter.</i> • <i>De har inte samma förförståelseram.</i> • <i>Riskerar högpresterande att få mindre lärartid?</i> • <i>Betyg?</i> • <i>Eleverna kan inte läsa- och skriva på svenska.</i>
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus på specialpedagogiska insatser	<i>Eleven ges möjlighet att utveckla sina färdigheter i att skriva på det nya språket med hjälp av stöttning från</i>	<i>Eleven är i behov av:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Individualiserad undervisning</i> • <i>Behöver vara i mindre</i>

	<i>modersmåslärare, SVA-lärare och speciallärare i ordinarie ämnesundervisning.</i>	<i>grupp hos erfaren lärare för att komma ifatt eleverna i ordinarielklasser</i>
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	<i>Eleverna bör placeras i klass där arbetslaget med pedagoger med olika professioner samverkar. I klasserna råder flexibilitet och eleverna kan grupperas på olika sätt vid läs- och skrivsituationer.</i>	<i>Eleverna bör gå kvar i förberedelsegrupp där ansvar tas av svenska som andraspråkslärare och speciallärare. När eleverna kan läsa- och skriva på svenska är de mogna för klassrumsundervisning.</i>

6.3.1 Sammanfattande reflektioner av skriftliga reflektioner från lärare

Lärarna uppfattar att det delvis finns specialpedagogisk kompetens på skolorna och att det finns kunskap kring språkutveckling i alla ämnen, visuell undervisning samt genrepedagogik. Däremot menar man att det finns få modersmåslärare och att eleverna inte får studiehandledning på modersmålet i den mån de har rätt till, vilket leder till att elever sitter av tid i inkluderad miljö. I studien uttrycktes: *Nyanlända elever kräver mer lärartid än svenskfödda elever samt att det saknas kompetens på skolorna för att undervisa nyanlända elever i läs- och skrivinläring.*

Orsaker till specialpedagogiska behov är att de nyanlända eleverna behöver hjälp med att utveckla kunskaper i att läsa och skriva på svenska och modersmålet. Klassrumsundervisning måste anpassas för elever som inte behärskar det svenska språket. Hinder för en inkluderad undervisning är: eleverna saknar likvärdiga bakgrundskunskaper, några är analfabeter, de har inte samma referensram och eleverna kan inte det svenska språket och således inte läsa och skriva på svenska. Specialpedagogiska insatser ska fokusera på att ge eleven möjlighet att utveckla sina färdigheter i att skriva på det nya språket med hjälp av stöttning från modersmåslärare, SVA-lärare och speciallärare i ordinarie ämnesundervisning. I ett kategoriskt perspektiv säger man att nyanlända elever behöver vara i mindre grupp hos erfaren lärare för att komma ifatt eleverna i ordinarie klasser.

Svaren utifrån ett relationellt perspektiv pekar på att eleverna bör placeras i klass där pedagoger med olika professioner samverkar. I klasserna råder flexibilitet och eleverna kan grupperas på olika sätt vid läs- och skrivsituationer. Medan man i ett kategoriskt perspektiv säger att eleverna bör gå kvar i förberedelsegrupp där ansvar tas av svenska som andraspråkslärare och speciallärare. När eleverna kan läsa och skriva är de mogna för klassrumsundervisning. Att samla lärarnas reflektioner i ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv är en förenkling av verkligheten men samtidigt ett redskap för att kategorisera svaren.

6.4 Sammanfattande reflektioner

I ett relationellt perspektiv visar vår studie på att lärare och rektorer menar att det finns pedagogisk kompetens bland lärare för att stötta de nyanlända eleverna i deras läs- och skrivinläring i ordinarie undervisning och fokus ligger på att undervisningen ska anpassas för att möta den nyanlända eleven. Andra är mer kategoriska och menar att de nyanlända

eleverna bör lära sig läsa och skriva på svenska för att kunna delta i ordinarie undervisning. I detta perspektiv menas att stöttningen bör ske av speciallärare, lärare i svenska som andraspråk och modersmålslärare. Specialpedagogisk kompetens ses som en resurs och det framkommer i studien att i ett relationellt perspektiv används kompetensen på gruppnivå, där undervisningen anpassas för att möta elever med ett annat modersmål, genrepedagogik nämns som lämplig för nyanlända elever. I ett kategoriskt perspektiv menar man att kompetensen ska användas till att stötta eleverna individuellt i deras läs- och skrivinläring. Orsaker till specialpedagogiska behov kan i ett kategoriskt perspektiv ses som att eleverna sitter av tid i ordinarie undervisning, medan man i ett relationellt perspektiv anser att undervisningen ska anpassas så att den nyanlända eleven inte hamnar i svårigheter. Hjälpen kan exempelvis vara stöd av lärare för att få texter förklarade. Modersmålstöd nämns som en stor resurs för att hjälpa eleven mot ökad måluppfyllelse.

7. Diskussion

Diskussionsavsnittet är indelat i tre delar: Metoddiskussion, resultatdiskussion och förslag till vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Metoddiskussionen struktureras utifrån områdena val av metod och genomförande samt analys.

7.1.1 Val av metod och genomförande

7.1.1.1 Observationer och intervjuer

Bland de argument som förekommer i litteraturen för användning av observationer, finns att denna metod dels kan leda till att man kan upptäcka olika företeelser i klassrummet som det annars skulle ha varit svårt att få reda på och dels att observationer och intervjuer som används kombinerat, kan ge ett större djup i och med att samma företeelse (t. ex. undervisning av nyanlända elever inkluderade i klassundervisning) kan betraktas ur olika synvinklar (Kullberg, 1996; Stukát, 2011). Med detta som utgångspunkt har observationer använts i undersökningen för att kontrollera om det lärare säger om den undervisning de bedriver i de klasser där nyanlända elever ingår, verkligen avspeglar hur lärarna verkligen genomför undervisningen. Detta har visat sig fungera på det sätt vi hade avsett. Det blev genom kombinationen av intervjuer och observationer tydligt att det hos vissa lärare fanns en god överensstämmelse mellan det sagda och det gjorda, medan det hos någon lärare blev uppenbart att det sagda var ett slags manifestation av att tala ut det som uppfattades som ”politiskt korrekt” medan den praktiska lärargärningen var fjärran från detta tal.

Detta sätt att kombinera intervjuer och observationer har emellertid inte givit möjlighet att dra nytta av observationerna som en möjlighet att ”finjustera” intervjufrågorna (Fangen, 2005). Att på detta sätt frånhända sig den möjligheten har dock varit ett aktivt val vi har gjort, med utgångspunkt från det som har varit syftet med vår undersökning.

Som observatör påverkar man alltid dynamiken på något sätt i det sammanhang man genomför sin observation. Vid observationerna har en så tillbakadragen position som möjligt

eftersträvat, för att så litet som möjligt påverka elevers och lärares agerande. Vår bedömning är att observatörsnärvaron i klassrummen inte har haft så stor inverkan på hur elever och lärare har agerat och samspelat vid observationstillfällena. Man måste trots detta räkna med möjligheten att observatörsnärvaron åtminstone på marginalen kan ha inneburit att lärare och elevers agerande hade varit annorlunda om det inte hade funnits med någon observatör. Vår bedömning är dock att denna eventuella inverkan inte har påverkat resultatet av undersökningen på något avgörande sätt.

En risk man löper vid genomförande av intervjuer är att respondenterna svarar det de förväntar sig att man som frågeställare vill höra eller betraktar som ”rätt” svar. Detta har hanterats genom att ställa följdfrågor eller omformulera frågor, så att man kan närma sig ett frågeområde från olika håll. En möjligen ännu större risk är att svaren vid intervjuerna och det som iakttas vid observationerna feltolkas av observatören på grund av den förförståelse denna har. Detta kan man aldrig helt frigöra sig från men genom att både intervjuer och observationer har genomförts, räknar vi med att risken för att egna föreställningar alltför mycket färgar resultatet. Intervjuerna av rektorer har också inneburit en möjlighet att bildligt talat betrakta lärarna med andra glasögon.

7.1.1.2 Skriftliga reflektioner från lärare

Valet att genomföra undersökningen på konferenstid var bra eftersom vi nådde flertalet av de lärare som arbetar på skolorna. Vid första tillfället var lärarna inte direkt förberedda mer än att de i dagordningen inför konferensen kunde läsa rubriken nyanlända elever. Vid detta tillfälle gavs många spontana tankar kring ämnet. Presentationen styrde lärarna till att fokusera på ämnet. Vid det andra tillfället var lärarna förberedda genom att syftet påannonserats ungefär en vecka i förväg, vilket kan ha bidragit till att det inte gavs några spontana svar utan resultatet var snarlikt vid det första tillfället. För att få lärarna att komma med mer tankar hade det kanske varit lämpligt att inspirera lärarna med en ny presentation av de nyanlända eleverna och inte enbart presentera resultatet av den förra. Pedagogerna gavs inte heller möjligheten att skriva ner sina tankar vilket gjorde att de kan ha påverkats av varandra i den muntliga reflektionen. Det hade varit intressant att kvantitativt mäta hur många lärare som svarade ungefär lika/olika. I studien har svaren granskats oberoende av hur många som har svarat detsamma. Det betyder att en persons åsikter kan göra stora avtryck i studien medan de som har svarat ungefär detsamma har sammanställts likt en person. Syftet med studien har varit att se olika tankar, alltså inte att mäta hur många som talar snarlikt kring ämnet.

7.1.1.3 Urval

Antalet intervjuade rektorer samt intervjuade och observerade lärare är få. Urvalet har skett genom ett så kallat bekvämlighetsurval, där undersökningen är genomförd på personer i författarnas närhet. Detta innebär att inga generella slutsatser inte kan dras av undersökningen. Det är å andra sidan inte avsikten med en kvalitativ undersökning.

Det framgår inte vilken skola lärarna och rektorerna arbetar på när undersökningen genomförs. Avsikten har inte varit att jämföra skolorna utan genom att studera två verksamheter få en bredare syn på hur man talar om nyanlända elevers läs- och skrivsituation.

7.1.1.4 Analys

Persons modell har använts för analysen. Skälet till att modellen valdes för analysen är att vi vid analysen av intervjuer och observationer ville ha ett redskap för att kunna urskilja om det som rektorerna sade och som lärarna sade och det de sedan gjorde vid de observerade lektionerna, kunde anses vara kopplat till relationellt eller kategoriskt pedagogiskt/specialpedagogiskt perspektiv. Vi menar att modellen har fungerat väl för detta ändamål. Vissa delar av modellen har dock inte varit så användbara för det som var vårt behov vid analysen av intervjuer, observationer och skriftliga reflektioner från lärare. De mest användbara delarna har varit områdena ”Uppfattningar av pedagogisk kompetens” och ”Orsaker till specialpedagogiska behov”. Genom dessa analytiska begrepp har vi haft goda verktyg att kontrastera rektorers och lärares tal om undervisningen av nyanlända elever mot den lärarpraktik vi iakttog vid observationerna.

7.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionsavsnittet struktureras utifrån syftet och de frågeställningar som med syftet som utgångspunkt har formulerats för arbetet.

7.2.1 Lärares och rektorers beskrivning av den sammantagna skolsituationen för nyanlända inklusive utvecklingen av läsning och skrivning på svenska språket

I studien har det framkommit att beskrivningarna av skolsituationen för de nyanlända ger uttryck för uppfattningar som både hör hemma inom det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Uppfattningarna är att det delvis finns specialpedagogisk kompetens på skolorna som hjälper nyanlända elever att utvecklas. Det finns kunskap kring språkutveckling i alla ämnen, visuell undervisning samt genrep pedagogik, vilket även Gibbons, (2009), Meltzer och Hamann (2005) samt Hajer & Meestringa (2012) menar är bidragande framgångsfaktorer. Samtidigt ger rektorerna och lärarna en tydlig bild av att ett tankesätt som råder är exkluderande. I de skriftliga reflektionerna från lärarna blev de två tankesätten tydliga. Ett kategoriskt tänk är *”När eleverna kan läsa- och skriva på svenska är de mogna för klassrumsundervisning”* medan en relationell syn är att *”Eleverna bör placeras i klass där arbetslaget med pedagoger med olika professioner samverkar. I klasserna råder flexibilitet och eleverna kan grupperas på olika sätt vid läs- och skrivsituationer”*. Finns det ett enkelt svar? Dubbeltydigheten bottnar sig kanske i viljan att följa styrdokumentet men i praktiken är det många paradigmen som påverkar undervisningen. Det är oftast runt tjugo elever i ett klassrum som ska få undervisningen anpassad efter egna behov och förutsättningar. Att vara lärare och rektor idag är att skapa en organisation som är otroligt flexibel, hänsynstagande och anpassningsbar. Samtidigt är kravet på ökad resultat- och måluppfyllelse stort. Styrdokumentet är också ambivalenta vilket kan vara en orsak till de båda perspektiven. Å ena sidan är kartläggningmaterial och lagtexter inte klara förrän 2016, å andra sidan är kommunerna i dag skyldiga att kartlägga elevernas kunskaper och därefter anpassa undervisningen efter förmågor, bakgrund och förutsättningar.

I lagändringen föreslås även ett tidsperspektiv på att undervisningen i förberedelseklass inte får överstiga 2 år och att *undervisning i förberedelseklass i ett visst ämne ska avbrytas så snart eleven bedöms ha tillräckliga kunskaper för att kunna delta i den ordinarie undervisningen i ämnet* (Lagrådsremiss, 2014). Rent praktiskt kan det innebära att nyanlända elever under pågående termin ansluter sig till ordinarie undervisning. För undervisande lärare

måste det betyda att man är väl förtrogen med hur det nya betygssystemet är uppbyggt. Det blir svårt att undervisa utifrån att man i årskurs sju till årskurs nio lär in kunskap i en viss ordning. Det finns annars en risk att nyanlända elever inte når godkända resultat och får betyg i skolans ämnen. Det tar tid att lära ett språk och i sammanhanget är två år en kort period. För att stötta eleven krävs studiehandledning på modersmålet i ämneskunskaper och samverkan mellan undervisande ämneslärare och läraren som ger studiehandledning måste fungera för att eleven ska få god måluppfyllelse.

7.2.2 Hur lärares och rektorers tal om undervisningen för nyanlända elever överensstämmer med hur undervisningen genomförs

I undersökningen har det framkommit att lärares och rektorers tal om undervisningen för nyanlända elever till övervägande del överensstämmer med hur undervisningen genomförs på de lektioner vi har observerat. Ibland utgår undervisningen från en kategorisk syn och ibland från ett relationellt perspektiv.

Vi kan konstatera att medvetenhet om nyttan med det relationella sättet att se på undervisning finns hos så väl rektorer som lärare, men att det saknas medel och kunnande för att skapa goda förutsättningar. Svårigheter som kan innebära otillräckliga praktiska förutsättningar och otillräckliga personella resurser motverkar ett relationellt perspektiv. Sverige har genom alla tider tagit emot människor från andra delar av världen. Vad är det då som gör att Skolinspektionen (2013) konstaterar att ju äldre barnen är när de kommer till Sverige, desto svårare har de att få godkända betyg i alla ämnen. Har det alltid varit så och först uppmärksammas under senare år? Saknar de nyanlända eleverna idag likvärdig skolbakgrund som svenska elever? Är kraven på att kunna läsa och skriva endast anpassade för det svenska språket i undervisningen? Eller har det med lärarnas utbildning och förståelse att göra? Det är många faktorer som spelar in och det finns säker inte ett enkelt svar.

Det som har kunnat iaktas vid observationer och det som har kunnat utläsas av intervjuerna är att strävan på skolorna är att arbeta utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där lärande skapas i samspel med människor vilket har betydelse för hur undervisningen planeras och utformas för eleven (Säljö, 2006). Intentionen är god men specialpedagogiska insatser behövs för att stötta de nyanlända eleverna i svårigheter som uppkommer. Svårigheter som kan bottenas i språket, kunskapsbakgrund och erfarenheter samt strukturer i undervisningen som inte tar hänsyn till de nyanlända eleverna.

Vi menar att ett relationellt perspektiv på undervisning och på vad som orsakar hinder respektive möjliggör undanröjande av hinder för elevers lärande hänger nära samman med ett sociokulturellt perspektiv. För att kunna anpassa undervisning till elevernas olika förutsättningar för lärande, krävs att man kan åstadkomma lärandesituationer som präglas av ett samspel mellan lärare och elever med ett respektfullt förhållningssätt till det språkliga och kulturella sammanhang som lärare och elever som grupp utgör. En nära, inkännande, respektfull och meningsskapande miljö är utifrån ett sociokulturellt perspektiv en förutsättning för utveckling och lärande. Lärarna i matematik och svenska/svenska som andraspråk uttrycker dels i intervjuerna en preferens för och ådagalägger ännu mycket mer vid observationerna, en praktik som överensstämmer med ett sociokulturellt perspektiv. Dialogen är ett viktigt och dominerande inslag i undervisningen. Vid dialogen förekommer ofta referenser till sådant man tidigare har talat om, så att meningsfulla sammanhang kan upptäckas och tydliggöras för eleverna. Lundahl (2011) betonar att när elevernas lärande understöds kommer engagemanget och intresset att öka. Uppmuntran och vägledning samt

förankring av stoffet i för eleverna kända och intressanta sammanhang präglar undervisningen vid de lektioner som dessa lärare leder. Dessa av sociokulturellt perspektiv präglade tankar om hur goda förutsättningar för en utvecklande undervisning, uttrycks också av rektorerna, som nämner om vikten av inkludering och vidmakthållande och bekräftelse av elevernas språkliga och kulturella identitet. Elever med en positiv självbild lyckas ofta bättre i skolan än elever med en negativ bild (Taube, 2007).

7.2.3 Hur hinder och möjligheter beskrivs för de nyanländas läs- och skrivutveckling i inkluderad klassrumsundervisning

I de skriftliga reflektionerna från lärarna framkom att det finns olika sätt att se på inlärningssvårigheter. Man kan tänka kategoriskt, att problemet ligger hos individen och hjälpen bör fokuseras på individen. En annan synvinkel är relationell, där problemet ligger i mötet mellan individen och systemet, lösningen blir då att hitta nya strukturer i systemet och motverka begränsningar (Ainscow, 1998). Lärarna i studien menar, precis som Boyesen (2007) och Gibbons (2009), att flerspråkig undervisning räknas som en av de effektivaste åtgärderna för att stärka flerspråkiga elever samt hjälper eleven att bygga vidare på det eleven har med sig till skolan, som språk, kultur, erfarenheter och förståelse. Vi kan se att lärarna är oroliga för brister i elevernas skolbakgrund och kunnande. Det förefaller som lärarna, liksom Hedman (2009), menar att läsförmåga på andraspråket gynnas av en väl utvecklad syntaktisk kunskap på första språket och att metafonologisk förmåga på förstaspråket ger positiva effekter på avkodningsförmågan i det nya språket. Däremot är inte lärarna överens över hur undervisningen ska vara utformad. Några anser att de nyanlända eleverna ska vara inkluderade medan andra menar att eleverna bör kunna läsa och skriva på svenska innan de deltar i ordinarie klassrumsundervisning. Kan de olika åsikterna grundas på erfarenhet och vilken utbildning lärarna har eller saknar? Tidigare studier av Axelsson, Hyltenstam och Lindberg (2012) pekar på att det finns behov i den svenska skolan av större professionalisering och välutbildade lärare inom området inkludering.

En tanke som har väckts i analysarbetet är hur man kan strukturera och organisera undervisningen för de nyanlända eleverna på ett annat sätt. Ett sätt där det blir tillåtet att lära på flera språk i den svenska skolan. Där kunskaper utvecklas efter elevernas förmågor. Räcker det att säga att man bör utgå från ett relationellt perspektiv? Styrdokumenten framhåller att en medveten undervisning av ett samlat lärarteam är en framgångsfaktor för elevernas utbildning. Timperley (2013) menar att lärarna behöver hjälp om de ska göra något annorlunda. Vi ställer oss frågan om lärarna får det stödet och den hjälp de behöver för att möta nyanlända elever?

7.3 Pedagogiska konsekvenser

Vår slutsats är att speciallärarens/specialpedagogens roll och uppgift är att arbeta för att undervisningen i skolan ska bygga på kommunikation, delaktighet och lärande.

I vår studie har det framkommit att lärarna uppfattar att det delvis finns specialpedagogisk kompetens på skolorna och att det finns kunskap kring språkutveckling i alla ämnen, visuell undervisning samt genrepedagogik. Däremot upplever man att nyanlända elever kräver mer lärartid än svenskfödda elever samt att det saknas kompetens bland lärarna för att undervisa nyanlända elever i läs- och skrivinlärning. Enligt Persson (2007) är specialpedagogikens uppgift att stötta verksamheten när den vanliga pedagogiken inte räcker till.

Speciallärarens/specialpedagogens roll och uppgifter för att göra skolsituationen så bra som möjligt för nyanlända elever bygger på tre delar. Dels behövs individinriktad undervisning för att möta eleverna i deras läs- och skrivinläring. När man är ny i ett språk behöver tidigare erfarenheter tas tillvara och här kan kartläggningen av elevens förmågor, som sker när eleven börjar i den svenska skolan, vara till stor hjälp. Den specialpedagogiska uppgiften blir att tillsammans med andra lärare ta tillvara på elevens erfarenheter i att läsa- och skriva och att bygga vidare på kunskaper som finns. Elevens ordförråd är en hörnsten en annan är att eleven ska få undervisning om typiska grammatiska drag i olika texter och hur texter struktureras (Meltzer och Hamann, 2005). Specialläraren/specialpedagogen har även till uppgift att ge handledning till lärare som undervisar nyanlända elever. Kunskaper kring läs- och skrivinläring som finns måste delas och utvecklas. Timperly (2013) visar att skolor som lyckas organisera lärares utveckling och kunnande ser effekter som att elevernas måluppfyllelse förbättras. Den tredje delen i speciallärarens/specialpedagogens yrkesuppdrag är att arbeta skolutvecklande. Vi tror att det finns kloka tankar och erfarenheter bland personalen på skolorna kring hur man ska ta emot nyanlända elever, men många gånger ges inte tid till att organisera kunnandet utan den enskilda läraren blir lämnad ensam. Tid för diskussion och reflektion är en faktor som ofta saknas och de nyanlända eleverna förväntas smälta in i ordinarie verksamhet när de anländer. Enligt Hyltenstam och Lindberg (2012) ska flerspråkighet integreras i skolan som en naturlig del av skolans vardag, här kan specialpedagogiken vara rektors hjälpande hand för att garantera en undervisning med hög kvalitet. I de allmänna råden (skolverket, 2008) kan man se att en tydlig organisation för den enskilda elevens utbildning är av stor betydelse. Eleven kommer i sin skolsituation troligen möta ett flertal olika lärare och vem/vilka som har ansvar för elevens undervisning måste vara tydlig.

7.4 Vidare forskning

Styrdokumentet (SFS 2011:185) är tydliga när det gäller elevers rätt till studiehjälpen på modersmålet. I dag finns det brister i systemet. Vår erfarenhet är att flertalet av de nyanlända eleverna inte får tillgång till studiehjälpen i den utsträckning de har rätt till. Vidare kan det vara svårt att rekrytera personal som kan arbeta med studiehjälpen. Har modersmållärare som arbetar med studiehjälpen på modersmålet adekvat utbildning för sitt uppdrag? Att anställa personal är en kostnadsfråga men det kan även vara svårt att tillgodose alla språk som finns representerade på skolan. Kan ny teknik möjliggöra till exempel att eleverna får tillgång till studiehjälpen på modersmålet oavsett var man befinner sig i landet? Inom informations- och kommunikationstekniken finns säkerligen oanade möjligheter för elever som är nyanlända.

Vi konstaterar att styrdokumentet inte är så lätt att följa och att det föreslås en lagändring kring undervisningen av nyanlända. Lagändringen kommer att innebära ett förtydligande om hur undervisningen ska bedrivas. Men finns kunskapen på de olika skolenheterna i Sverige? Vi har en känsla att det fortfarande råder ett tank i skolans verksamheter där man förväntar sig att de nyanlända eleverna först måste lära sig svenska och därefter kan delta i undervisningen och utveckla sina kunskaper i olika ämnen. Ur ett samhällsperspektiv är detta förhållningssätt förödande. Det hade varit intressant att undersöka hur studiehjälpen på modersmålet påverkar elevernas möjlighet att nå högre måluppfyllelse. Det hade också varit av intresse att undersöka hur man i grundskolan kan utveckla undervisningens upplägg. Hur ska undervisningen bedrivas på ett så effektivt sätt som möjligt för att stötta de nyanlända elevernas utveckling och öka måluppfyllelsen?

En annan fråga vi funderar kring är hur dokumentationen kring de nyanlända elevernas skolsituation bör utformas för att säkerställa att eleverna får den undervisningen de har rätt till. I dag skrivs det åtgärdsprogram, där det blir tydligt vilka insatser som görs, i och med den nya lagförändringen som föreslås träda i kraft 2016 föreslås att bestämmelserna om åtgärdsprogram inte ska tillämpas (Lagrådsremiss, 2014). Det är av intresse att diskutera och granska hur undervisningen kan garanteras för att rent juridiskt ge de nyanlända eleverna den utbildning de har rätt till.

Till stort överensstämmer lärares och rektorers tal om undervisningen för nyanlända elever med hur undervisningen genomförs på de lektioner vi har observerat. Ibland utgår undervisningen från ett kategoriskt perspektiv och ibland från ett relationellt perspektiv. I kommande studier önskar vi även få med elevernas perspektiv. Hur upplever den nyanlända eleven undervisningen de första åren i Sverige?

Referenslista

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle* (s. 221-258). Lund: Studentlitteratur.
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998). Would it Work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Theorising special education* (s.7-20). London: Routledge.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 109-127). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. Hyltenstam, K & Linberg, I, (Red.) (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Bromma: Vetenskapsrådet. Hämtad 141027: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2012_05.pdf
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapensrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Björndal, C. R. P. (2010). *Det värderade ögat – observationer, utvärderingar och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Boyesen, L. (2007). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I L. Bjar. (Red.). *Det hänger på språket!* (s.401-427). Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2011). *Perspektiv på IKT och lärande för barn och ungdomar med funktionshinder*. Lund Studentlitteratur.

- Bunar, N. (2010). *Nyanländas lärande - en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet rapportserie 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Claesson, S. (2008). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Danmark: Studentlitteratur.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (Red.). (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Cummins, J. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. I *Educational leadership*, Vol. 63 No. 1, September 2005: 39-43.
- Cummin, J. (2007). *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. Toronto. Hämtad 141026: <http://daphne.palomar.edu/lchen/cumminsbicscalpspringer2007.pdf>
- Druid Glentow, B. (2007). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ds 2013:6: *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ekström, A., Frisell Ellburg, A. & Kallstenius, J. (2012). *Ungdomars uppfattningar om gymnasievalet*. Hämtad: 131129: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2818.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007)* (s.17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fischbein, S. och Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 310. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2012). *Språkinriktad undervisning en handbok*. Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.

- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Elanders AB.
- Håkansson, Gisela. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Jergeby, Ulla. (1999). *Att bedöma en social situation- tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Norstedts.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2011). *Language and Reading Disabilities*. Upper Suther River, NJ: Pearson.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullbrandstad, L. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av laerebokstekster på norsk*. Akademisk avhandling. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: studentlitteratur.
- Lagrådsremiss. (2014). *Utbildning för nyanlända elever- mottagande och skolgång*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 141214: <http://www.regeringen.se/sb/d/18270/a/246467>
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, P. (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I P. Lahdenperä & H. Lorenz, (Red.), *Möte i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s.15-39). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2004). *Andraspråksresan*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (2007).(Red.). *OrdiL- en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg. Hämtad 141029: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20503/1/gupea_2077_20503_1.pdf
- Lindgren, A. (2009). Aktionsforskning i förskolan- att synliggöra sammanhang. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 147-165). Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts förlag.

- McKeown, M. G., Beck, I. L. & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension. A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, s. 218-253.
- Meltzer, J. & Hamann, E. (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners Through Content-Area learning. Part Two: Focus om Classroom Teaching and Learning Strategies*. Faculty Publications: University of Nebraska – Lincoln. Hämtad 2014-09-24:
www.brown.edu/.../publications/adell_litdv2.pdf
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordevall, E. Möllås, G. och Ahlberg, A. (2009). Läraren so mentor i en skola för alla. I Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning en mångfasetterad utmaning* (s.167-183). Lund: Studentlitteratur.
- Nygren, G. (2013). Högstadiееlever och framtiden: Om kamrateffekter, het och kall kunskap. *Nätverket Kulturforskning i Uppsala*, 19(1), 13-20.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och dokumentera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken, motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Regeringens proposition 2008/09:153. *Språk för alla – förslag till språklag*.
- Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. Santa Barbara.: The University of California Linguistic Minority Research Institute Technical Report 2003-1.
- Skolförordningen (SFS 2011:185).
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2013). *Nyanlända elever*. Hämtad 140518 från <http://www.skolinspektionen.se>.
- Skollagen (SFS 2010:800).
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2011). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Ödeshög: DanagårdLiTHO.
- Skolverket. (2012a). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling – med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012b). *Redovisning av uppdrag att föreslå hur skolor kan stödjas i att kartlägga och följa upp nyanlända elevers kunskaper*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013a). *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013b). *Rustad för att möta framtiden? PISA 2012 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 398. Hämtad 141026 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3126
- Skolverket. (2014a). *Publikationer. Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Hämtad 140207 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2027
- Skolverket. (2014b). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Språklagen (2009:600).
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sund, K. (2007). *Teachers, Family and Friends: Essays in Economics of Education*. Stockholm: Stockholms universitet. Samhällsvetenskapliga fakulteten. Institutet för social forskning (SOFI).
- Säljö, R. (2006). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiskaförlag.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, W & Collier, V. (1997) *School effectiveness for language minority students*. NVBE Resource Collection Series, No 9. George Washington University.

- Taube, K. (2007) *Läsinlärning och självförtroende, psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Uddevalla: Nordstedts Förlagsgruppen AB.
- Torpsten, A-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet mellan svenska som andraspråk och svensk skola*. Acta Wexionensia No 155/2008. Växjö University Press. Göteborg: Intellecta Docusy.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 141005: från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjufrågor Rektorer

Frågor till rektoreerna

1. Är lärarna positiva till att ha nyanlända elever integrerade i klassen?
 - Hinder
 - Möjligheter
2. Hur ser du på att ha nyanlända elever i klassen, med tanke på lärarnas attityder till inkluderande undervisning?
3. Uppfattar lärarna svenska som andraspråk som stöd eller som ett eget ämne?
4. Vilken roll tycker du studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning har för elevernas lärande?

Bilaga 2 Intervjufrågor Lärare

Frågor till lärarna

1. Hänger eleverna med på lektionerna?
2. Har du ändrat undervisningen sedan nyanlända elever började i klassen?
3. Kan du se någon fördel med att ha nyanlända elever i klassen?
4. Finns det något hinder med att ha nyanlända elever i klassen?
5. Får du tillräckligt med stöd och resurser för att undervisa nyanlända elever i klassen?
6. Är det svårt att bedöma nyanlända elever och elever som undervisas enligt kursplanen i svenska i samma undervisningsgrupp, när kursplanerna är olika?
7. Vilken roll menar du studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning har för nyanlända elevers lärande?