

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Vikten av pedagogisk kartläggning i arbetet med
nyanlända elever

Sejla Kilim

Masteruppsats, SSA240, 30 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: Ht 2015
Handledare: Charlotta Olvegård

Abstract

The purpose of this study is to explore and describe how a number of schools do pedagogical mapping on newly arrived students' knowledge and abilities, and how they use the results of the mapping to arrange and adapt the education for newly arrived students.

The data consists of seven semi-structured interviews with teachers and teachers of special education and from classroom observation in five schools in different municipalities in Sweden. The findings in this study show that there are both differences and similarities between the five schools. The differences and similarities place these five schools in two groups. In one group there are three schools that have a higher number of students with immigrant backgrounds and newly arrived students. These schools use existing pedagogical mapping materials but adapt them for newly arrived students to better map their knowledge and abilities. The education for newly arrived students in these schools is in introductory classes and teachers use the pedagogical mapping to assess when or if a newly arrived student is ready to move to a regular class. The other group of schools consists of two schools that have a smaller number of students with immigrant backgrounds and newly arrived students. The education for newly arrived students in those schools is in regular classes. The newly arrived students have their education in Swedish as a second language outside the regular classroom with a teacher of special education. The teachers in special education use the same pedagogical mapping for students with Swedish as a mother tongue and for newly arrived students, to map their abilities and knowledge mainly in Swedish and mathematics.

The aim of this study is to show the importance of pedagogical mapping of newly arrived students' abilities and knowledge. The newly arrived students constitute a heterogeneous group with various abilities, knowledge and backgrounds. These students have in common that they have limited knowledge in Swedish. That does not mean that these students do not have other skills and knowledge that are important to develop for their further learning.

Keywords: newly arrived students, pedagogical mapping, introductory class, regular class, Swedish as a second language.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och forskningsfrågor	5
3. Studiens teoretiska ram.....	6
3.1. Språk och tänkande.....	6
3.2. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	8
4. Bakgrund.....	11
4.1 Begreppsförklaring	12
4.1.2. Definition nyanlända elever.....	13
4.2. Faktorer som påverkar nyanlända elevers skolgång.....	14
4.2.1. Vistelsetid	14
4.2.2. Kön	15
4.2.3. Födelseregion.....	15
4.2.4. Föräldrars utbildning och sysselsättningsgrad.....	16
4.2.5. Verksamhetens organisation och kvalitet	16
4.2.6. Undervisningsform och riktlinjer	18
4.3. Allmänna råd för utbildning av nyanlända	21
4.3.1. Introduktion och mottagning	21
4.3.2. Kartläggning och individuell planering	22
4.3.3. Undervisning av nyanlända	24
4.4. Bristfällig kartläggning och anpassning av undervisningen.....	24
4.5. Undervisning i mångfaldens skola.....	26
4.5.1. Skolans språkpolicy	26
4.5.2. Majoritets- och minoritets elever	28
4.5.3. Den mångkulturella skolan och identiteten	30
5. Metod och material.....	34

5.1. Kvalitativ metod	34
5.2. Insamling av data	35
5.2.1. Triangulering	36
5.3. Genomförande	37
5.4. Bearbetning av data	39
5.5. Urval	40
5.5.1. Urval informanter	42
5.5.2. Urval skolor	43
5.6. Etiska principer	44
6. Resultat	45
6.1. Resultat disposition	45
6.2. Anpassat kartläggningsmaterial	47
6.2.1. Syfte med kartläggningen	50
6.2.2. Kartläggningsprocessen	52
6.3. Befintliga kartläggningsmaterial	57
6.3.1. Syfte med kartläggningen	60
6.3.2. Kartläggningsprocessen	62
6.4. Undervisning genom förberedelseklasser	65
6.4.1. Anpassning av undervisning i förberedelseklasser	69
6.4.2. Undervisning genom ordinarie klasser	74
6.4.3. Anpassning av undervisning i ordinarie klasser	78
7. Diskussion och slutsatser	84
7.1. Vikten av kartläggning	84
7.2. Kartläggningsresultat för anpassning av undervisning	87
7.3. Förslag på vidare forskning	90
8. Referenser	91
Bilaga 1. Intervjuguide	92
Bilaga 2. Samtycke till informanter	93

Figurförteckning

Figur 1. Att utveckla en god studiemässig förmåga	26
Figur 2. Metodtriangulering.....	36

Tabellförteckning

Tabell 1. Urval informanter	42
Tabell 2. Urval skolor	43

1. Inledning

Mitt egna engagemang kring nyanlända elever har bland annat uppkommit då jag och min familj en gång tvingades att bryta upp, lämna vårt land och som flyktingar komma till ett nytt land, en ny kultur och ett nytt språk. Vägen till och socialisationen har varit en lång resa genom assimilation, integration, språkförluster, språktilläggnanden, identitetsförhandlingar, kulturkrockar och kulturmöten. Mina egna erfarenheter i sökandet och utvecklingen av min flerspråkiga identitet gör att jag vill lyfta skolans betydelse av nyanlända elevers identitetskonstruktion. Många gånger har skolan just för mig fungerat som en tillflyktsort, speciellt i de yngre åldrarna då skolan framför allt stod för glädje och gemenskap. I de högre åldrarna kom dock just skolan att väcka och förstärka ett utanförskap och en norm till vilken alla inte rymdes i.

Idag karakteriseras våra klassrum av mångfald och flerspråkighet, där nyanlända elever utgör en grupp som ständigt ökar. Enligt en prognos från Migrationsverket kommer Sverige att ta emot 80 000 asylsökande under 2015, varav 8 000 är ensamkommande flyktingbarn. Detta förutsätter att samhället och skolan bygger upp beredskap för att kunna ta emot och möta dessa individer och erbjuda en bra utbildning (Sveriges kommuner och landsting 2015, Skolverket 2013). Att det flerspråkiga och mångkulturella klassrummet medför pedagogiska utmaningar råder det ingen tvekan om, men hur dessa utmaningar ska och bör bemötas råder det delade meningar om och ger upphov till ett pedagogiskt dilemma (Fridlund 2011).

Nyanlända elever är en heterogen grupp som har olika förutsättningar, behov och erfarenheter med sig där skolan har ett viktigt uppdrag att kunna tillgodo se denna mångfald och skapa goda förutsättningar för lärande och utveckling. Nyanlända elevers skolsituation är speciell då många har en lång men kanske mycket splittrad skolgång bakom sig och andra kanske helt saknar en skolgång på grund av olika orsaker. Dessa elever har även kommit till Sverige på grund av olika orsaker och genom varierande omständigheter, med tanke på deras tidigare erfarenheter samt

villkor i det nya landet. De har som gemensamt att de brutit upp från tidigare sammanhang de levt, där en del har haft en trygg tillvaro i hemlandet, men många bär med sig traumatiska upplevelser av krig, flykt och ovisshet om en bättre tillvaro. De har även som gemensamt att deras språkkunskaper i svenska språket är begränsade. Kunskaper i det svenska språket är en förutsättning och ett medel för att inhämta kunskaper och samspela med andra. För att kunna ta reda på nyanlända elevers kunskaper, förmågor och utvecklingsbehov är det av stor vikt att en kartläggning görs för att kunna anpassa och planera undervisningen efter nyanlända elevers förutsättningar och behov (Blob 2004, Bunar 2010, Skolverket 2008, Bergendorf 2014).

Forskning, rapporter och granskningar vittnar om att skolsituationen för nyanlända elever är i behov av utveckling och förbättring. Det krävs mer forskning och tydliga riktlinjer om mottagande, organisering och hantering av nyanlända elever för att skolan ska kunna skapa goda förutsättningar för dessa elevers lärande och utveckling (Bunar 2010). Skolinspektionens granskning i tio kommuner som gjordes under november 2013 till januari 2014 visar att många av de svagheter och brister som framkommit i granskningen kan relateras till en bristfällig kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter. Ingen av skolorna som granskades genomför gedigna kartläggningar samt använder dessa för att planera, anpassa och bedriva undervisningen efter nyanlända elevers olika behov och förutsättningar. Idag förekommer det stora skillnader bland kommuner och skolor när det handlar om introduktionen, mottagningen och undervisningen av nyanlända elever. Det saknas tydliga riktlinjer och kartläggningsmaterial för att kunna erbjuda nyanlända elever en likvärdig skolgång som för övriga elever (Skolinspektionen 2009). I läroplanen för grundskolan (2011) står det att den likvärdiga utbildningen ska:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket 2011, s.8).

En anledning till att nyanlända elevers skolsituation många gånger är bristfällig och ger utrymme till godtycklighet kan bero på att det i befintlig lagstiftning saknas

regelverk när det handlar om mottagande och skolgång för nyanlända elever. I skollagen (2010:800) förekommer inte uttrycket *nyanländ elev* mer än i gymnasieskolans introduktionsprogram där uttrycken ”invandrarungdomar” samt ”ungdomar som nyligen anlant till Sverige” används. I en proposition från regeringen finns förslag till ändringar i skollagen (2010:800) bland annat att en definition av nyanlända elever ska införas samt bestämmelser som ska reglera bedömningen av och undervisningen av nyanlända elever. Regeringen ser behovet av en definition av nyanlända elever för att värna om elevernas rättssäkerhet och för att tydligt klargöra vilka som omfattas av regleringen (Regeringens proposition 2014/15:45).

Nyanlända elever ska integreras i en ny kultur, ett nytt språk och ett nytt skolsystem samtidigt som de också ska förberedas för ett aktivt deltagande i ett allt mer individualiserat samhälle. Svenska språket utgör ständigt en norm och en måttstock för inkludering och kunskapsutveckling, därför är det viktigt att skolan och utbildningspolitiken skapar ett tillåtande klimat, tar till vara på elevernas bakgrunder och erfarenheter och arbetar aktivt med inkludering för att nyanlända elevers skolsituation ska främjas. Elever med utländsk bakgrund bedöms i relation mot elever med svensk bakgrund när det handlar om språkkunskaper. Elever med svensk bakgrund hamnar ofta inom ramen för det normala och utländska elever står då för det avvikande och betraktas som språksvaga (Bunar 2010, Sjögren 1997).

Det råder delad uppfattning inom forskningen om vilken undervisningsform som mest gynnar nyanlända elevers lärande, utveckling och integration. Dessutom råder en stor variation i hur skolor väljer att organisera undervisningen. Skolor med ett stort antal elever med utländsk bakgrund har oftast undervisning i förberedelseklasser och skolor med mindre antal elever med utländsk bakgrund har oftast undervisning i ordinarie klasser (Blob 2004, Bunar 2010). Fördelar som lyfts med en förberedande undervisning är bland annat att undervisningen oftast sker i mindre grupper vilket bidrar till en större möjlighet att anpassa undervisningen till varje elev. Vidare fokuserar undervisningen på språkutvecklingen vilket ger bättre förutsättningar för integrering senare i ordinarie klass (Rodell Olgac 1995, Otterup 2005). Andra är kritiska och menar att en förberedande undervisning skapar hinder för social

integration då den förberedande verksamheten oftast är avskild från övrig verksamhet och elevernas ämneskunskaper blir lidande och stannar upp då fokus läggs på språkutvecklingen (Eklund 2003, Axelsson 2013, Bergendorf 2014).

Ett sätt att möta nyanlända elever och ta tillvara på flerspråkigheten i dagens mångkulturella skola är genom ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som sätter språket i ett meningsfullt sammanhang. Ett sådant synsätt ser deltagandet som en förutsättning för språkutvecklingen (Allen 2006, Holmegaard & Wikström 2004, Otterup 2014, Gibbons 2013). För att avspegla den globaliserade samhällsutvecklingen måste det finnas utrymme till interkulturellt lärande i dagens heterogena och mångkulturella klassrum. Ett interkulturellt synsätt på lärande skapar bland annat möjligheter till social interaktion och interkulturell kommunikation (Lahdenperä 2010, Lorentz & Bergstedt 2006, Eklund 2003).

Med denna studie vill jag belysa nyanlända elevers möte med den svenska skolan och vikten av att en kartläggning görs för att kunna planera och anpassa undervisningen efter nyanlända elevers förutsättningar och behov.

2. Syfte och forskningsfrågor

Mot bakgrund av ovanstående beträffande nyanlända elevers möte med den svenska skolan är syftet med föreliggande studie att undersöka och beskriva hur ett antal skolor kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper och hur man utifrån kartläggningen planerar och anpassar undervisningen av nyanlända elever. Studiens syfte besvaras utifrån följande forskningsfrågor:

- Hur kartläggs nyanlända elevers förmågor och kunskaper i de undersökta skolorna?
- Hur planeras och anpassas undervisningen av nyanlända elever med utgångspunkt i den kartläggning som gjorts på respektive skola?

Det empiriska materialet utgörs av intervjuer och observationer som beskriver fem skolors arbete med kartläggning och undervisning av nyanlända elever. Detta presenteras länge fram i studien i kapitlen som handlar om metod och resultat.

3. Studiens teoretiska ram

I denna del presenteras studiens teoretiska ram som utgår från sociokulturellt perspektiv. Studien handlar om kartläggning och undervisning av nyanlända elever och utgår från sociokulturell teori då socialisation och samspel bland annat utgör viktiga delar i nyanlända elevers språkinläring och utveckling. För att kunna planera och anpassa undervisningen efter nyanlända elevers förutsättningar och behov är det av stor vikt att en kartläggning görs för att kunna ta reda på vad nyanlända elever kan, vad de vidare behöver hjälp med att utveckla och vilken stöttning de behöver för att utvecklas.

3.1. Språk och tänkande

Vygotskij som är förgrundaren till den sociokulturella teorin menar att språket har en funktion och är ett verktyg för vårt tänkande. Ord konstrueras genom betydelsen vilket innebär att ett ord utan betydelse är enbart ett tomt ljud och inte ett ord. Språkets funktion och vårt tänkande påverkas av den sociala situation som den verkar i. Människan besitter förmågan att använda sig av olika verktyg och har både inre och yttre verktyg. Till de inre verktygen, som innebär de mentala och psykiska verktyg hör vårt språk, minne och logiskt tänkande till. De yttre verktygen innefattar verktyg i vår omvärld och finns omkring oss på olika sätt. Sambandet mellan yttre och inre verktyg benämnde Vygotskij med begreppet *internalisering*. Människans lärande och utveckling sker därför två gånger. Både på en social nivå genom fysisk relation och interaktion mellan människor samt på en individuell nivå genom en individs tankearbete (Vygotskij 1999). ”Every function in the child’s cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)” (Vygotskij 1978:57).

Inom ramen för sociokulturell teori spelar den sociala interaktionen och kommunikationen en avgörande roll för barns språk- och kunskapsutveckling. Hammarberg (2013) gör en sammanfattning av sociokulturellt perspektiv och menar bland annat att en grundtanke inom sociokulturell teori är att språket utvecklas i socialt

samspel på grund av sociala och kommunikativa behov. Språket blir ett handlingsredskap som individen utvecklar genom att delta i kommunikation och det språk som uppstår i interaktion blir så småningom internaliserat (Hammarberg 2013). De kommunikativa processerna är därför centrala i det sociokulturella perspektivet. Redskap eller verktyg får i ett sociokulturellt perspektiv betydelse i den mån då man talar om redskap och verktyg som resurser, både språkliga och fysiska som människan använder för att förstå och agera i sin omvärld. Färdigheter och kunskaper utvecklas genom kommunikation och interaktion med andra människor och är inte individuella biologiska företeelser (Säljö 2000).

I ett sociokulturellt perspektiv är utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer (Säljö, 2000, s. 68).

Lärandet är något som ständigt pågår, men som också ständigt ändras och utvecklas i samspel med omgivningen. Världen fungerar därför i många aspekter olika i olika miljöer (Säljö 2000).

Säljö (2000) talar om en primär och en sekundär socialisation. Den primära socialisationen sker exempelvis i hemmet i en familj. Genom en osynlig pedagogik lär man sig de grundläggande och viktigaste egenskaperna exempelvis språk och regler för samspel. Barnet lär sig tidigt att genom samspel med personer i den närmaste omgivningen ta del av olika sociala koder och villkor för samspel. Personer i barnets närmaste omgivning känner till barnet och de kan tillsammans relatera till olika saker de erfarit och upplevt. I den sekundära socialisationen som sker i exempelvis skolan ser villkoren för lärande ut på ett annat sätt. Barnet har längre inte samma relation och erfarenhetsmässiga band som till familjen. Samtidigt har läraren heller inte samma kunskap om hur barnet fungerar utanför den pedagogiska situationen. I skolan bestäms aktiviteter och kunskaper som ska läras in av scheman och olika ämneskrav. Lärandet ske då inte enbart genom att observera och efterlikna. Många gånger är lärandet i skolmiljön istället dekontextualiserat vilket är en förutsättning och ett förberedande för ett deltagande i ett komplext samhälle.

Samtidigt skapar det många gånger problem för lärande som man idag kan se i skolan (Säljö 2000).

3.2. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Ett viktigt begrepp inom den sociokulturella teorin är *stöttning*. I denna studie undersöks hur ett antal skolor kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper och hur dessa kartläggningsresultat används vidare för planering och anpassning av undervisningen för nyanlända elever. Kartläggningen ger en bild om elevens förmågor och kunskaper samtidigt ger den en bild om vilken typ av stöttning elever är i behov av och hur läraren genom undervisningen kan stötta elever i deras språk- och kunskapsutveckling.

När man talar om lärandet och interaktionen i skol- och klassrumsmiljö är begreppen *zonen för närmaste utveckling* och *stöttning* två viktiga begrepp inom sociokulturell teori. En individ som inte har utvecklat vissa kunskaper och färdigheter full ut och kan agera självständigt är i behov av någon typ av stöd. Stödet kan ske socialt genom deltagande i olika aktiviteter med mer erfarna individer eller med olika verktyg och medel (Hammarberg 2013, Lindberg 2013, Gibbons 2010, Otterup 2014, Säljö 2000). Vygotskij (1978) menar att det lärandet som ligger i en individs nästa utvecklingsfas är det enda ”nyttiga” lärandet och möjligheten för lärande är störst inom zonen för närmaste utveckling. *Den proximala utvecklingszonen* myntades av Vygotskij och innebär ett utrymme som utgör avståndet mellan det som en individ klarar själv men inom detta utrymme finns det en utvecklingspotential som individen kan klara med hjälp av stöttning och samspel med andra (Hammarberg 2013, Lindberg 2013, Gibbons 2013). Interaktionens roll är därför en betydande faktor för den språkliga stöttningen som en individ kan få exempelvis genom omformuleringar, rättelser, utvecklingar av det språkliga och möjlighet att experimentera och uppmärksamma språkliga uttryck för att sedan bli medveten om det och lägga det på minnet (Hammarberg 2013). Lindberg (2013) sammanfattar andraspråksinläringen genom ett sociokulturellt perspektiv och menar att man kan använda utvecklingszonen för att förklara hur både yngre och äldre andraspråksinlärare kan klara av att tänja och utveckla sina språkliga resurser och kommunicera över sin förmåga med hjälp av

strategiskt inriktat samtalsstöd. Vidare menar hon att inom detta synsätt ses inte kunskap och färdigheter som något absolut och definitivt, utan som något mer relativt som successivt kan hanteras mer och mer självständigt. Enligt ett sociokulturellt synsätt är det sociala samspelet en avgörande drivkraft i språkutvecklingen.

För nyanlända elever innebär stöttning en undervisning på en åldersadekvat och lämpligt hög kognitiv nivå följt, av mycket stöttning. Så småningom när nyanlända elever kommit förbi den grundläggande andraspråksinläringen med hjälp av mycket stöttning och handledning förväntas eleven kunna delta i för sin ålder och årskurs adekvat undervisning. Stöttning hjälper och möjliggör eleven att klara sådant som skulle vara svårt att klara av självständigt (Otterup 2014). Vygotskij (1978) menar att undervisningen inte ska ligga över en individs kapacitet, men inte heller enbart fokusera på det som eleven redan kan. Undervisningen bör istället fokusera på och möjliggöra för eleven att utveckla kunskaper och förmågor som står näst på tur att utveckla.

Nyanlända elever ska inte bara socialiseras in i ett nytt språk och en ny kultur, de ska även inhämta kunskaper på det nya språket. Detta förutsätter att skolan och lärare möjliggör att nyanlända elever deltar i språkutvecklingen i olika meningsfulla sammanhang. Vilken typ och grad av stöttning eleverna får är avgörande för deras utveckling, då språkinläringen inte enbart är en psykologisk individuell process utan en socialt inbäddad aktivitet (Gibbons 2013).

I andraspråksutvecklingen menar Lindberg att smågruppsarbete spelar en viktig roll i den språkliga stöttningen och utvecklingen. Grupparbeten ger elever möjligheter att delta i fria samtal, diskutera, analysera och använda språket för många olika funktioner vilket inte alltid ges möjlighet för i det traditionella lärarstyrda klassrumsinteraktionen. Likväl menar Lindberg att det finns en rad olika sätt för hur lärare kan stötta elever i den målinriktade och strukturella lärarstyrda klassrumsinteraktionen. Genom att läraren ställer öppna frågor och möjliggör för eleverna att utveckla sina svar och göra kopplingar till sina erfarenheter samt vidare stöttar dem att uttrycka sig på olika sätt bidrar det till att elevernas språk- och kunskapsinhämtande utvecklas (Lindberg 2013).

När det gäller andraspråkselever menar Gibbons (2013) att det handlar om ett annat sätt att se på inläring och menar:

Hellre än att förenkla uppgiften (och riskera att stå med en kursplan med urvattnat innehåll) bör vi istället reflektera kring vad för sorts *stöttning* som eleverna får för att fullfölja uppgiften. I möjligaste mån måste eleverna ställas inför autentiska och kognitivt utmanande uppgifter. Det är typen av stöd- ett som är lyhört för de speciella krav som ställs på elever som lär sig på ett andraspråk- som avgör om inläringen lyckas (Gibbons, 2013, s. 29-30).

Detta ställer krav på att lärarna har lika höga förväntningar på alla elever oavsett bakgrund men även på att möjliggöra utveckling och lärande genom adekvat stöd (Gibbons 2013). För ämneslärare som undervisar nyanlända elever i olika ämnen kan en undervisning som kräver mycket stöttning och handledning vara utmanande. Det kräver att ämneslärare har kunskap om hur språk- och ämneskunskaper tillägnas och inte bara ämneskunskaper för att kunna stötta nyanlända elever både i utvecklingen av språk- och ämneskunskaper (Otterup 2014).

4. Bakgrund

Följande avsnitt behandlar litteratur genomgång om nyanlända elever eller som på olika sätt har relevans för nyanlända elevers utbildning.

Bakgrundsavsnittet är mångfacetterat och innehåller olika aspekter och faktorer som påverkar nyanlända elevers möte med den svenska skolan. Nyanlända elever utgör en heterogen grupp och dessa elevers skolsituation är komplex och påverkas av en rad olika faktorer. Studiens syfte och forskningsfrågor avser att belysa kartläggning och undervisning av nyanlända elever. I bakgrundsavsnittet lyfts därför olika faktorer som påverkar nyanlända elevers möte med den svenska skolan. Olika faktorer som påverkar nyanlända elevers skolgång tas vidare upp för att försöka belysa vikten av att en kartläggning görs för att kunna få en bild om nyanlända elevers bakgrund, erfarenheter, kunskaper och behov. Kartläggningen ligger till grund för att kunna planera och anpassa undervisningen efter nyanlända elevers skilda förutsättningar och behov. När det vidare handlar om undervisning av nyanlända elever organiseras den på olika sätt, antingen genom förberedelseklasser eller ordinarie klasser. I bakgrunden belyses faktorer som påverkar nyanlända elevers undervisning samt distinktionen mellan undervisningsformerna. Kartläggning och undervisning går hand i hand där kartläggningen möjliggör att skapa en helhetssyn på eleverna och kunna bygga vidare på deras förmågor och kunskaper.

I det första avsnittet i bakgrunden görs en begreppsförklaring som förklarar viktiga och centrala begrepp i studien (4.1). Vidare följer en definition av nyanlända elever från vilken föreliggande studie utgår ifrån (4.1.2). Avsnitten därefter tar upp olika faktorer som påverkar nyanlända elevers skolgång (4.2). Olika faktorer som tas upp är *vistelsetid* (4.2.1), *kön* (4.2.2), *födelseregion* (4.2.3), *föräldrars utbildning och sysselsättningsgrad* (4.2.4), *verksamhetens organisation och kvalitet* (4.2.5) samt *undervisningsform och riktlinjer* (4.2.6).

I avsnittet (4.3) tas Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* upp. Råden handlar om *introduktion och mottagning* (4.3.1), *kartläggning och individuell planering* (4.3.2) samt *undervisning av nyanlända* (4.3.3). Dessa råd kan

fungera som hjälp och vägledning för hur undervisningen för nyanlända elever kan planeras och anpassas. Vidare tas Skolinspektionens granskningar upp (4.4) eftersom många av de brister som tas upp kan relateras till en bristfällig kartläggning och anpassning av undervisningen.

Bakgrundsavsnittet behandlar även undervisning i mångfaldens skola (4.5) och i avsnittet skolans språkpolicy (4.5.1) tas vikten av att hela skolan samarbetar för en språklig- och kulturellmångfald. I avsnittet majoritets- och minoritets elever (4.5.2) tas bland annat skillnaderna mellan majoritetsnormen och minoritetsbehoven upp. Sist i bakgrunden behandlas den mångkulturella skolan och identiteten (4.5.3) vilket jag anser berör nyanlända elever då språk och identitet hör ihop. Dessa avsnitt tar upp olika faktorer som påverkar nyanlända elevers möte med den svenska skolan och som jag anser ger underlag för att belysa vikten av att kartlägga nyanlända elevers förmågor och kunskaper eftersom det fungerar som underlag för planering och anpassning av undervisning.

Det finns gedigen forskning och studier som undersöker och uppmärksammar språkinlärningsprocesser och andraspråksundervisning, däremot finns det få studier och undersökningar som handlar om nyanlända elever i ett tvärvetenskapligt perspektiv där exempelvis undersökningar av klassrumsmiljö kombineras med segregation, diskurser som behandlar mångkulturellt- samhälle och skola, maktförhållanden mellan olika grupper vilket är en angelägen forskningsuppgift (Bunar 2010).

4.1. Begreppsförklaring

I bakgrunden används omväxlande olika begreppsfattningar som jag anser även berör nyanlända elever exempelvis begreppen *andraspråkselever*, *andraspråksinlärare*, *elever med utländsk bakgrund*, *flerspråkiga elever* samt *minoritets elever*. Jag använder samma benämning som refererad författare eller myndighet även om studien avser att belysa nyanlända elever. I min resultatredovisning används benämningen *nyanlända elever*. Forskning om exempelvis elever med utländsk bakgrund, interaktionen mellan lärare och elev, interkulturellt lärande berör nyanlända elever direkt eller indirekt (Bunar 2010).

Nedan redogörs för ett antal centrala begrepp som förekommer i studiens litteraturredel för att tydliggöra vad som i studien menas med de olika begreppen.

- *Andraspråkselever/ andraspråksinlärare*: elever som lär in ett andraspråk i ett land där språket talas och innebär en socialisation i det nya språket (Hammarberg 2013).
- *Elever med utländsk bakgrund*: Elever som är födda utomlands samt elever vars föräldrar är födda utomlands. *Flerspråkiga elever*: Elever som har kunskaper i fler än ett språk och som använder dessa i olika sammanhang (Otterup 2005).
- *Förberedelseklass/ Introduktionsklass*: Grupp eller klass där nyanlända elever inom grundskolan i huvudsak får introduktion och grundläggande undervisning i svenska.
- *Ordinarie klass/ reguljär klass*: årskursadekvat undervisning som följer grundskolans kursplaner.
- *Kartläggning*: en kartläggning möjliggör att få en bild om elevers sociala förmågor samt förmågor och kunskaper i olika ämnen.

4.1.2. Definition nyanlända elever

Det förekommer olika definitioner av nyanlända elever i framförallt myndighetsrapporter. Denna studie utgår från definitionen nedan som regeringen i en proposition presenterat och är ett förslag på en definition av nyanlända elever på följande sätt:

Med nyanländ ska avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet (Regeringens proposition 2014/15:45.s 1).

4.2. Faktorer som påverkar nyanlända elevers skolgång

Följande del ämnar att beskriva faktorer som påverkar nyanlända elevers skolgång.

Mottagandet, utbildningen och skolgången för nyanlända elever har under de senaste åren ifrågasatts, granskats och utretts i en rad olika rapporter och granskningar. Både forskningen och olika myndighetsrapporter belyser behovet av en förändring av organisation och hantering av nyanlända elever och deras skolgång. I rapporten *Vid sidan av eller mitt i?- om undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan* (Modigh 2005) visas skolors och kommuners arbetssätt kring nyanlända elever där elever lyckat bra och där organisationen har fungerat bra. Rapporten är ett stödmaterial där syftet är att belysa sent anlända elevers skolsituation och beskriva ett antal kommuner och skolor organisation och arbetssätt kring nyanlända elever. Med sent anlända elever i rapporten menar man elever som börjar i skolan i de fyra sista årskurserna i grundskolan eller som börjar direkt i gymnasiet. I rapporten lyfts bland annat vistelsetid, kön, föräldrars utbildning, verksamhetens organisation och riktlinjer vilka är faktorer som påverkar nyanlända elevers skolgång. De olika faktorer som lyfts från rapporten belyses även genom forskning av andraspråksinlärning.

4.2.1. Vistelsetid

En faktor som påverkar elevernas skolgång och resultat är vistelsetiden, där elevers resultat i skolan stiger med antal år i landet och skolan och där vistelsetiden när eleverna precis anlänt och de första åren har störst betydelse (Modigh 2005). Bunar (2010) menar att det huvudsakliga kriteriet är nyanlända elevens ankomst till skolan och inte till landet. Eftersom många nyanlända vistas på flyktingförläggningar under en längre tid och när det kommer till skolan kan de redan ha utvecklat en del kunskaper i svenska. Dessa kunskaper är det då viktigt att kartlägga eftersom eleverna efter en viss tid i förläggningen kan ha utvecklat färdigheter i vardagsspråket, men saknar kunskaper som krävs för djupare ämnesutveckling. Modigh (2005) menar även att vistelsetiden är oberoende av socioekonomiska faktorer och födelseland men

vistelsetiden har betydelse för föräldrars möjligheter till integration på arbetsmarknaden och ekonomiska situation vilket i sig utgör faktorer som påverkar elevens resultat.

4.2.2. Kön

En annan faktor som lyfts i rapporten som påverkar elevens resultat är kön, där sent anlända flickor både i grund- och gymnasieskolan presterar bättre än pojkar. Vidare är skillnaderna mellan könen för sent anlända elever större än för andra grupper (Modigh 2005).

4.2.3. Födelseregion

Ytterligare en faktor som spelar in och påverkar nyanlända elevens resultat är födelseregionen, där andraspråksinlärare som är födda i Norden klarar sig bäst, elever födda i exempelvis Europa, USA, Kanada och Australien klarar sig relativt bra och elever födda i övriga världen exempelvis Irak, Iran och Somalia har störst svårigheter att uppnå goda resultat både i grund- och gymnasieskolan. Födelseregion samt kön har dock mindre betydelse när det gäller bakgrundsfaktorer som påverkar resultaten för elever som lyckas väl (Modigh 2005).

Thomas & Collier (2002) har undersökt och tittat på olika faktorer som påverkar skolframgången hos andraspråkselever i USA och möjligheter att nå en avancerad andraspråksnivå samt hur de lyckas i andra ämnen. De har bland annat undersökt faktorer och aspekter såsom antal skolår på modersmålet i hemlandet, ålder vid ankomst till USA, kön samt socioekonomisk bakgrund. De fann i sin forskning och undersökningar att den mest avgörande faktorn för andraspråkselevens skolframgång är antal år av undervisning i hemlandet. Vidare har de tittat på och undersökt olika andraspråksprogram och olika sätt att bedriva undervisning för andraspråkselever och vad som främjar andraspråkselevens skolframgång. En av de slutsatser som de gör utifrån sin forskning är att en effektiv undervisning med hög kvalitet kan jämna ut och kompensera för de skillnader och förutsättningar som andraspråkselever har med sig när det gäller exempelvis skolbakgrund, socioekonomisk status och ankomstålder. En

effektiv undervisning innebär att andraspråkselever integreras med både första- och andraspråkselever och ges möjlighet till interaktion för att utveckla och bygga vidare på sin kognitiva, språkliga, sociala och emotionella utveckling. Vidare innebär en effektiv undervisning att den sker i naturliga och meningsfulla sammanhang där andraspråkselevernas flerspråkiga och kulturella kompetens används och beaktas för inhämtning av nya språk- och ämneskunskaper (Thomas & Collier 2002).

4.2.4. Föräldrars utbildning och sysselsättningsgrad

Det finns även ett samband mellan föräldrars utbildnings- samt deras sysselsättningsgrad och elevers resultat. Elever vars föräldrar har efter gymnasial utbildning når 60 procent av dem behörighet till de nationella programmen, men i familjer där föräldrarna högst har förgymnasial utbildning når 27 procent av dem behörighet till de nationella programmen. Likaså ökar elevernas behörighetsnivå med föräldrarnas sysselsättningsgrad (Modigh 2005). Ladberg (2003) framhåller att föräldrars syn och förväntningar på barns lärande och skolgång också är av betydelse och påverkar barns förutsättningar. Likväl menar Ladberg att även om föräldrar saknar utbildning kan det innebära positiva effekter för barns studier och skolgång då det istället ger dem motivation till att utbilda sig.

4.2.5. Verksamhetens organisation och kvalitet

Andra faktorer som påverkar nyanlända elevers skolframgång och resultat hör till hur verksamheten och undervisningen är organiserad och kvaliteten på den skiljer sig runt om i kommuner och skolor. Det finns ett samband mellan olika arbetssätt och organisation av nyanlända elevers undervisning runt om i skolorna och elevers resultat. Modersmålsundervisning, svenska som andraspråk och elevers tidigare grundskolestudier har betydelse för deras vidare framgång, utveckling och skolresultat (Modigh 2005).

Axelsson (2013) menar att om eleverna får behålla och utveckla sitt förstaspråk i andraspråksinläringen leder det till att elevernas identitet blir stärkt, särskilt för nyanlända elever då förstaspråket kan undgå att en språk- och kulturchock uppstår i

mötet med det nya språket. Förstaspråket i undervisningen kan exempelvis användas genom grupparbete och elever som delar samma förstaspråk kan tillsammans översätta och stötta varandra i andraspråksinläringen. Vidare kan användning av lexikon och böcker på förstaspråket i ämnesundervisningen bidra till bättre förståelse.

Thomas & Collier (1997, 2002) drar en rad slutsatser utifrån sin omfattande forskning. De menar bland annat att tvåspråkiga elever fick högre studieresultat då de fick möjlighet att inhämta kunskaper både på sitt första- och andraspråk parallellt. Vidare fann de även att elever som utvecklade sitt andraspråk med hjälp av förstaspråket kom i nivå med enspråkiga, både när det gäller språkliga- samt ämneskunskaper. Vidare menar de att fyra samverkande komponenter är centrala i andraspråkselevernars lärande och utveckling. Axelsson (2013) poängterar att dessa komponenter är även avgörande för en lyckad undervisning för nyanlända elever. De fyra komponenterna som Thomas och Collier lyfter fram är *sociokulturellt stödande miljö* som innefattar bland annat hur klassrumsklimatet ser ut när det handlar om attityder och värderingar samt vilket förhållningssätt skolan har på minoritetsmajoritetselever. Den andra komponenten är *språkutveckling* som både innefattar första- och andraspråksutveckling. Den tredje komponenten är *ämnesutveckling* som innebär att andraspråkselevers ämneskunskaper inte stannar av på grund av otillräckliga kunskaper i andraspråket. Istället kan förstaspråket användas för att fortsätta och utveckla elevernas ämneskunskaper som de många gånger har med sig. Dessutom ska eleverna ges möjlighet till kognitivt mer krävande uppgifter för varje årskurs. Den fjärde komponenten innefattar *kognitiv utveckling*, som både ska utvecklas medvetet och omedvetet hela tiden. Vilket innebär för att elevernas tänkande ska utvecklas behöver de kognitivt utmanande uppgifter, men som stötts både på elevernas första- och andraspråk, istället för att förenkla uppgifter och undervisningsstoff (Thomas & Collier 1997, 2001).

Bergendorf (2014) menar att en skolintroduktion med ett holistiskt perspektiv som ser till helheten kring nyanlända elevers skolgång är viktig och samverkan mellan olika parter inom skolan är ett nyckelbegrepp i detta synsätt. Hon menar att skolintroduktionen bör utgå från elevernas tidigare skolbakgrund, livssituation och hälsa men även ge verktyg för den reguljära undervisningen. Bergendorf lyfter därför fram vikten av att alla lärare i alla ämnen har kunskap om andraspråksinläring och

ser det som en av de viktigaste förutsättningarna för en framgångsrik skolgång för nyanlända elever. Att lärare har kunskap om vilka svårigheter som kan uppstå i tillägnandet av ämneskunskaper som kan uppstå på grund av språket, men även att lärare är medvetna om sitt egna språkbruk.

Genom en språkutvecklande ämnesundervisning tillägnar sig elever språket och kunskaper i meningsfulla sammanhang. Istället för att se språkinläringen som en isolerad företeelse som först lärs in, för att sedan kunna tillägna sig ämneskunskaper, menar man genom ett språkutvecklande arbetssätt att språket ska vara i fokus i alla ämnen i andraspråksutvecklingen (Holmegaard & Wikström 2004, Gibbons 2013).

Bunar (2010) menar att det finns omfattande forskning som visar på modersmålets positiva betydelse för nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling men menar att det inte finns många studier som undersöker hur handledningen på modersmål går till och fungerar, vilket Bunar ser som det viktigaste inslaget i nyanlända elevers lärande och som därför bör uppmärksammas mer. Genom att använda och på olika sätt utgå och ta till vara på nyanlända elevers modersmål kan andraspråksundervisningen och inhämtande av ämneskunskaper på andraspråket underlättas (Axelsson 2013, Gibbons 2013).

När det handlar om förutsättningar och vad som utmärker verksamheter med goda förutsättningar respektive sämre förutsättningar för nyanlända elevers skolframgång och resultat lyfter och sammanfattar rapporten bland annat individuella lösningar och anpassningar i undervisningen utifrån elevers förutsättningar, behov och intressen istället för kollektiva lösningar där alla gör samma sak (Modigh 2005). Nyanlända elevers sociala handlingsutrymme bestäms och påverkas inte enbart av den sociala interaktionen som de deltar i på skolorna utan vilket mottagningssystem som nyanlända elever möter (Skowronski 2013).

4.2.6. Undervisningsform och riktlinjer

En annan förutsättning som främjar nyanlända elevers skolframgång och lärande är varierad undervisning i olika ämnen där modersmål och svenska som andraspråk ges parallellt istället för enbart undervisning i svenska som andraspråk och matematik i förberedelseklasserna. Att förberedelseverksamheten är integrerad och en del av

skolan är en god förutsättning istället för om förberedelseklassen är isolerad och avskild från skolans övriga verksamhet och personal (Modigh 2005).

När det handlar om forskning om undervisningen för nyanlända elever finns det både för och nackdelar vad det gäller undervisningens form. En del forskning, både nationell och internationell lyfter fördelar med en avskild undervisning i form av förberedelseklasser eller internationella klasser. Andra indikerar på att en integrering i ordinarie klass har positiv inverkan för nyanlända elever skolsituation (Bunar 2010). Skolor som bedriver undervisning för nyanlända elever genom förberedelseklass har oftast en stor tillströmning av nyanlända elever och lika så ett stort antal elever med utländsk bakgrund (Blob 2004, Bunar 2010, Axelsson & Nilsson 2013).

Ytterligare en förutsättning som främjar nyanlända elevers skolgång är om nyanlända elever som övergår till ordinarie klasser har rätt förutsättningar och möjligheter för att klara av och följa undervisningen genom att de får fortsatt stöd i de ämnen som de behöver få stöd i. Istället för att de inte ges något stöd efter att ha lämnat förberedelseklassen och placeras förutsättningslöst i ordinarietklasser (Modigh 2005).

Undervisningen genom förberedelseklasser är många gånger fokuserad på elevernas språkutveckling i svenska och att eleverna successivt deltar i olika ämnen i ordinarie klassen. Efter en intensiv språkundervisning i förberedelseklass är det viktigt att eleverna successivt börjar delta i ämnesundervisningen i ordinarie klass, men då är det av stor vikt att lärare i all undervisning samarbetar i planeringen och anpassningen av ämnesundervisningen för nyanlända elever (Holmegaard & Wikström 2004).

Regeringen menar att nyanlända elever delvis ska få undervisning i förberedelseklass om de saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att ingå i ordinarie klass, däremot ska undervisningen i förberedelseklass inte pågå mer än i två år (Regeringens proposition 2014/2015:45).

Fridlund (2011) problematiserar i sin avhandling både avskild och integrerad undervisning och menar att det är ett pedagogiskt dilemma. Både Fridlund (2011) och Eklund (2003) ifrågasätter en avskild undervisning och menar istället att andraspråkselever och nyanlända elever ska ingå i den reguljära undervisningen, men ha tillgång till stöd i form av exempelvis studiehandledning på modersmålet. Detta

stöd bör ingå i en samverkan mellan studiehandledare, svenska som andraspråkslärare och ämneslärare för att den ska bli bra och meningsfull (Fridlund 2011, Eklund 2003).

Eklund (2003) menar att den avskilda undervisning i svenska som andraspråk många gånger är förenklad och ”lever ett eget liv bredvid” eftersom den inte är samordnad vanliga svenskan. Vilket innebär att elever som inte deltar i den ordinarie undervisningen får inte en lika utmanad undervisning. Förberedelseklasserna hamnar oftast i åtskilda lokaler på skolor vilket försämrar integrering och samspel med andra elever, det svenska språket och kulturen (Nilsson 2009). Undervisning i svenska som andraspråk som bedrivs avskilt från ordinarie klassen bidrar till ett linjärt tänkande på språkutveckling (Eklund 2003). Vilket innebär att först ska språket läras in och sedan ämneskunskaper. Därmed ses språket som en förutsättning för deltagande istället för att se deltagandet som en förutsättning för språkutvecklingen (Allen 2006). Vidare är Eklund (2003) kritisk till att vissa elever ”befrias” från att delta i ämnesundervisningen och istället läggs mer tid till att utveckla kunskaper i svenska språket. Utvecklingen av svenska sker många gånger då genom förberedelseklasser och i smågrupper, till vilka Eklund är kritisk till då hon menar att inom dessa grupper är oftast språkkunskaperna begränsade vilket innebär att eleverna får för lite stimulans.

Vidare är en viktig förutsättning för att nyanlända elevers skolgång och utveckling ska främjas, att det finns tydliga riktlinjer, organisation, mål och uppföljning i kommuners och skolors arbete med nyanlända elever. Istället för att enbart skolledare har ansvaret och där undervisningen sker utan tydliga riktlinjer, organisation och uppföljning vilket leder till att nyanlända elever får sämre förutsättningar att lyckas (Modigh 2005). Bristande riktlinjer leder till att lärare gör subjektiva bedömningar om och när en elev är redo att slussas ut i ordinarie klass. Det problematiska med subjektiva bedömningar är att de kan påverkas av lärares fördomar och kategoriseringar, vilket i sig kan leda till att elever hålls onödigt länge i förberedelseklasser (Bunar 2010).

4.3. Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever

Följande avsnitt handlar om Skolverkets *allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008). Materialet är tänkt att fungera som stöd för hur skolans författningar kan tillämpas och råd och kommentarer presenteras för hur kommuner och skolor kan och bör organisera nyanlända elevers skolgång. Det som lyfts är bland annat mottagandet, introduktionen, individuell planering, uppföljning och utveckling samt kompetensutveckling, vilka förklaras nedan. De olika avsnitten förstärks med forskning om andraspråksinläring.

4.3.1. Introduktion och mottagning

När det handlar om mottagandet av nyanlända elever handlar de allmänna råden om att kommuner bör ha riktlinjer för mottagandet samt se till att denna information når både personal samt elevers vårdnadshavare och skolan bör skapa rutiner för mottagandet samt skapa goda relationer med föräldrar och elever. I kommentarerna i rapporten menar man att i ett första möte med vårdnadshavare, eleven, lärare och modersmåls lärare eller tolk ska lärare berätta och informera om skolan och undervisningen. Elever och föräldrar ska även få möjlighet att berätta om sin bakgrund och förväntningar. Vid detta möte är det viktigt att skapa goda relationer då de har betydelse för den fortsatta kontakten. När det handlar om introduktionen av nyanlända elever handlar de allmänna råden om att kommuner bör arbeta med att utveckla samarbetet mellan olika parter som har hand om nyanlända elever och utarbeta en tydlig ansvarsfördelning. På skolnivå bör skolan fastställa vilken typ av introduktion och rutiner skolan ska ha för introduktionen samt hur informationen om mål, arbetssätt och värdegrund ska nå ut till elever och föräldrar. I kommentarerna om introduktion menar man bland annat att det är viktigt att de som tar emot nyanlända elever har kunskap och beredskap om vad det innebär samt att man tar hjälp av modersmåls lärare, handledare och annan personal som kan elevens modersmål för att skapa förståelse och en god introduktion (Skolverket 2008).

En introduktion är enbart en introduktion till skolgången vilket innebär att koppling till den reguljära undervisningen måste finnas. En nyanländ elevs skolintroduktion kan ses genom tre olika delar vilka är, kartläggning, förberedelseklass och övergången till ordinarie klass. Dessa olika delar bör vara sammanhängande för att nyanlända elever ska ha förutsättningar för en lyckad skolgång (Bergendorf 2014).

4.3.2. Kartläggning och individuell planering

När det handlar om individuell planering står det i de allmänna råden att skolan bör kartlägga elevens läs- och skrivkunskaper i både modersmålet och svenska som andraspråk samt övriga ämneskunskaper (Skolverket 2008). Genom kartläggning och samtal skapar man lust att lära hos elever, genom att bekräfta och sätta värde på de kunskaper och styrkor eleven har med sig vilket vidare leder till motivation för lärande i det nya sammanhanget (Bergendorf 2014). Vidare bör skolan utarbeta rutiner när det gäller hur och vem som ska genomföra kartläggningen, hur den ska dokumenteras, följas upp samt hur undervisningen ska planeras och bedrivs utifrån varje elev. Man menar att en pedagogisk kartläggning bör vara bred och utgå från elevens styrkor och inte svagheter. För att få en så bred bild som möjligt av elevens kunskaper för att därefter kunna anpassa och planera undervisningen utifrån eleven betonas vikten av ett gott samarbete mellan lärare, ämneslärare, modersmålslärare eller studiehandedare. Vidare menar man att kartläggningen tar tid och bör genomföras stegvis samt återkommande i takt med att elevens förutsättningar ändras och utvecklas (Skolverket 2008).

Lundahl (2011:11) menar att ”kunskapsbedömningar är de kanske kraftfullaste pedagogiska verktygen i skolan för att disciplinera individen och forma lärandet”. Man delar in bedömning i två typer: summativ och formativ. Summativa bedömningar innebär att en elevs kunskapsnivå summeras mot ett kriterium och innebär resultatet av en utbildning. De summativa bedömningarna görs oftast som en utvärdering av undervisningen och lärandet i efterhand. Formativa bedömningar summerar inte ett resultat utan är kontinuerliga och ger underlag under utbildningens gång och det fortsatta lärandet. Vidare ger formativa bedömningar underlag för läraren att tydliggöra för eleven var den är nu och hur eleven kan utvecklas vidare. Detta ger

även underlag för läraren att planera, anpassa och utveckla sin undervisning (Lundahl 2011, Olofsson & Sjöqvist 2013). Olofsson & Sjöqvist (2013) skriver om bedömning i svenska som andraspråk och menar att lärarens sätt att bedöma elevers andraspråksutveckling och de förväntningar som lärare har på elever är avgörande och har stor betydelse för elevers språkutveckling. De menar att en pedagogisk bedömning som integrerad del av undervisningen syftar till att analysera och utveckla elevers förmågor och adekvat stöttning från både lärare och elever kan hjälpa elever att utvecklas.

I regeringens proposition (2014/15:45) presenteras förslag på ett antal ändringar i Skollagen (2010:800) bland annat när det handlar om bedömning av nyanlända elevers kunskaper. Förslaget innebär att nyanlända elevers kunskaper ska bedömas inom två månader efter att en nyanländ elev tagits emot i skolväsendet. Denna bedömning ska sedan fungera som underlag för placering i årskurs- och undervisningsgrupp samt planering och anpassning av undervisningen med utgångspunkt i elevernas kunskaper och erfarenheter (Regeringens proposition 2014/2015:45). Kartläggning kan ses som en slags pedagogisk- eller formativ bedömning. Bergendorf (2014) poängterar att kartläggningen framförallt ska fungera som vägledning för planering av undervisning och inte för att förklara en elevs kunskapsnivå. Olofsson & Sjöqvist (2013) menar att en pedagogisk bedömning ställer krav på läraren och inte bara eleven. Det är inte enbart eleven som ska visa sina kunskaper och läraren att bedöma dessa. Istället handlar det om att läraren måste möjliggöra för eleven att visa sina förmågor och kunskaper i olika situationer och sammanhang samt att läraren måste kunna förändra och anpassa sin undervisning för att stötta eleven i sitt kunskapsinhämtande och sin utveckling.

I de allmänna råden (Skolverket 2008) tas även vikten av kontinuerlig information till både föräldrar och eleven upp, så att föräldrarna på ett aktivt sätt kan ta del av och förstå sitt barns skolgång. Samtidigt menar man att det är viktigt att förklara och visa vad som förväntas av eleven, men även upplysa och göra eleven delaktig i skolans mål och ramar. På det sättet får eleven möjlighet att påverka och ha inflytande i sitt lärande och sin utveckling. Planeringen av undervisningen om eleven ska gå i en introduktionsklass eller placeras i reguljär klass måste alltid utgå från elevens behov och förutsättningar. Att placera elever i introduktionsklasser måste utgå från att eleven

får möjlighet att både tillägna sig och utveckla både språk- och ämneskunskaper samt att tiden i introduktionsklassen ska anpassas efter vad eleven behöver. Likaså om en elev blir placerad i reguljär klass måste eleven få det adekvata stödet som eleven behöver för att kunna ta del av undervisningen, detta ställer krav på att skolan och personalen samverkar för att stödja elever på olika sätt (Skolverket 2008).

4.3.3. Undervisning av nyanlända

De allmänna råden handlar vidare om att kommunen bör ordna och samordna resurser mellan skolorna så att det finns tillgång till modersmåls lärare och svenska som andraspråkslärare (Skolverket 2008). Mottagandet och utslussningen av nyanlända elever påverkas av skolors erfarenhet av nyanlända elever och antalet nyanlända elever på skolan. Mindre kommuner med ett färre antal nyanlända elever har svårare att tillgodose undervisningen för nyanlända elever, exempelvis när det handlar om modersmålsundervisning (Blob 2004, Axelsson & Nilsson 2013).

Därför är det viktigt att samarbetet mellan kommuners skolor fungerar bra, men även ibland över kommungränserna. I rapporten lyfts även vikten av uppföljning och utvärdering och de råd som bland annat presenteras är att kommuner bör utvärdera konsekvenserna av kommunala riktlinjer, hur tillgången av svenska som andraspråkslärare och modersmåls lärare har fungerat inom kommunen och på skolnivå bör en utvärdering göras kring rutinerna för hantering av nyanlända elever samt även på individnivå utvärdera placering och åtgärder gällande elevers undervisning (Skolverket 2008).

4.4. Bristfällig kartläggning och anpassning av undervisningen

Nedan presenteras Skolinspektionens granskningar (2009,2014) vilka bland annat visar att brister i undervisningen för nyanlända elever många gånger beror på bristfällig kartläggning på skolorna.

Trots att de olika rapporterna behandlar hur nyanlända elevers skolgång kan och bör utvecklas, vad som främjar elevernas lärande, vilka bakgrundsfaktorer som påverkar

elevers resultat och möjligheter, hur organisationen kring nyanlända elevers skolgång kan och bör planeras och utvecklas så visar granskningar som gjorts bland annat av Skolinspektionen (2009, 2014) att undervisningen av nyanlända elever fortfarande är bristfällig. Det finns en stor variation i hur kommuner och skolor hanterar undervisningen av nyanlända elever samt att det saknas kartläggningsmaterial och kompetens för att kartlägga och arbeta med nyanlända elever för att främja deras lärande och utveckling. Regeringen har därför gett Skolverket i uppdrag att ta fram ett nationellt kartläggningsmaterial som beräknas vara klart 2016.

Skolinspektionens (2014) granskning som gjordes under november 2013 till januari 2014 i tio kommuner visar att många av de svagheter och brister som framkommit i granskningen kan relateras till en bristfällig kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter. Ingen av skolorna som granskades genomför gedigna kartläggningar samt använder dessa för att planera, anpassa och bedriva undervisningen efter nyanlända elevers olika behov och förutsättningar. Bland kommunerna förekommer det fortfarande en stor variation när det handlar om och hur kartläggningsmaterial används. En del skolor upprättar egna material, men det är även vanligt att lärare skriver egna underlag och omdömen om elevernas kunskaper. Detta leder till att elever placeras i förberedelseklasser eller olika särskilda undervisningsgrupper där undervisningen i huvudsak utgår från isolerad färdighetsträning i svenska språket vilket gör att elevernas ämneskunskaper blir lidande. Kästen-Ebeling (2014) menar att Skolverket och Skolinspektionen endast har betonat vikten av kartläggning, men överlåtit till skolorna att ta fram metoder och material till det, vilket har resulterat i att endast ett fåtal skolor har lyckats ta fram ett material av god kvalitet. Vidare menar Kästen-Ebeling att skolväsendet inte arbetar systematiskt med att anpassa undervisningen efter nyanlända elever med hänsyn till deras förutsättningar och behov. De flesta åtgärder är istället baserade på ett slentrianmässigt sätt att anpassa den nyanlända eleven till den rådande utbildningen ämnad för svenskfödda elever med likaså svenskfödda föräldrar. Hon menar att kartläggningen, som en isolerad åtgärd, inte räcker för att utveckla och förbättra utbildningen för nyanlända elever, utan att det krävs en bred och genomtänkt samverkan på nationell, regional och kommunal nivå och alla aktörer inom dessa för att utveckla och förbättra nyanlända elevers utbildning.

Skolinspektionens granskning visar också att studiehandledning på modersmålet för att ge stöd i nyanlända elevers kunskapsutveckling är bristfällig både när det gäller kvantitet och kvalitet.

Axelsson (2013) menar att det idag finns gedigen forskning som belyser flerspråkighet och det finns även kunskap om hur en skola för alla kan ta tillvara på och hantera den språkliga och kulturella mångfald som genomsyrar vår skola och vårt samhälle, men fortfarande finns en oenighet mellan forskningen om flerspråkiga elevers utbildning och skolgång och hur den ser ut och tillämpas i verkligheten. Forskningen om andraspråksinläring och flerspråkighet tyder på att en skolgång som tar till vara på och bygger vidare på första språket och en undervisning som ges av ämnesutbildade lärare i både första- och andraspråket är fördelaktiga och gynnar flerspråkiga elevers lärande. Dessutom gynnar en bra organisation av svenska som andraspråk, studiehandledning på modersmål samt modersmålsundervisningen flerspråkiga elevers lärande. Problemet uppstår när dessa åtgärder inte fungerar, samverkar och sker vid sidan av den reguljära undervisningen, vilket får konsekvenser för inkludering och flerspråkiga elevers lärande och utveckling (Axelsson 2013).

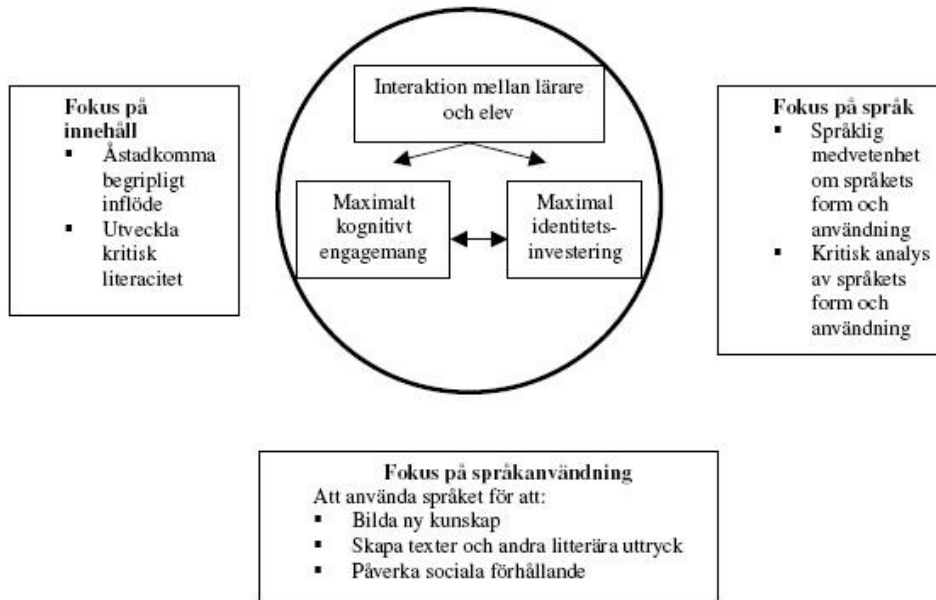
4.5. Undervisning i mångfaldens skola

I denna del behandlas vikten av att ta till vara på den mångfald som skolan idag karakteriseras av och som nyanlända elever bidrar med.

4.5.1 Skolans språkpolicy

Cummins (2001) belyser att det behövs en språkpolicy i skolan som arbetar och verkar för förändring i skolan. För att en språkpolicy ska bli möjlig krävs att alla lärare på skolan både på individ- och gruppnivå blir medvetna om och omdefinierar sina lärarroller till att möta andraspråkselever. Hela skolan måste samverka till att anpassas till rådande demografiska och sociala förhållanden för att ha kunskapen om att kunna möta ett elevunderlag som karakteriseras av språklig och kulturell mångfald. Detta innebär att skolans språkpolicy inte enbart är avsedd för språklärare utan alla

verksamma lärare. Cummins presenterar en modell som beskriver utveckling av skolans språkpolicy och vilka delar som är avgörande i inläringen av det kunskapsinriktade språket.



Figur 1. Att utveckla en god studiemässig förmåga (Cummins 2001:9).

Cirkeln i mitten av figuren illustrerar interaktionen mellan lärare och elev. I klassrummet kan samhälleliga maktförhållanden antingen utmanas eller förstärkas, vilket i sig påverkar elevers identitetsutveckling. I interaktionen mellan lärare och elev måste det ges möjligheter och tillfällen till elevers kognitiva engagemang och utrymme till deras språkliga och kulturella identiteter utvecklas. Genom att ta tillvara på och utgå från elevers tidigare erfarenheter och kunskaper och genom att elever möts av ett positivt förhållningssätt till språk och kultur som de har med sig leder de till att deras identitet stärks och utvecklas samt att tidigare kunskaper fungerar som basen för tolkning av ny information. Genom att lärare tar reda på och utgår från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper kan de bättre anpassa undervisningen efter deras förutsättningar och behov. Vidare är det viktigt att lärare utarbetar

strategier och arbetssätt tillsammans med eleven som aktivt stödjer och motiverar eleven till att delta och utveckla det nya språket och den nya kulturen.

När det handlar om rutan i figuren som beskriver fokus på innehåll i modellen i figur 1 belyser den tillgången till tillräckligt begripligt inflöde, det vill säga djupare förståelse av begrepp och ord samt kritisk litteracitet i andraspråksinläringen. Detta är en process där eleverna ska få möjlighet till att relatera innebörden i texter eller undervisningen till tidigare erfarenheter och kunskaper, kritiskt analysera informationen och få möjlighet till att genom motiverande uppgifter exempelvis diskutera och analysera.

Rutan i figuren som beskriver fokus på språk innebär att ge utrymme till att elever tillägnar sig och utvecklar en kritisk språklig medvetenhet, genom att på olika sätt och i olika sammanhang få ta del av andraspråket.

Fokus på språkanvändning i figuren innebär vikten av att främja aktivt och autentisk språkanvändning, vilket både har fördelar för skolkunskaper men även för elevers identitet och personlighet. Genom exempelvis drama, rollspel och kreativt skrivande kan elever ges möjlighet och tillfälle till språkanvändning (Cummins 2001).

4.5.2. Majoritet- och minoritets elever

Lahdenperä (2010) menar att i mångfaldens skola finns behovet av att reflektera kring arbetet med elevers interkulturella identitetsformuleringar för att möjliggöra arbetsformer som motverkar diskriminering och marginaliseringar. Skillnaderna mellan majoritetsnormen och minoritetsbehoven och en ogenomtänkt inkludering i reguljär grupp utan stöttning leder till att flerspråkiga elever inte har förutsättningar att utveckla sitt språk- och kunskapsinhämtande (Axelsson, 2013).

Problem och motgångar i minoritetselevers skolframgång beror inte på enskilda individers förutsättningar, erfarenheter och kunskaper. Istället uppstår hinder och motgångar i mötet med majoritetsgruppen och skolans brister i att anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar, kunskaper och erfarenheter (Nauclér 2013).

Cummins (2001) menar att den ökade språkliga och kulturella mångfalden kräver omstrukturering, förändring och utveckling av samhällsstrukturen i exempelvis

social- och utbildningssystemen vilket inte är en lätt uppgift då det handlar om förändringar i maktstrukturer. Frågor som vilka utbildningssätt som är mest effektiva för att flerspråkiga ska tillägna sig majoritetsspråket både i skola och samhället och vilken roll modersmålet ska spela i andraspråksinläringen är viktiga frågor. Andraspråkselevernas utbildning är en socialpolitisk fråga som har tydliga samband med maktförhållanden i samhället i övrigt och frågor som handlar om kulturell mångfald och rättvis utbildning för andraspråksinlärare är många gånger marginella i samhällets prioriteringar (Cummins 2001).

Skillnaderna mellan majoritets- och minoritetsgrupper blir påtagliga på olika sätt och genom olika uttryck i både samhälle och skola. Minoritetsgruppers underordning i majoritetsgruppen när det handlar om skolan uppstår bland annat då lärare visar och har låga förväntningar på minoritets elever vilka kommer i uttryck i interaktionen mellan lärare och elev. Underordning förekommer även då skolan misslyckas med att ta tillvara på och bygga vidare på de erfarenheter och kunskaper som minoritets eleverna bär med sig. Detta leder till att minoritets elever förlorar värdet till den egna kulturella identiteten vilket kan bidra till att de distanserar sig från de kunskaper och värderingar som skolan ska förmedla. Det kan även leda till att eleverna upplever en känsla av bristande tillhörighet både till den egna kulturella identiteten i den egna gruppen men även i majoritetsgruppen och i samhället (Nauclér 2013, Axelsson 2004, Axelsson 2013).

Eklund (2003) menar att maktrelationer utanför skolan påverkar förhållandet mellan elever och lärande i skolan. Därför är det av stor vikt att dessa relationer synliggörs i undervisningen, annars finns risken att maktrelationerna reproduceras. Vidare framhåller Eklund vikten av att i utbildningspolitiken uppmärksamma att barn och elever växer upp i ett mångkulturellt samhälle och genom det understryker att utbildningen bör vara interkulturell. Interkulturell undervisning kanske inte kan på ett direkt eller omedelbart sätt påverka samhällsliga politiska strukturerna som förknippas med det mångkulturella samhället, men en interkulturell undervisning kan i alla fall bidra med förändring (Eklund 2003).

Det finns en brist på samarbete mellan lärare och ämneslärare när det handlar om att möta andraspråkselevs inläring och utbildningsbehov. En förutsättning för förändring är att lärare blir medvetna om har viljan att förändra och utmana de

maktförhållanden som råder i samhället och som även avspeglas i skolan. Om lärare inte ifrågasätter sin lärarroll och skolsystemet de är verksamma i förstärker de utövandet och konsekvenserna av maktförhållanden (Cummins 2001).

4.5.3. Den mångkulturella skolan och identiteten

Dagens globala samhälle karakteriseras av mångfald och flerspråkighet där en mängd olika språkliga och kulturella kompetenser och resurser samverkar. Lahdenperä (2010) menar att begreppen *mångfald* och *mångkulturalism* ger en bild om att det finns kulturella skillnader. Begreppen kan associeras på olika sätt och studeras utifrån olika både teoretiska och vetenskapliga utgångspunkter men även genom en rad uppfattningar och intentioner. Detta kräver även att samhället utarbetar möjligheter och resurser för att kunna tillhandahålla och utveckla denna mångfald och vidare skapa förutsättningar för att alla individer ska kunna samspela och utvecklas. Begreppen *mångfald* och *flerspråkighet* är komplexa och kan ha olika förståelser och tolkningar beroende på olika samhällsbilder och ideologiska sammanhang. Vem det är som bestämmer, hur olika olikheter definieras och på vilka grunder är några av de problem som går att förknippa genom olika diskussioner och i forskningen om mångfald (Lahdenperä 2010).

Ljungberg (2005) menar att samhället och synen på samhället är i ständig förändring. När synen på samhället förändras så förändras även skolans förväntningar, krav, normer och värderingar vilka inte är enhetliga utan ibland motsägelsefulla och oförenliga. Likaså är skolans roll och funktion i samhället, mångsidig och komplex. Styrdokument och skollagar är inte lätta att förändra men däremot går det att påverka exempelvis lärarroll och undervisningsätt, men nyttan i förändringarna måste finnas för att förändringarna ska komma till.

Lahdenperä (2010) menar att för den enskilde läraren ger studier i interkulturell pedagogik möjlighet att förstå och analysera den komplexa värld som en mångkulturell skola utgör. Ljungberg (2005) problematiserar och utreder vidare begreppet *mångkulturalism* och menar att diskussioner om begreppet oftast kopplas och förstås genom samband med andra begrepp så som *migration* och *globalisering*, vidare har begreppet fått en frekvent användning inom skola och utbildning.

Runfors (2003) problematiserar i sin avhandling samhälleliga maktstrukturers påverkan på skolan. Den mångkulturella skolan och undervisningen av elever med utländsk bakgrund fokuserar många gånger på vad elever inte kan och eleverna bedöms genom ett bristperspektiv. Det svenska språket förmedlar och uttrycker förklaringen till en lyckad integration, skolgång och kunskapsinhämtning. Målet med språkinläringen för andraspråkselever är många gånger att andraspråkselever ska behärska svenska språket på samma nivå som svenska elever med svensk bakgrund, vilket leder till svenska elever utgör ett mått på svenskhet vilket i sig har påverkan på identitetsaspekten (Runfors 2003, Viberg 1996).

Den mångkulturella skolan associeras oftast med en skola i segregerade storstadsområden och den mångkulturella undervisningen förstås och associeras likaså oftast med en undervisning för invandrare och marginaliserade grupper som avviker från majoritetens utbildnings norm (Bunar 2001, von Brömssen 2006). Området dit skolan är kopplad eller belägen i påverkar skolans funktion och samhällsrollen. I etniskt segregerade bostadsområden kan interaktionen, integrationen och relationer med svenskt födda elever försvåras och motverkas (Bunar 2001, Ljungberg 2005).

von Brömssen (2006) menar att skolan har alltid varit och är fortfarande en av samhällets viktigaste platser där identiteter konstrueras. Därför menar von Brömssen att varje möte som en lärare och elev samt elever emellan deltar i antingen förstärker, förminskar eller bekräftar elevens identitet.

I ett förändligt samhälle som präglas av globalisering, mångkulturalitet och flerspråkighet kan majoritetsgruppen som är starkast både socialt, kulturellt och ekonomiskt kan upprätthålla sin maktposition trots de olika förändringarna. En viktig komponent i rådande samhällsideologier utgör språk, där återigen den starka majoritetsgruppen kan använda språket för reproduktion av dominerande samhällsideologier. Eftersom den språkliga mångfalden kan innebära ett hot mot ett föreställt homogent samhälle kan det leda till att politiker och andra makthavare i majoritetsgruppen erkänner och tillåter en viss flerspråkighet en så kallad parallell enspråkighet i svenska och engelska och men inte en integrerad flerspråkighet där andra mindre språk samspelar. För underordnade grupper är språk istället ett redskap mot social ojämlikhet, utanförskap och stereotypisering (Haglund 2004).

Haglund menar vidare att språk och identitet har ett starkt samband och en individs språkbruk är kopplat och samverkar med den sociala verklighet som individen befinner sig i där individen ser sig själv men även där andra positionerar individen. Det är genom en individs språkbruk som det går att förutsäga social klasstillhörighet, sociala miljö och socioekonomisk tillhörighet. Tidigare var uppfattningen att en individs identitet formades linjärt utifrån individens inre förmågor, men i dagens postmoderna samhälle uppfattar man identiteten som situations-, kontext- och tidsberoende som formas och omformas genom socialisation och kultur. Därför bör varje språklig handling ses som en identitetshandling eftersom det är genom språkligt samspel som individer uttrycker sig, förhandlar, uppfattar, tar del av sociala roller samt tolkar sig själva och andra. Språket är ett medel att kunna ta del av och samspeja med andra i olika kontexter, sammanhang och situationer för att uppnå olika syften. Genom språkbruk, socialisation och möten uppstår alltså nya identitetskonstruktioner vilket ger individer möjlighet att påverka, upprätthålla och ifrågasätta rådande maktrelationer, ideologier och sociala strukturer vilket i sig kan leda till minoritetsgrupper får ett behov av att markera distans till den dominerande majoritetsgruppen, samhället eller den sociala omgivning man inte accepteras av (Haglund 2004).

Genom uppväxten tar barn del av ett eller flera språk och genom samspel med sin omgivning tillägnar sig barnet kapital i form av språk, normer och värderingar, dessa fungerar och utgör ramar i olika sociala aktiviteter. I offentliga diskurser samspejar andra språk, normer och värderingar vilka utgör andra kapital. Skola och förskola har i sig andra förväntningar och barn som inte har samma förkunskaper som skolan förutsätter på grund av olika orsaker exempelvis socioekonomiska, etniska, kulturella riskerar att hamna i marginaliserade positioner eftersom det i skolan liksom i samhället råder maktdynamik över vilka språk och handlingsmönster som har legitimitet och högre status och språk, men till skillnad från samhället är den inte lika uttalad i skolan. I skolan neutraliseras maktutövanden och individen uppfattar omedvetet till exempel enspråkighet och homogenitet som det naturliga trots en annan uppfattning tidigare (Haglund 2004).

Vidare presenterar Haglund elevutsagor från en fallstudie där nio andraspråkselever berättar hur de uppfattar, förhåller sig till och positionerar sig

gentemot skolans föreställningar. Resultatet och elevernas utsagor visar bland annat att de olika förändringsprocesserna skapar nya förutsättningar men även begränsningar för elever med utländsk bakgrund. Elevernas attityder, förhållningssätt och vidare identitetsutveckling påverkas av vilka ramar, diskurser, språk och identiteter som är legitima i skolan. Vidare formas elevernas identiteter genom mångfalden de är delaktiga i samt genom sociala aktiviteter.

Lahdenperä (2010) menar att ett globaliserat och mångkulturellt samhälle kan utvecklas när enskilda individer möjliggörs utveckling och bibehållandet av utveckling av olika kulturer och en flerkulturell identitet, vilket leder till att man slipper lojalitetskonflikter mellan olika tillhörigheter i identitetsskapandet.

Axelsson (2004) problematiserar flerspråkigheten och minoritets elever i ett sociopolitiskt sammanhang. På den sociopolitiska nivån finns lagar, förordningar, politiker och tjänstemän som reglerar och styr skolsystemet och utvecklingen i ett mångkulturellt samhälle. Regelverk i form av styrdokument i den svenska skolan stödjer och erbjuder på olika sätt flerspråkighet genom modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmål samt genom undervisning i svenska som andraspråk. Axelsson menar att styrdokumentet finns, men att viljan, kunskapen eller förmågan att implementera dessa i verksamheten saknas vilket påverkar flerspråkiga elevers skolframgång och ger upphov till sociopolitiska processer där signaler och attityder från samhället påverkar användandet av förstaspråket och utvecklingen av andraspråket.

5. Metod och material

I denna del presenteras och motiveras val av datainsamlingsmetoder, urval, genomförande, bearbetning av data, etiska principer samt studiens tillförlitlighet.

5.1. Kvalitativ metod

Studies empiriska del utgörs av kvalitativ forskningsmetod och data har samlats in genom intervjuer och observationer. Anledningen till att jag har valt kvalitativ metod för att samla in material till studien är för att jag vill försöka förstå och få en bild om hur ett antal skolor arbetar med kartläggning av nyanlända elever samt hur de planerar och anpassar undervisningen i utgångspunkt i den kartläggning som gjorts.” Kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer” (Hartman, 2004:273). Intervjuerna utgår från informanternas beskrivningar, i denna studie utifrån ett antal lärare och specialpedagoger som är verksamma i skolor där nyanlända elever går. Genom intervjuerna vill jag försöka förstå hur de beskriver sitt arbete med nyanlända elever och genom observationerna vill jag försöka få en inblick i hur undervisningen i de olika skolorna kan gå till. Analysen av datamaterialet är tolkningar och bearbetningar av insamlat data där likheter, skillnader och mönster har urskilts och därefter analyserats. Kvalitativa undersökningar söker inte att mäta hur många eller hur mycket för att få ett representativt urval över en hel population, istället söks förståelse för människans livsvärld och relationen till omgivningen (Hartman 2004).

Studien har därför ett hermeneutiskt vetenskapligt förhållningssätt då studien utgår från en förståelse och tolkning av människors livsvärld och handlingar. Genom hermeneutiken försöker man förstå sin egna samt andra människors livsvärld och hur de kommer till uttryck både i handlingar samt i det skrivna och talade språket (Patel & Davidson 2003). Resultatet i denna studie är inte representativt för alla skolor som har nyanlända elever, men däremot ger resultatet en bild om hur de kan se ut på en del skolor. Denscombe (2009) menar att det är viktigt att betona att kvalitativa data alltid innebär en tolkningsprocess där forskaren försöker att skapa mening ur insamlat data.

5.2. Insamling av data

Insamling av data har skett genom sju personliga semistrukturerade intervjuer och fem observationer. Den semistrukturerade forskningsintervjun innebär att intervjuaren har en lista med ämnen eller frågor som ska behandlas. Vidare är svaren i en semistrukturerad intervju öppna, intervjuaren är flexibel när det gäller ordningsföljden av frågorna och utrymme ges till att informanten utförligt beskriver sina tankegångar (Denscombe 2009, Kvale 1997).

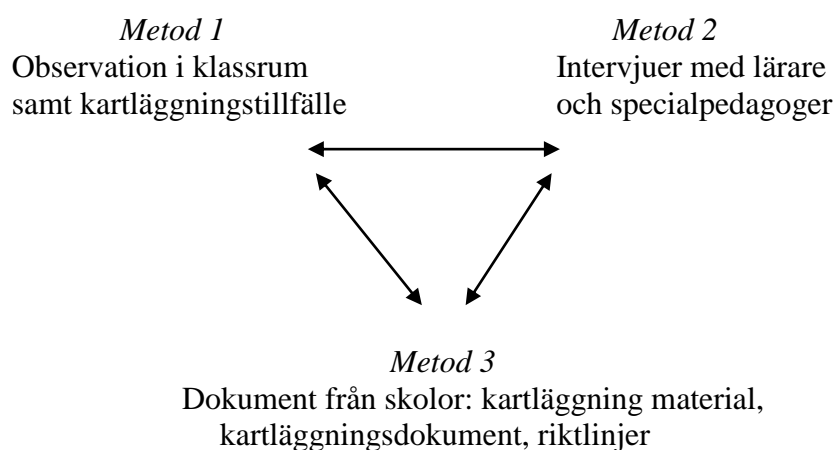
Varje informant har intervjuats enskilt. Som underlag till varje intervju användes samma intervjufrågor till samtliga informanter och ställdes i den ordning som de står (se bilaga 1), med undantag för eventuella följdfrågor som kunde variera beroende på samtalsgången. Fördelarna med en intervjuguide är att data som är av relevans samlas in (Hartman 2004). Informanterna hade dock inte tagit del av intervjufrågorna tidigare, detta för att svaren skulle bli så autentiska och naturliga som möjligt. Intervjuerna som gjordes till föreliggande studie genomfördes genom frågor med hög grad av strukturering då samtliga informanter fick samma frågor och i samma ordning. Däremot har intervjuerna i denna studie låg grad av standardisering, då informanterna gavs utrymme till att svara med egna ord. Anledningen till att jag valde att ställa samma frågor till samtliga informanter är för att jag ville få ett material som går att jämföra mellan de olika skolorna.

Vidare har datainsamlingen skett genom observationer på samtliga fem skolor där intervjuerna gjordes. Observation som datainsamlingsmetod valdes för att komplettera intervjuerna. Syftet med observationerna är att undersöka hur undervisningen för nyanlända elever bedrivs på de olika skolorna, utöver det som de enskilda informanterna berättat i intervjuerna. Patel & Davidson (2003) menar att observationer används för att komplettera data och information som har samlats in på annat sätt. Observationerna är ostrukturerade så till vida att inget observationsschema användes eftersom jag inte ville att det skulle begränsa mig. Istället ville jag inhämta så mycket information som möjligt. Observationerna har används ur ett utforskande syfte och har inte för avsikt att mäta eller checka av händelser. Istället användes observationerna i denna studie för att försöka förstå och få en bild om hur fem olika

skolor i fem olika kommuner bedriver undervisningen för nyanlända elever. Observationer som datainsamlingsmetod utgår inte från vad människor säger att de gör utan vad som faktiskt sker (Denscombe 2009).

Utöver intervjuerna och observationerna har jag även samlat in material från de olika skolorna i form av dokument, kartläggningsmaterial, kartläggningsdokument av nyanlända elever, riktlinjer för hantering av nyanlända samt tagit bilder vid observationerna. I avsnittet nedan förklaras hur en kombination av metoder även kallat triangulering (Denscombe 2009) har används för att samla in data till föreliggande studie.

5.2.1. Triangulering



Figur 2. Metodtriangulering.

Figuren ovan tydliggör hur datamaterialet har samlats in genom olika metoder. Semistrukturerade intervjuer gav informanterna en möjlighet att ur sitt perspektiv berätta och beskriva hur de kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper samt hur de planerar och anpassar undervisningen på respektive skola de är verksamma i. Genom observationerna i klassrumsmiljön samt vid kartläggningstillfällena fick jag möjlighet att se hur det kan gå till. I metod tre fick jag möjlighet att jämföra dokument i form av riktlinjer och kartläggningsmaterial med de som informanterna beskrivit samt med det som jag observerade. Denscombe (2009) förklarar triangulering genom att man betraktar företeelser ur mer än ett perspektiv.

Metodtriangulering används bland annat för att öka träffsäkerheten vilket innebär att de olika metoderna används för att stämna av och kontrollera informationen för att se om den stämmer. Vidare används metodtriangulering för att få en fullständigare bild och som komplettering till annan metod. Denscombe menar att en metodtriangulering vid intervjuer som metod möjliggör att säkerställa intervjuernas giltighet. Metodtriangulering möjliggör därför för forskaren att stärka validiteten i data eftersom olika metoder används (Denscombe 2009).

5.3. Genomförande

Jag genomförde intervjuer och observationer på fem olika skolor i fem olika kommuner i Sverige. Intervjuerna gjordes med personal som arbetar med nyanlända elever på de olika skolorna. Jag kontaktade skolorna genom bekanta, via antingen mail, telefon eller personlig kontakt och jag bokade in dag för intervju. Intervjuerna tog plats i huvudsak på informanternas arbetsplats, antingen i ett klassrum eller i ett grupprum där intervjuerna kunde genomföras ostört. En intervju genomfördes via Skype eftersom informanten var sjuk den dagen då intervjun var bokad. Samtliga informanter fick skriva på ett samtycke (bilaga 2) till deltagande i studien innan intervjuerna började. Intervjuerna spelades in med hjälp av en mobiltelefon som placerades synligt på ett bord mellan mig och informanten. Intervjun som genomfördes via Skype informerades informanten att intervjun spelades in och en webkamera möjliggjorde att jag och informanten såg varandra. Som stöd för varje intervju hade jag med mig min intervjuguide (se bilaga 1) och samtliga intervjufrågor ställdes till alla informanter, med undantag för olika följdfrågor som kunde uppstå för att intervjun skulle flyta på så naturlig som möjligt och för att jag skulle få så mycket data som möjligt. Efter sista intervjufrågan i intervjuguiden talade jag om för informanten att det var sista frågan och gav då möjligheten till informanten att lägga till något eller fråga om de undrade över något. Detta gjorde jag för att försäkra mig om att informanterna fick möjlighet till att beskriva situationen och vidare försäkra mig om att min intervjuguide täckte alla delar som jag behövde få veta, men även för att intervjuerna inte skulle få ett abrupt slut utan avslutas mer naturligt. Varje intervju tog mellan 25-30 minuter.

När det gäller observationerna skedde de inte alltid samma dag som intervjuerna på grund av tidsbrist eller andra organisatoriska orsaker. På samtliga fem skolor där jag intervjuade informanterna observerade jag deras undervisning av nyanlända elever. På två skolor fick jag även möjlighet att observera tre kartläggningstillfällen för att se hur det kunde gå till. Jag var noga med att tala om för eleverna att jag inte observerade deras prestationer utan att observationen handlade om att jag skulle observera läraren och klassrumsmiljön i övrigt. Jag bad även läraren eller studiehandledare att översätta på andra språk och förklara min närvaro för elever som eventuellt inte förstod svenska, eftersom jag ansåg att det var viktigt att de nyanlända eleverna förstod varför jag var där så att de inte blev oroliga och undrande. Därav var min roll som observatör känd och öppen för både lärarna och eleverna, men jag intog rollen som icke deltagande observatör. Samtliga observationer varade under en hel skoldag på samtliga skolor, den exakta tiden skiljer något mellan skolorna. En skoldag var ungefär från klockan 8.00 till 14–14.30 vilket innebär att samtliga observerade timmar är cirka 32.5 timmar. Under observationerna satt jag med i klassrummet eller grupprummet antingen lägst bak eller längst fram i rummet och skrev anteckningar. Vid en observation var endast två elever och en specialpedagog närvarande. Observationen ägde rum i ett litet grupprum och ett rund bord placerat i mitten. Då det inte fanns andra sittplatser och då rummet var väldigt litet och det var få elever föll det sig naturligt att jag satt med eleverna runt bordet. Vid de olika observationerna observerade jag bland annat interaktionen mellan lärare och elev, men även interaktionen mellan annan personal exempelvis modersmålslärare och studiehandledare och elever. Vidare observerade jag klassrumsmiljön och vilket eller vilka språk som talades i klassen och hur undervisningen bedrevs. Jag skrev noggranna anteckningar i form av hela meningar om händelseförloppen som jag observerade. Samma dag efter varje observation renskrev jag mina anteckningar och markerade det mest väsentliga med överstrykningspennor i olika färger. Under observationerna tog jag även bilder med min mobiltelefon på klassrumsmiljön, genomgångar som läraren skrev på tavlan samt läromedlen som användes på lektionen. Detta gjorde jag för att jag skulle kunna ha det som komplement till datainsamlingen och för att påminnas hur det såg ut på varje skola eftersom det ibland var svårt att hinna skriva hur klassrumsmiljön såg ut samtidigt som lektionen pågick.

Jag ville försäkra mig om att inte missa något intressant och relevant. Inga bilder på elever togs, eftersom det kräver särskilda tillstånd. På samtliga skolor frågade jag personalen om jag kunde få med mig dokument i form av riktlinjer, rutiner för mottagande av nyanlända samt kartläggningsmaterial så att jag kunde ha dessa som komplement till det data som samlats in genom intervjuer och observationer.

5.4. Bearbetning av data

Varje intervju har först och främst transkriberats ordagrant, vilket har fungerat som underlag för bearbetning av data. Vidare har jag lyssnat på varje intervju otaliga gånger samtidigt som transkriberingarna lästs, detta för att försäkra mig om att inte missa väsentliga uttryck i form av pauser, betoningar, röstläge med mera och för att försöka återkoppla till intervjutillfällena.

I det insamlade materialet i form av intervjuer sökte jag varierande, återkommande begrepp och teman som hade relevans för studiens syfte och frågeställningar. Jag har urskilt mönster och hittat likheter och skillnader mellan de olika skolorna vilket resulterade i att jag fick två grupper. Denscombe (2009) menar att kvalitativ data ter sig i ord eller bilder och insamlat data kan inte stå för sig själv, utan datamaterialet måste först samlas in sedan bearbetas och sorteras för att vidare kunna analyseras. Jag använde mig utav överstrykningspennor i olika färger för att sortera ut likheter och skillnader.

I datamaterialet försökte jag urskilja mönster genom att sortera materialet och skapade vidare kategorier utifrån dessa mönster som kom upp. Bland annat vilka kartläggningsmaterial som används och hur undervisningen på skolorna bedrivs. Sammanställningen av likheterna, skillnaderna och de mönster som kunnat urskiljas har senare blivit till resultatets avsnittsfördelning.

I bearbetningen av data använde jag fältanteckningar från observationerna, dokument i form av kartläggningar och kartläggningsmaterial från skolorna samt inspelat materialet från intervjuerna. Hartman (2004) menar att insamlat material ska organiseras och kategoriseras för att tydliggöra förståelse för och tolkningen av en

företeelse. Vidare förklarar Hartman att kategorisera innebär att hitta väsentliga begrepp.

Nackdelarna med en tematisering eller kategorisering av materialet är att datamaterialet plockas isär och mycket av data går förlorat. Samtidigt är det en fördel då väsentliga teman som besvarar frågeställningar och syfte konkretiseras. De olika teman och kategorier blir som ett slags pussel som till slut ger en fördjupad bild av forskningsfrågorna.

5.5. Urval

I detta avsnitt görs en närmare presentation av studiens urval, vilka som ingår i urvalet samt hur urvalet valts.

Fem olika skolor (se närmare beskrivning tabell 2, s. 41) och sju informanter (se närmare beskrivning tabell 1, s. 40) verksamma på de fem skolorna utgör studiens urval. Urvalet i denna studie utgår från ett icke-sannolikhetsurval då forskningsprocessen i denna studie mer är en ”upptäcksprocess” istället för att svara på och pröva hypoteser (Denscombe 2009). Vidare är urvalet en kombination av bekvämlighetsurval och snöbollsurval. Ett bekvämlighetsurval innebär att urvalet är tillgängligt för forskaren och ett snöbollsurval är ett slags bekvämlighetsurval där ett mindre antal människor som är relevanta för undersökningen väljs. Ett bekvämlighetsurval är inte representativt för en hel population, men kan ge intressanta resultat och en variation i resultatet (Bryman 2011). Urvalet i denna studie är ett bekvämlighetsurval i den mån att skolorna valdes utifrån personliga kontakter och på så sätt blev skolorna tillgängliga för mig att snabbt få kontakt med dem och vidare blev det en snöbollseffekt i den mån att informanterna och personliga bekanta tipsade om skolor som kunde ingå i studien. På så sätt fick jag informanter och skolor som är relevanta för studien. Däremot var skolorna inte lätt tillgängliga för mig eftersom de är belägna i fem olika kommuner i Sverige vilket innebar flera resor mellan de olika kommunerna och städerna. Anledningen till att jag valde skolor som är belägna i olika kommuner och städer är för att jag ville få en bred bild och variation i hur arbetet med nyanlända elever kan se ut i olika skolor. Dessutom varierar antalet nyanlända elever

på de undersökta skolorna. Jag ville att urvalet skulle bestå av skolor som både har ett stort antal nyanlända elever samt skolor med ett mindre antal nyanlända elever för att få en variation och kunna jämföra skolorna. Vidare är inte urvalet heller koncentrerat på en viss årskurs i skolorna, eftersom jag även där ville få en bred bild om hur de kan se ut i olika verksamheter. På så sätt fick jag ett urval med två skolor belägna i två stora kommuner där den ena skolan har ett stort antal nyanlända elever och den andra skolan är en mottagningskola med ett mindre men konstant antal nyanlända elever. Vidare består urvalet av två skolor belägna i två små kommuner där den ena skolan har ett stort antal nyanlända elever och den andra skolan har ett mindre antal nyanlända elever och elever med utländsk bakgrund. Urvalet består också av en skola belägen i en mellanstor kommun med ett litet antal nyanlända elever.

Informanterna i studien tilldelades mig då jag kontaktade skolorna och talade om syftet med min studie och blev på så sätt tilldelad lämplig informant och årskurs där jag kunde genomföra mina undersökningar. Sju informanter utgör urvalet för denna studie, även informanterna utgör en variation. Tre informanter är lärare i svenska som andraspråk, två informanter är klasslärare och två informanter är specialpedagoger. Samtliga informanter arbetar med nyanlända elever på olika sätt.

Jag använde mig först av personliga kontakter för att få tillgång till skolor. På så sätt fick jag snabbt tillgång och kontakt med de olika skolorna. Jag hade inga speciella kriterier för urvalet, mer än att jag ville att skolor som har nyanlända elever skulle ingå i urvalet. Genom personliga kontakter kontaktade jag de olika skolorna via telefon och talade om syftet med studien. Samtliga skolor som jag kontaktade var villiga och positiva till att ställa upp. Jag hade tidigare ingen kännedom eller relation till skolorna som ingår i studien.

Till en början hade jag sex stycken skolor, men valde att inte ha med den första skolan ganska tidigt då den skolan vid undersökningens genomförande endast hade en nyanländ elev. Jag genomförde två intervjuer med en rektor och en specialpedagog på den skolan som arbetade med den nyanlända eleven, men jag gjorde inga observationer. Denna skola var den första skolan som jag besökte och fick därför fungera som en pilotstudie och inte ingå i urvalet.

I studien benämns skolorna: *Skola 1*, *Skola 2*, *Skola 3*, *Skola 4* och *Skola 5*. Informanterna benämns *Lärare 1*, *Lärare 2*, *Lärare 3*, *Lärare 4*, *Lärare 5*, *Specialpedagog 1* och *Specialpedagog 2* och presenteras närmare i följande avsnitt.

5.5.1. Urval informanter

I tabellen nedan görs en presentation av informanterna i studien. Samtliga informanter arbetar med nyanlända i de fem undersökta skolorna.

Informanter	Skola
<i>Lärare 1</i>	Arbetar på skola 1 som lärare i svenska som andraspråk och är även förstalärare. Undervisar i introduktionsgruppen i förberedelseklassen och har huvudansvaret för kartläggningar av nyanlända elever.
<i>Lärare 2</i>	Högstadielärare och undervisar i SO och svenska som andraspråk på <i>Skola 2</i> . Läraren genomför kartläggningar i SO och svenska som andraspråk tillsammans med studiehandledare på elevernas modersmål.
<i>Lärare 3</i>	Arbetar på <i>Skola 3</i> som lärare i svenska som andraspråk i förberedelseklass och är även förstalärare. Läraren har huvudansvaret för kartläggningar av nyanlända elever.
<i>Lärare 4</i>	Klasslärare i årskurs två på <i>Skola 4</i> och arbetar med nyanlända elever i ordinarie klass.
<i>Lärare 5</i>	Klasslärare i årskurs två på <i>Skola 4</i> och arbetar med nyanlända elever i ordinarie klass.
<i>Specialpedagog 1</i>	Arbetar på <i>Skola 4</i> och undervisar nyanlända elever i svenska som andraspråk utanför ordinarie undervisning och gör även kartläggning.
<i>Specialpedagog 2</i>	Arbetar på <i>Skola 5</i> och undervisar nyanlända elever i svenska som andraspråk utanför ordinarie undervisning. Specialpedagogen har även hand om kartläggningen av nyanlända elever.

Tabell 1. Urval informanter

5.5.2 Urval Skolor

I tabellen nedan presenteras skolorna som utgör urvalet i denna studie.

<i>Skola 1</i>	Undervisning i årskurserna fyra till nio med cirka 380 elever och ligger i en större kommun i Sverige i ett område som är förort till en stor stad. På skolan går 99 procent flerspråkiga elever och elever med utländsk bakgrund.
<i>Skola 2</i>	Skolan är en mottagningsskola för nyanlända elever. Mottagningsskolan har hand om introduktionen och kartläggningen av cirka sextio nyanlända elever i årskurserna två till nio.
<i>Skola 3</i>	Skolan är en F-6 skola med cirka 400 elever belägen i en liten kommun. På skolan finns det många nyanlända och flerspråkiga elever och på skolan talas cirka 25 olika språk.
<i>Skola 4</i>	Skolan är en F-6 skola med cirka 300 elever som ligger i ett lugnt svenskt villaområde i en mellanstor kommun. Majoriteten av eleverna på skolan bor i området eller liknande områden och är svenskfödda med svenskfödda föräldrar. Vid studiens genomförande finns det nio nyanlända elever på skolan.
<i>Skola 5</i>	En liten skola som ligger i en kommun nära en stor stad i Sverige. Undervisningen bedrivs i årskurserna F-3 fördelade på åtta klasser. Skolan har cirka 160 elever, majoriteten av eleverna på skolan har svenska som modersmål. Vid studiens genomförande finns det fyra nyanlända elever.

Tabell 2. Urval skolor

5.6. Etiska principer

Vetenskapsrådet (2011) presenterar forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap som forskare måste förhålla sig till vid forskning och undersökningar. De behandlar forskningskravet och individskyddskravet, vilka alltid måste vägas mot varandra. När det handlar om forskningskravet menar man att forskning är både viktigt och nödvändigt för utvecklingen både på individ- och samhällsnivå.

De fyra huvudkrav som forskare ska förhålla sig till är: informationskravet som innebär att forskaren måste informera deltagare om undersökningens syfte samt villkor för deras deltagande. När informanterna kontaktades för föreliggande studie informerade jag om studiens syfte samt övergripande vad intervjufrågorna och observationen skulle handla om.

Det andra kravet är samtyckeskravet som innebär att forskaren måste få deltagares samtycke till deras medverkan. I föreliggande studie gavs ett samtycke till informanter (se bilaga 2) innan intervjuerna. Alla informanter har fått ta del av och skriva på ett samtycke till deras medverkan.

Konfidentialitetskravet är det tredje kravet som innebär att deltagarnas identitet behandlas konfidentiellt. Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet som innebär att insamlat material och uppgifter om deltagarna endast får användas i forskningsändamål. Informanterna i studien blev genom samtycket informerade att deras uppgifter skulle behandlas konfidentiellt samt att insamlat material endast kommer att användas i utbildnings- och forskningssyfte.

6. Resultat

I följande del presenteras resultat av datainsamlingen vilken skedde genom sju intervjuer och observationer på fem olika skolor. Resultatet beskriver vilka kartläggningsmaterial skolorna använder, syftet med kartläggningen samt kartläggningsprocessen. Vidare beskrivs hur lärarna på de undersökta skolorna planerar och anpassar undervisningen med utgångspunkt i de kartläggningar som gjorts. Materialet från intervjuerna utgör grunden för tolkning och analys av resultatet (*se avsnitt 5.4. för närmare beskrivning av bearbetning av data*). Fältanteckningar från observationer och dokument i form av kartläggningsmaterial från skolorna utgör komplettering till analysen av resultatet. I datamaterialet har likheter, skillnader och mönster urskilts och dessa har sedan tolkats och analyserats. Vilket har resulterat i att skolorna har delats in i två grupper. Denna indelning ligger till grund för avsnittsindelningen i resultatet (*se närmare beskrivning av avsnittsindelningen under 6.1*).

Citat från intervjuerna samt fältanteckningar från observationerna presenteras för att förstärka eller förtydliga de resultat som presenteras. Vissa delar i citaten har ibland tagits bort. Utelämnad text har markerats med [...] för att få med det nödvändigaste och mest relevanta i utsagorna. Vidare är transkriberingarna ortografiska och innehåller ibland upprepningar, vilka inte har tagits bort för att inte påverka autenticiteten i citaten. Däremot har citaten försatts med skiljetecken för att underlätta läsningen.

6.1. Resultat disposition

De övergripande temana i resultatet är *kartläggning* och *undervisningsform*. Utgångspunkten för val av teman utgår från studiens forskningsfrågor:

- Hur kartläggs nyanlända elevers förmågor och kunskaper i de undersökta skolorna?
- Hur planeras och anpassas undervisningen av nyanlända elever med utgångspunkt i den kartläggning som gjorts på respektive skola?

Resultatet disponeras genom att de undersökta skolorna har delats in i två grupper beroende på vilket kartläggningsmaterial och vilken undervisningsform som skolorna tillämpar för nyanlända elever. Den första gruppen utgör *Skola 1*, *Skola 2* och *Skola 3* och den andra gruppen utgör *Skola 4* och *Skola 5* (se närmare presentation av skolorna i avsnitt 5.5.2).

Det första temat som presenteras är *kartläggning*. Under rubriken ”anpassat kartläggningsmaterial” (avsnitt 6.2) beskrivs hur de tre skolorna 1, 2 och 3 väljer att anpassa befintliga kartläggningsmaterial för att kartlägga nyanlända elevers förmågor och kunskaper och varför de gör på det sättet. I nästa avsnitt (6.2.1) som benämns ”syfte med kartläggningen” beskrivs syfte med kartläggningen och hur skolorna använder kartläggningsresultaten. Under rubriken ”kartläggningsprocessen” (avsnitt 6.2.2) beskrivs hur dessa tre skolor genomför kartläggningen, vilka som är med och kartlägger samt vad som kartläggs. Därefter beskrivs hur den andra gruppen skolor arbetar. Rubriken ”befintliga kartläggningsmaterial” (avsnitt 6.3) beskriver hur *skola 4* och *skola 5* använder befintliga kartläggningsmaterial och varför de använder dessa material. Vidare beskrivs syfte med kartläggningen (avsnitt 6.3.1) samt kartläggningsprocessen (avsnitt 6.3.2) i *skola 4* och *skola 5*.

Det andra temat i resultatet är *undervisningsform*. I rubriken ”undervisning genom förberedelseklasser” (avsnitt 6.4) beskrivs hur *skola 1*, *skola 2* och *skola 3* bedriver undervisningen i förberedelseklass. Därefter beskrivs i avsnittet (6.4.1) ”anpassning av undervisning i förberedelseklasser” hur de tre skolorna anpassar undervisningen för nyanlända elever. Vidare innehåller avsnittet (6.4.2) ”undervisning genom ordinarie klass” vilken beskriver hur *skola 4* och *skola 5* bedriver undervisningen och rubriken ”anpassning av undervisning i ordinarie klasser” (avsnitt 6.4.3) beskriver hur de två skolorna anpassar undervisningen för nyanlända elever i den ordinarie klassen.

6.2. Anpassat kartläggningsmaterial

I *Skola 1* har en grupp pedagoger i kommunen utarbetat ett material som bygger på Skolverkets befintliga kartläggningsmaterial. Pedagogerna har satt ihop olika delar utav Skolverkets material och har gjort till ett mindre eftersom man ansåg att det ursprungliga var för omfattande och tidskrävande.

I *Skola 2* utgår lärarna i från *Linköpingsmaterialet* som är ett kartläggningsmaterial framtaget av Linköpings kommun 2012. Kartläggningsmaterialet består av två delar, ett grundmaterial och ett övningsmaterial och kan användas i årskurserna ett till nio (Linköpings kommun 2012). Lärarna väljer att anpassa materialet genom att använda delar av det men modifiera med andra bilder och konkreta material.

Skola 3 har utarbetat ett eget kartläggningsmaterial eftersom man anser att de befintliga material som finns är för omfattande och tidskrävande.

Anledningen till att skolorna har utarbetat egna material eller väljer att bearbeta befintliga kartläggningsmaterial som exempelvis Skolverkets och Linköpingsmaterialet är för att de anser att dessa material är allt för omfattande, tidskrävande och ibland kulturbundna vilket leder till att kartläggningen blir bristfällig. Lärarna upplever även att vissa delar i det befintliga materialet inte är tillräckliga och därför behöver modifieras exempelvis med tydligare bilder eller konkret material. Följande citat belyser varför läraren i *skola 2* anpassar eller byter ut delar av kartläggningsmaterialet:

Men jag kan ju tycka att kartläggningsmaterialet inte alltid stämmer överens med det jag tycker att jag ska kartlägga på från högstadie synvinkel [...] Därför har jag fått gjort lite egna grejer och det kan jag fortsätta och utveckla. [...] Jag har gjort lite egna bilder för jag tyckte inte kartläggningsmaterialet för sju - nio täckte det jag ville fråga om i vissa ämnen. [...] Jag tänkte utifrån femton års erfarenhet som högstadielärare vad är det jag skulle vilja att dom kan, vad förutsätter jag för att jag ska kunna sätta betyg i årskurs nio och därifrån gjort bilder (*Lärare 2*).

Läraren menar att befintliga kartläggningsmaterial inte alltid stämmer överens med vad läraren anser av vikt att kartlägga. Sin bedömning av kartläggningsmaterialet och vad eleven bör kunna för att få betyg i ett ämne grundar läraren på sin femtonåriga erfarenhet som högstadielärare. Därför menar läraren att anledningen till att en viss bearbetning eller anpassning av materialet behövs i form av

exempelvis andra bilder eller annat material. Vidare menar läraren att vissa bilder som finns i befintliga kartläggningsmaterial är allt för kulturbudna, vilket exemplifieras i citatet nedan:

Vi pratade ju om det tidigare, om dom jädra [*sic!*] runstenen. Det är ju klart, det är ju kunskaper som varför ska dom ha med sig det överhuvudtaget? Dom har ju inte läst svensk historia och en runsten kanske inte är nåt man pratar om nere i Syrien (*Lärare 2*).

Citatet ovan visar hur läraren försöker att hitta andra bilder för att konkretisera och anpassa kartläggningsmaterialet efter nyanlända elever. Vissa delar i kartläggningsmaterialet är ibland för kulturbundna som exempelvis runstenen som läraren nämner. En runsten är typisk för nordisk historia och kräver tidigare kunskap och erfarenheter som nyanlända elever många gånger saknar. Vidare indikerar citatet ovan att enskilda lärare gör erfarenhetsbedömningar och tar egna beslut om vad de anser att nyanlända elever borde kunna för att de ska få betyg i ett ämne. Detta kan leda till att förutom en stor variation i hur skolorna i de olika kommunerna väljer att kartlägga nyanlända elever så förekommer det även variation i kartläggningen på enskilda skolor beroende på vad lärarna anser är av vikt att kartlägga.

I brist på utvecklat kartläggningsmaterial för nyanlända elever och brist på avsatt tid för kartläggningar genomförs sällan kartläggningarna i sin helhet. Istället kartlägger lärarna ofta endast delar utav kartläggningen. Det är också en av anledningarna till att skolorna väljer att anpassa kartläggningsmaterialen. Citatet nedan visar exempel på hur lärare gör egna erfarenhetsbedömningar av elevernas förmågor och kunskaper då tiden till att genomföra kartläggningar inte alltid finns:

[...] hade jag fått göra kartläggning, nu fick jag ju läsa av det själv. Jag hann inte göra kartläggning. Gjorde jag ju nu, till exempel under februari lovet i februari. Det här borde jag ju gjort för ett år sen men nu kom dom ju dom nya, som kom upptäcker man, du vet när man är med dom, så märker man ganska snabbt, okej du är duktig i matematik. Jag har elever som går i matematik efter en vecka också ute i klass [...] (*Lärare1*).

Läraren menar i citatet ovan att det inte alltid finns tid till att kartlägga. Vissa elever har läraren fått ”läsa av” och själv avgöra huruvida eleven exempelvis är duktig i matematik, istället för att göra en gedigen kartläggning eftersom tiden inte alltid finns.

Citatet ovan visar att det många gånger saknas avsatt tid för kartläggningar vilket leder till att kartläggningar blir bristfälliga och många gånger godtyckliga utifrån

enskilda lärares beslut. *Lärare 1* menar att bristen på avsatt tid för kartläggning leder till att läraren har fått kartlägga under lov. Variationen mellan skolorna i hur de använder och utarbetar egna kartläggningsmaterial visar även på att det saknas tydliga riktlinjer och ett kartläggningsmaterial som är utarbetat för nyanlända elever:

[...] meningen är att man skulle göra en ganska gedigen kartläggning. Jag skulle göra det men det har inte blivit så, det står på papper men det finns inte i praktiken [...]. Det här med nyanlända är fortfarande nytt för Sverige vi vet inte riktigt hur vi ska handskas med det och det kommer många till den här skolan[...]. Det är förnärvarande bara jag som gör det och jag har fått göra det på lov så att jag har fått jobba över för det finns inte utrymme för. Egentligen ska jag inte vara ute i klass så mycket som jag är utan jag ska dra mig tillbaka femtio procent av min tjänst och bara sitta och kartlägga men det har ju tyvärr inte hänt [...]. Det finns ingen riktig organisation kring detta tyvärr [...]. Inga klara riktlinjer det finns en sån där riktlinjer sån blankett som våran chef har gjort och jag följer ju den skriva in men tänk dig själv du ska skriva in och sen ska du hoppa in vad heter det ehm... undervisa (*Lärare 1*).

Läraren menar att det är meningen att man på skolan ska genomföra gedigna kartläggningar, men att det inte alltid finns tid till att göra det. Vidare menar läraren att det står på papper att man ska kartlägga, men det förekommer inte i praktiken. Organisationen kring kartläggning är bristfällig på skolan både när det gäller hur kartläggning ska genomföras samt att det saknas avsatt tid till att genomföra kartläggningar. Stor tillströmning av nyanlända elever på skolan leder till att det inte finns tid att både undervisa och kartlägga, därför har läraren fått jobba över eller arbeta med kartläggningar under ledigheter.

På de tre skolorna (*Skola 1*, *Skola 2* och *skola 3*) finns det kommunala riktlinjer samt egna verksamhetsriktlinjer för hur mottagande, kartläggning och undervisning av nyanlända elever ska hanteras. Emellertid visar lärarnas utsagor att det är de enskilda lärarna som ändå till slut gör egna bedömningar. *Skola 1* och *Skola 3* tillämpar principen om förstalärare med inriktning på språkutveckling, och man har avsatt en av dessa tjänster för läraren i svenska som andraspråk. Denne ska vara verksam i förberedelseklassen, ha ansvar för och ha avsatt tid till kartläggning och har därför mindre undervisning. I *Skola 2* har inte läraren i svenska som andraspråk huvudansvaret för kartläggning, istället genomförs kartläggningen av olika lärare i respektive ämne.

6.2.1. Syfte med kartläggningen

Överlag i samtliga tre skolor 1, 2 och 3 uttrycker lärarna att syftet med kartläggningar är att observera på vilken nivå eleverna befinner sig på när det gäller språkförmåga i svenska samt kunskaper i andra ämnen. Kartläggningarna fungerar som underlag för klass- eller grupplacering, anpassning av undervisning till elevens nivå samt rätt undervisningsform som passar för elevens nivå, intressen och behov. Läraren i *skola 1* beskriver nedan vad kartläggningen syftar till:

Syftet med kartläggningen är ju att man när eleverna går ut i klass [...] att lärarna ska få det. Och detta också, framförallt så tror jag detta är för att när vi skriver anpassad studiegång för eleverna när de kommer till oss. Om de inte kan gå ut i klassen och om de inte kan få betyg, dom får streck i olika ämnen som dom har därute så vet vi att, okej dom har anpassad studiegång. Här är en kartläggning. Här är komplementet till varför dom har anpassad studiegång. Varför dom inte kan vara ute i klass, för dom inte har varit här tillräckligt länge på grund av dom sakerna och deras historik [...] vad de kan också, vad man kan lyfta dom i (*Lärare 1*).

Läraren i skola 1 menar i citatet ovan att kartläggningen har som syfte att mottagande lärare ska få ta del av kartläggningsresultatet och används då eleverna ska gå ut i ordinarie klass. Framförallt, menar läraren, att det används då elever har anpassad studiegång och på grund av det inte kan få betyg i ett ämne. Kartläggningen fungerar då som ett komplement som visar varför eleverna har anpassad studiegång och varför eleverna inte kan delta i den ordinarie undervisningen. Vidare menar läraren att i kartläggningen står det bland annat orsaker till varför elever har anpassad studiegång, att det exempelvis beror på deras tidigare erfarenheter samt korta tid i Sverige. Läraren menar även att kartläggningen syftar till att visa vad eleven kan och vad man kan lyfta eleverna i. I följande citat beskriver läraren på *skola 2* syftet med kartläggningen:

Syftet med kartläggningen är att vi ska kunna ge eleven en så bra start som möjligt i nästa led när den börjar i IK klass. Ehhh och att jag förhoppningsvis skriver kartläggningen och ger dom lärarna ett hum om vart jag tycker att dom ska lägga undervisningen. Ni måste börja här eller den här eleven har jätte goda kunskaper [...] (*Lärare 2*)

Läraren på skola 2 menar att kartläggningen syftar till att kunna ge eleven en så bra start som möjligt i nästa led. Att lärarna som tar emot eleven känner till elevens styrkor

och vet var de ska börja och planera undervisningen utifrån elevens behov. Läraren på *skola 3* lyfter likt *lärare 2* att kartläggningen ska se till elevens styrkor och beskriver syftet med kartläggningen i följande citat:

Ja... som jag tycker så är det främst på dom färdigheter och kunskaper eleven har med sig alltså deras starka sidor. Medan den försöker att inte fokusera på så mycket eventuella brister eller luckor utan man försöker lyfta fram det eleven kan. [...] Syftet är ju att kunna ge bättre undervisning att individualisera. Mardrömmen är ju liksom som man sett nån gång när man kommit till nån grupp och så sitter en elev med typ ettans mattebok och så är den jätte duktig på matte men den kan inte svenska (*Lärare 3*).

Läraren på *skola 3* menar att kartläggningen syftar till de kunskaper och färdigheter som eleven har med sig. Läraren menar att kartläggningen försöker att inte fokusera på eventuella brister, istället försöker man lyfta fram elevens starka sidor. Vidare menar läraren att syftet är att ge en bättre undervisning och att individualisera så att elever inte besitter goda kunskaper i exempelvis matematik, men har en bok på lägre kunskapsnivå på grund utav brister i svenska språket.

Ibland fungerar och används kartläggningarna mer i bedömnings- eller utbildningssyfte än i kartläggningssyfte eftersom eleverna gradvis slussas ut till ordinarie klass efter att en kartläggning i ett ämne gjorts eller om en lärare bedömer att eleven är redo. Citaten nedan visar exempel på detta:

Bildläraren kommer till mig: men vet du vad jag är lite osäker på den eleven när jag ska sätta betyg till exempel eller hur den är relaterad till det här ämnet till exempel bild. Aa då får hon: varsågod här får du kartläggningsprogrammet när det gäller bild. Så får hon. Då kan hon sitta och kartlägga (*Lärare, 1*).

Läraren på *skola 1* beskriver i citatet ovan ett fall då bildläraren på skolan är osäker på betygssättningen av en elev i ämnet bild. Läraren menar att då får bildläraren kartläggningsmaterialet för ämnet bild som då kan göra en kartläggning för att ta reda på elevens kunskaper och genom det sätta betyg. Citatet nedan visar också på hur kartläggningar ibland används mer i ett bedömningssyfte:

Sen berättar jag: aa nu kommer du få göra rätt mycket tester, visa allt du kan i matematik och visa hur duktig du är på engelska och sådär så vi hittar rätt nivå och så du får en bra bok så du inte får den lättaste [...] Hon den albanska tjejen hon var så lycklig där när studiehandedaren kom ner. Vi har ju inte nån som pratar där i varje dag här nere, utan vi får låna från andra skolan [...] Så hon ba: braa nu när han är här, så vill jag ha honom länge, vi gör allt! Så vi gjorde ju hela kartläggningen på en dag för att hon tyckte det var kul (*Lärare 3*)

Läraren i *skola 3* beskriver ovan hur hen talar om för elever att de kommer få göra många olika tester för att visa alla kunskaper i olika ämnen, så att eleven får undervisning på rätt nivå. Samtidigt berättar läraren om hur glad en elev blev för att ha fått tid till kartläggning, vilket kan tolkas som att eleverna stimuleras av att få göra kartläggning för att så fort som möjligt slussas ut till ordinarie klass.

Citaten ovan visar hur kartläggning många gånger inte bara handlar om att anpassa undervisningen efter nyanlända elevers förmågor och kunskaper utan även fungerar som en biljett in i den ordinarie klassen från förberedelseklassen. Kartläggningarna som gjorts lämnas över till ämneslärare specifikt när det handlar om övergången från förberedelseklass till ordinarie klass.

6.2.2. Kartlägningsprocessen

I Skola 1, 2 och 3 sker kartläggningar av nyanlända elever i olika steg och behandlar olika områden. Det första steget sker i form av ett introduktionssamtal med elever, vårdnadshavare/ god man, lärare, studiehandledare eller tolk och i vissa fall är även rektor närvarande. I introduktionssamtalet försöker man skapa sig en bild om bland annat elevens och familjens bakgrund och erfarenheter, föräldrars- och elevers skolgång, språkkunskaper samt vägen till Sverige. Kartläggning av elevens sociala situation behandlas enbart vid det första introduktionssamtalet. Följande citat visar hur det första steget i kartläggningen kan gå till:

Den av oss som kartlägger första gången pratar lite allmänt om hur länge har du varit i Sverige, är du här med mamma och pappa. Nu har vi ju lite sådana kunskaper innan så då får man ju säga den här inskrivningssamtalet är den formen av kartläggning. Jaa asså vi pratar lite om vad man har för drömmar och asså sådana saker, men inte om att vi går in och gräver och det är inte vårt uppdrag här heller. Utan sånt ska i sådana fall komma fram på första inskolningssamtalet och hälsosamtalet (*Lärare 2*).

I citatet ovan menar läraren att man vid introduktionssamtalet på *Skola 2* pratar lite allmänt om elevens vistelsetid i Sverige, familjesituationen samt om elevens drömmar inför framtiden, men att man inte på något sätt går på djupet och kartlägger elevens sociala situation. Läraren menar att det istället görs på det första

inskrivningssamtalet och hälsosamtalet. I följande citat beskriver läraren introduktionssamtalet på *skola 3*:

I den första blanketten frågar vi ju liksom familjesituationen, hur många som är här kommit, vilka som är med och resan och så men sen har vi ingen vidare kartläggning om hur dom har det här. Utan det är ju mer som vi kanske märker i konversationer och observationer men det är inget vi har med i nåt formulär (*Lärare 3*).

På liknande sätt som introduktionssamtalet genomförs i *Skola 2* visar citatet ovan att det även görs i *Skola 3*. Läraren menar att man samtalar om familjesituationen och resan till Sverige, men att det sker mer genom ett spontant samtal. Det finns med andra ord inget frågeformulär som behandlar de sociala frågorna. Istället märker man detta så småningom i interaktionen med eleverna och genom observationer, menar läraren. I följande citat beskriver *lärare 1* introduktionssamtalen som handlar om elevens sociala situation:

De flesta kommer ju från krigsdrabbade områden. Så även om dom är duktiga och har läst många år, har många skolår i sitt bagage med sig så kan det vara så att dom inte har gått i skolan på två år [...] det är upp och ner varje dag, att dom har mycket trauma [...] meningen är att det ska vara avslappnat samtal. De ska få berätta om sin bakgrund. Hur det ser ut hemma hos dig? hur såg ditt hus ut? [...] (*Lärare 1*).

Lärare 1 som är verksam i *Skola 1* menar i citatet ovan att nyanlända elever många gånger har mycket traumatiska upplevelser med sig. Vid introduktionssamtalet, som ska vara ett avslappnat samtal, ges eleverna möjlighet att berätta om sin bakgrund i sitt hemland.

Vid det första mötet är oftast en tolk närvarande och i de senare stegen i kartläggningen är istället en studiehandledare med samma modersmål som eleven med. Utöver den sociala kartläggningen i introduktionssamtalet görs en övergripande kartläggning av elevens kunskaper och erfarenheter i olika ämnen. Vårdnadshavare är endast delaktiga i det inledande introduktionssamtalet och lärarna delger inte föräldrarna elevernas kartläggning, däremot informeras de vid utvecklingssamtal om hur utvecklingen och skolgången i allmänhet går. Vid frågan om hur föräldrarna är delaktiga i kartläggningen svarade samtliga tre informanter

att föräldrar endast är delaktiga i introduktionssamtalet, i vilket man även frågar föräldrar om deras skolbakgrund. När det gäller kartläggning av elevernas språk- och ämneskunskaper är föräldrarna inte med på några kartläggningar. Läraren i *Skola 3* menar att det är bra att föräldrarna inte är med eftersom det lätt kan bli att föräldrar pratar åt barnen. Läraren i *Skola 2* menar att man i stort sätt aldrig träffar föräldrar, utom undantagsvis när föräldrar vill komma till skolan.

I det andra steget görs en ämneskartläggning i huvudsak inom följande ämnen: språkliga kunskaper, matematikkunskaper samt omvärldskunskaper. Kartläggning av kunskaper i andra ämnen förekommer i högre årskurser, exempelvis i naturorienterande ämnen och i estetiska ämnen. Variationen i vilka ämnen som kartläggs beror på om eleven är redo för en kartläggning i respektive ämne, vilket också grundar sig i lärares egna bedömningar. Lärarna på de tre skolorna tenderar att vänta med kartläggning i svenska språket tills de bedömer att eleven har nått en tillräcklig nivå i språkinläringen. Vilka kriterier eleverna ska uppfylla för en tillräcklig språklignivå eller vad lärarna anser med tillräcklig språknivå kommenterades inte.

På *Skola 1* och *Skola 3* genomförs kartläggningen i huvudsak av lärare i svenska som andraspråk som även är förstalärare och huvudansvariga för kartläggningar av nyanlända elever på skolan. I *Skola 2* genomförs kartläggningar av respektive lärare i de olika ämnena. Samtliga tre skolor har tillgång till studiehandledare som i det flesta fall närvarar vid kartläggningarna. I *Skola 1* har läraren i svenska som andraspråk arabiska som modersmål och istället för att ta in en studiehandledare väljer läraren därför att ta delar av kartläggningen på arabiska.

Kartläggningen sker ofta en till två månader efter att en elev anlänt till skolan, men det finns ingen bestämd tidsintervall för när kartläggningen ska vara gjord. Läraren på *Skola 2* förklarar i citatet nedan hur tidsåtgången av kartläggningen kan gå till:

I svenska som andraspråk försöker vi vänta så länge det bara går, sen kan man ju kartlägga under vägen utav dom här åtta veckorna. Märker jag att eleven kan alfabetet ja men då kan jag ju egentligen checka av det. [...] är det en elev med till exempel arabiska ja men då får då blir det kanske precis där i slutet utav dom åtta veckorna. Medan eleven som har är ensam med sitt språk ja men då kanske jag börjar andra veckan därför att jag då har modersmållärare som kommer och det är bara en på den tiden. Så för en del elever går det väldigt snabbt. (*Lärare 2*).

I citatet ovan menar läraren på *Skola 2* att kartläggningsprocessen ser olika ut beroende på eleverna och vilket modersmål de har. Vissa saker menar läraren kan man checka av ”under vägen” som exempelvis om en elev behärskar alfabetet. Däremot spelar elevernas modersmål roll för hur snabbt en kartläggning kan genomföras, eftersom det ställer krav på tillgång till modersmållärare. Om eleverna har arabiska som modersmål likt de flesta eleverna, kan det ta lite längre tid och kartläggningen genomförs i slutet av de åtta veckor som eleven är på mottagningsskolan. Medan om en elev är ensam med sitt modersmål så kan kartläggningen ske i början av de två veckor när eleven har anlänt eftersom det då också finns mer tillgång till modersmållärare.

Så jag sitter elev för elev och frågar och liksom det tar ganska lång tid. Varje del tar ungefär femtio minuter, om de och det som är fördelen, för mig går det till och med kanske lite fortare för att jag pratar arabiska och dom flesta som kommer, kommer från Syrien. Så då kan jag istället för att ta in en studiehandledare eller tolk, så tar jag det direkt när dom inte förstår så säger jag det på arabiska men jag försöker ju så klart säga det på svenska (*Lärare 1*).

I citatet ovan har läraren i *Skola 1* liknande resonemang som lärare i *Skola 2* i föregående citat. Tidsåtgången för kartläggningsprocessen i de olika ämnena påverkas av tillgången till modersmållärare/studiehandledare i de olika språken. Läraren i *Skola 1* menar att det är en fördel för hen som har arabiska som modersmål vilket gör att läraren kan ta vissa delar av kartläggningen på arabiska istället för att ta in en studiehandledare, eftersom det då går fortare att genomföra kartläggningarna.

Lärarnas utsagor ovan visar att tidsintervallen för kartläggningarna många gånger beror på organisatoriska lösningar, tillgång till studiehandledare på respektive modersmål samt hur många nyanlända elever som kommer och behöver kartläggas.

När det handlar om uppföljningen av kartläggningsresultat förekommer det en variation bland de tre undersökta skolorna i hur de följer upp kartläggningarna som gjorts. Följande citat visar exempel på hur uppföljningen kan gå till:

För tillfället följs det inte upp...aaa följs upp på det sättet att jag lämnar över det till min chef för hon tittar på det. Hittills har det inte hänt nåt, det kanske följs upp så småningom men eftersom det fortfarande e väldigt nytt och egentligen har inte Skolverket sagt helt och hållet. Skolverket håller på och bearbetar så det är inte ens säkert att det blir exakt såhär (*Lärare 1*).

Läraren menar i citatet ovan att kartläggningen på *Skola 1* följs upp genom att läraren överlämnar kartläggningar som gjorts till huvudman. Vidare menar läraren att man på skolan inte har följt upp kartläggningen på något speciellt sätt vidare, eftersom det fortfarande är väldigt nytt och det saknas riktlinjer på hur det ska följas upp.

Vi brukar ha nätverksträffar där vi frågar har ni nytta utav våra kartläggningar? Vill ni att vi ska förändra på nåt sätt? Så man får lite tips och råd så förhoppningsvis betyder det att dom har lästs läser dom. Och vissa lärare vill inte ta emot eleverna förrän dom har fått kartläggningen [...] därför bland annat så ändrade vi så att försöka skriva dit vad vi tycker är nästa steg. Ehhh för förut gjorde vi inte det ehmm men då var det en lärare på en utav dom här skolorna som tar emot, kunde ni inte liksom skriva vad ni tycker nästa steg är i ämnena (*Lärare 2*).

Läraren på *Skola 2* menar i citatet ovan att det förekommer nätverksträffar tillsammans med skolorna som vidare ska ta emot de nyanlända eleverna. Vid dessa nätverksträffar brukar man fråga de mottagande lärarna om de har haft nytta av de kartläggningar som gjorts samt om det finns förslag på ändringar. Läraren menar att tack vare dessa nätverksträffar har man nu lagt till ett avsnitt i kartläggningen där lärarna skriver vad nästa steg för eleven är att utveckla. På det sättet kan de mottagande lärarna få en uppfattning om var eleven befinner sig och var de kan börja med undervisningen i de olika ämnena.

Under hela tiden asså gör man ju IUP precis som man gör för alla. Det måste vi ju göra ehmm så dom får ju skriftliga omdömen i IUP, i betyg precis som alla andra. Det som vi kanske lite extra, vi brukar ha extra föräldramöten om det här med betyg till exempel för att språket är så viktigt i våra läroplaner [...] Om man kanske har högsta betyg i vissa ämnen i sitt hemland det liksom går inte och få det i svenska direkt eller asså i svensk skola även om du kanske är jättebra i matte så kanske du inte får det i Sverige du kanske får ett F nu i början så att där får dom ju hela tiden en kartläggning [...] och dom får ju åtgärdsprogram om det behövs så det försöker vi ju verkligen och följa alla vanliga steg (*Lärare 3*).

Läraren på *Skola 3* menar i citatet ovan att kartläggningen följs upp genom att individuella utvecklingsplaner görs som innehåller skriftliga omdömen. Vidare upprättas åtgärdsprogram för de elever som är i behov av det. Läraren menar att det som eventuellt görs extra för nyanlända elever är att man har något extra föräldramöte

där man tar upp problematiken med att få ett godkänt betyg i ett ämne. Läraren menar att många av eleverna får ett F i betyg även fast de har haft högre betyg i vissa ämnen i sitt hemland. De får betyget F eftersom de saknar det svenska språket. De extra föräldrar samtalen är då till för att kunna förklara detta för föräldrar.

6.3. Befintliga kartläggningsmaterial

Två av de fem undersökta skolorna, *Skola 4* och *Skola 5* kartlägger nyanlända elevers kunskaper i huvudsak i ämnena svenska och matematik. På dessa skolor finns inget kartläggningsmaterial anpassat för just nyanlända elever utan samma material används för samtliga elever. Eftersom det inte finns något anpassat kartläggningsmaterial sätter specialpedagogerna samman egna material som de anser lämpliga för kartläggning av nyanlända elevers förmågor och kunskaper. I huvudsak fokuserar kartläggningarna av nyanlända elever på *skola 4* och *skola 5* avkodningsförmåga, ordförråd, läsförståelse, läs flyt, matematiska begrepp samt matematikdiagnoser.

I följande två citat beskriver specialpedagogerna hur kartläggningen av nyanlända elevers förmågor och kunskaper kan gå till:

Jag använder asså Svapp, är ju ett ordförståelse som jag tänker hör ihop med barn med annan modersmål. [...] Nää men det är ju ett litet hopplock, så att man får med dom delarna. Aaa det är inget som vi liksom beställt eller köpt eller, det här har man när man kartlägger barn med annan modersmål, det har vi inte (*Specialpedagog 1*).

Specialpedagogen på *Skola 4* beskriver i citatet ovan att det på skolan inte finns något kartläggningsmaterial som är anpassat för just nyanlända elever eller elever med annat modersmål än svenska. Istället använder specialpedagogen ett ordförståelsetest och sätter samman andra liknande material så att man får med de olika delar som krävs för att kartlägga nyanlända elever språkkunskaper i svenska. I följande citat *specialpedagog 2* hur kartläggningen kan gå till:

[...] läsinlärning hur kan dom, ja asså hur väl kan dom svenska, svenska ordförrådet, hur skriver dom, har dom förstått vår omvända ordföljd ibland. Och sen är det mattekunskaper och matte är ju det lättaste att mäta (*Specialpedagog 2*).

I citatet ovan beskriver Specialpedagogen på *skola 5* att den kartläggning som görs bland annat kartlägger nyanlända elevers läsinlärning, ordförrådet i svenska samt skriftspråkets normer. Vidare kartlägger man matematikkunskaper, vilket enligt specialpedagogen är lättast att mäta. I följande citat beskriver *lärare 5* som är verksam på samma skola som *specialpedagog 2* hur kartläggningen kan gå till:

Det finns inte riktigt någon kartläggning. Det som görs är väl att ehmm specialpedagogen gör vissa tester, ehmm precis som man gör med alla elever, men på mycket enklare nivå i början på terminen, för att se vart de befinner sig. Och sen så försöker vi och följa upp dom lite mer ehmm..lite oftare än dom andra för att se hur utvecklingen går. Men mer än så använder vi nog inte utan det är upp till varje klasslärare att försöka anpassa och se var de befinner sig (*Lärare 5, skola 5*).

Klassläraren på *Skola 5* menar i citatet ovan att det inte finns någon specifik kartläggning. Istället gör specialpedagogen på skolan en del tester som man gör för samtliga elever i årskursen. Dessa tester gör man i början på en termin för att se vilken nivå eleven befinner sig på och för att man ska kunna följa upp dem, vilket görs lite oftare för nyanlända elever än för de andra eleverna. Vidare menar läraren att det är upp till varje klasslärare att se vilken nivå eleverna befinner sig på och försöka anpassa utifrån det.

Citaten ovan indikerar att det på skola 4 och 5, liksom på skola 1, 2 och 3, inte finns klara riktlinjer för vad som ska kartläggas, hur det ska ske och inom vilken tidsram det ska ske. Detta leder till att specialpedagogerna och klasslärarna på skolorna tar egna beslut och gör erfarenhetsbedömningar om vad de anser är av vikt att kartlägga. I följande citat beskriver *specialpedagog 1* vad som kartläggs och hur det kan gå till:

Jag har ju tagit ett avkodningstest, läsförståelse, ordförståelse [...] läs flyt. [...] aaa lite sånt allmän bedömning av deras läsning så att i svenska, kring svenska då rå gjorde jag ju så. Jag plockade sånt som vi använder för dom svenska eleverna och då har du ju också referens, det här bör man ligga om du är ett barn som är uppvuxet i Sverige (*Specialpedagog 1*).

I ovanstående citat menar specialpedagogen på *skola 4* att man kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper genom att göra ett avkodningstest, läsförståelse, ordförståelse samt läs flyt för att bedöma elevernas läsning i svenska. Specialpedagogen menar att man använder sådant material som man använder för

elever med svenska som modersmål, vilka då fungerar som referens i bedömningen av nyanlända elever. I följande utsaga beskriver *lärare 5* hur kartläggningen kan gå till:

Det man vill kolla är väl ehmm ordförråd. Ehmm förståelse utav meningar för att se om dom förstår vad det innebär. Det brukar vara en mening och så brukar det finnas fyra bilder till o utifrån vad dom läser då så ska dom välja en utav dom här bilderna, vilket kan vara rätt så knepigt (*Lärare 5*).

I ovanstående citat beskriver lärare i *skola 5* hur kartläggningen kan se ut. Läraren menar att man vill kartlägga elevernas ordförståelse vilket görs bland annat genom att eleverna får läsa meningar med fyra bilder under varje mening. Utifrån det eleverna har läst ska de välja en bild som förklarar vad de läst och som visar om de har förstått, vilket läraren menar brukar vara knepigt.

I *Skola 4* och *Skola 5* är inte studiehandledare närvarande vid kartläggningar, utan kartläggningar genomförs i huvudsak av specialpedagogen. Kartläggningen av nyanlända elevers språkförmåga utgår inte från elevens modersmål eftersom studiehandledare inte är närvarande, vilket leder till att specialpedagogerna bedömer och kartlägger nyanlända elevers språkförmåga utan att relatera till eller ha en uppfattning om elevers förstaspråks nivå. Ibland har specialpedagogerna inte någon kännedom om elevernas tidigare inläring. Följande citat visar bland annat hur elevernas förstaspråk inte används som utgångspunkt i kartläggningen av språkförmågan på andraspråket:

Har dom liksom knäckt koden, läskoden i sitt land och du kanske har ett alfabet som är asså matchar vårt då har dom ju med sig det märks ju. Men det är inte så att man det är ju sånt man märker när man liksom jobbar med barnet, man vet ju inte det innan ehmm. Sen kan man ju då ha pratat med andra lärare som har haft dom i förberedelseklass eller internationell klass då kan man ha med sig kunskaper innan. Ehmm och då på något vis är det ju också lite då väljer man ju då väljer man ju kanske det dom inte gör om man vet att framförallt om kunskaperna är lite knappa att man väljer då kanske man väljer bort nåt. För man vill inte att eleven ska få liksom ska få överkrav på sig och känna asså misslyckas vill man ju inte (*Specialpedagog 1*).

Specialpedagogen på *skola 4* menar i citatet ovan att man inte alltid vet så mycket om elevernas tidigare läsinläring, ibland kan man uppmärksamma att eleven har ett liknande alfabet som det svenska. Istället menar specialpedagogen att man

upptäcker elevernas förmågor och kunskaper när man jobbar med eleven. Ibland kan det vara så att man får reda på elevernas tidigare inläring av exempelvis lärare som har haft eleverna i förberedelseklass. Specialpedagogen menar därför att om man vet att en elev saknar eller har bristfälliga kunskaper i något då väljer man bort det så att eleverna inte ska få överkrav på sig och misslyckas. I följande citat beskriver *specialpedagog 2* hur kartläggningen av nyanlända elever kan gå till:

Men nu jobbar jag på en skola upp till år tre så att dom som kommer hit ehmm har jag inte behövt göra någon större kartläggning jag tänker nu på Skolverkets material som dom har för jag tänkte andra elever med flerspråkighet då använder jag mina vanliga test som jag har på svenska barn. Att jag tittar på läsförmågan avkodningsförmåga läsförståelse det finns ju jätte mycket för ofta kanske dom kan avkoda men förstår inte vad dom läser (*Specialpedagog 2*).

Specialpedagogen på *skola 5* menar i citatet ovan att eftersom specialpedagogen arbetar på en skola upp till årskurs tre så har man inte behövt göra någon större kartläggning. Istället menar specialpedagogen att vanliga test används som för elever med svenska som modersmål. Specialpedagogen använder då olika test som testar bland annat läsförmåga och avkodningsförmåga och menar att nyanlända elever oftast kan avkoda men förstår inte vad de läser.

I båda citaten ovan kan man utläsa hur kartläggning och de tester som görs främst fokuserar på elevernas språkförmåga i svenska men genom det också på vad eleven inte kan. Citaten från lärare och specialpedagoger på skola 4 och 5 visar på hur samma test används som för elever med svenska som modersmål, men att vissa delar ibland tas bort eller anpassas på en enklare nivå för att eleverna saknar förmågan att förstå på ett språk som de har bristande kunskaper i.

6.3.1. Syfte med kartläggningen

Likt skola 1, 2 och 3 menar specialpedagogerna och klasslärarna på skola 4 och 5 att syftet med kartläggning är att ta reda på elevernas kunskaper och vilken nivå de befinner sig på, för att kunna möta dem på rätt nivå i undervisningen. Framförallt uttrycker samtliga informanter på skola 4 och 5 att syftet med kartläggningen är att

utveckla språkinläringen i svenska. I följande två citat beskriver *specialpedagog 1* och *lärare 4* syftet med kartläggningen:

Det är ju att veta vad dom kan så att vi ska veta var vi ska fortsätta någonstans [...] och sen så är det ju lite stöd till personalen som har eleven i klassen att få möjlighet och få veta liksom lite så (*Specialpedagog 1, skola 4*).

Aaa det är ju att försöka se vad behöver jag bygga elevens ehmm språk så att man inte tror att eleven kan fast den egentligen inte kan så begreppen är mycket (*Lärare 4*).

Både specialpedagogen och klassläraren på *skola 4* menar att kartläggningen syftar till att se vilken nivå eleven befinner sig på så att man utifrån det kan planera och anpassa undervisningen. Kartläggningen hjälper klasslärarna och fungerar som stöd menar specialpedagogen. Så att de kan se var eleven befinner sig och vad man kan försätta utveckla. Klassläraren menar att det är viktigt att veta elevens nivå så att man kan utveckla och bygga på elevens språk. Vidare menar klassläraren att just begreppen är viktiga så att man inte tror att eleven förstår och kan fast det många gånger inte behöver vara så. I följande två citat beskriver *specialpedagog 2* och *lärare 5* syftet med kartläggningen:

Aaa det är ju att kunna möta eleverna där dom är. Har man ingen skolbakgrund, ingen aning om vad bokstäver är då måste vi möta dom där. Och då kanske vi inte ens kan börja med bokstäver, man vill ju också att dom ska komma igång så snabbt som möjligt med läsutvecklingen (*Specialpedagog 2, skola 5*).

Det är ju för att se vilken nivå dom befinner sig på så att det liksom inte blir så att man hoppar över vissa grunder. Ehmm det är viktigt att dom får lära sig grunderna för att hänga med helt enkelt. Det krävs ju väldigt mycket ordförståelse för att sedan kunna ta sig vidare (*Lärare 5*).

I de två citaten ovan menar även specialpedagogen och klassläraren på *skola 5* att kartläggningen framförallt syftar till att se vilken nivå eleverna befinner sig på för att utifrån det kunna möta eleverna där de befinner sig. Specialpedagogen menar att vissa elever saknar skolbakgrund när de kommer till skolan, men uttrycker att det är viktigt att elever så snabbt som möjligt kommer igång med läsutvecklingen. Klassläraren på *skola 5* menar att det är viktigt att ta reda på elevernas nivå med hjälp av kartläggningar så att man i undervisningen inte hoppar över vissa grunder. Läraren uttrycker att

grunderna är viktiga att tillägna sig eftersom det krävs väldigt mycket ordförståelse för att kunna utvecklas vidare.

I följande citat menar klassläraren att eleverna många gånger har ämneskunskaper men inte det svenska språket:

Matematiken är enklare därför att den är ju mycket konkret och väldigt lätt att man förstår vad han förstår och det ser man väldigt tydligt och så kan man ju bygga det runt det. Så ser man mer på diagnoserna då, vad är det eleven inte förstår och då är det ju oftast svenska språket eleven inte förstår. Eleven förstår det matematiska om den bara får det förklarat och då har vi använt oss av (vaktmästaren benämns av lärare med tilltals namn) (*Lärare 4*).

I citatet ovan förklarar läraren att det är enklare att se elevernas kunskaper i matematiken eftersom det går att se på ett konkret sätt genom exempelvis diagnoserna som görs. Oftast menar läraren att elever förstår de matematiska uppgifterna om elever får det förklarat, men det är det svenska språket eleven inte förstår. Läraren menar att i sådana fall har man då tagit hjälp av vaktmästaren som talar arabiska och som fungerat som stöd i klassen för den nyanlände eleven.

Både specialpedagoger och klasslärare på skola 4 och 5 menar att syftet med kartläggningen är att ta reda på elevernas nivå, framförallt i språkinläringen. De menar att det är av vikt att eleverna så snabbt som möjligt kommer igång med läsutvecklingen och utvecklar sitt ordförråd för att kunna ta del av ämnesundervisningen i ordinarie klassen, vilken förutsätter goda språkkunskaper.

6.3.2. Kartläggningsprocessen

En av skillnaderna vad gäller kartläggningsprocessen mellan de två grupperna skolor det vill säga skola 1, 2, 3 och skola 4 och 5 är att i *skola 4* och *skola 5* genomförs kartläggningar av specialpedagogen på skolan. En annan skillnad är att studiehandledare inte närvarar vid kartläggningen på skola 4 och 5. På dessa skolor finns det färre nyanlända elever och skolorna tar emot nyanlända elever från en central mottagningsenhet i kommunen där den stora initiala kartläggningen av nyanlända elever görs. Eftersom denna stora kartläggning redan är gjord på den centrala

mottagningsenheten anser specialpedagogerna på skola 4 och 5 att man inte behöver göra en grundlig kartläggning när eleverna börjar på respektive skola.

I de kommuner där skolorna 4 och 5 är belägna saknas riktlinjer i hur skolorna ska genomföra kartläggning av nyanlända elevers förmågor och kunskaper. Följande citat indikerar på att likt de andra tre skolorna, sker bedömning av nyanlända elevers förmågor och kunskaper utifrån specialpedagogernas erfarenhetsbedömning:

Jag har ju med mig det i bakhuvudet så att jag vet vad dom kan det har jag ju. Sen så delar av det, det kommer vi, kommer liksom göra liknande saker till jul för att stämma av förhoppningsvis har det hänt någonting under den här terminen (*Specialpedagog 1*)

I citatet ovan talar specialpedagogen på *skola 4* om elevernas förmågor och kunskaper och menar ”jag har ju med mig det i bakhuvudet”. Vidare förklarar specialpedagogen att delar av den kartläggning eller dem tester som gjorts i början av terminen kommer att göras på liknande sätt i slutet av terminen för att stämma av och se den utveckling som skett.

Det första steget i kartlägningsprocessen på skola 4 och 5 sker på samma sätt som i skola 1, 2 och 3, det vill säga genom ett introduktionssamtal. Vid detta samtal är vårdnadshavare, elev, tolk, rektor, klasslärare och specialpedagog närvarande. Vid det första samtalet i kartläggningen och eventuellt vid senare utvecklingssamtal är tolk närvarande. Övriga delar i kartläggningen genomförs av specialpedagog. I det inledande samtalet görs främst en social kartläggning och man tar del av elevens och familjens skolbakgrund samt informerar om hur skolverksamheten bedrivs. Precis som i skola 1, 2 och 3 är på skola 4 och 5 föräldrarna eller vårdnadshavare endast delaktiga i det inledande introduktionssamtalet. Vid utvecklingssamtal informerar lärare föräldrar om elevers skolgång i allmänhet.

Det andra steget i kartlägningsprocessen sker genom att specialpedagogen på skolan genomför en kartläggning som i huvudsak fokuserar elevens språkförmåga i det svenska språket samt elevens matematikkunskaper. Språkförmågan testas genom olika avkodnings-, läsförståelse-, läs flyt- och ordförståelsetester. Matematikkunskaper testas genom matematikdiagnoser. Material och test som används för att kartlägga nyanlända elevers språkförmåga och matematikkunskaper utgår exempelvis från *Nya språket lyfter* som är ett bedömningsstöd för lärare i

bedömning i svenska och svenska som andraspråk och som tydliggör språkutvecklingen, särskilt läsutvecklingen (Skolverket 2012). *God läsutveckling* (Lundberg & Herrlin 2005) som är ett kartläggnings-/diagnosmaterial i läsutveckling samt innehåller även metodiska övningar för att utveckla läsutvecklingen. Vid kartläggning i matematik används *Förstå och använda tal- en handbok* som innehåller bland annat olika matematiska tester och ett analyschema (McIntosh 2008).

Kartläggningen av en nyanländ elevs språkförmåga och matematikkunskaper sker i regel i början och i slutet av terminen. Vid det första tillfället genomförs olika tester, både i svenska och matematik. Vid det andra tillfället i slutet av terminen görs en uppföljning för att se om en utveckling har skett. Uppföljningen sker med samma material som vid första tillfället. I citaten nedan beskriver specialpedagogen hur uppföljning av kartläggningen på *skola 4* kan se ut:

Läsförståelsen som jag skulle gjort med dom stora gjorde jag inte för jag kände det kan jag inte göra. Det får jag göra till jul för det är ju inte kul och sitta och känna att man inte kan någonting [...] Nää så det kändes helt enkelt för tidigt. Det kändes inte.. som att vi vet redan att dom inte förstår vad dom läser heheh (skratt) (*Specialpedagog 1*).

Specialpedagogen på *skola 4* förklarar i citatet ovan att vissa delar i språkutvecklingen exempelvis läsförståelsen inte är möjliga att kartlägga i början av terminen. Istället görs kartläggning av vissa delar i slutet av terminen så att eleverna inte ska uppleva att de misslyckas. Specialpedagogen förklarar att det kändes för tidigt att kartlägga läsförståelsen i början av terminen eftersom man redan kunde ana att eleverna inte har någon läsförståelse. I följande citat beskriver *specialpedagog 1* hur kartläggningen kan gå till:

Asså min tanke är ju att man gör en kartläggning när man gör den och sen följer jag upp min kartläggning. Det tänker jag ju och visst kan det kanske dyka upp någon ny del som man kan föra till tillföra, men det kan jag inte säga att jag har gjort (*Specialpedagog 1*).

I citatet ovan menar specialpedagogen på *skola 4* att man gör en kartläggning när man gör den, vilket tyder på att det inte finns någon bestämd tidsaspekt på när kartläggningen ska göras efter att en nyanländ elev börjat på skolan. Vidare menar specialpedagogen att kartläggningen sedan följs upp genom att man ibland lägger till

någon ny del att kartlägga, men i huvudsak gör man samma kartläggning som redan gjorts.

Utöver uppföljningen av kartläggningar som beskrivits ovan upprättas ett åtgärdsprogram för nyanlända elever. Specialpedagogen på *skola 5* menar att man även brukar spela in eleverna vid kartläggningstillfällena, för att på det sättet synliggöra utvecklingen för eleverna själva. På skola 4 och 5 väntar man med att kartlägga vissa delar av nyanlända elevers språkförmåga tills man anser att eleverna har nått en tillräcklig nivå i språket för att kunna genomföra kartläggningar i läsförståelse, ordförståelse och avkodning.

6.4. Undervisning genom förberedelseklasser

I tre av de fem undersökta skolorna 1, 2 och 3 bedrivs undervisningen för nyanlända elever genom förberedelseklasser. På dessa skolor finns ett större antal nyanlända elever till skillnad från *skola 4* och *skola 5*.

I *Skola 1* finns det två åldersblandade förberedelseklasser, en introduktionsgrupp och en fortsättningsgrupp. Nyanlända elever placeras i grupper beroende på vistelsetid i Sverige. I introduktionsgruppen går elever som har varit i Sverige mindre än sex månader och i den andra gruppen som kallas fortsättningskursen går elever som har varit i Sverige mer än sex månader och upp till ett år. Skolan har tre svenska som andraspråklärare (fortsättningsvis SVA- lärare) och undervisningen är uppdelad genom att en SVA- lärare som även är förstalärare, har ansvaret och undervisar i introduktionsgruppen, gör inskrivningar och kartläggningar. Den andra SVA- läraren har hand om undervisningen av eleverna i fortsättningskursen och den tredje SVA- läraren har hand om elever som blivit utslussade för snabbt och som istället för moderna språk får extra undervisning i svenska som andraspråk tre gånger i veckan. Eleverna får även läxhjälp på svenska som andraspråk. På skolan finns tre studiehandedare på arabiska och två på somaliska.

I *Skola 2* finns det förberedelseklasser i samtliga årskurser, det vill säga från årskurs två till årskurs nio. I förberedelseklasserna undervisar både ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk, vilket innebär att eleverna både får undervisning i svenska språket men även i de olika ämnena. Eftersom *skola 2* är en mottagningskola

i vilken eleverna går i cirka två månader innan de placeras i en annan förberedelseklass på en annan skola hinner man inte gå igenom allting i alla ämnen. I huvudsak har eleverna undervisning i samhällsorienterandeämnen, naturorienterandeämnen, matematik, idrott och svenska som andraspråk. Språkundervisningen i svenska som andraspråk syftar i huvudsak till att eleverna ska tillägna sig grundläggande kunskaper i svenska språket samt få kännedom om hur samhället och skolsystemet i Sverige fungerar. På skolan finns tillgång till studiehandledare. I arabiska finns studiehandledare anställda och för andra mindre språk köper skolan istället in studiehandlednings timmar från en central modersmålsenhet då det behövs.

I *Skola 3* finns det sju förberedelseklasser. I varje årskurs, det vill säga i årskurs ett till årskurs sex finns det förberedelseklasser. Fyra av dessa förberedelseklasser är åldersblandade. I årskurserna tre till fyra finns två förberedelseklasser och dessa är åldersblandade. Likaså är två förberedelseklasser åldersblandade i årskurserna fem till årskurs sex. På skolan finns även en mottagningsgrupp för nyanlända elever i årskurserna ett till tre. I mottagningsgruppen sker oftast kartläggningen innan eleven placeras i åldersadekvat förberedelseklass. Undervisningen av nyanlända elever bedrivs i huvudsak genom förberedelseklasser och successiv utslussning till ordinarie klasser på samma skola. I förberedelseklasserna har eleverna undervisning i alla ämnen, men även en prioriterad timplan i svenska som andraspråk.

På samtliga tre skolor har eleverna i förberedelseklasserna anpassad studiegång och ett ökat timantal i svenska. Skolgången i förberedelseklasserna är individuell och eleverna har oftast egna scheman då de har varierande ämnen i ordinarie klass. Hur länge en elev går i förberedelseklass innan den slussas ut till ordinarie klass är också individuellt. Vanligast på skolorna är att det görs en individuell prövning i form av kartläggning och tester. Utifrån dessa resultat bedömer lärare om och när en elev är redo att slussas ut. Oftast slussas en elev gradvis ut i olika ämnen med utgångspunkt i kartläggningen och lärarnas bedömning. Följande citat visar exempel på hur undervisning i förberedelseklasser bedrivs:

Då kommer man till en förberedelseklass i obestämd tid. Det kan ju va allt från aaa två- tre månader till upp mot två år. Vi brukar försöka att man helst ska vara ett år i förberedelseklass och inte så mycket mer. Kanske ett och ett halvt vid speciella fall. Men inte att det blir nåt

slags förvaring utan att man istället kommer ut i reguljär verksamhet för det är ju liksom ingen egen skolform utan det måste va en del i verkligheten också. Sen har vi ett stort tryck på nya elever som kommer också så vi kan ju heller inte ha kvar elever hur länge som helst (*Lärare 3*)

I citatet ovan förklarar läraren på *skola 3* att vistelsetiden i förberedelseklass är väldigt olika och kan vara allt från två till tre månader och upp mot två år. Läraren menar att man oftast försöker tillämpa att elever helst går i förberedelseklass i ett år och inte mer, men uttrycker samtidigt att i speciella fall kan eleven gå upp mot ett och ett halvt år. Vidare menar läraren att det inte är tänkt att förberedelseklassen ska bli någon slags förvaring, istället ska eleverna komma ut i reguljär verksamhet då förberedelseklassen inte är någon egen skolform. Läraren menar att undervisningen måste vara en del i verkligheten också. En anledning till att elever inte kan hållas allt för länge i förberedelseklassen menar läraren är på grund av att skolan har en stor tillströmning av nyanlända elever. I följande citat beskriver *lärare 1* hur undervisningen i förberedelseklass kan gå till:

Det är väldigt individuellt, ehmm men vi vill framförallt att de börjar gå ut i de praktiskt estetisk ämnena med sin årskurs, den klassen dom tillhör. Ehh idrott, gå och äta mat med sin klass så att man ska lära känna barnen i sin klass och så småningom ska dom ju börja gå där. Ehhm och så sen om man till exempel har bra engelska så får man gå i engelska så det är jätte individuellt (*Lärare 1*).

Läraren på *skola 1* menar i citatet ovan att det är väldigt individuellt för hur länge en elev går i förberedelseklass. Läraren menar att man framförallt vill att eleverna ska delta i de praktiskt estetiska ämnena med ordinarie klassen. Vidare menar läraren att eleverna även har idrott och går och äter mat tillsammans med ordinarie klassen. Detta så att eleverna får möjlighet att lära känna klasskamraterna eftersom de så småningom ska börja gå i den ordinarie klassen. Undervisningen i förberedelseklassen är vidare individuell i den mån att om en elev exempelvis har bra kunskaper i engelska, får den delta i engelska undervisningen tillsammans med ordinarie klassen, menar läraren.

Citaten ovan tydliggör att undervisningen i förberedelseklasserna är väldigt individuell eftersom det inte finns någon bestämd tidsaspekt på hur länge en elev går i förberedande undervisning. Tiden i förberedelseklassen och oftast en nyanländ elevs första möte med den svenska skolan utgår i huvudsak åt att lära sig det svenska språket,

vilket ges möjlighet genom ökat timantal i svenska. Vidare präglas elevens första tid i skolan av olika tester och kartläggningar. Detta för att lärarna ska kunna mäta elevens förmågor och kunskaper och genom det avgöra grupplacering i de olika ämnena samt om eleven är redo att ingå i ordinarie klass. Samtliga lärare anser att det är viktigt att eleverna inte hålls för länge i förberedelseklasserna samt att nyanlända elever ska ges möjlighet att integreras i den ordinarie klassen på olika sätt. Framför allt anser lärarna att det är viktigt att nyanlända elever integreras i den ordinarie klassen för språkutvecklingens skull samt för det sociala samspelet med andra elever. Tidsaspekten för hur länge en elev går i förberedelseklass påverkas även av tillströmningen av nyanlända elever samt tiden till att hinna kartlägga eleverna. I följande citat beskriver läraren i *skola 1* hur utslussningen i ordinarie klass kan gå till:

Jag känner att han är duktigt i matematik, då gör jag det för att jag ska kunna gå och utgå, vet lite vilka kunskaper han har. Och det är ju väldigt konkret, jag är ju inte mattelärare men de, de konkreta materialet som finns i kartläggningen visar mig som inte är kunnig i ämnet: (skratt) men vet du vad han ligger här och här. Så kan jag visa det för matematikläraren, så kan han säga: nå men vet du vad, han är mogen för och komma ut i klass. Och då på så sätt anpassar vi utifrån kartläggningen hur mogna de är och gå ut i de olika ämnena (Lärare 1).

I citatet ovan beskriver *Lärare 1* hur det kan gå till när en elev bedöms redo att slussat ut i ett ämne från förberedelseklass till ordinarie klass. Läraren menar att om man "känner" att en elev är duktig i exempelvis matematik, då görs en kartläggning för att ta reda på elevernas kunskaper. Läraren menar vidare att även om läraren inte är matematiklärare så kan man med hjälp av det konkreta kartläggningsmaterialet i matematik, ta reda på vilken nivå eleven befinner sig på. Kartläggningsresultatet kan läraren sedan visa för matematikläraren som utifrån kartläggningen kan se om en elev är mogen för att komma ut i ordinarie klass i ämnet, menar läraren. I följande citat beskriver *lärare 3* hur utslussningen till ordinarie klass kan gå till:

Det är ju lite det, det finns ju dom lärare som kan tycka det är lite jobbigt när det kommer ut elever i klassen och så kanske man vill ha test då. För att gå ut till vanlig klass då måste du klara detta och detta [...] vissa elever kommer aldrig kunna klara ett sånt test, ens om de skulle gå kvar hos oss till nian (*Lärare 3*).

Läraren på *skola 3* menar i citatet ovan att det finns lärare som upplever att det är jobbigt när nyanlända elever kommer ut i ordinarie klass. Dessa lärare vill då att eleverna ska göra vissa test i ämnet och klara vissa kriterier i ett specifikt ämne för att kunna komma ut i ordinarie klass. *Lärare 3* menar då att det skulle innebära att vissa elever inte kommer kunna klara ett sådant test även om de går i förberedelseklassen till grundskolans sista år.

I lärarens utsagor framgår att utslussningen från förberedelseklass till ordinarie klass sker successivt i olika ämnen genom att en kartläggning görs samt även andra tester som visar ämnesläraren att eleven har klarat dessa test. Det framgår dock inte hur lärare i förberedelseklass och ämneslärare samarbetar med att planera och anpassa undervisningen för nyanlända elever i ordinarie klassen. Lärarens citat indikerar att det finns en osäkerhet bland ämneslärare i ordinarie klassen att ta emot nyanlända elever.

6.4.1. Anpassning av undervisning i förberedelseklasser

Samtliga lärare som arbetar med nyanlända elever i förberedelseklasserna på skola 1, 2 och 3 menar att undervisningen anpassas och utgår utifrån eleverna. I undervisningen i förberedelseklasserna används olika material för att på olika sätt öka elevernas förståelse. Konkreta material i form av bilder, Ipads med olika applikationer, drama och spel används för att konkretisera innehållet och på ett meningsfullt sätt anpassa undervisningen efter nyanlända elevers behov. Vidare använder lärarna kroppsspråket för att förtydliga och förklara ord och begrepp. Lärarna menar att olika begrepp är viktiga att lära sig på svenska och försöker därför att konkretisera dem för eleverna på olika sätt.

Samtliga tre skolor som bedriver undervisning för nyanlända elever genom förberedelseklasser anpassar undervisningen för nyanlända elever genom studiehandledning på modersmålet. Studiehandledning tillämpas främst då elever slussas ut i ordinarie klasser, men det förekommer även studiehandledning i förberedelseklasserna. I följande citat beskriver *lärare 1* hur stödet med hjälp av studiehandledning på modersmålet tillämpas:

Studiehandledare därute också med i ehmm asså på lektionerna, på plats hela tiden. Speciellt i dom här stora språken somaliska och arabiska så då är dom med därute då. Det e den anpassning som vi har det är den åtgärden (*Lärare 1.*)

I citatet ovan berättar *Lärare 1* att studiehandledare på modersmålet finns som stöd ute i de ordinarie klasserna och att detta är det stödet och anpassning som man har på skolan. Studiehandledare i de stora språken arabiska och somaliska är på plats hela tiden. I citatet nedan beskriver *lärare 3* hur studiehandledning används:

Fast vi har mycket mer studiehandledning egentligen när man kommer ut i klass i alla fall i högstadiet och inte lika mycket studiehandledning i förberedelseklassen (*Lärare 3*).

Läraren i *skola 3* menar att man på skolan har mer studiehandledning på modersmålet ute i ordinarie klasserna än i förberedelseklasserna.

Samtliga lärare menar att de alltid utgår från eleven och genom det försöker att anpassa undervisningen. Om lärarna bedömer att en elev inte har tillräckliga kunskaper i ett ämne eller saknar förmåga att delta i ett ämne väntar man tills eleven är redo och istället satsar på undervisningen i det svenska språket. Följande citat visar exempel på det:

Jag har en elev som som har läst, som går i nian som är jätte duktig i många ämnen men engelskan är inte hennes grej. Då går du inte ut i engelskan det är ingen idé. Då jobbar du med din svenska och då kör vi anpassad studiegång och då får hon inget betyg i det och det står också tydligt i kartläggningen att hon koncentrerar sig på svenskan nu. Hon går inte ut i engelskan, det kan hon göra senare när hon har lite mer kött på benen när det gäller svenskan (*Lärare 1*).

I citatet ovan beskriver *Lärare 1* en elev som är väldigt duktig i många ämnen men har bristande kunskaper och förmågor i ämnet engelska. Läraren menar att det då inte är någon mening att eleven går ut i engelska i ordinarie klassen och får då heller inget betyg i ämnet. Istället menar läraren att eleven får anpassad studiegång och får mer timmar till språkutveckling i svenska. När elevens kunskaper i det svenska språket så småningom har utvecklats kan eleven börja med undervisning i engelska. Detta menar läraren står då tydligt i elevens kartläggning.

När det vidare handlar om anpassning av undervisning i förberedelseklassen väljer lärare att anpassa undervisningen genom att ha olika smågrupper, många

gemensamma genomgångar, repetitioner och ett enklare språk. I citatet nedan beskriver *lärare 2* hur anpassning av undervisning i förberedelseklass kan gå till:

Anpassas ju på så sätt att jag lägger mig på en språklig nivå som är mycket lägre än vad jag hade gjort i en vanlig klass [...] Skriva upp begreppen, förklara begreppen på alla möjliga sätt som bara går ehmm, mycket repetition blir det hela tiden i stort sätt (*Lärare 2*).

I citatet ovan menar läraren i *skola 2* att undervisningen i förberedelseklasserna anpassas genom att läraren i fråga använder en språkligt lägre nivå än vad som skulle ha gjorts i en vanlig klass. Vidare skriver läraren upp begreppen och förklarar dem på många olika sätt och i stort sätt menar läraren att det blir mycket repetitioner hela tiden.

Eftersom nyanlända elever utgör en heterogen grupp med många olika skolbakgrunder och erfarenheter och då skolorna har en stor tillströmning av nyanlända elever är det många gånger svårt att anpassa och planera undervisningen efter varje elevs individuella nivå och behov. I citatet nedan beskriver *lärare 2* att det ibland är svårt att individualisera och anpassa undervisningen:

Aaa arbetssättet är ju att vi.. jag mycket mer personligen, ehmm är tillbaka i katederundervisning fast det låter så fult och säga det men asså traditionell undervisning där jag styr med hjälp av kart.. Smartboarden eller White boarden ehmm. Ipadsen används ju väldigt flitigt för att man ska förstå varandra. Ehmm mycket bilder. Jag har försökt vid några tillfällen med grupparbeten men det är ju jättesvårt när man har varit så kort stund och så hamna kanske med tre olika språk och man äger inget gemensamt språk [...] Jag tror att dom är vana vid katederundervisning men dom är inte lika vana vid det här att jag ställer frågor, varför, hur, på vilket sätt, förklara (*Lärare 2*).

Läraren i *skola 2* menar i citatet ovan att hen mycket mer personligen är tillbaka i katederundervisningen, fast det är så fult att säga menar läraren. Läraren använder traditionell undervisning och styr undervisningen med hjälp av smartboarden eller White boarden. Vidare menar läraren att Ipads och mycket bilder används för att underlätta kommunikationen mellan lärare och elev. Läraren lyfter även att det är en svårighet att arbeta med grupparbeten i förberedelseklasser, vilket läraren har försökt vid några tillfällen. Läraren menar att det är jättesvårt för elever som har varit på skolan och i Sverige under kort tid att ingå i grupparbeten eftersom eleverna många gånger saknar ett gemensamt språk. Läraren tror att nyanlända elever mer är vana vid

katederundervisning och däremot inte lika vana vid att läraren ställer frågor som exempelvis *varför, hur, på vilket sätt, förklara*. I citatet nedan beskriver *lärare 3* svårigheter med anpassning av undervisning i förberedelseklasser:

Det som kanske är svårare att följa upp är ju ämnesundervisningen till exempel i SO eller NO för att det blir så många olika nivåer [...] Då kanske det blir att man tar dom som absolut inte har nån koll på geografi, dom kanske får extra studiehandledning då. Att man pratar lite då att: det här är en karta och det här är en jordglob. Men det kan ju vara svårare med dom som är på olika högre nivåer i SO eller NO, att kunna fortsätta exakt på just den nivån. Så där, där känner jag att vi är sämre på att följa upp det riktigt bra. För då blir det väldigt lätt att: aa men nu tar hela klassen behöver lära sig lite om Sverige (*Lärare 3*).

I citatet ovan lyfter även *lärare i skola 3* problemet med att anpassa undervisningen efter elevers olika nivåer. Läraren menar att det är svårare att följa upp ämnesundervisningen i exempelvis SO och NO på grund av att eleverna befinner sig på olika nivåer. Läraren beskriver då att lösningen blir man sätter samman de elever som har minst kunskaper i geografi, dessa får då extra studiehandledning. I den gruppen pratar man då om grundläggande kunskaper och förklarar att det här är en karta och det här är en jordglob. När det sedan handlar om elever som har högre kunskaper i SO eller NO menar läraren att det då blir svårare att kunna fortsätta på just den nivån. Läraren menar att man på skolan är sämre på att följa upp det så att det blir bra när eleverna befinner sig på högre kunskapsnivåer. Istället blir det lätt att man tar undervisningen i helklass och att hela klassen ska lära sig lite om exempelvis Sverige.

Genom observationer på de undersökta skolorna fick jag möjlighet att observera hur undervisningen av nyanlända elever går till. Genom observationerna i de olika förberedelseklasserna på skolorna märkte jag att det förekommer många olika språk i förberedelseklasserna, både elever emellan, men även mellan elever och lärare. De lärare som är verksamma i förberedelseklasserna använder olika språk för att kommunicera med eleverna och de skiftar mellan språken på ett naturligt sätt. De olika språken används både när läraren ger instruktioner till enskilda elever samt vid genomgångar i helklass. Överlag råder det ett tillåtande klimat till olika språk i förberedelseklasserna på de undersökta skolorna. Om läraren ställer en fråga till en elev får eleven möjlighet och vägledning att svara på vilket språk den vill. Lärare ställer frågan på svenska och översätter till elevens modersmål. Om eleven väljer att svara på sitt modersmål, vilket sker vanligast, hjälper läraren eleven att även säga det

på svenska genom att eleven repeterar efter läraren. Hela tiden görs en återkoppling mellan elevernas modersmål och svenskan både när det gäller i interaktionen mellan lärare och enskild elev samt läraren och hela gruppen.

Under min observation på *Skola 1* fick jag uppleva den rika språkblandningen i klassrummet redan på morgonen. När eleverna kommer till skolan på morgonen står läraren utanför klassrummet. Jag står en bit bort från läraren för att kunna observera och för att lämna plats åt eleverna som trängs och gör ett försök att stå i ett led för att komma in i klassrummet. Läraren hälsar glatt på eleverna och skakar hand med de flesta. En del elever främst flickor hälsar på läraren med en kram eller en kindpuss. Läraren hälsar god morgon på svenska för samtliga elever men även på deras modersmål. Läraren hälsade bland annat på arabiska, engelska, polska, bosniska samt svenska. Under hela dagen tar olika språk plats i klassrummet och jag slås av förundran hur läraren lätt skiftar mellan framförallt svenska-arabiska-engelska både när läraren pratar till eleverna och har genomgång (Fältanteckningar).

Under mina observationer noterade jag att lärarna tenderade att förenkla sitt svenska språk vid kommunikation och interaktion med nyanlända elever. Framförallt pratade lärare mycket tydligt på svenska men med många repetitioner även på olika språk. Lärare tenderade även att prata svenska med brytning trots att de inte talade med brytning i vanliga fall och man använde rak ordföljd i meningar där det ska vara omvänd ordföljd. Exempelvis: ”om man säger så det blir fel”, ”om du inte kan du kommer till mig”, ”annars man är tyst”, ”det inte bra”. Vidare pratade lärarna många gånger om sig själva i tredje person i interaktionen med eleverna.

Under samtliga observationer i förberedelseklasserna skedde undervisningen överlag främst i helklass antingen då läraren hade en genomgång, ett läxförhör eller då eleverna tillsammans med läraren spelade något språkutvecklandespel.

I de olika genomgångarna som lärarna hade med eleverna i förberedelseklasserna utgick de mycket ifrån bilder. Lärare visade upp olika bilder och ställde frågor till eleverna som fick räcka upp handen och svara. Överlag var undervisningen i förberedelseklasserna på samtliga tre skolor i huvudsak lärarstyrd.

Under en lektion i *skola 3* observerade jag då läraren spelade spel tillsammans med eleverna. Sju nyanlända elever, en studiehandledare och läraren i svenska som andraspråk sitter vid ett runt bord centralt i klassrummet. Läraren börjar lektionsdelen

med att hämta en låda som innehåller olika bilder. Läraren för en dialog med eleverna och de samtalar om vad som gjordes förra lektionen. Sedan tar läraren upp en bild från lådan, visar den för eleverna och frågar eleverna ”vad gör hon?” En del elever säger rakt ut vad som föreställer på bilden och läraren uppmanar samtliga att räkka upp handen så att alla får möjlighet att prata. Det märks att eleverna har spelat spelet förut då samtliga känner till spelets regler. Läraren visar upp ytterligare bilder och ställer frågor till eleverna om bilderna. Läraren frågar även eleverna ”vem kan läsa vad det står på detta kort?” Ibland finns det ingen bild utan enbart text på korten som läraren visar upp. Eleverna måste då läsa högt vad som står på kortet och med hjälp av kroppsspråket visa vad som står. Läraren är noga med att alla elever får komma till tals och istället för att ge ordet till elever som räcker upp handen, byter läraren till att ge ordet till eleverna som de sitter runt bordet. I de fall då en elev är osäker på det svenska ordet finns studiehandledaren nära till hands och ger elever ledtrådar samt stöttar elever i modersmålet. Samtliga elever i gruppen har arabiska som modersmål. När alla elever har fått svara två gånger säger läraren att de nu ska säga orden på bilderna högt tillsammans och repetera efter läraren (Fältanteckningar).

Överlag i de observerade lektionerna förekom det mycket repetitioner i undervisningen i förberedelseklasserna. Lärarna tog oftast upp ett ämne i helklass, exempelvis motsatspar eller veckodagarna och samtalande först gemensamt med eleverna på olika språk antingen om lärarna själva behärskade olika språk eller så tog man hjälp av studiehandledare eller engelskan för att förklara för eleverna. Vidare ställde lärarna hela tiden frågor till eleverna och förklarade samtidigt olika begrepps betydelser. Sedan skrev lärarna upp begreppen på tavlan och läste sedan dem högt för eleverna som repeterade efter läraren flera gånger. Till sist skrev eleverna ner orden i sina skrivhäften och fick dem oftast till läxförhör.

6.4.2. Undervisning genom ordinarie klasser

I *skola 4* och *skola 5* bedrivs undervisningen för nyanlända elever i huvudsak i ordinarie klasser. Eleverna ingår i en ordinarie klass och har samtliga ämnen som övriga elever har, men har undervisning i svenska som andraspråk tillsammans med specialpedagog utanför den ordinarie undervisningen. På dessa skolor finns ett färre

antal nyanlända elever än vad som förekommer på den första gruppen skolor och elever med svenska som modersmål utgör en majoritet på *skola 4* och *skola 5*.

I *skola 4* finns det ingen lärare i svenska som andraspråk och skolan har tidigare inte haft någon svenska som andraspråksgrupp. Den huvudsakliga undervisningen i svenska som andraspråk får nyanlända elever hos specialpedagogen på skolan utanför den ordinarieundervisningen. Nyanlända elever är uppdelade i grupper om låg- och mellanstadie elever och träffar specialpedagogen tillsammans i dessa grupper. Skolan har heller inga studiehandledare, utan lärare tar hjälp av annan personal på skolan som kan ett annat språk, exempelvis vaktmästare som är med eleverna som stöd några enstaka gånger på lektioner i ordinarie klass. Vidare förekommer det ingen modersmålsundervisning på skolan. Istället går eleverna till andra skolor efter skoltid och har modersmålsundervisning.

I *Skola 5* har specialpedagogen på skolan behörighet att undervisa i svenska som andraspråk i skolans tidiga år. Undervisningen i svenska som andraspråk får eleverna likt som på *skola 4* tillsammans med specialpedagogen utanför den ordinarie undervisningen. Nyanlända elever kommer till skolan från en central mottagningsenhet i kommunen som ansvarar för mottagande av nyanlända elever, modersmålsverksamheten och studiehandledning på modersmål. I *skola 5* används studiehandledare som stöd för de nyanlända eleverna i klassen och skolan köper in ett antal timmar i studiehandledning från en central modersmålsenhet i kommunen.

I följande citat beskriver *specialpedagog 1* hur undervisningen för nyanlända elever bedrivs i ordinarie klasser:

Dom kommer två till tre tillfällen i veckan. Dom kommer inte så jättelång stund ungefär trettio minuter därför att jag jobbar inte massor med och skriva. För då ska du hålla barnen liksom i någon slags takt. Till slut har du alla på olika ställen och det är ju här dom behöver asså prata lite, tvingas prata (*Specialpedagog 1*).

I citatet ovan menar specialpedagogen på *skola 4* att eleverna har undervisning i svenska som andraspråk tillsammans med specialpedagogen två till tre tillfällen i veckan om cirka trettio minuter. Specialpedagogen menar att eleverna är i behov av att prata på det svenska språket och ges därför tillfälle till det genom dessa

lektionspass. Specialpedagogen menar att man undviker att skriva så mycket eftersom det många gånger är svårt att hålla eleverna inom samma takt.

På *skola 4* finns det ingen studiehandledare istället används annan personal som stöd för eleverna i klassrummet. I följande citat beskriver *lärare 4* hur det används:

Sen hade vi ehmm har vi på skolan en man som jobbar med vaktmästeriet som pratar arabiska. Så han var med en timme i klassrummet varje dag med mig och den här eleven också för att hjälpa till (*Lärare 4*).

I citatet ovan förklarar klassläraren i *skola 4* att vaktmästaren på skolan pratar arabiska och användes då som stöd i klassrummet en timme om dagen för att hjälpa eleven. Detta stöd menar läraren användes mest i början när eleven precis var nyanländ till skolan. I citatet nedan beskriver specialpedagog 2 hur undervisning i ordinarie klass kan gå till:

Jag som specialpedagog och svenska som andraspråklärare har väldigt mycket ehmm. Och sen hade vi tolk under dom första veckorna och den tolken är nu våran modersmållärare och studiehandledare och vi har köpt in extra timmar. För det är ju inte bara att kunna översätta den första tiden, utan det handlar ju om en rätt lång tid och så är det kulturella skillnader, jättestora kulturella skillnader. Dels har han kontakt med hemmet som är svårt för oss [...] (*Specialpedagog 2*).

I citatet ovan beskriver specialpedagogen på *skola 5* att nyanlända elever har väldigt mycket undervisning med specialpedagogen i fråga. Vidare menar specialpedagogen att man även har tolk under de första veckorna och att denne tolken nu är modersmållärare samt studiehandledare på skolan. Skolan har även köpt in extra timmar för studiehandledning. Specialpedagogen menar att det inte bara handlar om att kunna översätta den första tiden i nyanlända elevers skolintroduktion utan det handlar om en lång tid då det finns jättestora kulturella skillnader. Studiehandledaren har även den huvudsakliga kontakten med hemmet då specialpedagogen menar att det är en svårighet för övrig personal på skolan att kunna ha det. I citatet nedan beskriver *specialpedagog 2* att det ibland är en svårighet att tillämpa studiehandledning:

Sen kan man tycka att vissa tider kunde inte jag och vi hade ingen tolk här då fick dom ju sitta i klassrummet eh fast dom inte förstod allting så viss tid är inte bra om man säger så (*Specialpedagog 2*).

I citatet ovan menar specialpedagogen på *skola 5* att det ibland är en svårighet att få ihop tiden till att ha tolk eller studiehandledare på plats i klassrummet som stöd för eleverna. Specialpedagogen menar att viss tid sitter eleverna i den ordinarie undervisningen utan att förstå allting.

Specialpedagogerna och klasslärarna på skola 4 och 5 lyfter vikten och behovet av studiehandledning på elevernas modersmål. Samtliga informanter anser att det behövs mycket mer studiehandledning och att det i nuläget alltid fungerar bra. Vidare uttrycker personalen på skola 4 och 5 att det krävs ett bättre samarbete med all personal som arbetar med nyanlända elever. *Specialpedagog 1* förklarar det bristfälliga samarbetet i citatet nedan:

Jag samarbetar lite med han vaktmästaren som kan arabiska. Han har hjälpt mig och tolkat åt elever ibland när vi inte har, när det är liksom svåra abstrakta ord. Nae asså, vi har inte det är väl överhuvudtaget en brist. Jag känner att jag är otroligt långt bort [...] Jag känner det är väl asså inget sätt som man är så nöjd med, men det hänger nog lite ihop med överhuvudtaget saker som är lite ehmm som jag skulle vilja utveckla på skolan liksom så. För det första, så skulle jag absolut inte vilja vara här nere. Jag vill ha ett annat rum. Jag vill liksom vara någonstans mitt på skolan [...] Att jag finns i du vet det här myllret där jag liksom kan växla: aa nu gjorde vi det jag och den eleven [...] Den dialogen kan jag inte föra för jag är för långt bort från verksamheten (*Specialpedagog 1*).

I citatet ovan menar specialpedagogen på *skola 4* att vaktmästaren som talar arabiska har ibland hjälpt till att tolka vissa abstrakta ord för de nyanlända eleverna. Överlag uttrycker specialpedagogen att samarbetet mellan personalen på skolan är bristfällig, samt att många andra saker är bristfälliga när det handlar om nyanlända elevers skolgång. Specialpedagogen menar att som det ser ut i nuläget, är det inget sätt som man är nöjd med och det finns flera saker att utveckla. Bland annat menar specialpedagogen att lokalerna där nyanlända elever får sin undervisning i svenska som andraspråk är alldeles för långt bort från den övriga verksamheten. Specialpedagogen menar att det optimala hade varit om lokalen för undervisningen i svenska som andraspråk skulle vara någonstans mitt på skolan, ”i myllret” som specialpedagogen uttrycker sig. På det sättet skulle man kunna föra en dialog med annan personal. I den lokal som specialpedagogen är i nu gör att det är svårt att inte

ingå i dialog med övrig personal, eftersom lokalen är för långt bort från den övriga verksamheten, menar specialpedagogen.

6.4.3. Anpassning av undervisning i ordinarie klasser

Både klasslärare och specialpedagoger som arbetar med nyanlända elever i ordinarie klasser menar att undervisningen för nyanlända elever anpassas på olika sätt. Främst uttrycker informanterna att det är viktigt att arbeta med olika begrepp på olika sätt. Detta så att nyanlända elever utvecklar ordförståelsen, eftersom det anses vara en förutsättning för att kunna ta del av ämnesundervisningen i ordinarie klassen. Undervisningen anpassas främst genom att man visar eleverna mycket bilder och film. Eleverna har oftast även tillgång till läsplattor vilket underlättar inläringen och kommunikationen mellan lärare och elev. Man använder olika översättningsapplikationer för att förklara och beskriva begreppen för eleverna. I följande två citat beskriver specialpedagogerna på skola 4 och 5 hur undervisningen för nyanlända elever kan anpassas:

Asså jag uppmuntrar ju kollegorna att se lite mer film i klassrummet använda sig av mera bilder [...] Att man kanske har också har det här med bilder och film före man står och babblar en massa (*Specialpedagog 1*).

Vi försöker introducera lite genrepdagagogik [...] Vi skriver upp alla orden vi går igenom orden först. Man kan visa dom bilder och man kan han använda film [...] genom film mycket som det anpassas (*Specialpedagog 2*).

I de två citaten ovan lyfter båda specialpedagogerna på de två skolorna film och bilder som exempel på anpassningar av undervisningen för nyanlända elever. Specialpedagogen på *skola 4* menar att bilder och film kan användas som en slags förkunskap innan klassläraren introducerar ett nytt ämne. Specialpedagogen på *skola 5* lyfter också film och bilder som viktiga inslag i anpassningen av undervisningen och menar att man genom det även försöker att introducera genrepdagagogik. I citatet nedan beskriver *lärare 4* hur undervisningen kan anpassas:

Eleven tyckte det var väldigt roligt, lätt och roligt med matematik till att börja med då var det ett sätt att låta eleven lyckas i skolan genom att låta eleven jobba mycket med matematik för att skriva var svårare (*Lärare 4*).

I citatet ovan berättar lärare i *skola 4* om en nyanländ elev som tyckte att det både var lätt och roligt med matematik och fick därför jobba mycket i matematik precis i början när eleven kom till skolan. Klassläraren såg det som ett sätt att låta eleven lyckas i skolan genom att eleven fick arbeta med det som kändes roligt och som eleven hade lätt för.

Samtidigt menar specialpedagogen på samma skola att det många gånger kan vara svårt att anpassa undervisningen för nyanlända elever som många gånger han ha gedigna kunskaper i ett ämne men saknar kunskaper i det svenska språket. I följande citat beskriver specialpedagogen dilemmat i sådana situationer:

En kollega och jag vi prata ganska mycket om den här eleven. Asså en elev som är otroligt duktig i matte men, det är en asså, har ett svagt svensk språk. Jätte duktig i matte ehmm dom matteböckerna som dom jämnåriga har, dom är för lätta. Kommer du till matteböcker som är svårare, aa men då faller du för du kan inte läsa, du förstår inte det du läser [...] det är ju ett dilemma det här asså (*Specialpedagog 1*).

Specialpedagogen på *skola 4* berättar i citatet ovan om en elev som är väldigt duktig i matematik, men som har bristfälliga kunskaper i det svenska språket. Detta gör att matematikböckerna som de jämnåriga klasskamraterna har blir för lätta för eleven. Dilemmat som uppstår menar specialpedagogen är när eleven får en svårare matematik bok och inte förstår uppgifterna på grund av bristande kunskaper i svenska.

I *skola 5* menar klassläraren att det egentligen behövs mycket mer resurser för nyanlända elever än de som finns i nuläget på skolan. Läraren beskriver anpassningen av undervisningen på följande sätt:

Tyvärr är det ju så att det behövs mycket mer resurser vi hade ju önskat att studiehandledaren kunnat vara med mycket fler timmar om skoldagen. Jag har fått ta det huvudsakliga ansvaret att lära just mina elever i min klass och även förklara närmare i matematiken för det gäller ju att ha en extra genomgång tillsammans med dessa elever så att dom förstår och hjälpa dom väldigt mycket.

I citatet ovan menar klassläraren på *skola 5* att det finns en önskan om att studiehandledaren skulle finnas med i klassrummet under mycket fler timmar än vad som förekommer. Det huvudsakliga ansvaret för de nyanlända eleverna i klassen har i nuläget klassläraren. Vidare menar läraren att det alltid gäller att ha en extra genomgång för dessa elever och hjälpa dem väldigt mycket så att de förstår och kan följa den ordinarie undervisningen.

Under observationerna som jag genomförde i ordinarie klasser på skolorna 4 och 5 fick jag bland annat se hur undervisningen för nyanlända elever kan se ut då nyanlända elever ingår och har den huvudsakliga undervisningen i ordinarie klass. Undervisningen för nyanlända elever bedrivs på ett liknande sätt på *skola 4* och *skola 5*. När det handlar om undervisningen i svenska som andraspråk sker den tillsammans med andra nyanlända elever och undervisningen bedrivs i ett grupprum tillsammans med specialpedagogen på respektive skola.

I *skola 4* var det väldigt svårt att hitta till lokalerna där specialpedagogen satt. Min observation i *skola 4* började på morgonen hos specialpedagogen. Lokalen där undervisningen bedrivs ligger i källarplanet i skolans huvudbyggnad. Jag går ner två våningar från entréplan och passerar både fritidslokaler och biblioteket för att till slut hitta ett litet grupprum där eleverna strax skulle komma. Innan undervisningen börjar talar specialpedagogen om att gruppen på lågstadiet består utav fem nyanlända elever vilka inte är placerade efter ankomst till Sverige utan enbart att de går på skolans tidiga år. Specialpedagogen talar vidare om för mig att man är noga med att eleverna inte talar på sitt modersmål, istället ska de ges utrymme till att prata svenska. Endast två elever deltar i undervisningen den dagen då jag observerar. Då grupprummet var väldigt litet och det var så få elever valde jag att sätta mig tillsammans med de två eleverna och specialpedagogen vid ett runt bord. Det kändes onaturligt att sitta vid sidan om, eftersom det varken fanns andra sittplatser. Vi började med att presentera oss och jag talade om varför jag var där. Jag talade tydligt om för eleverna att jag inte var där för att observera deras kunskaper utan att jag var där för att se hur specialpedagogen undervisar. På så sätt kände inte eleverna att fokus låg på dem och min närvaro blev ganska snabbt naturlig. Jag kunde sitta med runt bordet och observera vad som gjordes och skriva mina fältanteckningar. Specialpedagogen började sedan med att visa upp bilder på olika sy föremål. Specialpedagogen ställde frågor till

eleverna ”*vad är det här för något?*” Eleverna svarade genom att säga rakt ut. Specialpedagogen fortsatte med frågor som ”*är det en eller ett framför?*” ”*Vad heter det om det är flera?*” Specialpedagogen rättar då det blir fel och uppmanar eleverna att säga de korrekta begreppen högt efter specialpedagogen. Vidare fortsätter specialpedagogen att visa upp bilder på olika sytillbehör och visar en bild på en virknål och frågar eleverna vad det heter och ”*vad kan man göra med nålar?*” Lektionen fortsätter sedan med att specialpedagogen och eleverna spelar ett memory spel med de bilder som har visats upp. Vid varje kort och par som dras upp frågar specialpedagogen eleverna vad som finns på bilden och om det ska vara *en* eller *ett* framför (Fältanteckningar).

Överlag syftar undervisningen i svenska som andraspråk tillsammans med specialpedagogen till att gå igenom olika begrepp tillsammans med eleverna och genom det utveckla elevernas ordförråd.

När det handlar om den ordinarie undervisningen sker den överlag genom självständigt arbete. Eleverna arbetar i huvudsak i sina olika läroböcker eller olika stenciler. De nyanlända eleverna har samma böcker och material som övriga elever

Vid observationen i *skola 5* i ordinarie klassen var klassläraren sjuk den dagen då jag kom för att observera. Istället för klassläraren var specialpedagogen på skolan vikarie i klassen. Vilket innebar att de nyanlända eleverna inte skulle gå ut från den ordinarie klassen den dagen. Detta talade specialpedagogen om direkt på morgonen för den nyanlända eleven i klassen. Lektionen började med tyst läsning. Den nyanlända eleven är placerad längst fram. Specialpedagogen går fram till eleven och frågar ”*kunde du läsa den boken?*” Eleven nickar. ”*Bra då kommer du läsa för mig sen*”, uppmanar specialpedagogen. Efter ett tag kommer specialpedagogen fram och sätter sig på huk vid den nyanlända eleven som börjar läsa högt för specialpedagogen. De flesta elever läser tyst i sina böcker vid sina platser, men en del elever går omkring vilket skapar oro i klassen och specialpedagogens fokus från den nyanlända elevens högläsning distraheras. Specialpedagogen tittar hela tiden upp på de andra eleverna och försöker tysta dem. Efter cirka två till tre minuters läsning berömmar specialpedagogen den nyanlända eleven genom att säga ”*jättebra, du är jättebra på att läsa*”. Efter en kort tystläsningsstund cirka tio minuter berättar specialpedagogen om dagen och vad som ska ske. Specialpedagogen talar om att de i eftermiddag ska

göra ett hjärtträd och skriva vackra ord i hjärtan. Specialpedagogen tittar på den nyanlända eleven och säger *"på det trädet ska det inte hänga blad löv utan det ska hänga hjärtan"*. Den nyanlända eleven säger *"träd"* och pekar samtidigt ut. *"Ja träd"*, svarar specialpedagogen. *"Ute"* frågar nyanlända eleven. *"Nää vi ska göra träd inne"*. *"Jag ska måla trädet"* (specialpedagogen visar med händerna). Specialpedagogen går över till annat och introducerar för eleverna vad de ska göra näst. Eleverna ska arbeta självständigt och de ska arbeta med olika ansiktsuttryck. Specialpedagogen talar om uppgiften och eleverna sätter så småningom igång med att hämta papper, saxar och tidningar. Två nyanlända elever kommer in från parallell klassen och ska även delta i uppgiften. Specialpedagogen visar var de nyanlända eleverna ska sitta och placerar dem där det finns plats. En av de nyanlända eleverna från parallell klassen får sätta sig bredvid en annan elev och i platsen mitt emot finns en ledig plats, men ingen stol. Specialpedagogen hänvisar den andra nyanlända eleven att sätta sig vid en enskild plats vid fönstret. Eleven pekar då mot platsen mitt emot den nyanlända eleven och specialpedagogen säger *"vill du sitta där, okej"*. Specialpedagogen kommer fram till de två nyanlända eleverna från parallell klassen och ger instruktioner om uppgiften. När specialpedagogen går pratar de två nyanlända eleverna på sitt modersmål med varandra samtidigt som de klipper i tidningarna. Specialpedagogen går runt i klassen och hjälper de elever som behöver. När specialpedagogen kommer fram till de nyanlända eleverna uppmanar specialpedagogen eleverna genom att säga *"Nu tar vi svenska!"* *"nu tar vi svenska!"* *"vi förstår inte (modersmålet)"*! Flera gånger under lektionen då specialpedagogen vänder ryggen till och går iväg för att hjälpa någon annan elev, fortsätter de nyanlända eleverna att prata tyst tillsammans på modersmålet samtidigt som de klipper och klistrar. Specialpedagogen är några bord ifrån de nyanlända eleverna men hör att eleverna pratar på sitt modersmål och ropar högt rakt ut över klassen *"Prata svenska!"* Två gånger till innan lektionen tar slut och det är dags för rast uppmanar specialpedagogen de nyanlända eleverna genom att säga *"prata svenska jag förstår inte"* med en skarp och bestämd röst (Fältanteckningar).

Den stora skillnaden i den ordinarie undervisningen mot undervisningen i förberedelseklass som jag märkt vid mina observationer var att det huvudsakliga språket som talades i ordinarie klasserna var svenska. Eleverna blev tillsagda att enbart prata svenska både i ordinarie undervisningen samt i undervisningen i svenska

som andraspråk hos specialpedagogerna. Vidare är skillnaden mellan de två undervisningsformerna att det förekom väldigt lite stöd på elevernas modersmål i ordinarie klassen i jämförelse med förberedelseklassen. De likheter som går att urskilja i de två undervisningsformerna är att undervisningen i svenska som andraspråk med specialpedagogerna utanför den ordinarie klassen har en del likheter med undervisningen i förberedelseklasserna då undervisningen fokuserar främst på elevernas ordförståelse vilken förmedlas för eleverna på olika sätt exempelvis genom spel och repetitioner.

Samtliga informanter i skola 4 och 5 menar att det behövs mycket mer resurser för att kunna anpassa undervisningen för nyanlända elever på ett bra sätt. Svårigheterna som informanterna tar upp med att anpassa undervisningen för nyanlända i ordinarie klass är bland annat att kunna hitta rätt nivå för eleverna. Informanterna menar att nyanlända elever många gånger har gedigna ämneskunskaper men saknar språkkunskaper i svenska vilket gör det svårt för lärare att anpassa läroböcker så att nyanlända elevers kunskaper utvecklas.

7. Diskussion och slutsatser

I denna del diskuteras de resultat som framkommit i studien när det gäller studiens forskningsfrågor som utgår från kartläggning och undervisning. Studiens syfte är inte att generalisera eller att dra generella slutsatser däremot kan resultatet i denna studie fungera som en språngbräda för fortsatt forskning.

7.1. Vikten av kartläggning

I denna studie har vikten av pedagogisk kartläggning i arbetet med nyanlända elever belysts, vilket även är studiens titel. Vidare har syftet i denna studie varit att belysa hur ett antal skolor planerar och anpassar undervisningen för nyanlända elever med utgångspunkt i de kartläggningar som gjorts på respektive skola. Överlag upplever jag att det finns lite forskning som betonar vikten av kartläggningens betydelse för nyanlända elevers utveckling och lärande. Det känns därför viktigt att genom denna studie försöka belysa vikten av att skolor kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper för att kunna ge nyanlända elever en likvärdig utbildning och skolgång. Framförallt är det av stor vikt att det finns tydliga riktlinjer för hur kartläggning ska genomföras, vilka som ska genomföra kartläggningen och vad kartlägningsresultaten ska syfta till och vidare användas.

Nyanlända elever är heterogen grupp med olika livs- och skolerfarenheter. Det dessa elever har som gemensamt är att de brutit upp från tidigare livsförhållanden samt att de många gånger saknar språkkunskaper i svenska. Detta innebär inte att nyanlända elever inte har gedigna kunskaper och erfarenheter. Vilket därmed gör kartläggningen till ett viktigt inslag för nyanlända elevers fortsatta lärande och utveckling. I bakgrunden har ett antal olika faktorer som påverkar nyanlända elevers utbildning lyfts i ett försök om att belysa nyanlända elevers situation i mötet med den svenska skolan. Anledningen till att de olika faktorerna har tagits upp är ett försök om att belysa vikten av att en kartläggning görs för att för en helhetssyn på nyanlända elevers förmågor och kunskaper för att vidare kunna planera och anpassa undervisningen efter deras behov och förutsättningar.

Skolinspektionens (2014) granskning visar att många av de brister och svagheter som framkommit i nyanlända elevers skolsituation kan relateras till en bristfällig kartläggning av nyanlända elevers förmågor och kunskaper. Bland de skolor som undersöktes i granskningen framkommer att det finns en stor variation i hur kartläggningsmaterial används. En del skolor utformar egna kartläggningsmaterial, men det är även vanligt att lärare skriver egna underlag och omdömen om elevernas kunskaper. Vilket även resultatet i denna studie visar.

Kästen-Ebeling (2014) menar att olika myndighetsrapporter endast belyser vikten av kartläggning men överlåter skolor att ta fram material och utarbeta metoder för kartläggning. Kästen- Ebeling är skeptiskt till att enskilda skolor och kommuner tar fram ett kartläggningsmaterial av bra kvalitet. Därför menar Kästen-Ebeling att fokuseringen av kartläggningen av nyanlända elever även är en fara. Risken finns att nyanlända elevers tidigare bakgrund och erfarenheter inte prioriteras (Kästen-Ebeling 2014). Den stora variationen bland skolorna tyder på att det saknas riktlinjer, vilket leder till att lärare gör subjektiva bedömningar. Det problematiska med subjektiva bedömningar är att de kan påverkas av lärares fördomar och kategoriseringar (Bunar 2010).

I resultatet av denna studie beskrivs hur fem skolor i fem olika kommuner kartlägger nyanlända elever och vidare planerar och anpassar undervisningen med utgångspunkt i kartläggningen. Resultatet visar bland annat att det finns en variation i hur de undersökta skolorna kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper, vilket kartläggningsmaterial som används, vad kartläggningen syftar till, hur kartläggningsresultat används samt vem som genomför kartläggningen.

I brist på tydliga riktlinjer och ett kartläggningsmaterial anpassat för nyanlända elever leder det till att lärare på de undersökta skolorna gör egna erfarenhetsbedömningar om vad som ska kartläggas och hur kartläggningsresultaten används.

I brist för avsatt tid till att genomföra kartläggningar leder det vidare till att kartläggningarna sällan görs i helhet. Istället framkommer det i resultatet av lärarnas beskrivningar att kartläggningen många gånger görs exempelvis då en elev ska slussas ut från förberedelseklass till ordinarie klass. Vilket innebär att kartläggningarna många gånger fungerar och används mer i bedömningssyfte än i kartläggningssyfte. I

de allmänna råden betonas vikten att kartläggningen är en process, ska vara bred och ta tid för att kunna kartlägga nyanlända elevers förmågor och kunskaper (Skolverket 2008).

Kartläggningarna görs även många gånger då lärarna är osäkra på vilket betyg eleverna ska få i ett ämne. Olofsson & Sjöqvist (2013) menar att bedömning kan upplevas som ett laddat begrepp och ha en föreställning om att det handlar om att döma eller fördöma elever. De menar att bedömning som tillämpas i sådant syfte kan leda till att eleverna inte har möjlighet till eller vågar ingå i ett lärande sammanhang.

Nyanlända elever saknar många gånger det svenska språket för att kunna uttrycka sig och visa sina förmågor och kunskaper. Framförallt saknar nyanlända många gånger ett skolspråk. Viberg (1993) beskriver *bas* och *utbyggnad* i språkutvecklingen. I basen ingår den språkbehärskning som tillägnats av ett barn innan skolstart i vilken exempelvis fonologin, ett ordförråd på cirka 8000–10000 ord samt grundläggande grammatiska strukturer ryms i. När det sedan handlar om utbyggnad sker denna framförallt i skolan och olika skolämnen. I utbyggnaden tillägnas ett bredare ordförråd, kunskapen om olika genrer samt språkets formella struktur. I ett andraspråkssammanhang får individer inte alltid möjlighet till att utveckla bas och utbyggnad parallellt. Bas och utbyggnad har stor betydelse för nyanlända elever eftersom de på kort tid både behöver tillägna sig ett vardagligt språk för att kunna kommunicera, men även ett skolspråk på åldersadekvat nivå. En bedömning som istället syftar till att analysera och utveckla deras förmågor och kunskaper kan leda till att även om eleven har bristande språkkunskaper vågar använda språket (Olofsson & Sjöqvist 2013).

Att använda och utgå från elevernas modersmål i kartläggningen ger eleven möjligheter att visa sina kunskaper och förmågor än om de ska försöka att visa vad de behärskar på ett språk som de inte har haft möjlighet till att utveckla än. Kartläggningen ska framförallt fungera som vägledning för planering av undervisning och utveckling av elevernas förmågor och kunskaper och inte enbart förklara en elevs kunskapsnivå (Bergendorf 2014).

Tre av de undersökta skolorna har en stor tillströmning av nyanlända elever, vilket innebär att det många gånger inte finns tid till att genomföra kartläggningar i sin helhet. Därför görs många gånger en kartläggning främst när elever ska slussas ut till

ordinarie klass. Vilket innebär att kartläggningsresultaten fungerar som en biljett in i den ordinarie klassen från förberedelseklassen.

Resultatet i denna studie visar även att de skolor som har ett färre antal nyanlända elever kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper främst i svenska och matematik. Kartläggningen utgår inte från elevernas modersmål utan syftar till att kartlägga bland annat elevernas avkodningsförmåga, läsförståelse, läs flyt och ordförståelse i svenska. Eftersom man använder samma kartläggningsmaterial för nyanlända elever som för de elever som är födda eller uppvuxna i Sverige leder det till att de elever som har svenska som modersmål fungerar som en måttstock och en ram till vilken nyanlända elever ska passa in på. Den kartläggning som tillämpas i dessa skolor kan liknas vid summativa bedömningar genom att elevernas språkkunskaper inte bedöms och testas i meningsfulla sammanhang och på elevernas förstaspråk. Att samma kartläggningsmaterial används på samtliga elever oberoende förstaspråk ser Nilsson (2009) inte som ett problem. Däremot underlättar stöttning i form av studiehundledning på elevernas modersmål förståelsen då kartläggningen görs. Test som inte utgår från ett andraspråksperspektiv har svårt att se vad som kan följa ramen för normal andraspråksutveckling och vad som kan vara tecken på andra saker (Olofsson & Sjöqvist 2013).

I resultatet beskriver informanterna att vissa saker inte går att kartlägga som exempelvis läsförståelsen eftersom man redan kunde ana att nyanlända elever inte skulle klara av det. Istället för att utgå från elevernas modersmål i andraspråksutveckling väljer man att vänta med att kartlägga vissa delar tills eleverna har tillägnat sig det svenska språket.

7.2. Kartläggningsresultat för anpassning av undervisning

I bakgrundsavsnittet lyfts olika aspekter som påverkar nyanlända elevers skolframgång och utveckling. När det handlar om andraspråksinläring och vad som påverkar skolframgången hos andraspråksinlärare visar forskningen bland annat på förstaspråkets positiva betydelse för andraspråksinläringen (Axelsson 2013, Thomas & Collier 1997, 2002). En annan faktor som lyfts som betydande för andraspråkselevers lärande och utveckling är ett språk- och kunskapsutvecklande

arbetsätt där alla lärare samverkar för nyanlända elevers språk och kunskaper ska utvecklas och där språkinläringen sker i meningsfulla sammanhang (Holmegaard & Wikström 2004, Gibbons 2013, Cummins 2000).

Resultatet i denna studie visar att lärarna försöker att anpassa undervisningen för nyanlända elever på olika sätt med utgångspunkt i kartläggningarna som gjorts. Vanligast är att man anpassar undervisningen genom att man gör en kartläggning och utifrån kartlägningsresultaten visas om en elev är redo att slussas ut till ordinarie klass i ett specifikt ämne eller istället behöver anpassad studiegång för att utveckla svenskan. Att en elev övergår eller successivt slussas ut till ordinarie klass innebär inte att eleven alltid har förutsättningar att klara av och följa undervisningen. Det krävs att lärare i svenska som andraspråk, studiehandledare och ämneslärare samarbetar för att stötta eleven i både språk- och kunskapsinläringen så att elever inte placeras förutsättningslöst i ordinarie undervisning (Modigh 2005, Fridlund 2011, Gibbons 2010, Cummins 2001). Lärare måste planera och anpassa vilken språklig stöttning eleverna är i behov av för att ha möjlighet till att utveckla sitt lärande (Olofsson & Sjöqvist).

I resultatet framgår vidare att det många gånger är svårt och tidskrävande att utforma individanpassad undervisning i förberedelseklasserna på grund av elevernas olika skolbakgrunder och erfarenhet. Lösningen blir därför många gånger att lärare har gemensamma genomgångar i helklass och att alla elever utgår från samma nivå, vilket kan innebära att elever som ligger på en högre kunskapsnivå inte stimuleras tillräckligt. Eklund (2003) är kritisk till undervisningen i förberedelseklassen eftersom den inte ger eleverna en utmanad undervisning.

Observationer och intervjuer visade att undervisningen i förberedelseklass överlag främst är lärarstyrd eftersom det många gånger är svårt att tillämpa andra arbetsätt då eleverna har varierande bakgrunder, nivåer och språk.

När det handlar om anpassningar som lärare gör i den ordinarie undervisningen visar resultatet att lärare många gånger har svårt att anpassa material för nyanlända elever. Många gånger har nyanlända elever gedigna kunskaper i olika ämnen, men det uppstår svårigheter när de får en svårare bok i ämnet då bristfälliga kunskaper i andraspråket begränsar elevernas lärande och utveckling.

Utifrån det sociokulturella perspektivet som denna studie utgår ifrån ses stöttning och samspel som viktiga inslag för lärande och utveckling. Resultatet visar att det många gånger är en utmaning för lärare att stötta nyanlända elever i språk- och kunskapsutvecklingen. Den stöttning i form av anpassningar som görs på de undersökta skolorna är många gånger inte tillräcklig.

Undervisningen i förberedelseklasserna tenderar bland annat att vara lika för alla elever oavsett kognitiv nivå, utgår i huvudsak från en förenklad nivå i språket samt fokuserar på språkinläringen utan meningsfulla sammanhang. Nyanlända elever måste ges tillfälle att genom samspel och interaktion med andra mer kunniga i språket använda språket i meningsfulla sammanhang och i olika situationer.

I den ordinarie undervisningen förekommer det på de undersökta skolorna väldigt lite stöttning för nyanlända elever. Undervisningen ligger många gånger i en för hög kognitiv nivå och bristen på stöttning ger inte nyanlända elever förutsättningar att utvecklas i den ordinarie undervisningen. I resultatet framgår att undervisningen i ordinarie klasser inte utgår från nyanlända elevers modersmål då studiehandledning är bristfällig eller helt saknas. Dessutom förbjuds nyanlända elever att tala på sitt modersmål i den ordinarie undervisningen. *”Att insistera på att bara svenska får användas i klassrummen är ett sätt att förstärka redan befintliga maktförhållanden”* (Axelsson, 2013: 571.)

Problem och motgångar i minoritetselevers skolframgång beror inte på enskilda individers förutsättningar, erfarenheter och kunskaper istället uppstår hinder och motgångar i mötet med majoritetsgruppen och skolans brister i att anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar, kunskaper och erfarenheter. Minoritetsgruppers underordning i majoritetsgruppen kommer till uttryck då lärare visar och har låga förväntningar på minoritets elever. Underordning förekommer även då skolan misslyckas med att ta tillvara på och bygga vidare på de erfarenheter och kunskaper som minoritets eleverna bär med sig (Naucleur 2013).

Nyanlända elevers väg till nya landet beror mycket på vilka människor de kommer att möta, hur de bemöts och vilka förutsättningar de kommer att få. Skolan kan antingen spegla och förstärka samhällsliga maktförhållanden eller skapa möten med den mångfald som våra klassrum karakteriseras av. Skolan är samhällets viktigaste plats för identitets konstruktioner vilket innebär att varje lärares möte med en elev

antingen förstärker, förminskar eller bekräftar en elevs identitet, likaså möten elever emellan (von Brömssen, 2006).

7.3. Förslag på vidare forskning

Denna studie har undersökt hur ett antal skolor i olika kommuner med en variation av antal nyanlända elever kartlägger nyanlända elevers förmågor och kunskaper. Vidare har i studien undersökts hur skolorna planerar och anpassar undervisningen för nyanlända elever med utgångspunkt i kartläggningen. Denna studie utgår och från lärares beskrivningar och vad lärare anser är av vikt att kartlägga och hur de gör. I fortsatta studier skulle det vara intressant att undersöka hur nyanlända elever ställer sig till och upplever kartläggningen. Hur anser och upplever nyanlända elever att de genom de kartläggningar som görs på skolorna kan förmedla sina förmågor och kunskaper? Vilken syn har nyanlända elever på kartläggning? Är de medvetna om hur deras kartläggning används för att främja deras lärande och utveckling? Genom att belysa kartläggningen ur elevernas synvinkel och uppfattningar anser jag kan bidra till mer förståelse för hur kartläggningar ska genomföras och användas för att erbjuda nyanlända elever en likvärdig skolgång samt ta del av och utveckla den mångfald som de berikar våra klassrum med.

Vidare skulle det vara intressant att undersöka hur studiehandledare som har en nyckelroll i kartläggningen och generellt i nyanlända elevers utbildning upplever kartläggningen av nyanlända elever. Hur informeras studiehandledare på skolorna om kartläggningens betydelse? Vilken roll upplever studiehandledare att spelar de i kartlägningsprocessen? Är studiehandledare endast närvarande för att översätta mellan språken eller kan de genom sin kunskap i modersmålet hjälpa lärare att få en bättre förståelse för nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter och hur dessa kan fortsätta att utvecklas?

8. Referenser

Allen, Dawn (2006). "Who's in and Who's out? Language and the Integration of New Immigrant Youth in Quebec". *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nr. 2–3.

Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth. & Lindberg, Inger. (Red). (2004) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth. & Lindberg, Inger. (Red). (2013) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, Monica. & Nilsson, Jenny (2013). *Welcome to Sweden...: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.

Bergendorf, Inger (2014). Nyanlända i Sverige. I: *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Red. Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore. Studentlitteratur.

Blob, Mathias (2004) *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn: En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2. Malmö: Liber.

Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.

Cummins, Jim (1996). "Free Deep Structure of Educational Reform". I: *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, ed. Jim, Cummins. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Cummins, Jim (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*, red. Kerstin Naucmér. Stockholm: Sigma förlag.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Departementserie 2013:6. *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Departementsserien/Utbildning-for-nyanlanda-eleve_H1B46/?html=true>

Eklund, Monica (2003). *Interkulturellt lärande: Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Lulea tekniska universitet, institutionen för lärarutbildning.

Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket stärk lärandet Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.

Haglund, Charlotte (2004). Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, Kenneth. & Lindberg, Inger. (Red). (2004) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Hammarberg, Björn (2013) Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth. & Lindberg, Inger. (Red). (2013) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger (2004), Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth. & Lindberg, Inger. (Red). (2004) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kästen-Ebeling, Gilda (2014). Perspektiv. I: *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Red. Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore. Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla (2003). Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle. Stockholm: Liber.

Lahdenperä, Pirjo (2010) ”Mångfald som interkulturell utmaning”. I: Lahdenperä, Pirjo.& Lorenz, Hans. (Red.). (2010). *Möten I mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo. & Lorenz, Hans (Red.). (2010). *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: IMER/Malmö högskola. Linköping: Tema Etnicitet/Linköpings universitet.

Lorentz, Hans. & Bergstedt, Bosse (2006). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur AB.

Lundahl, Cristian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Modigh, Fredrik (2005). *Vid sidan av eller mitt i? – Om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Myndighet för skolutveckling.

Naucmér, Kerstin (2013). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Hyltenstam, Kenneth. & Lindberg, Inger. (Red). (2013) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Jenny (2009). ”Lite i skymundan”. En kartläggning av nyanlända barn och ungdomars introduktion i Östergötlands tretton kommuner. Regionförbundet Östsam.

Olofsson, Mikael. & Sjöqvist, Lena (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth. & Lindberg, Inger. (Red). (2013) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Otterup, Tore (2005). ”Jag känner mig begåvad bara”. *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Otterup, Tore (2014). Nyanlända elevers språkutveckling. I: *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Red. Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore. Studentlitteratur.

Patel, Runa. & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Regeringens proposition 2014/15:45. *Utbildning för nyanlända- mottagande och skolgång*. Utbildningsdepartementet. Hämtad: 2015-06-23. Från: <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/prop-20141545-Utbildning-for_H20345/>

Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar- en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm:Prisma.

Rodell Olgac, Christina (1995). *Förberedelseklassen- en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Göteborg: Almqvist och Wiksell förlag.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever: – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionens rapport 2009:3. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer. Hämtad: 2015-03-04.
Från: <<http://www.skolinspektionen.se/documents/kvalitetsgranskning/nyanlanda-elever/nyanlanda-elever.pdf>>

Skolinspektionen (2014) *Utbildningen för nyanlända elever*. Skolinspektionens granskningsrapport, kvalitetsgranskning 2014:3. Hämtad: 2015- 05-07. Från: <<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/nyanlanda-2013/kvalitetsgranskning-nyanlanda-2013.pdf>>

Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Fritzes. Hämtad: 2015-03-10. Från:
<[http://www.skolverket.se/publikationer? Id=2575](http://www.skolverket.se/publikationer?Id=2575)>

Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Fritzes. Hämtad: 2015-01-13. < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2027>>

Skolverket (2013) *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Fritzes. Hämtad: 2015-06-24. Från:
<http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.210746!/Menu/article/attachment/Nyanlanda_informationsfolder.pdf>

Sjögren, Annick (1996). Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism. I: Sjögren, Annick; Runfors, Ann & Ramberg, Ingrid (red). *En bra svenska? Om språk, kultur och makt*. Stockholm: Mångkulturellt Centrum.

Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Doktorsavhandling i migrationsvetenskap Centrum för teologi och religionsvetenskap. Lunds universitet.

Sveriges Kommuner och Landsting (2015). *Skolgång för nyanlända elever exempel och inspiration från kommuner*. LTAB. Hämtad: 2015-06-23. Från:
<<http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7585-268-3.pdf?issuusl=ignore>>

Thomas, Wayne. & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, 9. Washington: George Washington University.

Thomas, Wayne. & Collier, Virginia (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long- Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).

Vetenskapsrådet. (2010). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskapliga forskning. Hämtad: 2015-06-21. Från: <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>

Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva. (red). *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur.

Viberg, Åke (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, Kenneth. (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

von Brömssen, Kerstin (2006). Identiteter i spel- den mångkulturella skolan och nya etniciteter. I: Lorentz, Hans. & Bergstedt, Bosse. (2006). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur AB.

Vygotskij, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Intervjuguide

Bilaga 1

- Hur många nyanlända elever har ni på er skola?
- Hur bedrivs undervisningen för nyanlända elever? (Förberedelseklasser/ordinarieklasser)
- Utgår undervisningen från någon kartläggning?
- Vem gör kartläggningen?
- Vem svarar på frågorna?
- Vilket språk sker kartläggningen på? (används tolk?)
- På vems villkor genomförs kartläggningen? (vad blir det för slags samtal?)
- Vad fokuserar kartläggningen på? (Vad är det som kartläggs?)
- Vad är syftet med kartläggningen?
- Används något kartläggningsmaterial?
- När kartläggs en elev efter att ha anlänt till skolan? Hur ofta sker kartläggning?
- Utgår kartläggningen ifrån elevens tidigare erfarenheter?
- Hur är föräldrarna delaktiga i kartläggningen?
- Hur kartläggs hemförhållanden?
- På vilket sätt anpassas ämnesundervisningen för nyanlända elever med utgångspunkt i kartläggningen? (studiehandledning på modersmål?)
- Hur anpassas innehåll, arbetsformer, undervisningssätt efter nyanlända elevers individuella förutsättningar och behov och med utgångspunkt i kartläggningen?
- På vilket sätt ges nyanlända elever möjlighet till att påverka sin skolsituation?
- Hur kartläggs individuella förväntningar och syn på skola och lärande?
- Hur följs kartläggningen av nyanlända elever upp?

Sejla Kilim

gussejhu@student.gu.se

Telefon:

Bilaga 2

Samtycke till informanter

Mitt namn är Sejla Kilim och jag är student vid Göteborgs universitet där jag just nu skriver min masteruppsats om kartläggningen av nyanlända elever. I arbetet med min uppsats samlar jag in data genom intervjuer och observationer. All information och alla uppgifter om deltagare i studien kommer att behandlas konfidentiellt vilket innebär att du som informant, din arbetsplats och stad är anonyma. Informationen kommer endast att användas i utbildnings- och forskningssyfte.

Genom att skriva under nedan intygar du att du har tagit del av denna information och att du ger ditt samtycke till deltagande.

Datum

Namnteckning

Om du har några frågor kontakta mig gärna via mail eller telefon.

Vänliga hälsningar,

Sejla Kilim