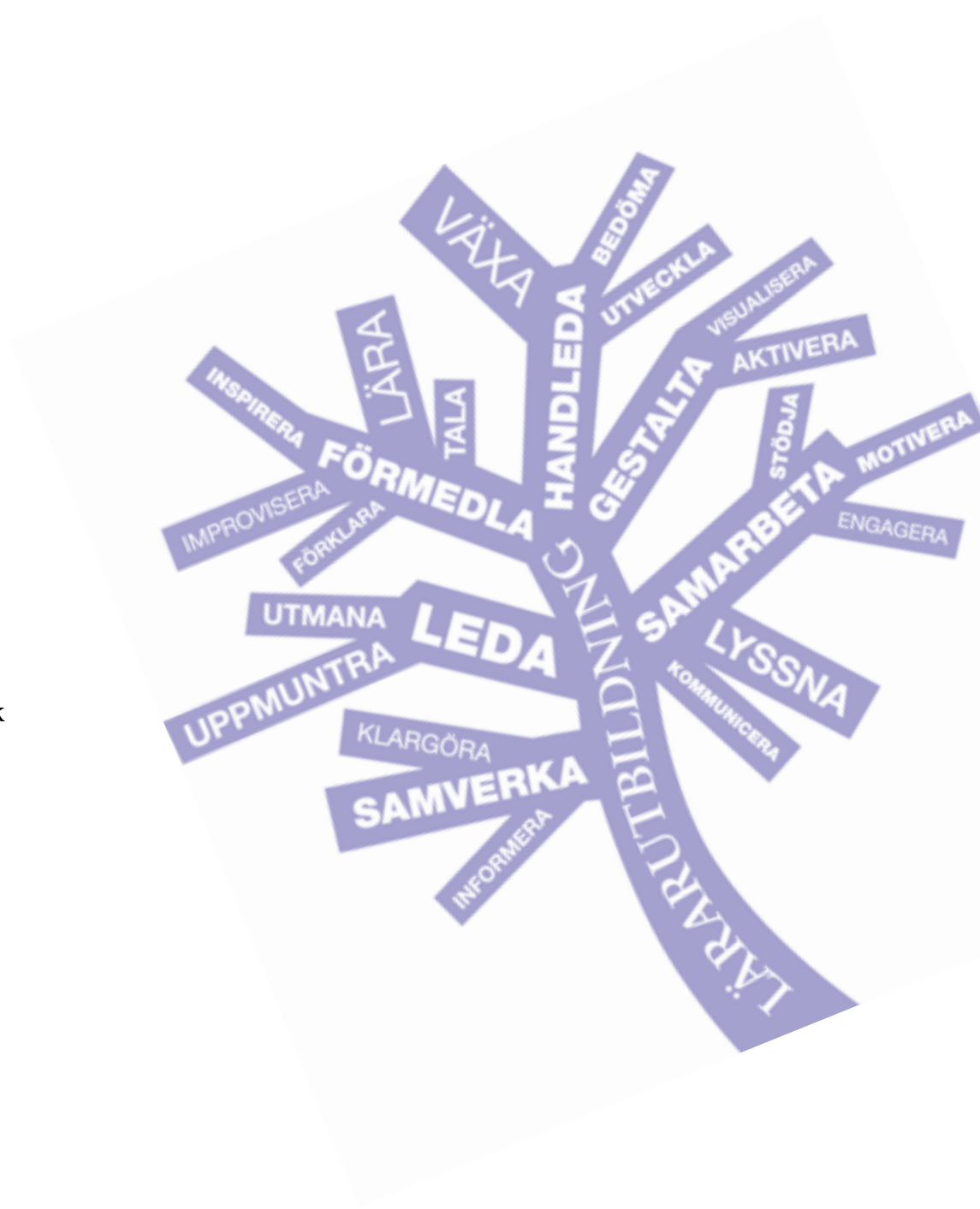


Lärares uppfattningar om arbetet med

nyanlända elevers språkutveckling

Namn: Jane Björk
Program: SLP 610



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2016
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Thomas Barow
Kod: VT16-2910-073-SLP610

Nyckelord: Nyanlända elever

Abstract

Syfte: Syftet är att undersöka hur lärare som har direktplacerade nyanlända elever i sina klasser resonerar om dessa elevers lärande med ett särskilt fokus på språkutveckling.

Metod: Studien har en kvalitativ ansats och bygger på en undersökning av 8 lärare som undervisar i årskurserna 1-6. Undersökningen har gjorts med hjälp av vinjettmetoden där en trovärdig berättelse målas upp av en nyanländ elev som skall placeras i lärarens klass. Lärarna har besvarat efterföljande frågor i en enkät.

Teori: De teoretiska verktygen utgörs av flera teorier, vilket utgörs av en eklektisk ansats. Olika teorier beskrivs om hur vi lär oss språk och de specialpedagogiska relationella, kategoriska och dilemmaperspektiven används för att tolka hur lärare förhåller sig och resonerar. Jag har dessutom tittat på hur lärare resonerar om det är ett inkluderande eller exkluderande förhållningssätt som råder. Olika perspektiv av hur vi lär oss språk redogörs och vilka framgångsfaktorer man funnit inom kunskaps- och språkutveckling när det gäller nyanlända elever. I litteraturdelen beskrivs olika myndighetstexter som har betydelse i sammanhanget och tidigare forskning.

Resultat: Lärarna som genomfört studien har olika erfarenheter av och kunskaper om nyanlända, vilket framkommer när de resonerar. Deras förhållningssätt har stor betydelse för hur de beskriver och vad de tar fram som möjligheter, respektive nackdelar med att ta emot nyanlända elever i sin klass. Lärarna beskriver olika teorier för hur elever lär sig språk och ger exempel på hur undervisningen kan anpassas. Samtliga lärare skildrar ett kategoriskt perspektiv då de anser att eleverna skall vara någon annanstans än i en ordinarie klass tills de behärskar språket bättre. Ett relationellt perspektiv framträder också när en undervisning beskrivs som inkluderar alla elever.

Diskussion: Det behövs ett gemensamt språkutvecklande arbetssätt där hela arbetslaget engagerar sig i nyanlända elever. Lärare behöver tid till att diskutera pedagogiska frågor, samplanera och göra välplanerade undervisningar som kan tillgodose alla elever.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Lena Fridlund som stöttat mig genom arbetets gång. Framförallt har hennes engagemang och konstruktiva kritik givit mig inspiration att utveckla och arbeta vidare med studien. Jag vill också tacka mina kollegor som ställt upp och gjort denna studie möjlig, samt min familj som har stöttat och låtit mig få tid till att hänge mig åt studien.

Jane Björk, Göteborg, maj 2016

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning och bakgrund	1
1.1. Begreppsförtydligande	3
1.1.1. Nyanlända elever	3
1.1.2. Förberedelseklass och direktplacering.....	3
2. Syfte	4
3. Litteratur och forskningsgenomgång	4
3.1. Andraspråksinläring - Lärares betydande roll och dilemma	4
3.2. Framgångsfaktorer	6
3.3. Organisation kring nyanlända	8
3.4. Myndighetstexter	9
4. Teoretiska utgångspunkter	12
4.1. Inkludering och perspektiv på specialpedagogik	12
4.2. Att lära sig språk sett från olika perspektiv	15
5. Metod	18
5.1. Val av metod	18
5.1.1. Vinjettmetod	18
5.2. Urval	20
5.3. Genomförande	21
5.4. Bearbetning och analys	21
5.5. Tillförlitlighet	22
5.6. Förförståelse	23
5.7. Etiska överväganden	23
6. Resultat och analys	24
6.1. Spontana reaktioner	24
6.1.1. Sammanfattande reflektioner	25
6.2. Resonemang kring undervisningen	26
6.2.1. Sammanfattande reflektioner	27
6.3. Möjligheter	28
6.3.1. Sammanfattande reflektioner	28
6.4. Hinder	29
6.4.1. Sammanfattande reflektioner	30

6.5. Förutsättningar.....	31
6.5.1. Sammanfattande reflektioner	31
6.6. Hur det borde vara.....	32
6.6.1. Sammanfattande reflektioner	33
7. Diskussion	34
7.1. Metoddiskussion	34
7.2. Resultatdiskussion.....	35
7.3. Framtida forskning.....	39
8. Referenslista.....	40
Bilaga 1.	47
Bilaga 2.	48

1. Inledning och bakgrund

De starkaste och mest vitala samhällena i framtiden kommer att vara de som tar emot och väl samverkar med sina nya medborgare i en anda av ömsesidig respekt...Sverige är en del av världen - men världen är också en del av Sverige (Eliasson, 2014, s. 5).

I sitt tal på nationaldagen den 6 juni 2014, talade den dåvarande FN-generalsekreteraren Jan Eliasson om den föränderliga värld som hela tiden pågår. Krigshärddar både i Mellanöstern och Östafrika kommer oss nära. Sverige påverkas av vad som händer ute i världen. I våra skolor kommer många nyanlända elever som skall tas emot på ett så bra sätt som möjligt. På flera håll i landet är läget akut för att på kort varsel kunna organisera mottagandet och utbildning för det stora antalet nyanlända elever (Skolverket, 2015a). I Göteborgsposten debatterade Nilsson (2016, 15 mars), förbundsordförande i Sveriges skolledarförbund att lagstiftningar och rättspraxis inte hinner med den förändring som sker i verkligheten. Han uppmanar regeringen att ge skolledarna riktlinjer för hur de skall hantera de mest akuta lägena utan att riskera påföljder. Idag står skolledare med varken personal eller plats för de elever som kommer till skolan.

Det har riktats stor uppmärksamhet från politiken och massmedia kring utbildningssystemet för nyanlända elever, där flera utmaningar berörs (Bunar, 2015a; Europeiska kommissionen, 2015). Bunar (2015b), forskare inom nyanländas utbildningsvillkor menar att Sverige står inför utmaningen att hitta sätt att pedagogiskt och socialt inkludera de nyanlända eleverna i utbildningssystemet och ge dem den likvärdiga skola som de enligt lagstiftningen har rätt till. Likvärdigheten är något som brister mellan elever som är födda i Sverige och elever som är födda utomlands, vilket kan utläsas av hur många som uppnådde behörighet till gymnasieskolan 2015 (Skolverket, 2015b). Tittar vi på statistiken säger den att svensk skola brister i likvärdigheten vad gäller elever med svensk bakgrund och elever födda utomlands. Slutbetygen för grundskolan 2015 visar att 91 procent av eleverna med svensk bakgrund, var behöriga till gymnasieskolan, medan motsvarande var 86 procent av elever som är födda utomlands och invandrat före ordinarie skolstart. Av de elever som invandrat efter ordinarie skolstart var det bara hälften som uppnådde behörighet till gymnasieskolan (Skolverket, 2015b).

I Europeiska unionens utbildningsöversikt för Sverige 2015, beskrivs hur hela den svenska skolan försämrats. Detta baseras på resultaten från OECD:s Pisa-undersökningar för 15-åringar som kontinuerligt försämrats mellan 2000 och 2012 i alla tre kärnämnen. Analyser har visat att resultaten försämrats i hela skolsystemet, oavsett socioekonomisk status, invandrarbakgrund, typ av skola eller kön (OECD, 2015). Anmärkningsvärt är att försämringarna varit större än något annat land som deltar i Pisa. Sverige ligger nu under både EU- och OECD-genomsnittet. Europeiska kommissionen (2015) beskriver hur skolan blivit mindre jämlik. Elever med föräldrar som inte gör ett aktivt val av skola missgynnas och ”..försvagar elevernas rätt till en likvärdig utbildning” (Europeiska kommissionen, 2015, s. 4.). Det sker en snabb ökning av skolor där mer än 20% av eleverna inte uppnår gymnasiebehörighet och det har visat sig att resursfördelningen inte når ut till de skolor som behöver mest. Kommissionen fastslår att de nyanlända eleverna är de som missgynnas mest i utbildningssystemet.

Bunar (2015b) menar att det är fyra olika arenor som man behöver titta på för att kunna realisera likvärdigheten för de nyanlända eleverna. Det är den sociala eller kontextuella arenan som handlar om hur kommunen ordnar mottagandet, var de placeras i samhället, om de integreras med andra svenskar runt omkring eller om de placeras på en mer segregerad plats. Den organisatoriska, som handlar om olika modeller för hur mottagandet sker i skolan, den pedagogiska, samt en arenan för huruvida relationer skapas med andra svenska barn och ungdomar. Svensk skola står mitt i en process av utveckling och förändringsarbete. En del handlar om att åtgärda och förbättra integrationen av nyanlända elever. En reglering av skollagen trädde därmed i kraft 1 januari 2016 som har förtydligat vad som gäller för organisation och undervisning av nyanlända elever.

Det kan diskuteras varför vi i Sverige inte lyckas bättre med integrationen. Själva invandringen är inte något nytt fenomen i Sverige. Bunar (2015a), menar att det finns en lång tradition av mottagandet av nyanlända barn i olika skolformer. Hans studier och möten med över 1000 lärare och rektorer summerar att kunskapen om hur vi på bästa sätt skall ta emot nyanlända elever är begränsad. I Skolinspektionens granskningar har det bland annat visat att förväntningarna på elevernas förmågor och engagemang är generellt låga och att skolorna i liten utsträckning planerar, genomför och anpassar utbildningen efter de nyanlända elevernas förutsättningar och behov (Skolverket, 2015a). Här finns en samstämmighet både mellan nationell och internationell forskning, gällande skolmyndigheters granskningar och forskningsresultat av nyanlända elevers utbildning. Skolverket försöker med flera pågående insatser där dessa granskningar och forskning ligger till grund, för att stödja verksamheterna. Fokus ligger framförallt på att beskriva vilka systematiska insatser som behöver genomföras för att nå effekter på längre sikt. Skolverket (a.a.) framför att det dock saknas motsvarande kunskap om vilken beprövad erfarenhet som finns i Sverige och i andra länder med liknande förutsättningar (Skolverket, a.a.). Därmed finns ett behov av att identifiera och beskriva hur erfarenheterna ser ut vad gäller nyanlända elevers skolsituation och lärande i Sverige.

I skolan där jag själv arbetar har man under en femårsperiod tagit emot nyanlända elever som direktplaceras i ordinarie klasser. Som speciallärare kommer jag att arbeta med både lärarkollegor och elever för att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS, 2008:132). I min specialisering ingår en kvalificering av elevers språk, skriv- och läsutveckling, vilket gör att språkinläring även för nyanlända elever är högst relevant. Som speciallärare skall jag kunna bidra med den aktuella forskning och sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet, där jag skall vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör elevers språkutveckling (a.a.). Ett brinnande intresse föreligger att utveckla dessa kunskaper och påbörja sökandet efter nya erfarenheter inom detta aktuella område. Arbetet med nyanlända elever behöver utvecklas på skolorna där framgångsfaktorer av dessa elevers måluppfyllelse behöver lyftas fram och sättas i verket. För att undervisningen skall nå framgång, är betydelsen stor av hur läraren agerar och vilken typ av undervisningssituation läraren skapar (Hattie, 2009). Även lärares uppfattningar av elevers potential av lärande påverkar elevernas prestationer. Juvonen (2015) har gjort en studie om lärares tankar, uppfattningar och åsikter om direktplacerade elever i ordinarie klass, vilket tidigare varit ett tämligen utforskat område. Hon ser ett fortsatt behov av studier inom detta område. Min studie kommer därmed att fokusera på hur lärare upplever skolsituationen för

nyanlända elever och hur de resonerar om möjligheter och hinder när det gäller elevernas kunskap- och språkutveckling.

1.1. Begreppsförtydligande

Här nedan beskrivs tre huvudsakliga begrepp som återkommer genom hela studien.

1.1.1. Nyanlända elever

Från den 1 januari 2016 gäller en enhetlig definition som skrivs in i skollagen.

Med nyanländ avses i denna lag den som har varit bosatt utomlands, nu är bosatt i landet, och har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra årsskolgång här i landet. (SFS, 2010:800 3 kap. 12 a §.)

För att förtydliga den definition som görs i denna studie, vill jag tillägga Skolverkets tidigare definition från allmänna råden (Skolverket, 2008). Där definieras också elever som inte har svenska som modersmål och som inte behärskar det svenska språket. Eleverna har anlänt nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller motsvarande skolformer. Både skollagen och regeringens proposition (Prop. 2014/15:45) tar upp att även om en enskild elev inte omfattas av skollagens definition av nyanlända elever, till exempel om eleven anlänt innan starten av skolplikt, ska hen ändå få ta del av de insatser som nyanlända elever har rätt till, om det behövs i det enskilda fallet. (3 kap. 12 a-f §§ skollagen; Prop. 2014/15:45 s. 21). Definitionen får därmed en mer vidgad innebörd där det avgörande ska vara den enskilda elevens behov. Fokus i studien kommer att vara elever med annat modersmål som inte behärskar det svenska språket och som efter kort tid i Sverige blir direktplacerade i en ordinarie klass.

1.1.2. Förberedelseklass och direktplacering

Direktplacering och En förberedelseklass är en särskild undervisningsgrupp där de nyanlända eleverna undervisas under en begränsad tid avskilt från övriga elever för att senare placeras i ordinarie klass (Bunar, 2015a). Direktplacering innebär att eleverna blir placerade i en ordinarie klass från första början, eller direkt efter en kortare introduktion på en central mottagningsenhet. I denna studie kommer jag att fokusera på de elever som kommer till en ordinarie klass efter den centrala enheten, vilket jag kommer att benämna som direktplacering.

2. Syfte

Syftet är att undersöka hur lärare som har direktplacerade nyanlända elever i sina klasser resonerar om dessa elevers lärande med ett särskilt fokus på språkutveckling.

2.2. Frågeställningar:

- Vilka möjligheter upplever lärare att det finns i arbetet med nyanländas kunskapsinhämtning inom språkutveckling?
- Vilka hinder upplever lärare att det finns i arbetet med nyanländas kunskapsinhämtning inom språkutveckling?
- Vilka förutsättningar anser lärarna ska finnas för att nyanlända elevers språkutveckling skall gynnas?

3. Litteratur och forskningsgenomgång

Litteratur och tidigare forskning har inspirerat och varit medskapande till det syfte och riktning som denna studien har fått. Bryman (2011) beskriver hur litteraturen kan sporra en begäran av upplysning och fungera som en drivkraft genom att bland annat upptäcka en försummad aspekt av ämne. Genom tidigare forskning och litteratur har jag blivit upplyst om en bristfällighet hos befintliga metoder av hur nyanlända elever tas emot och undervisas, samt att tillräcklig forskning saknas om hur lärare resonerar kring nyanlända elever. Ju mer litteratur och forskning kring ämnet som jag satt mig in i, ju klarare har bilden av ämnet kring nyanlända elever vuxit, vilket också har hjälpt till att formulera en förståelse kring undersökningen och att berika den mänskliga diskursen (Bryman, a.a). I följande kapitel kommer inledningsvis andraspråksinläring att beskrivas och vad det innebär. Efter detta presenteras vilka framgångsfaktorer som nationell och internationell forskning kommit fram till, när det handlar om nyanländas måluppfyllelse. Därefter beskrivs hur eleverna vanligtvis organiseras i svensk skola. Avslutningsvis återges under myndighetstexter, de granskningar, undersökningsrapporter och resultat som bland annat ligger till grund för de förändringar som införts i skollagen samt de uppdrag som regeringen ålagt Skolverket (2015a) att genomföra för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever.

3.1. Andraspråksinläring - Lärarens betydande roll och dilemma

En definition om vad det innebär att lära sig ett andraspråk, förklarar Axelsson (2003), genom att det sker efter att man redan etablerat sig ett förstaspråk. Skillnaden på en förstaspråk- och en andraspråksinlärare är att andraspråksinläraren är äldre och därmed har en mer kognitiv

mognad, metaspråkmedvetenhet och mer kunskap om världen än förstaspråksinläraren. Flera forskare (Cummins, 2000; Thomas & Collier, 2002) menar att det tar cirka ett till två år att lära sig ett andraspråk när det gäller att använda det i vardagssituationer. Det kunskapsrelaterade språket, även så kallat skolspråk, är mer kognitivt krävande och tar 4-8 år. I det ingår bland annat förmågan att kunna debattera, förklara och utvärdera. Gibbons (2013) förklarar att skolspråket är mer abstrakt och ämnesspecifikt än vardagsspråket och att det mer liknar skriftspråket. De elever som läser på sitt förstaspråk har enligt Cummins (2000a) ett försprång när de skall lära sig skolspråket eftersom de redan kan uttrycka sig och använda språket i de sociala situationerna. I svensk skola förväntas det att barnen kan behärska vardagsspråket när de börjar i skolan (Wedin, 2011). För elever som har annat modersmål, innebär det stora utmaningar. Eleverna skall lära sig och utveckla både det vardagliga språket, samtidigt som de skall använda detta för att utveckla sina kunskaper i olika ämnen. Flera forskare menar att detta är möjligt, men att det ställs stora krav på skolan och lärmiljön. (Cummins 2000a; Gibbons 2008, 2013; Thomas & Collier 1997, 2002; Wedin 2011). Det finns annars risk att andraspråkselever går miste om viktig kunskapsinhämtning om de inte får tillräckligt med stöd i sin utbildning.

Cummins (2000b) beskriver hur invandringen i Kanada ökat de senaste 15 åren och att många storstadsskolor nu har mångspråkiga elever som saknar kunskaper i skolspåket. Ämneslärare vet hur de skall lära ut sina olika ämnen, men oförberedda att undervisa elever som fortfarande håller på att lära sig undervisningsspråket. Lärare blir förvirrade och ofta frustrerade av de nya utmaningarna och vill att de skall ha längre och intensivare undervisning i engelska som andraspråk, för att kunna språket flytande innan de kommer till den ordinarie undervisningen. Lösningen är att hålla eleverna borta från vanlig undervisning tills de klarar av att uppfylla de krav som ställs i kursplanen. Liknande förhållningssätt där lärare vill särskilja elever som inte har tillräckliga kunskaper i svenska språket, har också visat sig i nationella studier (Fridlund, 2011; Gruber, 2007; Juvonen, 2015; Runfors 2003). I Torpsten (2008) och Economou (2007) studier framkommer det i slutsatserna att det är på grund av lärarnas bristande kompetens som särskiljandet av eleverna sker.

Detta krav som blir, att andraspråkselever skall assimileras samtidigt som de skall ge upp sitt förstaspråk för att lyckas i samhället, har inget vetenskapligt belägg, utan snarare tvärtom. Att göra tvåspråkigheten till ett problem som skall lösas, menar Cummins (2000b) resulterar till att lärare förmedlar att eleverna ”bör lämna sitt språk och sin kultur utanför skolans väggar.” (Cummins, 2000b, s. 9).

Cummins (a.a) menar att skolan står inför ett val. Antingen anpassa skolan efter de elever som kommer, eller tvinga eleverna att inrätta sig till en skola som är utformad efter vita, enspråkiga elever med kulturellt homogen medelklassbakgrund. Anpassningen handlar om att förändra skolan från en enspråkig och monokulturell form till en flerspråkig och inkluderande verksamhet där alla elevers kunskaper och erfarenheter får rymmas (Cummins, 2000b; Rosén & Wedin, 2015). Cummins (a.a) förespråkar en gemensam policy i skolorna för hur man skall hantera språk och social mångfald. Så länge det inte finns, så kommer skolor generellt tycka att undervisningen av andraspråkselever är en uppgift i huvudsak för lärare som undervisar i svenska som andraspråk. Istället behöver alla lärare och skolledare få till sig den kunskap som

både nationell och internationell didaktisk forskning erbjuder, vilket kan bidra till ett givande förändringsarbete inom språkutveckling (skolverket, 2011b).

3.2. Framgångsfaktorer

Både nationella och internationella forskare (Axelsson, 2015; Cummins 2000a; Gibbons 2008, 2013; Thomas & Collier 1997, 2002; Wedin 2011) är eniga om att en medveten satsning på språkutveckling är nödvändig för elever som ännu inte uppnått en hög utveckling i undervisningsspråket. För att andraspråkselever skall kunna få tid och möjlighet att lära sig skolspråket och inte missa viktig kunskapsutveckling, ses vikten av en undervisning där språket ständigt sätts i fokus i alla ämnen som en viktig framgångsfaktor (Cummins, 2000a; Gibbon, 2013). Ett sådant arbetssätt främjar också de elever som av olika anledning inte har hunnit utveckla effektivt läsande och skrivande (Wedin, 2011). Thomas och Collier (2002) som gjort omfattande studier i amerikanska skolor samstämmer i vikten av ett samspel mellan språk och ämnen och framhäver också ett samspel mellan språk och kognitiv utveckling, samt en stöttande sociokulturell omgivning. Gibbon (2013) menar vidare att den avgörande betydelsen är att eleverna får tillgodogöra sig språket genom det sociala sammanhang som eleverna befinner sig i, både för att lära sig språket och behärska det. Det är därför viktigt att eleverna får rikliga möjligheter till språkanvändning och interaktion i både mindre och större grupper tillsammans med elever som har nått längre i det svenska språket (Axelsson, 2015; Gibbon, 2013). Att lärare skapar trygghet i klassrummet där ett positivt och tillåtande arbetsklimat råder och där elever vågar göra fel utan att bli kommenterade är därmed viktigt för att detta arbetssätt skall fungera. Åberg (1994) menar att klassrumsklimatet spelar en stor roll för all inläring. För att göra ett bra jobb är det viktigt att man trivs och känner att man är omtyckt och accepterad.

Med ett språkutvecklande arbetssätt innebär det att läraren arbetar på ett varierat sätt som tillåter eleverna att vara språkligt aktiva (Gibbons, 2013). Läraren behöver ha kunskaper om centrala ord och begrepp och om texter som är typiska för ämnet och vad som kännetecknar dem. Läraren behöver analysera de texter som används i undervisningen, så att ord och begrepp förklaras för att minska de hinder eleverna kan stöta på vad gäller ämnesspråket. De skall också lära ut så att eleverna kan resonera kring ämnet, värdera sina arbetsinsatser och analysera texter eller skeenden. Det krävs professionella lärare för att nyanlända elever skall lära sig ett välfungerande språk i olika sammanhang för att kunna nå skolframgångar.

En professionell lärare kan beskrivas som ämneskunnig och ämnesdidaktiskt skicklig, och i dag med tillägget: en som också är medveten om språkets roll för elevers kunskapsutveckling i det egna ämnet (Skolverket, 2011b, s. 14).

Liberg (2009) betonar att det är väsentligt att lägga in ett didaktiskt perspektivet i sin undervisning. Att ställa sig de didaktiska frågorna som ”vad?”, ”varför?” och för vilka är det som skall lära sig och vad kan de?. Vad är det jag vill att mina elever skall lära sig? Vilka begrepp skall de kunna? Valet av undervisningens innehåll finns som Liberg (a.a.) nämner i styrdokumentens läroplan och kursplaner, men det är viktigt att detta tydliggörs både för läraren själv och för eleverna.

Flera forskare (Bunar, 2010; Cummins, 2000a; Cederberg, 2006) pekar på att det är viktigt att skolan kartlägger den nyanlända elevens kunskaper och förmågor i alla ämnen, med fokus på elevens starka sidor och att dessa ligger till grund för planeringen av undervisningen. Skolans förhållningssätt blir därmed avgörande beroende på om fokus är vad eleverna kan eller inte kan eller om eleverna ses som ett problem eller en tillgång (Skolinspektionen, 2014). Detta återspeglas i vilken undervisning som de nyanlända eleverna får. Lärare som intresserar sig för de nyanlända eleverna genom att ta reda på deras tidigare kunskaper, erfarenheter och intressen är enligt flera forskare en viktig framgångsfaktor (Cummins, 2000a; Gibbons, 2008; Thomas & Collier, 1997; 2002). Samtidigt får det inte bli bara en eller få lärare som intresserar sig och tar detta ansvar. De bästa framgångsfaktorerna har visat sig genom att hela arbetslag tar ett gemensamt ansvar för att undervisningen anpassas till individen. De skolor där lärargruppen som helhet tar gemensamt ansvar för att undervisningen skall genomföras så att den passar nyanlända elever, är också de skolor som utmärker sig med att nyanlända elever ges möjlighet att möta stora utmaningar samtidigt som de får mycket stöd i sitt lärande. Förhållningssättet som hela skolan har blir centralt för de nyanlända elevernas förutsättningar. Det blir därmed viktigt att bli medveten om vilket förhållningssätt som råder på skolan. Enligt Danielsson och Liljeroth (1998) är det individuella förhållningssättet inte statiskt, utan förändras genom hela livet och utvecklas främst genom att man medvetet inser hur man själv både påverkar andra och påverkas av andra.

Förhållningssättet påverkas av en individs erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer, kommunikationsförmåga och allt övrigt, som finns i den enskildes livshistoria som förmedlas av viktiga personer men också allmänt av samhälle och kultur (Danielsson och Liljeroth, 1998 s. 25).

För att nå framgång behöves ett positivt förhållningssätt där uppfattningen är att nyanlända elever är en tillgång. Detta behöver spridas från ansvariga politiker, via förvaltning och rektorer till undervisande lärare för att ge effekt på skolan och undervisningen (Sveriges Kommuner och Landsting, 2010).

Flera forskare är samstämmiga om att nyanlända elevers måluppfyllelse kan höjas genom att ämneslärare har ett nära samarbete med studiehandledare, modersmålsundervisning och lärare i svenska som andraspråk (Axelsson 2015, Hajer & Meestringa, 2010; Juvonen, 2015). Syftet är att kunna kombinera kunskapsutveckling med språkutveckling i alla ämnen. Samverkan mellan lärarna skapar goda förutsättningar till att eleverna kan följa åldersadekvat läs- och skrivutveckling i alla ämnen samtidigt som de får kunskaper i svenska språket. Studier har visat att elever som kontinuerligt undervisas i sitt modersmål, har visat sig klara sig bättre i skolan än de elever som avbrutit eller inte haft modersmålsundervisning (Hill, 1995; Elmeroth, 2006; Löfgren 1993). I Hills (1995) studie framkommer det att eleverna gynnas både i skolans övriga ämnen och i ämnet svenska där korrekthet, flyt och brytning i svenska språket lyfts fram som en av vinsterna av att undervisas i sitt modersmål. I Thomas och Colliers (1997) studie framkommer att mängden modersmålsundervisning är den framgångsfaktor som gynnar andraspråksutvecklingen mest. Den väger tyngre i betydelsen än faktorer som hur väl föräldrarna behärskar språket eller familjens socioekonomiska status. Bunar (2010) poängterar att de viktigaste frågorna att ta ställning till i sammanhanget är hur modersmålsundervisning skall organiseras, hur lärarnas kompetens skall höjas, hur föräldrars attityder skall vändas och hur modersmålsundervisningen skall integreras i skolans vardag.

3.3. Organisation kring nyanlända

Axelsson (2015) betonar att utbildningen skall organiseras så att den utformas individuellt efter varje nyanländ elevs skolbakgrund. Det skall finnas en flexibilitet över tid för deltagandet i olika gruppkonstellationer. Bunar (2015a) framhåller att det inte finns någon generell organisation kring eleverna som skulle vara den bästa, utan att det beror på individen, gruppen och hur det ser ut hos den mottagande skolan.

På grundskolenivå finns i huvudsak två olika organisatoriska modeller för mottagandet av nyanlända elever, förberedelseklass och direktplacering i ordinarie klasser. Båda modellerna är förespråkade respektive ifrågasatta. Fördelarna med förberedelseklass som förts fram (Axelsson & Nilsson 2013; Skolverket, 2012; SKL, 2010) är bland annat att eleverna får lära sig grundläggande svenska i en trygg miljö, grundkunskaperna kartläggs successivt och att de får stöttning i sin språkutveckling av utbildade lärare i svenska som andraspråk. Skowronski (2013) har intervjuat 29 nyanlända elever som har gått i introduktionsklasser och förberedande klasser på grundskole- och gymnasienivå. Hon beskriver att flera av eleverna upplever att det funnits en stark gemenskap mellan eleverna i förberedelseklassen. De känner samhörighet med elever som haft liknande erfarenheter av att komma till ett nytt land, lära sig nytt språk, övervinna traumatiska upplevelser med mera.

Kritiken som riktas mot förberedelseklass, handlar dels om bristande inhämtning av ämneskunskaper, då allt som oftast inläring av svenska dominerat, men framförallt om en bidragande segregering och dess konsekvenser. Klasser på förberedande undervisningsnivåer är ofta placerade i skolbyggnader som ligger avskilt från ordinarie undervisningssalar (Skolinspektionen, 2014; Skowronski, 2013). Att förberedelseklasser blir särskilda undervisningsgrupper där elever särskiljs från ordinarie klasser, poängterar Fridlund (2011) som anmärkningsvärt över de signaler som sänds, både till de elever som särskiljs och de elever som inte särskiljs. En sammanställning av nationell och internationell forskning (Bunar, 2010) om mottagandet av nyanlända elever, beskriver risker som isolering och stigmatisering som följd av förberedelseklasser. Skowronski (2013) menar att det kan uppstå långvarig stigmatisering när man under en lång tid särskiljer nyanlända elever i särskilda undervisningsgrupper. Att vara nyanländ elev och gå i förberedelseklass stämplas som avvikande och innebär låg status. I studien framkommer det att nyanlända elever ofta blir ignorerade, trakasserade, utsatta för kränkande behandling eller mobbade. I Axelsson och Nilssons (2013) studie av 22 elever i år 8 och 9 som gått i förberedelseklass, beskrivs hur eleverna känner när de kommer till den ordinarie klassen. De uttrycker känslor av ensamhet, sorg, utanförskap och otrygghet i den vanliga klassen. Forskarna kunde se att det var brist på interaktion mellan de nyanlända och resten av klassen, vilket med stor sannolikhet var förklaringen till känslorna. Övergångarna till ordinarie undervisning tenderar att bli otryggt och kan innebära en stor psykisk och social påfrestning. Ändå uttrycker flera elever i både Skowronski (2013), Fridlund (2011), samt Axelsson och Nilssons (2013) studier en längtan efter att få komma vidare till ordinarie undervisningsnivå och få vara och göra "som alla andra". Skowronski (a.a.) förespråkar en snabbare möjlighet att komma in i ordinarie undervisning, dels för att öka nyanlända elevers motivation och den sociala integreringen.

Förberedelseklass är fortfarande den vanligaste organisationsformen för utbildning av nyanlända elever i Sverige (Skolinspektionen, 2014), men efter att förberedelseklasser fick

kritik framförallt av Skolinspektionen (2009), övergick flera kommuner och skolor till att direktplacera eleverna i ordinarie klasser. Formen har två huvudsakliga skäl. Dels handlar det om inkludering, istället för segregering som förberedelseklasser i praktiken innebär (Bunar, 2015a) och dels handlar det om att språk lärts bäst i en svensktalande miljö (Juvonen, 2015). Språket lärts fortare in i en miljö där språket har en naturlig kontext och där tillfällena erbjuds att interagera med jämnåriga infödda elever (Juvonen, a.a). Att komma direkt till en ordinarie klass, gör också att eleverna snabbare blir en del av skolan där inkludering blir ett led till integration. Risken med direktplacering som kommit upp i både nationell och internationell forskning (Bunar, 2010) handlar till stor del om att eleverna inte har tillräckliga kunskaper i majoritetsspråket och att lärare inte kan eller hinner ge dem tillräcklig stöttning. Följderna för dessa elever kan leda till social isolering i klassrummet och dåligt självförtroende. Skowronski (2013) framhåller därmed vikten av att lärare arbetar målmedvetet för att eleverna ska lära känna varandra. I hennes studie framgick det att lärare som arbetade med sociala gruppövningar, organiserade utflykter och bänkkamrater som hjälpte och stöttade, underlättade inkludering för de nyanlända eleverna i den ordinarie klassens gemenskap.

I Juvonens (2015) studie, som undersökt vad 130 lärare ansåg som fördelar och nackdelar med organisationsformen direktplacering, beskrivs hur ”tonarten framträder i moll” (s. 171). Hälften av lärarna kan se olika fördelar med direktplacering som snabbare språkutveckling då de integreras med svenska klasskamrater och snabbare inkludering i både skolan och i samhället som stort. De flesta av lärarna satte dock upp villkor som att det krävdes kunskaper i svenska för att eleverna överhuvudtaget skulle kunna följa undervisningen. Detta kan jämföras med Runfors (2003) studie där lärare ansåg att elevernas språkkunskaper är det viktigaste för integrationen och för att klara sig bra i samhället. Fokuseringen på elevernas bristande språkkunskaper blev också ett sätt för lärarna att själva formulera ett mer hanterligt uppdrag där det blir legitimt att elever görs olika och särskiljs, vilket enligt Runfors handlar om lärarnas förhållningssätt. I Juvonens (2015) studie nämns en känsla av att inte räkna till, tidsbrist, brist på både lärarresurser, stöd av studiehandledare, modersmålslärare, svenska som andraspråkslärare och brist på kunskap att undervisa nyanlända elever. Därmed satte lärarna också upp förutsättningar för att direktplaceringen skulle bli gynnsam. Förutom grunderna i språket, skulle de få adekvat stöd av studiehandledning, modersmålsundervisning och svenska som andraspråk och lärarna själva skulle ha adekvat utbildning och tid till att tillgodose alla elevers individuella behov. Som nackdelar beskrivs att elever kan hamna i utanförskap och passivitet eftersom de inte behärskar språket. Dessutom framkom att lärarna som undervisade i svenska som andraspråk var de enda lärarna som ansåg sig ha kunskap att undervisa nyanlända elever.

3.4. Myndighetstexter

I skollagen (SFS, 2010:800) har det tidigare saknats regelverk för mottagande och skolgång för nyanlända elever. Mottagandet och introduktionen av nyanlända elever har därmed genomförts på många olika sätt under åren (Otterup, 2014; Skolinspektionen, 2014; Prop. 2014/15:45). Det har handlat om skolans resurser, personalens kunskaper och erfarenheter, samt förutsättningar hos de aktuella invandrargrupperna. Oftast är det ekonomin som har varit styrande och inte alltid det bästa för de nyanlända eleverna (Otterup, 2014). Fram till 1 januari

2016 då nya skollagen trädde i kraft, har endast ett stödmaterial från 2012 och de allmänna råden (Skolverket, 2008) varit ett stöd för hur mottagandet skall ske. Därav har kommuner och skolor själva gjort lösningar som oftast baserats på flera års erfarenheter (Otterup, a.a).

Från 1 januari 2016, trädde en ny lagändringen i kraft där syftet är att säkerställa att nyanlända elever ges de bästa förutsättningarna för att nå målen för utbildningen (Prop. 2014/15:45). En definition av nyanlända (se definition i inledningen) har införts, för att klargöra vilka som i första hand ska omfattas av rättigheterna. För att eleverna skall kunna nå så långt som möjligt, är det viktigt att ta till vara på elevernas tidigare kunskaper, därav skall en bedömning av elevernas kunskaper göras. Dessa bedömningar har varit av stor varierad art, både vad gäller kvalitén på bedömningen och hur den har använts (Skolinspektionen, 2014). I skollagen (SFS, 2010:800) har nu skrivits in att en kartläggning och bedömning skall göras inom två månader efter att eleven kommer till skolan, som dels ska ligga till grund för beslut av placering i lämplig årskurs och undervisningsgrupp, och dels skall den ligga till grund för planeringen av undervisningen och tidsfördelningen mellan ämnena. För att få en likvärdighet, tog regeringen beslut att Skolverket skulle ta fram och sprida ett nationellt kartläggningmaterial (Prop. 2014/15:45) som var framtaget och klart i januari 2016.

I svensk skola finns tre pedagogiska praktiker för elever med annat modersmål än svenska: modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet, samt svenska som andraspråk. Modersmålsundervisning erbjuds till elever som har en eller båda vårdnadshavarna med annat modersmål än svenska och att det utgör elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, samt att eleven har grundläggande kunskaper i språket (SFS, 2011:185). Modersmålsundervisning kan organiseras på olika sätt, dels kan det anordnas inom skolan som språkval, elevens val, inom ramen för skolans val, eller som undervisning utanför den garanterade undervisningstiden. Till skillnad från modersmålet som ansöks av vårdnadshavare, har eleven rätt till studiehandledningen på modersmålet om eleven inte kan följa undervisningen på svenska och riskerar att inte bli godkänd i ett eller flera ämnen. I skolförordningens femte kapitel står: ”En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det.” (SFS, 2011:185, 5 kap. 4§). I Skolinspektionens rapport (2010:16) beskrivs hur studiehandledning på modersmålet skall hjälpa eleven att utveckla kunskaper i olika ämnesområden för att få en åldersadekvat kunskapsutveckling, trots att eleven inte behärskar det svenska språket. Syftet är också att studiehandledaren skall fungera som en länk mellan elevens tidigare kunskaper och den undervisning eleven möts av i den svenska skolan (Axelsson, 2015). Det kan handla om att studiehandledaren översätter lärarens instruktioner och genomgångar på modersmålet eller uppgifter och läromedel för att eleven skall förstå och kunna ta till sig kunskap. Ämnesundervisning kan med hjälp av studiehandledning ske på modersmålet, vilket ger effektiva redskap för att stödja kunskapsutvecklingen. En studiehandledare kan också behöva användas till att fungera som stöd för att förstå skolans värdegrund, regler och normsystem.

Svenska som andraspråk ersätter ämnet svenska och skall om det behövs anordnas för elever som har ett annat språk än svenska som modersmål, elever som har svenska som modersmål och gått skola i utlandet och invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare (SFS, 2011:185, 5 kap. §14). Rektorn beslutar om elev skall ha undervisning i svenska som andraspråk. I dagsläget är det vanligt med både förberedelseklasser och direktplacering i ordinarie undervisningsgrupp (SKL, 2010;

Skolinspektionen 2014). Förberedelseklasser har tidigare inte omnämnts i vare sig statliga styrdokument eller förordningstexter och inte haft någon lagmässig föreskrift att existera som organisationsform (Fridlund, 2011). Likväl har klasserna uppfattats som ett ordinarie sätt att organisera undervisning för nyanlända elever, vilket framgår av policydokument, forskning- och myndighetstexter (Cederberg, 2006; Otterup, 2005; Rodell Olgaç, 1995). I en översiktsrapport (Blob, 2003) som integrationsverket har genomfört på uppdrag från regeringen, angående att belysa hur introduktionen för nyanlända sker i Sverige, framgår det att förberedelseklasser varierar både i utformning och pedagogiska inriktningar, både mellan kommuner som mellan skolor i samma kommun. Det som framkommer är att det finns en samsyn mellan de skolor som väljer att ha förberedelseklasser, gällande dess funktion. De nyanlända eleverna skall få grundläggande kunskaper i svenska språket och förbereds för att gå i vanliga klasser. Det framförs också att den lugnare miljön med mindre grupp och möjlighet att påbörja ett samarbete med föräldrarna är viktiga delar i sammanhanget.

Det har dock visat sig vara problematiskt att förbereda eleverna till att övergå till vanliga klasser, vilket redan framkommit på 70-talet (Blob, 2003; Skolverket, 2007). Svårigheten har varit bedömningarna av språkkunskaperna, huruvida de har varit tillräckliga eller ej, vilket oftast gjorts i samråd med läraren i förberedelseklassen och mottagande klasslärare. Tiden som eleverna har gått i förberedelseklass har varierat alltifrån en termin till flera år, beroende av elevunderlag och hur redo klasslärare och klassen varit att ta emot eleven (Blob, a.a; Skolverket, 2007, 2008; Myndigheten för skolutveckling, 2005).

I Skolinspektionens rapporter (Skolinspektionen, 2014) framgår att en särskild undervisningsgrupp som förberedelseklasser utgör, inte är en bra start för nyanlända elever i sig, utan beror på hur undervisningen utformas. Den första tiden ägnas i för stor utsträckning åt isolerad färdighetsträning i svenska språket, utan att träna olika ämneskunskaper så att både elevens kunskapsutveckling och skolspråk utvecklas. Det har också framkommit att lärarna i förberedelseklasserna ofta är utbildade i svenska som andraspråk, men saknar ämneskompetensen för att kunna utveckla elevernas tidigare ämneskunskaper och planera och anpassa undervisningen efter detta i flera ämnen. Det har visat sig att elever som länge varit placerade i förberedelseklasserna, lett till förlorade kunskaper. Det finns också en kritik att det oftast går elever med olika förutsättningar och åldersspann i samma grupp, samt att eleverna är segregerade från den ordinarie undervisningen som sker på svenska (Bunar, 2010). Det har visat sig att många förberedelseklasser som Skolinspektionen (2014) besökt, inte har ingått i skolans kollegiala och pedagogiska gemenskap, utan styrs av ett fåtal undervisande lärare, utan direkt styrning och pedagogiskt ledarskap. Konsekvensen av detta har visat sig att ju längre förberedelseklassen är placerad från den ordinarie undervisningen, desto mindre kunskap om eleverna förs vidare. När eleverna kommer till den ordinarie undervisningen får de inte en undervisning som är planerad utefter deras tidigare kunskap, intressen och erfarenheter. Det framkommer dock ett tydligt budskap från de nyanlända eleverna att de så snart som möjligt vill in i gemenskapen med jämnåriga klasskamrater och ta del av kunskaper i alla ämnen. (Skolinspektionen, a.a., s. 9)

I departementspromemorian (Prop. 2014/15:45) som ligger till grund för lagändringen i skollagen, beskrivs att utgångspunkten för eleven är att delta i den ordinarie undervisningen i möjligaste mån och så tidigt det bedöms rimligt. Undervisningen i

förberedelseklass ska så långt det är möjligt vara ansluten till ordinarie undervisning, både lokalmässigt och verksamhetsmässigt.

I den reviderade skollagen (SFS, 2010:800) har reglering av förberedelseklass skett, där nyanlända elever endast delvis får undervisas, om de saknar tillräckligt med kunskaper i det svenska språket, för att kunna följa och tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. Det regleras också genom att en elevs undervisning i förberedelseklass i ett visst ämne ska avbrytas så snart eleven bedöms ha tillräckliga kunskaper för att kunna delta i den ordinarie undervisningen i ämnet, samt att undervisning i förberedelseklass inte ska få pågå längre än två år. De åtgärder som görs till stöd för nyanlända elever skall inte tillämpas eller upprättas i ett åtgärdsprogram.

4. Teoretiska utgångspunkter

För att kunna tolka och förstå det empiriska materialet, behöver jag som Fridlund (2011) i sin avhandling benämner ”tankeverktyg”. Teorierna har i denna studie varit följden av undersökningen och analysen, istället för att vara grunden för den som det oftare är i kvantitativa studier (Bryman, 2011). Mina teoretiska verktyg har därmed växt fram med hjälp av datainsamlingen. Jag presenterar här perspektiv som finns inom specialpedagogiken, vilka har hjälpt mig att tolka lärarnas resonemang. Studien lyfter särskilt upp språkutvecklingen, vilket gör att jag också kommer att presentera flera perspektiv på hur vi lär oss språk, vilka ofta ligger till grund till hur lärare resonerar kring hur en språkutvecklande undervisning bör ske (Claesson, 2007). Det blir därmed en eklektisk ansats (Ahlberg, 2006), det vill säga flera teorier används som utgångspunkter vid analys och resultatredovisning.

4.1. Inkludering och perspektiv på specialpedagogik

Begreppet inkludering blev officiellt med Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som Sverige skrev under år 1994. Dock översattes begreppet inclusion till integrering, vilket gör det förvirrande eftersom begreppen har olika innebörd. Integrering handlar om att aktivt placera elever som varit utanför och assimilera elever som avviker, genom anpassningar för att de ska passas in i en redan bestämd verksamhet som inte tar hänsyn till om barnens behov är olika. Inkludering handlar istället om att alla elever redan ingår och istället är det systemen, undervisningen och pedagogiken som skall anpassas efter individerna. I Salamancadeklarationen framhålls alla elevers delaktighet oavsett fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjlig, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter och inbördes skillnader (Svenska Unescorådet, 2006, s. 18.)

För att en inkludering skall bli lyckad och inte bara stanna vid själva placerandet, är det väsentligt hur lärarna som tar emot eleven resonerar och agerar.

Ett inkluderande klassrum torde förstås innebära att olikheten ses som en tillgång i arbetet, att alla elever har inflytande och att eleverna får utbyte av och är engagerade i arbetet och sina sociala relationer. (Nilholm, 2006, s. 34)

Viktiga faktorer som är avgörande, är enligt Nilholm (2006; 2007) lärarens attityder, reflektioner, kompetensutveckling, samarbete i undervisningen och flexibelt stöd både till elever och till lärare. I en inkluderande undervisning skall eleven vara delaktig både i de sociala processerna och inlärningsprocesserna (Nilholm, 2006; Persson & Persson, 2012). För att kunna stödja en elev inom det inkluderande perspektivet krävs ett relationellt förhållningssätt som präglas av förändrade arbetssätt och villkor där alla elever räknas in och skall ha möjlighet att kunna delta i undervisningen (Emanuelsson, 2003; Elmeroth 2014). Det finns inte en referenselev som undervisningen kan utgå ifrån. Undervisningen måste anpassas utifrån mångfalden av eleverna. Utmaningen ligger i att kunna bemöta olika elevers olika behov av stöd utan en segregering avskiljning.

Den traditionella synen på specialundervisning är dock fortfarande rådande (Emanuelsson, 2003). De mer akuta problemen skall åtgärdas av specialpedagogiken där det kategoriska perspektivet ofta dominerar. Problemet hamnar hos individen som skall få åtgärder av en specialist för att nå målen. En sådan åtgärd som ofta hamnar vid sidan av verksamheten har inte så stor relevans för en inkluderande undervisning och "en skola för alla".

Nedan syns en modell som visar hur olika konsekvenserna kan bli beroende av vilket perspektiv som väljs för att förstå elevers skolsvårigheter (Persson, 1998). Perspektiven skall ses som mentala konstruktioner för att kunna vara ett verktyg som man kan ta hjälp av för att bättre förstå verkligheten.

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

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

Ur ett relationellt perspektiv uppstår svårigheter i mötet med olika lärmiljöer och lärsituationer, vilka påverkar elevens lärande på olika sätt (Persson, 1998). Det är med andra ord dessa som skall ses över för att bygga upp framgångsfaktorer som kan motverka att eleven hamnar i svårigheter. Lindqvist (2016) som bloggar kring förhållningssätt är både specialpedagog, speciallärare och lärare i svenska som andraspråk, beskriver hur lärare ofta upplever att det är svårt att möta elevers olika behov och känner att det inte har tillräckligt med kunskap om stödinsatser. Hon menar att de flesta tror att specialpedagogik främst handlar om stödundervisning och att insatsen gör att lärandet ökar för den enskilda eleven. Därav frågar många lärare efter mer specialpedagogik. Lindqvist (a.a) menar att det istället behövs en mix av pedagogik och specialpedagogik, vilket också bidrar till en inkluderande pedagogik om vi blandar. Hon framhäver att det är mixen av kunskaper inom flera områden som krävs för att lyckas med att alla elever ska uppnå utbildningens mål. Detta kan jämföras med det som framkommer av Fridlunds (2011) studie, där specialpedagoger på en skola resonerar kring undervisning i ”svenska två” som de menar liknar den specialundervisning som tidigare bedrivits på skolan. De bekymrar sig också över systemet av att elever med annat modersmål går iväg både till modersmålslärare, studiehandledning och svenska som

andraspråk, vilket går helt emot vad inkludering innebär, samt att språket ges större möjlighet att utvecklas genom att delta i sin vanliga klass. Bunar (2010) poängterar att samtidigt som dessa pedagogiska praktiker ses som framgångsfaktorer för elever med annat modersmål än svenska, är det dessa som gör en legitim åtskillnad mellan ”invandrare och svenskar” (s.74).

Ytterligare ett perspektiv lyfts fram av Nilholm (2006; 2007) som menar att det inte alltid går att förhålla sig till ett kategoriskt eller relationellt perspektiv, utan att det också finns ett dilemma i specialpedagogik. Det handlar om att man ska ge alla elever liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som man måste anpassa sig till barns olikheter. Nilholm (2006) menar att dilemmat inte kommer att försvinna, utan behöver sträva efter att finna jämviktslägen.

Eftersom dilemmat kvarstår så kommer man hela tiden, i olika former, att göra skillnad mellan elever och på så sätt kommer inkludering/ exkludering att återskapas (Nilholm, 2006, s. 37).

Uppdraget hos lärare och rektorer är att kategorisera och uppmärksamma elevers behov för att kunna lösa problem, ge stöd och vidta åtgärder för att eleverna skall uppnå de statliga målen som är satta (Tideman, 2000). Fridlund (2011) poängterar hur de olika kategorierna av elever knyts till olika yrkesutövare. ”elever i behov av särskilt stöd” är elever som tillhör specialpedagogens ansvar- och kunskapsområde, medan elever i behov av svenska som andraspråk tillhör lärare med utbildning i svenska som andraspråk. Professionerna antas vara mer kompetenta än andra att bemöta vissa elever och deras behov.

Fridlund (a.a) beskriver bland annat i sina avhandling om den professionella expertisen som tar över andraspråksundervisningen. Med professionella avser hon olika yrkesutövare där utbildningarna skiljer sig åt, som specialpedagog, rektor, lärare i svenska som andra språk, klasslärare med mera. Skritic och Silor (1996) beskriver hur de professionellas koppling och samarbete till varandra oftast handlar om att dela lokaler och resurser, men för det mesta utför de sitt arbete ensamt med sina tilldelade klienter, som i detta fall är eleverna. Dessa yrkesutövare utför oftast sitt arbete inom avgränsade arenor inom samma institution, vilket ofta medför ett visst gemensamt ”tal om” elever, eller ”så här gör vi” (Fridlund, 2011, s. 105). Genom att lämna över och delegera ansvaret av nyanlända elever till exempelvis läraren i svenska som andraspråk, kan andra yrkesutövare inom institutionen som rektor eller klasslärare befria sig från ansvaret (Gruber, 2007; Fridlund, 2011). Det förutsätter ett förtroende och en tillit från omgivningen av den professionelles kunskap, som på egen hand får utveckla sin kompetens i att undervisa nyanlända elever. Samtidigt menar Fridlund (a.a) att det bara är de professionella som kan bedöma hur adekvat deras yrkesutövning är, eftersom endast de har tillgång till den specialiserade kunskapen. Risken blir dessutom att övriga kollegor kan luta sig tillbaka, då de anser sig inte vara ansvariga för vissa elever och uppgifter som är knutna till dessa (Gruber, 2007).

4.2. Att lära sig språk sett från olika perspektiv

Claesson (2007) redogör hur olika teorier om inläring dominerat under olika tidsepoker. Inom lärarutbildningen har vissa forskningsansatser och forskningsresultat blivit allmänt

rådande, vilket färgar tankesättet över hur kunskap lärs in. Claesson (a.a.) menar att man skall ha ett kritiskt förhållningssätt till teorier och förhålla sig till dem. Teorier ändras beroende av vilket fokus forskningen har. Här nedan presenteras olika teorier som florerat de senaste århundradet.

Den *behavioristiska teorin* som Pavlov och Skinner förespråkar (Phillips & Soltis, 2010), handlar om att språket lärs genom imitation. Det är därför viktigt att ge tydliga responser på kommunikationsförsök och att benämna föremål och företeelser i omgivningen. Genom behaviorismen lär vi oss genom att få beröm när vi gör saker som uppfattas som bra och genom att berömmet uteblir om vi skulle avvika från normen. Den *nativistiska teorin* som Chomsky beskriver (Hammarberg, 2004), handlar om att människan har en medfödd grammatisk förmåga, som styr hur språket utvecklas. Detta bygger på att det finns universella likheter i inlärningen av barns förstaspråk. Språket sätts igång automatiskt då det anses att hjärnan är förprogrammerad för tal. Diskussion finns huruvida detta perspektiv stämmer in på andraspråksinlärning. Dewey utvecklade *problemlösningsteorin* (Phillips & Soltis, 2010), som bygger på att lärandet i skolan måste utgå från elevernas meningsfulla erfarenheter och deras verkliga problemlösning. Detta kan kopplas till vikten av att ta vara på nyanlända elevers tidigare erfarenheter och kunskaper (Cummins, 2000a; Skolverket, 2015a). Den *kognitiva teorin* som bygger på Piagets teori om att lärandet sker i olika utvecklingsstadier, fokuserar på de processer som sker inom individen när språket tillägnas och används (Hammarberg, 2004).

Det perspektiv som tydligt syns i våra styrdokument (Skolverket, 2011) och som de flesta forskare inom språk och kunskapsinlärning idag intresserar sig för (Cummins, 2000a, Säljö, 2000, Halliday 1993; Gibbons, 2008), är det sociokulturella perspektivet som hämtar sin inspiration från Vygotskijs tankar (Vygotskij, 2010). Det bygger på att barnets språkutveckling är beroende av den miljö det lever i. Inlärning sker utifrån en social process. Enligt Vygotskij (2010) är lärande och språk sammanflätade med varandra. Det är genom språket vi kan uppfatta och förstå världen. Att lära sig ett nytt språk innebär också att lära sig hur man deltar och tänker i en viss kultur. Det är inte bara språket i sig som är viktigt att lära, utan hur det används för att skapa mening och sammanhang i en gemenskap. Den sociokulturella teorin fokuserar istället för inlärningen, på inlärares aktiva deltagande. Det handlar om att information och budskap förmedlas, så kallad mediering, i en form av mellanmänsklig interaktion. Inlärares kommer att lära sig tänka och uppföra sig inom den kultur genom att interagera med en eller flera personer som redan kan mer. Genom stöttning av mer erfarna personer, kan inlärares utföra mer avancerade språkliga handlingar, vilka är viktiga för språkutvecklingen. Begreppet ”närmaste utvecklingszon”, som är en beteckning av den nivå som ligger strax ovanför vad inlärares behärskar, är viktig i sammanhanget. Krashen (1982) och Swain (2001) hävdar också att inflödet måste ligga på en nivå över den som inlärares behärskar för att språkutvecklingen skall komma vidare. Krashen (1982) betonar samtidigt att en för hög nivå inte leder till intag eller språkutveckling. Därmed är det viktigt att elever som skall lära sig ett nytt språk, får möta språket på relevant nivå. Wedin (2011) framhåller därmed att det ställs stora krav på lärare som behöver lägga undervisningen på en nivå som varken får vara för låg eller för hög för eleverna, samtidigt som det är viktigt att de stimuleras till framtingat utflöde, vilket betyder att de skall åstadkomma språk på en nivå som ställer språkliga krav.

Cummins (2000b) har gjort en modell för det kunkapsinriktade språket som stödjer utveckling och användning av flerspråkighet.

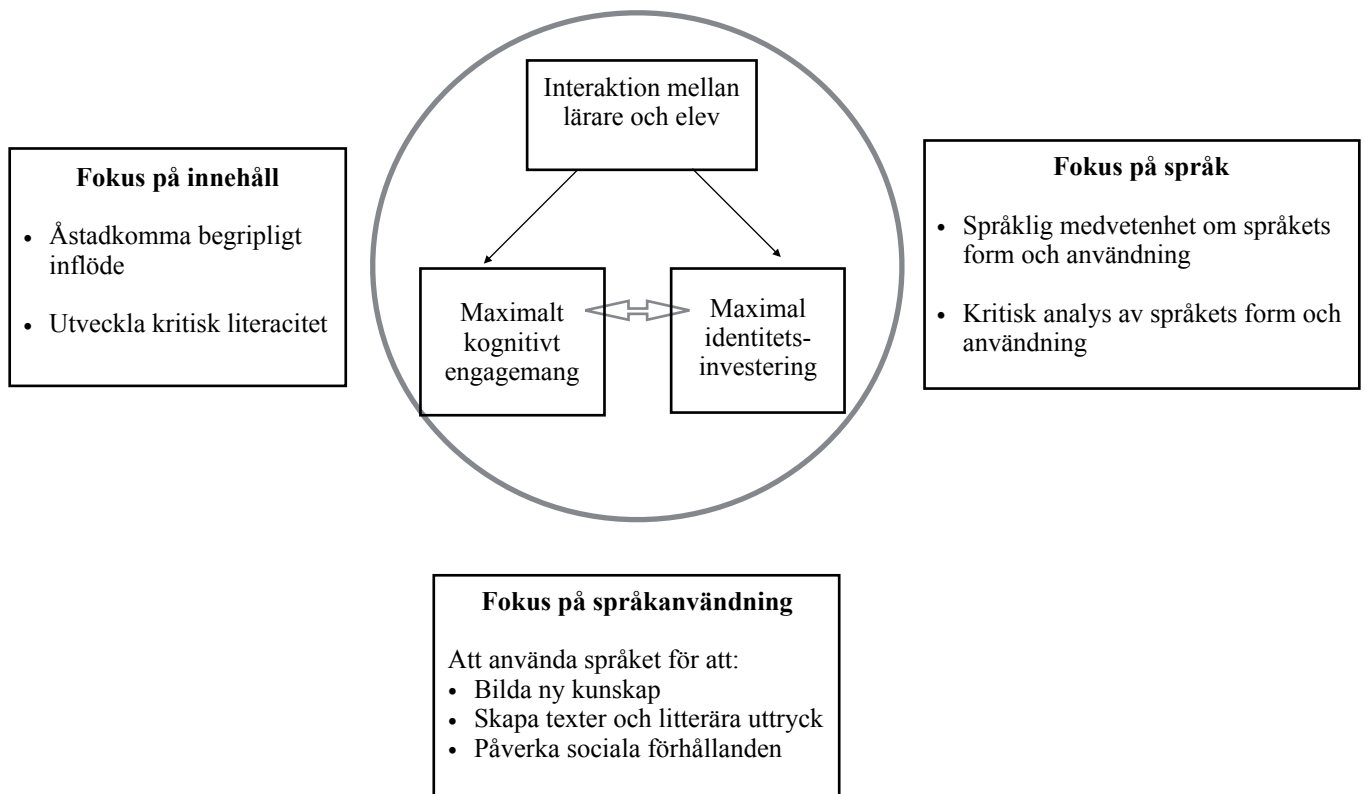


Fig. 2. Modellen hämtad från Cummins (2000b, s. 9)

Cirkeln i mitten är klassrumsinteraktionen som symboliserar Vygotskijs (1978) närmaste utvecklingszon. Interaktionen skapas mellan lärare och elev och det är här inläringen skall ske. Cummins (2000b) menar att läraren har en central roll i att tolka, genomföra och förändra språkpolycyn i sina klassrum. Modellen visar att elevernas kognitiva engagemang måste vara maximalt om det skall ske studiemässiga framsteg. För att skapa förutsättningar i klassrummet för att eleverna helhjärtat skall satsa av sig själva i inlärningsprocessen, behöver läraren också bekräfta elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter. Lärarens förhållningssätt till eleverna blir extra viktig. Om eleverna skulle känna att läraren inte skulle tycka om dem eller respektera och uppskatta deras kunskaper och förmågor, så kommer de inte enligt Cummins att vilja satsa sin identitet i inlärningsprocessen. Lyckas det däremot, kan en identitetsinvestering tillsammans med kognitivt engagemang ge en positiv spiral. Ju mer eleverna lär sig desto mer stärks deras självkänsla och följden blir ett större engagemang av sina studier. Detta medför både förbättrade studieresultat och självkänsla för eleven. I praktiken innebär detta att elevernas tidigare kunskaper aktiveras i undervisningen.

Cummins menar att inlärningsprocessen görs betydligt effektivare om elevernas tidigare kunskaper tas tillvara. Han hänvisar till Fielding och Pearson (1994) som visar forskning från 70- och 80-talet om läsförståelse, som visar på att ju mer vi redan vet om ett ämne, desto mer förstår vi och ju mer vi förstår, desto mer ny kunskap lär vi oss.

5. Metod

I detta kapitel presenteras den kvalitativa forskningsansats som studien vilar på. Därefter beskrivs den valda vinjettmetoden. Urvalet som gjorts beskrivs och genomförandet av studien. Det efterföljs av hur bearbetning och analys framställts. Under rubriken *Tillförlitlighet* beskrivs kvaliteten i studien. Avslutningsvis redogörs för hur förförståelse kan komma att påverka studien och hur etiska övervägande har tagits i anspråk.

5.1. Val av metod

Min studie har som syfte att ta reda på hur lärare resonerar kring nyanlända elevers lärande med ett särskilt fokus på språkutveckling. Med lärare avses klasslärare som undervisar i flera ämnen för år 1-6. Jag har valt att variera benämningen vad gäller de deltagande som dels lärare, respondenter och informanter. Studien har en kvalitativ ansats, vilket gör att jag som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver, ”kan söka efter att förstå världen utifrån undersökningspersonernas synvinkel” (s. 17). En kvalitativ forskningsansats beskriver respondenternas perspektiv, där utgångspunkten är vad respondenten uppfattar som viktigt och betydelsefullt (Bryman, 2011). Det utgår från att verkligheten kan uppfattas på många olika sätt och att det därför inte finns en absolut och objektiv sanning.

Kvalitativa studier omfattar oftast ett litet antal personer, därmed gäller det till skillnad från en kvantitativ studie, att få fram ”Thick description” som enligt Geertz (1973), förespråkare för teorin, handlar om att få fram så fyllig och detaljerad information som möjligt. Han menar att en tunn beskrivning i detta sammanhang kan bli missvisande. Dels är den sammanställda ”faktan”, men också kommentarer och tolkningar från forskaren viktiga komponenter i ”Thick description”. I kvalitativa studier premieras att det ställs öppna frågor för att undvika att påverka respondentens svar i vad de upplever som mest relevant och viktigt (Bryman, 2011). Den bygger också på kopplingar mellan respondenternas beteenden i sociala situationer, vilket stämmer överens med studiens syfte. Det är pedagogernas egna uppfattningar och synsätt som är viktiga att få fram, därav har jag valt en metod som framförallt bygger på att utreda människors val och ställningstaganden. Valet föll därför på vinjettmetoden. Med efterföljande öppna frågor i enkätform. Enkätformen har valts med anledning till att nå ut till fler personer på kortare tid, än vad man kan göra genom intervjuer (Stukát, 2011).

5.1.1. Vinjettmetod

Vinjettmetoden går ut på att respondenterna ställs inför ett verklighetstroget, men fiktivt fall som de utgår ifrån när de svarar på efterföljande frågor. Jergeby (1999) beskriver hur vinjetter är korta beskrivande historier om en person eller en situation som är så konkreta och verklighetstroga som möjligt där forskaren tar fram karaktäristiska drag som är viktiga för den specifika forskningen. Hauges (1998) påtalar att vinjetten som metod kan vara till god hjälp för att få fram individers uppfattningar, övertygelser och attityder genom att det finns ett visst avståndet mellan vinjetten och respondenten.

Fördelarna med vinjettmetoden är att samtliga respondenter ställs inför samma situation att ta ställning till och har därmed samma utgångsläge när de besvarar frågorna, till skillnad från en kvantitativ enkätundersökning, där man inte vet vilka erfarenheter som respondenten refererar till i sitt svar (Jegerby, 1999). Med hjälp av vinjettmetoden kan forskaren vara tämligen säker på att informanterna har samma referens i sina svar.

Kritiken som har riktas mot vinjettmetoden är att man hävdar att situationerna som skildrats kan uppfattas som orealistiska för den enskilda individen, vilket gör att risken ökar för att respondenten gör ställningstaganden som de i verkligheten kanske inte skulle ha gjort (Barter & Renold, 2010; Jegerby, 1999). Distansen mellan vinjetten och det verkliga livet, kan göra att det människor tror sig göra i en given situation, inte behöver överensstämma med det som de faktiskt gör i verkligheten. Detta gäller även vid intervjuer som också är en andrahandsinformation (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman 2011). Beskrivningen av det fiktiva fallet som respondenten ställs inför, har i denna studie utgått från hur det går till i stadsdelen där respondenterna arbetar, när en nyanländ elev skall börja en klass. Den hypotetiska situation i vinjetten har som Bryman (2011) och Jegerby (1999) poängterat framställts så verklighetsnära och trovärdiga som möjligt.

Det kan också vara en styrka i vinjetten att inte göra en alltför tydlig beskrivning, utan tänka på att lämna utrymme så de själva kan sätta sig in i situationen med sina egna villkor och förutsättningar (Barter & Renold, 2010). Det behövs en jämnvikt mellan att beskriva situationen så att respondenterna får tillräckligt av sammanhanget för få en förståelse om situationen som skildras, samtidigt som den skall vara vag för att tvinga deltagarna att resonera fritt (a.a.). Vinjetten har därför utformats utan något namn på den nyanlända eleven som kan avslöja kön eller etnicitet. Ålder har också valts bort, samt tidsperiod på terminen när eleven kommer till klassen.

De efterföljande frågorna är öppet utformade, vilket går i linje med att respondenten på egen hand ska utforma och skriva sina svar (Stukát, 2011). Fördelen är att informanterna inte behöver begränsa sitt val av information, utan har själva möjlighet att utveckla och anpassa sina svar (a.a.). Därmed har det lämnats gott om plats för skrivandet efter frågorna. De öppna frågorna lämnar också utrymme för gedigna svar och leder inte respondentens tankar i någon viss riktning, vilket gör att man kan få reda på respondentens kunskapsnivå över hur de tolkar en fråga (Bryman, 2011). Detta är till exempel användbart för att ta reda på lärarnas erfarenhetsbaserade kunskap kring nyanlända elever.

Korta vinjetter är av värde, vilket hjälper till att maximera svaren och undvika att de besvaras slarvigt, vilket längre vinjetter kan riskera om deltagarna tappar intresset (Hughes & Huby, 2004). Vinjetten har i denna studie strävat efter att vara så kort, tydlig och lättläst som möjligt. Är vinjetten av det kortare slaget, sparar det också tid under forskningsmötet med respondenterna (a.a.).

5.2. Urval

Studien har genomförts med ett målinriktat urval. Deltagarna har valts ut på ett strategiskt sätt där de samplade personerna är relevanta för forskningsfrågorna (Bryman, 2011). I ett målinriktat urval väljs personer, platser, organisationer och så vidare ut för en förståelse av en social företeelse. Jag är relativt ny på den skola där jag arbetar och har tidigare ingen erfarenhet av nyanlända elever. För att sätta mig in i hur lärare på skolan resonerar och få en förståelse av den situation som uppstår, har jag valt att utföra studien på skolan där jag själv arbetar.

För att få en så bred och noggrann beskrivning som möjligt av hur lärare resonerar kring nyanlända elever, är det viktigt att välja personer som är så olika varandra som möjligt för att komma åt vidden av uppfattningarna (a.a.). Urvalet görs också genom att få tag på personer som man tror har mycket att berätta om området som ska beskrivas. Det målinriktade urvalet består av åtta lärare som undervisar i flera ämnen och ansvarar för en klass i årskurserna 1-6. Samtliga som genomfört studien har olika erfarenheter av att ta emot nyanlända elever. Ett fåtal har aldrig varit med i processen av att ta emot en nyanländ elev, men har elever i sin nuvarande klass som enligt skollagen benämns som nyanlända elever. Flera av lärarna har tidigare arbetat i förberedelseklass, några i en mångkulturell skola med mycket nyanlända elever och en som i nuläget arbetar som lärare i svenska som andraspråk på skolan.

Det är en liten F-6 skola i en storstad med elever från olika sociala och kulturella miljöer. Området runt skolan består av både villor, bostadsrätter och hyreshus. Nyanlända elever har direktplacerats i klasserna sedan tre till fyra år tillbaka. Flera av lärarna har tidigare arbetat i andra stadsdelar runt om staden och de flesta har inte arbetat på skolan i mer än två år, vilket gör att skolan inte styrs av gamla traditioner. I stadsdelen har man valt att ha ”Välkomsten” som en mottagande verksamhet med introduktion för nyanlända elever. Eleverna är på ”Välkomsten” i några veckor där de kartlägger elevens tidigare skolbakgrund, kunskap och erfarenheter. Därefter blir de placerade i ordinariet klasser. Klasslärarna får ett mejl med elevens uppgifter och ett möte där kartläggningen lämnas över genomförs innan eleven kommer till klassen. På skolan kommer det elever under terminens gång som blir placerade i klasserna på skolan. En lärare arbetar med svenska som andraspråk (SVA) och undervisar de nyanlända eleverna i mindre grupper tre till fyra tillfällen i veckan, indelade i olika åldrar och språknivåer i en särskild lokal på skolan. Insatsen startades detta läsåret.

Några gemensamma diskussioner kring hur arbetet skall ske när lärare tar emot nyanlända elever på skolan finns inte i dagsläget och några kompetensutvecklingsdagar eller liknande har inte genomförts. Specialpedagogen arbetar generellt med elever i behov av särskilt stöd, utan några direkt riktade insatser för de nyanlända eleverna. Mycket av ansvaret lämnas till den enskilda klassläraren och läraren som undervisar i svenska som andraspråk. Organisationen bygger på att den enskilda läraren ska ansvara för både mottagandet och undervisning av nyanlända elever som direktplaceras i klasserna. Hur dessa lärare resonerar kring nyanländas kunskap- och språkutveckling blir därmed extra intressant.

5.3. Genomförande

En kontakt togs med rektor på skolan som samtyckte till att studien skulle genomföras på ett så kallat ”Lärarmöte” som skolan har varje vecka där frågor som rör alla skolans lärare diskuteras. Ett mejl skickades ut en dryg vecka innan till alla berörda lärare med en kort information om studien (bilaga 1). Syftet angavs med att studien handlar om hur lärare resonerar kring nyanlända elever. I mejlet beskrevs kortfattat vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2009) och att studien skulle genomföras under de första 30 minuterna under ett redan inplanerat lärarmöte där tid och plats är densamma varje vecka. Ett mail skickades en timma innan mötet till samtliga lärare med vinjett och enkät, så det fanns möjlighet att svara digitalt.

När mötet startade informerade jag om studiens syfte, att det var viktigt att få fram hur lärare resonerar kring nyanlända elever. Jag informerade om vetenskapsrådets etiska riktlinjer där jag betonade att det var frivilligt att delta, att resultaten avidentifierades i studien och att datamaterialet endast skulle användas till denna studie. Lärarna fick välja att skriva på lösblad med penna eller gå in på sina mail och fylla i enkäten. Jag läste upp vinjetten (bilaga 2) och berättade att de skulle utgå från den när de svarade. Min förhoppning var att alla kom igång vid samma tid och att de satt med studien samtidigt som jag förberedde lite fika. Några av lärarna hade startat tidigare och fyllt i enkäten digitalt och var redan klara när vi skulle starta, en lärare hade haft en tuff dag och hade svårt att genomföra enkäten vid tillfället. Förhoppningen från min sida var att koncentrationen på själva studien hade varit lite högre. Därmed blev alla inte klara, vilket jag hade hoppats med studien. Jag hade avsatt 30 minuter, vilket jag tror hade räckt om lärarna haft mer fokus på genomförandet. När 30 minuter hade gått, avslutades det med att jag bjöd på fika och det ordinarie ”Lärarmöte” tog vid. De lärare som inte blev färdiga har i efterhand skickat svaren till min mail eller lagt en handskrivna enkät i mitt lärarfack på skolan. Efter cirka en vecka hade samtliga åtta respondenter lämnat in resultat och därmed deltagit i studien.

5.4. Bearbetning och analys

Analysen av min datainsamling har skett i flera steg. De flesta enkäterna var skrivna på dator. Två av enkäterna var skrivna för hand, vilka jag skrev av på dator. Varje enkät markerades med en färg för att kunna särskilja svaren, så jag inte skulle blanda ihop dessa när de sattes ihop. Jag började med att läsa igenom enkäterna från varje informant, för att först se om något särskilt intressant eller viktigt kom fram i sin helhet. Därefter sökte jag efter gemensamma teman och skrev upp olika kategorier som både utgick från studiens syfte, frågeställningar och de frågor som ställdes i enkäten. Jag kodade datan i varje enkät, genom att leta upp svar som kunde sorteras in i de gemensamma teman, även svar som skiljde sig åt kategoriserades. Med hjälp av kodning har jag haft möjlighet att både kunna undersöka, jämföra, begreppsloggöra och kategorisera min data (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom allt gjorts i ett ordbehandlingsprogram på dator, har jag klippt ut och klistrat in svaren med hjälp av datorns funktioner. Efter att jag sorterat in svaren under olika kategorier, gjordes också underkategorier för att föra samman svar som stämde överens och beskrev liknande stoff inom temat och svar som skilde sig åt. Därefter gjordes urval av relevanta citat som sparades.

Resterande data gjordes till meningskoncentrering där informanternas resonemang kortades ned och där huvudinnebörden formulerats om i några få ord (a.a). De centrala teman som kommit fram genom analysen presenteras i en deskriptiv utsaga i resultatet under valda rubriker som kommit fram genom de olika kategorierna.

5.5. Tillförlitlighet

Det råder delade meningar om hur kvaliteten i en kvalitativ studie skall benämnas och beskrivas. Jag kommer att använda begreppen validitet, reliabilitet och överförbarhet. Reliabilitet står för tillförlitlighet och noggrannhet. En hög reliabilitet ger mätinstrumentet samma resultat vid upprepade tillfällen, vilket ger tillförlitlighet (Byström & Byström, 2012). Denna form av tillförlitlighet är svår att uppnå då det inte är fråga om statistiska variabler som går att mäta och jämföra på samma sätt som en kvantitativ studie. Jergeby (1999) tar däremot upp att vinjettmetoden i allmänhet anses ha god reliabilitet eftersom det i metodens upplägg ligger en kontroll av slumpmässiga fel, då alla respondenterna ställs inför samma kontext. Kritiken mot den kvalitativa ansatsen som bland annat Kvale och Brinkmann (2014) och Stukát (2011) lyfter fram är att resultaten kan skifta beroende på vem som tolkar svaren.

För att sträva efter en så god tillförlitlighet som möjligt kommer jag som Fridlund (2011) beskriver i sin avhandling "...att reflektera över egna vetenskapliga ställningstaganden och perspektiv eftersom dessa påverkar analyserna." (s. 134). Jag kommer därmed att sträva efter att ha ett så kritiskt förhållningssätt som möjligt genom hela studieprocessen, samt att i teoriansknytningen ståva efter att lyfta fram olika perspektiv på hur språkutveckling sker hos nyanlända elever, eftersom dessa påverkar analyserna. För att stärka tillförlitligheten kommer jag så noggrant som möjligt beskriva genomförandet av undersökningen.

Validitet handlar om att reflektera över hur mätinstrumentet undersöker det man vill att det ska undersöka (Stukát, 2011). Genom vinjettmetoden utgår alla respondenter från samma fiktiva situation, vilket gör att de med största sannolikhet använder sig av samma referens i sina svar. Detta anses ge hög "intern validitet" (Jergeby, 1999). Detta kan samtidigt enligt Jergeby (a.a) vara på bekostnad av den "externa validiteten" som får en begränsad generaliserbarhet av verkligheten. Vinjetten bör därför som tidigare nämnts vara så trovärdig och verklighetstrogen som möjligt. För att öka studiens validitet, lyfter Jergeby (a.a) fram att innan datainsamlingen görs, skall vinjetten bedömas av en expert, samt att det genomförs en pilotstudie för att testa följdfrågornas relevans (a.a). Jag har fått hjälp med utformningen av min handledare som tidigare använt sig av vinjettmetoden. Jag har också genomfört en pilotstudie på en lärare som tagit emot nyanlända elever i sin klass. Genom pilotstudien kunde jag se hur bra mätinstrumentet stämde överens med det som skulle mätas, samt säkerställa att undersökningen i sin helhet blev bra (Bryman, 2011). Inga ändringar behövde göras då pilotstudien gav ett tillfredställande resultat.

Bryman (a.a) beskriver att ett målinriktat urval inte kan möjliggöra en generalisering av en population, eftersom det är frågan om ett icke-sannolikhetsurval. I kvalitativa studier diskuterar man istället överförbarheten där forskare uppmanas att göra fylliga eller täta beskrivningar av det som ingår i en kultur. Genom att så tydligt som möjligt beskriva

genomförandet av studien och så detaljrikt som möjligt beskriva den kultur som råder på skolan, kan därmed andra personer, enligt Bryman (a.a) bedöma hur pass överförbar studiens resultat är till en annan miljö. Samtidigt är det viktigt att belysa att resultatet som redovisas endast kan stå för vad just den skolan och de lärare i arbetslaget där studien genomförs upplever.

5.6. Förförståelse

Som jag nämnt har jag tidigare inte arbetat med nyanlända elever, vilket gör att min förförståelse inte är mer än det som jag i denna studie läst och tagit reda på. Lärarna som arbetar på min skola har beklagat sig över att de inte fått tillräcklig stöttning av ledningen, men det har inte funnits några diskussionsforum för dessa frågor, vilket gör att jag inte har så mycket vetskap om hur de enskilda lärarna resonerar kring mitt valda syfte. Visst finns en viss förförståelse kring hur lärarna brukar resonera kring frågor som rör elevärenden eller diskussioner av problem som ibland kan komma upp. Därav försöker jag väga mina tolkningar så noga som möjligt, genom att titta på vad de faktiskt har skrivit, vilket också upprepas innan analyser görs.

5.7. Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2009) skall forskningsintresset att få ny kunskap vägas mot kravet på skydd av individer, som deltagit i studier. I min studie har jag tagit hänsyn till att följa anvisningar om individskyddskravet som sammanfattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, så att respondenterna får reda på att det finns ett skydd och en säkerhet i den information som lämnas ut. Eftersom studien är genomförd på min egen arbetsplats, måste hänsyn tas så att individskyddskravet inte riskeras att röjas. Därav finns inga namn eller tydligare beskrivningar än de som ges under rubriken ”Urval” av de lärare som medverkat i studien. Larsson (2005) refererar till Howe och Eisenhart (1900) som har påpekat att ett högt etisk värde ofta reducerar andra kvaliteter i en studie. Larsson (2005) menar att vi inte kan styrka våra slutsatser med full tydlighet om vi skall skydda individerna. Validitet och etik kommer i konflikt. Det har också varit viktigt att diskutera huruvida nyttjandekravet behandlas. Studien är genomförd att användas på universitetet och den uppgift som studien främst syftar till, att ge mig som blivande speciallärare godkänt för examinering. Det gäller därmed att inte utnyttja studiens resultat på ett sätt som kan bli till ett etiskt dilemma. I studien framkommer att det finns behov av att utveckla arbetet kring nyanlända elever i hela Sverige (Skolverket, 2015a). Ett förändringsarbete behövs generellt på skolorna och kommer därmed inte att antydvas på grundval av att denna studie är genomförd.

För att få god validitet rekommenderas att respondenterna får se tolkningarna och godkänna dessa, samtidigt kan det vara av känslig karaktär beroende hur väl lärarna är insatta och vilken kunskap de har. En tanke kan bli att de efter ett kontrollerande vill ändra sina svar till mer ”korrekta” och förväntade svar eller att tolkningar och slutsatser blir av en alltför försiktig karaktär om man som forskare vet att de måste godkännas innan publiceringen. Etiken och

validiteten får vägas mot varandra. Mitt övervägande har därför lett till att erbjuda respondenterna att få ta del av studien när arbetet är klart. Därmed gäller att jag som forskare är omsorgsfull i mina tolkningar och som Larsson (2005) lyfter fram, undviker förhastade slutsatser, som kan drabba oskyldiga. Mina slutsatser kommer jag på ett tydligt sätt att förankra med den insamlade datan och med den tidigare forskning som tas upp i studien.

6. Resultat och analys

Resultatet har delats in i olika teman, som bildats allteftersom bearbetningen av datainsamlingen gjorts. De olika teman har sorterats in under sex olika rubriker. ”Spontana reaktioner” som beskriver hur lärarna spontant reagerar då en nyanländ elev blir placerad i deras klass. ”Resonemang kring undervisningen” skildrar hur lärarna tänker kring sin egen undervisning. ”Möjligheter” sammanbinder lärarnas positiva resonemang, medan ”Hinder” presenterar de utmaningar som lärarna beskriver av att få en nyanländ elev till sin klass. ”Förutsättningar” sammanfattar det som lärarna anser skall finnas och fungera på skolan när en nyanländ elev placeras i deras klass. ”Hur det borde vara” beskriver lärarnas önskan över hur de tycker eller hoppas att det skulle vara om de själva fick välja. Under varje rubrik presenteras resultatet i berättande text och med hjälp av representativa citat. Efter varje resultat följer sammanfattande reflektioner. I de sammanfattande reflektionerna vävs analysen samman med vad tidigare forskning säger. Jag har i följande text valt att inte namnge personerna eftersom det är det sammantagna ”talet om” som är i fokus.

6.1. Spontana reaktioner

Lärarnas spontana reaktioner till att ta emot en nyanländ elev till deras klass varierar. Några av lärarna svarar med ett ”Hjälp!”, då de anser att de saknar erfarenhet och behöver söka efter mer kunskap. De hoppas också att de får stöd av kollegorna. ”Spännande” uttrycker några informanter, där en påtalar att hen också vill försöka förmedla den känslan till klassen. Några lärare skriver att det ska bli ”roligt men utmanande”. Flera av informanterna svarar att de vill veta mer om eleven och att det har betydelse om eleven har gått i skola eller inte. Reaktionerna är beroende av hur tidigare erfarenheter ser ut, vilket bland annat kan utläsas av följande citat:

Varifrån kommer eleven ifråga? Vad har eleven för bagage? Vilken språklig nivå ligger eleven på efter bara ett par månader i Sverige? Hur lätt har den här eleven för att ta till sig det nya språket? Kort sagt så snurrar många tankar i mitt huvud när jag får beskedet då jag har sett exempel på krigstraumatiserade likväl som högpresterande och icke skolvana elever som har kommit direkt in i klassrummet.

Kartläggningen som står beskrivet i vinjetten, som eleven gjort på *Välkomsten* innan de kommer till klassen, tas upp som en viktig del att titta på. Några av informanterna beskriver

också negativa reaktioner som att det blir högre arbetsbelastning och att man får dåligt samvete då tiden inte räcker till åt eleven.

Har känt det pressande många gånger då man i stort sätt får ordna upp allt kring denna elev.

Flera upplever att de inte fått den hjälp och stöttning de önskat och menar att den spontana känslan blir färgad av detta. En av informanterna som inte är så nöjd med hur man organiserar nyanlända elever direkt i klasserna, menar samtidigt att det inte är någon idé att vara frustrerad.

Inget speciellt, nu är upplägget på ett sätt och då får jag gilla läget. Vinner inget på att vara frustrerad. Dessa elever kommer ju hela tiden och ska på bästa sätt komma in i gruppen. Jag är spänd på att få se kartläggningen för att kunna lägga upp en IUP. Men spontant kan man önska att upplägget var ett annat.

6.1.1. Sammanfattande reflektioner

Det finns både direkt positiva, negativa, osäkra ”hjälp!” och mer avvaktande reaktioner som lärarna beskriver. Dessa reaktioner bygger på tidigare erfarenheter, kunskaper, relationer och så vidare, vilket Danielsson och Liljeroth (1998) beskriver ligger till grund för vårt förhållningssätt. Samma forskare menar att även yttre påtryckningar från samhället påverkar förhållningssättet, där nu stor uppmärksamhet riktas från politiker och massmedia kring utbildningssystemet av nyanlända elever (Bunar 2015a; Europeiska kommissionen, 2015). Beroende på vilket förhållningssätt läraren och skolan som helhet har till den nyanlända eleven, så påverkas enligt flera forskare både elevens utbildning och sociala integration (Cummins 2000b; Gibbons, 2008; Thomas & Collier, 1997; 2002; Skolinspektionen, 2014). Okunskapen att ta emot nyanlända elever i sin klass är något som oroar några av lärarna. De är erfarna i sin yrkesroll som lärare, men liknande de ämneslärare i Kanada som Cummins (2000b) beskriver, saknar de kunskap att undervisa elever som inte kan undervisningsspråket. Här hamnar vi i den problematik som den enspråkiga skolan står i. Som lärare har man endast byggt sin undervisning på elever som har svenska som förstaspråk, vilket blir till ett problem när klassens elever utgörs av en mångfald och flerspråkighet och där nyanlända elever varken kan vardagsspråket eller skolspråket på svenska som krävs för att hänga med (Wedin, 2011).

Det framkommer ett missnöje av hur organiseringen av nyanlända elever sker på skolan, där man önskar att ”upplägget var ett annat”. Detta framkommer tydligare under rubriken 6.6. *Hur det borde vara.*

Det framgår att flera av lärarna resonerar kring vikten av kartläggningen för att få veta mer om eleven. Detta kan kopplas samman med Deweys problemlösningsteori där lärandet i skolan skall utgå från elevens egen erfarenhet och verklighet. Därav är det viktigt att lärare får reda på hur elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter ser ut (Cummins 2000a; Skolverket 2015a) Här gäller det att det blir till en positiv följd, så det utnyttjas på ett framgångsrikt sätt. Där undervisningen planeras utefter kartläggningen och där det är elevens starka sidor som får ligga till grund (Bunar, 2010; Cummins, 2000a; Cederberg, 2006).

En annan sida som tas upp gällande elevens tidigare kunskaper och erfarenheter, är att de kan ha stor betydelse över hur reaktionen blir hos den mottagande läraren. Beroende på om eleven tidigare gått i skola eller ej och vilka tidigare kunskaper som finns, påverkar lärarens positiva och negativa inställning till att ta emot en nyanländ elev till klassen. I resonemanget finns en oro kring hur stor arbetsbelastningen blir och en känsla av att inte räkna till som lärare, vilket också framkommer i Juvonens studie (2015).

6.2. Resonemang kring undervisningen

Flera av lärarna resonerar om att det är extra viktigt att vara noggrann och tydlig vid instruktioner, använda sig av ett lättbegripligt språk och att tänka på hur man går igenom saker där kroppsspråket kan användas mer.

Tänk på att använda sig av språket, istället för ”den ligger där”, så säger man till exempel att saxen ligger på bordet. Benämna saker så mycket som möjligt, även sätta upp lappar med ord.

Det tas också upp att eleven i fråga behöver lugn och ro, tid att lyssna och repetition i liten grupp. En av lärarna uppmanar att tänka till elevens situation och beskriver ur ett elevperspektiv.

Ta det lugnt i början! Eleven behöver ofta tid på sig att mest lyssna och känna in allt. Tänk på att det är väldigt jobbigt att sitta och inte förstå.

En annan lärare anser att barn lär sig snabbt genom att vistas i en svensktalande miljö. En miljö där det pratas svenska hela tiden ”medför att man snappar upp och förstår”. Det beskrivs också att man skall ta tillvara på om det finns andra elever som har kunskap av samma språk och använda dem som en ”tolk” i klassen.

Övervägande delen av lärarna framför att de behöver lägga extra tid på eleven och individanpassa undervisningen, framförallt med material, bilder som stöd och digitala hjälpmedel som IPAD och dator. Mer detaljerade exempel på hur undervisningen kan anpassas har beskrivits enligt följande:

Ge lätta och omväxlande uppgifter som utgår från eleven själv.

Göra enkla ordlistor i matematik över de viktigaste begreppen.

Ge eleven en skrivbok med dagens ord, 5-10 stycken.

Benämna saker på svenska med hjälp av bilder och med hjälp av studiehandledaren både skriva ordet på svenska och på hemspråket.

Anpassa materialet till en mer lättbegriplig version med mer bilder.

Använda digitala hjälpmedel som kan översätta undervisningsmaterial eller vad läraren säger.

Digitala hjälpmedel ses som en möjlighet i undervisningen med träningsprogram och översättningsmöjligheter, samtidigt som det uppges inte fungera fullt ut så som önskas.

Datorer och IPAD saknas i full utsträckning och det tar mycket tid och kräver mycket planering för att kunna använda sig av det digitala.

En av informanterna skiljer sig från de övriga genom att uttryckligen resonera att hen inte behöver göra några förändringar i sin undervisning på grund av att det skulle komma en nyanländ elev till hans klass.

Jag har arbetat så pass länge med SVA-elever så jag arbetar utifrån det perspektivet oavsett hur många SVA-elever jag har. Reflekerande läsning – ställa många frågor, ”vad menas med... hur känns det... och så vidare”. Ord skrivs på modersmål/svenska och förklaras.

6.2.1. Sammanfattande reflektioner

Nästan till alla lärare ger uttryck över att anpassa sin undervisning för att integrera eleven. Lärarna utgår från den enspråkiga skola som Cummins (2000b) beskriver, vilken är rådande i Sverige och därmed behöver flera anpassningar göras för att kunna tillgodose elevens behov. Exempelen som beskrivs kan ses ur ett relationellt perspektivet, där lärarna ser ett behov av att anpassa material, lärmiljö och lärsituationer (Persson, 1998) för att förebygga och undvika att eleven inte hamnar i svårigheter. Anpassningar görs i klassrummet genom att förtydliga genomgångar, tillsätta olika material som bilder, digitala hjälpmedel med mera.

När lärarna resonerar hur de skall anpassa undervisningen, framkommer det flera olika perspektiv av hur vi lär oss ett nytt språk. Det sätt som beskrivs genom att använda sig av kroppsspråk och benämna saker med ord, kan ses genom den behavioristiska teorin av att vi lär oss språk genom imitation (Phillips och Soltis, 2010). Även den kognitiva teorin lyser igenom där informanterna menar att eleven behöver lugn och ro i början och tid för repetition där fokus läggs på de processer som sker inne hos individen när språket lärs in (Hammarberg, 2004). Deweys problemlösningsteori (Phillips & Soltis, 2010) kan urskiljas genom ett exempel där uppgifterna skall utgå från eleven själv. Dewey anser att lärandet i skolan skall utgå från elevens erfarenhet. Det skall också utgå ifrån verkliga problemlösningar, vilket frågan är om ”lätta uppgifter” som exemplet frambringar har med i sin beräkning. Det sociokulturella perspektivet som Vygotskij (2010) beskriver finns också representerat. En av lärarna beskriver hur den svensktalande miljön påverkar och medför att eleverna lär sig snappa upp språket. Det resoneras inte vidare hur interaktion hjälper till, mer än att elever kan användas som ”tolk”.

En av lärarna skiljer sig i sina svar när det gäller hans tankar kring undervisningen. Till skillnad från övriga informanter, är svaret självsäkert och hen menar att några förändringar inte behöver göras, eftersom arbetet redan utgår från elever som har svenska som andraspråk. Alla elever ingår i undervisningen från början som anpassas utifrån eleverna, vilket innebär från beskrivningen, att läraren bedriver en inkluderande undervisning (Svenska Unescorådet, 2001). Som jag beskrev i urvalet, undervisar informanterna i flera ämnen. Beskrivningen av den reflekterande läsningen och att ord skrivs och förklaras på modersmål och svenska, kan därför ses som ett språkutvecklande arbetssätt som används i flera ämnen, vilket ses som framgångsfaktorer för att lära sig skolspråket och inte missa viktig kunskapsinhämtning (Cummins, 2000a; Gibbon 2013; Tomas & Collier, 2002; Wedin, 2011).

6.3. Möjligheter

En av informanterna har svarat att hen inte ser några möjligheter med att få en nyanländ elev till sin klass och har därmed inte gett några exempel på detta. Ytterligare några har uttryckt att det är svårt att se möjligheterna i första läget. De har ändå gett flera exempel, såsom övriga informanter, både vad gäller sin egen undervisning och framförallt hur klasskamraterna gynnas.

De möjligheter som tas upp när det gäller lärarnas resonemang kring sin undervisning, är att de berikar sina erfarenheter när de tar emot en nyanländ elev till sin klass. Lärarna beskriver att de utmanas i att försöka hitta sätt som gynnar alla elever.

Jag får vidga mitt tankesätt och min undervisning.

En annan lärare beskriver:

Det utmanar min undervisning till att försöka hitta sätt som gynnar alla. Skolspråksträning behöver till exempel alla elever.

Några av informanterna beskriver att de ser möjligheter med att kunna få in olika perspektiv i sin undervisningen där de med hjälp av elever från andra länder kan ge exempel på likheter och olikheter, vad gäller länder och kulturer.

Näst intill alla informanter har beskrivit att det finns flera vinster för klassen som grupp när det kommer en nyanländ elev. Dels att det ges möjligheter till nya relationer och nya perspektiv. Flera av lärarna resonerar kring mångfald som berikar hela gruppen och menar att det ges möjligheter till en ökad insikt i att alla både är lika och olika med varierande bakgrund och förutsättningar. En informant beskriver till exempel hur elever i klassen som själva är, eller har föräldrar som är från ett annat land kan stärkas i att man lyfter fram dem. Några av informanterna resonerar kring gruppens sammanhållning och hur de tar hand om den nyanlända eleven. En av lärarna menar att det är viktigt att försöka förmedla till klassen, innan eleven kommer, att det ska bli spännande och intressant.

Det blir ett tillfälle där de får visa och känna att de kan hjälpa till, men också lära sig av den nyanlända eleven när det gäller språk, kultur och land.

Flera informanter menar att det blir en möjlighet att träna sin sociala kompetens, där klassen kan känna sig viktig och att de har en uppgift.

Har alltid sett det som ett bra riktmärke på vilket klassklimat man har när det kommer någon ny. Tar man hand om dem eller inte? Bra för att träna social förmåga, hjälpsamhet och förståelse för andra människors situationer.

6.3.1. Sammanfattande reflektioner

En av lärarna uppger att hen inte kan se några möjligheter med att få en nyanländ elev till sin klass och ytterligare två har svårt att se möjligheter i ett första läge. Om eleverna ses som ett problem istället för en tillgång, återspeglas detta i den undervisning som eleverna får (Skolinspektionen, 2014). Risken är också att inkluderingen inte blir lyckad, eftersom den är

beroende av lärarens förhållningssätt och agerande (Nilholm, 2006). Inkludering måste bygga på att olikheter ses som en tillgång.

Övriga respondenter ger däremot olika exempel på möjligheter. De handlar både om hur deras egna undervisning utvecklas för att försöka få med alla elever, samt att de ser flera positiva vinster för klassen av att få en nyanländ elev till gruppen. Detta visar på ett positivt förhållningssätt där mångfald ses som berikande och där det finns en strävan efter en inkluderande undervisning. Exemplet som ges att jämföra likheter och olikheter mellan länder och kulturer som finns representerade i klassen, visar att det finns ett engagerat intresse i elevernas erfarenheter och bakgrund. Det leder till att läraren kan få eleverna delaktiga i inlärningsprocessen, vilket också gynnar inkluderingen (Nilholm 2006; Persson & Persson, 2012). De kan också bidra till att eleverna får ett större engagemang till sina studier genom den identitetsinvestering som Cummins (2000b) beskriver. Läraren bekräftar därmed elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter. Det framkommer också att det finns en strävan efter den stöttande sociokulturella omgivning som Thomas och Collier (2002) lyfter fram som en viktig framgångsfaktor. Här finns kopplingen genom det sätt som lärarna resonerar kring de sociala relationerna och hur dessa kan utvecklas. Klassen får hjälpa till och ta hand om eleven samtidigt som de uppmanas att också lära sig av den nyanlända eleven gällande språk och kultur.

6.4. Hinder

Hinder som tas upp när det gäller lärarnas resonemang kring sin undervisning handlar mycket om tid. Att det är svårt att hinna med en bra planering, anpassa och göra material till eleven och hinna att hjälpa eleven i klassrummet.

Min erfarenhet från tidigare arbetsplats är följande: högre arbetsbelastning och dåligt samvete att tiden inte kommer att räcka till, till den nyanlända eleven.

Några av lärarna tycker sig ha för lite kunskap att ta emot nyanlända elever, vilket de ser som ett hinder. En av informanterna beskriver en kritisk och tvivelaktig inställning kring undervisningen då hen menar att det kan vara lätt att bli inrutad i sitt gamla sätt att undervisa så att man kör fast och inte utvecklar sin undervisning utefter elevernas behov.

Flera av informanterna resonerar kring vilka hinder de ser, utifrån den nyanlända elevens situation. Elevens tidigare skolkunskaper beskrivs vara av allt större betydelse ju äldre eleven är. Att hitta arbetsuppgifter i klassrummet, ses som svårare om eleven inte knäckt läskoden, eller lärt sig det latinska alfabetet. En av lärarna menar att risken finns att ”eleven sitter av mycket av tiden i början”. Det nämns också att eleven kan känna sig dålig på grund av att den inte hänger med, vilket en av lärarna menar är svårt att hitta en bra balans så att eleven inte ”drunknar i nya intryck och ord”. Flera av informanterna påtalar att det lätt kan bli missförstånd på grund av språk- och kommunikationssvårigheter. Några av lärarna nämner att de tar hjälp av andra elever på skolan som kan språket. Om det är ett språk som inte finns representerat alls på skolan försvåras situationen. En förhoppning nämns om att en svensk-

eller engelsktalande släkting kan finnas som kan hjälpa till. Det kan också handla om hur kommunikation sker.

Jag har varit med om elever som har haft svårt att ta till sig vårt sätt att tillrättavisa. De har varit vana att bli slagna som tillrättavisning och kunde inte tyda våra ganska subtila signaler såsom blickar, tystnad med mera.

Det beskrivs också att man som lärare har varit med om fall där elev och dess familj tagit med sig hemlandets konflikter och fördomar till skolan, vilket har lett till konflikter med andra elever på skolan. Några av lärarna betonar också att en traumatiserad bakgrund innebär svårigheter. Ingen av informanterna ger dock några konkreta exempel på vad detta innebär.

Det nämns också att själva klassen kan vara ett hinder. Att gruppen inte är stabil, kan försvåra den sociala integreringen när den nyanlända eleven kommer.

6.4.1. Sammanfattande reflektioner

Precis som i Juvonens (2015) studie om hur lärare resonerar kring direktplacering av nyanlända elever, beskrivs tidsbristen och känslan av att inte räkna till som lärare. Här framkommer det att lärarna i denna studie är medvetna om att det krävs en välplanerad undervisning som anpassas och där material behöver ordnas till eleven så att det hamnar på ”rätt” nivå. En av lärarna menar att det kan vara svårt att hitta nya sätt så att undervisningen anpassas efter alla elever. Detta kan vara ett svårt enmansjobb, men blir lättare om arbetslaget tar ett gemensamt ansvar för att undervisningen anpassas efter individen (Cummins 2000a; Gibbon, 2008; Thomas & Collier, 1997; 2002). Det beskrivs också att eleven behöver mycket stöttning av läraren i klassrummet. Stöttning förespråkas av Vygotskij (2010) som menar att eleverna kan utföra mer avancerade språkliga handlingar som är viktiga för språkutvecklingen. Problemet som tas upp, liksom i Juvonens (2015) studie, är att detta inte hinns med i den utsträckning som lärarna anser att det behövs. Att nyanlända elever inte får den stöttning av lärare som behövs, bekräftas också i Bunars (2010) sammanställning av både nationell och internationell forskning angående direktplacering av elever. Konsekvenserna har visat sig att elever som inte har tillräckliga kunskaper i majoritetsspråket och inte får tillräcklig stöttning av lärare, kan bli socialt isolerade i klassrummet och får därmed dåligt självförtroende.

Flera av lärarna resonerar om betydelsen av elevernas situation och var de befinner sig kunskapsmässigt när de kommer till Sverige, vilket kan skapa hinder. Tidigare skolgång ses som avgörande där det underlättar om eleven knäckt läskoden och kan det latinska alfabetet. Svårigheter ses bland annat av att hitta arbetsuppgifter. Ett kategoriskt perspektiv blir därmed rådande, eftersom problemen framkommer beroende av vilka kunskaper individen saknar (Persson, 1998). Det resoneras också kring hur språket kan bli problem då det är svårt att hitta en bra balans. Detta kan beskrivas med hjälp av Vygotskij (2010) ”närmaste utvecklingszon” som är den nivå som ligger strax ovanför den som inläraren behärskar. Det är denna nivå som läraren skall undervisa utifrån. Lärarna beskriver en oro och ser konsekvenser av att nivån på språket blir för hög i klassrummet för eleven. En för hög nivå leder enligt Krashen (1982) varken till intag eller språkutveckling.

Det nämns också kulturella skillnader som kan försvåra vid tillsägningar och hur konflikter från hemlandet kan tas med och hamna i klassrummet, samt traumatisering. Det kan vara bra att som lärare vara medveten om hur kulturella skillnader, traumatiseringar och konflikter i hemlandet kan påverka elever och dess familjer. Det är också viktigt att som Vygotskij (2010) framhåller, lära ut hur man deltar och tänker i den svenska kulturen, eftersom detta skiljer sig mellan olika språk och kulturer.

6.5. Förutsättningar

De flesta betonar att eleven har rätt till det språkstöd som hen behöver och nämner framförallt studiehandledning på sitt modersmål och SVA (svenska om andraspråk). En av lärarna beskriver detta utifrån förutsättningar som inte ansågs vara tillräckliga.

Sist jag fick nyanlända elever, så fick jag 4 stycken relativt tätt inpå varandra. Klass med 29 elever, ingen SVA. Eleverna hade studiehandledning 1h/vecka. Sedan var jag i stort sett själv i verksamheten. Svårt att nå dem med de förutsättningarna.

Att få studiehandledning ses som extra viktigt, även modersmålsundervisning nämns som betydelsefullt. Det beskrivs att det måste finnas studiehandledare som kan hjälpa och förklara under själva arbetet om det skall bli en meningsfull undervisning. Det påtalas också att tiden till samplanering mellan lärare och studiehandledare är mycket viktig. Flera av lärarna poängterar att det är betydelsefullt att få in eleven i gruppen så att hen känner sig trygg både i klassen och på skolan. Att skapa dessa förutsättningar ses som en utmaning. En av lärarna ger exempel på hur detta kan främjas:

Låta eleven sitta bredvid någon som den kan arbeta tillsammans med och/eller få hjälp av. Låta några elever i klassen vara "faddrar" och hjälpa eleven på rasterna.

6.5.1. Sammanfattande reflektioner

Flera av lärarna poängterar att eleverna har rätt till det språkstöd som de behöver. Här handlar det inte om ett språkstöd som ges av den undervisande läraren, utan yttre hjälp av studiehandledare och lärare som undervisar i SVA. Detta kan förvisso bekräftas av hur rättigheten till studiehandledning som beskrivs i skolförordningen (SFS, 2011:185) ska tillägna elevens utveckling, men det kan också ses som att det blir ett stöd för läraren. Ett av citaten ovan beskriver en situation där ansvaret lagts på en enskild klasslärare som skall tillgodose 29 elevers behov, varav fyra är nyanlända elever. Att undervisa 29 elever som ligger på skilda nivåer och skall uppnå samma mål, kan ses ur det som Nilholm (2006; 2007) beskriver som dilemmaperspektivet. Uppdrag blir till en omöjlig uppgift, där allt ansvar hamnar på den enskilda läraren.

För alla nyanlända elever finns studiehandledning på modersmålet, vilket är en rättighet för elever som inte kan följa undervisningen på svenska och riskerar att inte nå målen i ett eller flera ämnen (SFS, 2011:185). Lärarna resonerar att studiehandledare är en viktig förutsättning som kan hjälpa och förklara för eleven så att undervisningen blir meningsfull. Resonemanget

stöds av Axelsson (2015) som menar att om ämnesundervisningen kan ske med hjälp av studiehandledare på modersmålet, så stöds elevernas kunskapsutveckling. Tid till samplanering tas också upp som betydelsefull mellan lärare och studiehandledare. Här finns en samstämmighet av flera forskare att en samverkan också skapar förutsättningar till att eleverna kan följa åldersadekvat läs- och skrivutveckling i alla ämnen (Axelsson, 2015; Hajer & Meestringa, 2010; Juvonen, 2015).

Lärarna beskriver att det är betydelsefullt att eleven skall komma in i gruppen för att känna trygghet. Det ses som en utmaning, samtidigt som exempel ges av hur klasskamraterna kan användas för att inkludera eleven in i det sociala sammanhanget. Lärare har en stor betydelse av att skapa ett gott klassrumsklimatet, vilket spelar stor roll för all inläring och gynnar alla elever i klassen (Åberg, 1994).

6.6. Hur det borde vara

Samtliga informanter resonerar att eleverna borde vara placerade på ett annat ställe till en början, innan de "helt" kommer till klassen. Detta beskrivs på lite olika sätt. Övervägande delen av informanterna anser att eleverna skall gå i en förberedelseklass eller förberedelsegrupp. Några av lärarna menar att det beror på hur många nyanlända det finns på skolan och anser att det skulle finnas en förberedelsegrupp på skolan där eleverna går en del av dagen.

Att det fanns en förberedelsegrupp på skolan som eleven kan gå i en viss tid för att skapa en trygghet, där rädslan att säga fel inte blir så framträdande samt där eleven kan möta andra elever med liknande erfarenheter. På sikt tror jag de ska in i klass för att börja bygga relationer med sina klasskompisar.

En informant har en annan variant där hen beskriver hur studiehandledaren till en början arbetar med eleven i ett avskilt rum från klassen med anpassat material och undervisning och hur de med hjälp av tvåspråkigt arbetsmaterial kan inkluderas mer och mer i klassen. En annan lärare anser att eleven skall gå i en mindre klass där läraren har god tid till eleven. Förklaringen till varför de skall placeras i andra grupper, beskrivs som citatet ovan att det ger trygghet för eleven. Det beskrivs också att undervisningen bättre kan anpassas i en förberedelsegrupp och att läraren har mer tid med eleven. Flera av lärarna menar att eleven måste behärska språket bättre innan de kommer till den ordinarie klassen. Några av informanterna tar också upp vikten av att kunskapsutvecklingen inte får stanna av på grund av brister i språket och nämner också språkklasser som alternativ. Språkklass är en klass där elever med samma modersmål sätts ihop.

Alla lär sig bäst på sitt eget språk så bäst vore det med förberedelsegrupper och framförallt språkklasser för att inte råka ut för språkdrunkning.

Hur eleverna skall komma in i den ordinarie klassen, beskrivs med lite olika tillvägagångssätt. Några beskriver att eleverna skall gå i den ordinarie klassen del av dagen för att lära känna gruppen och att eleven när den kommer till klassen får hjälp och stöttning av

modersmåls lärare och studiehandledare. En informant beskriver en önskan och vinning i att ha en vuxen som kan elevens modersmål.

Att eleven har en vuxen på skolan kopplad till klassen som pratar hennes språk, gör så att hon känner trygghet och inte känner sig ensam eller utlämnad i olika situationer.

En önskan beskrivs om att all personal på skolan skall vara medvetna och arbeta språkutvecklande i alla ämnen. Vikten av duktiga pedagoger poängteras och att de skall få bra stöttning och erbjudas handledning.

Övriga önskningsområden som nämns är ett rikt skolbibliotek med lättlästa böcker både på svenska och på elevers modersmål, bra tillgång till iPad eller dator med program för översättning, ett mysigt rum där det finns tillgång till multimedia och att det finns bra material.

6.6.1. Sammanfattande reflektioner

Samtliga lärare resonerar om att eleverna är på ett annat ställe till en början, vilket ges uttryck som förberedelsegrupp, förberedelseklass, språkklasser, mindre klass och enskilt med studiehandledaren. Resonemanget återkommer och kan liknas med flera studier (se Juvonen, 2015; Fridlund, 2011; Bunar, 2010). Orsakerna som nämns, om att det ger större trygghet till eleverna, att undervisningen bättre kan anpassas, de får mer tid av lärare och att eleverna lär sig behärska språket innan de kommer till ordinarie klass, stämmer också väl överens med tidigare studier. Det finns vidare en samstämmighet i de fördelar som förts fram av just förberedelseklass med tidigare forskning om att de bland annat får grundläggande svenska i en trygg miljö, bakgrundkunskaperna kartläggs successivt och att de får stöttning av utbildade lärare i svenska som andraspråk (Axelsson & Nilsson, 2013; Blob, 2003; Skolverket, 2012; SKL, 2010). Det kan dock diskuteras varför det skulle ge större trygghet för eleverna att vara någon annanstans och varför de känner rädsla för att säga eller svara fel i den ordinarie klassen. Istället kanske frågan skulle vändas till vad som är otrött i en ordinarie klass och arbeta med det.

Att eleverna måste behärska språket innan de kommer till den ordinarie klassen, är ett argument som framhålls i samtliga studier ovan, dock finns inga vetenskapliga belegg för att detta skulle vara det bästa, snarare tvärtom menar Cummins (2000b). Enligt Vygotskijs sociokulturella teori, som flera forskare inom andraspråksutveckling står bakom (Cummins, 2000a; Säljö, 2000; Halliday, 1993; Gibbon, 2008), lär man ett nytt språk genom att interagera med andra som redan kan språket. Vygotskij (2010) menar att det inte bara är språket i sig, utan också hur man tänker och uppför sig i en viss kultur som är viktigt när man lär sig ett nytt språk. Detta lärs naturligtvis bäst genom att interagera med jämnåriga kamrater som redan kan språket (Axelsson, 2015; Gibbon, 2013). Att snabbt komma in i en ordinarie undervisning ökar dessutom motivationen hos eleverna och den sociala integreringen (Skowronski, 2013).

Att det finns en önskan som beskrivs av att all personal arbetar språkutvecklande, kan ses som en positiv framgångsfaktor som kan förverkligas genom att hela skolan behöver ha detta förhållningssätt (Cummins, 2000a; Gibbons, 2002; Thomas & Collier, 1997; 2002).

7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras inledningsvis metoden, vilket följs av resultatdiskussion. Som avslutning beskrivs hur en framtida forskning kan utföras inom ämnet.

7.1. Metoddiskussion

Enligt Hauges (1998) skall en vinjett som metod vara bra för att få fram individers uppfattningar och övertygelser eftersom det finns ett visst avstånd mellan vinjetten och respondenten. Av svaren att döma anser jag att det finns en ärlighet i det resonemang och den beskrivning som lärarna för fram. Alla har fått samma situation genom den fiktiva beskrivningen att ta ställning till i vinjetten och utgått ifrån denna då de svarat på frågorna, vilket har gjort svaren jämförbara med varandra. De öppna frågorna har som Stukat (2011) beskriver lämnat utrymme för gedigna svar. Lärarna har formulerat sig efter sina egna erfarenheter och skildrat exempel som de stött på under sin yrkesverksamhet. Likväl som de öppna frågorna gett möjlighet att utveckla svaren utan att begränsa valet av information (Stukat, 2011), så har de också möjliggjort att kvantiteten varierat. I vissa fall är svaren relativt knapphändiga, vilket kan vara en nackdel med öppna frågor som lämnat det fritt för informanterna att resonera, oavsett hur mycket eller hur lite de väljer att dela med sig i enkäten. Att följa upp svaren med intervjuer hade kunnat vara ytterligare en metod som hade gett mer information och förklaringar till det som nu lämnats fritt till tolkning. Jag har dock varit ytterst försiktig med att tolka svar som inte gett mig tillräcklig information för att inte försvaga tillförlitligheten av resultaten. Genom intervjuer hade svaren kunnat följas upp och få en djupare förklaring, där jag som forskare hade kunnat ställa följdfrågor. Nackdelen som jag tog i bejakande, är att metoden hade tagit längre tid och antal personer hade behövts krympas något ytterligare.

Urvalet har varit relativt litet med åtta personer som har medverkat. Samtidigt är det en kvalitativ studie där kvantitet inte är det viktiga, utan kvaliteten av de resultat som kommer in. Mina respondenter har resonerat kring nyanlända elever när det gäller kunskap- och språkutveckling, vilket har varit mitt syfte. Det är inte säkert att fler respondenter hade gett mig bättre resultat. Mycket av det som kom fram i min studie, återfinns i tidigare forskning där lärare resonerat kring nyanlända elever (Juvonen, 2015; Runfors, 2003). Det har varit mycket spännande att få göra undersökningen på mina egna kollegor. Jag har tagit stor hänsyn till den risk som finns att respondenterna kan komma att svara något som förväntas av dem eller betrakta något som ”rätt svar”. Därmed har jag valt att inte prata om min studie eller om någon forskning inom området som jag har tagit del av under studiens gång. Jag har endast vid mejlkontakt en dryg vecka innan studien skulle genomföras avslöjat att syftet handlar om hur lärare resonerar kring nyanlända elever. Detta uppfattades om möjligt lite märkligt att jag kom och genomförde min studie som ingen innan hört något om, vilket kan ha gjort att jag inte fick det engagemang som jag hade önskat. Kanske skulle jag förberett mina kollegor på något bättre sätt inför studien. Dock tror jag att det blir på en annan nivå när man som kollega kommer och skall genomföra en undersökning. Det tas inte på samma allvar som om någon utifrån skulle komma in och göra en studie. Som kollega finns jag på arbetsplatsen och det är lättare att i efterhand ge sina svar, som i detta fall visade sig då flera inte var så angelägna om att hinna färdigt vid tillfället. Det positiva som studien har fört med sig, är att den satt igång

tankar hos flera av mina lärarkollegor, vilket kan bana väg för ett gemensamt utvecklingsområde på skola.

7.2. Resultatdiskussion

Som speciallärare rör jag mig helst inom det relationella perspektivet där undervisning och lärmiljö skall anpassas efter de elever vi har på skolan. Synsättet kan många gånger stöta på hinder där kollegor kan uppleva sig kritiserade, vilket gör att det kan vara svårt att samtala om hur man på bästa sätt kan hjälpa elever. Att luta sig mot forskning kan många gånger hjälpa, men det behövs också empatiska förmåga och en förståelse för hur lärare resonerar och vilka förutsättningar som erbjuds, för att kunna mötas och hitta lösningar. Min strävan är att kunna stötta nyanlända elever och framförallt de lärare som arbetar med direktplacerade elever i sina klasser. I denna resultatdiskussion följer flera resonemang utifrån frågeställningarna och det resultat som framkommit med hjälp av de olika ”tankeverktyg” som använts i denna studie.

Mycket av det som framkommer i resultatet stämmer överens med tidigare forskning om hur lärare resonerar och ”talet om” nyanlända elever. En sammanställning av studien visar att flera perspektiv träder fram. Ett exkluderande och kategoriskt perspektiv visar sig genom att lärare ”å ena sidan” har svårt att se möjligheter av att nyanlända elever skall börja i ordinarie klass innan de kan språket. Ett inkluderande och relationellt perspektiv träder ”å andra sidan” fram genom att lärare resonerar kring flera möjligheter, bland annat att klassen berikas och att lärarna får utveckla sin egen undervisning. Det framförs att man som lärare behöver tänka till för att anpassa undervisning, material och lärmiljö, vilket stämmer överens med ett relationellt perspektiv (Persson, 1998). När jag läst varje datainsamling för sig, har jag sett att perspektiven dessutom kan skifta mellan samma informant, beroende på vilka frågor de svarar på. Vid en fråga, kan svaret innehålla ett inkluderande förhållningssätt där alla elever räknas in i undervisningen. När samma lärare därefter svarat på frågan hur de själva tycker att det borde vara, är det ett exkluderande och kategoriskt perspektiv som framkommer, genom att de anser att nyanlända elever bör vara någon annanstans till en början. Detta är något som samtliga lärare instämmer i, där de anser att elevernas behov bättre kan mötas i olika konstellationer som ligger utanför ordinarie klass. Tilltron till att direktplacera nyanlända elever i ordinarie klasser verkar inte vara särskilt stor bland lärarna. Det som oroar lärarna mest är att arbetsbördan blir större, att tiden inte räcker till och att de känner sig otillräckliga som lärare, vilket andra studier också bekräftar (Juvonen 2015; Runfors, 2003). Här finns en viktig och intressant diskrepans mellan hur skolan valt att organisera de nyanlända eleverna, med hur de undervisande lärarna upplever situationen. Om skolan valt att organisera på ett visst sätt, är det högs lämpligt att också arbeta för att detta skall bli så bra som möjligt. Av resultatet att döma finns det en avsaknad av detta arbete mellan lärarna och skolledarna som utfört organisationen.

Lärarnas resonemang om möjligheter och hinder kring nyanlända elever och deras kunskapsinhämtning, beror till största del på vad den enskilde läraren har för tidigare erfarenheter, relationer och livshistoria (Danielsson och Liljeroth, 1998). Det handlar om förhållningssättet hos den enskilda läraren som avspeglar sig huruvida reaktionen blir av att ta

emot en nyanländ elev till sin klass. Det borde vara ett mer samlat positivt synsätt från hela skolan, där framgång har visat sig genom att en positiv bild sprids från alla nivåer. Från stadsdelen, politiker och vidare till rektorer som tillsammans förmedlar att nyanlända elever är en tillgång (Sveriges Kommuner och Landsting, 2010). Det behövs ett engagemang från flera håll, vilket i slutändan blir avgörande huruvida undervisningen för den nyanlända eleven blir (Skolinspektionen, 2014). Lärarna står inte enade som arbetslag i frågan hur nyanlända elever skall tas om hand eller hur undervisningen skall utformas. Det har varken förekommit pedagogiska diskussioner kring nyanlända elever, kompetensutvecklingsdagar, eller annat som utgör ett gemensamt engagemang. Det behöver finnas en gemensam policy som Cummins (2000b) beskriver skall vara tydlig över hur skolan skall hantera språk och social mångfald. I sitt sammanhang kan det förstås att lärare svarar med ett ”Hjälp!” som en spontan reaktion av att ta emot en nyanländ elev till sin klass. Lärarna står ensamma med sitt uppdrag, vilket blir till ett problem om man har 29 elever med olika behov som skall tillgodoses.

Likväl i denna studie, som i tidigare forskning och skolinspektionens granskningar (Blob, 2003; Bunar, 2010; Fridlund, 2011; Juvonen, 2015; Skolverket, 2012) framkommer argument om att det skulle vara mer tryggt i en förberedelseklass än i en ordinarie klass. Det är då angeläget att uppmärksamma hur argumentet samtidigt säger att det är otryggt i den ordinarie klassen, vilket man istället borde göra något åt. I denna studie beskriver lärare att det är viktigt att få in nyanlända elever i gruppen för att de skall känna sig trygga på skolan och i klassen. Man säger att det är en utmaning att skapa förutsättningarna, men har samtidigt förslag på hur man kan arbeta för att integrera dem socialt. Precis som Skowronski (2013) poängterar, måste lärare arbeta målmedvetet för att eleverna skall lära känna varandra, vilket är viktigt för alla elever i klassen. Argumentet att det skulle vara lugnare i en förberedelseklass, kan förvisso stämma, men visst vill vi sträva efter att det skall vara lika tryggt och lugnt i ordinarie klasser, vilket gynnar alla barn.

Likt både nationell och internationell forskning (Bunar, 2010), framkommer att lärarna inte hinner ge tillräckligt med stöttning som de nyanlända elever behöver för att utveckla sin språkutveckling och att språket oftast är på en för hög nivå i den ordinarie klassen för att eleverna skall hänga med. Risken är att en för hög nivå varken leder till intag eller språkutveckling (Krashen, 1982). Språkinläringen får ingen effekt om den inte hamnar vid den närmaste utvecklingszonen (Vygotskijs, 1978), vilken skapas mellan läraren och eleven. Lärarna i studien menar att det är svårt att hitta en bra balans och uttrycker att eleven inte får ”drunknar i nya intryck och ord”. En medvetenhet om hur lärarens undervisning påverkar är betydelsefull. Både nationell och internationell forskning beskriver risker med att direktplacera nyanlända elever, då det kan leda till social isolering i klassrummet och dåligt självförtroende om elever varken behärskar språket eller framförallt får tillräcklig stöttning av läraren (Bunar, 2010).

Att nyanlända eleverna skall ha grundläggande språkkunskaper innan de integreras med ordinarie klass, framkommer både från lärarna i denna studie och i flera andra studier (Juvonen 2015; Fridlund, 2011; Runfors, 2003). Det är angeläget att kunna förstå resonemanget utifrån flera perspektiv. Detta argument kan ses ur ett kategoriskt perspektiv som rättfärdigar att elever görs olika och särskiljs och där problemet hamnar hos individen (Persson, 1998). Här menar Cummins (2000a) att skolan måste bestämma sig. Antingen

anpassa sig efter de elever vi har, eller tvinga elever att inrätta sig till den institutionella skola som råder, där endast de enspråkiga medelmåttiga eleverna passar in. Vi är ännu inte ”en skola för alla” som Sverige skrev under genom Salamancadeklarationen, för över 20 år sedan (Svenska Uneskorådet, 2006). Fortfarande dominerar ett kategoriska perspektiv där eleven helst skall anpassa sig till skolan genom att ”fixas till” med hjälp av en ”expert” (Emanuelsson, 2003; Fridlund, 2011).

I Fridlunds (a.a.) studie framkommer hur specialpedagoger bekymrar sig över hur mycket nyanlända eleverna går iväg från den ordinarie klassen, dels till studiehandledare, modersmållärare och lärare i svenska som andraspråk. Om vi strävar efter att alla elever skall vara inkluderade, borde det finnas kunskap hos den lärare som undervisar att lägga upp en undervisning som tillgodoser alla elevers behov. Dock har lärare i allmänhet inte med sig kunskaper om att undervisa andraspråks elever, eftersom det inte funnits med i lärarutbildningen. Flera forskare anser att det just på grund av lärarnas bristande kompetens, som särskiljandet av eleverna sker (Economou, 2007; Torpsten, 2008). Det kan också jämföras med att lärare upplever svårigheter i att möta elevers olika behov som Lindqvist (2016) beskriver, när det handlar om elever i behov av särskilt stöd. Lärare har inte tillräckligt med kunskaper för att möta alla elever. Därmed byggs det upp olika ”försvar”. Istället borde det som Lindqvist (2016) skriver finnas en mix av kunskap inom flera områden som pedagogik, specialpedagogik och andraspråksinläring. Lärare behöver arbeta i arbetslag där alla kompetenserna behövs och värdesätts lika mycket. I den bästa av världar skulle det inom arbetslaget finnas de kunskaperna som krävs för att kunna undervisa och tillgodose alla elevers behov, så de slapp på grund av lärarnas brister, gå till olika ”experter” som allt som oftast arbetar på ett särskiljande sätt (Fridlund, 2011). Alla lärare borde ha kunskap i att lära ut ett andraspråk, så att eleverna slapp att gå till en speciell undervisning som svenska som andraspråk oftast utgör (a.a.).

Att kontinuerligt undervisas i sitt modersmål, har visat sig vara mycket viktigt genom studier för att nyanlända elever ska klara skolan bättre (Hill, 1995; Elmeroth, 2006; Löfgren, 1993). Det förefaller dock som en mer eller mindre omöjlighet att en lärare eller arbetslag skulle kunna behärska olika minoritetsspråk, men ett samarbete där studiehandledare eller lärare i modersmål är med och planerar lektioner och inkluderas i verksamheten, gör att exkludering av eleverna kan minska. Studiehandledning på modersmålet är en rättighet för elever som inte klarar att följa undervisningen på svenska och riskerar att inte bli godkänd i ett eller flera ämnen. (SFS, 2011:185) Ett samarbete med en studiehandledare som kan översätta ämneslärarens instruktioner och arbetsmaterial, gör att elever kan inkluderas och vara med i klassens undervisning istället för att exkluderas. Det kan också finnas vinster i att modersmålsundervisningen finns inkluderad i skolans verksamhet, så ett naturligare samarbete sker mellan dessa.

Skolverket betonar idag att alla lärare skall arbeta språkutvecklande vilket flera forskare står bakom (Cummins, 2000b, 2000a; Gibbons, 2013; Thomas & Collier 1997, 2002; Wedin, 2011). Några lärare i studien uppvisar kunskaper på att arbeta språkutvecklande och en önskan framkommer om att få alla lärare på skolan till att arbeta språkutvecklande i sina ämnen. Det finns en potential till att utveckla ett gemensamt förhållningssätt på skolan som kan ge goda framgångsfaktorer för att integrera nyanlända elever och utveckla både språk-

och ämneskunskaper. Lärarna i studien har visat sig ha olika kompetenser som tillsammans kan berika och hjälpa varandra. En önskan om handledning tas också upp, där alla lärare och betydande personal på skolan kan bidra med idéer och delge sina kunskaper. Det behövs ett forum där pedagogiska frågor tas upp. Hur tänker vi att elever lär sig språk och hur påverkas vår undervisning beroende vad vi har för olika perspektiv? Hur hittar vi rätt nivå för eleverna, så den ligger vid närmaste utvecklingszonen? Hur arbetar vi för att få ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen? Ett gemensamt engagemanget har visat sig vara avgörande för framgångsrika skolor (Cummins 2000a; Gibbons 2002; Thomas & Collier, 1997;2002; Sveriges kommuner och landsting, 2010). Om detta gemensamma samarbete inte finns, är det lätt hänt att ansvaret hamnar hos en enskild lärare eller professionell expert (Fridlund, 2011). Konsekvensen som uppstår om ansvaret läggs över på experten, istället för ett gemensamt ansvar hos alla lärare, är att de nyanlända eleverna särskiljs och ses som något mer annorlunda än övriga elever (a.a).

För att lärare skall gå samman och arbeta språkutvecklande behövs det också förutsättningar. En engagerad rektor är av stor betydelse som strävar efter en inkluderad skola och som stöttar lärarna, samt ger dem de förutsättningar som behövs för att kunna genomföra en undervisning som tillgodoser alla elever. Det fodras kompetenta studiehandledare som bland annat kan komplettera undervisningen med hjälp av modersmålet. De kan också hjälpa läraren att fungera som en länk mellan elevens tidigare kunskaper och den undervisning som eleven möter i den svenska skolan (Axelsson, 2015) Lärare upplever att det saknas tillräckligt med tid, vilket är en organisatorisk fråga. Det behövs tid till att ha ett nära samarbete med arbetslag, studiehandledare, modersmålslärare och lärare i svenska som andraspråk, vilket flera forskare nämner som en viktig framgångsfaktor för att kunna kombinera språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen (Axelsson 2015; Hajer & Meestringa, 2010; Juvonen, 2015). Att planera undervisningen så att den inkluderar alla elever i klassen, där både genomgångar, lärmiljö och material är anpassat efter de elever som finns i klassen, kräver mer tid. Många lärare är stressade idag på grund av att de får mer och mer arbetsuppgifter som skall göras. En viktig aspekt att väga in, handlar därmed om vilka förutsättningar lärare ges och hur deras arbetsmiljö ser ut. För att det skall ske ett förändringsarbete behövs en skolledning som står för en inkluderad verksamhet som har en genomtänkt organisation där uppdraget är fördelat på ett arbetslag som samverkar och stöttar varandra. Det bör finnas en plan över hur lärare skall få ta del av den kunskap som finns inom den didaktiska forskning om språkutvecklande arbetssätt (Skolverket, 2011b). Ett gemensamt krafttag behövs på flera nivåer för att ett förändringsarbete skall ske som gör att svensk skola klarar av att ta emot och höja nyanlända elevers målpuppfyllelse. Läraren är i slutänden den viktigaste resursen för att eleverna ska lyckas!

7.3. Framtida forskning

Det hade varit intressant att göra en kvantitativ studie om hur lärare resonerar kring nyanlända elever, för att se vad som ytterligare hade framkommit. Statistik hade också kunnat föras över hur lärare resonerar. Det hade inte blivit det djupet som en kvalitativ forskning ger, men kanske en generell fingervisning kring hur lärare resonerar och vilket förhållningssätt som träder fram. Här hade frågorna varit av yttersta vikt för att få fram det specifika syftet. Det hade också varit intressant att undersöka hur lärare faktiskt gör när det kommer en direktplacerad nyanländ elev till skolan, genom att göra observationer i klassrummet. Ändrar läraren undervisning, hur engageras eleven till att delta på lektionerna, är det ett relationellt perspektiv eller ett kategoriskt som blir rådande?

Det finns studier som har flera metoder, där observationer föregås av intervjuer. Här är det intressanta att se om det som är sagt faktiskt sker ute i klassrummet. Som Skolverket (2015a) och Juvonen (2015) poängterar, behövs fler studier och forskning i hur erfarenheterna ser ut på skolorna, hur lärare tänker, resonerar och ”talet om” att ta emot nyanlända elever i sina klasser. Efter att den nya skollagen (SFS, 2010:800) trädde i kraft 1 januari 2016 och att skolverket (a.a.) gör flera satsningar, kan det vara extra intressant att göra studier efter att dessa insatser gjorts. Skulle det kunna ske förändringar i förhållningssättet hos politiker, stadsdel, rektorer och lärare som resulterar i bättre undervisning för nyanlända elever, vilket visar ger bättre resultat i olika mätningarna som PISA m.m?

Alkan Olsson (2013) har gjort en litteraturstudie kring lärares psykosociala arbetsmiljö som heter *Forskning om skolledares och lärares psykosociala arbetsmiljö 2000–2012*. I den påvisar hon hur lärarnas förutsättningar radikalt har förändrats från 1970-talet. Genom 1990-talets effektiviseringar blev det ökade krav på individuellt ansvar och flexibilitet, ändringar av betygssystem, nya läroplaner och nytt huvudmannaskap. Den administrativa arbetsbördan har ständigt ökat och nya direktiv som kommer genom skolverket gör att det skapas en osäkerhet, när lärare inte hinner med att uppdatera sig. Alkan Olsson hävdar att om lärarna har en bra arbetsmiljö och det finns en fungerande skolorganisation, så främjas också elevernas lärande. Detta hade i sammanhanget varit intressant att göra vidare forskning på. Hur mycket lärares arbetsmiljö påverkar elevernas undervisning och vilka förutsättningar som krävs för att lärare skall utföra ett arbete där inkludering får stå i fokus och hur det genomförs i klassrummet. Studien hade kunnat vinklas mot hur uppdraget ser ut och vad som krävs av en undervisande lärare som inkluderar alla sina elever där ett språkutvecklande arbetssätt står i fokus.

8. Referenslista

- Ahlberg, A. (2006) *Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling*. I Nilholm, C, & Björck-Åkesson (red.) (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik*. Bromma: CM Digitaltryck
- Axelsson, M. (2003) *Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. I Bjar, L. (Red.) (2003). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2015) *Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdiraktiskt perspektiv*. I Bunar, N. (Red.) (2015) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur
- Axelsson, M. & Nilsson, J. (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, ICID: 1075836
- Barter, C., & Renold, E. (2010) 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*. 3:4, 307-323, DOI: [10.1080/13645570050178594](https://doi.org/10.1080/13645570050178594)
- Blob, M. (2003) *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn*. Separat bilaga till rapport Integration 2003. Norrköping: Integrationsverket
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2010
- Bunar, N. (Red.) (2015a) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur
- Bunar, N. (2015b) Hämtad, 2015-03-15, från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/06/29/undervisningens-innehall-bra-bemotande-viktigast-nyanlanda>
- Byström, J., & Byström, J. (2012). *Grundkurs i statistik* (Ny rev. utgåva). Stockholm: Natur och Kultur.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt*. Malmö: Malmö Högskola
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Cummins, J. (2000a). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual

Cummins, J. (2000b). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. Tillgänglig: http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/file/2000_5_Cummins_Sv.pdf

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998). Vägval och växande – förhållningsätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare. Stockholm: Liber AB.

Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk - behövs det?* Licentiatavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö högskola: Lärarutbildningen

Eliasson, J. (2014). *200 år av fred i Sverige. Anförande av FN:s vice generalsekreterare Jan Eliasson vid firandet av Sveriges Nationaldag*. Skansen, Stockholm, 6 juni 2014. Hämtad 2015-12-11, från <http://www.nationaldagen.se/sitespecific/nationaldagen/files/nationaldagstal-pdfer/nationaldagstal-2014-svenska-jan-eliasson.pdf>

Elmeroth, E. (2006) Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 177-194.

Elmeroth, E. (2014) *Interkulturell pedagogik*. I Kästen-Ebeling, G. & Otterup, T. *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur

Emanuelsson, I. (2003) En skola för alla Om specialpedagogik. I Selander, S. (red) *Kobran, nallen och majjen - Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s. 291-306). Kalmar: Lenanders grafiska ab

Europeiska kommissionen (2015) Utbildningsöversikt 2015 Sverige. Tillgänglig: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-sweden_sv.pdf

Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. (Doktors thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 310). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive. Theory of Culture*. I *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 1973. 311-323. Tillgänglig: <http://philpapers.org/archive/GEETTD.pdf>

Gibbons, P. (2008) "It was taught good and I learned a lot": Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol 31:2. (S 155-173)

Gibbon, P. (2013) *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB

Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad*. Etnicitet och institutionell praktik. Linköping: UniTryck.

- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010) *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. A. K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*. 5. (S 93-116)
- Hammarberg, B. (2004). *Teoretiska ramar för andraspråksforskning*. I K. Hyltenstam, *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauges, R. (1998) Considering the vignette technique and its application to study of drug injecting and HIV risk and safer behavior. *Sociology of Health and Illness*, 20, 381-400
- Hauges, R. & Huby, M. (2004) The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work & Social Sciences Review* 11(1) pp.36-51
Tillgänglig: <http://journals.whitingbirch.net/index.php/SWSSR/article/viewFile/428/464>
- Hill, M. (1995) *Invandrarbarns möjligheter. Hemspråksundervisning och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Jegerby, U. (1999). *Att bedöma en social situation – Tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Socialstyrelsen, CUS – skrift 1999:3.
- Juvonen, P. (2015) *Läraröster om direktplacering av nyanlända elever*. I Bunar, N. (Red.) (2015) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I Juvonen, P. *Språk och lärande*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008. (s.11-26) Vällingby: Elanders
- Lindqvist, M. (2016). *Utredningar*. Hämtad 2016-03-13, från <http://www.specmaja.se/#category2>

- Löfgren, H. (1993). *Elever med annat hemspråk än svenska - En jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp fyra år efter avslutad grundskola*. Skolverkets rapport nr. 42. Stockholm: Skolverket
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Vid sidan av eller mitt i? - om undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"*. Vad betyder det och vad vet vi? Forskning i fokus nr 18. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, M. (2016, 15 mars). *Regeringen: visa ledarskap - ge skollära stöd*. Göteborgs-Posten, s. 4.
- OECD (2015), *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, Hämtad 2015-03-30, från <http://www.oecd.org/edu/school/improving-schools-in-sweden-an-oecd-perspective.htm>
- Otterup, T. (2014) *Nyanlända elevers språkutveckling*. I Kästen-Ebeling, G. & Otterup, T. *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur
- Otterup, T. (2005). *"Jag känner mig begåvad bara"*. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2 Institutionen för svenska språket. Göteborg: Elanders Infologistics Väst AB.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogisk rapport Nr 11. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Prop. 2014/15:45. *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/493eacd6499d4701855e4bcfd0c5dfcd/utbildning-for-nyanlanda-elever---mottagande-och-skolgang-prop.-20141545>
- Rodell Olgaç, C. (1995). *Förberedelseklassen - en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Göteborg: Almqvist& Wiksell Förlag AB.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2015) *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv*. Stockholm : Liber, 2015
- Runfors, A. (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie om hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

SFS (2008:132) *Examensordning speciallärarexamen*. Tillgänglig: http://ips.gu.se/digitalAssets/1452/1452333_sfs-speciall--rarexamen.pdf

SFS (2010:800). *Skollag*. Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3

SFS (2011:185). *Skolförordning*. Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/#K5

SKL, Sveriges kommuner och landsting (2010). *Nyanlända elever utbildning: Goda exempel från tio kommuner*. Stockholm: SKL

Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever: rätten till god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionens rapport 2009:3. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Skolinspektionen (2010:16) *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/sprakutveckling-annat-modersmal/kvalgr-sprakutv-slutrapport.pdf>

Skolinspektionen (2014). *Kvalitetsgranskning av utbildningen för nyanlända elever*. Skolinspektionens rapportserie 2014:3. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Dnr 2006:2145.

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

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). *Greppa Språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Hämtad 2016-05-13, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2573.pdf%3Fk%3D2573

Skolverket (2012). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015a) *Redovisning av plan för genomförande av insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska*. Dnr U2015/3356/S. Hämtad 2015-12-11, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3534.pdf%3Fk%3D3534

Skolverket (2015b). PM. *Slutbetyg i grundskolan, våren 2015*. Hämtad 2015-12-11, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3528

Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. (Doktorsavhandling i migrationsvetenskap. Centrum för teologi och religionsvetenskap). Lund: Media-Tryck, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=4067808&fileOId=4067832>

Stúkat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap (Andra upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Hämtad 2016-05-15 från: <http://web.archive.org/web/20070715041848/http://www.unescosweden.org/informationmaterial/pdf/Salamanca%2007.pdf>

Swain, M. (2001) The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. I: Lantolf, J (red) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. (S 97-114)

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

Thomas, W. & Collier, V. (1997) *School effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Studie of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: University of California, Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).

Torpsten, A-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet mellan svenska som andraspråk och svensk skola*. Avta Wexionensia No 155/2008. Växjö University Press. Göteborg: Intellecta Docusys.

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, L. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Wedin, Å. (2011) Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 20, No 2, 2011, s. 95 - 118. Org:oru-16213
illgänglig: <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:564648/FULLTEXT01.pdf>

Åberg Karin (1994) *Bland stjärnor och syndabockar – om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet*. Solna: Ekelunds förlag AB

Bilaga 1.

Mail som skickades till informanterna:

Hej bästa kollegor!

Som ni vet håller jag på med min sista termin på speciallärarutbildningen och skall nu genomföra en studie. Den kommer att handla om hur lärare resonerar kring nyanlända elever. Min förhoppning är att ni vill ställa upp som informanter, då jag vet att flera av er har erfarenhet av nyanlända elever. Studien kommer att genomföras nästa tisdag på vårt lärmöte (har pratat och fått klartecken från X att genomföra den då). Självklart är det valfritt att vara med och bidra till forskningen. Jag följer Vetenskapsrådets etiska forskningsregler som bland annat innebär att svaren kommer att avidentifieras och endast användas för denna studie. Studien kommer max att ta 30 minuter, så mötet kan fortsätta efter det. Det är en vinjett med efterföljande enkätfrågor (mer info om detta kommer nästa tisdag eller om ni vill fråga mig innan). Hembakad kaka kommer att finnas;)!!

Hälsningar Jane Björk

Bilaga 2.

Vinjett- Nyanlända elever, direktplacerade i ordinarie klass

Läs följande text. Svara sedan individuellt på efterföljande frågor.

Du får ett mail om att en nyanländ elev skall börja i din klass om två veckor. Eleven har varit på *Välkomsten* där det gjorts en kartläggning över elevens tidigare skolbakgrund, kunskap och erfarenheter. Eleven saknar grundläggande kunskaper i svenska språket och skall efter två månader i Sverige börja i din klass.

Vad är din spontana reaktion när du får reda på att du får en nyanländ elev till din klass/undervisning?

- Vilka möjligheter ser du?

- Vilka hinder ser du?

Hur tänker du kring din undervisning vad gäller språkutveckling när du får en nyanländ elev?

- Vilka möjligheter ser du?

- Vilka hinder ser du?

Om du fick bestämma alldeles själv, hur skulle du då vilja att det såg ut i skolan för denna elev?