



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Nyanländas lärande

Möjligheter och hinder ur ett lärarperspektiv.

Namn:  
Madelaine Pettersson  
Lisbeth Ulriksson  
Program:  
Specialpedagogiska programmet  
SPP610



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Specialpedagogiska programmet SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2017  
Handledare: Bengt Edström  
Examinator: Ilse Hakvoort  
Kod: VT17-2910-151-SPP610

---

Nyckelord: Nyanlända elever, organisation, kartläggning, lärande, inkludering, delaktighet, språkutvecklande arbetssätt, bedömning och betygsättning.

## Abstract

**Syfte:** Studiens övergripande syfte är att utifrån ett lärarperspektiv belysa vilka möjligheter och hinder lärare upplever i undervisningssituationen för att synliggöra de nyanlända elevernas kunskaper i arbetet mot kunskapskraven. Studien avser även att belysa hur lärare upplever att de erhåller ett kvalitetssäkrat bedömningsunderlag inför betygsättning av nyanlända elever.

**Teori:** Den empiriska delen i studien består av intervjuer och som teoretisk utgångspunkt för att tolka och förstå empirin har vi utgått från fenomenologins livsvärld samt det sociokulturella, relationella och kategoriska perspektivet. Fenomenologins livsvärld är historisk, social, komplex och den värld vi ständigt lever i, tar för given och är förtrogen med. Ur ett sociokulturellt perspektiv är språket det viktigaste redskapet för att utveckla kunskaper och tankar i samspel mellan kultur, socialt sammanhang, interaktion och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv. Det relationella och kategoriska perspektivet handlar om elevens förutsättningar i olika avseenden och grunden för handlandet går inte att hitta i den enskilda elevens uppträdande eller beteende.

**Metod:** Denna studie är kvalitativ och består av halvstrukturerade intervjuer av tio lärare från skolår 6 till 9. Intervjuerna har utgått från ett antal på förhand formulerade frågeställningar, som fokuserat på olika teman. För att få en bredd i vårt urval av lärare, har vi valt att intervjua lärare som undervisar i olika ämnen. Lärarna har olika erfarenheter av att undervisa nyanlända och antal nyanlända elever på skolorna varierar.

**Resultat:** De kommuner som ingår i vår undersökning har upprättat en mottagningsenhet som tar emot nyanlända elever. Hur mottagandet sker och vilka förutsättningar de nyanlända eleverna får på mottagande skola varierar vad gäller organisation och förutsättningar. Lärarna upplever att det är lättare för eleverna att bli delaktiga om de kommer tidigt under sin skolgång och ingår i rätt sammanhang/grupp/klass från början. Det varierar och finns vissa brister i informationen mellan mottagningsenheterna och skolorna när det gäller elevernas förkunskaper, och det är upp till varje skola/lärare att avgöra vilka tester som ska användas för att kartlägga elevernas kunskaper ytterligare. För att utveckla elevernas språkliga förmåga använder lärarna muntliga och skriftliga modeller, digitala verktyg samt visuella och auditiva stöd i undervisningen. Vid bedömning och betygsättning upplever lärarna i år 6 större svårigheter jämfört med de som sätter betyg i år 7–9.

# Förord

Denna uppsats är skriven vid Göteborgs universitet, Specialpedagogiska programmet, vårterminen 2017 och ingår i en magisterexamen.

Genomförandet av uppsatsen har gjorts gemensamt, förutom intervjuerna, transkriberingen och sammanställningen av respektive intervjuresultat som har fördelats enligt följande: Madelaine Pettersson har ansvarat för skola 1 och 2, och Lisbeth Ulriksson har ansvarat för skola 3.

Vi vill framföra vårt tack till de som gjort denna studie möjlig.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>3</b>
2.1	Styrdokument.....	3
2.2	Begrepp.....	4
2.2.1	Nyanlända elever .....	4
2.2.2	Kartläggning .....	4
2.2.3	Förberedelseklass.....	5
2.2.4	Prioriterad timplan .....	5
2.2.5	Studiehandledning.....	6
2.2.6	Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt .....	6
2.2.7	Inkludering och delaktighet .....	6
2.2.8	Betygsättning för nyanlända .....	9
<b>3</b>	<b>Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Teorier och forskning .....</b>	<b>11</b>
4.1	Fenomenologisk livsvärld.....	11
4.2	Sociokulturella perspektivet .....	12
4.3	Relationellt – kategoriskt perspektiv .....	13
4.4	Tidigare forskning .....	15
<b>5</b>	<b>Metod.....</b>	<b>18</b>
5.1	Val av forskningsansats .....	18
5.2	Val av undersökningsgrupp .....	18
5.3	Genomförande .....	19
5.4	Analysmetod.....	20
5.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	21
5.6	Etiska aspekter .....	21
<b>6</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>22</b>
6.1	Hur skolorna har organiserat mottagandet av nyanlända elever.....	22
6.1.1	Skola 1 (f-6).....	22
6.1.2	Skola 2 (f-6).....	22
6.1.3	Skola 3 (6–9).....	23
6.2	Vilket sätt de nyanlända eleverna får stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper ..	23
6.2.1	Skola 1 (f-6).....	23
6.2.2	Skola 2 (f-6).....	24

6.2.3	Skola 3 (6–9).....	25
6.3	Att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga - möjligheter/svårigheter som läraren upplever i sin undervisning.....	25
6.3.1	Skola 1 (f-6).....	25
6.3.2	Skola 2 (f-6).....	26
6.3.3	Skola 3 (6–9).....	27
6.4	Möjligheter/svårigheter som läraren upplever när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrums-situationen .....	28
6.4.1	Skola 1 (f-6).....	28
6.4.2	Skola 2 (f-6).....	29
6.4.3	Skola 3 (6–9).....	30
6.5	Möjligheter/hinder/brister som läraren upplever att det finns i arbetet med bedömning och betygsättning .....	31
6.5.1	Skola 1 (f-6).....	31
6.5.2	Skola 2 (f-6).....	32
6.5.3	Skola 3 (6–9).....	33
6.6	Sammanfattande avslutning av resultatet .....	34
<b>7</b>	<b>Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>35</b>
7.1	Metoddiskussion .....	35
7.2	Resultatdiskussion .....	36
7.2.1	Hur skolorna har organiserat mottagandet av nyanlända elever .....	36
7.2.2	Vilket sätt de nyanlända eleverna får stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper .....	37
7.2.3	Att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga - möjligheter/svårigheter som läraren upplever i sin undervisning .....	38
7.2.4	Möjligheter/svårigheter som läraren upplever när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrumssituationen.....	39
7.2.5	Möjligheter/hinder/brister som läraren upplever att det finns i arbetet med bedömning och betygsättning .....	41
7.3	Slutsatser med specialpedagogiska implikationer .....	42
7.4	Fortsatt forskning.....	44
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>45</b>

## **Bilaga 1 - Informationsbrev till lärare**

## **Bilaga 2 - Intervjuguide**

# 1 Inledning

Allt fler barn och ungdomar kommer till Sverige från andra länder. En utsatt grupp är de barn och ungdomar som kommer sent under sin skoltid. De nyanlända förväntas på kort tid komma ikapp kunskapsmässigt på ett språk de inte behärskar och i en kultur som är främmande. I styrdokumentet regleras inte de nyanländas utbildning förutom språkinstruktionen som gäller nyanlända elever i gymnasieåldern. Det enda i det svenska skolsystemet som uppmärksammar flerspråkiga elevers skolgång är ämnet svenska som andraspråk, modersmålsundervisningen samt stödinsatser i form av studiehandledning på modersmål. De nyanlända elevernas utbildning är ett utvecklingsområde i den svenska skolan och måste ses som en angelägenhet för hela skolan (Bergendorff, 2014).

Gemensamt för nyanlända elever är att de har flyttat till Sverige och att alla har rätt till en utbildning oavsett skälet till att de kommit till Sverige. Antalet nyanlända elever ökar och fler kommuner ställs inför utmaningar där de behöver bygga upp en beredskap och kunskap för att kunna ta emot och erbjuda eleverna en bra utbildning. Hur skolor anpassar verksamheten efter individers olika kunskaper och erfarenheter samt hur de arbetar för att stödja elevernas utveckling av ämneskunskaper och studier i svenska är viktiga utvecklingsområden för skolorna idag. Avgörande framgångsfaktor är att eleverna får ett tidigt och adekvat stöd och att undervisningsformen görs med pedagogiskt hänsynstagande till varje elev. En annan framgångsfaktor för att möta elevernas behov är skolans flexibilitet i organisation och arbetssätt. Skolan ska ha höga förväntningar och standardiserade lösningar som bygger på låga förväntningar är kontraproduktivt och bör motverkas. Personalen ska kunna kartlägga elevernas kunskaper och förmågor och detta får inte ske vid något enstaka tillfälle utan ska genomföras stegvis. För att höja kvalitén i undervisningen behövs en pedagogisk kartläggning där åtgärder analyseras och följs upp. Den pedagogiska kartläggningen ska fokusera på de nationella ämnes- och kursplanerna så att nyanlända ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt mot kunskapskraven. En samverkan mellan ämneslärare, studiehandledare och svenska som andraspråklärare är önskvärt. En god samverkan skapar förutsättningar för att nyanlända elever får bättre förutsättningar att få en åldersadekvat läs- och skrivutveckling i alla ämnen (Skolverket, 2014c).

Bunar (2010) har på uppdrag av Vetenskapsrådet gjort en forskningsöversikt om nyanlända och skolan. Den gemensamma nämnaren för nyanlända är att de är nyinvandrade och nybörjare i den svenska skolan. Detta för med sig utmaningar, möjligheter och svårigheter för eleverna, deras familjer, skolorna och lärarna då samtliga aktörer försöker positionera sig i förhållande till förändringarna. Detta ställer stora krav på skolorna om vilken organisatorisk modell som skall tillämpas samt vilka kunskaper som finns om det skolsystem som skall integrera nyanlända elever. Utformningen av nyanländas mottagande är viktig, särskilda klasser för nyanlända eller integrering i ordinarie klass. Nackdelar som lyfts i samband med särskilda klasser är isolering och stigmatisering, men det finns en risk när elever integreras i ordinarie klass utan tillräckliga kunskaper i språket och lärare som inte hinner ge den uppmärksamhet som behövs att det leder till en social isolering i klassrummet, låga prestationer och sämre självförtroende. Den optimala lösningen är en förberedelseklass men under en begränsad tid, 6–12 månader.

Skowronski (2013) belyser i sin avhandling olika sociala problem som uppstår för många nyanlända. Ofta får elever byta och ingå i flera olika grupper vilket påverkar deras möjlighet till gemenskap och att bygga upp sociala positioner och nätverk. Eleverna beskriver att det kan finnas en samhörighet i en förberedelseklass som inte finns i en vanlig klass där de ofta

hamnar i underläge rent språk- och kunskapsmässigt. Trots det vill de flesta nyanlända så snart som möjligt ingå i den ordinarie undervisningen. En fördel språkligt tycker eleverna det är när det finns flera elever med samma språkbakgrund då de kan vara till stöd och hjälp för varandra. För många elever är det svårt när de inte kan uttrycka sig på svenska lika nyanserat som på sitt eget modersmål vilket leder till att elever ofta tystnar när de går från förberedelseklass till ordinarie undervisning. Att skolka kan bli en följd att lösa den obehagliga och skrämmande situationen att inte behärska språket i skolan.

Enligt skollagen (2010) ska utbildningen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolinspektionens (2014) granskning av utbildningen för nyanlända visar att nyanlända elever inte möter en undervisning som tillräckligt präglas av utmaningar, stimulans och individanpassning. Enligt Skolinspektionen tar inte skolorna ett samlat grepp för de nyanländas lärande utan det blir istället lärarnas ansvar. Det finns stora variationer mellan hur skolorna organiserar och arbetar med nyanlända elever. Några elever har varit placerade i förberedelseklasser i mer än två år och förberedelseklasserna har inte ingått som en naturlig del i skolans kollegiala och pedagogiska gemenskap. De nyanlända kan inte det svenska språket tillräckligt, men det finns inget definierat hur elevernas språkutveckling ska ske utan det vilar på lärarens kunskap och förmåga. Nyanlända elever har olika erfarenheter och kunskaper med sig, från analfabeter till gedigna kunskaper inom flera ämnen, men oavsett bakgrund visar eleverna hög motivation till att lära och utvecklas. Många upplever dock en frustration över att de inte förstår undervisningen, att de tappar sin tidigare kunskap och hamnar efter i jämförelse med sina klasskamrater. De vill så snart som möjligt in i gemenskapen med jämnåriga, men blir sällan tillfrågade om vad de tänker eller önskar i sin utbildning.

Oavsett vilken organisatorisk modell skolan tillämpar är det viktigt att den är genomtänkt, att skolans samtliga relevanta aktörer är med, att det finns resurser att stötta de nyanlända eleverna pedagogiskt och socialt, att skolan följer upp deras utveckling samt att eleverna betraktas och behandlas utifrån individuella förutsättningar och behov (Bunar, 2015, s. 31).

Tidigare forskning pekar på att de viktigaste förklarande faktorerna till nyanlända elevers skolframgång är tidigt och adekvat stöd, höga förväntningar, samverkan mellan lärare, studiehandledning, kartläggning och uppföljning, gemenskap och samhörighet för eleverna samt skolans flexibilitet i organisation och arbetssätt. Fokus för denna studie är att belysa lärarnas livsvärld i mötet med nyanlända elever.

## 2 Bakgrund

Historiskt sett kan vi se att grupper av människor har invandrat till Sverige sedan flera hundra år tillbaka i tiden. Den senaste större våg av invandring skedde under 1990-talet då många f.d. jugoslaver fick ett nytt hemland i Sverige. Från år 2000–2009 har invandringen legat mellan 4 700–9 500 barn/år. Under en femårsperiod 2010–2014 kom totalt ca 74 000 nyanlända barn vilket ungefär motsvarar det antalet som kom enbart under 2015. Drygt 70 000 nyanlända barn i åldrarna 1–18 år kom till Sverige 2015 varav 35 000 var ensamkommande flyktingar. I åldrarna 1–12 år motsvarar det ca 2 % och i åldern 13–15 år motsvarar det drygt 5 % av alla elever från förskola till och med grundskolans årskurs 9 (Migrationsverket, 2016).

Utifrån den omfattande flyktinginvandringen till Sverige 2015 innebär det att svenska skolor runt om i landet har ställts inför utmaningar som de tidigare inte har mött. På skolor där det tidigare endast funnits ett fåtal nyanlända har omorganisationer skett i form av att inrätta förberedelseklass och att anställa personal med kompetenser som tidigare inte funnits behov av på skolorna. Nya rutiner för mottagande och utslussning från förberedelseklass till ordinarie undervisningsgrupp, samt hur svenska som andraspråksundervisningen ska organiseras har behövts upprättas. Skolorna saknar en tydlig plan på hur undervisningen ska utformas och ansvaret hamnar på undervisande lärare som inte alltid har tillräckliga kunskaper och resurser för att kunna möta elevernas behov. Lärare/ämneslärare ställs inför dilemman när nyanlända elever integrerades i den ordinarie undervisningsgruppen utan tillräckliga kunskaper, språkligt och/eller kunskapsmässigt för att följa den ordinarie undervisningen och tillgång till studiehandledare på modersmålet motsvarar inte behoven.

Lärares frustration över att inte räcka till visar sig i frågor som: ”Hur ska jag som lärare hinna med att hjälpa de nyanlända eleverna när jag samtidigt har 30 andra elever? Jag har ingen extra hjälp och eleverna har bara studiehandledning 40–60 minuter/vecka! Varför ska eleverna ingå i min undervisningsgrupp istället för att gå i förberedelseklass tills de kan tillräckligt med svenska? Hur ska jag kunna förklara när jag inte kan språket? Hur ska jag kunna bedöma och sätta betyg på vad de kan? Ska jag ansvara för att sätta betyg? Vilka regler gäller vid betygsättning? Ska jag ge eleverna ett E i terminsbetyg när de får ett F på slutbetyget trots att eleverna då kommer att ha mer kunskaper?” Nyanlända hamnar ofta i ett kategoriskt perspektiv där lärarna ser elever med svårigheter istället för ur ett relationellt perspektiv där lärarna ser elever i svårigheter.

Berntsson, Persson och Ullstadius (2007) menar att “En central uppgift för specialpedagogiken idag är att uppmärksamma villkoren för marginaliserade personer och grupper, och att inte väja för de svåra frågorna om hur man kan inrymma alla i inkluderande pedagogiska verksamheter och social gemenskap”. (s. 81). Ahlberg tolkar lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) om att specialpedagogiken inte i första hand är en särskild pedagogik för elever i svårigheter utan skall bidra till en skola för alla, där variationen av elevers olikheter ska mötas. Hon menar att specialpedagogik ska ses i ett vidare perspektiv och innefatta även samhälls-, organisations- och didaktiska perspektiv (Berntsson et al. 2007).

### 2.1 Styrdokument

I läroplanen för grundskolan står att skolan ska främja lärande och överföra grundläggande värden som förbereder eleverna att leva och verka i samhället. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade och varje elev ska få utveckla sina språkliga möjligheter och tilltro till sin språkliga förmåga. Med utgångspunkt i elevernas bakgrund,



tidigare erfarenheter, kunskaper och språk ska undervisningen främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Undervisningen skall anpassas utifrån elevens förutsättning och behov och alla som arbetar i skolan ska samverka för att skapa en god miljö för lärande och utveckling (Skolverket, 2011).

I Skolverkets allmänna råd om nyanlända elever står att nyanlända omfattas av samma bestämmelser som alla elever vad gäller skolans värdegrund, kunskapsuppdrag, ledning och stimulans samt skolans kompensatoriska uppdrag. För att den nyanlända eleven ska få en lämplig undervisning krävs en inledande bedömning. Den inledande bedömningen ger eleverna möjlighet att visa sina styrkor och kunskaper, men utgör även underlag för hur den fortsatta undervisningen kan planeras, organiseras och genomföras. Det är viktigt att lärare och övrig personal arbetar för att skapa en social delaktighet för de nyanlända eleverna då det skapar goda förutsättningar för utveckling och lärande. Det krävs även ett medvetet arbete på skolorna för att eleverna ska erövra de språkliga kunskaper som fordras i skolans alla ämnen. Lärare behöver fortlöpande bedöma elevernas kunskapsutveckling och anpassa och utforma undervisningen för att ge stöd och stimulans utifrån varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2016a).

I Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram står att det är skolans uppdrag att eleverna får den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och personliga utveckling. Elevhälsans kompetens och tvärprofessionella samarbete har stor betydelse för att skapa en sådan miljö. Elevhälsans arbete bör vara förebyggande och hälsofrämjande och i specialpedagogens yrkesroll ingår att stödja lärare och delta i det förebyggande arbetet med att undanröja svårigheter och hinder i verksamheten. Om dessa kompetenser involveras i ett tidigt skede i arbetet med extra anpassningar kan de stödinsatser som sätts in bli adekvata. (Skolverket, 2014a).

## 2.2 Begrepp

I detta avsnitt beskrivs de begrepp som är betydelsefulla för studien. De begrepp som kommer att förklaras är nyanlända elever, kartläggning, förberedelseklass, prioriterad timplan, studiehandledning, språk och kunskapsutvecklande arbetssätt, inkludering och delaktighet samt betygsättning av nyanlända.

### 2.2.1 Nyanlända elever

Enligt Skollagen (2010) definieras en elev som nyanländ om den varit bosatt utomlands, men nu är bosatt i landet, och har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det år eleven fyller sju år. Efter fyra års skolgång i landet räknas eleven inte längre som nyanländ. Nyanlända omfattas av samma bestämmelser som alla elever, men några bestämmelser riktar sig specifikt till nyanlända för att stärka de nyanländas möjligheter att utvecklas så långt som möjligt mot kunskapsmålen. Åtgärder kan vara förberedelseklass eller prioriterad timplan (Skolverket, 2016a).

### 2.2.2 Kartläggning

Den inledande bedömningen av en nyanländ elevs kunskaper är reglerad i skollagen och Skolverkets kartläggningsmaterial steg 1 och 2 är obligatoriska att använda från och med 15 april 2016. Kartläggningsmaterialet består totalt av 3 delar där steg 1 fokuserar på elevens språk och erfarenheter, steg 2 fokuserar på elevens litteracitet och numeracitet inom några väsentliga kunskapsområden och steg 3 fokuserar på elevens ämneskunskaper. De två första

stegen används för en inledande bedömning medan det tredje steget är tänkt att användas av ämneslärare för att planera sin undervisning. Kartläggningsmaterialet är nationellt då syftet är att främja en rättssäkerhet och likvärdighet och bör göras på elevens starkaste språk. Steg 3 finns i nuläget inom fysik, kemi, biologi, teknik och engelska (Skolverket, 2016c).

I kartläggningsmaterialet används begreppet litteracitet för att benämna aktiviteter kopplade till skrift i olika sammanhang. Förutom att läsa och skriva ingår även muntliga aktiviteter. Materialet har sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och fokuserar på hur språket används i autentiska sammanhang och språkanvändningens variation utifrån sammanhang och syfte till exempel skillnader mellan vardagsspråk och skriftspråket i skolan. Läsande och skrivande är sociala aktiviteter och får mening först i ett sammanhang och inte som en allmän färdighet (Skolverket, 2016c).

Begreppet numeracitet används som ett spegelbegrepp till litteracitet och handlar om att kunna använda matematiken i en förståelig kontext och kunna göra den mer vardagsnära utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Hur matematik används i autentiska sammanhang och hur användningen kan variera utifrån syfte och sammanhang, till exempel vardagsmatematik och skolmatematik. Matematikanvändning betraktas som en social aktivitet, en dialog mellan elev och lärare för att lösa problem och använda matematiskt tänkande i olika sammanhang. Även om eleven saknar exakta formler och algoritmer kan hon eller han visa sitt kunnande genom tillämpning, kommunikation och problemlösning för att synliggöra kunskaperna (Skolverket, 2016c).

Resultatet av kartläggningen ligger till grund för beslutet om vilken undervisningsgrupp och årskurs som är lämplig med hänsyn till elevens förkunskaper, ålder och personliga förhållanden. Elever vars utbildningsbakgrund visar på brister kan ändå ha kunskaper som är värdefulla för lärandet. Det som är avgörande för elevens utveckling är vilka insatser skolan sätter in och vilket stöd eleven får utifrån sina behov (Skolverket, 2016c).

### 2.2.3 Förberedelseklass

Skolverket (2012a) förklarar begreppet förberedelseklass som den “grupp eller klass där nyanlända elever i grundskolan får introduktion och grundläggande undervisning” (s.74). I och med de nya allmänna råden som gäller från och med den 1 januari 2016, är det rektor som beslutar om en elev delvis ska få undervisning i en förberedelseklass. Det är lämpligt att den nyanlända eleven följer minst ett, men gärna flera ämnen i sin ordinarie undervisningsgrupp för att möjliggöra delaktighet. Det är inte tillåtet att en nyanländ undervisas på heltid i förberedelseklass. Anpassning av undervisningen ska utformas för att ge stöd och stimulans utifrån elevens förutsättningar och behov. I all undervisning behöver lärare betona elevernas styrkor och utmana eleverna. Lärmiljön behöver också vara utformad på ett sätt där alla lär av varandra genom dialog och samarbete (Skolverket, 2016a).

### 2.2.4 Prioriterad timplan

Prioriterad timplan tillämpas om en elev bedöms hinna ikapp i de andra ämnena om han eller hon har getts mer undervisning i svenska eller svenska som andraspråk under en begränsad period. Rektorn fattar beslut om prioriterad timplan utifrån elevens behov, men beslutet får inte försvåra för eleven att nå kunskapskraven i övriga ämnen (Skolverket, 2016a).

## 2.2.5 Studiehandledning

Studiehandledning är en åtgärd i syfte att nyanlända elever fortsätter i en åldersadekvat kunskapsutveckling och inte bromsas i väntan på att lära sig svenska. Vikten av studiehandledning ökar ju äldre eleverna är när de anländer till Sverige (Skolverket, 2014c).

Det tar mellan sex till åtta år att tillägna sig ett skolspråk (specifika språkbruk, till exempel språkliga strukturer och begrepp inom olika ämnen). Alla lärare på skolan har ett gemensamt ansvar att arbeta språk- och kunskapsutvecklande så det gynnar eleverna. Studiehandledning och modersmål är betydelsefullt för många elevers språk- och kunskapsutveckling. Om eleven får sina kunskaper på sitt starkaste språk stärker det självförtroende och studiemotivationen. Det möjliggör även för lärarna att få en ökad kunskap om elevernas faktiska kunskaper inom ämnet. Eleven har rätt till studiestöd på modersmål om behov finns. Studiehandledning kan ske på två sätt, av flerspråkig ämneslärare med behörighet eller av ämneslärare tillsammans med studiehandledare som talar elevens modersmål. Som studiehandledare finns inget krav på behörighet utan det räcker att personen talar elevens modersmål (Skolverket, 2016a).

## 2.2.6 Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt

Skolverket (2012b) skriver tydligt fram att alla skolformer och ämnen har ett ansvar för elevens språkutveckling, eftersom språk, lärande och identitetsutveckling hänger ihop. Detta är även tydligt framskrivet i läroplanerna. Det är genom språket man tillägnar sig kunskap, och det är även genom språket man visar sina kunskaper. Därför bör alla lärare, oavsett vilket ämne man undervisar i, alltid beakta de språkliga aspekterna av sin undervisning parallellt med ämnesinnehållet. Skolverket (2012b) ger i sitt kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling många exempel på hur lärare kan göra för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande, bland annat arbeta med elevernas förförståelse, använda alla elevernas språk, arbeta med ämnesspecifika ord och begrepp och ha en undervisning som präglas av mycket samtal och dialog.

Hur framgångsrik de nyanlända elevernas skolgång blir handlar inte bara om att kartlägga elevernas skolkunskaper utan även ta tillvara elevernas erfarenheter och knyta an till dessa i lärmiljön. Det ställer krav på att undervisningen fångar eleverna där de är, såväl kunskapsmässigt som socioemotionellt. Lärare behöver ha kunskap om vad andraspråksinläring innebär utifrån sitt ämne och vara medvetna om sitt språkbruk och kunna skilja på vilka svårigheter som kan uppstå på grund av språket. Personalen på skolan behöver också dela synen att flerspråkighet och kulturellt utbyte är viktiga verktyg i lärande (Bergendorff, 2014).

## 2.2.7 Inkludering och delaktighet

Enligt svenska Unescorådet (2008) handlar inkludering om att välkomna mångfald och att ge en likvärdig tillgång till utbildning för alla elever utan att exkludera dem.

Snare än att vara en marginell fråga om hur vissa elever kan integreras i den vanliga undervisningen, handlar inkluderande undervisning om hur utbildningssystem och andra lärandemiljöer kan omdanas i syfte att ta hänsyn till elevers olikheter. Sådan undervisning syftar till att få lärare och elever att både känna sig trygga med mångfalden och att betrakta den som en utmaning och ett berikande inslag i inlärningsmiljön, snarare än som ett problem. Inkluderingsstanken betonar vikten av att, när så är rimligt, ge personer med funktionsnedsättningar (fysiska, kognitiva, sociala och/eller emotionella) möjligheter till likvärdigt deltagande i den reguljära undervisningen, men lämnar dörren öppen för

personliga val och tillgång till särskilda insatser och hjälpmedel för dem som så behöver (Unesco, 2008 s. 22).

Nilholm och Göransson (2014) menar att en förutsättning för att en skola ska kunna bli en inkluderande skola är "att skifta fokus från frågan om hur elever som definieras som avvikande ska kunna anpassas till skolans sätt att fungera, till hur skolan kan anpassa sig till det faktum att elever är olika" (s. 30). Begreppet inkluderande undervisning delar Nilholm och Göransson i ett antal olika aspekter där varje aspekt är nödvändig men inte tillräcklig var för sig för att ett system ska anses inkluderande. Tillsammans bildar aspekterna grunden för att bedöma om en skola eller ett klassrum är inkluderande eller inte, men det är rektor och lärares arbetssätt som gör miljöerna inkluderande. Inkluderingsbegreppet delas upp i följande aspekter: *ett system, gemenskap på olika nivåer, en demokratisk gemenskap, olikhet ses som en tillgång samt elever är pedagogiskt och socialt delaktiga.*

*Ett system:* En lägre grad av inkludering på systemnivå innebär en sortering av elever utifrån etnicitet, kön, funktionalitet och socioekonomisk bakgrund. I svenska skolor har bostadssegregationen inneburit att elever har hamnat i skolor och klasser där skolmiljöerna redan är segregerade. Ur ett inkluderingsperspektiv är det viktigt att se hur representativ den studerade miljön är i relation till variation mellan elever som finns i samhället.

*Gemenskap på olika nivåer:* Det kan tolkas på olika sätt, men samarbete och respekt brukar lyftas fram som grundläggande. En social gemenskap förutsätter att det finns tillit till andra personer och att det finns en gemenskap på olika nivåer. Alla involverade ska känna sig delaktiga i gemenskapen och få göra sin röst hörd. Graden av inkludering avgörs av hur utbredd känslan av tillhörighet är.

*En demokratisk gemenskap:* På en skola eller i en klass finns intressekonflikter mellan individer och grupper. Maktfrågor som vem som ska bestämma över och, eller definiera situationer blir centrala i sådana sammanhang. Har gemenskapen rimliga procedurer för att hantera maktfrågor? Skolans uppdrag och olika gruppers roller i skolan är redan definierade i styrdokument där det föreskrivs olika typer av demokratiska processer och rättigheter och hur de inom ramen för en demokratisk gemenskap ska gestaltas.

*Olikhet ses som en tillgång:* Denna aspekt är intressant och svår att realisera då skolor och klassrum är fyllda av elevkategoriseringar av värderande karaktär. I alla sociala system finns normer för önskvärdt beteende och dessa normer innebär att olikheter blir svåra att se som tillgångar. Egenskaper som traditionellt uppskattas i skolan är duktiga, trevliga elever som arbetar bra. Utan tvekan leder betygssystemet till ett visst sätt att tala om elever och nödvändiggör också att kategorisera och identifiera avvikelse.

*Elever är pedagogiskt och socialt delaktiga:* Det räcker inte att tala om inkluderande skolor och klassrum utan att noggrant analysera elevernas perspektiv. Inkludering tolkas som ett begrepp som handlar om alla elever och inte bara separata grupper av elever. Delaktighet kan därför inte avgöras om inte alla elevers situation undersöks. För att avgöra graden av om en miljö är inkluderande är det nödvändigt att kartlägga alla elevers syn på sin situation.

Delaktighet är ett positivt begrepp, men kan samtidigt tolkas på många olika sätt. I skolans arbete att stödja elever behöver lärare och annan personal utveckla en gemensam förståelse och ett gemensamt språk kring delaktighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) delar in begreppet delaktighet i följande aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling,

engagemang, erkännande och autonomi. Alla är lika viktiga och har betydelse för elevers möjlighet att vara delaktiga i skolans lärmiljö då delaktighet sker i sammanhang och i aktivitet med andra.



(Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015, s. 13).

Olika sammanhang och kulturer skapar olika villkor för delaktighet. En skoldag omfattar en mängd olika aktiviteter som äger rum på olika platser. En elev behöver ha kunskap och förståelse om arbetssätt och koder som gäller för olika aktiviteter. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) presenterar tre olika kulturer som stödjer och begränsar delaktighet på olika sätt. Undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur.

*Undervisningskultur:* Aktiviteter i och utanför klassrummet samt aktivitetens mål och struktur. Övergripande mål är att eleven utvecklar kunskaper och färdigheter i enlighet med skolans lagstiftning och styrdokument. Aktiviteten styrs av läraren som har mandat och bestämma och relationen är i grunden vertikal.

*Kamratkultur:* Här och nu orienterad. Eleverna deltar för att de själva vill och målet är att det ska vara lustfyllt. Kamratrelationen är inte på förhand bestämd och därför är många elever redan på morgonen upptagna av vem de kan vara med på rasten, sitta bredvid i matsalen och så vidare. Utgångsläget är horisontellt men pendlar mellan horisontellt och vertikalt. Maktpositionerna kan se olika ut, men strävan är en horisontell relation där själva aktiviteten, är det centrala.

*Omsorgskultur:* Domineras av stöd och omvårdnad, ibland överordnat lärande, utveckling och kamratrelationer. Lärande och sociala relationer kan stödjas av en omsorgskultur men det kan ibland verka hindrande. Omsorgskulturen innebär ofta en vertikal relation. Omsorg ges av en person till en annan, vuxen eller kamrat.

Delaktighetsaspekterna och kulturerna överlappar, samspelar och påverkar varandra. En elev som uppfattas av omgivningen som oengagerad i en aktivitet kan vara i en miljö som visar sig ha brister i till exempel tillhörighet. Detta innebär att det är miljön som påverkar och leder till elevens låga engagemang och inte ointresse för uppgiften (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

### 2.2.8 Betygsättning för nyanlända

Enligt Skolverket ska samma regler vid betygsättning av nyanlända tillämpas som för alla andra elever, trots att det ibland inte finns tillräckligt med underlag för att bedöma elevernas kunskaper. Det kan exempelvis bero på att eleven har börjat på skolan eller i klassen sent på terminen, samt att man har lite eller ingen information om elevens tidigare kunskaper i ämnet. Detta innebär i praktiken att om en nyanländ elev visat tillräckliga kunskaper för betyget E i ett litet moment av undervisningen som behandlats innevarande termin ska ett E sättas i terminsbetyg. För ett slutbetyg i ämnet krävs däremot att alla kunskapskrav ska vara uppfyllda (Skolverket, 2016b).

### 3 Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att utifrån ett lärarperspektiv belysa vilka möjligheter och hinder lärare upplever i undervisningssituationen för att synliggöra de nyanlända elevernas kunskaper i arbetet mot kunskapskraven. Studien avser även att belysa hur lärare upplever att de erhåller ett kvalitetssäkrat bedömningsunderlag inför betygssättning av nyanlända elever.

För att uppnå syftet med studien formulerades följande frågeställningar:

- Hur har skolorna organiserat mottagandet av nyanlända elever?
- På vilket sätt får de nyanlända eleverna stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper? (Möjligheter/svårigheter i detta arbete?)
- Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren i sin undervisning att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga?
- Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrumssituationen?
- Vilka möjligheter/hinder/brister upplever läraren att det finns i arbetet med bedömning och betygssättning?

## 4 Teorier och forskning

Ahlberg (2015) menar att lärares samarbete med specialpedagoger kan vara avgörande för hur en elevs skolsituation utvecklas. I specialpedagogens uppdrag ingår att stödja och hjälpa lärare i arbetet med elever i svårigheter som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i specialpedagogiska frågor. Utbildningen i skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och specialpedagogikens uppdrag blir att skapa förutsättningar som främjar alla elevers lärande. Specialpedagogik är ett mångvetenskapligt ämne och teorier hämtas i stor utsträckning från andra discipliner som pedagogik, sociologi, psykologi, medicin och filosofi. De olika teorierna erbjuder en mängd begrepp som kan användas för att förstå och beskriva de fenomen som studeras. Orsaken till att flera teorier används beror på att en enda teori inte anses kunna förklara den problematik som studeras. Variationen av teorier har ökat kraftigt under de senare åren inom specialpedagogisk forskning och det är inte ovanligt med kopplingar till olika systemteorier, socialkonstruktivistiska teorier eller livsvärlds-fenomenologiska och hermeneutiska inriktningar.

Den empiriska delen i denna studie består av intervjuer och som en teoretisk utgångspunkt för att förstå och tolka empirin har vi använt fenomenologins livsvärld, det sociokulturella perspektivet samt det relationella och kategoriska perspektivet.

### 4.1 Fenomenologisk livsvärld

Som teoretisk utgångspunkt i studien kommer en fenomenologisk livsvärldsansats att vara utgångspunkten. Bengtsson (2005) menar att fenomenologin inte är något enhetligt, utan en rörelse med många variationer som har inslag av realism, objektivism och positivism. Fenomenologin vill enligt Husserl "gå tillbaka till sakerna själva" och ambitionen är både "(1) en vändning mot sakerna och (2) en följsamhet mot sakerna" (Bengtsson, 2005, s.11). Den fenomenologiska forskningsansatsen strävar alltså efter att undersöka livsvärlden, eller den upplevda verkligheten, som Husserl kallar "sakerna". De saker man undersöker kallas fenomen, vilket betyder "det som visar sig". Dock är det alltid saker för någon, det vill säga ett subjekt, och detta subjekt riktas alltid mot ett objekt. Fenomenet, eller objektet som man undersöker innebär med andra ord "ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt" (Bengtsson, 2005, s.12).

Livsvärlden är den värld som vi ständigt lever i, är förtrodda med och tar för given. Det är en social värld eftersom vi lever i den tillsammans med andra människor som vi ständigt kommunicerar med. Det är även en historisk värld, eftersom vi är förbundna med det förgångna. Livsvärlden är komplex, och när vi intresserar oss för enskilda fenomen är de omgivna av andra fenomen som i sin tur leder oss till andra fenomen. Bengtsson (2005) förklarar Husserls begrepp "horisont" och beskriver den yttre horisonten som det som varje fenomen är omgivet av. Denna yttre horisont är mer eller mindre obestämd och förskjuts när man rör sig i rummet och gör nya erfarenheter. Livsvärlden består inte bara av fysiska fenomen, utan även av handlingar och psykiska fenomen, såsom känslor, erfarenheter och upplevelser.

Bengtsson (2005) beskriver vidare Heideggers term vara-i-världen som en vidareutveckling av Husserls livsvärldsbegrepp. Det innebär att vi alla är en del av livsvärlden, även forskaren är en del av livsvärlden och kan inte ställa sig utanför som en åskådare. Eftersom subjektet både påverkar och påverkas av livsvärlden är det en odelbar ömsesidighet. Tillvaron i världen beskrivs som en medvaro, och därmed kan vi förstå andra. Merleau-Ponty, som inspirerades av både Husserl och Heidegger, utvecklade i sin tur livsvärldsbegreppet ytterligare och kallar



det för vara-till-världen. Han menar att subjektet står i en kommunikativ relation till världen och använder begreppet den levda kroppen, vilken inrymmer både kropp och själ, och som står i ett interaktivt förhållande till världen. Den levda kroppen är alltid utgångspunkten i de egna upplevelsehorisonterna, och varje förändring av kroppen innebär en förändring av hur världen upplevs (Bengtsson, 2005).

Bengtsson (2005) skriver att livsvärlden är den konkreta verklighet som vi ständigt lever i tillsammans med andra, och att det är fullt möjligt att undersöka den, så länge vi kommer ihåg att vi själva är en del av den. Inom fenomenologisk filosofi är det metoden och inte resultaten som är själva kärnan, och då är det inte *en* metod, utan en rad steg som beskrivs, exempelvis att man först skådar fenomenen, därefter analyserar dem och sedan beskriver dem. Som empirisk forskningsansats innebär fenomenologin “att studera världen som den visar sig för den andre, det vill säga som fenomen” (Bengtsson, 2005, s. 32). Dock gör vi alltid antaganden om verkligheten vi undersöker, och om vi ändrar våra antaganden kommer en annan verklighet bli synlig. Därför är det enligt Bengtsson viktigt att alltid redovisa vald metod i sin forskning.

## 4.2 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet betonar kulturens och det sociala sammanhangets och samspelets betydelse för språkutveckling, tänkande och kunskapsutveckling. Språk ses som något socialt betingat och sker i individens egenaktivitet och i interaktion med andra. Lärande och språkutveckling följs åt och processen startar när vi aktivt språkligt deltar i sociala situationer. De redskap vi använder i dialog med andra, framför allt språket, får betydelse för hur vi förstår och utvecklas. Eftersom individer ingår vi i olika sociala sammanhang utvecklas olika språkliga repertoarer. Att möta språk och erfarenheter ur olika perspektiv blir viktigt i lärandet. Aktivt deltagande i språklig interaktion och språkligt varierande aktiviteter i undervisningen är den viktigaste förutsättningen för elever att utveckla kunskaper, tankar och språk. För att lärande ska ske behöver de uppgifter som eleverna ställs inför ligga i den närmaste utvecklingszonen för att utmana eleven. Skolans styrdokument bygger huvudsakligen på denna syn på kunskap och lärande. Kunskap konstrueras språkligt och språkutveckling är alla lärares ansvar (Skolverket, 2012c).

Enligt Vygotskij (2010) är den kommunikativa funktionen språkets primära roll. Därmed blir språket ett medel för social samvaro, men också för förståelse. Han beskriver ordets betydelse som ett både språkligt och intellektuellt fenomen som hänger samman med det språkliga tänkandet, “en *enhet* av ord och tanke” (Vygotskij, 2010, s. 394). Vygotskij skiljer även mellan vardagsbegrepp och teoretiska begrepp, och undervisning handlar om att dessa begrepp ska mötas. Elevernas erfarenheter ska möta vetenskapliga begrepp, och här har läraren en mycket viktig och svår roll i att hitta den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 2010). Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen* grundar sig på en hel människosyn. Människor är ständigt under utveckling, vi når alltså inte stadier och stannar där, utan vi blir aldrig färdiga. Vi förändrar oss hela tiden, det finns något vi kan, men också något vi behöver hjälp med att erövra för att komma vidare, både som individer och som kollektiv. Det är genom att förstå var ett barn befinner sig i sin utveckling som en lärare kan stötta lärandet och leda dem vidare i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2015).

Den *närmaste utvecklingszonen* är enligt Vygotskij klyftan mellan vad eleven klarar på egen hand och vad de klarar med stöd av någon som är mer kompetent. Gibbons (2015) kallar denna hjälp för stöttning och menar att begreppet har tre huvudsakliga egenskaper:

- Det är en tillfällig handledning av elever mot nya begrepp, högre nivåer av förståelse samt ett nytt språk.
- Eleverna får veta *hur* det ska göras något (inte bara vad de ska göra), så att de blir bättre rustade att senare utföra liknande uppgifter på egen hand.
- Det är framtidsorienterat - med Vygotskijs ord: Det en elev kan göra med hjälp idag kan han eller hon göra på egen hand imorgon.

(Gibbons, 2015, s. 42)

Även den sociokulturella epistemologin betonar lärandets dialogiska form, med kommunikation och intersubjektivitet som utgångspunkt. Undervisning förstås som en dialogisk språklig process i en viss miljö. Det sociokulturella perspektivet har haft stort inflytande över synen på kunskap under de senaste decennierna, både i svensk skoldebatt och i läroplaner. Särskilt Lpo 94 och Lpfö 98 var starkt präglade av den sociokulturella ansatsen (Wahlström, 2015). Eftersom eleverna i dagens skola visar mycket av sin kunskap i klassrumssituationen genom att vara aktiva i samtal och diskussioner, krävs det ett sociokulturellt perspektiv på undervisningen. Delaktighet är här ett nyckelord när det gäller elevernas lärande.

Säljö (2016) menar att lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv består av tre olika samverkande företeelser:

1. utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap.
2. utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg).
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter.

(Säljö, 2016, s.22–23)

Säljö (2016) menar att språket är det avgörande mediet, genom vilket vi tar till oss och lagrar kunskaper och information. Det krävs att vi besitter en rad begreppsliga termer för att kunna sortera kunskaper i vårt minne. Det är även genom språket vi kan dela våra erfarenheter med andra, vi kan fråga och byta information i samspel med andra. Således är det genom språket vi både skapar och kommunicerar kunskap. Hur vi tänker, kommunicerar och betar oss är format av kulturella förhållanden, och vi socialiseras in i kulturella mönster genom att uppmärksamma och agera på det sätt som omgivningen uppmuntrar. I det sociokulturella perspektivet är kommunikation och språkanvändning centralt i samspelet mellan individen och kollektivet (det vill säga olika mänskliga verksamheter). Det innebär att vi tänker och lär både med och genom kommunikation och de språkliga redskap vi anammat. I vår kultur har skriftspråket en central roll som redskap för kommunikation, information och reproduktion av kunskap. Skriftspråket blir därmed en sociokulturell teknik och aktivitet som vi alla behöver behärska för att utvecklas. Skolan är i huvudsak en språklig verksamhet, där de huvudsakliga aktiviteterna är att tala, läsa och skriva. Elevernas förmåga att kommunicera språkligt blir därmed avgörande för hur de lyckas i skolmiljön, men det handlar även om att “kunna avgöra vad som är förväntade sätt kommunicera på. En god förmåga att lära i ett sociokulturellt perspektiv betyder nu helt enkelt att man kan identifiera vilka regler för kommunikation som är gällande i ett specifikt verksamhetssystem” (Säljö, 2016, s. 209).

### 4.3 Relationellt – kategoriskt perspektiv

Perssons (1998) analyser visar att specialpedagogisk verksamhet i praktiken utgör en del i skolans differentieringssträvan och specialundervisning har kortsiktigt baserats på en akut

problembild samt diagnosrelaterade och individbundna svårigheter hos eleven. Åtgärder som traditionellt använts är specialundervisning antingen i klass eller mindre grupp. Specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet. Ur ett sådant perspektiv blir vad som händer i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer viktigt. Elevens förutsättningar i olika avseenden till exempel förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka elevens förutsättningar att uppfylla uppställda mål eller krav och grunden för handlandet går inte att finna i den enskilda elevens uppträdande eller beteende.

Relationellt och kategoriskt perspektiv samt deras konsekvenser inom sex pedagogiska huvudområden illustrerar Persson (1998) enligt följande:

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever <i>i</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.
Tidsperspektiv	Långsiktigt	Kortsiktigt
Fokus för specialpedagogiska insatser	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

(Persson, 1998, s. 31)

Specialpedagogisk verksamhet svarar i stor utsträckning mot mer eller mindre akuta problem i skolan. Förstås specialpedagogisk verksamhet ur ett kategoriskt perspektiv legitimeras akuta åtgärder utan att lösa problemen på lång sikt. Förstås däremot specialpedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv blir tidsaspekten och långsiktiga lösningar viktiga. Långsiktiga lösningar handlar ofta om att involvera alla lärare och det kräver att den enskilda skolan som system behöver genomlysas. I en resursknapp organisation får akuta problem förtur och förändringsarbete som tar tid och som inte löser problem här och nu gör ett specialpedagogiskt arbete med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv svårt att motivera. De upplevda problemen kräver lösningar och långsiktiga konsekvenser av kortsiktiga åtgärder tas inte i beaktande (Persson, 1998).

Även C. Nilholm (personlig kommunikation, 30 oktober 2013), belyser detta problem, men benämner perspektiven traditionellt och utmanande. I det traditionella perspektivet beskrivs

elever med problem, det behövs särlosningar och en speciell pedagogik för speciella elever. I det utmanande perspektivet talas om elever i svårigheter, inkludering förespråkas och att vanlig pedagogik räcker långt. Han menar dock att ett bristperspektiv fortfarande till stor del råder på skolor och säger att det som rektorer har störst möjlighet att påverka det vill säga brister hos lärare och dåligt fungerande grupper sällan ses som orsak till att elever är i behov av särskilt stöd.

#### 4.4 Tidigare forskning

Det mångkulturella perspektivet är enligt Lahdenperä och Lorentz (2010) eftersträvansvärt och nödvändigt för att förbättra och förnya skolan så att alla elever oavsett nationalitet eller etnisk bakgrund ska känna sig delaktiga och välkomna. Hur det ska förverkligas är fortfarande en mer eller mindre nödvändig fråga för många skolledare och skolor. Den existerande mångfalden blir mer och mer påtaglig och uppenbar i dagens skolor likväl som att begrepp om kunskap, lärande, identitet, etnicitet och kultur har genomgått stora förändringar vad gäller innehåll och betydelse. Det går inte att utgå från att skolpersonal idag vet vad begreppen innebär, står för eller hur de ska handskas med begreppen inom skolan. Vissa kan tycka att denna förändring är besvärande medan andra ser det som en möjlighet för skolans elever att växa och bilda sig inför en föränderlig, internationaliserad och mångkulturell värld. Lärares roll och betydelse i denna mångkulturella skola får inte underskattas utan lärarens förståelse och insikt om elevernas livsvärld kan öka elevernas hela lärandeprocess. Hundeide (2011) problematiserar detta ur ett sociokulturellt perspektiv, och anser att skolan handlar om mycket mer än att skaffa sig ämneskunskaper. Att lära sig de sociala koderna, vad som förväntas av en i olika situationer, vad och hur man förväntas svara på frågor är olika exempel på ofta dolda eller underförstådda kunskaper man förväntas besitta. Han menar att elever som har en annan social bakgrund eller kommer från andra kulturer kan ha svårt att förstå de olika sociala koderna i klassrummet och riskerar därmed att exkluderas och misslyckas i skolan. För att lyckas med emotionell inkludering krävs enligt Hundeide att läraren är lyhörd för de olika subtila sidor som finns i kommunikationen, och "En bra lärare är en lärare som på ett lyhört sätt skapar ett intersubjektivt rum som inkluderar alla elever så att de känner sig trygga och kan kommunicera på ett sätt som är naturligt och lätt" (Hundeide, 2011, s. 196).

Gibbons (2015) menar att andraspråks elever i undervisningen får bäst förutsättningar om lärare samarbetar kring olika ämnen. För nyanlända kan ibland förberedelseklasser vara ett bra alternativ, men den politik som tvingar eleverna att integreras i ordinarie ämnesundervisning resulterar ofta i att eleverna inte får någon stöttning alls. Det finns inget som talar för att ämnesundervisning skulle vara olämplig för eleverna utan att den istället har potential att vara den bästa miljön för eleven att utveckla sitt språk om miljön tar hänsyn till de elevernas behov. Ofta är miljön olämplig på grund av att kursplanerna inte tar hänsyn till elevernas behov av språk och litteracitet (förmågan att skapa och förstå olika former av texter). Cummins (2007) belyser också andraspråksundervisningen och förespråkar användandet av elevernas modersmål vid andraspråksinläring, samt vid kunskapsinhämtning på andraspråket. Han hänvisar till studier gjorda i USA och Kanada där man påvisat positiva effekter av att ta hjälp av förstaspråket för att översätta ord och begrepp, för instruktioner och förklaringar, samt för att aktivera elevernas förförståelse. Detta har ökat elevernas kognitiva förmågor samt deras litteracitet på båda språken. Att få möjlighet att uttrycka sina kunskaper på förstaspråket har även ökat deras delaktighet och aktivitet på lektionerna samt ökat deras känsla av kompetens. Därför är det enligt Kaya (2016) av yttersta vikt att all ämnesundervisning är både språk- och kunskapsutvecklande. Kaya menar att det är oerhört viktigt att de nyanlända eleverna får använda alla sina språk i undervisningen, eftersom deras

kunskaper i det svenska språket kanske inte räcker till för att skapa meningsfulla sammanhang i deras kunskapssökande. Dessutom krävs det att alla lärare, oavsett vilket ämne man undervisar i, är medvetna om språkets betydelse i sitt ämne, och att man arbetar med de ämnesspecifika ord och begrepp som eleverna behöver behärska. Kaya (2016) redogör för en rad framgångsfaktorer som kännetecknar en språk- och kunskapsutvecklande undervisning:

- undervisning som utgår från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper
- strukturerad undervisning som kännetecknas av meningsfullhet, höga förväntningar, kognitivt utmanande uppgifter samt ett tillåtande klimat
- undervisning som erbjuder eleverna rik stöttning utifrån elevernas förutsättningar och behov
- att elevens modersmål används som resurs i undervisningen och i lärandet
- att eleverna i undervisningen ges stort talutrymme samt många och varierade möjligheter till interaktion, i helklass och i mindre grupper
- att eleverna får utveckla språk- och ämneskunskaper parallellt.

(Kaya, 2016, s. 33)

Timperley (2015) menar att huvudsyftet i sambandet mellan professionellt lärande och analys av elevernas behov är att utveckla lärandet och undervisningsmetoderna, men det är också viktigt att det som bedöms har kopplingar till de resultat som är viktiga. För att använda bevis om elevers lärande är det viktigt att materialet har en hög kvalitet så att lärare kan få den information de behöver. Stora kvantiteter av information innebär inte detsamma som att den håller god kvalitet. För att kunna förbättra kvalitén är det viktigt att lärare återkommande analyserar för att bygga upp sina ämneskunskaper, förbättrar de frågor som ställs och att hitta mer detaljerade kunskaper för att kunna besvara frågorna. Allt handlar om tolkning av information, att organisera och fundera över vad det innebär i en återkommande process. Bedömnings- och undervisningsprocesser är inte separata aktiviteter utan de är integrerade med varandra. De metoder lärare använder skall bygga på en vetenskaplig och systematiskt utvecklad kunskap med fokus på elevens bästa. Jönsson (2011) lyfter också vikten av att läraren kontinuerligt utvärderar och arbetar med att förbättra sin undervisning, i likhet med Skolverkets stödmaterial om bedömningsaspekter (2014b) som betonar att läraren behöver bedöma elevernas prestationer kontinuerligt och ha avstämningstillfällen en bit in i ett arbetsområde. Detta för att kunna justera lektionsplaneringarna utifrån var eleverna befinner sig. Skolverket (2014b) beskriver undervisningen som "en röd tråd, där bedömningen blir en levande del av planeringen och genomförandet i undervisningen" (Skolverket, 2014b, s.4.) Enligt Skolverket (2014b) behöver lärarna även konkretisera kunskapskraven genom att utforma olika bedömningsaspekter, samt kommunicera dessa till eleverna.

Jönsson (2011) anser att man i en lärande bedömning behöver börja med målen som eleverna ska uppnå utifrån dem planerar man sedan hur måluppfyllelsen ska bedömas, och först därefter planeras undervisningen så att aktiviteter och uppgifter ger läraren den information som krävs för att bedöma elevernas kunskaper. Han skiljer mellan planeringsfasen och undervisningsfasen, och menar att i planeringsfasen utgår man från kursplanens mål och utformar uppgifter och bedömningsanvisningar. I undervisningsfasen ska eleverna först få möjlighet att skaffa sig erfarenheter genom uppgifter och diskussioner, innan man ägnar sig åt bedömning och feedback. Jönsson betonar vikten av överensstämmelse mellan mål, undervisning och bedömning, och för att säkerställa validitet och reliabilitet i bedömningsarbetet är det nödvändigt att läraren dokumenterar elevprestationerna, till exempel med hjälp av bedömningsmatriser. Då kan man följa elevernas progression, men även jämföra elevernas resultat över tid, mellan olika elevgrupper, eller med andra lärares bedömningar. Eleverna ska kunna använda informationen eller bedömningen för att fortsätta utvecklas mot

målen, därför är det viktigt att eleverna får feedback som hjälper dem framåt i lärandet. Även Black & Wiliam (2010) tar upp vikten av god formativ bedömning för elevernas lärande, och de påstår att det finns ett samband mellan elevernas resultat och kvalitén på den formativa bedömningen. De betonar vikten av att ha en så kallad framgångskultur, vilket innebär en tro på att alla kan lyckas. Feedback ska fokusera på specifika kvaliteter i elevernas arbete, samt förslag på vad de kan göra för att förbättra arbetet. De trycker även på att eleven själv ska tränas i självbedömning, för att förstå syftet med det specifika lärandet och vad de behöver göra för att uppnå det. De talar om en "effektiv undervisning" (Black & Wiliam, 2010, s. 85). Lundahl (2011) belyser också vikten av god formativ bedömning och skriver om bedömning i själva lärandesituationen, att den bör vara formativ och leda eleverna mot målen, samt tydliggöra kunskapsmålen för eleverna. Lundahl menar att samhället har behov av nya former av kunskapsbedömning, bland annat är det viktigt att utforma uppgifter och aktiviteter där eleverna får visa vad de kan. Då våra nuvarande läroplaner har ett relativt avancerat kunnande som mål räcker det inte med traditionella skriftliga prov. Lärarna behöver behärska mer avancerade frågetekniker för att ta reda på elevernas kunnande, och här är samtalet ett viktigt inslag för att skapa interaktiva situationer där eleverna får visa färdigheter som kommunikation och interaktion. Lundahl betonar vidare vikten av att aktivera eleverna som läresurser för varandra.

Lundahl (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2011) för resonemanget vidare och problematiserar bedömning utifrån ett rättviseperspektiv, och menar att en rättvis bedömning där bedömningen överensstämmer mellan olika bedömare visar sig bäst genom flervalfrågor av enkelt slag. De kunskapskvaliteter som dagens skola ska bedöma, som exempelvis kommunikativ förmåga, kritiskt tänkande, läsförståelse och matematisk taluppfattning är mer holistiska och komplexa, och här tenderar man att bedöma olika. Utifrån ett etiskt perspektiv bör man alltid sträva efter rättvis bedömning, då betyg handlar om urval och framtida livschanser. Däremot när bedömningen ska användas för att främja lärandet blir rättviseaspekten mindre viktig. Enligt Skolverkets stödmaterial om kunskapsbedömning i skolan är det därför viktigt att lärare gemensamt konkretiserar kunskapskraven, kontinuerligt diskuterar bedömning, och använder sig av elevexempel för att öka kvalitén, och därmed validiteten och reliabiliteten i bedömningsarbetet (Skolverket, 2011b).

## 5 Metod

Denna studie består av halvstrukturerade intervjuer av tio lärare från skolår 6 till 9 som undervisar i klasser där inkludering av nyanlända elever sker. Lärarna har olika erfarenheter av att undervisa nyanlända och antal nyanlända elever på skolorna varierar. De nyanlända eleverna går delvis i förberedelseklass/stöd för nyanlända eller heltid i ordinarie undervisningsgrupp.

### 5.1 Val av forskningsansats

Enligt Bryman kännetecknas den kvalitativa forskningen av att den "rymmer en bild av den sociala verkligheten som en ständigt föränderlig egenskap som hör till individernas skapande och konstruerande förmåga" (Bryman, 2011, s.41). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är ämnet för en kvalitativ forskningsintervju intervjupersonens levda vardagsvärld. Den kvalitativa forskningsintervjun syftar inte till kvantifiering utan har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av intervjupersonens livsvärld. Intervjun som metod "lägger fokus på tankar och upplevelser på bekostnad av handling" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 314).

Till skillnad från den kvantitativa forskningen som oftast är deduktiv och fokuserar på kvantifiering av datainsamling, så är den kvalitativa forskningen vanligtvis induktiv, och lägger istället vikt vid ord. Den präglas av ett tolkande synsätt, där man vill ta reda på hur personerna uppfattar och tolkar sin sociala verklighet (Bryman, 2011). Vi funderar dock över denna uppdelning. Oavsett om man prövar sina teorier genom sin forskning eller om forskningen genererar teorier genom forskningen borde både kvantitativ såväl som kvalitativ forskning kunna vara antingen induktiv eller deduktiv. Det är däremot viktigt att poängtera att forskningen i en kvalitativ studie inte går att återskapa vid ett annat tillfälle med samma resultat och därmed inte är generaliserbar.

Vi valde en fenomenologisk ansats då vi var intresserade att förstå utifrån aktörernas perspektiv, beskrivning och upplevelse av hur de uppfattar verkligheten, det vill säga sin "livsvärld", som är ett centralt begrepp inom fenomenologin. Kritiker hävdar ibland att livsvärlden inte kan göras till föremål för forskning, men enligt Bengtsson (2005) finns det inget hinder att undersöka den egna eller andras livsvärldar. Det viktiga är att komma ihåg att vi själva alltid är en del av livsvärlden. Samtidigt som forskningsområdet måste vara avgränsat, behöver forskaren ha en öppenhet för livsvärldens komplexitet (Bengtsson, 2005). Utifrån vårt val av halvstrukturerade intervjuer ger det både avgränsning och en öppenhet för komplexa svar. Enligt Stukat (2013) är den halvstrukturerade intervjun som metod anpassningsbar och följsam då möjlighet finns att ställa följdfrågor för att följa upp idéer och få svaren mer utvecklade och fördjupade. Intervju som metod ställer dock krav på intervjuarens förmåga och färdigheter.

### 5.2 Val av undersökningsgrupp

Eftersom vi var intresserade av en kvalitativ studie var det inte lika intressant med ett representativt urval utan vi valde ett strategiskt urval utifrån intressanta variabler från ett bekvämlighetsurval. Vi valde att vända oss till skolor i tre västsvenska kommuner som är kända för oss. De utvalda skolorna är två f-6 skolor samt en 6-9 skola, och vi har vänt oss till behöriga lärare i årskurs 6-9, som undervisar och sätter betyg på nyanlända elever. För att få en bredd i vårt urval av lärare, har vi valt att intervjua lärare som undervisar i olika ämnen: svenska/hemkunskap, svenska som andraspråk/engelska, so, matematik/no, engelska/musik, mellanstadie lärare, so/svenska/matematik, lärare 1-6/SvA, slöjd/svenska/SvA och

matematik/no/so, för att eventuellt kunna se om det finns likheter eller skillnader utifrån denna aspekt. Enligt Stukat (2013) är forskaren vid ett strategiskt urval inte intresserad av hur vanligt något är utan att visa att man funnit vissa mönster, variationer och uppfattningar.

Skola 1 är en f-6 skola med ca 350 elever i ett segregerat område där nästan alla eleverna har invandrarbakgrund. I bostadsområdet är det hög arbetslöshet och hög invandring. Många av eleverna har kommit som flyktingar eller som anhöriginvandrare. Tidigare var skolan mottagningsenhet för nyanlända i kommunen och hade två förberedelseklasser.

Skola 2 är en f-6 skola med ca 300 elever i ett område där många boende tillhör andra generationens invandrare. De flesta av eleverna har invandrarbakgrund, och tidigare fanns en förberedande grupp på skolan.

Skola 3 är en 6–9 skola med drygt 500 elever med låg andel elever med invandrarbakgrund. I samband med den stora flyktingvågen 2015, fick skolan ta emot ca 20–30 nyanlända, mestadels ensamkommande pojkar, och införde då en förberedelseklass, samt nyanställning av personal med specifika kompetenser som tidigare inte funnits på skolan.

### 5.3 Genomförande

Vi har genomfört halvstrukturerade intervjuer där vi utgått från ett antal på förhand formulerade frågeställningar, som fokuserat på olika teman. Intervjuerna har spelats in och sedan transkriberats. Eftersom syftet var att belysa vilka möjligheter och hinder lärare upplever i undervisningssituationen för att synliggöra de nyanlända elevernas kunskaper i arbetet mot kunskapskraven, var halvstrukturerade intervjuer bäst lämpade då de har ett tydligare fokus än ett öppet vardagssamtal (Kvale & Brinkmann, 2014). Stukat (2013) menar att forskningsintervjun ger större möjlighet att få ett djup i beskrivningarna än ett slutet frågeformulär, då intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor, eller be om utförligare förklaringar.

Vi har totalt intervjuat tio lärare och delat upp dessa genom att vi har genomfört fem intervjuer var. Vi har utgått från samma intervjufrågor vid alla intervjuer i form av en intervjuguide (se bilaga 2) och intervjuerna har spelats in på mobiltelefonen. Samtliga intervjuer startade med några uppvärmningsfrågor om lärarens tidigare erfarenhet och utbildning.

På skola 1 och 2 har intervjuerna genomförts efter skoldagens slut i lärarens klassrum eller närliggande grupprum. Vid en av intervjuerna blev vi avbrutna av att elever kom in för att hämta skolmaterial, vid en annan intervju hade intervjupersonen dubbelbokat sig, och intervjun blev kortare, men vår bedömning är att det inte påverkade intervjuerna.

På skola 3 har två av intervjuerna genomförts efter skoldagens slut i ett klassrum. Vid den ena intervjun blev vi avbrutna av en annan lärare som behövde lokalen och blev då tvungna att flytta till ett intilliggande grupprum. Upplevelsen är att intervjun inte påverkades då vi precis startat, utan frågan upprepades och intervjun fortsatte. Övriga tre intervjuer genomfördes under skoldagen då lärarna hade en lucka i sitt schema. Konferensrummet bokades då för att få sitta ostört.

Samtliga intervjuer tog mellan 25–45 minuter att genomföra.



Transkribering av materialet gjordes inte i direkt anslutning till intervjuerna utan gjordes några dagar senare. Vid transkriberingen av ljudinspelningarna, lyssnades delar av inspelningarna på flera gånger för att undvika eventuella feltolkningar.

Enligt Kvale & Brinkmann (2014) finns det inte någon generell form eller kod för utskrift av forskningsintervjuer, men det finns vissa standardval man ställs inför. Om intervjuuttalandena ska återges ordagrant eller om intervjun ska få en mer formell skriftspråklig karaktär. Urvalet beror på avsikten på utskriften. Eftersom våra intervjuer inte är föremål för en detaljerad språklig analys har vår transkribering inte gjorts ordagrant, utan vi har valt att göra en mer formell utskrift av skriftspråklig karaktär med stor bokstav och skiljetecken. Vi har tagit med korta oavslutade meningar på grund av att det har gett information om hur personen tänker och vad personen var på väg att säga. Vi har i utskriften inte markerat pauser, suckar, skratt, intonation, betoning, eller upprepade/kortare ord som hm, öh, ja om vi inte har bedömt att det har haft betydelse för innehållet. Transkriberingen har tagit mellan 2–5 timmar per intervju.

Vi har läst och tagit del av varandras transkriberade intervjuer, men har valt att inte lyssna på varandras ljudinspelningar då vi tycker att utskrifterna innehåller den information som studien avser.

## 5.4 Analysmetod

Studiens teoretiska utgångspunkt, centrala begrepp, syfte och frågeställningar har legat till grund då bearbetning och analys av materialet har gjorts. Det material som samlades in för analys var ljudinspelningar vid intervjuerna som sedan har transkriberats.

Den fenomenologiska ansatsen har varit vår utgångspunkt vid redovisningen av resultatet då vi redogör för lärarnas upplevelser och upplevda vardagsvärld i arbetet med nyanlända elever. Den fenomenologiska livsvärlden är den värld vi ständigt lever i, tar för given och är förtrogen med. Den är också historisk då vi är förbundna med det förgångna samt social eftersom vi lever i den tillsammans med andra som vi ständigt kommunicerar med (Bengtsson, 2005).

Vi har sammanställt och analyserat våra resultat utifrån de olika frågeställningar vi utgick från i intervjuerna. Vi har tagit del av varandras transkriberingar och diskuterat resultaten fortlöpande för att minimera risken för feltolkningar och missförstånd. Vid sammanställning och analys av de transkriberade intervjuerna markerade vi intressanta svar med olika färger utifrån de olika frågeställningarna och viktiga nyckelord som *organisation, stöd, möta olikheter, delaktighet, bedömning och betygsättning*. Under varje frågeställning har vi sedan valt att presentera resultatet från de tre olika skolorna var för sig för att det ska bli tydligt vilket resultat som hör till vilken skola. Kvale och Brinkmann (2014, s.217) beskriver detta sätt att organisera intervjutexter och använder begreppen "kodning" och "kategorisering". De menar att genom att knyta textsegment till olika nyckelord underlättas senare identifiering, kvantifiering och jämförelse av det insamlade materialet.

I resultatdiskussionen har vi utifrån vad som framkommit i intervjuerna fokuserat på likheter och skillnader i upplevelser som lärarna upplever i sin undervisning. I diskussionen har vi kopplat resultatet från våra intervjuer till det sociokulturella perspektivet (där språket är det viktigaste redskapet för att utveckla kunskaper och tankar), det relationella och kategoriska perspektivet (elevens förutsättningar i olika sammanhang) samt till tidigare forskning.

## 5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

*Reliabilitet:* Eftersom studiens avsikt är att ta reda på lärarnas upplevelser, tror vi att halvstrukturerade intervjuer med öppna frågor är den mest tillförlitliga undersökningsmetoden. Däremot kan vi aldrig helt garantera att det inte förekommer brister när det gäller tillförlitligheten, eftersom frågor kan feltolkas, även svaren kan feltolkas av oss vid analysen (Stukat, 2013). Även Kvale och Brinkmann (2014) tar upp problematiken kring reliabilitet vid intervjuer, eftersom resultatet aldrig kan reproduceras av andra forskare, och man aldrig kan garantera att intervjupersonerna inte ger olika svar till olika intervjuare. Bryman (2011) menar att den sociala verkligheten som skapas av individerna är en ständigt föränderlig egenskap. Detta anser vi är ytterligare en anledning till att denna forskning inte går att återskapa vid ett annat tillfälle och få samma resultat.

*Validitet:* Enligt Kvale & Brinkmann (2014) handlar validiteten i kvalitativ forskning om i vilken utsträckning metoden i undersökningen mäter det man har för avsikt att undersöka, det vill säga de fenomen eller variabler som vi är intresserade av. Vi mäter ju ingenting, utan syftet är att ta reda på upplevelser. Genom att i förväg ha formulerat ett antal frågeställningar, som vi noga prövat gentemot syftet med studien och sedan utgår ifrån dessa frågor vid alla intervjuer hoppas vi att validiteten blir tillräcklig. Man måste dock vara medveten om ett antal felkällor. Eftersom intervjuerna består av öppna frågor där de ska berätta om sina upplevelser kan dagsformen spela in. Vi kan aldrig vara helt säkra på om personerna skulle svarat annorlunda en annan dag med en annan dagsform. Intervjupersonerna kan dessutom komma in på sidospår och täcka in mer i sin berättelse än det man avsett att mäta (Stukat, 2013).

*Generaliserbarhet:* Resultatet av denna studie kan inte generaliseras eftersom vi har valt en fenomenologisk ansats där vi vill undersöka lärares olika upplevelser av att undervisa nyanlända och inte hur många som har de olika upplevelserna. En ytterligare anledning till att studien inte är generaliserbar är vårt urval av lärare med olika ämnesinriktningar och åldersgrupper.

## 5.6 Etiska aspekter

Strävan har varit att följa de forskningsetiska principerna om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav som Vetenskapsrådet (2011) förespråkar. Enligt Bryman (2015) handlar de grundläggande etiska frågorna om frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet för de personer som ingår i ett forskningsprojekt.

Alla berörda lärare informerades delvis muntligt i samband med att de tillfrågades om de ville delta och därefter skriftligt i form av ett informationsbrev (bilaga 1) via mail. Informationen innehöll den aktuella forskningens syfte och vilka moment som ingår. Lärarna fick också information om att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att ångra sitt deltagande och avsluta sin medverkan när så önskas. Hänsyn har tagits till både konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, genom att inte namnge aktuella kommuner, skolor, elever eller lärare i vår studie. Allt material som ingår i studien behandlas med största möjliga konfidentialitet, personuppgifter förvaras på ett sådant sätt så att inga utomstående kan ta del av uppgifterna eller informationen samt att det insamlade materialet endast används för forskningens ändamål.

## 6 Resultat

Nedan redogörs för de resultat som framkom vid de tio intervjuerna som gjordes på skolorna.

Resultatet från intervjuerna innehåller fem underrubriker som utgår från frågeställningarna:

- Hur har skolorna organiserat mottagandet av nyanlända elever?
- På vilket sätt får de nyanlända eleverna stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper?
- Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren i sin undervisning att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga?
- Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrumssituationen?
- Vilka möjligheter/hinder/brister upplever läraren att det finns i arbetet med bedömning och betygsättning?

Samtliga rubriker innehåller underrubrikerna skola 1 (f-6), skola 2 (f-6) samt skola 3 (6–9) för att synliggöra vilka resultat som framkom på respektive skola.

### 6.1 Hur skolorna har organiserat mottagandet av nyanlända elever

#### 6.1.1 Skola 1 (f-6)

Eftersom kommunen har inrättat en mottagningsenhet kommer det inte längre några nyanlända elever direkt till skolan. På mottagningsenheten är eleverna i två månader och kartläggs där enligt Skolverkets steg 1 och 2. Efter mottagningsenheten har eleverna utifrån det fria skolvalet möjlighet att välja vilken skola de vill gå på, men oftast väljer det utifrån var de bor. På skolan finns idag ingen förberedelseklass utan istället ett stöd för nyanlända som utgår ifrån de kartläggningarna som görs innan eleverna kommer. I stödet för nyanlända ingår två modersmålslärare och en lärare för eleverna i skolår 4–6. Samtliga elever som kommer till skolan ingår direkt i ordinarie undervisningsgrupp fram till 10-rasten samt i de praktiska ämnena, de ämnen som eleven behärskar, lunch och gemensamma aktiviteter för gruppen. Efter 10-rasten kan eleverna om de vill komma till stödet för nyanlända för att få extra stöd i de ämnena som de behöver. De varierar vilka som kommer, flera väljer att inte komma eftersom de vill vara i den ordinarie gruppen, men flera väljer att komma för att få det extra stödet. Eftersom eleverna ska följa den ordinarie timplanen ser undervisningen väldigt varierande ut i stödet för nyanlända. För närvarande finns en elev med prioriterad timplan som är där nästan hela dagen då eleven helt saknar tidigare skolgång. Övrig tid som eleverna inte är i stödet för nyanlända hjälper dessa lärare till i ordinarie undervisningsgrupp.

#### 6.1.2 Skola 2 (f-6)

I kommunen finns en mottagningsenhet där eleverna är i 9 veckor och kartläggs enligt Skolverkets steg 1 och 2. Förberedelseklassen som fanns tidigare för ett par år sedan bröts i samband med att kommunen startade upp en mottagningsenhet. Idag kommer eleverna direkt ut i ordinarie undervisningsgrupp. Stöd för nyanlända finns i form av studiehandledare. Det finns två anställda på skolan i arabiska och somaliska. Övriga språk är inbokade lektionsvis.

### 6.1.3 Skola 3 (6–9)

Kommunen har en mottagningsenhet för nyanlända elever, där de går i max två månader och kartläggs enligt Skolverkets kartläggningsmaterial steg 1 och 2. Därefter börjar de på skolan och skrivs direkt in i klass och tilldelas en mentor i arbetslaget som ansvarar för eleven. Skolan har en förberedelseklass sedan drygt ett år tillbaka, där eleven kan få sin undervisning delvis, tills eleven är redo att vara ute i klass fullt ut. Elevernas kunskaper kartläggs vidare i förberedelseklassen på skolan, och en individuell bedömning görs av när och i vilka ämnen eleven ska börja vara med i klassen. De kommer väldigt snabbt ut i de praktisk-estetiska ämnena. Det finns tillgång till studiehandledning på modersmålet, som organiseras så att studiehandledare finns på skolan under vissa tider, och då har elever från olika klasser möjlighet att gå dit för att få hjälp med skolarbetet. Detta används bara delvis, då elever uttrycker att de inte vill missa lektioner när de behärskar svenskan bättre och kan följa med i undervisningen enligt lärarna. Svenska som andraspråk för de nyanlända är organiserat så att de får undervisning i det ämnet när övriga elever läser moderna språk, tre lektioner per vecka. Utöver detta är de med på klassens svensklektioner. Detta gäller årskurs 7–9. I årskurs 6 däremot, som inte läser moderna språk ännu, har de schematekniska svårigheter att hitta tider för svenska som andraspråksundervisning, och vissa elever i årskurs 6 får därför endast undervisning i svenska som andraspråk en lektion per vecka. De är även med på klassens svensklektioner.

## 6.2 Vilket sätt de nyanlända eleverna får stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper

### 6.2.1 Skola 1 (f-6)

Ibland får lärarna kartläggningar om vad eleverna kan, men inte alltid och då kan den enda informationen vara namn och hur länge eleven har varit i Sverige och inget mer. Önskemål hade funnits att få information om vad eleven kan. När det inte finns någon kartläggning får skolan själv göra kartläggningar. De material som används är gamla nationella prov i läs- och skriv eftersom matematiken är lättare att se om eleverna har ett mattetänk.

Studiehandledning är ett stöd som lärare har god hjälp av till exempel i matematiken för att se om det är språkliga kunskaper eller om det är de matematiska kunskaperna som brister. Tyvärr finns studiehandledning bara vid ett tillfälle i veckan och det saknas tid för diskussioner och samplanering.

“...nu delar vi personalrum med dom, men då blir det ju bara så där hastigt, det blir inget bra liksom...”

Eftersom skolan är mångkulturell och det finns så många nyanlända på skolan ligger undervisningen inte på “normal svensknivå” enligt lärarna.

“...man undervisar som om nästan alla vore nyanlända på något vis, att man har mycket begrepp, berättar mycket, jobbar mycket med bilder, med filmer... har aldrig kravet att en text i en bok ska förstås med en gång, så att den undervisningen får nog alla på något vis... sen märker man ju att vissa har mycket lättare än andra att ta till sig ett språk...sen är det ju också så att de nyanlända ska ju också ha rätt till studiestöd, där dom får extra hjälp att koppla svenska mot sitt modersmål...”

“...en fördel att de kan komma in i klassrummet dom som är studiestödjare och så är dom med kanske halva lektionen och sen kanske dom vill sätta sig undan för att kunna prata språket och då gör dom det...”

“...dom har oftast kunna förmedla vad dom vill...”

Lärarna använder inget specifikt kartläggningsmaterial för de nyanlända utan använder främst gamla nationella prov främst i matematik och svenska. Nationella prov i no och so har inte använts. Många elever på skolan saknar skolbakgrund så att de tester som finns på Skolverket för nyanlända är för svåra. För att få information om elevernas förkunskaper sker det i dialog med eleverna utifrån ämne som undervisas eller med hjälp av modersmåsläraren.

Tidigare har det varierat vilka kartläggningar som har gjorts och hur det har dokumenterats. Fr.o.m. detta läsår har skolan styrt upp vilka kartläggningar som ska göras för alla elever i varje årskurs och det har upprättats ett exceldokument där elevernas kunskaper ska dokumenteras för att lärare ska kunna ta del av det som gjorts innan. Det som kartläggs är LUS, Diamant och Bravkod.

### 6.2.2 Skola 2 (f-6)

Hur mycket information de får om nyanlända varierar. Om eleverna kommer från mottagningsenheten brukar de få information, men ibland hamnar den direkt hos specialläraren och lärarna vill inte ha någon andrahandsinformation. Om eleverna flyttat från en annan kommun får de oftast ingen information alls.

De senaste åren kanske man får reda på att det kommer en ny elev veckan innan eleven börjar. Som lärare vill man förbereda så att eleven känner sig välkommen. Upplever att det saknas förberedelsetid på skolan att ta emot nyanlända och ibland händer det att det kommer en nyanländ samma lektion.

Ibland saknas överlämning från tidigare lärare och den enda informationen som kommer är vilka delar som har behandlats i det centrala innehållet.

För att kartlägga eleverna i skolan används i matematiken Diamant eller Skolverkets material som läraren upplever är en stor hjälp. Har inte använt Skolverket kartläggningsmaterial i no och so.

“...Skolverket har ju det här med bilder, om vi säger näringskedjan i biologi och sånt, men då får jag inte med då om barnet har förståelse, jag ser bara den ser sambandet mellan djur och växter.”

Eleverna får främst visa sina kunskaper muntligt eftersom skriftligt är jättesvårt för dom. Ibland har läraren försökt att översätta prov med hjälp av modersmåsläraren så att eleverna kan svara på sitt modersmål, men det innebär merarbete för modersmåsläraren att även översätta svaren så att läraren förstår vad eleven har svarat. Eleverna har möjlighet att även spela in sig själva för det är känsligt för vissa elever att redovisa muntligt i en klass, men individuellt har det fungerat bättre.

Studiehandledare hjälper till i bland annat svenskundervisningen genom att översätta ord och begrepp.

### 6.2.3 Skola 3 (6–9)

Tre av fem lärare upplever att de fick bra information om de nyanlända eleverna vid mottagandet. Två lärare beskriver att det var väldigt lite information som överlämnades, bara lite grann om elevens bakgrund och hemförhållanden, ingenting om deras kunskapsnivåer i ämnena. Även de lärare som upplever att de fått tillräcklig information, menar att det inte hjälper dem särskilt mycket, eftersom de ändå behöver hitta rätt nivå på material och uppgifter och pröva sig fram, och se om eleverna löser det.

“man måste känna sig fram väldigt mycket. Även om man får det underlaget så är det svårt att veta exakt var dom ligger...Det var väl mest i början för att få ett hum liksom.”

“dom har ju gjort kartläggningar i olika ämnen så man vet vilken nivå dom ligger på ungefär i matte till exempel och i ja, språkligt sett i svenskan...men jag tänker att det är fortfarande på så jämförelsevis låg nivå, så att det är till viss hjälp för oss, men det räcker ju inte till i den dagliga verksamheten, i en högstadielklass.”

En av lärarna beskriver att det händer att nyanlända elever placeras i klass väldigt snabbt. Det har hänt att arbetslaget bara några dagar innan fått veta att det kommer en ny elev från mottagningsenheten utan någon information om elevens kunskapsnivå. Då ligger det på respektive ämneslärare att ta reda på vad eleven kan, genom att pröva sig fram.

Det finns inget speciellt gemensamt kartläggningsmaterial som används på skolan för att ta reda på de nyanlända elevernas kunskaper i ämnena, utan det är upp till varje lärare hur det görs. För att synliggöra de nyanlända elevernas kunskaper har lärarna genomgående en dialog med eleven, för att se om undervisningen ligger på rätt nivå, och de prövar sig fram tillsammans, för att se vad eleven klarar. En av lärarna använder sig av muntliga prov, där de kan få hem och fundera på frågorna i förväg, en lärare tar hjälp av studiehandledning vid svåra teoriuppgifter. De lärare som undervisar i praktisk-estetiska ämnen upplever det är lätt att se elevernas förmågor i de praktiska momenten i ämnena. En tredje lärare har mycket genomgångar där eleverna är bra på att avbryta och fråga när de inte förstår:

“då räcker dom upp handen och så googlar vi ihop...så tar vi fram en bild på det och visar...och det sitter ju ett x antal svenska barn där som inte heller förstår, men dom vågar inte fråga, eller så är dom inte intresserade...Så dom är ganska bra på det får jag säga.”

## 6.3 Att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga - möjligheter/svårigheter som läraren upplever i sin undervisning

### 6.3.1 Skola 1 (f-6)

Lärarna beskriver att de arbetar med olika modeller, vilket inte var lika accepterat för några år sedan, för att utveckla elevernas förmågor. Använder Inläsningstjänst för att eleverna ska kunna ta del av texterna i läromedlen genom studiestöd på modersmålet. Tyvärr fungerar det inte alltid på grund av tekniska skäl. Önskan finns att alla elever får 1–1 datorer/Ipad för att underlätta användningen av tekniska hjälpmedel. Problemet med tekniska hjälpmedel är inte bara att det inte alltid fungerar rent tekniskt utan ibland finns svårigheten att eleven själv inte vill använda hjälpmedlen.

Lärarna tar hjälp av modersmåslärare för att förklara ord och begrepp och hjälper även till att läsa texter högt för elever, oftast saknas inte eleven förståelsen, men läshastigheten påverkar förståelsen för många nyanlända. Möjlighet att sitta i mindre grupper vissa tillfällen i veckan och kunna arbeta med muntliga presentationer, att berätta saker för varandra, samtala om texter och skriva utifrån olika bilder.

“...det är ju guld och det märker man ju...då går dom ju framåt på ett helt annat sätt, så det är ju drömmen... man har känt att man har kunnat hjälpa dom och inte så där att man förklarar lite snabbt och så, men ja, jag kommer tillbaka om en stund, så hoppas jag att du förstår ungefär, så hann man kanske aldrig tillbaka den lektionen....”

Inom gruppen stödet för nyanlända kan de arbeta mer utifrån elevernas kunskaper om olika områden. För att ha någonting att prata om till exempel se på film.

“...tittade vi på en film om världsdelar, tyckte dom var jätteintressant, och du vet 15 min film, den kanske tar 1,5 timme att titta på för det finns så mycket att titta på och att prata om...”

Alla lärare är inte SvA-lärare, men de flesta eleverna har svenska som andraspråk. Tidigare arbetade SvA läraren för att stötta lärarna språkutvecklande genom kollegiala samtal, men i år när alla läser läslyftet får alla tillgång till olika stötningsmetoder som till exempel gäller vid textsamtal.

### 6.3.2 Skola 2 (f-6)

Möjligheterna som lärarna beskriver är att de kan arbeta mer ämnesövergripande, praktiskt och verklighetsanpassat. Att ta tillvara elevernas intressen, ta in verkligheten i klassrummet, dokumentera i bilder, samtala i mindre grupper, återberätta för varandra, skriva, använda cirkelmodellen, olika strategier och lucktexter. Elever med samma språk kan hjälpa varandra.

“...alltså blir en elev stark i sitt språk, svenska språket, så kan de hjälpa det andra barnet samtidigt som den får bekräftelse att den har ju kunskaper med sig och förstärker sin förmåga just i det ämnet där den behärskar det.”

Förtydliga lärmiljön med ord och begrepp till exempel i slöjden.

“...det är ett jättehärligt ämne att ha just för att man kan ju verkligen se glädjen i att även om de inte kan språket så förstår dom ju ändå vad som ska göra, det höjer ju verkligen deras självkänsla.”

Svårigheterna uppstår när det kommer en nyanländ och ingen annan kan språket i klassen. Blir svårt både för läraren att göra sig förstådd och för eleven att förstå läraren. För att komma förbi dessa svårigheter används tekniken, Ipad eller datorer med översättningsfunktioner, film och bilder.

Alla lärare på skolan har ansvar för att arbeta med elevernas språkutveckling. Eleverna måste ha de grundläggande kunskaperna inom ämnet för att kunna gå vidare och göra sig förstådda, men det största ansvaret ligger på studiehandledare och lärare i svenska på grund av att de arbetar intensivt med språket.

“...innan dom kommer till begreppen så måste dom förstå hela meningen och även lilla ordet som men och ställer ju till det ibland...”

### 6.3.3 Skola 3 (6–9)

Svårigheterna som tas upp när det gäller elevernas olikheter i språklig förmåga är när de nyanlända inte har en chans att klara av det som övriga klassen gör. Speciellt i början när de kommer och inte alls kan många ord. Då får de ett enklare material att arbeta med, men det innebär också att eleverna blir lämnade ganska mycket själva med sitt arbete, och att lärarna känner sig otillräckliga, att de inte hinner med att hjälpa eleverna individuellt så mycket som skulle behövas. Flera av lärarna uttrycker en känsla av otillräcklighet, och säger bland annat:

“man önskar ju att man kunde sitta mer med dom och förklara”

“det finns jätteroliga sätt att jobba med hjälpstrukturer och så, men det är tiden, den räcker inte till för alla”

“så har vi ju också... resurstid, och då sitter jag med nyanlända och jobbar extra med dom utifrån vad dom behöver...och den tiden önskar jag fanns så mycket mer av. Att man fick ge den som komplement till helklassundervisning i alla ämnen”.

“dom känner att dom inte får det stödet dom egentligen borde få. Alltså oavsett allas intentioner att hjälpa så mycket dom kan...vi lägger så mycket tid vi klarar...Jag försöker hålla mig på en nivå, för jag vill inte bränna ut mig”

“Sen är vi ju begränsade...sen har vi förberedelseklassen som är en begränsad styrka, hade vi varit fler personal...in med mer folk så ska vi nog orka göra det också!”

Lärarna som undervisar både i praktisk-estetiska ämnen och i teoretiska ämnen, upplever att det är lättare att anpassa och möta elevernas olika språkliga förmåga i de praktiska ämnena och svårare i de teoretiska ämnena. I de praktiska ämnena använder de sig mycket av bilder, filmer, de ritar, visar och förklarar muntligt, även när det gäller den teoretiska delen av ämnet. En lärare använder sig av muntliga prov, där eleverna får fundera på frågorna i förväg. Andra metoder de använder sig av för att möta eller anpassa undervisningen även i de teoretiska ämnena är kroppsspråk, gester, prata tydligt och långsamt, de använder mycket bildstöd i sina Powerpoints vid genomgångar exempelvis, de googlar på ord och översätter till deras modersmål, samt googlar och visar bilder på det man pratar om. Ett par av lärarna nämner även att eleverna har tillgång till inläst material. En lärare beskriver att de läser texter tillsammans, stannar upp och pratar om det de läst, och förklarar ord och begrepp.

“det är mycket genomgångar, vi läser ihop...går igenom ord och begrepp, ämnesspecifika ord, men det är klart, ett dilemma för dom är väl att vissa svenska ord.. kan va svårt...Vad är en vattenpöl exempelvis...så tar vi fram en bild på det och visar”

Flera av lärarna nämner att de nyanlända eleverna är bra på att använda sina iPads på lektionerna för att slå upp och översätta ord de inte förstår, samt att de är bra på att fråga.

För de flesta lärarna är det en självklarhet att alla ämneslärare ansvarar för elevernas språkutveckling. Att svenskan finns i alla ämnen.

En av lärarna tar upp skriftspråkets betydelse för tänkande och lärande. Hur viktigt det är, och att det hjälper de här barnen mycket om de får formulera sina tankar och kunskaper både på



sitt eget språk och på svenska. För det hjälper dem att ta till sig kunskap om de formulerar det skriftligt, med pennan eller med ett digitalt hjälpmedel. Det räcker inte med muntligt bara!

En av lärarna som undervisar i engelska upplever att det inte alltid bara är den språkliga förmågan som skapar svårigheter när det gäller att möta elevers olikheter, utan det kan uppstå situationer där svårigheterna att delta beror på kulturella skillnader eller bristande omvärldskunskap. Läraren beskriver en situation då de skulle prata om OS på engelskalektionen. Den nyanlände eleven har tillräckliga kunskaper i engelska för att delta i samtalet, men hade ingen aning om vad OS var, något som vi tar för givet att alla vet.

Ett par lärare reflekterar över att det är lättare att möta elevernas olika språkliga förmåga i klasser där det är stor spridning på förmågorna även bland de svenska eleverna. Där har de fått anpassa undervisningen från början utifrån elever i behov av särskilt stöd. De nämner även att flera av de nyanlända i dessa klasser redan presterar bättre än de svagaste svenska eleverna. De smälter in i klassen mer naturligt. I en annan klass däremot, där det kommit ett par nyanlända till en i övrigt högpresterande klass, är det mycket svårare att få med de nyanlända, eftersom de gör mycket mer avancerade saker.

## 6.4 Möjligheter/svårigheter som läraren upplever när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrums-situationen

### 6.4.1 Skola 1 (f-6)

Fördelarna med en mångkulturell skola är att det alltid finns någon som kan språket, elev eller lärare, som lärarna kan ta hjälp av. Upplevelsen från lärarna är att det är lätt för nyanlända att komma in i gruppen då det redan finns så många olika elever från olika kulturer i gruppen.

“...eleverna är duktiga på att få in dom i gänget, är det då en kille som spelar fotboll, här spelar ju nästan alla fotboll, så ser man ju vad som händer bara därigenom...”

“...dom är så vana vid att alla är olika...”

Enda gången som lärare upplever en skillnad är när det kommer in på ämnet religion. Där märks det, beroende på hur troende de är och vilka traditioner de har, att vissa elever inte accepterar alla folkgrupper/religioner.

Lärarna upplever att det finns både fördelar och nackdelar med förberedelseklass. Fördelarna är att eleverna får möjlighet att ingå i ett mindre sammanhang, få lite studieteknik och för att komma in i skolkulturen. Nackdelar är mer inom det sociala. Tidigare när det fanns förberedelseklass och eleverna hade gått där nästan i 2 år och sen skulle komma in i gruppen, då märktes det klart i början att det var svårt att komma in i gruppen.

“...i början då var det lite grann som att börja om från början för dom... dom kände ju inte dom andra i klassen som hade gått ihop sedan ettan, så där tog det längre tid innan de hittade kompisar och... för att hitta sin roll.”

“...blir ju två steg för dom, först förberedelsegruppen och hitta sin roll där och så ska man ut, sen tror jag också att det var olyckligt... att de slängdes ut just i idrott och slöjd och dom här, det är ju inte lätt heller om man nu inte kan språket, och idrott som är så viktigt

för ungarna och liksom lyckas i på något sätt så fattar dom inte regler och gör helt fel, och du är knäpp i huvet som inte uppfattar något, det är ju nästan lättare om man sitter med och målar en karta i klassrummet, så där tror jag att de har tänkt fel...”

“...jag tror att det är mycket bättre så här än att dom först landar i en förberedelseklass och som på nåder är med på något vis, men att man behöver mycket studiestöd, och då få det individuellt, en del behöver mer än andra, en del kanske det räcker att dom har det här studiestödet nån eftermiddag och någon behöver det jämnt.”

Nackdelen med förberedelseklass märktes tydligast förra året när eleverna uttryckte att:

“...jag går ju bara i fbg, jag går ju inte i skolan, jag går ju BARA i fbg...”

Forskningen, enligt en lärare, säger att eleverna känner sig dumma och att de inte är som alla andra, att det är sämre. Det går inte att säga om eleverna känner sig dumma eller sämre, men det är klart att eleverna vet ju att dom inte kan lika mycket och då är det viktigt att förklara det. Det är inte lätt att komma när man är 12 år, och det går inte att lära sig, eller att jämföra sig med jämnåriga elever i Sverige som har gått hela sitt liv i svensk skola. Många elever pratar bara svenska i skolan och modersmålet hemma. Det är lättare för de yngre eleverna som kommer i årskurs 1 för där är skolan ny för alla och det är lättare att i leken prata med varandra. Samtidigt om man tänker på alla som kommer idag från Syrien där det har varit krig länge, det är klart att eleverna har med sig andra saker som påverkar orken och deras fokus.

Det är viktigt att det finns något stöd för nyanlända för det är inte alltid så lätt för lärare att få in eleverna direkt, när det finns 25 elever till, men genom att ta bort förberedelseklasserna och starta stödet för nyanlända upplevs det av lärare på skolan att det har blivit en mer delaktig miljö på skolan för de nyanlända.

- Lärarna känner eleverna och eleverna känner lärarna bättre.
- Eleverna har lärt känna sina klasskompisar bättre.
- Allting går genom klassläraren nu.
- Eleverna är delaktiga i alla de aktiviteter som klassen gör.
- Stödet för nyanlända är med på utvecklingssamtal och finns som ett stöd i bakgrunden.
- Många elever vill vara kvar i sin undervisningsgrupp och inte gå till stödet för nyanlända även om de inte förstår någonting.
  - måste jag komma?
  - måste jag vara här?
  - varför ska jag vara här?
  - sen finns det de elever som njuter av att vara med i stödet för nyanlända för där får de mycket hjälp, kan slappna av lite, ställa alla frågor och få hjälp med läxorna.

## 6.4.2 Skola 2 (f-6)

Möjligheter är elevernas olikheter med olika erfarenheter och kulturella skillnader.

“...varje barn är specifik för sig, varje barn kan ju bidra med någonting även om man är annorlunda så kan man vara lik den andre fast på ett annat sätt... även om jag inte kan språket kan jag något annat... att hitta varandras styrkor...”

I lärmiljön, att arbeta i par eller mindre grupper, praktiska/konkreta arbetssätt, verklighetsanpassat, bygga vidare på elevernas intresse och skapa gemensamma förhållningssätt.

Att alla på skolan arbetar mot samma mål, när det gäller värdegrund. Svårigheter uppstår i mötet elever-elever eller när vuxna har olika förhållningssätt. Eleverna kan hamna i konflikter för att de misstolkar signaler eller ord och begrepp.

“...när dom inte kan göra sig förstådda då blir det även misstag som sker utan mening... både verbalt och fysiskt för att man tar på nån... ja sa att du inte ska röra mig... men jag förstod inte...”

### 6.4.3 Skola 3 (6–9)

En av de intervjuade lärarna nämner att de förberedde klassen innan de nya eleverna kom, genom att prata om “vad flyktingarna har gått igenom, och hur de kanske mår när de kommer hit, och hur vi hade velat bli bemötta om vi kom nya till en klass.” Flera av lärarna nämner också att de utsåg faddrar i klassen, som skulle vara lite extra ansvariga i början för att ta hand om och hjälpa de nyanlända.

I början, när de fortfarande hade i stort sett all sin undervisning i förberedelseklassen, var de noga med att informera och bjuda med de nyanlända eleverna på olika klassaktiviteter, som exempelvis studiebesök och utflykter.

Flera av de intervjuade lärarna beskriver att de tänker på klassrumsplaceringen, att alla elever har en anvisad plats i klassrummet, för att skapa trygghet för alla, att det är lärarna som gör placeringarna, och att de byter platser regelbundet för att eleverna ska få möjlighet att lära känna och samarbeta med olika klasskamrater. Ett par av lärarna nämner också att de tänker särskilt på att de nyanlända hamnar bredvid “bra” elever, som kan hjälpa dem på ett bra sätt och hjälpa till att förklara saker. Lärarna tänker också på hur de gör gruppindelningar när eleverna ska arbeta i par eller i små grupper, så att de nyanlända hamnar ihop med någon som är bra för dem.

“det är ju väldigt lätt i hemkunskapen...där man jobbar två och två, och det är jag som delar in dem i grupper, och att man hjälper varandra. Det är ett praktiskt ämne, och det är inte så jättemycket text när man väl kommer till instruktionen. Dom är ju ganska duktiga dom här killarna...dom har ganska mycket kunskaper med sig när det gäller matlagning och metoder...Sen att delta i en grupp i so eller no till exempel det tror jag är jättesvårt för dom...där måste man nog hjälpa dom väldigt mycket med stöd och stöttning...på olika sätt...det är inte helt lätt...det är en svårighet.”

En av de intervjuade lärarna upplever att det är ett problem med att få de nyanlända eleverna integrerade i klassen, och anser att skolan borde göra mer där, ha ett gemensamt gruppstärkande arbete. Läraren beskriver att de nyanlända blir sittande tysta, och upplever att det finns en blyghet även bland de svenska barnen.

En annan lärare tar upp klassrådet, som exempel på en situation där de arbetar med att få de nyanlända delaktiga. Att de också får vara ordförande och sekreterare när det blir deras tur, och att läraren då finns där för att stötta och hjälpa så att de inte hamnar i en besvärlig situation.

Flera av lärarna upplever att de nyanlända eleverna i åk 6 är mer inkluderade och delaktiga än äldre elever. Det tror de beror på att alla elever är nya på skolan och klassen är ny för alla i årskurs 6. Man bedriver även ett gemensamt gruppstärkande arbete i årskurs 6, därför får de

nyanlända som kommer i sexan bättre förutsättningar att bli en naturlig del i gruppen. Det är svårare att komma ny till klassen i årskurs 8 eller 9.

En annan aspekt som lyfts fram är den språkliga. Det är svårt att vara delaktig om man inte behärskar det svenska språket. Det är naturligtvis individuellt hur snabbt och lätt en elev har att ta till sig det svenska språket, och vad de har och får för förutsättningar, men de elever som klarar att vara med på det som klassen gör, även om de får en del anpassningar och behöver mycket stöd, är mer delaktiga än de eleverna som sitter med ett anpassat enklare material. Här ser lärarna att yngre elever generellt har lättare än äldre. En lärare reflekterar också över att ensamkommande elever som bor i svenska fosterfamiljer lär sig språket snabbare och lyckas bättre i skolan än de som bor på förläggningar där de inte får träning i det svenska språket på fritiden i samma utsträckning.

Ett par av lärarna upplever det är lättare att få nyanlända elever delaktiga i klasser där det är stor spridning kunskapsmässigt bland de svenska barnen, exempelvis om man redan har elever som är i behov av stöd eller anpassningar, så lägger man upp undervisningen på ett annat sätt. I en högpresterande klass däremot blir det svårare.

Även på rasterna upplever lärarna att nyanlända elever i årskurs 6 och 7 umgås med sina klasskamrater i större utsträckning än de äldre eleverna i årskurs 8 och 9. De yngre eleverna beskrivs som "en del av klassen idag. Det är liksom inte att det är nyanlända pojkar längre." De äldre eleverna däremot, söker sig oftare till sina landsmän i förberedelseklassen, som de har mer gemensamt med. En bidragande orsak som nämns är att flera av dem nu går och väntar på besked om de ska få stanna eller ej. De oroar sig för detta, och har en helt annan "verklighet" än de svenska klasskamraterna.

## 6.5 Möjligheter/hinder/brister som läraren upplever att det finns i arbetet med bedömning och betygsättning

### 6.5.1 Skola 1 (f-6)

Lärarna upplever att det är jättesvårt att sätta betyg och hade gärna sluppit det. En av lärarna hade aldrig tidigare satt betyg, men upplevde att det kändes bra att kunna bolla tankar och idéer tillsammans med kollegan. Kompetensutveckling kring betygsättning hade varit önskvärt. Eftersom lärarna har haft ämnen i varandras sexor har de kunnat sitta tillsammans och diskutera för att komma fram till ett rättvist betyg. Dilemmat blev i vissa ämnen som till exempel samhällskunskap där de under hösten haft mycket diskussioner och inte så mycket skriftligt. Vad fanns att bedöma? Det som läraren kunde se genom diskussionerna var att eleverna hade mycket faktakunskaper, men för att komma åt de högre betygen krävs mer reflekterande frågeställningar för att få ett underlag.

En annan av lärarna har inte satt betyg i år, men gjorde det ifjol och upplevde att det var tuffast för de elever som hade skolbakgrund och säkert varit duktiga i sitt hemland, som trodde på sig själva och inte fick godkända betyg. Det som är tufft med betygsättningen är att eleven kan få ett terminsbetyg i sexan där den är godkänd för att eleven klarat de delmoment som de har arbetat med, men blir inte godkänd i ämnet på slutbetyget. Det är svårt att förklara för eleverna.

“...när eleverna är studiemotiverade som verkligen sitter hela dagen i skolan, man gör sitt bästa och sitter sen när man kommer hem och fortsätter för att verkligen vara och göra sitt bästa.”

“...fick sätta F på honom, för att du är inte där, och det är bara att hålla tummarna att det går, han är ju en sådan kille som är normalbegåvad...”

Upplevelsen är att de saknas verktyg för att kunna bedöma bakåt i tiden för de nyanlända. Det går inte att ta kontakt med tidigare lärare i hemlandet för att få information. Den ena läraren hoppas att det kommer bli lättare när skolan har ett mer samlat kartläggningsmaterial på eleverna. Svenska, matematik och engelska är inte så svåra att bedöma eftersom det finns nationella prov, men no- och so-ämnena är svårare. Att använda gamla nationella prov i dessa ämnen för att kartlägga känns som för svårt, fast egentligen inte eftersom det är kravnivån.

Nationella prov i läsförståelse är tufft för de nyanlända eleverna. Att bara ta sig igenom texten och att sen förstå innehållet, det är tufft, samtidigt som det också synliggjorde många delar som eleverna klarar.

“...det här måste vi förklara för barnen...vi får kämpa på mot nian...det här talar om vad vi behöver träna på, jag tror att vi måste lägga det mycket på oss, det här med nationella prov...egentligen tycker jag att nationella prov är bra för det ger mig en fingervisning, vad har jag missat, vad behöver jag träna mer eller stötta eleverna mer i...jag önskar att nationella prov verkligen vore mer till läraren, att man tänkte så, men det klart det är ju eleverna som får resultatet och föräldrar som skulle titta på dom som tyckte det var jobbigt.”

Det har underlättat att stödet för nyanlända finns. Ibland kan de hjälpa till med kartläggningar, dels för att tiden inte alltid räcker till för lärarna, men också för att det saknas kunskap om bra kartläggningsmaterial.

Att kommunicera betygen med elever och föräldrar har fungerat relativt bra. För de elever som riskerade att inte nå målen, fick de en varning redan under vårterminen och information om vad de behövde utveckla. Det är viktigt att förklara att det beror på att eleven varit en kort tid i Sverige och vara tydlig med vad och/eller vilka områden som behöver utvecklas, men det är inte alltid så lätt för eleven att förstå, ibland även svårt för vissa föräldrar.

“...klart att han blev ledsen för att få ett F, men han är ju så ambitiös så han lägger ju inte av med det, så man fick ju förklara på utvecklingssamtalen, jag tror föräldrarna också har en förståelse för det...”

“...han blev lite sur, men varför har jag F i detta, han känner ju själv att han jobbar...”

## 6.5.2 Skola 2 (f-6)

Lärare upplever att det är jättestora hinder i betygsättning, för många elever har varit och är duktiga på lektionerna, men sen finns det mål att kunna vissa begrepp, kunna kommunicera resultat, argumentera och delta i diskussioner, och då blir lärare ställda. De vet att eleverna hade klarat målen om de hade kunnat det svenska språket, men de får inte göra undantag för att det inte är permanent. Många elever ligger bland de högpresterande, men faller på kunskaperna i svenska språket.

Elever som börjat i augusti/september kan inte lära sig det svenska språket, omöjligt även för vuxna, så det har varit känslomässigt jobbigt för lärare att sätta betyg. De vet att eleverna kommer att nå målen, men även statistiskt blir det fel och då slår det tillbaka på läraren och lärarens undervisning, fast det inte handlar om det för de nyanlända.

För att sätta betyg har lärarna suttit gemensamt, då alla inte har erfarenhet av att sätta betyg i vissa ämnen, men också för att sammanställa olika delar för ett rättvist betyg.

I no har läraren tagit hjälp av studiehandledare, men problemet för läraren blir

“...mitt eget problem är ju hur mycket av det som studiehandledaren översätter är ju en tolkning, och det har varit svårt med för att ibland så kanske barnet uttrycker sig på ett annat sätt och studiehandledaren formulerar om så att det blir rätt, och det är det som jag har varit lite försiktig med. ...vi har jätteduktiga studiehandledare så jag har ju kunnat lita på att det är det som barnet säger för att studiehandledare är ingen tolk så dom försöker hjälpa alltid barnen att förstå.”

Det är lättare i de praktiska ämnena att skaffa sig underlag inför betygsättning då det finns matriser över vilka arbetssätt och metoder eleven ska ha genomfört för att bli godkänd. Det behövs inte alltid prov för att se resultat utan det kan göras formativt i direkt anslutning till undervisningen.

Lärarna upplever att föräldrarna är fullt medvetna om att deras barn inte kommer att få de betyg som de förtjänar på grund av språket, och att de ska sikta mot nians mål. För eleverna däremot är det svårt att förstå för det känns så långt bort.

“...jag har ju gjort det här ja ska göra, varför får jag inte det dom andra får?”

### 6.5.3 Skola 3 (6–9)

Lärarna upplever i stort sett inte att det är svårt att bedöma och sätta betyg på de nyanlända eleverna. De använder sig av matriser, där de lätt får en översikt vilka kunskaper eleven saknar eller behöver jobba mer med, och lärarna tycker generellt att det är lätt att se elevernas kunskapsnivå, ifall de klarar eller inte klarar det som krävs. Klarar de ämnet är det ju inga problem, och ligger de på en så låg nivå att de inte har en chans att klara en E-nivå gäller det ju bara att de ska nå så långt som möjligt, och få stöd i det. Och där är en svårighet att räkna till som lärare, men att veta vilket betyg som ska sättas är inte svårt.

I början däremot, när de nyanlända eleverna började slussas ut i klasserna var det lite diskussioner på skolan om det skulle vara streck eller F i betyget, om de hade givits möjlighet eller inte att ha ämnet, men detta är inte längre ett problem.

Svårigheterna som lyfts fram är när elever i åttan eller nian klarar de moment som de arbetar med nu, men har luckor, eller har missat saker från tidigare år. Då behöver man som ämneslärare ha koll på vilka kunskapskrav som den eleven behöver arbeta med parallellt och göra en plan för hur detta ska tas igen. Här tar en av lärarna hjälp av förberedelseklassen, studiehandledare, eller läxhjälp som finns på skolan efter skoltid. En annan lärare gör en individuell planering, där eleven läser ikapp moment parallellt inom ämnets ram. En brist som ytterligare en av lärarna tar upp när det gäller likvärdigheten i detta är att man inte gör likadant på skolan, olika lärare är olika hårda eller snälla när det gäller att ta igen luckor från tidigare år: “gör vi inte samma på skolan så gör vi absolut inte samma i Sverige”.

En lärare tar upp svårigheten med att skilja på det språkliga och kunskaperna i ämnet, att det är svårt att "vaska" fram deras kunskaper när det finns språkliga brister i svenska. Det är lättare i praktiska ämnen eller konkreta saker, exempelvis faktakunskaper eller matte där det är lätt att se om eleven kan. Däremot när det kommer till att resonera blir det svårt när inte språket räcker till.

Lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk sätter betyg tillsammans, eller i samråd med varandra, eftersom eleverna oftast är med på svenskan med klassen och klassens svensklärare, och sedan har svenska som andraspråk när övriga elever läser moderna språk. Läraren beskriver att svenskläraren och svenska som andraspråkläraren oftast är överens om vilken nivå eleven ligger på och vilket betyg som är aktuellt. En svårighet däremot som lyfts fram är att ingen av dem känner att de har helheten eller överblicken. Svenskläraren ser vissa moment, men eleven kanske inte klarar att hänga med på allt som klassen gör, och svenska som andraspråkläraren ser vissa moment, och där krävs det mycket samtal och dialog för att få ihop helheten, vilket kan vara svårt att hitta tid till. Det har också varit svårt schemamässigt att få till svenska som andraspråksundervisningen i vissa klasser och årskurser, och då kanske bara svenska som andraspråkläraren träffar vissa elever vid ett tillfälle i veckan.

Lärarna som undervisar i de praktisk-estetiska ämnena anser att det är lättare för de nyanlända eleverna att klara kunskapskraven i dessa ämnen, på grund av att de praktiska momenten, exempelvis laga mat eller spela ett instrument, inte kräver lika mycket av den språkliga förmågan, utan det handlar ju om att göra. Även teoridelen i de praktiska ämnena är lättare att anpassa med hjälp av bilder, filmer eller förklara genom att visa, så att de kan ta till sig dessa kunskaper för att få ett godkänt betyg.

## 6.6 Sammanfattande avslutning av resultatet

De kommuner som ingår i vår undersökning har upprättat en mottagningsenhet som tar emot nyanlända elever där Skolverkets tester steg 1 och 2 genomförs. Hur mottagandet sker och vilka förutsättningar de nyanlända eleverna får på mottagande skola varierar vad gäller organisation och förutsättningar. Lärarna upplever att det är lättare för eleverna att bli delaktiga om de kommer tidigt under sin skolgång och ingår i rätt sammanhang/grupp/klass från början. Det varierar och finns vissa brister i informationen mellan mottagningsenheterna och skolorna när det gäller elevernas förkunskaper, och det är upp till varje skola/lärare att avgöra vilka tester som ska användas för att kartlägga elevernas kunskaper ytterligare. För att utveckla elevernas språkliga förmåga använder lärarna muntliga och skriftliga modeller, digitala verktyg samt visuella och auditiva stöd i undervisningen. Vid bedömning och betygsättning upplever lärarna i år 6 större svårigheter jämfört med de som sätter betyg i år 7–9.

## 7 Diskussion och slutsatser

Diskussionen inleds med reflektioner kring de teoretiska ansatser samt den metod som använts i studien. Därefter följer en resultatdiskussion, och slutligen studiens slutsatser med specialpedagogiska implikationer samt förslag på fortsatt forskning.

### 7.1 Metoddiskussion

I denna metoddiskussion reflekterar vi utifrån våra teoretiska ansatser och utgångspunkter i fenomenologisk livsvärldsansats, sociokulturella, relationella och kategoriska perspektivet samt kring halvstrukturerad intervju som metod.

Vår utgångspunkt i denna studie var lärarnas upplevelser i mötet med nyanlända där det framkom att många lärare upplevde en frustration över att inte rätta till. Det handlade mycket om svårigheterna att undervisa elever med annat språk, bedömning och betygsättning, brist på hjälp och varför eleverna ska ingå i ordinarie undervisningsgrupp istället för förberedelseklass. Dessa synpunkter bottenar sig delvis i ett kategoriskt perspektiv där lärarna ser elever med svårigheter istället för ett relationellt som ser elever i svårigheter. Vi ville undersöka om detta var en allmän uppfattning hos lärare som undervisar nyanlända elever eller om det finns skillnader mellan olika lärare, skolor och kommuner, därav vårt val av undersökningsgrupp och metod.

Eftersom vi var intresserade av lärares upplevda livsvärld skulle en enkätundersökning begränsa våra möjligheter att erhålla de svar som vi kunde få genom en halvstrukturerad intervju, då enkäter är begränsade när det gäller frågornas och svarens utformning. Svartalternativen i denna studie skulle i så fall blivit utformade utifrån vår förståelsehorisont och vi skulle inte fått lärarnas upplevelser, vilket var syftet utifrån vår fenomenologiska ansats. Ur ett sociokulturellt perspektiv är språket det viktigaste redskapet för att utveckla kunskaper och tankar i samspel mellan kultur, socialt sammanhang, interaktion och kommunikation. Detta beskrivs bäst i en intervju där lärare fritt får formulera sig och fördjupa sina svar genom att vi har möjlighet att ställa följdfrågor. För att komplettera vår undersökning skulle en observation kunna säkerställa om lärarna utövar det som sägs, men då vårt syfte inte var att ta reda på vad lärarna gör utan deras upplevelser valde vi att inte komplettera vår studie med denna metod.

Vi valde att genomföra halvstrukturerade intervjuer med en fenomenologisk ansats då vi var intresserade av att förstå utifrån lärarnas perspektiv, deras upplevelse av det vardagliga arbetet i mötet med nyanlända elever. Valet av en fenomenologisk ansats innebar dock en svårighet för oss som intervjuare då vi själva alltid är en del av livsvärlden. Livsvärlden är den värld vi ständigt lever i, tar för given och är förtrogen med. Det är också social värld då vi lever tillsammans med andra människor som vi ständigt kommunicerar med (Bengtsson, 2005).

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver intervjuforskaren "som en resenär i främmande land som har skaffat sig kunskaper genom att föra samtal med landets invånare" (s.287). Trots att lärarna och skolorna inte var främmande för oss fick vi ändå nya kunskaper om lärarnas upplevelser av att undervisa nyanlända. Det var också en trygghet för oss att genomföra intervjuerna med för oss kända lärare då vi är nybörjare i denna metod. Vi upplevde att vi fick uppriktiga svar där det fanns möjlighet för lärarna att revidera sina tankar under samtalets gång även om intervjuerna blev väldigt olika, både till innehåll och form. Vi utgick ifrån samma frågeställningar men följde inte mallen helt vid alla intervjuer. Vi upplevde däremot att vi blev tryggare i vår roll som intervjuare för varje intervju vi genomförde. Kvale och



Brinkmann (2014) menar att intervjuer är att betraktas som ett hantverk och en färdighet man lär sig genom egen praktik samt att studera hur andra gör.

Vid transkriberingen upptäckte vi att lärarna inte alltid svarat på de frågor vi ställt eller besvarat frågorna med oavslutade meningar. Utifrån vår förståelsehorisont som specialpedagoger hade vi gjort frågeställningar utifrån vad vi ville ha svar på, men vi märkte att lärarna inte alltid svarade på frågorna utifrån vår förväntansbild. Det beror troligtvis på att lärarna tolkade våra frågor utifrån sin livsvärld. Även om vi alla är en del av livsvärlden har vi olika förståelsehorisonter. Om lärarna hade varit okända för oss kanske vi hade varit mer noga med att ställa följdfrågor för att förtydliga svaren och för att få utförligare beskrivningar. Vid resultatsammanställningen upptäckte vi också att frågornas utformning går in i varandra vilket innebär att samma svar kan finnas under flera frågor. Stukat (2013) menar att "Som man frågar får man svar" (s.42). Vilka svar som framkommer avgörs av vilka frågor som ställs, hur de ställs och hur de är formulerade.

Av effektivitetsskäl valde vi att dela upp intervjuerna mellan oss för att erhålla ett större underlag till vår empiri, men för att utveckla oss som intervjuforskare hade vi kunnat transkribera efter varje intervju, genomföra intervjuerna tillsammans samt genomföra provintervjuer för att testa våra frågeställningar. Vi anser dock att valet av metod var rätt för vår studie.

## 7.2 Resultatdiskussion

Denna diskussion innehåller fem underrubriker som utgår från frågeställningarna:

- Hur har skolorna organiserat mottagandet av nyanlända elever?
- På vilket sätt får de nyanlända eleverna stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper?
- Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren i sin undervisning att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga?
- Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrumssituationen?
- Vilka möjligheter/hinder/brister upplever läraren att det finns i arbetet med bedömning och betygsättning?

### 7.2.1 Hur skolorna har organiserat mottagandet av nyanlända elever

Samtliga kommuner har upprättat en mottagningsenhet där nyanlända elever mottas och går i 8–9 veckor samt kartläggs enligt Skolverkets steg 1 och 2.

Mottagandet och organisationen på skolorna ser olika ut. På en av skolorna finns stöd för nyanlända vilket innebär att eleverna ingår och går i ordinarie undervisningsgrupp, deltar i gemensamma aktiviteter och går till stödet för nyanlända vissa delar av dagen, medan en annan skola har förberedelsegrupp där eleverna går delvis. På denna skola kommer eleverna snabbt ut i de praktiskt-estetiska ämnena eller de ämnen som eleven behärskar. På tredje skolan går eleverna direkt ut i ordinarie undervisningsgrupp då förberedelsegruppen bröts i samband med att kommunen upprättade en mottagningsenhet. Enligt Skolinspektionen (2014) tar inte skolorna ett samlat grepp om de nyanländas lärande, utan det hamnar på lärarnas ansvar och det finns stora variationer mellan hur skolorna organiserar och arbetar med de nyanlända eleverna. Nyanlända elever har olika kunskaper och erfarenheter med sig, men oavsett bakgrund har eleverna en hög motivation till att lära och utvecklas. Många elever

upplever en frustration och vill så snabbt som möjligt in i gemenskapen med jämnåriga, men blir sällan tillfrågade om vad de önskar eller tänker i sin utbildning.

Bunar (2010) har i sin forskning kommit fram till att utformningen av de nyanländas mottagande är viktig. Enligt hans studie är den optimala lösningen en förberedelseklass under begränsad tid, 6–12 månader.

Det stöd som finns på samtliga skolor är studiehandledning, men omfattningen varierar i tid och utifrån språkgrupp. Vissa elever väljer själva bort olika stöd för att de inte vill missa undervisning i den ordinarie klassen. Skolverket (2014c) menar att viktiga utvecklingsområden för skolorna idag är hur de arbetar för att stödja elevernas utveckling av ämneskunskaper och studier i svenska. En samverkan mellan ämneslärare, studiehandledare och svenska som andraspråkslärare skapar förutsättningar för att nyanlända elever får bättre förutsättningar att erhålla åldersadekvat läs- och skrivutveckling i alla ämnen. Detta upplevs som ett problem av lärare, som efterfrågar tid för samplanering, vilket saknas i organisationen.

### 7.2.2 Vilket sätt de nyanlända eleverna får stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper

Några ämneslärare upplever att mottagning av nyanlända elever ibland sker snabbt, allt från nästa lektion, några dagar till en vecka. Lärarnas upplevelse blir då att det saknas förberedelsestid för att kunna förbereda sig själv, klassen och att erhålla information om elevernas kunskapsnivå.

De flesta av lärarna upplever att de får någon form av information om eleverna, men innehållet i informationen varierar. Ibland upplever lärarna att de bara får information om elevens bakgrund, hemförhållande, hur länge de varit i Sverige och inget mer. Flera anser också att även om de får information om elevens kunskapsnivå hjälper det dem inte särskilt mycket, eftersom den är otillräcklig. Enligt Bergendorff (2014) handlar framgången i de nyanländas skolgång inte bara om att kartlägga elevernas skolkunskaper, det handlar också om att ta tillvara på elevernas erfarenheter och knyta dessa till lärmiljön. Detta ställer krav på undervisningen, att den fångar eleven där den är, både kunskapsmässigt och socioemotionellt.

Enligt lärarna finns det inte något gemensamt kartläggningsmaterial som används på skolorna, utan det är upp till varje lärare att kartlägga elevernas kunskaper. Det material som används är gamla nationella prov, Diamant eller så prövar lärarna sig fram med olika material i dialog med eleverna för att hitta rätt nivå. Nationella prov i so och no används inte lika ofta då de anses som för svåra för de nyanlända eleverna eftersom många saknar skolbakgrund eller att det inte ger den information som läraren är intresserad av. Ingen av skolorna använder sig av Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända. Säljö (2015) menar att det är genom att förstå var en individ befinner sig som läraren kan stötta lärandet och leda eleverna vidare. Människor utvecklas ständigt och vi når inte ett stadie och stannar där utan vi förändrar oss hela tiden. Det finns något vi kan men vi behöver också hjälp med att erövra nya kunskaper för att komma vidare både som individer och kollektiv. Enligt Skolinspektionen (2014) kan de nyanlända oftast inte språket tillräckligt, men det finns inget definierat hur elevernas språkutveckling ska ske utan det är upp till den enskilda lärarens kunskap och förmåga. Enligt Skolverket (2014c) ska personal kunna kartlägga elevernas kunskaper och förmågor. Detta får inte enbart ske vid enstaka tillfällen utan ska ske stegvis för att höja kvalitén i undervisningen, för att kunna analysera och följa upp åtgärder och ge nyanlända möjlighet att utvecklas så långt som möjligt mot kunskapskraven.

Några av lärarna beskriver att deras undervisning, på grund av att skolan är mångkulturell, inte ligger på en "normal svensknivå" från början utan alla undervisas som om de är nyanlända. Lärare som undervisar i både praktisk-estetiskt ämne och ett teoretiskt ämne upplever att det är lättare att se elevernas förmågor i de praktiska ämnena. Framgångsfaktorer är skolans flexibilitet i arbetssätt och organisation för att möta elevernas behov, men skolan ska också ha höga förväntningar och motverka standardiserade lösningar som bygger på låga förväntningar då de är kontraproduktiva (Skolverket, 2014c).

Lärarna på alla tre skolorna beskriver att de gör Anpassningar utifrån elevernas nivå i form av diskussioner kring ord, begrepp och texter, muntliga prov/tester, använder digitala verktyg för att översätta och/eller synliggöra via bilder, filmer, samt studiehandledare vid de tillfällen som finns. Enligt det sociokulturella perspektivet är den närmaste utvecklingszonen klyftan mellan vad eleven klarar på egen hand och vad den klarar med hjälp av stöd. Gibbons (2015) benämner denna hjälp som stöttning och det innebär tillfällig handledning där eleverna får veta hur de ska göra, och inte bara vad de ska göra, för att erhålla strategier inför liknande uppgifter på egen hand i framtiden. Även Säljö (2015) skriver om den närmaste utvecklingszonen och belyser vikten av att lärare förstår var eleverna befinner sig i sin utveckling för att kunna stötta dem och leda dem vidare, samt att detta är en ständigt föränderlig process.

### 7.2.3 Att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga - möjligheter/svårigheter som läraren upplever i sin undervisning

Några lärare försöker ta tillvara elevernas intressen och arbeta ämnesövergripande, praktiskt och verklighetsanpassat för att utveckla elevernas språkliga förmåga vilket Gibbons (2015) menar ger bäst förutsättningar för andraspråks eleverna.

Samtliga lärare beskriver att de arbetar med olika modeller för att utveckla elevernas språkliga förmågor. För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig undervisningen eller undervisningens innehåll används kroppsspråk, gester, inläst material och digitala hjälpmedel för att förstärka visuellt och auditivt. Eleverna får även stöd i mindre grupper där eleverna tillsammans med lärare och andra elever muntligt kan återberätta och diskutera texter, ord och begrepp eller för att få hjälp med olika uppgifter. De flesta lärarna beskriver att de arbetar mycket med att förklara ord och begrepp i sina ämnen och några tar även hjälp av modersmåls lärare och/eller studiehandledare. Lärare beskriver att de ibland läser texterna högt för eleverna då det ibland hänger på avkodningen eller ordförståelse för att kunna förstå ett innehåll. De flesta lärarna upplever dock en otillräcklighet, att de inte hinner med att hjälpa eleverna individuellt och de önskar att det fanns mer stunder till mindre grupper för att kunna möta och stötta eleverna på bästa sätt.

Dessa arbetssätt som lärarna beskriver benämner Kaya (2016) som framgångsfaktorer i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning, att alla ämneslärare har en medvetenhet om språkets betydelse i sitt ämne, och arbetar med ord och begrepp som eleverna behöver behärska. Hon betonar även vikten av stöttning utifrån elevernas förutsättningar och behov, samt möjligheter till interaktion i helklass och i mindre grupper. Språkets primära roll enligt Vygotskij (2010) är den kommunikativa funktionen. Språket är både ett medel för social samvaro och förståelse. Han betonar ordets betydelse och skiljer mellan vardagsbegrepp och teoretiska begrepp. Undervisning handlar om att dessa begrepp möts det vill säga att elevens erfarenheter ska möta vetenskapliga begrepp och detta är lärarens svåra och viktiga roll. I

Skolinspektionens (2014) granskning av utbildningen för nyanlända framkom att undervisningen för nyanlända inte innehåller tillräckligt med stimulans och individanpassning, samt att det fanns stora variationer mellan hur skolorna organiserar arbetet. Skolverket (2014c, 2016a), lyfter tydligt fram vikten av skolans kompensatoriska uppdrag, där en avgörande framgångsfaktor är att eleverna får tidigt och adekvat stöd och stimulans utifrån sina förutsättningar och behov.

Nästan alla lärare tycker att det är allas ansvar att arbeta språkutvecklande på skolan vilket även framgår som ett uppdrag i våra styrdokument (Skolverket, 2012b). De beskriver också att alla ämneslärare alltid bör beakta de språkliga aspekterna i undervisningen parallellt med ämnesinnehållet då det är genom språket man tillägnar sig och visar sina kunskaper. Några lärare anser dock att det största ansvaret ligger på svensklärarna, språklärarna och/eller studiehandledarna då de arbetar mest intensivt med språket.

Några lärare upplever är att det inte alltid finns tillgång till tekniska hjälpmedel i den omfattning som behövs då alla skolor inte har 1–1. De elever som har 1–1 använder dem som ett verktyg och det ses som en tillgång i undervisningen för att översätta ord. Detta är helt i linje med Cummins (2007) forskning, som påvisat positiva effekter av att eleverna får översätta ord och begrepp till sitt modersmål för att öka förståelsen. Cummins påvisar att detta har ökat elevernas kognitiva förmågor och deras litteracitet på båda språken.

Det uppstår enligt lärarna språkliga svårigheter då elever ligger långt ifrån den språkliga nivån i svenska för att klara av det som övriga elever i klassen gör. I klasser där det redan finns elever i behov av stöd eller anpassningar lägger lärarna upp undervisningen på ett annat sätt, och då är det lättare att få nyanlända till dessa klasser jämfört med om nyanlända elever kommer till högrepresterande klasser. Enligt Gibbons (2015) finns det inget som talar för att ämnesundervisning skulle vara olämplig för eleverna om miljön tar hänsyn till elevernas behov. De risker som Bunar (2010) ser är när elever integreras i ordinarie klasser utan tillräckliga kunskaper i språket och lärare inte hinner med vilket leder till social isolering i klassrummet, låga prestationer och sämre självförtroende för eleverna. Oavsett vilken organisatorisk modell skolorna tillämpar är det viktigt att eleverna betraktas och behandlas utifrån individuella behov och förutsättningar (Bunar, 2015).

#### **7.2.4 Möjligheter/svårigheter som läraren upplever när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrumssituationen**

De flesta lärarna tycker att det är lättare för nyanlända att komma in tidigt i sin skolgång då skolan/skolformen är ny för alla. Den stora skillnaden när det gäller delaktighet av nyanlända i vår studie är skillnaden mellan skolorna. Två av skolorna är mångkulturella och har haft ett regelbundet mottagande över tid av nyanlända elever medan en av skolorna fick ta emot en stor grupp 2015.

Lärarna på de mångkulturella skolorna upplever att delaktighet sker mer per automatik då det redan finns många elever på skolorna med annan kulturell bakgrund medan lärarna på den tredje skolan arbetar mer medvetet för att få eleverna delaktiga. På de mångkulturella skolorna upplever lärarna att det är lätt för nyanlända att komma in i gruppen då det finns många på skolan, både vuxna och elever som kan språket och det finns många elever från olika kulturer. Svårigheterna som lärarna ser är socialt då det lätt kan uppstå missförstånd i den språkliga kommunikation och det kan skapa konflikter både verbalt och fysiskt på grund

av bristande språkkunskaper i svenska. Hur elever kan integreras i den vanliga undervisningen handlar om hur utbildningssystem och lärmiljöer tar hänsyn till elevers olikheter. Sådan undervisning bidrar till att lärare och elever känner sig trygga med mångfalden, och ser det som en utmaning och berikande inslag i lärmiljön snarare än som problem (Unesco, 2008). Även Nilholm och Göransson (2014) menar att fokus behöver skiftas från hur avvikande elever kan anpassas till skolan, till hur skolan kan anpassas till att vi är olika.

Lärarna upplever att det finns både fördelar och nackdelar med att ha förberedelseklass. Fördelarna är att eleverna får möjlighet att ingå i ett mindre sammanhang, få hjälp med studieteknik och att komma in i skolkulturen. Nackdelen som lärarna beskriver blir inom det sociala där eleverna kan få svårt att komma in i gruppen när alla andra redan känner varandra. Lärarna upplever att det har blivit en bättre delaktighet när förberedelseklasserna har tagits bort och eleverna redan från början är delaktiga i alla aktiviteter som klassen genomför.

Eleverna upplever enligt Skowronski (2013) en samhörighet i en förberedelseklass som inte finns i en vanlig klass, samt en språklig fördel då det finns flera elever med samma språkbakgrund som kan stötta och hjälpa varandra. Skowronski beskriver också olika sociala problem som uppstår för nyanlända när elever får byta och ingå i flera grupper då det påverkar deras gemenskap och möjligheter att bygga uppsociala positioner och nätverk. Eleverna tystnar när de går från förberedelseklass till ordinarie undervisning då de inte behärskar det svenska språket lika nyanserat som sitt eget modersmål. Trots detta vill de flesta nyanlända ändå ut i den ordinarie undervisningen så snart som möjligt.

På den skolan som inte är mångkulturell beskriver lärarna att de arbetar medvetet med att få de nyanlända eleverna delaktiga på olika sätt, bland annat genom att utse faddrar som stöd till de nyanlända, lärarna gör medvetna val vid klassrumsplaceringar/gruppindelningar, stöttning av lärare i olika situationer samt förberedde klasserna innan de nyanlända eleverna kom för att skapa en förförståelse. Hundeide (2011) lyfter betydelsen av att eleverna får lära sig de sociala koderna ur ett sociokulturellt perspektiv då skolan handlar om mycket mer än att skaffa sig ämneskunskaper. Exempel på kunskaper som elever förväntas besitta är hur man svarar på frågor och vad som förväntas av en i olika situationer. Han menar också att elever med en annan social eller kulturell bakgrund kan ha svårt att förstå de olika sociala koderna i klassrummet och riskerar därmed att exkluderas och misslyckas i skolan. Här är det viktigt att läraren är lyhörd och kan skapa en miljö där eleverna känner sig trygga och vågar kommunicera.

Lärarna upplever en svårighet i att få eleverna delaktiga i klassrumssituationen om de inte behärskar det svenska språket. En lärare upplever att det är svårt att få de nyanlända eleverna delaktiga, att de ofta blir sittande tysta och att det finns en blyghet även hos de svenska barnen. Ju yngre de nyanlända eleverna är, desto mer umgås de med sina klasskamrater på rasterna. De äldre söker sig oftare till sina landsmän från förberedelseklassen, även när de går helt i vanlig klass. Delaktighetsaspekter och kulturer överlappar, samspelar och påverkar varandra. En elev kan uppfattas som oengagerad av omgivningen i en aktivitet, men kan befinna sig i en miljö som brister i tillhörighet, vilket innebär att det är miljön som påverkar elevers låga engagemang, och inte ointresse för uppgiften (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Enligt Nilholm och Göransson (2014) kan inte en miljö anses inkluderande om inte elevernas syn på situationen har framkommit. Lärarna uttrycker att det är viktigt att det finns ett stöd för

nyanlända för att kunna stötta både lärare och elever, men ibland väljer eleverna själva bort att gå till stödet, även om de inte förstår någonting av den ordinarie undervisningen, men lika ofta kommer de för att de vill få mer hjälp, ställa frågor eller få hjälp med läxorna.

### 7.2.5 Möjligheter/hinder/brister som läraren upplever att det finns i arbetet med bedömning och betygsättning

På samtliga skolor använder man sig av sambedömning inför betygsättning vilket är i linje med Skolverkets (2011b) stödmaterial som betonar vikten av att lärare gemensamt konkretiserar kunskapskraven och diskuterar bedömning för att öka kvalitén, och därmed validiteten och reliabiliteten i bedömningsarbetet.

Jönsson (2011) betonar vikten av att dokumentera elevprestationerna till exempel genom matriser för att kunna följa elevernas progression och att jämföra resultat över tid. Lärarna på 6–9 som använder sig av matriser för att få en översikt av elevernas kunskaper upplever inte samma svårigheter med betygsättning som lärarna på 1–6, som upplever stora svårigheter i arbetet med bedömning och betygsättning, dels för att de saknar underlag, men också känslomässigt att behöva sätta F i betyg på elever som arbetar bra och gör sitt bästa. Några lärare uttrycker att det finns hinder då det är svårt att gå tillbaka i de nyanlända elevernas kunskapsutveckling från tidigare skolgång för att erhålla underlag inför bedömning och betygsättning. Några lärare löser det genom att eleverna får arbeta ikapp, några kartlägger genom nationella prov i svenska, matematik och engelska medan några anser att eleverna inte behöver ta igen centralt innehåll från tidigare år om eleverna visar förmågorna inom aktuellt arbetsområde. Brister som framkommit är att det inte finns en likvärdighet vid betyg och bedömning. Utifrån ett etiskt perspektiv bör man alltid eftersträva en rättvis bedömning då betyg handlar om urval och framtida livschanser. Däremot när det handlar om bedömning i lärandet är rättvisespekten inte lika viktig (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2011).

Huvudsyftet i sambandet mellan professionellt lärande och analys är att utveckla lärande och undervisningsmetoderna, men det är också viktigt att det som bedöms har kopplingar till de resultat som är viktiga (Timperley, 2013). Detta anser även Jönsson (2011), som skriver om bedömning och lärande, det vill säga att läraren behöver börja med målen som eleverna ska nå, planera hur målen ska bedömas och därefter planera undervisningens innehåll. Black och Wiliam (2010) och Lundahl (2011) betonar vikten av att synliggöra kunskapsmålen men menar också att bedömning bör ske formativt och leda eleverna i riktning mot målen för att skapa en effektiv undervisning.

De nyanlända eleverna förväntas på kort tid komma ikapp kunskapsmässigt på ett språk och i en kultur som är främmande för dem. I skolans styrdokument finns inget som reglerar de nyanländas utbildning förutom att de uppmärksammas i ämnet svenska som andraspråk (Bergendorff, 2014). Enligt Säljö (2016) är språket avgörande för vår förmåga att ta till oss och lagra kunskaper och information, och det är genom språket vi både skapar och kommunicerar kunskap.

Språkliga brister upplevs som ett hinder för många av lärarna då det är svårt att bedöma elevernas kunskaper när det finns språkliga brister i svenska. Elever kan vara högpresterande inom vissa ämnen till exempel matematik, men faller på den språkliga förförståelsen. Lärarna i de praktiskt-estetiska ämnena tycker att det är lättare att bedöma kunskaperna då de praktiska momenten inte kräver lika mycket av den språkliga förmågan. För att ta reda på kunskapsnivån för eleverna används ibland studiehandedare, men det finns en viss

tveksamhet till det då det är svårt att veta om det är studiehandledarens kunskaper eller elevernas som redovisas. Både Cummins (2007) och Kaya (2016) hävdar att elevens modersmål bör användas i undervisningen, både i själva kunskapsinhämtningen, men också att de får uttrycka sina kunskaper på sitt förstaspråk.

### 7.3 Slutsatser med specialpedagogiska implikationer

Det vi kan se är att samtliga undersökta kommuner har inrättat en mottagningsenhet, men hur organisationen och mottagandet på skolorna ser ut för de nyanlända skiljer sig åt. Det finns delvis ett kategoriskt perspektiv då förberedelseklass/stöd för nyanlända grundar sig i detta synsätt, där man ser elever med svårigheter som är i behov av en särlösning, men även ett relationellt perspektiv då en skola valt att ta bort förberedelseklassen. Det relationella perspektivet ställer krav på att det finns tillgång till studiehandledare i den ordinarie undervisningsgruppen i den omfattning som behövs, för att eleverna inte ska bli elever med svårigheter på grund av deras bristande språkkunskaper i svenska. Många elever väljer bort stödet på grund av att de inte vill missa sin ordinarie undervisning, så frågan vi ställer är varför och för vem har skolorna skapat denna särlösning med förberedelseklass/stöd för nyanlända/studiestöd på modersmål utanför ordinarie undervisningsgrupp? Hur blir resultatet i förlängningen för de nyanlända i det svenska samhället om skolorna har ett kategoriskt perspektiv? Hur mycket kan skolorna bryta det traditionella schemat/timplanerna för att eleverna ska få det bättre? I vår studie ser vi att den skola som saknade förberedelseklass delvis lyckats att implementera ett ämnesövergripande, praktiskt och verklighetsanpassat arbetssätt.

Vid mottagandet av nyanlända elever är informationen som erhålls enligt många av lärarna otillräcklig som utgångspunkt för den fortsatta undervisningen och det blir upp till den enskilda läraren att kartlägga elevernas kunskapsnivå. Lärarna beskriver att de gör olika kartläggningar och anpassningar för att hitta rätt nivå på undervisningen, samt att det görs i dialog med eleverna, men det framkommer inte hur ofta det görs. Det är tydligt att det saknas gemensamma rutiner och riktlinjer på skolorna för att kartlägga nyanlända elever vilket överensstämmer med det som framkom i Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2014). En av skolorna undervisar som om alla vore nyanlända då skolan är mångkulturell och undervisningen från början inte ligger på en "normal svensknivå". Vilar utbildningen på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet när det är upp till den enskilde läraren att avgöra vad, hur och när elevers kunskaper ska kartläggas? Lärarens roll och betydelse i den mångkulturella skolan får inte underskattas då lärarens förståelse och insikt om elevernas livsvärld kan öka elevernas lärandeprocess (Lahdenperä & Lorentz, 2010) men ur ett sociokulturellt perspektiv handlar den närmaste utvecklingszonen om att hitta klyftan mellan vad eleven kan på egen hand och vad den behöver stöd med, och Säljö (2015) menar att det är genom att förstå var eleverna befinner sig som lärarna kan stötta lärandet och leda dem vidare, samt att detta är en process som ständigt förändras. Skolverket (2014c) menar att kartläggningar bör ske stegvis så de nyanlända får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt mot kunskapskraven.

Lärarna upplever en otillräcklighet i mötet med nyanlända elever då det saknas tillfällen till mindre grupper för att kunna möta individuella behov. Synsättet är i sig ett kategoriskt perspektiv, men vi tolkar det som ett relationellt perspektiv då lärarna ser att eleverna är i svårigheter och att de uttrycker en önskan att själva få mer tid och möjlighet att hjälpa och stötta de nyanlända på bästa sätt. Lärarna anser att den vanliga pedagogiken räcker till och gör hela tiden olika anpassningar för att tillgodose de nyanländas behov av stöd för sin

språkutveckling, men det behövs mer tid. Lärarna anser att det är allas ansvar att arbeta språkutvecklande vilket framkommer i vår studie och vår tolkning är att det sociokulturella perspektivet genomsyrar undervisningen enligt lärarnas beskrivningar av arbetssätt och metoder.

Språkliga svårigheter uppstår enligt lärarna när den nyanlända elevens språkliga nivå i svenska ligger långt ifrån övriga elever i klassen. Lärarna upplever större svårigheter i undervisningen när nyanlända elever kommer till högpresterande klasser jämfört med om de kommer till klasser med stor kunskapspridning där undervisningen redan är anpassad. Detta tolkar vi som att lärarna har ett kategoriskt perspektiv i de högpresterande klasserna och ett relationellt perspektiv i klasser med stor kunskapsmässig spridning där undervisningen redan är anpassad utifrån skilda förutsättningar för lärande hos eleverna (Persson, 1998). Nilholm och Göransson (2014) menar att det handlar om att skifta fokus från att avvikande elever ska anpassas till skolans sätt att fungera till de faktum att skolan ska anpassa sig till att elever är olika vilket lärarna har gjort i de klasser där det finns en kunskapsmässig spridning.

Hundeide (2011) betonar, ur ett sociokulturellt perspektiv, vikten av att elever får lära sig de sociala koderna och vad som förväntas av dem i olika situationer för att inte riskera att exkluderas och misslyckas i skolan. Vi ser att på de mångkulturella skolorna sker delaktighet mer per automatik, då de kulturella och sociala skillnaderna inte är lika stora som på den skolan med mindre andel nyanlända där lärarna får arbeta mer medvetet för att få de nyanlända eleverna delaktiga. Lärarna upplever att det är lättare för elever att bli delaktiga om de kommer tidigt under sin skolgång då skolan/skolformen är ny för alla. Ur ett delaktighetsperspektiv betonar lärarna vikten av att eleverna behöver någon form av stöd, även om de ser att det blivit en mer delaktig miljö för eleverna när visst stöd tagits bort. Det kan finnas behov av stöd, men då behöver stödet enligt vår uppfattning vara anpassat utifrån individens behov och inte som idag utifrån standardiserade lösningar som kan bli stigmatiserande.

Nyanlända elever betygsätts enligt samma regler som alla andra elever oavsett när de kom till Sverige och de förväntas på kort sikt komma ikapp kunskapsmässigt på ett språk de inte behärskar och i en kultur som är främmande för dem (Bergendorff, 2014). Lärare i skolår 1–6 upplever arbetet med bedömning och betygsättning som mer känslomässigt svårt i jämförelse med lärare på 6–9 skolan. Lärare som dokumenterar elevernas kunskaper genom att använda sig av matriser upplever att det underlättar vid betygsättningen. Svårigheterna att bedöma ämneskunskaperna uppstår när det finns språkliga brister i svenska, vilket inte lärarna i de praktiskt-estetiska ämnena upplever på samma sätt då de praktiska momenten inte kräver lika mycket av den språkliga förmågan. Betyg och bedömning har sitt ursprung i ett kategoriskt perspektiv och enligt Nilholm och Göransson (2014) leder betygssystemet till ett visst sätt att tala om elever, men också för att kategorisera och identifiera avvikelser. Betyg handlar om urval och framtida livschanser enligt Lundahl och Folke-Fichtelius (2011) och enligt vår och till viss del även lärarnas åsikt är det orimligt för nyanlända elever att förväntas komma ikapp kunskapsmässigt och språkligt enligt de kunskapskrav och betygssystem som finns idag. Om förutsättningarna inte ändras eller anpassas till denna elevgrupp kommer detta få till följd att nyanlända elever marginaliseras och exkluderas. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv menar vi att nyanlända elever i så fall blir morgondagens elever i behov av särskilt stöd för att nå kunskapskraven!



## 7.4 Fortsatt forskning

Denna studie har fokuserat på nyanlända elevers lärande utifrån möjligheter och hinder ur ett lärarperspektiv där vi fokuserat på lärarnas livsvärld och upplevelser i mötet med de nyanlända. Nyanländas lärande är ett fortsatt utvecklingsområde inom skolorna och vi ser att mycket av det som framkom som brister i Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2014) fortfarande kvarstår. Skolverket har kommit med flera nya publikationer i form av stödmaterial och riktlinjer gällande utbildningen för nyanlända, men på de skolor vi har undersökt har det inte avsatts tid för kompetensutveckling inom detta område.

Ett fortsatt forskningsområde som skulle vara intressant är att ta reda på är hur mycket huvudmännen/skolorna satsar på kompetensutveckling inom området nyanländas lärande, hur Skolverkets stödmaterial och kartläggningmaterial implementeras, om de används, hur de fungerar samt vilken typ av kompetensutveckling som genomförs för att stötta lärarna i arbetet med nyanlända elever. Det skulle också vara intressant att ta reda på vilket sätt lärare förändrat sin undervisning i mötet med nyanlända och om/hur denna förändring kommit till nytta för övriga elever.

## 8 Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berntsson, I., Persson, B., & Ullstadius, E. (Red.). (2007). Tema: Specialpedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 12(2), s. 81 och 85*.
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I G. Kästen-Ebeling (Red.) & T. Otterup (Red.), *En bra början - mottagande och introduktion till nyanlända elever*. (s. 31-47). Lund: Studentlitteratur.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan, Vol 92, Issue 1, pp. 81-90*. Hämtad 2017-02-15 från: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171009200119>
- 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*. Bromma: CM-Gruppen AB.
- Bunar, N. (Red.). (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. Vol.10 no.2. Hämtad 2017-02-16 på: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743/21429>
- Gibbons, P. (2015). *Lyft språket lyft tänkandet - språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hundeide, K. (2011). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P., & Lorentz, H. (Red.). (2010). *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, C., & Folke-Fichtelius, M. (Red). (2011). *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Migrationsverket. (2016). *Översikter och statistik från tidigare år*. Hämtad 2016-12-03 från [www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Fakta-om-migration/Historik.html](http://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Fakta-om-migration/Historik.html)
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning - Vad kan man lära sig av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Forsknings- och utvecklingsrapport om inkluderande undervisning utgiven av Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. (ISSN1104-6759). Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs Universitet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionens kvalitetsgranskning rapport 2014:03 (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012a). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling – med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012b). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012c). *Greppa språket - ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014b). *Bedömningsaspekter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014c). *Att bana väg för nyanländas lärande - mottagande och skolgång*. Stockholm: Elanders.
- Skolverket. (2016a). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016b). *Nyanlända elever och betyg*. Hämtad 2016-12-15 från [www.skolverket.se/bedomning/betyg/nyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/nyanlanda)

- Skolverket. (2016c). *Kartläggningsmaterial för nyanlända. Information till rektorer och lärare (pdf)*. Hämtad 2017-01-28 från <https://bp.skolverket.se/web/handledning/start>
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Lund University.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukat, S. (2013). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unesco. (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla. Del 1 – inlaga*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet - ett arbetssätt i skolan*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. (2016). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv (3:e uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2015). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Tänkande och språk*. Finland: Daidalos.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

# Bilaga 1



## GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

### Informationsbrev till lärare

Vi heter Madelaine Pettersson och Lisbeth Ulriksson och studerar till specialpedagoger på Göteborgs universitet.

Innan examen ska vi skriva en uppsats på magisternivå. Vi vill ta reda på hur lärare upplever arbetet med nyanlända elever, genom att intervjua ett antal lärare som arbetar i årskurs 6–9. Vi kommer att genomföra intervjuerna var för sig.

Studiens övergripande syfte är att utifrån ett lärarperspektiv belysa vilka möjligheter och hinder lärare upplever i undervisningssituationen för att synliggöra de nyanlända elevernas kunskaper i arbetet mot kunskapskraven. Studien avser även att belysa hur lärare upplever att de erhåller ett kvalitetssäkrat bedömningsunderlag inför betygssättning av nyanlända elever.

När vi skriver uppsatsen kommer vi att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär bland annat att inga namn på lärare, skola eller kommun kommer att användas. Intervjuerna kommer att spelas in, för att sedan kunna skrivas ut och sammanställas. Allt detta material kommer sedan att förvaras på säker plats. Det är frivilligt att vara med, och om ni ångrar er kan ni när som helst avbryta er medverkan i studien.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Madelaine Pettersson och Lisbeth Ulriksson

madelaine.pettersson@xxxxxxxxxx lisbeth.ulriksson@xxxxxxxxxx

# Bilaga 2

## Intervjuguide

Inledande frågor:

Utbildning?

År i yrket?

Ämne?

Erfarenhet av nyanlända?

1. Hur har skolorna organiserat mottagandet av nyanlända elever?
2. På vilket sätt får de nyanlända eleverna stöd i att utveckla och att visa sina kunskaper? (Möjligheter/svårigheter i detta arbete?)

Vilken information om elevernas kunskaper erhålls vid mottagandet av nya elever?

Vilka kartläggningar har utförts? Av vem? Hur?

Vilka kartläggningsmaterial används i undervisningen/på skolan?

Vilka arbetssätt och metoder används för att synliggöra elevernas kunskaper?

Summativa/formativa?

Pedagogisk dokumentation?

Vem kartlägger elevernas kunskap om det inte är läraren?

3. Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren i sin undervisning att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga?

Hur ser läraren på språkets roll för tänkande och lärande?

Vilka arbetssätt och metoder använder läraren för att möta elevers olikheter utifrån språklig förmåga?

Vilka arbetssätt och metoder används för att utveckla elevers språkliga förmåga?

Vilka lärare ansvarar för elevernas språkutveckling?

4. Vilka möjligheter/svårigheter upplever läraren när det gäller att få de nyanlända eleverna delaktiga i klassrumssituationen?

Vilka arbetssätt och metoder används för att göra eleverna delaktiga

- socialt (tillhörighet, rätten att ingå i ett sammanhang).

- i lärandet (anpassningar/förutsättningar/läromedel)

- i lärmiljön (fysisk miljö)

5. Vilka möjligheter/hinder/brister upplever läraren att det finns i arbetet med bedömning och betygsättning?