



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

En kvalitativ studie om ämnesundervisningen av nyanlända elever på språkintruktionsprogram på gymnasieskolan

Hur uttrycker sig lärare om undervisning av nyanlända elever?

Marion Loippo & Nada Alnedawy

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU927
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2019
Handledare: Emmy Jonasson
Examinator: Caroline Runesdotter

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU927
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2019
Handledare: Emmy Jonasson
Examinator: Caroline Runesdotter

Nyanlända elever, språkintröduktion på gymnasieskolan och studiehandledning på modersmålet, undervisning, svenska språket och planering

Nyckelord:

Syfte: Den övergripande frågeställningen för denna studie handlade om lärares egna beskrivningar av sin undervisning av nyanlända. Mer specifikt undersökte vi hur lärarna uttrycker att de arbetar för att få de nyanlända eleverna behöriga till nationella program och yrkesutbildning.

Teori: Teoretiker som används i vår studie är: Gibbons, (1998) som diskuterar lärandet av språket och ämneskunskaper i skolan. Gibbons teori behandlar det parallella lärandet av ett nytt språk och ett kunskapsämne. Lahdenpäre, (2000) som menar att kunskapsinhämtning kan hämmas på grund av kulturkrockar som nyanlända elever upplever i samband med nya former av undervisning. Landenpäre poängterar sambanden mellan interkulturalitet i klassrummet och pedagogisk planering. Bunar som menar att det är miljön i klassrummet som inverkar på inläring, kognitiv utveckling och socialt beteende. Meningsfulla

situationer skapar positiv progression och gör det lättare att lära. Psykologiska processer är centrala i Vygotskys idéer vilka behöver finnas med i de pedagogiska planeringarna. Dessa processerna får igång en medvetenhet och intention hos eleverna när de används i undervisningen. En annan process som Vygotsky (1978) beskriver utgår från det utvecklingsstadium som eleven för tillfället befinner sig på, den så kallade proximala utvecklingszonen. En viktig metodisk princip som används i den proximala utvecklingszonen är att genom språket överföra information och kunskap till eleven.

Metod: Vi använde en kvalitativ intervjuemetod, där vi intervjuade sju ämneslärare som arbetar med nyanlända elever. Lärarna som intervjuades undervisar i matematik, naturkunskap, samhällskunskap och svenska och är verksamma på en och samma skola. Vi ställde 13 frågor till lärarna gällande olika aspekter av nyanländas undervisning i skolan.

Resultat: Resultaten visade att lärarna var ense om att det är lättare för elever att lära sig ämneskunskaper i den svenska skolan, men att de ofta stöter på svårigheter på grund av det nya språket. Det finns en skillnad i att förstå respektive ämne i skolan och att lära sig att uttrycka sig skriftligt och muntligt på svenska. Samarbete lärare emellan gör stor skillnad, både i undervisning och i bedömning av elever. Gemensamt för lärarna är att de har positiva erfarenheter av samarbete, särskilt tillsammans med modersmålslärare och studiehandledare. Slutsatserna av att samarbete mellan lärarna var bra för undervisningen leder vidare till förslagen om fortsatta forskningsfrågor om hur detta samarbetet kan utvecklas. Vår studie kan bli mer omfattande nya intervjuer med nyanlända eleverna.

Förord

Tack till kursledare och föreläsare som väglett och delat instruktioner till oss om hur vi hur man skriver ett examensarbete. Tack till alla som korrekturläst och kommenterat på våra våran text. Tack till lärarna som ställde upp för intervju.

Innehållsförteckning

<i>Inledning</i>	1
<i>1. Bakgrund</i>	3
1.1 Syfte och frågeställning	3
<i>2. Begreppsdefinition</i>	5
2.1 Nyanlärd elev	5
2.2 Språkintröduktion i gymnasieskolan	5
2.3 Studiehandledning på modersmålet	5
<i>3. Tidigare forskning</i>	6
<i>4. Teori</i>	14
<i>5. Metod</i>	17
5.1 Val av frågor	17
5.2 Plats för intervjun	17
5.3 Ljudupptagning	17
5.4 Redogörelse för organisering av resultatredovisning	18
5.5 Motivering till metoden	19
5.6 Urvalsgruppen	19
5.7 Skolan	19
5.8 Etiska aspekter	20
5.9 Metoddiskussion	20
<i>6. Resultatredovisning och Analys</i>	21
6.1 Planering av undervisning	21
6.2 Genomförande i klassrummet	27
6.3 Bedömning	31
6.4 Strategier och Kunskapsinhämtning	32
6.5 Självreflektion	36
<i>8. Slutsats och diskussion</i>	40
8.1 Förslag på vidare studier	41
<i>8. Referenser:</i>	42
<i>9. Bilagor</i>	47
9.1 Bilaga 1/ Intervjufrågor	47

Inledning

Skolsituationen i Sverige förändrades på många sätt under året 2016, vilket ledde till att många lärare fick tänka om i sin undervisning. Orsaken till förändringarna, var antalet nyanlända som kom till Sverige på grund av krig (Migrationsverket, 2017 b). Konsekvensen av detta blev att många ämneslärare fick ett klassrum med många fler elever som behövde särskildhjälp på grund av brist i svenska språket och bristande ämneskunskaper. Det mångkulturella klassrummet innebar nya utmaningar och svårigheter för lärare att kunna möta alla elevers behov. På gymnasiet finns det en särskild utmaning i att undervisa elever. Nyanlända kommer sent in i utbildningen och förväntas ändå nå de mål som andra elever haft hela grundskoletiden på sig för att klara. Vi anser att det område vi valt att undersöka behöver mycket uppmärksamhet och utveckling för att förbättra arbetet med nyanlända elever i gymnasiet, vilket kan leda till förändring på alla skolor i kommunen och därefter kunna sprida sig till alla skolor hela Sverige.

1. Bakgrund

I verkligheten när eleverna anländer har de vissa bara åk 4-5 år i skolbakgrund även om de i Sverige ska gå på gymnasiet. Det skapar en dubbel problematik där eleven måste lära sig ämneskunskaper parallellt med att lära sig tala, skriva och uttrycka sig i svenska. Som i all undervisning i skolan baserar lärarna sin pedagogik och didaktik på skolverkets riktlinjer.

Inom de nyanländas undervisning är språkin introduktionsprogrammet en stor styrande del. Lärarnas inställning har en avgörande betydelse för elevernas skolgång. I klassrummet handlar det om på vilket sätt undervisningen ska ske. De lärare som lyckats höja kunskapsnivån hos de nyanlända eleverna har varit medvetna om elevernas behov. Dessa elever har även haft framgång på gymnasiet. Läraren har inspirerat och påverkat elevernas studier i rätt riktning, och tagit ett personligt ansvar för att möta eleven på bästa sätt. Viktigt att ha i åtanke är också elevernas eget ansvar för sin utbildning och skolgång. Det måste finnas en vilja att kämpa precis som för alla andra på skolan.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet är att studera hur lärare på språkin introduktionsprogrammet i gymnasiet uttrycker sig om sin undervisning för att nyanlända elever ska nå behörighet till nationella program. Den övergripande frågeställningen som vi kommer att utforska i den uppsatsen är: Hur uttrycker sig lärare om undervisning av nyanlända i språkin introduktionsprogrammet i gymnasiet? Vi kommer att undersöka hur ämneslärare i matematik, naturkunskap och samhällskunskap undervisar med hjälp av följande frågeställningar:

- Hur talar de intervjuade lärarna om organisation och planering av undervisning för nyanlända på språkin introduktionsprogram?
- Vilka metoder och strategier använder de intervjuade lärarna i ämnesundervisning för nyanlända på språkin introduktionsprogram?

- Hur talar de intervjuade lärarna om bedömning och kunskapsinhämtning i ämnesundervisning för nyanlända på språkintroduktionsprogram?

2. Begreppsdefinition

2.1 Nyanländ elev

För att räknas som nyanländ elev i Sverige ska eleven tidigare ha bott utomlands men nu vara bosatt i Sverige eller ses som boende i Sverige. Eleven ska också börjat i den svenska skolan efter höstterminens start det året eleven fyller sju år. En elev räknas inte längre som nyanländ efter det att eleven har gått fyra år i svensk skola (Skolverket, 2016).

2.2 Språkintröduktion i gymnasieskolan

Det finns fem olika intröduktionsprogram inom den svenska gymnasieskolan varav språkintröduktion är ett av dessa. Språkintröduktionen riktar sig till nyanlända ungdomar som inte har några, eller bara delvisa, kunskaper i det svenska språket. Undervisningens fokus ligger därför framför allt på att eleven ska utveckla sina färdigheter i det svenska språket och i och med det bli behörig att söka in på ett nationellt gymnasieprogram eller kunna söka sig till någon annan utbildning. Även om fokuset på språkintröduktionsprogrammet framför allt ligger på att lära sig det svenska språket så läser flertalet av de elever som går där även andra ämnen och kurser som behövs för att eleverna ska kunna fortsätta sin utbildning (Skolverket, 2019).

2.3 Studiehandledning på modersmålet

De elever som inte kan följa undervisningen på svenska, och som riskerar att inte nå kunskapskraven i ett eller flera ämnen, har rätt att få studiehandledning på modersmålet. Om det finns särskilda skäl kan en elev få studiehandledning på ett annat språk än det som räknas som modersmålet. Detta är vanligt då eleven, innan eleven anlände till Sverige, har undervisats på ett annat språk än modersmålet (Skolverket, 2010).

3. Tidigare forskning

Forskning har visat att det finns ett flertal olika faktorer för att nyanlända elevers lärande ska vara framgångsrikt. I detta avsnitt beskrivs interkulturell inställning samt lärares perspektiv på nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling.

Det är inte bara språksituationen för nyanlända elever som man behöver fundera över.

Elmeroth (2016) har i sin forskning intervjuat lärare till nyanlända elever och ställt frågor om lärarnas syn på nyanlända elever i klassrummet. Frågorna berör lärarnas förväntningar på och bemötande av de nyanlända eleverna. Förväntar sig lärarna att eleverna, som de möter i klassrummet, ska förändras och bli som alla andra "svenska" elever eller låter de eleverna vara kosmopoliter med transnationella identiteter och accepterar de nymodigheter och att vi idag verkar i en tid av globalisering? (Elmeroth & Häge, 2016, s. 56).

Enligt Elmeroth & Höge (2016) är en fundamental startpunkt för att de nyanlända elevernas lärande ska vara framgångsrikt att skolan präglas av ett interkulturellt förhållningssätt. Det måste finnas en utbredd tro på elevernas duglighet bland lärare och övrig personal och personalen måste även vilja jobba i en interkulturell inriktning (Elmeroth & Häge, 2016).

Lahdenperä (2010) hävdar att det krävs att lärarnas arbete präglas av ett interkulturellt förhållningssätt för att de på ett bra sätt ska kunna möta de nyanlända eleverna i mångkulturella skolor. Interkulturellt förhållningssätt betyder att det finns en öppenhet att se resurserna i kulturerna. Det innebär att pedagogerna är medvetna om vikten av att visa intresse för barnens språk och hemkulturer. Vidare innebär förhållningssättet att man etablerar en nära dialog med föräldrar om värderingar, samhälle och utbildning. Lärarna behöver visa ett intresse för hur de nyanlända elevernas identitet har formats (Lahdenperä & Lorentz 2010). Att ha ett interkulturellt förhållningssätt på lärande och utveckling i en skola är det bästa och mest gynnsamma för nyanlända elever då detta leder till att eleverna får möjlighet att utveckla sin egen identitet, sin självkänsla, sina kunskaper och sitt språk parallellt med varandra. De skolor som ser till hela individen och som använder sig av ett språk- och kunskapsutvecklande

arbetsätt bidrar till att hela världen kopplas samman med undervisningens innehåll (Kästen & Otterup, 2014).

Svenska samhället bör ta tillvara på den resurs som nyanlända elever är. De nyanlända eleverna har med sig olika erfarenheter och kunskaper, både från tiden före och under sin migration till Sverige. Vissa har gått i skolan tidigare, andra inte, men gemensamt för dem är att de alla står inför en utmaning att lära sig det svenska språket. Genom att utveckla vår egen undervisning, bredda vårt eget och övriga elevers perspektiv, genom att lära oss av varandras erfarenhet och kulturer kan vi tillsammans utvecklas (Kästen & Otterup, 2014).

Lärare som arbetar i mångkulturella skolor måste visa intresse för hur elevers identitet formas. De behöver också visa respekt för elevernas identitet och tillhörighet eftersom det är en mänsklig rättighet för barn och ungdomar att själva få avgöra hur de vill identifiera sig och i vilken grupp de vill tillhöra (Bouakaz, 2012).

Enligt Elmeroth (2008) handlar ett interkulturellt förhållningssätt om att personalen har kunskap om förhållningssättet och även att personalen agerar utifrån detta och bemöter de nyanlända eleverna på ett positivt och fördomsfritt sätt.

Kaya (2014) har gjort en studie om språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för nyanlända elever som går i förberedelseklass årskurs 4-6. I sin studie intervjuade och observerade hon olika lärare med fokus på lärarens teoretiska modeller och språkutvecklande arbete i undervisningen av nyanlända elever. Hon såg där att lärarnas undervisning främst fokuserade på de nyanlända elevernas språk- och kunskapsutveckling och att lärarna använde elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter som utgångspunkt för sin undervisning. Dessutom använde de elevernas modersmål som resurs i lärandet. Lärarna gav de nyanlända eleverna ett stort utrymme att prata och eleverna fick många olika möjligheter till att påverka lärande och interagera språkligt med varandra. Kaya kommer fram till att det finns en stor potential hos de nyanlända eleverna om de, i sin utbildning och sitt lärande, möts av höga förväntningar och

utmanas i sitt tänkande, trots att deras språkutveckling i det svenska språket ännu inte har kommit tillräckligt långt för att de ska klara av all kunskapsinhämtning på svenska.

Folk och Friborg har i sin studie undersökt hur några lärare och rektorer tänker och diskuterar kring nyanlända elevers skolsituation och deras språkutveckling i svenska, speciellt med fokus på elevernas läs- och skrivförmåga, samt hur dessa lärares undervisning i verkligheten överensstämmer med det de säger (Folk & Friborg, 2014, s.2).

Resultaten från intervjuerna och klassrumsobservationerna visar, enligt forskarna, på att undervisningen ibland utgår från ett kategoriskt perspektiv och ibland från ett relationellt perspektiv. Det kategoriska perspektivet fokuserar på den enskilda eleven och hans egenskaper. Det relationella perspektivet lägger istället tyngdpunkten på sociala och organisatoriska omständigheter. Undervisning som utgår från ett relationellt perspektiv menar att eleverna bör placeras i klasser där pedagoger med olika professioner samverkar. Dessa klasser präglas av en flexibilitet, vilket innebär att de nyanlända eleverna kan grupperas på olika sätt vid olika läs- och skrivsituationer. Undervisning som utgår från ett kategoriskt perspektiv läraren menar att nyanlända eleverna bör undervisas vid sidan av den ordinarie klassrumsundervisningen, i till exempel förberedelseklasser. Denna undervisning ansvarar framförallt lärare i svenska som andraspråk och speciallärare för. Andraspråklärares och speciallärares roll och uppgift, är att skapa en undervisning för nyanlända elever, som präglas av kommunikation, delaktighet och lärande. (Folk & Friborg, 2014, s.29-32).

Nilsson & Axelsson (2013) har i sina studier undersökt skolsituationen för nyanlända elever i tre svenska kommuner av olika storlek. I sina studier använder de sig av en kombination av lärarintervjuer, klassrumsobservationer och semistrukturerade elevintervjuer. Studierna visar att det finns en kvalitativ skillnad mellan de nyanlända elevernas lärare i ordinarie klasser och i introduktionsklasser. Skillnaden består av att lärare i ordinarie klasser sällan fått en utbildning i andraspråkselevers behov. Därför är undervisningen i huvudsak mer anpassad till de elever som redan behärskar majoritetsspråket, medan lärare i introduktionsklasser är medvetna om de språkliga utmaningar andraspråkselever har, särskilt med utvecklingen av ett skolspråk, och därför lägger upp undervisningen så att den är mer anpassad till målgruppen.

Sammanfattningsvis säger forskarna att den svagaste länken i utbildningskedjan för de nyanlända eleverna är övergången från introduktionsklasserna till ordinarie klasser (Nilsson & Axelsson, 2013).

Bunar (2015) skriver att det inte bara finns en framgångsrik organisatorisk modell som passar alla nyanlända elever överallt (Bunar, 2015, s. 31). Alla organisatoriska modeller kring undervisning av nyanlända elever har för- och nackdelar. Därför behöver man veta vad som är användbart och effektivt för den enskilde elevens lärande innan man fattar beslut om placering i förberedelseklass eller i ordinarie klass (Kaya, 2016).

Bunars studier visar att direktplacering av nyanlända elever i ordinarie undervisning kräver många olika saker för att kunna fungera i praktiken. Till exempel krävs det att den nyanlända eleven får studiehandledning på modersmål såväl före som under och efter lektionen. Det krävs också att alla lärare som undervisar de nyanlända eleverna har kompetens i att arbeta språk- och kunskapsutvecklande samt tid för att kunna anpassa undervisningen till elevernas individuella behov (Bunar, 2015, s.23).

Tidigare forskning visar att undervisande lärares och rektorers handlande har stor påverkan och effekt på hur andraspråksundervisningen realiseras (Torpsten, 2008; Gruber, 2007; Fridlund, 2011; Runfors, 2003; Lahdenperä, 1997). Dessutom har faktorer som klassrumsmiljö, kollektivt lärande, pedagogiskt ledarskap, formativ bedömning och inkludering väsentlig betydelse för de nyanlända elevernas lärande och måluppfyllelse (Skolverket, 2013 a).

Cummins (2000) visar i sin studie att elevernas engagemang ökar om skolan och lärarna använder elevernas modersmål som en viktig resurs i såväl lärandet av det nya språket som i kunskapsinhämtningen eftersom detta påverkar ungdomars identitet.

Ämneslärares undervisning måste planeras och ordnas så att utvecklingen, av språket och ämneskunskaperna, sker parallellt. Således blir ämneslärares även språklärare och undervisningen måste vara såväl språk- som kunskapsutvecklande för att vara framgångsrik. I princip är språket en förutsättning för inhämtning av kunskaper (Kästen & Otterup, 2014).

För att den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen ska vara framgångsrik för de nyanlända eleverna är det viktigt att olika kategorier av lärare samarbetar. Det är viktigt att till exempel ämneslärares och svensklärarna samarbetar med svenska som andraspråkslärares, och det är också mycket viktigt att de samarbetar med studiehandledarna på modersmålet. Studiehandledarna på modersmålet innehar en nyckelroll i de nyanländas lärande. Vidare måste ämneslärares undervisning och bedömning stötta de nyanlända eleverna utan att för den delen sänka sina förväntningar och krav (Skolverket, 2017).

Hur framgångsrika de nyanlända eleverna är i lärandet av sitt andraspråk beror, enligt Gibbons (2006) på hur samtalen läggs upp i klassrummet. Dessutom måste målet med ämnesundervisning vara att samordna språk och innehåll så att andraspråket och ämneskunskaperna utvecklas samtidigt. Det är också viktigt att skapa en växelverkan mellan lärare och elever samt mellan eleverna själva (Gibbons, 2006).

Cummins (2001a) har tagit fram en modell som enligt honom underlättar för lärarna att förbättra nyanlända elevers språkutveckling. Modellen beskriver hur teori, praktik och forskning kan komplettera varandra. Modellen visar också att för att nyanlända elever ska kunna utveckla sina kunskaper behövs det interaktion mellan lärare och elever. Det krävs också att läraren visar intresse för elevernas personlighet, identitet och ursprung samt får eleverna att delta aktivt. Cummins (2001a) lyfter också särskilt fram tre viktiga fokusområden som måste finnas med i undervisningen för att de nyanlända eleverna ska utveckla sitt andraspråk. Det första området fokuserar på innehåll och innebär att eleven måste förstå språket för att kunna ta till sig innehållet. Det andra fokuserar på språket, eleven ska utveckla medvetenhet om språkets form och funktion och kunna analysera dessa. Det tredje området

fokuserar på språkanvändningen, vilket innebär att eleven ska ges tillfällen att använda språket och generera ny kunskap (Cummins 2001a).

Cummins (2001a) säger också att lärarna har den viktigaste rollen i lärandeprocessen för att det är de som har ansvaret och det är de som hjälper eleverna i deras utveckling i det nya språket. Han säger också att lärarna behöver omdefiniera sin roll för att undervisningen ska bli mer framgångsrik och för att lärarna ska känna sig mer säkra och förberedda på att undervisa nyanlända elever (Cummins 2001a).

Cummins (2017) pratar om hur eleverna engagerar sig mer i undervisning när lärarna visar dem respekt och omtänksamhet. Relationen mellan elever och lärare är avgörande för hur eleverna presterar. Pedagogernas syn på sin roll i klassrummet och deras individuella visioner om vad det innebär att utbilda elever har också inverkan på elevernas kunskapsresultat. Pedagogerna har makt att verkställa skolbaserade åtgärder som enligt forskningsevidens syftar till att koppla undervisningen till elevernas liv. Cummins beskriver sådana åtgärder praktiskt som att bekräfta elevernas identitet, få eleverna att engagera sig aktivt i läsande och skrivande, uppmuntra eleverna till att använda sina flerspråkiga förmågor och stötta förståelsen av innehåll (Cummins, 2017).

Garcia och Li Wei (2014) visar i sin forskning att elevsamarbete är en viktig faktor i klassrum där läraren inte behärskar elevernas förstaspråk. Idag ser situationen ut som så att de flesta lärare endast talar svenska (Garcia and Li Wei, 2014). Translanguaging kan med fördel användas inom ramen för både andraspråks- och modersmålsundervisning. Translanguaging är ett sätt att arbeta strategiskt med elevernas flerspråkiga resurser inom alla ämnen. Inom den här metoden tillåts eleverna att använda sig av sitt eget språk för att vara med i undervisningen samt utföra uppgifter, vilket skiljer sig från traditionell översättning och tolkning (Svensson, 2017).

Cummins (1979) presenterar en teori om underliggande språkförmåga, som utgår från att det hos flerspråkiga individer finns ett samband mellan upplevelser och tankemönster i hjärnan. Det är emellan dessa platser som språk kan överföras (Cummins, 1979).

Tidigare forskning framhåller att genom att stimulera elever till transspråkande i undervisningen kan det mer utvecklade språket stärka det mindre utvecklade. Att lära elever att tänka flerspråkigt är av betydelse, inte bara för deras kognitiva utveckling utan också med tanke på det multilingvistiska samhälle som omger dem och som de kommer att leva i (Hornberger, 2014; Jorgensen, 2008; Baker, 2011).

Sammanfattning av tidigare forskning

Organisation och planering av undervisning för nyanlända på språkintruktionsprogram

Vår forskning bygger vidare på vad Kaya (2016) och Bunar (2015) skriver om organisatoriska modeller för undervisning av nyanlända elever. Enligt Kaya finns det för- och nackdelar med varje modell som används och Bunar menar att det finns många framgångsrika modeller som passar till nyanländas undervisning. För att kunna anpassa en fungerande modell för lärande behövs kännedom om elevunderlaget övergripande på gruppnivå samt individnivå.

Metoder och strategier i ämnesundervisning för nyanlända på språkintruktionsprogram

Interkulturella förhållningssätt är en metod som används i ämnesundervisningen. Lärarnas strategi är också att etablera en nära kontakt med föräldrarna om samhället och elevernas utbildning (Lahdenperä & Lorentz, 2010). En annan metod som används av pedagogerna är translanguaging där strategin går ut på att använda elevernas egna språk som resurser i undervisningen (Svensson, 2017).

Vi ser att det saknas forskning i undervisning av nyanlända på språkin introduktionsprogram gällande organisation, metoder och bedömning. Vi hoppas att vi mer vår intervjuundersökning kan bidra till det kunskapsområdet.

Bedömning och kunskapsinhämtning i ämnesundervisning för nyanlända på språkin introduktionsprogram

Olika kategorier av lärare samarbetar med varandra och med studiehandledarna för att kunskapsinhämtningen ska bli framgångsrik. Även när det handlar om bedömning sker ett nära samarbete lärarna emellan. Enligt Skolverket måste lärarna se till att stötta eleverna genom undervisningen och bedömningen (Skolverket, 2017). Om samtalet i klassrummet har en växelverkan mellan elev och lärare kommer undervisningen bli framgångsrik (Gibbons, 2006).

4. Teori

Gibbons (1998) beskriver en teori om vad som påverkar inläring, som kan appliceras både på ämneskunskaper i skolan och språkinläring. Gibbons menar att om undervisningen av ett nytt språk ska ske parallellt med undervisningen i ett ämne, och på det nya språket, då är det fördelaktigt att planera undervisningen enligt en modell som främjar förståelsen på det språket och relaterar till sammanhanget. Vidare menar Gibbons att läraren kan få en inblick i kursplaneringen genom att se på relationer mellan texter och identifiera lingvistiska broar som saknas för att förstå dessa texter. Genom dessa upptäckter av språksbroar som saknas kan den lämpligaste undervisningen bedrivas för elever som är mindre bekanta med språket i vilket ämnet undervisas. (Gibbons, 1998).

Det talas om interkulturalitet i samband med undervisning och pedagogik. Interkulturalitet är ett begrepp som innebär interaktion mellan personer från olika kulturella bakgrunder. Begreppet är särskilt relevant när man talar om nyanlända elever, det vill säga den elevgrupp som lärarna i vår uppsats undervisar.

Om man definierar en skola som multietnisk och multikulturell kan man förmoda att det finns adekvat undervisningsmaterial och tillräckliga arbetsmetoder samt en annorlunda organisatorisk struktur som då utgår från elevernas olika kulturella bakgrunder och språk, istället för att endast utgå från ett svenskt perspektiv (Lahdenperä, 2000).

Social konstruktivism är en samhällsvetenskaplig inriktning som hävdar att verkligheten eller aspekter av verkligheten är socialt konstruerade, dvs. att de är produkter av mellanmännisklig interaktion och kollektivt handlande. Språket är den nyckeln eller det instrument som tillåter oss att skapa den verklighet vi lever i samt koordinera vårt agerande med andra människor. Detta innebär att meningsfulla möten skapas mellan människor när man integrerar med varandra. Tolkningen av en företeelse eller en erfarenhet för en person beror på det sammanhang hen befinner sig i. På så vis skapas meningsfullhet beroende på sociala sammanhang, intressen, attityder och aktiviteter. Den sociala verkligheten skapas och blir meningsfull genom idiomatiska verktyg, som till exempel termer, koncept och kategorier. De är kulturellt bundna på så sätt att de definieras i en specifik kulturell kontext där de skapas

meningsfullhet. Kultur är en del av vårt samhälle och sociala sammanhang, där vi är produkter av samtalen vi har i möten med varandra (Lahdenperä, 2000).

Det finns ett antal didaktiska problem som påverkar kunskapsinlärnningen för eleverna och likaså lärarens arbete i multietniska skolor och klasser. Lärare som är aktiva i multikulturella skolor har via deras dagliga aktiviteter samlat på sig praktisk kunskap om hur de ska arbeta med dessa elever. De bär på så kallad tyst kunskap vilket innebär en kompetens som formas av deras empiriska erfarenhet. För att synliggöra dessa kunskaper krävs en speciell typ av pedagogisk forskning (Lahdenperä, 2000).

I ett samspel mellan språk, ämnen, kognitiv utveckling, sociokulturellt utmanande och stöttande miljö sker undervisningen och lärandet. För att ha framgång i skolan behövs både första- och andraspråk i en kontinuerlig språk- och kunskapsutveckling. Andraspråket främjas som mest när det används i så stor omfattning som möjligt. Flera forskare understryker betydelsen av miljön för språkutvecklingen. Meningsfulla situationer är som människor gör tillsammans, och det är de sociala sammanhangen som belyser individens intellektuella och språkliga utveckling (Bunar, 2010).

En central punkt i Vygotskijs idéer var att psykologiska processer bör finnas med i de pedagogiska planeringarna. Dessa psykologiska processer ska involveras i kunskapsområdena och sättas igång hos eleverna, som till exempel medvetenhet och intention (Vygotsky, 1978).

Vygotskys, (1978) begrepp om den proximala utvecklingszonen innebär att man utgår från de processer som är under utveckling hos eleverna. Principen är att stimulera eleven där de är till att nå en ny utvecklingszon på en högre kunskapsnivå. En viktig metodisk princip som används i den proximala utvecklingszonen är att genom språket överföra information och kunskap till eleven. I praktiken betyder detta att undervisningen präglas av dialog mellan lärare och elev. Det är genom språket som strategier överförs och kognitiva strukturer etableras. Det är också genom språket som kunskap internaliseras. En god undervisning

väcker intresse, gör lärandet meningsfullt och bidrar till att eleven äger sin kunskap. Den internaliserade kunskapen kommer då att ha en ny innebörd för eleven.

5. Metod

Vår studie gjordes med intervjuer som insamlingsmetod. Vi arbetade kvalitativt. Vi intervjuade lärare för att få fram deras perspektiv, då de bär ansvaret för undervisningen och elevernas utveckling. Vi ville få information om hur de beskriver sin arbetssituation med nyanlända elever. Vi valde den här metoden eftersom studiens avsikt var att undersöka hur nyanlända elever upplever sin skolgång i gymnasiet, och då passar detta metodval bra eftersom intervjupersonerna får möjlighet att besvara frågorna på ett utförligt sätt.

5.1 Val av frågor

Vi omformulerade våra frågor ett par gånger tills vi var nöjda. Dessa kategoriserades under fem huvudtitlar kopplade till våra forskningsfrågor. Vi har valt öppna frågor för att ge utrymme till personliga svar.

5.2 Plats för intervjun

Enligt Trost (1993) bör inga åhörare närvara och miljön ska vara så ostörd som möjligt. Därför använde vi ett av skolans arbetsrum för att göra intervjun. Varje intervju varade mellan 30 - 60 minuter.

5.3 Ljudupptagning

Vi använde oss av digital inspelning på en smartphone. Uppsatskrivare 1 gjorde intervjun och skickade sedan ljudfilen till uppsatskrivare 2 som transkriberade. Trost (1993) skriver att fördelarna med att ha ljudfiler, är att man kan lyssna till tonfall och ordval upprepade gånger efteråt, man kan skriva ut intervjun och läsa vad som sagts ordagrant. Man behöver inte göra en massa anteckningar utan kan koncentrera sig på frågorna och svaren. Till nackdelarna hör

att det tar tid att lyssna till inspelningarna och att det är besvärligt att spola fram och tillbaka för att leta rätt på en detalj.

5.4 Redogörelse för organisering av resultatredovisning

Steg 1

Uppsatskrivare 2 transkriberade svaren i den ordningen som frågorna ställts till respondenterna. Varje fråga hade en bokstav och ett nummer. Bokstäverna representerade fem huvudtitlar kopplade till våra forskningsfrågor: Planering av undervisning, genomförande i klassrummet, bedömning, strategier och kunskapsinhämtning samt självreflektion. Varje huvudtitel färgkodades blått, grönt, orange, brunt och rosa. Siffrorna representerade antalet frågor inom varje kategori. Uppsatskrivare 2 skrev detta i ett Word-dokument som sedan exporterades till ett PDF-dokument. En kopia av detta PDF-dokument skickades till uppsatskrivare 1.

Steg 2

Genom att skapa en PDF kunde nu både uppsatskrivare 1 och 2 söka på en specifik fråga i sökrutan genom att kombinera bokstav och siffra. På så sätt visades alla respondenternas svar på ett samlat ställe. Därifrån kopierades svaren från varje respondent till ett enskilt Word-dokument. Här blev alla respondenternas enskilda svar på samma fråga överskådligt på ett och samma dokument.

Steg 3

Innan vi började vår analys och selektion av texten klistrade vi in vår frågeställning ovanför varje textstycke som skulle göra analys på: "Hur uttrycker sig lärare om undervisning av nyanlända i språkintruktionsprogrammet i gymnasiet?" Sedan läste vi igenom svaren medan frågan låg väl synlig framför. Det hjälpte oss att ta fram data som var väsentlig för uppsatsen.

Genast när vi upptäckte något som var kopplat till tidigare forskning eller teori så skrev vi en anteckning i texten om detta. Systematiskt gick vi på det här viset igenom alla transkriberingarna och färgkodade allt som för oss var viktigt.

Steg 4

Vi tog de relevanta svaren som var färgkodade och samlade dem i ett nytt dokument där vi kopplade svaren till tidigare forskning och teori. Genom detta tillvägagångsätt kom vi fram till vår resultatredovisning och analys.

5.5 Motivering till metoden

Vi övervägde fördelar och nackdelar inför valet av metod. Om vi hade velat ha mätbara resultat hade enkäter varit en bra metod:

“Är jag intresserad av att kunna säga att ett visst antal procent av befolkningen tycker på det ena eller andra sättet ska jag göra en kvantitativ studie” (Trost, 2018, s.22).

Vi valde dock kvalitativ metod, där erfarenheter och upplevelser tolkas istället för att mätas och räknas. På så sätt kunde vi få fram personliga redogörelser från varje ämneslärare, vilket bedömdes som viktigt för att ge en översikt av problematiken. Som Trost (1993) påpekar, bygger vårt sätt att tänka och resonera på de grundläggande synsätt som man finner inom de flesta av varianter inom symbolisk interaktionism. Det innebär bland annat att intervjuaren ska sträva efter att få svar på frågan *hur* snarare än på frågan *varför*. Intervjuaren ska försöka förstå den intervjuades bevekelsegrunder, känslor, sätt att tänka och sätt att handla eller bete sig (Trost, 1993).

5.6 Urvalsgruppen

Vi valde ut 7 lärare för intervju. Det var en lärare i svenska, fyra i SO och två lärare som undervisade i både matematik och NO. Alla lärarna arbetar på Språkintruktionsprogrammet på gymnasiet. De arbetar på samma skola och har ungefär 3 års arbetserfarenhet med nyanlända elever.

5.7 Skolan

Skolan som lärarna arbetar på är en relativt stor skola med ungefär 2000 elever. Den är belägen i Västra Götaland, i en relativt liten stad med ca 25 000 invånare. Skolan är indelad i

fyra avdelningar med sammanlagt fem rektorer som ansvarar för respektive område och program.

2018/19 har skolan tagit emot ca 80 nyanlända elever.

5.8 Etiska aspekter

I vår studie/examensarbete har vi utgått från Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska krav. Dessa fyra krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Med utgångspunkt i informationskravet har vi informerat respondenterna om vad som är syftet med studien. Vidare har vi berättat att intervjuerna ska spelas in och att vi sedan kommer att radera allt material samt att de kan avbryta intervjun om och när de vill. Samtyckeskravet är uppfyllt genom att alla respondenter har blivit tillfrågade och tackat ja till att medverka i studien samt muntligt gett sitt samtycke till att resultaten får kommuniceras vidare. Konfidentialitetskravet, som är det tredje kravet, uppfylls genom att vi sparar alla konfidentiella uppgifter, exempelvis personuppgifter, på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Det material vi har kan inte kopplas till en enskild person utan är kodat som intervju 1, intervju 2 och så vidare. Det sista och fjärde kravet är nyttjandekravet och det handlar om att vi inte ska använda uppgifter som är insamlade om enskilda personer för icke-vetenskapliga syften, utan vi syftar endast till att förbättra undervisningen och arbetssätten så att nyanlända elevers lärande utvecklas och gynnas (Vetenskapsrådet 2002).

5.9 Metoddiskussion

Lärarna som arbetar på skolan där intervjuerna gjordes har mycket erfarenhet av att undervisa nyanlända. Kanske kan deras omfattande erfarenhet påverkat resultaten så att vi fick bra underlag till svaren på intervjuerna. Vår undersökning är inte generaliserbar då vi bara intervjuat sju lärare som arbetar på samma skola. Om vi hade intervjuat andra lärare på en annan skola i en annan stad kanske resultaten skulle blivit annorlunda. Vår metod kanske hade blivit bättre om vi hade mejlat intervju svaren tillbaka till respondenterna för kommentar.

6. Resultatredovisning och Analys

6.1 Planering av undervisning

Hur lärare uttrycker sig om andra pedagogers metoder och hur de använder sig av deras metoder samt inspireras av dessa.

Pedagogik som lärarna inspirerats av kommer från Dylan William, Waldorfskolan och Steinerpedagogiken, Cirkelmodellen av Gibbons och även Vygotskys teorier. Några lärare berättar att de inte följer någon särskild pedagog. Andra kollegor nämns också som inspirationskällor och förebilder.

Några lärare gick en kurs där de studerade en bok av Dylan Williams undervisningsmetoder och olika sätt att nå eleverna. Under den kursen fick lärarna testa växlande sätt att undervisa. På det stora hela var boken en väldigt bra källa och gav inspiration menade lärarna. En annan lärare har jobbat på Waldorfskola. Där Steinerpedagogiken ligger till grund för sättet att undervisa.

Idén handlar om utvecklad didaktik, hur man skall lära, På Waldorfskolan som är en friskola kan man lägga till saker på kursplanen däremot inte hoppa över delar. Det är så den skolan skiljer sig från det statliga sättet att undervisa. Läroplanen måste fortfarande följas och Skolverket finns fortfarande med. Olikheterna ligger i hur arbetsuppgifterna och undervisningsmetoderna presenteras och genomförs med eleverna (Lärare 2).

“Pedagogiken bygger mycket på att man berättar. Inte så mycket att man läser. Jag tänker att med flerspråkiga elever är det svårt att läsa” (Lärare 2).

Om eleven sitter själv och läser en massa text är det svårt. Däremot om läraren eller studiehandledaren levandegör texten så blir det lättare. Om eleven kan bli känslomässigt engagerad så kan hen komma ihåg innehållet via känslor.

“Det är såhär man arbetar genom Steinerpedagogiken” (Lärare 2).

Lärarna använder sig också av Cirkelmodellen skapad av pedagogen Pauline Gibbons. Det innebär att eleverna först arbetar i par om två och två. De kan också jobba i små grupper. Men sedan handlar det om att de skall arbeta själva. Läraren som beskriver Vygotskys teorier /pedagogik säger följande:

“Min erfarenhet med teorier är att ha elever som hjälper elever. Det tror jag är ett av det mest effektiva som finns. Men det måste finnas en balans i det också. För det är inte meningen att elever skall undervisa elever heller men ibland så går det bra” (Lärare 5).

På så sätt har Lärare 5, i enlighet med Vygotsky (1978) fått eleverna att prestera mera än vad de kan klara på egen hand i samarbete med sina mer kompetenta kamrater.

Hur lärare uttrycker sig kring arbetet med elever som har särskilda behov

Lärarna uttrycker att de behöver studiehandledning för alla nyanlända elever och framför allt elever med särskilda behov. För att få det krävs framförhållning, för det tilldelas inte automatiskt. Redan innan terminen börjar måste lärarna gå till rektorn och ansöka om att få detta. Vilket språk det gäller går däremot inte att specificera i förväg då lärarna inte vet vilka elever som kommer. När eleverna har anlänt och börjat skolan så är det svårare att upptäcka om en elev har något särskilt behov av stöd på grund av bakgrund eller livssituation.

“Det tar ett tag innan man kommer åt det eller lär känna om det finns en svårighet eller om det faktiskt bara är språket” (Lärare 5).

Om lärarna upptäcker att det handlar om särskilda behov, ger de inte analyserande uppgifter till dessa eleverna. De får också färre frågor att svara på i och med att det kan vara svårt att hantera för många. Istället planerar lärarna två till tre alternativ i samma uppgift som är lite varierande i svårighetsgrad. I klasserna med nyanlända elever finns det oftast två lärare som samarbetar. Det underlättar med tanke på de olika svårigheter som existerar inom denna grupp av elever, framför allt då det gäller eleverna med särskilda behov. En lärare uttrycker att

“Tvåläraresystemet är bra för då kan man ha elever som har särskilda behov. Det är också fördelen med att ha språkstödjare och modersmålslärare med. Då får man ju stötta dem

som har extra svårigheter. Och så vill jag ju gärna ha studiehandledarnas hjälp då” (Lärare 2).

Metoder som lärarna uttrycker att de använder för att bedöma vilken kunskapsnivå respektive elev ligger på i olika ämnen

När eleverna befinner sig på olika kunskapsnivå men inte har behov av särskild anpassning uttrycker lärarna att de använder sig av följande metoder: att välja material, att ge material för betygsnivå E, att ge mätbart material, att selektera ämneskunskaper, undervisa med translanguaging, göra gruppindelning efter kunskapsnivå och att ge prov av olika slag.

Det finns ett material på Skolverket som lärarna använder. Det heter *“Komma igång med att bygga svenska”*. Materialet hjälper till att titta på den språkliga nivån: hur man bygger meningar, hur satsadverbial fungerar, hur meningar ser ut i svenskan, och vilka nybörjarfel som är vanliga.

En bedömning kan göras genom att dela ut material med kunskapsnivån E till eleverna. Då märks det genast om eleven klarar den nivån eller inte. Det här sker i samarbete med studiehandledarna och modersmållärarna. För att få förståelse för vilken nivå eleven ligger på uttrycker lärarna att de i första hand måste titta på ämneskunskaperna och språket i andra hand.

Lärarna berättar att de använder translanguaging. De låter eleverna använda sitt eget språk: dari, arabiska, somaliska, engelska eller annat modersmål. De får tillåtelse att göra det för att kunna visa vilken nivå de ligger på kunskapsmässigt.

“Man kanske har en kunskapsnivå som man kan uttrycka på arabiska men inte på svenska och att man ändå får uttrycka sig. Jag kan inte förklara detta på svenska men på arabiska, då får man ju ta till modersmålet också då” (Lärare 2). Just detta framhåller även Baker (2011), då han beskriver att ett mer utvecklat språk kan stärka ett mindre utvecklat

språk. Elevernas flerspråkiga tänkande är inte bara av betydelse för deras kognitiva utveckling, utan det har också en innebörd med tanke på det multilingvistiska samhälle som de kommer att vara en del av (Hornberger, 2004; Jorgensen, 2008).

Matematikläraren beskriver att det finns två olika studiegrupper. Dessa är uppdelade efter nivå och det finns böcker som passar respektive nivå. Oavsett vilken nivå eleverna ligger på så studerar alla gemensamt i samma klassrum. Det första lärarna försöker göra är att finna komponenter som är gemensamma. Sedan ta exempel från båda grupperna. Lärarna uttrycker att de börjar på en hög nivå. Om det fungerar bra för alla i gruppen så fortsätter man undervisningen därifrån. Om några elever inte hänger med på den nivån så måste undervisningen anpassas därefter. Då det krävs en viss kompetens för att uppfylla kraven för den höga nivån i matematikgruppen behöver elevens förmåga att förstå undervisningen ses från två håll enligt Vygotsky (1978). Han menar att i relation till den aktuella utvecklingsnivån ska läraren också förnimma elevens inneboende förutsättningar för vidare utveckling (Vygotsky, 1978).

När då undervisningen blir individuell måste lärarna vara beredda på att gå åt många håll för att möta upp varje elev. Det behövs små genomgångar för de som har det lite svårare. Och de som har det svårare behöver också mer tid på sig. Lärarna skapar ett prov som berör ett specifikt kunskapsområde, och sedan gör de ett prov utifrån utvalda kunskapskrav som passar det området. Provresultaten värderas men elevens aktiva deltagande under lektionstid uppmärksammas, så kallat relationellt perspektiv

Hur planerar lärarna sin undervisning?

Alla lärare använder skolans gemensamma digitala plattform, så kallad "ITS". Där läggs alla planeringar upp och syns tydligt för eleverna. Fördelen med det här systemet är att eleverna kan se planeringen och läxor även om de är hemma och är sjuka. För att möta upp individualiseringen finns det lärare som använder sig av två planeringar. En för de som inte kommit lika långt sin språkutveckling och en för de som klarar sig bra. När det gäller

undervisningsmaterial använder lärarna sin erfarenhet om vilka material som är bra. En del lärare skapar nytt varje år. I många fall handlar det om att förändra materialet som finns och skriva om texter för att anpassa det till de nyanlända eleverna. Om texterna är för komplexa och långa hänger inte eleven med. Likaså om eleven bemöts med för mycket material så klarar de

inte heller det. Därför förenklas texter och kortas ner och därför begränsar man utflödet av material till eleverna. Lärarna är medvetna om att eleverna inte gör så mycket hemma. Därför menar lärarna att de måste de planera undervisningen på skolan så att lektionerna täcker upp den kunskapen eleverna behöver för att nå målen. Gemensamt beskrivet är lärarnas framåttänkande i exempelvis nationella prov. Här beskriver lärarna hur de utgår från typexempel som de vet kommer på examinationen. Utifrån dessa gör de liknande uppgifter som eleverna kan öva sig på. Ett annat exempel som beskrivs är ettårsplaneringen.

“Så i planeringen ligger att de skall klara av att kämpa ett år. Och min erfarenhet säger att det brukar ta ungefär ett år. Sedan finns det ju såklart nivåskillnader. En del kommer ju klara det bättre än andra”. (Lärare 3).

Det är skolans uppgift att kompensera för kunskap som eleven inte får hemifrån. Ett uppdrag som lärarna tar med i sin planering. De beskriver sig själva som att vara förmedlarna mellan eleverna och det svenska samhället. De berättar om den kompensatoriska undervisningen, där de som lärare behöver ta med olika perspektiv till eleverna beroende på vad de skall undervisa om. De måste tänka på vad eleverna har för erfarenheter och vad de vet sedan tidigare eller får hemifrån. Det handlar då om kulturella skillnader, jämlikhetsperspektiv, religiöst perspektiv eller ekonomiskt perspektiv.

“ Skolan ska vara kompensatorisk för våra flerspråkiga elever. Det är ett svårt uppdrag. Då är det lärarens uppgift att stå emellan deras brist på språk. Och de kanske kan en massa saker men de kanske inte kan berätta det på svenska. Men läraren ska göra det möjligt för dem att lättare kunna nå ett betyg genom att jag då ska kunna jämna ut eller försöka kompensera för att de inte har så mycket språk. Och kanske inte heller så mycket utbildning. Så i klassrummet får man göra många saker. Dels kan man kanske kompensera för människor med väldigt låg utbildning” (Lärare 2).

Klassrumsundervisning

I klassrummet uttrycker lärarna vikten av att använda sig av tavlan. Där kan de skriva upp information om dagens lektion. Där kan de skriva planeringen steg för steg. Sedan börjar lektionen med interaktion mellan läraren och eleven genom att starta upp dialog med eleverna.

I de exempel från situationer i klassrummet som ges i forskningsstudier kring transspråkande, är oftast utgångspunkten att både lärare och elever har samma gemensamma språk. I verkligheten är oftast situationen annorlunda (Garcia och Li Wei, 2014). Ytterligare metoder som beskrivs är föreläsningar, PowerPoints och textböcker. En bok beskrivs av lärarna som positivt för det blir ett redskap för eleverna att förutse vilka moment och vilka delar som kommer. Med andra ord är det lättare för dem att hänga med när det finns uppgifter att följa. Självständigt arbete beskrivs också i planeringen. Då får eleverna en instruktion och så får de arbeta utifrån denna. Att rita på tavlan är också en metod som lärarna nämner. De använder bilder för att exemplifiera och för att få eleverna att förstå. Anledningen till att lärarna ritar är att det annars bara blir en massa svenska ord. Någon lärare berättar att hen ibland spelar lite teater också för att visa med kroppen. Förutom bildspråk och skriftspråk uttrycker lärarna att de försöker dubblera svenskan med engelska, arabiska eller somaliska. Detta för att väva in deras egna modersmål i svenskan och på så sätt öka förståelsen. Lärarens intresse för elevernas ursprung, identitet och personlighet får dem att delta aktivt. När de främjar den betydelsefulla interaktionen mellan lärare och elever följer de en modell som Cummins (2001) tagit fram. Den visar att interaktionen är nödvändig för att nyanlända elevers kunskaper ska kunna utvecklas. Cummins menar att modellen kan förbättra de nyanländas språkutveckling om lärarna nyttjar den. Modellen beskriver hur teori, praktik och forskning kan komplettera varandra.

Skolans styrdokument ingår också i lärarnas planering. Undervisningen bedrivs utifrån kursplanen.

“Jag brukar utgå från målen, det centrala innehållet och kunskapskraven. Vad är det för förmågor dom ska lära sig? Jag brukar dela upp det i ämnesinnehåll och faktakunskaper och förmågor” (Lärare 4).

I exempelvis planeringen av en SO-lektion kan en filmvisning med ett nyhetsklipp vara en utgångspunkt, eller så kan man ha en artikel från en tidning.

“Då kanske man kan ha något som handlar om jämlikhet. För att det är ju egentligen mycket viktigare att veta än hur en artikel ser ut” (Lärare 2).

Däremot behöver de visa genom förmågorna olika moment som procedur, begrepp, metod och resonemang.

“Om man tänker på det som är övergripande om vad vi ska lära ut så är det ju demokratisering och jämlikhet. Alltså att vi ska vara goda samhällsmedborgare att och vi ska bli bra människor. Så att vi ska bli så bra som vi kan” (Lärare 2).

Pedagoger har bättre förutsättningar att utöva effektiv undervisning om den utgår från mänskliga rättigheter, jämlikhet i samhället och riktlinjer av social rättvisa. Anledningen är att lärandet av mänskliga rättigheter är kanske ännu viktigare än undervisningsstrategierna (Cummins, 2017).

6.2 Genomförande i klassrummet

Hur lärare uttrycker sig om vad de behöver för att förbättra sin undervisning för nyanlända elever

“Tid, säger väl alla lärare då. Att man inte räcker till. Skulle behöva mycket mer mentorstid. Där man kunde gå igenom enskilda uppgifter mycket mer med varje elev. Att jag egentligen skulle behöva sitta ner med varje elev. Det är svårt att hinna det” (Lärare 2).

Undervisningen går väldigt långsamt i grupperna med nyanlända elever. Lärarna uttrycker att de inte kommer att hinna gå igenom alla momenten som finns i kursplanen. Det är omöjligt, menar lärarna. Därför måste de i mån av tid prioritera det som är viktigast. Lärarna behöver göra så att eleverna förstår det mest grundläggande på väldigt kort tid.

“Ibland så har jag nog lite för bråttom för att få med mig alla elever. Så tror jag ändå att det är i alla klasser. Att det är några som har svårt att hänga med, så får man jobba mer med dem” (Lärare 5).

Lärarna måste kalkylera tiden genom att ställa frågor: Hur mycket ska jag hinna med för att de ska få betyg? Hur mycket ska jag undervisa? Hur fort kan jag undervisa, så att eleverna ändå förstår? Eleverna har höga förväntningar. Många elever förväntar sig att de ska få betyg precis när de har börjat läsa. Det går inte att undvika att de måste nå kunskapskraven för att kunna få betyg.

“ Jag skulle vilja hinna läsa på mera för att kunna ta exempel från deras verklighet. Jag känner att många av dom exempel jag använder är väldigt svenska exempel” (Lärare 7).

Problemen associerade med forskning på invandring, beror bland annat på att resultaten och analyserna hänvisar till ett Sverige som är monokulturellt, och använder detta som måttstock.

Utgångspunkten är att elevernas identitet ska anpassas till ett monokulturellt samhälle.

Formandet av minoritets elevernas identitet görs genom språkkontroll, framgång i skolan eller praktiskt pedagogiskt arbete i skolan och är oftast den standard mot vilket allting mäts i dagens forskning om skolan (Lahdenperä, 2000).

“Med mer kunskap om exempelvis ekonomi i deras hemländer, kan jag ge bättre exempel för dem att förstå vad jag menar. Om jag hade mer planeringstid så hade jag hittat mer knutpunkter” (Lärare 7).

Eleverna har gått väldigt krokiga vägar och nu går de i skolan samtidigt som de väntar på besked från Migrationsverket.

“Jag hade önskat att jag hade mycket större förståelse för hur de kan må bra. Jag vet att några elever har berättat för mig vad de har varit med om. Och så brukar jag tänka ibland: Hur orkar man ens gå i skolan? Och samtidigt så ska de på bara några år läsa det som en svensk elev har lärt sig på 9 år” (Lärare 5).

Även Folk & Friborg (2014) lyfter fram detta problem. De menar att läraren har en viktig uppgift i att skapa en flexibel undervisning för nyanlända. Detta genom att till exempel skapa olika typer av lär- och skrivsituationer, så att eleverna kan komma ikapp. Läraren behöver alltså också ha i åtanke att eleverna kan behöva olika verktyg för att deras kommunikation, delaktighet och lärande ska främjas på bästa sätt. (Folk & Friborg, 2014, s.29-32). Lärarna uttrycker en önskan om att få studiehundledning i klassrummet som hjälper eleverna att förstå det som sägs framme vid tavlan så att undervisningen kan komma framåt.

”Det är klart att man skulle kunna utveckla detta med er som studiehundledare och språkstödjare. Det finns mer förståelse när studiehundledarna är med för detaljer uppmärksammas som annars hade förbisetts. Det är ju en sak man skulle kunna utveckla och vad ni ser som man kanske skulle kunna tänka på mer. Så det är väl en utvecklingsdel” (Lärare 6).

Enligt Skolverket är det med olika lärarkategoriernas samverkan som den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen blir framgångsrik för de nyanlända eleverna.

Kraven och förväntningarna på de nyanlända bör inte sänkas, däremot bör de undervisande ämneslärarna se till att stötta dessa elever så mycket som möjligt. Nyckelrollen har studiehundledarna som på modersmålet kan förstärka studiemotivationen (Skolverket, 2017).

Hur lärarna beskriver de största svårigheterna och utmaningarna med att undervisa nyanlända elever

Enligt lärarna blir det annorlunda för de nyanlända eleverna i den svenska skolan är en kulturell svårighet för oss lärare. Många av föreställningarna kommer från kulturskillnaderna.

Det finns en mall för hur allting fungerar och hur man ska göra här i Sverige. Så anländer det elever som kommer från afghanska bergen eller öknen i Somalia. Deras erfarenheter är annorlunda och deras förväntningar om hur man betar sig, tänker och är skiljer sig från den svenska mallen. Det är många som inte förstår skolsystemet. De förstår inte vad som förväntas av dem för att det är stor skillnad mellan ländernas skolsystem.

“Det är väldigt svårt för elever som har haft en skolbakgrund där du kanske har en koranskola, där du är van att lära dig mycket utantill. Och så kommer du till Sverige och så kan jag säga att : det är det här du ska kunna, såhär ska det vara”(Lärare 2).

Om en elev har gått i en koranskola och ska redovisa en bok skriftligt som de läst i svenskan, tror eleven att det räcker med att ha läst boken. Ifrån den elevens bakgrund är det inte nödvändigt att kunna analysera, resonera och argumentera om texten. Kulturkrocken uppstår för att eleven inte förstår varför hen ska tänka själv och inte bara skriva det som står i boken. Den stora utmaningen för lärarna är att få eleven att lära sig att analysera och också vilja träna sig på att analysera för att kunna äga och använda sin kunskap. Enligt Vygotskys teori (1978) om den potentiella nivån innebär detta att elevens högre kapacitet av kunskap är inom räckhåll, och dit kan eleven nå under vissa omständigheter (Vygotsky, 1978).

Föreställningarna som eleverna har kan vara många. De kan handla om hur det är i Sverige, vad man måste kunna och vad man ska prestera. Utmaningen för lärarna blir i att nå var och en när det sitter så många elever i klassrummet med olika tankar, erfarenheter och känslor om hur det är att vara i skolan i Sverige. När de får ett skolämne så blir det ännu svårare för dem, speciellt när de inte har grunden.

“ När man förklarar och förklarar och förklarar så säger eleven 'jag förstår'. Om dom säger 'nej, jag förstår inte' så har jag något att arbeta med. Men när de säger att 'jag förstår' och så får de ett prov och så ser jag att de inte alls har förstått. Men deras stolthet förbjuder dem att säga att de inte förstår. Det är den största utmaningen av alla” (Lärare 3).

På så sätt menar Vygotsky att där eleven befinner sig för ögonblicket inte kan vara avgörande för att tolka hans kompetens (Vygotsky, 1978).

Hur lärare uttrycker sig om interaktionen med eleverna under lektionen.

Lärarna beskriver att dialogen är oerhört viktig. Den kan ta sig uttryck på många olika sätt. Blir det en bra dialog så påverkar det hela klassrumsklimatet positivt. Det är viktigt att eleverna känner sig välkomna för det tror lärarna ger dem styrka och mera självförtroende. Då blir det mycket interaktion. Det krävs mycket interaktion för att utveckla språket.

“Jag bygger relation med eleverna så att jag kan skoja med dem så att man kan ha roligt. Att man kan skratta på lektionen” (Lärare 7).

Med en trivsamt atmosfär blir eleverna trygga och de blir delaktiga genom att ställa frågor när de inte förstår. De vågar säga fel och göra fel utan att skämmas. Lärarna vill skapa utrymme för att släppa fram eleverna så att de kommer till tals så mycket som möjligt. Enligt lärarna underlättar det för eleverna om de kan tala lite av elevernas språk.

“Jag använder mig lite av arabiskan, somaliskan det lilla jag kan. Det är också för att få igång dem för allting behöver inte ske på svenska (Lärare 1).

Gibbons (1998) beskriver ytterligare interaktionsmetoder och värdet av dessa. I “hands-on” och “learning by doing” betonas vikten av konkreta erfarenheter för att tydliggöra språket och göra det mer förståeligt. Metoderna ger också vägledning för hur lärare kan bygga vidare på dessa erfarenheter, och illustrerar betydelsen av samtal mellan lärare och elever för lärandeprocessen och språkutvecklingen (Gibbons, 1998). En lärare med svenska som förstaspråk kan ha en klass med många olika förstaspråk utan att själv behärska något av dessa. Garcia och Li Wei (2004) framhåller att i sådana situationer, och även i övrigt vid transspråkande undervisning, är elevsamarbete en viktig faktor (Vygotsky, 1978).

6.3 Bedömning

Hur lärare uttrycker sig om sitt arbete med att lyckas få eleverna behöriga i ämnena för att kunna komma in på nationella program eller yrkesutbildning.

Kartläggning

Den allra första bedömningen görs när eleven kommer till Välkomsten. Det är enheten för flerspråkighetssektorn för utbildning som finns inom kommunen. Hit kommer eleverna och blir inskrivna i skolan och så görs en kartläggning av deras skolbakgrund. Det sker under en period av åtta veckor enligt skolverkets mall. Det görs en analys av elevens kunskapsnivå. Det blir då tydligt för lärare som ska undervisa eleven om vilket material som kan användas och hur undervisningen behöver anpassas. När eleverna kommer till klassrummet delar lärarna ut material som är lagom svårt. De menar att uppgifterna inte får vara för svåra för då ger eleven upp. Uppgifterna kan inte heller vara för lätta för då lär de sig inte tillräckligt. Här anpassar lärarna undervisningen, med hjälp av Cirkelmodellen. Detta innebär att läraren ger eleven arbetsformer och förklaringar till uppgifter så att de kan bygga på sina kunskaper. Detta görs tillsammans sedan får eleven försöka på egen hand. Därefter återkopplar läraren till eleven för att se om hen har förstått. Det är viktigt att man inte bara driver på utan att veta hur det går för eleven och om det förstår. Några av lärarna utgår från vad eleverna själva vill, genom att ta hänsyn till hur långt de vill komma själva. Då kan man börja ställa krav, menar lärarna.

“Vill de komma in på ett gymnasium, då måste jag ställa krav på dem. Då måste de också leverera. Det handlar om jag ska ställa krav på dem och ge advekvata uppgifter så att de kan nå sina mål”.(Lärare 2).

Lärarna ser att eleverna uppfyller många kunskapskrav på lektionstid. Allt de gör i kursen kommer med i bedömningen. Lärarna hävdar att om eleverna kommer på lektionerna så har de all chans i världen att bli behöriga.

Undervisningen läggs upp så att eleverna har möjlighet att få betyg. Allteftersom tiden går upptäcker lärarna om eleven blir godkänd i ämnet eller inte.

“Att man har en formativ bedömning på vägen gör att de förstår att såhär ligger det till. Det här behöver du göra. Att man är väldigt tydlig med det. Det tror jag är väldigt viktigt. För de har så svårt att förstå vad som krävs i kunskapskraven”(Lärare 5).

Om eleven inte klarar en examination får de tillfälle att komplettera muntligt, därför att oftast handlar det om att eleven inte behärskar det skriftliga språket. Vid muntlig komplettering så syns elevernas kunskapsnivåer mer. Resultaten av olika forskningsstudier visar att det måste finnas ett fokus på att skapa fler möjligheter för eleverna att tala, och följaktligen att det i kursplaneringen finns utrymme för muntlig interaktion (Gibbons, 1998). De som inte klarar uppgifterna får prata med läraren om varför det blivit så. Det kan handla om brist på språkförståelse eller att de bara är lata och inte pluggar.

“Det finns ju alltid några som inte gör som de ska. De ger inte sig själva chansen. De kan jag inte hjälpa. Dem är jag tvungen att släppa tyvärr” (Lärare 3).

6.4 Strategier och Kunskapsinhämtning

Hur lärare gör och hur de uttrycker sig när de märker att elever inte lyckas i ämnet

Lärarna berättar om olika typer av elever och varför de svårt att lyckas att lyckas i just det ämnet. I och med att kunskapskraven är olika så är också svårighetsgraden olika. Vygotsky (1978) ger en positiv bild av barnets möjlighet att lära, där barnets kunskapsinhämtning till stor del är beroende av vilka förutsättningar det finns för socialt skapande. Betoningen på den sociala miljöns betydelse för lärande, återfinns också i lärarnas beskrivningar (Vygotsky, 1978).

Lärarna analyserar sina elevers mående, psykologiska och sociala situation. De utvärderar och reflekterar också över sina undervisningsmetoder, och beskriver elever som har koncentrationssvårigheter, som inte har kapacitet att nå undervisningsmålen, som har hög

frånvaro. När det märks att eleven har svårt att fokusera på undervisningen och uppgifterna i klassrummet berättar lärarna att de försöker vara förstående inför situationen.

Med vägledande pedagogiska och didaktiska frågor försöker de ta reda på varför det är svårt för eleven. Ett annat bekymmer som beskrivs är att kunskapskraven skiljer sig mellan ämnena på så vis att man inte får redovisa muntligt i alla. Det innebär att eleverna som inte kan skriva tillräckligt bra riskerar att bli underkända. Då ser lärarna till att eleverna får komplettera muntligt på sitt modersmål i de ämnen som tillåter detta.

“I samhällskunskapen finns det inte så många skriftliga krav. Det står inte att du ska ha en lång argumenterande text. Du ska kunna resonera och diskutera och analysera. Men det står inte i vilken form du ska göra det. I svenskan är det mycket svårare för där ska du ju skriva texten” (Lärare 3).

På så sätt har lärarna, i enlighet med Cummins (2000) tidigare forskning använt elevernas modersmål som en viktig resurs som en stärkande av deras identitet. Cummins studie visar att elevernas engagemang ökar om skolan och lärarna bekräftar eleven genom deras eget språk och första kulturella identitet (Cummins, 2000). Lärarna uttrycker också vikten av att hålla eleverna motiverade. Om motivationen inte finns är det ännu tuffare att orka. Lärarna försöker samtala med eleverna, lyssna på dem och höra vad de behöver för stöttning. Ibland kan det handla om extra anpassningar, tydligare förklaringar eller annat material, till exempel genom att ge eleverna extrauppgifter där de kan redovisa på ett annat sätt.

Elevers livssituation

Lärarna berättar att eleverna har en livssituation som många gånger är ostabil. Rädsla och oro för framtiden påverkar dem. Det finns många frågor som de bekymrar sig över. Familjen som de har lämnat kvar behöver pengar till mat och boende. Kommer de få stanna eller måste de åka tillbaka?

“Är du exempelvis utvisningshotad, då kan du inte ta in information för att du mår så dåligt. Då går det ju inte” (Lärare 2).

När elever har så allvarliga problem att tänka på inser lärarna att de inte kan pressa dem. En lärare säger "Då kanske man får släppa" (Lärare 2). Det går alltså inte att kräva att de ska lyckas i ämnet under sådana omständigheter. Lärarna menar också att om de inte lyckas i ämnet är det ännu viktigare med det sociala. I klassrummet kan en sådan lösning vara att flytta eleven till en synlig plats, en förflyttning som skapar positiv förstärkning för den typen av elev. Det ligger i linje med socialkonstruktivistiska idéer om den sociala kontextens avgörande betydelse för inlärningsprocessen (Gibbons, 1998).

Lärares samarbete med andra lärare i klassrummet

Vi ställde två frågor som handlade om hur lärare samarbete med andra lärare och hur detta samarbete bidrar till undervisning i klassrummet. Flera lärare uttrycker en önskan om ett samarbete med andra men tiden räcker inte till. Det finns dock andra som lyckas få ihop tiden. De uttrycker också en lättnad över att vara överens om samma saker. Någon säger att det är skönt att ha flera ögon därför att då kan man se på de olika ämnena utifrån olika perspektiv. Det skapar en helhet för eleverna när man samplanerar och även när man gör sambedömning av betyg. Lärarna säger att de som är specialister på att utveckla språket är SVA-lärarna. Dessa sitter inne med djupa kunskaper och därför är samarbetet med dem jätteviktigt. Det är också bra när man kan samarbeta med modersmåslärarna och studiehandledarna. Lärarna uttrycker att det från skolan har tagits initiativ för att utveckla samarbetet mellan lärare på skolan. Vikten av detta beskriver även Svensson (2017), som menar att man kan skapa förutsättningar för produktivt arbete, trots olika förstaspråk hos lärare och elever, genom samarbeten med modersmåsläraren och multimodala resurser. Ett exempel på när detta har lyckats, ges av en lärare:

"Dels har vi ju möten och delger varandra. Vi går på utbildning tillsammans. Vi vidareutbildar oss. Vi har lärarlyft. Vi har digitalisering. Vi samarbetar ju så att undervisningen fungerar. Vi fick tillfälle att gå på en kurs som hette matematiklyftet. Den i pågick i 2,5 år. Under den tiden fanns det ett system som gjorde att lärarna satt tillsammans.

Det bidrog till en förståelse för att eleverna lär sig på många olika sätt. Det öppnade också upp för gruppdiskussioner bland de lärare som deltog i kursen” (Lärare 2).

Hur uttrycker sig lärare om hur de kommer fram till att deras undervisning fungerar.

En av lärarna beskriver hur undervisningen förväntas fungera enligt Skolverkets instruktioner, alltså Skolverkets krav på hur kunskapen ska mätas. Detta innefattar det centrala innehållet och kunskapskraven som varje lärare måste följa. Den här läraren uttrycker tydligt att hen följer denna struktur i sin läsårsplanering. *”Man ser ju på elevernas utveckling om undervisningen fungerar. Om jag ser att det sker en progression i klassrummet så fungerar ju undervisningen. Om det finns en bra dialog tänker mellan mig och eleverna, då tänker jag också att undervisningen fungerar “ (Lärare2).*

Några lärare uttrycker osäkerhet över deras undervisning. De vet inte om undervisningen fungerat eller inte. De uttrycker att de personligen tycker att de gjort en bra lektion men är ändå inte säkra på sin insats när de lämnar klassrummet. De går ut och undrar om de nått fram till eleven. Andra säger att de vet att undervisningen fungerar genom att i början av lektionen ha en repetition med en tillbakablick på ord och begrepp som använts i den förra lektionen. Om eleverna kommer ihåg och kan ge respons så vet man att undervisningen fungerat. I vissa ämnen, till exempel i matematik, syns det tydligare om undervisningen fungerat. Där blir proven en slags utvärdering, och därför märks det genast om undervisningen fungerat eller inte.

“Men matten är ju lite mer styrd att de skall ha förmågor som de behärskar. Det är ju det som är provsituationen, att de ska jobba fram till provet och sedan får de prov och sedan så är det ju en del, så själva provet lär de ju sig jättemycket på. Så får man se hur det går på proven och ibland får man göra uppföljning med de. Så bedömningen är ju till viss del fortlöpande men också med prov och provsituationer” (Lärare 4).

Lärarna lyfter fram att det är viktigt att ha en dialog mellan lärare och elever, och att prata om vad som fungerar och vad som inte fungerar. *“Man får se är de med eller har dom gett upp? Ställer dom frågor eller har dom gett upp?” (Lärare 4).* Lärarna säger att de ju oftast märker

på eleverna om de förstår eller inte förstår, och att det handlar om att försöka känna av och känna in. *”När eleverna visar att de har förstått, då blir man väldigt, väldigt glad”* (Lärare 5).

6.5 Själereflektion

Hur utvärderar lärare sina insatser i klassrummet och i undervisningen

Vi fick några olika svar men innehållet var ungefär detsamma. Lärarna utvärderar sina insatser under tiden de är i klassrummet, i planering av kommande lektioner och i bedömning. Detta kan göras genom självreflektion då man sitter ner och skriver ner vad som kan göras bättre och utvecklas bättre, genom att vara uppmärksam under lektionen och se vad man kan fortsätta prata om på nästa lektion, samt genom att ställa frågor om hur något kan göras annorlunda. En lärare refererade till sambedömning som ett slags utvärdering:

“Ofta försöker jag och min kollega göra sambedömning. Så om jag har en elev som jag är osäker på hur jag ska tolka. Så utan att jag har skrivit någonting så låter jag henne läsa, och så får hon berätta vad hon ser i svaret. Det är väldigt, väldigt bra för då märker man att man inte är ensam i sitt beslut. Och det gör en tryggare som lärare. Jag har gjort en ganska korrekt bedömning för vi är iallafall två som har gjort lika” (Lärare 7).

Vem bär ansvaret för att eleven lyckas bli behörig?

Lärarna uttrycker sig att det finns ett gemensamt ansvar som ligger på både dem och eleverna. De anser att det största ansvaret ändå ligger på undervisande lärare. Deras undervisning gör det möjligt för eleverna att kunna lära sig kunskap och att ha framgång. Läraren öppnar på vis vägen för eleverna, men ansvaret ligger på dem att göra arbetet. Eleverna måste själva göra en arbetsinsats. En lärare uttrycker att det är rektorn som formellt bär ansvaret. En annan säger

“Rent formellt är det ju skolan. Alltså hur vi tillsammans organiserar oss. Hur lärarna utformar sin undervisning” (Lärare 1).

Det är ingen som nämner föräldrarna som ansvariga för elevernas skolgång. Däremot nämns att stöd från föräldrarna uppskattas av lärarna. Det går inte att tvinga föräldrarna att vara delaktiga i sina barns skolgång men det hjälper.

“Föräldrarna är också ett gott stöd. Vi kan jobba tillsammans med föräldrarna men vi kan inte tvinga föräldrarna” (Lärare 1).

Detta kan relateras till Bunar (2015) skriver om svårigheterna med att hitta en enskild organisatorisk modell för undervisning av nyanlända. Förutsättningarna för alla elever skiljer sig åt, till exempel i hur mycket föräldrarna engagerar sig i undervisningen, vilket kan påverka hur man ser på vem som bär ansvaret för elevens framgång. Alla organisatoriska modeller kring undervisning av nyanlända elever har för- och nackdelar. Därför behöver man veta vad som är användbart och effektivt för den enskilde elevens lärande innan man fattar beslut om placering i förberedelseklass eller i ordinarie klass (Kaya, 2016).

Tidigare erfarenhet

Vi började med att ställa frågor om lärarnas tidigare erfarenhet av att undervisa nyanlända för att sedan höra hur lärare uttrycker sig om skillnaden mellan att arbeta med nyanlända och i ordinarie klass. Vi kom fram till att lärarna vi intervjuade på den här skolan har arbetat i snitt 3-5 år med nyanlända elever. Lärarna hade olika mycket erfarenhet av att undervisa nyanlända elever. Någon hade arbetat på folkuniversitet på komvux och några på gymnasiet.

Lärarna uttrycker att de har blivit bättre på att ge synonymer och förklara begrepp, samt att de har utvecklat en medvetenhet om svårigheterna med det svenska språket. De inser att de många gånger har pratat över elevernas huvuden med väldigt många ord som för dem själva var enkla men omöjliga för eleverna att förstå. Så beskriver de konsten att förklara ord som är självklara för dem själva.

“I klassen där svenska inte finns, där får man ju hela tiden kontrollera att alla är med, att alla förstår vad man säger. Man får tänka sig för hur man uttrycker sig. Man får vända och vrida på språket”. (Lärare 3).

Undervisning går att genomföra i en svensktalande klass på ett helt annat sätt. Det är i språket som skillnaderna bottenar sig i. Lärarna uttrycker också en glädje och entusiasm över personlig utveckling i sin roll och i sitt yrke.

“Men det har varit väldigt spännande för mig själv att bli medveten om detta. Det är så ofantligt roligt. Det är levande att undervisa de här eleverna. Det är sådan härlig energi. Så att jag tycker att jag får sådan härlig energi av de här klasserna. De ger mig många leenden och många skratt. Jag blir glad när jag tänker att jag skall ha en lektion med språkintruktionsprogram (Lärare 7).

I klassrummet beskrivs två olika typer av nyanlända elever. Eleven som frågar fast den har svårt med språket och den tysta eleven som inte frågar alls, och inte heller förstår. När eleven inte är kommunikativ måste läraren se den här eleven i klassrummet och gå fram till eleven för att kontrollera att hen har förstått. Däremot är det lätt att undervisa eleverna som ber om hjälp för att förstå. Skillnader beskrivs mellan svenska och nyanlända elever i uppförande mot lärare och inställning till skolan och studier. Den nyanlända eleven sägs vara mer positivt nyfiken än en svensk elev. Dessutom är de artiga och lätta att prata med. Det märks på dessa elever att skolan är en viktig plats. Det är drivet hos de nyanlända som är större. De är mer skolfokuserade vilket visar sig i att de tar med sig sitt material och oftast kommer i tid. De går in för skolarbetet, för de har större ambitioner och vill mera. Tydligast är engagemanget till att lära sig saker, för de har en annan inställning.

“Jag tycker att det engagemanget inte finns i svensk klass om man tänker. Jag kan ha 23 elever som sitter som på nålar. På ett positivt sätt. De är så intresserade av det ekonomiska

systemet. Och jag har märkt att när jag gör detta i svenska klasser så sitter de och bara tycker att åh, vad tråkigt. Det är ett större motstånd där. Svårigheterna är väldigt olika” (Lärare 2).

Skillnaderna som utgör svårigheterna är språkkunskaperna och bakgrunden. Eleven som är född i Sverige har språket med sig och behöver inte anstränga sig med att översätta ord för att förstå innebörd. Förståelsen skiljer sig också på det sättet att eleven med svensk bakgrund har

en viss insikt i hur saker och ting fungerar i samhället. Naturligt har hen en grundförståelse som en nyanländ helt saknar. För eleven är allting nytt.

8. Slutsats och diskussion

Gemensamt för lärarna är hur de uttrycker sig om de nyanlända elevernas skolbakgrund. Eleverna läser på introduktionsprogrammet på gymnasiet eftersom de saknar betyg för grundskolan i åk 9. Ett problem som lärarna stöter på är att hinna med så många moment som möjligt i kursplanen på väldigt kort tid. Eleverna måste nämligen få betyg för årskurs 9 inom en begränsad tidsram. Ett annat problem som lärarna måste handskas med är elevernas livssituation. Den är många gånger fylld med känslor av oro och rädsla för framtiden. Deras ostabila situation påverkar deras studiegång och då vill inte lärarna pressa eleverna till att prestera under sådana omständigheter. I planering använder lärarna den digitala plattformen ITS. Där kan föräldrar se läxorna och där kan också sjukanmälningar göras. Ibland används två planeringar för att möta eleverna på individnivå. En planering som är lättare för eleverna som inte är starka i språket och en som är svårare för elever som hunnit lära sig lite mera. Flera av lärarna säger att de anpassar materialet till de nyanlända eleverna genom att förenkla texter samt arbeta med *ord och begrepp* för att höja förståelsen hos eleverna. Alla lärare säger att det är brist på tid för att planera och för att förenkla och anpassa material. Extra tid till samarbete hade varit bra för att kunna utveckla material och göra förbättringar i undervisningen och samarbetet med andra kollegor. Lärarna är också ense om att eleverna som har skolbakgrund ofta klarar ämneskunskaperna bra men får ändå problem i svenska skolan på grund av de inte kan det nya språket. Skillnaderna som finns mellan ämneskunskaper och språkkunskaper beror på ämnet. I ämnet SO kan eleven ha tidigare kunskaper om sitt lands historia, exempelvis gällande Mellanöstern. I svenska skolan kan dock fokus ligga på Europas historia, vilket kan vara helt nytt för de nyanlända eleverna. I ämnet matematik är kunskaperna universella. I hela världen är $1+1=2$. Ändå stöter en nyanländ elev med tidigare matematiska kunskaper på problem på grund av språket. Lärarna hjälper eleverna att få betyg genom att låta dem redovisa texter muntligt istället för skriftligt och även komplettera prov muntligt. Lärarna samarbetar också med modersmålslärare och studiehandledare för att hjälpa eleverna att lyckas nå kunskapskraven. En lärare talar om att det framför allt är rektorn som bär ansvaret för skolans organisation men att också lärarna har ett visst ansvar. En begränsning med studien är att vi använt en kvalitativ metod, där alla

lärarna som vi intervjuat arbetar på samma skola. Lärarna följer samma riktlinjer från ledningen och har samma grupper av elever. Vårt resultat kanske skulle bli annorlunda om vi intervjuat andra lärare på andra skolor. Då hade vi kunnat jämföra resultaten på olika skolor, i olika kommuner i Sverige. Individuella planer som är skraddarsydda för de nyanlända eleverna tror vi är något som vår uppsats kan öppna vägen för att ta fram.

8.1 Förslag på vidare studier

Modersmålsläraren gör den svenska grammatiken begriplig för eleven genom att översätta på båda språken. Man jämför de språkliga skillnaderna och får därigenom en tydlighet i hur meningar byggs upp på svenska. Studiehandledaren hjälper eleven att förstå de olika ämnena i skolan. Hens uppgift är att undervisa eleven i ämnet, på modersmålet. Studiehandledning syftar till att eleven ska förstå ämnet på sitt eget språk. Studiehandledarens roll blir som mest betydelsefull när en elev saknar skolbakgrund och ämneskunskaper. Vare sig studiehandledaren eller modersmålsläraren är tolkar. Deras uppdrag är inte att översätta från ett språk till ett annat. I transspråkande undervisning arbetar man metodiskt med elevernas förutsättningar genom att tänka på och använda sig av flera språk samtidigt. Man drar nytta av hjärnans kopplingar mellan upplevelser och tankestrukturer. Det framkom i våra intervjuer med ämneslärare i matematik, naturkunskap, samhällskunskap och att samarbete mellan lärarna var bra för undervisningen. Slutsatserna leder oss till förslagen om fortsatta forskningsfrågor: Hur påverkas elevernas resultat och kunskapsutveckling om ämneslärarna använde sig mera av translanguaging? Hur skulle undervisningen utvecklas om translanguaging användes av ämneslärarna i samspråk med modersmålslärare och studiehandledare? Vår studie kan utvecklas mera genom nya intervjuer med de nyanlända eleverna. Det skulle vara intressant att få att göra en studie utifrån deras synvinkel.

8. Referenser:

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5th ed.) Bristol, UK: Multilingual Matters.

Bouakaz, L. (2012). *Att behålla mitt och lära mig något nytt : Föräldraengagemang i mångkulturella miljöer*.

Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bunar, N. (2015a). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*, 1. utg. edn, Natur & kultur, Stockholm.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Cummins, Jim (2001b). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a Diverse Society*. Second edition. Los Angeles: California Association for bilingual education.

Cummins, Jim (2013). Förord. I: Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, E. & Häge, J. (2016). *Flyktens barn: medkänsla, migration och mänskliga rättigheter*. (2., uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma : Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* (Gothenburg studies in educational sciences, 310). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Gibbons, P. (1998). Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education*, 12(2), 99-118.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2007. Norrköping.

Hornberger, Nancy H. "The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7.2-3 (2004): 155-71. Web.

Jørgensen, J. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.

Kaya, Anna (2014). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för nyanlända- en Fallstudie om genrebaserad undervisning i en förberedelseklass år 4- 6*. Stockholms universitet.

Kaya, A., & Persson, J. (2016). *Att undervisa nyanlända : Metoder, reflektioner och erfarenheter* (1. uppl. ed.). Stockholm: Natur & Kultur.

Kästen Ebeling, G. & Otterup, T. (red.) (2014). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? : En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund* (Studies in educational sciences, 7).

Lahdenperä, P. (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11(2), 201-207.

Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.) (2010). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Mateus, S. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education: Ofelia García and Li Wei. (2014). New York, NY: Palgrave MacMillan, 162 pp. *Bilingual Research Journal*, 37(3), 366-369.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge : Talk among teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Skolverket, (2013). Nyanlända elever i fokus. Stockholm: Skolverket.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Univ., 2003. Stockholm.

Skolverket, (2015). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket(2016).*Utbildning för nyanlända elever*: Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019).*Introduktionsprogram*: Stockholm: Skolverket.

Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & Kultur.

Torpsten, A. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2008. Växjö.

Vetenskapsrådet, (2000). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Trost, J. 2007). *Enkätboken* (3:e uppl) Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Migrationsverket, (2017 b). *Asylsökande till Sverige*, Stockholm: Migrationsverket

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1/ Intervjufrågor

1. Hur lärare uttrycker sig om andra pedagogers metoder och hur de använder sig av deras metoder samt inspireras av dessa?
2. Hur lärare uttrycker sig kring arbetet med elever som har särskilda behov?
3. Metoder som lärarna uttrycker att de använder för att bedöma vilken kunskapsnivå respektive elev ligger på i olika ämne?
4. Hur planerar lärarna sin undervisning?
5. Hur lärare uttrycker sig om vad de behöver för att förbättra sin undervisning för nyanlända elever?
6. Hur lärarna beskriver de största svårigheterna och utmaningarna med att undervisa nyanlända elever?
7. Hur lärare uttrycker sig om interaktionen med eleverna under lektionen?
8. Hur lärare uttrycker sig om sitt arbete med att lyckas få eleverna behöriga i ämnena för att kunna komma in på nationella program eller yrkesutbildning?
9. Hur lärare gör och hur de uttrycker sig när de märker att elever inte lyckas i ämnet?
10. Hur uttrycker sig lärare om hur de kommer fram till att deras undervisning fungerar?
11. Hur utvärderar lärare sina insatser i klassrummet och i undervisningen?
12. Vem bär ansvaret för att eleven lyckas bli behörig?
13. Tidigare erfarenhet?

