



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tillfällig exkludering – vägen till inkludering

**En intervjustudie av ett antal lärares erfarenheter av att undervisa
nyanlända elever i grundskolans senare år**

Annika Söderlind Blank

LAU395

Handledare: Ingegerd Enström

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT14-1170-03

Termin: VT 2014



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sammandrag

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Tillfällig exkludering – vägen till inkludering. En intervjustudie av ett antal lärares erfarenheter av att undervisa nyanlända elever i grundskolans senare år.

Författare: Annika Söderlind Blank

Termin och år: Vårterminen 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ingegerd Enström

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT14-1170-03

Nyckelord: svenska som andraspråk, förberedelseklass, nyanlända elever, inkludering, exkludering, andraspråksutveckling, mainstreaming, differentiering, skolutveckling.

Syfte: Studiens syfte var att kartlägga vilka faktorer som gynnar nyanlända elevers skolframgång enligt ett antal lärare på en 4–9-skola i en av Göteborgs förorter. Ett bisyfte var att studiens resultat skulle kunna ligga till grund för en lokal plan för mottagande av nyanlända elever.

Metod och material: En tredjedel av skolans lärare intervjuades i fokusgrupper. Lärarna, som var 13 till antalet, representerade både praktisk-estetiska och teoretiska ämnen samt lärare som undervisar i förberedelseklass. Intervjuguiden utformades efter faktorer, som i tidigare forskning, visat sig gynna skolframgång för nyanlända elever. Studiens analyserade material bestod av tre fokusgruppsintervjuer. Lärarnas erfarenheter av gynnsamma faktorer för nyanlända elevers skolframgång jämfördes mot den tidigare forskningen.

Resultat: Lärarnas erfarenheter är att en differentieringsmodell är att föredra. Detta innebär att nyanlända elever till en början undervisas i en förberedelseklass. En mainstreamingmodell där de nyanlända direkt börjar i den ordinarie undervisningen missgynnar de nyanlända, enligt lärarna. Lärarna menar att de nyanlända behöver få språkundervisning i en förberedelseklass för att ge dem goda förutsättningar för att successivt kunna delta i den ordinarie ämnesundervisningen. Ämneslärarna menar att det inte finns utrymme att bedriva andraspråksundervisning inom ramen för den ordinarie undervisningen. Trots att de nyanlända till en början undervisas i en förberedelseklass upplever ämneslärarna att det är svårt att undervisa dem när eleverna kommer ut i den ordinarie undervisningen. Lärarna anser att svårigheten består i att lägga undervisningen på lämplig nivå eftersom språk- och kunskapspridningen är stor mellan de nyanlända och de övriga eleverna.

Slutsatser: Det är viktigt att alla lärare inom grundskolan har kompetens i språk- och kunskapsutvecklande undervisning för att kunna möta de nyanlända elevernas behov. För att underlätta det språk- och kunskapsutvecklande arbetet bör det ingå en lärare i svenska som andraspråk i varje arbetslag, vilken kan ha en handledande funktion för sina kollegor. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet måste få en mer framträdande roll i undervisningen av nyanlända elever. Samarbete med vårdnadshavare, studiehandledare, elevhälsoteam och studie- och yrkesvägledare anses gynna de nyanländas skolgång, så därför bör skolor se till att ha ett fungerande samarbete mellan dessa parter.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning	2
3.1 Språk och kunskap	2
3.2 Att lära på sitt andraspråk	3
3.2.1 Ordförrådet	4
3.2.2 Kognition och språk	4
3.2.3 Modersmålets betydelse	5
3.3 Organisation av nyanlända elevers utbildning	5
3.3.1 Mainstreaming eller differentiering	6
3.3.2 Skolintroduktion	6
3.3.3 Förberedelseklasser – sociala och pedagogiska perspektiv	7
3.3.3.1 Mainstreamingmodellen	7
3.3.3.2 Differentieringsmodellen	8
3.3.4 Den ordinarie ämnesundervisningen	9
3.4 Sammanfattande kommentar	10
4. Metod, tillvägagångssätt och material	11
4.1 Fokusgrupper	12
4.2 Urval och genomförande	12
4.3 Transkription och analys	13
4.4 Etiska ställningstaganden	14
4.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	14
5. Resultat	15
5.1 Förberedelseklass	15
5.1.1 En trygg start	16
5.1.2 Kartläggning av tidigare kunskaper och tiden i Fbk	17
5.1.3 Grundläggande andraspråksutveckling	18
5.2 Övergången från Fbk till ordinarie klass	19
5.3 Den ordinarie klassen	20
5.4 Alternativet till Fbk	21
5.5 Modersmålets betydelse	22
5.6 Studiehundledning	23
5.7 Arbetslag	24
5.8 Den politiska dimensionen	24
5.9 Sammanfattning av resultat	25
6. Diskussion	27
6.1 Nystarten	27
6.2 Förberedelseklassen	27
6.3 Från Fbk till den ordinarie undervisningen	28
6.4 Metoddiskussion	32
6.5 Fortsatt forskning	33
7. Avslutning	33
Referenser	34
Bilaga 1. Intervjuguide	37
Figur 1. Undervisningens och lärandets fyra zoner	3
Figur 2. Cummins modell	5

1. Inledning

Elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan uppgår, enligt Skolverket (2013), till ca 20%. Denna grupp är heterogen på många olika sätt: hälften av eleverna är födda i Sverige och har vuxit upp i en flerspråkig miljö där svenskan ingår som en självklar del, medan andra knappt har haft kontakt med det svenska språket. De övriga är födda utomlands och har anlänt till Sverige nära skolstarten eller senare under skoltiden. Bland de sent anlända finns det elever med flerårig skolbakgrund medan andra har en knapp eller ingen skolbakgrund alls (Lindberg & Hyltenstam 2013:41).

Det ställs stora språkliga och ämnesmässiga krav på alla andraspråkselever men speciellt på de som anländer under de senare grundskoleåren eller åren för studier inom gymnasieskolan. Det är därför inte konstigt att skolframgången är bristande för dessa elever. Då den svenska skolan ska erbjuda likvärdig utbildning för alla elever (Skolverket 2011:8), måste vi ställa oss frågan hur vi kan förbättra möjligheterna till skolframgång för de sent anlända eleverna.

Insatser för pedagogisk utveckling kan göras på såväl makro- som mikronivå och det ingår i läraruppdraget att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete (Folkesson et al. 2004). Av den anledningen finner jag det intressant att i denna studie fokusera på en grupp lärare på en 4–9-skola i en av Göteborgs förorter. För att pedagogiskt utvecklingsarbete ska falla i god jord är det, enligt bland andra Hargreaves (2004:302), viktigt att lärare delar samma vision samt erbjuds ett reellt deltagande i de förestående förändringarna. Studien ämnar därför att samla de aktuella lärarnas erfarenheter av att vilka faktorer som gynnar nyanlända elevers skolframgång. Den svenska skolan ska vila på både beprövad erfarenhet och vetenskaplig forskning (SFS 2010:800, 1 kap. 5§). Resultatet av studien skulle därför kunna ligga till grund för att en lokal plan för mottagande av nyanlända elever. Lärarnas erfarenheter kommer att analyseras mot bakgrund av ett urval av relevant forskning om nyanlända elevers andraspråksutveckling och lärande.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att kartlägga vilka faktorer som är särskilt viktiga, enligt ett antal lärare, för att nyanlända elever inom grundskolans årskurs 4–9 ska kunna lyckas bättre i sitt skolarbete än de gör idag. Ett bisyfte med undersökningen är att resultatet av den ska kunna ligga till grund för att utveckla en lokal plan för att ta emot nyanlända elever på en flerspråkig 4–9-skola i en av Göteborgs förorter. För att en sådan plan ska vinna legitimitet hos personalen bör deras erfarenheter och upplevda behov av förändring alltså tas tillvara (Hargreaves 2004:302). För att uppnå syftet söker jag svar på följande frågeställningar:

- Vilka faktorer ger de bästa förutsättningarna för nyanlända elever att lyckas med sin skolgång enligt de aktuella lärarna?
- Hur bör skolans arbete med nyanlända organiseras enligt de aktuella lärarna?

- Vilka erfarenheter har de aktuella lärarna av förberedelseklasser?¹
- Vilka erfarenheter har de aktuella lärarna av modersmålets betydelse för andraspråkselevens skolframgång?
- Vilka erfarenheter har de aktuella lärarna av samverkan mellan skola och vårdnadshavare?
- Vilka erfarenheter har de aktuella lärarna av samarbete runt nyanlända elever mellan mentor, ämneslärare, modersmålslärare, studiehandledare, specialpedagog och elevhälsoteam?

3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska ram och tidigare forskning om andraspråksutveckling, lärande på andraspråket samt olika undervisningsmodeller för nyanlända elever. I texten kommer jag delvis att använda mig av det könsneutrala pronomenet *hen* på grund av att könstillhörighet inte är relevant i just de sammanhangen.

3.1 Språk och kunskap

Uppsatsen vilar på Vygotskys sociokulturella teori för lärande (1978). Han menade att allt lärande ingår i en social kontext och i ett interpersonellt samspel. Språket blir således en nyckel till kunskapsutveckling. Vygotskys syn är också lämpligt för att förstå hur språk utvecklas. Utan ett interpersonellt samspel kommer inga mänskliga språk att växa fram. Dock är också den fysiska omgivningen avgörande för att språket överhuvudtaget ska kunna ta form – kontexten ger oss nämligen en gemensam upplevelse som går att klä i ord. Det är så det lilla barnet tillägnar sig språket genom att i stunden kunna ”referera till föremål och händelser i den omedelbara närheten” (Gibbons 2006:19).

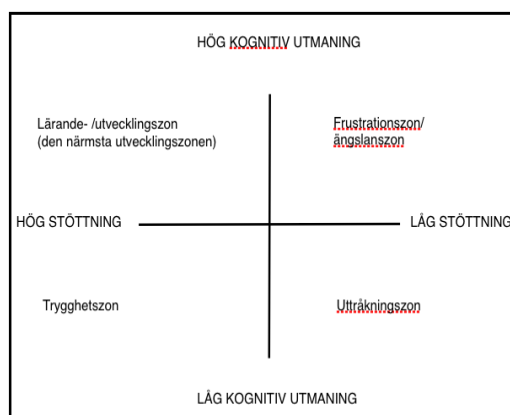
Enligt Vygotsky sker lärandet mot bakgrund av elevens tidigare kunskaper. Kunskaperna byggs successivt på varandra och resultatet är avhängigt vad eleven redan kan – elevens *förförståelse*. Man kan säga att lärande sker steget över elevens aktuella nivå, eller i *den närmsta utvecklingszonen*. Det som ligger före den närmsta utvecklingszonen är alltså redan utvecklat och det som ligger för långt ifrån den är inte tillgängligt för lärande. Optimalt lärande sker när eleven erbjuds stöd av en mer erfaren person, såsom en lärare, familjemedlem eller kamrat. Tack vare stöd och hjälp, så kallad *stötning*, kan inläraren utveckla färdigheter som annars hade varit otillgängliga. Vygotsky menade att ”det en elev kan göra med hjälp idag, kan han eller hon göra på egen hand i morgon” (Vygotsky 1978 i Gibbons 2010:42).

Den närmsta utvecklingszonen går att jämföra med Krashens modell för andraspråksinlärning (1982), vilken också kräver ett socialt sammanhang. Den bygger på att inläraren måste utsättas för ett språkligt *input/inflöde*. För att detta inflöde ska vara utvecklande bör det ligga steget över inlärarens nuvarande språkliga nivå, vilket illustreras med (*i + 1*). Swain (1995) utvecklade sedan Krashens modell genom att

¹ Förberedelseklass kommer senare att förkortas *Fbk*.

tillägga att också *output/utflöde* är nödvändigt för att utveckla ett andraspråk. Inläraren måste alltså använda sig av inflödet för att befästa språket. Då inläraren använder språket får hen också återkoppling på huruvida yttrandena är förståeliga, avvikande eller oacceptabla av samtalspartnern. Språkutveckling är alltså beroende av ett socialt sammanhang i likhet med Vygotskys sociokulturella teori för lärande. Svenska studier visar också att samarbete i smågrupper gynnar andraspråkselevens språkutveckling och ämneskunskaper, då eleverna får rika tillfällen att uttrycka sig och förhandla om både språkligt och ämnesmässigt innehåll (Lindberg 1996, 2001 och Sellgren 2011).

Mariani (1997 i Gibbons 2010:43f) beskriver fyra klassrumsmiljöer utifrån hur höga kognitiva utmaningar eleverna ställs inför samt graden av stöttning de får av läraren/lärarna.² Undervisning med höga kognitiva utmaningar och låg stöttning skapar frustration och oro hos eleverna, som till slut riskerar att ge upp på grund av att utmaningarna upplevs som oöverstigliga. Undervisning med låga kognitiva utmaningar och låg stöttning innebär istället en *utträkningszon* som kan skapa ointresse för skolan. I utträkningszonen är det till exempel vanligt med så kallade fyller-i-övningar eller annat material som eleverna kan klara av att göra på egen hand men som inte stimulerar till fortsatt lärande. Fältet för låga kognitiva utmaningar och hög stöttning kallas för *trygghetszonen*. Eleverna lär sig inte mycket här samtidigt som de inte heller utvecklar självständighet i sitt lärande. Det sista fältet faller inom den närmsta utvecklingszonen då de kognitiva utmaningarna är höga och stöttningen likaså. Eleverna får alltså tillräckligt med stöttning för att ta sig till nästa nivå i sitt lärande.



Figur 1: Undervisningens och lärandets fyra zoner (Mariani 1997 i Gibbons 2010:44)

3.2 Att lära på sitt andraspråk

I detta avsnitt presenteras viktiga faktorer för andraspråkselevens lärande. Dessa är ordförrådets och modersmålets betydelse samt förhållandet mellan kognition och språk.

2 Man skulle på svenska hellre säga *stora* eller *små utmaningar*, men i Gibbons (2010) är översättningen *höga* respektive *låga utmaningar*. Detsamma gäller *hög* och *låg stöttning*, där man på svenska hellre hade sagt *mycket* eller *lite stöttning*. Jag har valt att använda mig av de benämningar som ges i Gibbons (2010), alltså *höga* eller *låga utmaningar* och *hög* eller *låg stöttning*.

3.2.1 Ordförrådet

Att ha ett rikt ordförråd anses vara den enskilt viktigaste faktorn för lärande på andraspråket (Saville-Troike 1984 i Lindberg 2007:34). Enligt vissa internationella forskare måste minst 95% av orden i en text vara kända för att läsaren ska kunna tillgodogöra sig innehållet. Andra hävdar att det snarare bör handla om 98%, eftersom mer än 2% okända ord i en text avsevärt påverkar läsförståelsen och dessutom försvårar möjligheten att gissa de okända ordens betydelse (Nation 2001:144–149). Det är alltså inte lätt att ta till sig texter som läsare med ett fragmentariskt ordförråd, men om läsaren har goda förkunskaper i ämnet – en förförståelse – kan tillägnandet underlättas. Å andra sidan kan ett stort ordförråd underlätta förståelsen av en text som behandlar ett för läsaren okänt ämne.

För att förstå andraspråkselevernas situation bör vi jämföra med förstaspråkseleverna. Innan skolstart beräknas förstaspråkselevernas ordförråd uppgå till 8.000–10.000 ord, den så kallade *basen* (Viberg 1993:63f). Basen beskrivs som det ordförråd och andra språkliga resurser som alla som talar språket som modersmål behärskar. Förutom ordförrådet ingår alltså behärskning av uttal, grundläggande grammatik med korrekt morfologi, tempusanvändning och syntax samt kompetens att delta i samtal och återge en berättelse med sammanhang. I och med skolstarten byggs basen ut med omkring 3.000 ord per läsår. Utvecklingen av ordförrådet i samband med skolgången kallas för *utbyggnaden* och innebär bl.a. läs- och skrivkunskaper och tillägnandet av ett specialordförråd kopplat till skolans ämnen. Det som är värt att notera är att utbyggnaden av språket sker till stor del via mediering av basen, vilket gör att undervisningen riskerar att bli otillgänglig för andraspråkselever som saknar den grundläggande basen (Bergman & Abrahamsson 2004:599f).

I detta ljus ökar förståelsen för den utmaning som andraspråkselever ställs inför när de börjar i den svenska skolan. De ska inte bara tillägna sig basen utan de ställs samtidigt inför kravet att tillägna sig utbyggnaden i skolans olika ämnen. Därför förespråkar Bergman och Abrahamsson (2004:600) undervisning som ser till att utveckla bas och utbyggnad parallellt. Särskilt krävande blir detta när eleverna anländer sent i grundskolan. Forskning har nämligen visat att det kan ta mellan fem till tio år att uppnå den språknivå som krävs för att klara av skolans läsämnena (Thomas & Collier 2002).

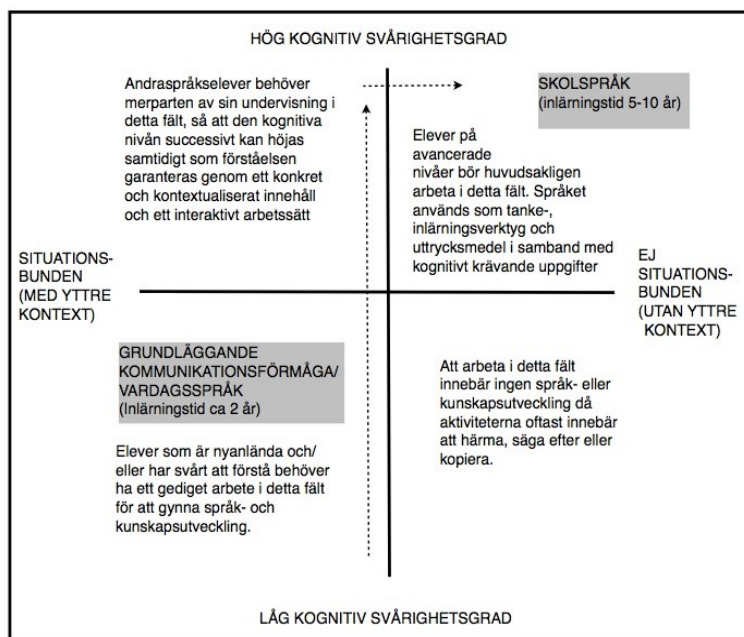
3.2.2 Kognition och språk

Cummins (1996 i Abrahamsson & Bergman 2005:23) har utarbetat en modell för hur kognition och språknivå samverkar. Modellen beskriver de språkliga krav som elever möts av i skolarbetet. Det handlar om alltifrån enkla uppgifter till mer krävande. Språkbruket speglas i ämnets kognitiva svårighetsgrad och graden av kontext. Det går alltså att använda två parametrar för att utforma ett schema med fyra fält (se figur 2 nedan).

Specifikt för andraspråkselever är att de behöver börja arbeta med ett ämnesområde i det nedersta vänstra hörnet där den kognitiva svårighetsgraden är låg och där ämnet kontextualiseras. I detta skede arbetar man med ämnesförståelsen med ett basordförråd som också får chans att växa (att utveckla ett basordförråd för vardagskommunikation tar upp emot två år), då andraspråkselever ofta inte har en

komplett bas (Viberg 1993:67). Detta blir möjligt tack vare en rik kontext. I nästa steg är kontexten bibehållen men språket lyfts till en mer abstrakt nivå, där exempelvis mer ämnesspecifika ord kan introduceras. Det sista steget består i att ämnet kan behärskas utan yttre fysisk kontext. Det kan till exempel handla om att ta till sig ämnet enbart via en text (att uppnå ett fungerande och abstrakt skolspråk kan ta alltifrån fem till tio år).

Modellen visar också att ju högre kognitiv svårighetsgrad det är på ämnet desto fler språkliga funktioner måste man behärska. Det är till exempel enklare att namnge, identifiera och återge en kronologisk följd än att generalisera, söka svar på problem eller argumentera.



Figur 2: Cummins modell (fritt efter Abrahamsson & Bergman 2005:23 samt Holmegaard & Wikström 2004:545).

3.2.3 Modersmålets betydelse

Modersmålet har stor betydelse för både fortsatt kunskapsutveckling och andraspråksutveckling (Nygren-Junkin 2006:220; Thomas & Collier 2002). Om eleverna redan har tillägnat sig ett skolrelaterat ordförråd på modersmålet, är det mycket enklare att tillägna sig motsvarande begrepp på andraspråket tack vare att de kognitiva strukturerna redan är etablerade. Thomas & Collier (2002) betonar därför att den kognitiva utvecklingen bör ske på både modersmålet och andraspråket. För att uppnå resultat behöver eleverna mötas av utmaningar och få riklig stöttning, istället för att få förenklade uppgifter och ett förenklat innehåll (Thomas & Collier 2002).

3.3 Organisation av nyanlända elevers utbildning

Det finns olika sätt att organisera nyanlända elevers utbildning. En del forskare förespråkar att nyanlända elever ska delta i den ordinarie undervisningen från första

skoldagen medan andra initialt förespråkar separat språk- och ämnesundervisning.

3.3.1 Mainstreaming eller differentiering

Internationella studier om hur undervisning organiseras för minoritetsspråkselever kan delas in i två olika kategorier – *mainstreaming* och *differentiering*. Mainstreaming är en modell där eleverna deltar direkt i den ordinarie undervisningen utan att de får något särskilt språkstöd. Det förväntas alltså att eleverna lär sig undervisningsspråket indirekt genom att delta i den ordinarie undervisningen, utan ett specifikt riktat språkstöd (Mc Kay & Warshauer Freedman 1990 i Lindberg & Hyltenstam 2013:37). Andemeningen med detta system är att undervisningen ska vara icke-diskriminerande och inkluderande och att minoritetsspråkseleverna ska få likvärdig tillgång till utbildning. Trots dessa intentioner har många andra studier visat att mainstreamingmodellen är kontraproduktiv. Detta beror på att det är komplext och tidskrävande att utveckla ett skolrelaterat språk. Av den anledningen krävs ett starkt språkstöd under lång tid för att minoritetsspråkselever ska nå skolframgång (Thomas & Collier 2002). Annorlunda uttryckt är differentiering en förutsättning för att minoritetsspråkselever ska få det stöd som de behöver för att klara skolgången. Det finns olika sätt att differentiera undervisningen för minoritetsspråkselever. Ett av dessa är skolinledning med inledande kartläggning, undervisning i förberedelseklass för en senare övergång till undervisning i ordinarie klass.

3.3.2 Skolinledning

Bergendorff (2014:38ff) förespråkar ett holistiskt perspektiv på lärande och hälsa vid skolinledning av nyanlända elever i Sverige. Hon visar också att det i arbetet är viktigt att ”ha tilltro till elevens vilja och förmåga, utgå från att vårdnadshavarna vill sitt barns bästa, ha blick för utsatthet” (2014:38) samt att ”ha ett interkulturellt förhållningssätt i mötet med de nyanlända” (2014:38).

Skolinledningen är ofta tredelad: kartläggning, förberedelseklass och övergång till den reguljära/ordinarie undervisningen. Bergendorff menar att dessa tre delar ska vara tätt sammansvetsade, med fokus på den enskilde eleven, för bästa resultat (2014:38).

I kartläggningen tas hela den nyanlända familjen emot. Där får familjemedlemmarna grundläggande kunskaper om hur den svenska skolan, närsamhället och myndigheter fungerar. Elevernas kognitiva utveckling och språk- och kunskapsutveckling bedöms. Familjens bakgrund och livssituation kartläggs och barnets eventuella behov av särskilt stöd, socioemotionellt stöd, medicinsk vård och/eller rehabilitering utreds. Det är vanligt att familjer har trauman med sig från krigsdrabbade områden vilket påverkar undervisningen i olika grad. Vissa elever kan bli inåtvända, medan andra kan bli utåtagerande. Det är därför viktigt att all skolpersonal är observant, lyhörd och har redskap för att kunna stödja sina elever så bra som möjligt i undervisnings-sammanhanget (Ascher 2014:100–103, Kästen-Ebeling 2014:151).

Kartläggningen av elevens kunskaper är inte definitiv utan fokuserar framför allt på ”att identifiera individens styrkor och att skapa lust att lära och utvecklas i det nya sammanhanget” (Bergendorff 2014:39). Genom detta arbete möjliggörs en

sammankoppling av förståelsen med det nya som eleverna möter i den svenska skolan. Underlaget som tagits fram används sedan i överlämningen till skolintroduktionens andra fas – förberedelseklassen (Bergendorff 2014:39).

I förberedelseklassen får de nyanlända eleverna grundläggande språk- undervisning och de får orientera sig i den nya närmiljön utifrån ett interkulturellt perspektiv. Eleverna får möjligheter att reflektera kring det svenska utifrån sina egna erfarenheter. Detta grundarbete ger trygghet och strategier för de nyanlända att klara av den svenska skolgången (Bergendorff 2014:40). Bergendorff understryker vikten av att förberedelseklassen har starka band till den ordinarie skolverksamheten så att de nyanlända införlivas i hela skolans sociala rum. Av den anledningen får de nyanlända eleverna tidigt en plats i en ordinarie klass, där de kan delta i den undervisning som är möjlig samt skapa relationer till klasskamrater. Vanligtvis börjar man med de praktisk-estetiska ämnena, men det kan också handla om ämnen som den nyanlända redan är stark i, exempelvis engelska eller matematik (2014:40).

Övergången från förberedelseklass till ordinarie klass bör ske successivt. Att sikta mot att eleverna ska lyckas är väsentligt enligt Bergendorff, och därför bör man låta eleverna börja i ämnen som de kan och tycker om (2014:41). Under övergångsperioden kan undervisningsstoffet från den ordinarie ämnesundervisningen för- och efterarbetas i Fbk (2014:41). Slutligen menar Bergendorff att det är centralt att den nyanlända får studiehjälp på modersmålet, särskilt när eleven inte längre går i Fbk (2014:42).

3.3.3 Förberedelseklasser – sociala och pedagogiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras två skilda perspektiv på undervisning i förberedelseklass: mainstreamingmodellen och differentieringsmodellen.

3.3.3.1 Mainstreamingmodellen

Fridlund (2011) utgår från den svenska skolans interkulturella och inkluderande intentioner. Hon har undersökt hur två skolor, i en medelstor stad, hanterar svårigheten med ”en skola för alla” samtidigt som vissa elever får åtskild undervisning i svenska som andraspråk (hädanefter förkortat *SVA*) och i förberedelseklass (2011:12, 112–114). Fridlund intresserar sig för diskursen om åtskild undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass. Hon utgår från specialpedagogikens syn på inkludering och exkludering. Specialpedagogiken förespråkar inkludering av alla elever i den ordinarie undervisningsgruppen, vilket innebär att elever i behov av särskilt stöd därför inte ska behöva exkluderas fysiskt, utan de ska få det stöd som behövs för att kunna delta på sina villkor inom ramen för den ordinarie undervisningen (2011:12, 175). Enligt Fridlund innebär inkludering att de nyanlända eleverna börjar direkt i ordinarie klass medan exkludering således innebär undervisning i förberedelseklass (2011:224).

Det framkommer i Fridlunds studie att specialpedagoger och andraspråklärare är oense om vilken undervisning som är bäst för andraspråks elever (2011:177). Specialpedagogerna anser att det bästa för andraspråks eleverna vore att se över lärandemiljön inom ramen för de ordinarie klasserna, medan andraspråkslärarna menar

att andraspråkselevernans behov inte kan bemötas inom den ”vanliga” undervisningen (ibid.). Specialpedagogerna har inte någon förståelse för att den åtskilda undervisningen av andraspråkseleverna skulle kunna motiveras utifrån elevernas språkutveckling (ibid.). Specialpedagogerna är nämligen av den uppfattningen att elevernas svenska inte utvecklas inom ramen för förberedelseklasserna eftersom ingen av eleverna behärskar svenska där (ibid.). Därför menar specialpedagogerna att elevernas språkutveckling gynnas av att undervisas inom ramen för de ordinarie klasserna (ibid.). Klasslärarna i Fridlunds studie menar att andraspråkselevernans språkliga behov skulle kunna tillgodoses inom den ordinarie undervisningen även om det skulle bli svårare att undervisa ett större antal elever. De anser därför att maxantalet elever i varje klass bör vara 20 (Fridlund 2011:171–173).

Lärarna i svenska som andraspråk menar att deras elever har ett stort behov av ”tid” samt lugn och ro, på grund av elevernas ofta problematiska och traumatiska bakgrunder, vilket de får i en särskild undervisningsgrupp så som en förberedelseklass (Fridlund 2011:195, 203). Lärarna i Fbk hävdar att eleverna behöver lärare som ”har tid att se dem och som kan möta dem på den nivå de befinner sig” (Fridlund 2011:195), vilket möjliggörs i en mindre undervisningsgrupp (Fridlund 2011:205). I förberedelseklasserna missgynnas eleverna heller inte av de högre kraven som den ordinarie svenskundervisningen innebär, enligt lärarna i Fbk (Fridlund 2011:206f). Fridlund finner det dock paradoxalt att lärarna i svenska som andraspråk inte motiverar den åtskilda undervisningen i termer av språkutveckling (2011:200, 228, 231). Hon diskuterar huruvida mångfald och flerspråkighet ses som tillgångar då ansvaret för vissa elevers språkutveckling till största delen är avskild från annan verksamhet samt att denna åtskilda verksamhet arbetar för att få andraspråkseleverna att passa in i den svenska skolnormen (2011:201). Fridlund menar också att den åtskilda undervisningen av andraspråkselever innebär att den ordinarie undervisningen går miste om både möjligheter och utmaningar när det gäller interkulturell och inkluderande undervisning (2011:237). Hon frågar sig om det inte vore möjligt att integrera SVA i ett gemensamt svenskämne för alla elever så att andraspråkseleverna slipper särskiljas från sina klasskamrater (Fridlund 2011:230).

3.3.3.2 Differentieringsmodellen

Nilsson & Axelsson (2013) har studerat de pedagogiska och sociala förutsättningarna för nyanlända elever i den svenska grundskolans senare år. Tre skolor har undersökts: den första i en liten kommun med 2600 invånare, på en skola med 3 % flerspråkiga elever, den andra i en medelstor kommun på en skola med 30% flerspråkiga elever och den tredje i ett storstadsområde på en skola med 100% flerspråkiga elever. De båda forskarna har under 15 månader genomfört 16 intervjuer med lärare, 61 intervjuer med 22 nyanlända elever i årskurs 8 och 9 samt genomfört deltagande observationer i Fbk och i den ordinarie ämnesundervisningen.

Deras resultat från de tre olika skolorna visar att Fbk utvecklar såväl elevernas andraspråk som ämneskunskaper tack vare ett språk- och ämnesintegrerat förhållningssätt samt med stöd på elevernas förstaspråk. Nackdelen är dock att Fbk oftast inte har möjlighet att erbjuda undervisning i skolans samtliga ämnen och att utmaningarna i längden blir för låga för eleverna. Svårigheterna ligger också i att finna lagom utmaningar till varje enskild individ på grund av åldersspridningen och de

ojämna kunskapsnivåerna bland eleverna. De ordinarie klasserna kan visserligen erbjuda undervisning i samtliga ämnen, men när eleverna väl börjar i de ordinarie klasserna upplever de flesta av dem en besvikelse på grund av att undervisningen blir för svår, särskilt då ämneslärarna inte hinner och/eller inte kan ge adekvata förklaringar ur ett andraspråksperspektiv. De nyanlända riskerar alltså att hamna mellan stolarna: de får för låga utmaningar i Fbk medan utmaningarna i de ordinarie klasserna blir för höga (Nilsson & Axelsson 2013:159).

Ett liknande förhållande råder i de nyanlända elevernas sociala integrering med övriga elever. De nyanlända eleverna längtar efter att få vara som alla andra. De ser övergången till de ordinarie klasserna som nyckeln till att äntligen få svenska vänner och upplevas som ”svensk”. Dessvärre har de svårt att knyta sociala kontakter med de övriga eleverna och upplever åter ett utanförskap. Till och med skolkamrater och lärare signalerar indirekt en ovilja att ta ansvar för de nyanländas sociala integrering. I det läget blir förberedelseklassen en trygg plats där de kan vara sig själva, ha kamrater och få rätt typ av stöttning och förklaringar av lärarna som har mest erfarenheter av och kompetens i fråga om andraspråsutveckling (Nilsson & Axelsson 2013:159).

I en amerikansk studie kom Brinegar (2010 i Jepson Wigg 2011:139f) fram till att förberedelseklassers storlek påverkade de nyanländas välbefinnande i skolan. Trygghet skapades genom en mindre sammanhållen grupp av elever som delade den gemensamma erfarenheten av att vara nya i landet och i språket. Otrygghet blev resultatet av att eleverna behövde gå mellan olika klassrum och ofta byta grupper. Fördelen med en mindre grupp var, enligt eleverna i studien, att det var lättare att samarbeta och lära sig saker.

Nilsson & Axelsson (2013) drar slutsatsen att både pedagogiska och sociala förutsättningar hänger samman i arbetet med nyanlända elever. Osäkerheten och utanförskapet som de nyanlända beskriver att de upplever i de ordinarie klasserna orsakas förmodligen av att både det pedagogiska och sociala stödet uteblir. Några av de intervjuade uttrycker explicit att situationen påverkar deras självförtroende, möjligheter till lärande och framtida studieframgångar. I Jepson Wiggs studie om invandrade elevers berättelser om att flytta till Sverige uttrycker en elev att när han väl lyckades ”bli en av de andra” (i den ordinarie klassen) och hade utvecklat sin svenska, kunde han fokusera mer på skolarbetet (2011:60). Nilsson & Axelsson (2013:160) understryker att den ordinarie skolverksamheten måste förändras i sitt mångfaldsarbete för att övergången från Fbk till de ordinarie klasserna ska bli mer gynnsam för nyanlända. Ett led i denna förändring är att arbeta aktivt med maktrelationer visavi majoritets- och minoritetsgrupper inom skolan (Thomas & Collier 1997, 2002).

3.3.4 Den ordinarie ämnesundervisningen

Otterup (2014:70–72) beskriver att tiden i Fbk oftast är begränsad till ett eller två år. Detta innebär att eleverna fortfarande har mycket kvar att utveckla i och på sitt andraspråk då det tar lång tid att etablera ett fungerande skolspråk (se figur 2 i avsnitt 3.2.2 ovan). Av den anledningen behöver klass- och ämneslärare ha kompetens för att också undervisa ur ett andraspråksperspektiv. Grundskolans aktuella styrdokument (Lgr 11, Skolverket 2011) understryker dessutom att alla lärare har ansvar för alla elevers språkutveckling, oavsett om det rör sig om förstaspråkslever eller andraspråkslever (Skolverket 2011). Några exempel på språkutvecklande

undervisning står att finna i Gibbons genrepedagogik (2006) och i Hajer och Meestringas språkinriktade undervisning (2010). Alla tre förespråkar en kontextrik undervisning, med konkreta upplevelser, som bild- och filmstöd, för att skapa förståelse för ett ämne. Samtal kopplade till upplevelserna bygger upp språket. Sedan fortsätter språkutvecklingen genom att koppla skriften till ämnet där också mer ämnesspecifik vokabulär introduceras. I likhet med Cummins modell (figur 2) börjar arbetet i det konkreta för att bli alltmer abstrakt.

Holmegaard och Wikström (2004:541f) anser att ämneslärare kan uppleva att andraspråkselever börjar i den ordinarie undervisningen för tidigt på grund av att de nyanlända kan ha mycket svårt att ta till sig innehållet i läroböckerna. Dock fastslår de att det ändå är viktigt att andraspråkseleverna får börja i ämnesundervisningen efter en period av koncentrerad undervisning i andraspråket. Holmegaard och Wikström menar också att det krävs att ämneslärarna arbetar aktivt med andraspråkselevernas språkutveckling parallellt med ämnet, så att eleverna får chans att utveckla ämneskunskaperna trots att andraspråket är under utveckling. För att ytterligare öka andraspråkselevernas skolframgång är ett aktivt samarbete mellan all personal och alla ämnen viktigt. Andraspråkläraren skulle här kunna fungera som samordnare mellan ämnesundervisning, modersmålsundervisning och studiehandledning så att alla inblandade arbetar mot samma mål. Forskning (Anderson 1993; Craik & Lockhart, 1972:675 i Holmegaard & Wikström 2004:551) visar också att ämnesintegrering gör att eleverna får mer tid på sig ”att bearbeta ett innehåll och processa på djupet, vilket hjälper dem att förstå och minnas bättre” (Holmegaard & Wikström 2004:551).

3.4 Sammanfattande kommentar

Föreliggande studie vilar på Vygotskys sociokulturella teorier för lärande (1978). Interpersonellt samspel ses därmed som förutsättningen för att språk och kunskap ska kunna utvecklas. Lärandet sker i den närmsta utvecklingszonen, vilket innebär det som eleven kan utveckla med hjälp och stöd av en mer erfaren person såsom en lärare. Andraspråkutveckling följer samma mönster – eleven behöver med stöd möta ett språkligt inflöde som ligger steget över hans nuvarande nivå (Krashen 1982) samt själv producera muntliga såväl som skriftliga utflöden för att befästa språket (Swain 1995). I dessa läroprocesser krävs alltså stöttning av en lärare eller klasskamrater för att eleven ska gå framåt i sin utveckling. Både Mariani (1997) och Cummins (1996) beskriver optimalt lärande i termer av höga kognitiva utmaningar och rikligt med stöttning. Cummins belyser specifikt lärande av och på andraspråket och lägger därför till en parameter med hur pass kontextrikt språket och undervisningsstoffet är. Nybörjare behöver en mycket kontextrik undervisning, medan avancerade inlärare klarar av ett mer kontextreducerat undervisningsinnehåll.

Ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång hos andraspråkselever (Nation 2001). Denna elevgrupp behöver arbeta parallellt med det vardagliga språket och skolspråket (Viberg 1993). Dessutom behöver den kognitiva och språkliga utvecklingen ske på både modersmålet och andraspråket för bästa resultat. Ett väl utvecklat modersmål stärker andraspråket (Nygren-Junkin 2006, Thomas & Collier 2002).

Internationella studier om hur undervisning organiseras för minoritets-språkselever kan delas in i två huvudformer, mainstreaming och differentiering (Mc

Kay & Warshauer Freedman 1990). Mainstreaming innebär att eleverna deltar direkt i den ordinarie undervisningen vilket har visat sig missgynna både andraspråksutvecklingen och kunskapsutvecklingen, eftersom det krävs språkligt stöd för att utveckla ett skolspråk, vilket kan ta mellan fem och tio (Thomas & Collier 2002). Den andra huvudformen, differentiering, kan organiseras i skolintroduktion med inledande kartläggning av språk och kunskaper, fortsatt kartläggning och grundläggande språkundervisning i förberedelseklass och successiv övergång till den ordinarie undervisningen, vars delar måste ha en röd tråd enligt Bergendorff (2014). Bergendorff (2014) belyser också vikten av ett holistiskt perspektiv på mottagandet där även familjehistorik och fysisk och psykisk hälsa ingår. Ascher (2014) och Kästen-Ebeling (2014) understryker vikten av att alla lärare har kunskap om hur man bemöter elever som upplevt trauman och som har posttraumatiskt stressyndrom.

Fridlund (2011) har undersökt lärares tankar om separerad undervisning i Fbk och SVA utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv på inkludering. Hon menar att andraspråksleverna blir segregerade genom en avskild undervisning. Nilsson och Axelsson (2013) har undersökt undervisning i Fbk samt övergång till ordinarie undervisning. De fann att Fbk gynnar elevernas språk- och ämneskunskaper tack vare ett integrerat arbetssätt. Däremot kan Fbk i längden innebära för låga utmaningar för eleverna, men samtidigt upplevs utmaningarna oftast som för höga i den ordinarie undervisningen. Att knyta sociala kontakter med eleverna i de ordinarie klasserna upplevs som svårt och därför känner sig de nyanlända mer hemma i Fbk, där de har kamrater som delar liknande erfarenheter av att vara ny i Sverige. Holmegaard och Wikström (2004) menar att ämneslärare ofta upplever att andraspråkslever börjar i den ordinarie undervisningen för tidigt och att ämneslärare därför behöver få mer kompetens i att undervisa denna elevgrupp efter dess specifika behov. Holmegaard och Wikström förespråkar också ämnesintegrerade arbetssätt där andraspråkslärare kan handleda övriga lärare i sitt arbete.

Att det finns forskningsresultat som talar emot varandra beror sannolikt på att studierna har olika utgångspunkter och perspektiv. Fridlund (2011) menar att inkludering i den ordinarie undervisningen är att föredra då hon lutar sig mot specialpedagogiken som förespråkar att varje elev ska få stöd efter sina behov inom ramen för den ordinarie undervisningen. Anlägger man däremot ett andraspråksperspektiv förespråkas undervisning i mindre grupper, där eleverna får många tillfällen att utveckla sitt andraspråk på rätt nivå och med rätt stöd (Mc Kay & Warshauer Freedman 1990, Nilsson & Axelsson 2013, Brinegar 2010, Jepson Wigg 2011). Att erbjuda grundläggande andraspråksundervisning blir nämligen svårt att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen, där variationen i fråga om språk- och kunskapsnivåerna i regel är för stora.

4. Metod, tillvägagångssätt och material

I detta kapitel presenterar jag studiens metod, material, urval, genomförande, etiska hänsyn samt generaliserbarhet, validitet och reliabilitet.

4.1 Fokusgrupper

För min undersökning har jag valt att använda en kvalitativ metod, eftersom jag intresserar mig för lärares erfarenheter av vilka faktorer som är särskilt viktiga för att nyanlända elever ska kunna lyckas bättre i sitt skolarbete än de gör idag. Metoden för att samla in lärarnas erfarenheter är fokusgrupper. Fokusgrupper är planlagda och strukturerade gruppintervjuer (Esaiasson et al. 2007:361). Det finns tre kriterier för vad som utmärker fokusgrupper. De ska:

1. vara sammansatta för ett särskilt syfte,
2. fokusera kring ett centralt tema, i detta fall, faktorer för nyanlända elevers utbildning,
3. ha en särskilt utsedd samtalsledare (Esaiasson et al. 2007:361).

Den insamlade datan från fokusgrupper består alltså av respondenternas gemensamma erfarenheter av och tankar om ett givet ämne (Esaiasson et al. 2007:362).

Vidare beskrivs fokusgrupper som att vara ”mycket användbara när det gäller att generera idéer” (Esaiasson et al. 2007:363). Att fokusgrupper kan föda nya idéer har jag funnit extra intressant ur ett skolutvecklingsperspektiv. Härigenom kan samtalen leda till nya lärdomar om yrkesutövandet när personalen får utbyta erfarenheter (jfr Blossing 2003:30; Folkesson et al. 2004:92f). Fokusgrupper passar därför bra för studiens bisyfte, att upprätta en plan för mottagande av nyanlända, då Folkesson et al. (2004:133–135) och Hargreaves (2004) betonar vikten av kollegial delaktighet inför verksamhetsförändringar för att de ska gå att genomföra med bästa resultat. Genom att koppla de kollegiala samtalen till forskning på området kommer förhoppningsvis skolans arbete att bli välbalanserat mellan vetenskaplighet och beprövad erfarenhet.

4.2 Urval och genomförande

Studien genomfördes under höstterminens andra halva 2012 på en 4–9-skola i en av Göteborgs förorter. Grönbackaskolan, som skolan kallas för i denna studie, har nästan enbart elever med utländsk bakgrund. Med *utländsk bakgrund* menas att eleverna är födda utanför Sverige alternativt att eleverna har minst en förälder som är född utanför Sverige. Grönbackaskolan var tidigare en 6–9-skola men har utökats med årskurs fyra och fem från och med hösten 2012 på grund av omorganiseringar i stadsdelen. På Grönbackaskolan går ett trettiotal nyanlända elever. Förberedelseklassen finns för de nyanlända eleverna i årskurs 6–9. De elever som anländer i fyran eller femman börjar direkt i ordinarie klass eftersom skolledningen bedömt att några förberedelseklasser inte behövs för dessa elever.

Tiden i Fbk varierar och eleverna slussas ut i alla ämnen under en övergångsperiod då de både går i Fbk och i de ordinarie klasserna. Innan eleverna börjat i skolan i Grönbacka, har de gått på Nystarten, en stadsdelsgemensam verksamhet för att ta emot nyanlända elever och deras familjer. Där kartläggs tidigare skolgång, familjehistoria och hälsa. Nystarten fungerar också som en introduktion till den svenska skolan och hur den fungerar. Efter Nystarten sker en överlämning till den ordinarie skolan. Under tiden för studien har nedskärningar gjorts i Nystartens verksamhet, vilket resulterat i mindre omfattande kartläggningar för att ringa in de

nyanländas behov. Det är också osäkert om förberedelseklassverksamheten kommer att vara kvar på Grönbackaskolan.

Jag har gjort ett strategiskt urval (Stukát 2011:69), eftersom studiens syfte kräver lärare med erfarenhet av att undervisa nyanlända elever. Man kan också säga att jag har använt mig av ett bekvämlighetsurval (Stukát 2011:69) när jag har sökt respondenter till studien. Det var nämligen effektivast inom den korta tidsramen för studien att kontakta en av skolorna där jag genomfört min verksamhetsförlagda utbildning. På Grönbackaskolan har alla lärare också erfarenhet av att undervisa nyanlända elever. Jag bedömde att jag skulle kunna öka deltagandet i undersökningen genom att kontakta lärarna personligen. Av ett trettio-tal lärare kunde tolv ställa upp. Bland lärarna är två behöriga i svenska som andraspråk och undervisar i förberedelseklass. De övriga är också behöriga lärare och undervisar i de ordinarie klasserna i ämnena svenska, svenska som andraspråk, bild, SO, NO, matematik, franska och slöjd. En av svensklärarna i de ordinarie klasserna var handledare åt en lärarstudent som också fick delta i en av fokusgrupperna. En av matematiklärarna har invandrat till Sverige och talar arabiska. Risken med ett bekvämlighetsurval är att urvalet kan bli skevt (Stukát 2011:69) men jag har haft tur genom att de lärare som kunde delta i undersökningen representerar både praktisk-estetiska och teoretiska ämnen.

Lärarna delades in i tre fokusgrupper då det ultimata antalet personer i varje grupp är mellan fyra till sex personer för att skapa ett så dynamiskt samtal som möjligt (Esaiasson et al. 2007:366). Den första gruppen bestod av fem lärare och en lärarstudent och intervjun varade i ca en timme. Den andra bestod av fyra lärare och den intervjun varade också i cirka en timme. Den tredje gruppen bestod av tre lärare och intervjun varade i ungefär 45 minuter. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes i ett klassrum på Grönbackaskolan på lektionsfri tid. Alla lärare kunde vara med hela tiden, förutom vid ett tillfälle då en av lärarna i den första gruppen var tvungen att gå till andra arbetsuppgifter efter ca 45 minuter.

Frågeguiden skapades med utgångspunkt i aktuell forskning kring faktorer som visat sig gynnsamma för andraspråkselever (se bilaga 1). Frågeguiden delades ut i varje fokusgrupp i syfte att få respondenterna att driva samtalet själva för att minska intervjupåverkan från min sida. Med anledning av att Grönbackaskolan är min egen VFU-skola (verksamhetsförlagd undervisning) ansåg jag att det var viktigt att minska påverkan från min sida. Att komma som student till sin VFU-skola för att genomföra en studie skulle kunna upplevas som kontrollerande av lärarnas kunskaper och kompetens. Av den anledningen gick jag delvis ifrån kravet på att en fokusgrupp ska ha en samtalsledare. I två av grupperna drevs samtalet gemensamt av gruppmedlemmarna och jag ställde kompletterande frågor där jag ansåg att det behövdes. I den tredje gruppen fick jag ta en större roll som samtalsledare för att få igång diskussionen. Detta kan ha att göra med att fokusgruppen bestod av tre personer, vilket kan innebära att det är svårt att få igång dynamiken i samtalet (Esaiasson et al. 2007:366). Efter godkännande av respondenterna, spelades intervjuerna in på min dator och min mobiltelefon.

4.3 Transkription och analys

Samtalen i fokusgrupperna har transkriberats. Eftersom syftet med studien är inriktat

på innehållet, har respondenternas svar anpassats till läsbar form med normal skriftspråklig ortografi. Men jag har valt att ge citaten viss talspråkskaraktär där exempelvis "mig" har skrivits "mej".

Esaiasson et al. (2007:370) anser att analysmetoden för fokusgrupper är densamma som analysmetoden vid enskilda samtalsintervjuer. Analysen av enskilda samtalsintervjuer kan gå till på flera sätt. Jag har valt en kombination av *koncentrering* och *kategorisering* (Esaiasson et al. 2007:305f). Koncentrering innebär att forskaren sammanfattar långa uttalandet utan att gå miste om det väsentliga innehållet. Kategorisering innebär här att jag har delat in materialet utefter de faktorer som den tidigare forskningen framhåller som gynnsamma för andraspråkslevers skolframgång samt andra faktorer som de aktuella lärarna förde fram.

Jag jämför inte fokusgruppernas svar mot varandra i analysen eftersom inga större skillnader dem emellan förekom, vare sig det handlade om sammansättning av lärarkategorier eller deras svar. Materialet jämförs mot den tidigare forskningen på området, redovisad i kapitel 3 ovan.

4.4 Etiska ställningstaganden

I enlighet med Vetenskapsrådets regler och riktlinjer (2002) har informanterna i förväg fått veta att studien är ett examensarbete inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Syftet med studien har framgått liksom rätten att avbryta sin medverkan. Alla namn i studien är fingerade, såväl stadsdelar, skolor som de intervjuade lärarna. Jag kan dock inte garantera att informanterna inte känner igen varandras respektive svar, då studien genomförts på en och samma arbetsplats.

4.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Generalisering av denna studies resultat till en större population är svårt att göra på grund av att studien är liten till sitt omfång (Stukát 2011:136). Dock är en teoretisk eller analytisk generalisering möjlig av de delar i resultatet som bekräftats av tidigare studier (Esaiasson et al. 2007:180). Stukát (2011:136) menar att ordet *relaterbarhet* är ett mer korrekt ord på många studier, vilket liknar en analytisk generalisering för att man ska kunna jämföra en annans studies resultat mot ens egna. För att uppnå en så god relaterbarhet som möjligt krävs det att de studerade fallen har en så god beskrivning som möjligt. En svagare generalisering är möjlig inom min egen studie för att de tre fokusgrupperna gav mycket liknande uppfattningar och erfarenheter om undervisning av nyanlända elever.

En studie har hög validitet om forskaren mäter det hen avser att mäta (Stukát 2011:134). Min studie avser att samla in lärares erfarenheter av och tankar om vad som gynnar nyanlända elevers utbildning. Fokusgrupper är fördelaktigt, eftersom ett samtal öppnar upp för svar som jag som forskare till exempel inte hade kunnat få fram genom en enkät med fasta svarsalternativ. Som forskare måste man också fråga sig om man har fått in alla tänkbara svar om det som man undersöker. Finns det risk att forskaren inte har gjort en heltäckande studie, kan man säga att validiteten minskar (Stukát 2011:135). Genom att genomföra fler fokusgruppsintervjuer med samma deltagare skulle eventuellt ytterligare erfarenheter om nyanländas utbildning komma fram. Detta

skulle kunna innebära att jag inte fått fram alla erfarenheter som studien ämnade samla in och därmed skulle studiens validitet minska. Detta betyder att teoretisk mättnad, när man inte längre kan få ut ny information från sitt material (Esaiasson et al. 2007:309), är nära sammankopplad med validiteten. Den teoretiska mättnaden skulle även kunna bedömas mot bakgrund av mitt urval. Dels är mitt urval med avseende på antalet möjliga intervjupersoner litet i förhållande till en större population, dels är bortfallet stort då ungefär en tredjedel av de tillfrågade lärarna kunde ställa upp i studien, vilket gör att den teoretiska mättnaden antagligen inte är uppnådd.

Reliabiliteten bedöms till viss del vara hög, då samma frågeguide systematiskt har använts vid varje fokusgruppsintervju. Dessutom kan inspelningar avlyssnas flera gånger, vilket därför är tillförlitligare än exempelvis anteckningar. Vid ett fåtal tillfällen gick det inte att höra vad som sades under inspelningarna på grund av att respondenterna talade i mun på varandra (Esaiasson m fl. 2007:70f).

Hög reliabilitet kan också uppnås i kvalitativa studier genom att man låter flera bedömare göra tolkningar av det empiriska materialet. Om bedömarna kommer fram till liknande tolkningar, kan reliabiliteten anses vara hög (Stukát 2011:137). I min studie är det svårt att bedöma reliabiliteten i det avseendet eftersom jag är den enda som har tolkat mitt material.

Denna studie skulle kunna gå att göra om utifrån samma frågeguide men som forskare kan man inte räkna med att få samma svar i och med att människors uppfattningar och erfarenheter skiljer sig åt. Därför kan det vara svårt att bedöma en kvalitativ studies tillförlitlighet utifrån ”test-retest-metoden” (Stukát 2011:134). Däremot skulle relaterbarheten lättare kunna bedömas genom att låta studien göras om med samma metod och med ett liknande urval av intervjupersoner (jfr Stukát 2011:136).

5. Resultat

I detta kapitel presenteras lärarnas erfarenheter av olika aspekter i fråga om mottagande av nyanlända elever. Förberedelseklasser och övergången från förberedelseklass till ordinarie undervisning behandlas i ett första skede. Sedan följer erfarenheterna av hur undervisningen ter sig i de ordinarie klasserna. Därefter kommer lärarnas tankar om hur mottagandet av nyanlända skulle bli, om förberedelseklasserna inte fanns. Modersmålet betydelse för nyanländas lärande tas upp samt förutsättningarna för samarbete med studiehandledare. Vidare presenteras lärarnas tankar om organisationen av arbetslag. Till sist presenteras lärarnas tankar om de politiska ramarna för mottagande av nyanlända elever.

5.1 Förberedelseklass

Alla utom en lärare i undersökningen anser att det bästa är att nyanlända elever börjar i förberedelseklass för att så småningom delta mer och mer i den ordinarie ämnesundervisningen. Läraren som inte håller med tar upp sin egen skolgång som andraspråkselev som exempel och menar att han inte skulle ha gynnats av en tid i Fbk utan att han klarade sig bra tack vare sin lärare som hade samma modersmål. Han var

också den ende invandrade eleven och fick mycket hjälp med språket av sina klasskamrater. I det avseendet var hans skolsituation inte jämförbar med de förhållanden som råder på den undersökta skolan.

Enligt samtliga lärare får Fbk som undervisningsgrupp eleverna att känna sig trygga i den nya skolmiljön. De menar dessutom att Fbk kartlägger elevernas tidigare kunskaper, ger dem ett basordförråd på det nya språket och senare fungerar som en länk och ett stöd till ämnesundervisningen.

5.1.1 En trygg start

Lärarna anser att det är viktigt att skapa trygghet för eleverna, då nyanlända kan ha genomgått trauman:

- (1) Mycket ser man att många från Fbk [elever], kanske har speciella bakgrunder. Det kan va problematik och sånt som är sekretess (bild-/svensklärare).

Lärarna menar också att det därför är en förutsättning att elevhälsoteamet samarbetar med lärarna för att de nyanländas utbildning ska bli av god kvalitet. Vidare anser lärarna att det är viktigt att få landa i den nya miljön och lära sig hur skolan fungerar:

- (2) Jag menar det är en annan kultur, allt är helt annat och det här blir svårt för dom (arabisktalande matematiklärare),
- (3) Man lär sig koderna i den svenska skolan för att man får prata om sådant i Fbk och diskutera (SVA-/svensklärare).

Lärarna tar också upp betydelsen av föräldrasamverkan för att få en trygg skolstart. De menar att även föräldrarna behöver få stöd för att förstå hur den svenska skolan fungerar och hur de kan stötta sina barn:

- (4) [...] man gör allt för sina barn. Jag tror att det finns en viss vilshenhet där. Dom kommer till en helt ny kultur med helt nya koder. Dom vill vara delaktiga men vet inte hur (matematiklärare).
- (5) Just det här med föräldrar så är det ju inte jättemånga av dom föräldrar man träffat som vet vilka rättigheter dom har och vilka krav dom kan ställa på skolan. Oftast är dom ju väldigt tacksamma för skolan men dom vet inte själva vilka krav dom kan ställa på oss. Så ett arbete mot föräldrar till nyanlända barn tror jag det finns mycket att vinna på för att hjälpa eleverna i sin tur genom att hjälpa föräldrarna att förstå, att hitta dom här normerna, få dom att förstå hur det fungerar i samhället för då kan dom hjälpa sina barn mycket bättre också. Det är ju någonting... skolan är ju en enhet och vi tar hand om barnen men det glappar ju med föräldrarna på nåt sätt (slöjdlärare).

En annan lärare påpekar att det skulle vara bra för tryggheten om de nyanlända och deras vårdnadshavare, i ett inledningsskede, får stöd av en studie- och yrkesvägledare för att få en långsiktig studiegång och råd om hur man kommer in på den svenska arbetsmarknaden:

- (6) Det är att man tydliggör för dom en studiegång och ett sätt att komma ut i arbete så att dom inte känner sej från början på nåt sätt som nåt slags, ja, inte andraklassens medborgare, utan att dom inte känner att dom inte har samma möjligheter att utvecklas som en vanlig medborgare. Man måste presentera för dom att: 'Välkomna!', 'Du ska ha alla möjligheter och du är mycket välkommen hit.' (SO-/svensklärare).

Ytterligare en faktor för att skapa trygghet är att låta de nyanlända gå tillsammans och känna att de går igenom samma process, menar lärarna:

- (7) [...] så att dom som grupp kan känna trygghet i att det är faktiskt vi tillsammans som genomgår det här och ska läsa här, så blir det inte så mycket att 'jag är ensam' (bild-/svensklärare).

5.1.2 Kartläggning av tidigare kunskaper och tiden i Fbk

Lärarna framhåller att det är lättare att kartlägga elevernas tidigare kunskaper i Fbk än i ordinarie klass:

- (8) Jag vet inte om Fbk kommer vara kvar eller inte men jag tycker det skulle vara synd om Fbk försvann för det skulle bli mycket mer problem för dom eleverna och för oss lärare. Det skulle behöva finnas en grupp lärare som kartlägger vad eleverna kan, vad dom har med sig i bagaget och så vidare så att man kan placera dom på rätt plats med rätt lärare och så vidare (arabisktalande matematiklärare).
- (9) Fbk är ju något flytande, jag menar dom kommer ju hit och sätts direkt i klass också men jag menar den här första kartläggningen görs ju lättare i Fbk än i klass (SVA-/svensklärare).

Lärarna vittnar om att det är individuella faktorer som gör att vissa elever behöver gå längre tid i förberedelseklass, medan andra kan börja i den ordinarie klassen snabbare:

- (10) Om vi tar Stina t.ex. ja hon är ju en superintelligent tjej som kom jättesnabbt ut i klass medan en annan elev som hade samma förutsättningar fick ju va där i två år till. Så det är väldigt olika (matte-/NO-lärare).

Lärarna säger att de nyanländas tidigare skolkunskaper påverkar hur de kommer att klara skolgången i Sverige. De med god skolgång kommer att klara av arbetet i ordinarie klass mycket bättre än någon som inte alls har tidigare skolgång eller mycket kort eller splittrad sådan:

- (11) Har man en elev då som har gått i skola och har börjat utveckla ett skolspråk på sitt modersmål och vet lite grann hur man gör när man lär sej och har ett eget driv. Det är klart att, en duktig och ordentlig elev som har lärt sej hur man gör kan ju då på egen hand slå upp lite ord och ställa frågor till nån och så. Men om man då har bristande skolgång och skolkunskaper och skolspråk blir ofta osäkra och blyga och det blir lätt att dom bara sitter där och stänger av liksom för att det är en sån omöjlig uppgift (svensk-/SO-lärare).
- (12) Det är en sak som vi borde vara väldigt uppmärksamma på för att av erfarenhet kan jag säga så här att ibland är det som att slänga alla i en gryta och dom ligger på olika nivå. Och det kan väl bli lite såhär sorgligt tycker jag och farligt när vi har en som är jätteduktig och en som inte har haft nån skolbakgrund överhuvudtaget (arabisktalande

matematiklärare).

Några lärare föreslår därför att skolan ska starta basgrupper för sent nyanlända elever som har en mycket liten eller ingen skolbakgrund. Vissa kanske inte ens kan läsa och skriva på modersmålet:

- (13) Ja, om man säger att man kommer hit i sjuan och inte har gått i skolan innan, då måste man faktiskt ha en grupp där man börjar från början. Kan man inte läsa och skriva, kan man inte sitta med i sjuan för där förväntas man kunna läsa och skriva. Lärarna där är ju inte utbildade i att lära folk läsa och skriva, det kan inte jag i alla fall. Att komma ut i matte i sexan om man inte har någon taluppfattning överhuvudtaget, då måste man ju ha en basgrupp och börja där. Det är klart att man måste men det har vi ju inte utrymme för (svensk-/SO-lärare).

5.1.3 Grundläggande andraspråksutveckling

Lärarna säger sig märka att elever som inte har fått gå i Fbk klarar sig sämre än elever som har fått gå i Fbk. Det kan handla om elever som redan gått på någon annan svensk skola innan de började i Grönbacka eller fyrona och femmorna som inte erbjuds undervisning i Fbk. De här eleverna får svårigheter med att förstå innehållet och lektionsupplägget inom ämnesundervisningen:

- (14) Vi som jobbar i Fbk märker ju också att när det kommer elever hit som kanske har varit i Sverige i ett eller två år som aldrig har gått i Fbk. Dom kanske kommer från en mindre ort i landet och gått rakt ut i klass. Så kommer dom hit och pratar lite svenska, dom kan till och med låta ganska svenska men så märker vi att det är en avgrund. Dom har ingen grund och det är så svårt att bygga då, att börja. Då märker man den skillnaden för att dom går inte vidare, dom utvecklas inte för att dom har missat grundarbetet (Fbk-lärare).

Samtidigt finns det fall, berättar lärarna, där det är svårt att låta en elev som enbart har gått i ordinarie klass börja i Fbk. Lärarnas bild av sådana situationer är att eleverna upplever det som att de går tillbaka i utvecklingen.

För att få så bra lärandeklimat som möjligt bör Fbk vara sammansatt av elever som ligger på olika nivåer, där några har varit i Sverige längre än andra, menar lärarna. De förklarar att det är tack vare kunskapsspridningen som eleverna stimuleras och kan lära av varandra:

- (15) [...] kan ingen nånting så kan dom inte lära av varandra. Man kan lära av varann om några har kommit lite längre. Dom som har kommit lite längre gynnas också av att dom kan förmedla det dom har lärt sig till dom helt nyanlända. Det förstärker ju deras kunnande (SVA-/svensklärare).

Lärarna anser att det är tack vare det låga elevantalet i Fbk som det går att skapa en språkutvecklande undervisning genom bättre diskussionsmöjligheter. Lärarna menar att detta inte är möjligt i de ordinarie klasserna som istället har för stor språk- och kunskapsspridning jämfört med Fbk:

- (16) Jag tror att, ska man lära sig ett annat språk så går det inte bara att lyssna utan det måste också vara lite struktur, särskilt i början, så att man får lite mer organiserad språkinläring och det får man ju inte om man är ute i den vanliga klassen på grund av den enorma spridningen man har där. Då hinner man ju inte riktigt hålla på med

nybörjarundervisning samtidigt som man då ska stimulera dom andra. Jag kan inte se hur jag skulle klara det i alla fall. Sen är det ju såklart bra med lite spridning i varje klass, men den får inte vara för stor (svensk-/SO-lärare).

En av lärarna förespråkar också små grupper med nyanlända, detta efter positiva erfarenheter i slöjdundervisningen där man skapade en särskild grupp med enbart nyanlända. Det upplevdes som effektivt för att eleverna

- (17) pratade mycket, pratade, visade, det blev väldigt tydligt. Det upplevdes, tyckte jag och många andra, som väldigt effektivt på något sätt för man fick förståelse (slöjdlärare).

Men när gruppen utökades till femton elever blev den för stor för att läraren skulle hinna med att individualisera, enligt läraren.

En annan lärare påpekar att man i förberedelseklassen får utrymme att förklara och sätta ord på känslor och prata om sådant som kan komma spontant, vilket inte kan erbjudas inom den ordinarie klassens tidsramar och storlek. En fördel med att få utveckla ett ordförråd som möjliggör att eleverna kan beskriva känslor, menar lärarstudenten, är att man minskar risken för bråk och konflikter relaterade till språkliga missförstånd:

- (18) Man hade inget språk att kommunicera såna vanliga grejer som ”ska vi leka?” eller så, barnen lärde dom nya barnen fula ord och så blev det liksom fel (lärarstudent).

5.2 Övergången från Fbk till ordinarie klass

Kartläggningen av elevernas kunskaper och språkutveckling som genomförs under elevernas tid i Fbk, bestämmer i vilket tempo de kommer att gå över till den ordinarie undervisningen, säger lärarna. Övergången sker successivt. Eleverna går inte ut i ämnena förrän de har en viss behärskning av språket. Ofta börjar de med ämnen som är lättast att ta till sig eller som de tycker om, berättar en av Fbk-lärarna.

En ämneslärare uppskattar att de nyanlända eleverna kan få extra hjälp med ämnena i Fbk. Det uppskattas att eleverna på så vis kommer mer välförberedda till den ordinarie undervisningen. En annan önskar att Fbk-lärarna ska vara med på de ordinarie lektionerna för att få se vad som händer där för att kunna arbeta djupare med stoffet i Fbk. Däremot anser en annan ämneslärare, som tidigare har arbetat i Fbk, att det kan bli ett problem för att det blir så mycket som läggs på Fbk, särskilt då Fbk har elever i många årskurser och i sexton olika ämnen.

Ibland finns det brister i utslussningen av elever till klasserna. Några lärare vittnar om att de helt plötsligt kan ha en ny elev i klassen som de inte känner till och föreslår att det borde finnas tid för överlämning:

- (19) Jag har en tanke här och det är att man skulle få avsatt tid till ett överlämnande; om man ska ut i något ämne, att man pratar och träffas, Fbk som gör ett fantastiskt jobb här, att dom träffar läraren i det ämne eleven ska ut i först och sen har en eller två uppföljningar efter första lektionen och känner att det kommer igång, för då får man också den här tryggheten (matematiklärare).

5.3 Den ordinarie klassen

En lärare som har en grupp nyanlända arabisktalande elever i matematik upplever att ämnesundervisningen blir mer fokuserad på språket än på ämnet:

- (20) Jag hade en lektion nu innan jag kom hit med Fbk-elever och nästan hälften av lektionen denna gång handlade inte om mattetal, det handlade om språk och vi gick igenom en massa ord på tavlan som dom sen fick i ett häfte. [...] Vi gick igenom ord och tal och sa att dom skulle säga det på både svenska och arabiska. Få med uttalet och såna saker liksom (arabisktalande matematiklärare).

Samtidigt påpekar lärarstudenten att det inte bara är lärarna i svenska som ska arbeta med språket utan att det är alla lärares ansvar. Hon och en annan lärare menar att det finns begrepp som vare sig Fbk-elever eller de övriga eleverna förstår.

Ämneslärarna menar att de tidigare inte behövt ha särskild kompetens i att organisera undervisningen ur ett andraspråksperspektiv eftersom eleverna fått gå i Fbk tills att de har en tillräcklig språklig grund att stå på för att börja i den ordinarie undervisningen:

- (21) Vi har ju varit vana vid att ha Fbk som tar hand om dom som kommit hit. Och när dom har kommit därifrån så har dom varit ganska duktiga på svenska. Så det problemet har vi på ett sätt sluppet, men för fem år sedan när dom började slussa ut eleverna för att det blev bråttom och det inte fanns någon plats så började problemen dyka upp (matematik-/NO-lärare).

Vid flera tillfällen tar ämneslärarna upp att de ofta står handfallna inför mötet med de nyanlända eleverna och att de därför behöver mer kunskap. Frustrationen över detta ökar då lärarna i Fbk måste slussa ut eleverna i klass innan eleverna är redo för det. Detta har skett då invandringen av flyktingar från krigsdrabbade områden varit så stor att lokalerna blivit för små och lärarantalet för lågt. När Fbk-eleverna slussas ut för tidigt i de ordinarie klasserna, säger ämneslärarna att de blir stressade för att de inte når fram till de eleverna i undervisningen:

- (22) Jag blir väldigt stressad av att ha nån som sitter och inte förstår nånting och inte kan svara och inte hänger med på det som klassen gör. Det är svårt att undervisa dom (fransk-/svensklärare).
- (23) Jag vet inte, jag har inte nåt material men jag har heller inte kunskap nog att kunna ta emot dom här eleverna på bästa sätt och lära dom på det sättet dom behöver lära sej. Jag vet inte hur jag ska göra (bild-/svensklärare).

När de nyanlända eleverna blev tvungna att börja i de ordinarie klasserna för tidigt, har en del lärare försökt att anpassa läromedlen genom att beställa så kallade "light-böcker" med förenklat innehåll. Dock säger en lärare att sådana läroböcker behöver vara mer bildintensiva för att skapa förståelse hos dem som inte har ett utvecklat andraspråk. En annan lärare påpekar att läromedlen måste ha ett genomgripande andraspråksperspektiv och riktas till nyanlända elever, vilket "light-böckerna" inte gör. Lärarna är också rädda att den stora tillströmningen av nyanlända gör så att det blir ohållbart att ha förberedelseklasser på grund av tidigare orsaker (lokaler och personal) och att alla nyanlända elever måste börja i de ordinarie klasserna på en gång. Förutom

för lite kunskap gällande undervisning av andraspråkselever är tidsaspekten väsentlig för att göra det möjligt för de nyanlända att kunna följa med i undervisningen:

- (24) Det finns ju inte nån tid i min tjänst för att jag ska kunna sitta ner med dom eleverna och alla dom ämnena och förklara att så här är det (bild-/svensklärare).

Tidsbristen förklarar lärarna med att de ordinarie klasserna redan är stora som de är och att de andra eleverna inte får det de behöver. Dock förekommer det individuella lösningar för ett par före detta Fbk-elever. De har fått en anpassad studiegång som tillåter dem att delta i till exempel alla tre åttondeklassernas matematik- eller svenskundervisning för att på så sätt kunna ägna mer tid åt samma ämne.

Elever som inte har fått gå i Fbk eller slussats ut för tidigt blir, enligt ämneslärarna, frustrerade och de här eleverna tenderar

- (25) att glida bort och försvinna (SO-lärare),

eftersom de inte hänger med i undervisningen. Frustrationen gör att vissa hamnar i konflikter, menar några lärare. Lärarna har märkt att de duktiga eleverna i de ordinarie klasserna också kan bli frustrerade, hamna i konflikter och skapa en stökig miljö då lärarna inte hinner stimulera dem heller:

- (26) Det blir ju väldigt enkelt en ond cirkel när det är några stycken som är väldigt duktiga men som vi inte hinner med att stimulera. Då slutar det med att dom blir stökiga och då går det tid åt att jobba med stöket och så blir det en ond cirkel av detta. Vissa grejer kan man ju sticka åt dom duktiga att jobba med men dom kan inte nå så långt utan hjälp där heller. Om det vore så lätt att lära sej på egen hand så skulle vi ju inte behöva nån skola alls. För att lyfta en nivå till så behöver man ju lärarhjälp (svensk-/SO-lärare).

5.4 Alternativet till Fbk

Lärarna resonerar om konsekvenserna av att ta bort Fbk. De anser att de elever som har god skolgång sedan tidigare kommer att klara sig, medan de resterande till slut kommer att ”hamna i korridorerna”. Lärarna tror att de nyanlända inte kommer att hinnas med i undervisningen och att de här eleverna inte kommer att hänga med och förstå. Därför tror lärarna att elevernas motivation för skolan och för att försöka uppnå målen kommer att sjunka:

- (27) Tänk dej att du kommer in i en klass och du fattar inte ett jota av det dom säger i klassen. Alltså, hur mår du då? Det funkar ju inte. Det är vansinne (matematik-/No-lärare).
- (28) och då tänker man ju: hur ska den eleven bli motiverad till att ens gå dit? (bild-/svensklärare).
- (29) En duktig elev kanske inspireras att lära sej orden och fråga om orden och slå upp. Är det en svag elev så kan det gå precis åt skogen (fransk-/svensklärare).
- (30) Om man då tar ett ämne som kemi och du som lärare får en elev på ett främmande språk här i skolan. Visst, om jag kan förklara på vårt eget språk, men då ska jag samtidigt försöka lära eleven svenska och sen lära ut mitt ämne på svenska (bild-/svensklärare).

- (31) Det är som att du skulle sätta dej på universitetet på tredje året matematik från morron till kväll. Du skulle inte begripa ett skit (matematik-/NO-lärare).

Lärarna anser att orsakerna till att eventuellt låta de nyanlända börja i ordinarie klass direkt är av ekonomisk art samt att inkludering är något som förespråkas. Inkludering ser lärarna i det här fallet som något som egentligen är exkluderande:

- (32) Det är väl den största orättvisan att alla ska behandlas på samma sätt. Det går ju inte (bild-/svensklärare).
- (33) Låt säga att du kommer in i en klass och inte fattar ett jota, det är ju om något inte inkluderande (matematik-/NO-lärare).

Ytterligare en aspekt av inkluderande av de nyanlända i ordinarie klass, enligt lärarna, är att de övriga eleverna skulle missgynnas:

- (34) Så tiden som då går åt till dom nyanlända Fbk-eleverna hade ju behövts till resten av klassen för dom klarar sej ju för guds skull inte heller. Jag menar, 100% där behöver gå till dom elever vi redan har och får man då en Fbk-elev som inte har någon som helst erfarenhet så går ju kanske 25% dit och då tappar resten av eleverna (bild-/svensklärare).

5.5 Modersmålets betydelse

När en nyanländ elev får gå ut i klass där det redan finns elever som talar samma modersmål, kan detta vara till hjälp för att den nyanlända kan få förklaringar samt förklara vad hen vill säga, tycker lärarna:

- (35) Ja, men det kan ju vara bra om man kan förklara på t.ex. arabiska. Då blir det ju stöttning (fransk-/svensklärare).

Däremot menar vissa lärare att modersmålet kan få för stor plats på bekostnad av användningen av svenska eller att modersmålet används i ett icke-pedagogiskt syfte:

- (36) Men dom jag pratar om är ju inte så nya, men dom använder modersmålet för att snacka om andra (svensk-/SO-lärare).

En annan lärare funderar över om man lägger för stort ansvar på en elev som får fungera som tolk, även om eleven kan vara till stor nytta. Nyttan med modersmålsstöd bekräftas av läraren med egna erfarenheter av att komma till ett nytt land och börja i skolan. För honom var det till stor hjälp att läraren talade samma språk som honom och kunde förklara. Flera ser det som önskvärt att t.ex. ha arabisktalande lärare i klasser som har många arabisktalande elever:

- (37) I den bästa av världar skulle det kunna vara så att man tar in en arabisktalande i klassen när man har NO så att man tar in modersmålet i den vanliga undervisningen (lärarstudent).

Att modersmålet anses viktigt är en uppfattning som delas av samtliga lärare, men de vittnar också om att det är många elever som ska delta i modersmålsundervisningen

men som inte gör det. En orsak, enligt lärarna, kan vara att den är schemalagd efter skoltid eller att den krockar med någon annan lektion. Samtliga lärare föreslår organisatoriska förändringar på så sätt att man lägger modersmålsundervisningen inom det ordinarie schemat eller får till stånd en integrering av modersmålet i ämnesundervisningen:

- (38) [...] sätt måndag förmiddag där alla elever har hemspråk och dom som inte har hemspråk får ha vanlig svenska (bild-/svensklärare)
- (39) Jag tror att det ska vara ett väldigt tätt samarbete och jag tänker också på att det här med att modersmål understödjer inläringen av ett nytt språk i sån hög grad så det är helt avgörande att modersmålet hänger med. Och så har vi slarvat så [...] Jag tror på ett tätt samarbete. Jag skulle vilja ha det i samma organisation, att modersmåls lärarna ingick i samma organisation där man skulle kunna ställa högre krav på samarbete, att dom [modersmålslärarna] kunde vara här på skoltid (Fbk-lärare).

5.6 Studiehandledning

Lärarna berättar att Skolinspektionen har kritiserat Grönbackaskolan för att inte ge eleverna någon studiehandledning på modersmålet. Denna brist har åtgärdats men utan hänsyn till att det är tidskrävande att samordna en genomtänkt studiehandledning:

- (40) Vi har fått kritik för att vi inte har någon studiehandledning och sedan spelar det ingen roll hur det går till (Fbk-lärare).

Bristen på samordning mellan ämneslärare och studiehandledare upplever lärarna som en faktor som försämrar kvaliteten på studiehandledningen. Bristen på tid till samarbete är ytterligare en faktor:

- (41) Det tar ju tid att samarbeta. Det är ju fint om det kommer en studiehandledare men det sköter ju inte sig självt (fransk-/svensk-lärare).

Lärarna ser det som problematiskt att det inte finns någon fungerande kommunikation mellan ämneslärare och studiehandledare. De önskar sig en dialog där ämnesläraren får mer inflytande över vad studiehandledaren ska hjälpa eleven med. Dock frågar sig lärarna om studiehandledaren överhuvudtaget har möjlighet att förklara t.ex. fysik utan att vara fysiklärare. De skulle också vilja att studiehandledarna är mer tillgängliga, att de kan gå in som språkstöd i den ordinarie undervisningen eller att de, tillsammans med ämneslärarna, kan planera elevernas enskilda studiehandledning. En del lärare har redan positiva erfarenheter av att ha med studiehandledare i undervisningen:

- (42) Då börjar det hända saker. Dom [eleverna] vaknar till (Fbk-lärare).

En annan lärare instämmer och menar att lärarna då får hjälp att skapa en förståelse som gör att eleverna kan börja ställa egna frågor och förstå.

Ett problem är emellertid att vissa lärare inte har blivit informerade om att de skulle få tillgång till studiehandledning till en elev inom den ordinarie undervisningen. De förvånades över att stödet riktades till just den eleven då det fanns andra som skulle behöva det ännu mer:

- (43) Ja, det var ju Alma. Vi har ju väldigt många arabiska barn i den klassen, men hon är ju inte på nåt vis svagast i den klassen (fransk-/svensklärare).

5.7 Arbetslag

Lärarna önskar en bättre samverkan runt de nyanlända eleverna. De vill ha arbetslag, där alla lärare känner eleverna och där det går att samarbeta över ämnesgränserna. De vill också att varje arbetslag är knutet till en årskurs för att effektivisera lektionsplaneringarna. Genom att samarbeta önskar lärarna även uppnå ytterligare en koppling mellan språk och ämne genom att SVA- och svensklärare då skulle kunna samarbeta med de andra ämneslärarna:

- (44) Färre lärare runt eleverna och att man får jobba mer runt en årskurs för det innebär ju som lärare att ska jag har tre årskurser så ska jag också har tre olika grovplaneringar. Har jag en årskurs kan jag ju så att säga köra en grovplanering men sen ha mer tid att planera i detalj anpassat till grupperna. Så skulle man också ha tid att man kan prata med ämneslärarna och språklärarna och kanske att ämneslärarna får utbildning att kunna tänka mer språkmässigt för det är ingenting som kommer automatiskt. Antingen att man har extra svensklärare som kan gå in och vara med lite i SO och NO och tänka språk och hjälpa dom att titta på det (svensk-/SO-lärare).

Ytterligare en tanke som presenteras av lärarna är att ämneslärarna skulle kunna undervisa sina ämnen i Fbk med Fbk-lärarna som språkstöd, eller tvärtom, att Fbk i sin helhet kommer till ämneslärarnas klassrum.

5.8 Den politiska dimensionen

Allmänna faktorer såsom att skolan är välorganiserad, genomtänkt och trygghets-skapande anses, enligt lärarna, gynna skolframgång, inte bara för nyanlända utan för samtliga elever. Vidare påpekar de att undervisningssituationen måste upplevas som god av såväl lärare som nyanlända elever och deras vårdnadshavare. Att skapa en sådan skola har en politisk dimension, uttrycker några lärare. Lärarna placerar alltså de nyanländas utbildning i ett större sammanhang än enbart den egna skolan. De tar upp villkoren som sätts av Skollagen, läro- och kursplaner samt Skolinspektionens granskningar:

- (45) [...] det måste skapas förutsättningar i kommunerna och skolorna för att dom här eleverna tas emot på ett bra sätt. Vi kan ju bara påverka det som är oss närmast utifrån vår profession men sen är det ju hela vägen upp till dom som tar beslutet som bestämmer under vilka villkor vi ska arbeta. (svensk-/SO-lärare).

Skolinspektionen har anmärkt på att nyanlända elever i den svenska skolan måste få undervisning i alla 16 grundskoleämnen från den första skoldagen. Detta är något som lärarna kritiserar. De anser att varje elev först och främst behöver undervisning i grundläggande svenska, få sina tidigare kunskapsnivåer bedömda samt introduceras till den svenska skolan. I stadsdelen finns Nystarten som påbörjar arbetet med att tillgodose dessa behov, men verksamheten har tvingats minska sin kapacitet på grund

av nedskärningar. I förberedelseklasserna har lärarna därför blivit tvungna att lägga mer tid till skolintroduktion för att eleverna ska veta hur den svenska skolan fungerar samt för att skapa trygghet hos eleverna:

- (46) Vi ägnar jättemycket tid åt just att veta vad skola är och vad skolkoderna är [...] därför att innan tryggheten och koderna har satt sej så är det inte så lätt att tillägna sej kunskap och språket heller (Fbk-lärare).

Lärarna uttrycker en önskan om att skolledningen ska ta deras synpunkter på allvar när det gäller resurser till verksamheten. De önskar att rektor signalerar uppåt att det behövs mer resurser för att hålla en god kvalitet på undervisningen samt att de vill få inflytande över tjänstefördelningen. Lärarna upplevde en avsevärd försämring då skolan gick från att ha en svensklärare och en sva-lärare i varje klass till att enbart ha en lärare. Detta medförde att det blev omöjligt att dela in en klass i grupper med anpassat stöd, till exempel att sva-lärarna kunde ägna sig mer åt de elever som behövde mer språkstöd.

Lärarna vill också att skolledningen ska ta hänsyn till deras önskemål om vad för slags fortbildning som de behöver och att fortbildningen ska vara anpassad efter lärarnas behov, även om detta innebär att

- (47) Det [fortbildningen] måste få kosta pengar (Fbk-lärare).

5.9 Sammanfattning av resultat

Alla utom en av lärarna förespråkar att de nyanlända eleverna ska få undervisning i förberedelseklass för att sedan successivt börja i den ordinarie undervisningen. I detta inledningsskede betonas också vikten av en god samverkan med vårdnadshavare, elevhälsoteam samt studie- och yrkesvägledare. Lärarna menar att de nyanlända eleverna, i Fbk, får möjlighet att känna sig trygga i den nya skolmiljön eftersom de får möjligheter att diskutera hur den svenska skolan fungerar och sådant som är nytt för dem. Lärarna påpekar också att de ansvariga för Fbk är bättre rustade att kartlägga elevernas kunskapsnivåer och erbjuda grundläggande språkundervisning i svenska då grupperna är mindre och lärarna har kompetens i fråga om andraspråkutveckling.

Kartläggningen av de tidigare kunskaperna och språkutvecklingen bestämmer när och i vilken omfattning en elev ska börja i den ordinarie undervisningen. Ämneslärarna uppskattar att de nyanlända eleverna kan ta med sitt arbete till Fbk för att få ytterligare stöd. Många tycker dock att detta samarbete behöver förstärkas och att det vore bra med strukturerade överlämningar av elever med uppföljningar av hur det går.

När det har varit stort tryck på Fbk i samband med stor invandring från krigsdrabbade områden, har de befintliga eleverna i Fbk varit tvungna att börja i den ordinarie undervisningen ”för tidigt”. En del lärare anser att det blir för stort fokus på språk på bekostnad av ämnet, medan andra påpekar att det inte bara är SVA-lärarna som har ansvar för elevernas språkutveckling. Majoriteten upplever dock att de står handfallna inför mötet med nyanlända elever. Lärarna vet inte hur de ska förklara sitt ämne och ge stöttning på bästa sätt. Utöver det, säger lärarna, att det inte heller finns någon tid att förklara för de nyanlända, eftersom de övriga i klassen redan tar 100% av lärarnas tid. Denna situation upplevs som stressande särskilt då lärarna märker att de

nyanlända eleverna inte hänger med i undervisningen och att de högpresterande ordinarie eleverna blir frustrerade och stökiga för att de får för lite utmaningar.

Om inte Fbk fanns, menar lärarna, att de nyanlända elevernas skolsituation skulle försämrats, då de inte skulle hinnas med. De nyanlända befaras tappa motivationen för skolarbetet om de inte kan följa med i undervisningen. Lärarna tror dock att de nyanlända elever som har en bra skolbakgrund skulle kunna klara sig bra, medan de som saknar en sådan skolbakgrund inte skulle klara sig särskilt väl. Att inte få gå i en förberedelseklass beskrivs som exkluderande för att de nyanlända eleverna i så fall skulle hamna utanför i den ordinarie undervisningen för att lärarna upplever att det skulle vara omöjligt att ge de nyanlända rätt stöd.

Lärarna tar också upp nyanlända elever som har mycket lite eller ingen skolbakgrund alls. De behöver undervisas i en särskild grupp för nybörjare, där de får lära sig att läsa och skriva samt grundläggande matematik. Ämneslärarna och Fbk-lärarna menar att detta behövs eftersom ingen av dem har utbildning i alfabetisering och därmed inte kan möta dessa elevers behov inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Samtliga lärare är positiva till att använda modersmålet i undervisningen för att det både stöttar förståelsen i ämnena och andraspråksutvecklingen. Det är alltså bra om det finns någon i den ordinarie klassen som har samma modersmål som den nyanlända eleven. Lärarna frågar sig dock om det kanske blir för stort ansvar för de elever som i så fall får i uppgift att tolka. En lärare påpekar att modersmålet ibland också används i fel syfte, såsom att prata om de andra eleverna.

Det är tydligt att modersmålet ses som viktigt av lärarna, men däremot är det få elever som deltar i modersmålsundervisningen. Lärarna tror att detta beror på att modersmålsundervisningen ofta ligger utanför ordinarie skoltid. Därför skulle de önska att modersmålsundervisningen läggs inom det ordinarie schemat.

Studiehandledning på modersmålet är önskvärd, men lärarna anser att det inte finns någon genomtänkt organisation av den. Det är i viss mån godtyckligt vilka elever som blir tilldelade studiehandledning, och lärarna skulle önska ett samarbete med studiehandledarna så att de försäkras om att studiehandledningen används till rätt saker. Några ställer sig frågande till om en studiehandledare verkligen kan förklara till exempel fysik för en elev utan att vara fysiklärare.

För att förbättra undervisningen av nyanlända elever vill lärarna att man skapar arbetslag runt en och samma årskurs. På så sätt kan resurser sparas genom att varje lärare bara behöver göra en grovplanering istället för två eller tre, som de skulle behöva göra om de ska undervisa i flera årskurser. Då skulle det också vara lättare att göra ämnesövergripande arbeten samt få extra språkstöd i sin undervisning, menar lärarna.

Till sist påpekar lärarna att undervisningen av nyanlända elever har en politisk dimension. Lärarna understryker främst att politiker måste skapa rätt förutsättningar för att lärarna ska kunna utföra sitt uppdrag enligt skolans styrdokument. Därtill önskar de inflytande över vilka områden som de ska få fortbildning i. Lärarna önskar också att skolledningen kommunicerar lärarnas och elevernas behov uppåt i stadsdelen för att få de resurser som lärarna anser behövs för att tillgodose elevernas behov.

6. Diskussion

Resultaten i denna studie leder fram till en diskussion om inkludering och exkludering ur ett andraspråksperspektiv. I detta kapitel resonerar jag om vad dessa begrepp innebär i realiteten genom att se på sambanden mellan social och pedagogisk inkludering samt vilket stöd skolan och lärarna skulle kunna ge i dessa processer. Diskussionen följer mönstret för skolintroduktionens tre delar som Bergendorff förespråkar (2014), (se 3.3.2) och som också gäller för Grönbackaskolan: Nystarten, förberedelseklassen och övergången till den ordinarie undervisningen. Jag kommer att koppla diskussionen i detta kapitel till citaten i kapitel 5.

6.1 Nystarten

Nystartens verksamhet kan ses som ett inkluderande arbetssätt, eftersom de nyanlända och deras vårdnadshavare ges möjlighet att förstå det svenska skolsystemet. Med den kunskapen är det rimligt att vårdnadshavarna får en reell chans att påverka sina barns skolgång. De kan få redskap att hjälpa sina barn i skolarbetet. Detta är något som två lärare i studien önskar utveckla ytterligare på skolan (citat 4 och 5). Den täta föräldrasamverkan bör därför inte stanna på Nystarten eller i Fbk utan fortsätta i varje etapp av de nyanländas utbildning. Bergendorff (2014) menar nämligen att det är väsentligt med en röd tråd genom hela skolintroduktionen tills dess att den nyanlända helt gått över till den ordinarie undervisningen. Därför behöver föräldrasamverkan vara stark i varje del: i Nystarten, i Fbk och i den ordinarie undervisningen.

Nystarten kartlägger också de nyanländas fysiska och socioemotionella hälsa. Här framkommer det oftast om det finns trauman. Detta påverkar lärandet och därför behöver samtliga lärare – de på Nystarten, de i Fbk och de i den ordinarie undervisningen – få kunskap och redskap att skapa en sådan bra lärandemiljö som möjligt för dessa elever (Ascher 2014, Kästen-Ebeling 2014). En bättre kommunikation mellan Nystarten, Fbk och lärarna i den ordinarie undervisningen skulle behövas då en ämneslärare vittnar om att det kan finnas problematik hos de nyanlända som försvårar arbetet (citat 1). Sekretess kan föreligga men med vårdnadshavarnas tillstånd kan den brytas så att ett närmare samarbete kan ske mellan lärare, elevhälsoteam och eventuellt socialtjänst eller barn- och ungdomspsykiatri.

6.2 Förberedelseklassen

När Nystartens verksamhet skurits ner, och Fbk fått ett större ansvar för skolintroduktionen, blir arbetet mer komplext av den anledningen att det kontinuerligt börjar nya elever i Fbk. Några kommer redan att vara ”inskolade” och ha ett basordförråd på svenska, medan andra inte alls har det. Det kan leda till en nivåskillnad bland elevernas kunskaper som gör det svårt att anpassa undervisningen så att alla gynnas av den (Vygotsky 1978, Cummins 1996, Mariani 1997).

Oavsett svårigheterna med att undervisa elever som ligger på olika nivåer är en av Fbk:s funktioner att skapa en trygg start för de nyanlända då de får lära sig hur skolan fungerar samt får bekanta sig med den svenska skolkulturen. En av Fbk-lärarna

menar att trygghet och förståelse av skolkoderna är en förutsättning för fortsatt lärande (citrat 46). Bildläraren påpekar också att det är viktigt för de nyanlända som grupp att få känna att de tillsammans går igenom samma process (citrat 7). Brinegar (2010) menar att det är just detta som skapar trygghet hos de nyanlända liksom att Fbk har ett mindre antal elever. Nilsson och Axelsson (2013) visar också att de nyanlända i deras studie fann det positivt att få ha kamrater som delade samma erfarenheter och ha lärare som kunde förklara så att de förstod.

En mindre grupp ger också fler tillfällen till mer interaktion eleverna emellan. Detta gynnar andraspråksutvecklingen då inlärare måste få tillgång till input/inflöde som ligger steget över ens egen nivå ($i+1$) (Krashen 1982) samt få chans att producera eget tal – output/utflöde (Swain 1995). En mindre undervisningsgrupp ökar alltså samarbetsmöjligheterna för och språkutvecklingen hos eleverna (Brinegar 2010, Lindberg 1996, 2001, Sellgren 2011). I de ordinarie klasserna skulle språknivån ligga långt över $i+1$ och därför inte vara språkutvecklande för de nyanlända eleverna. Av den anledningen behöver nyanlända få specifik andraspråksundervisning för att så snabbt som möjligt kunna delta i den ordinarie undervisningen. Fbk-lärarnas erfarenhet är att nyanlända elever, som gått på någon annan skola utan Fbk, får svårt med skolarbetet för att de inte har fått någon grund i det svenska språket (citrat 14). I Fbk görs också en kartläggning av elevernas tidigare kunskaper. Ämneslärarna menar att det är lättare att genomföra kartläggningar i Fbk än i de ordinarie klasserna. Man kan dock fråga sig om inte en matematiklärare borde göra kartläggningen i matematik och en engelsklärare i engelska och så vidare, istället för Fbk-lärarna som i denna studie inte har behörighet i matematik och engelska.

Fbk tar emot nyanlända som har en begränsad eller ingen skolbakgrund alls men också nyanlända som har god skolbakgrund. Detta skapar en stor kunskapsspridning som gör det svårt att individualisera så att alla elever möts inom respektive närmsta utvecklingszon. Av den anledningen föreslår lärarna att det borde inrättas basgrupper för elever som inte är litterata eller har mycket kort skolbakgrund. Detta är något som borde kunna organiseras på kommun- eller stadsdelsnivå, eftersom det antagligen inte rör sig om särskilt många elever per skola. På detta vis skulle Fbk avlastas samtidigt som dessa elever skulle kunna få lärare som är behöriga i läs- och skrivutveckling samt grundläggande undervisning i de andra ämnena (jfr citat 13). Det ideala vore att varje elev får undervisning så att eleverna även blir litterata på sitt modersmål. Utan att vara litterat på sitt modersmål går det inte att inhämta ett skolrelaterat språk på modersmålet då utbyggnaden i ett språk innebär kunskaper i läsning och skrivande (Viberg 1993). Detta är särskilt viktigt då studier visar på det starka sambandet mellan ett väl utvecklat modersmål och det framgångsrika tillägnet av ett andraspråk (Nygren-Junkin 2006, Thomas & Collier 2002).

6.3 Från Fbk till den ordinarie undervisningen

Bergendorff (2014) påpekar att det är viktigt att Fbk har nära samarbete med den övriga skolans verksamhet så att de nyanlända blir en del av skolans sociala sfär. Att få känna sig socialt inkluderad i den ordinarie klassen påverkar elevernas förmåga att fokusera på skolan positivt, liksom att ha en viss behärskning av språket underlättar förmågan att studera (Jepson Vigg 2011). Därför är det troligtvis en bra kombination att låta nyanlända elever undervisas samtidigt i Fbk och i ordinarie klass. I Fbk får de

huvudsakligen språkligt stöd, medan den ordinarie klassen ytterligare kan stimulera fortsatt lärande i ämnena. Den ordinarie verksamheten blir på så sätt en arena för social integration med övriga elever. Med detta perspektiv kan en differentieringsmodell ha en inkluderande funktion när de nyanlända får undervisning i en förberedelseklass, tack vare växelverkan med den ordinarie verksamheten.

En sådan växelverkan finns i två differentieringsexempel från Grönbackaskolan där en grupp nyanlända elever undervisas av ämneslärare. Det första gäller de arabisktalande eleverna som får matematikundervisning av en arabisktalande lärare och det andra gäller en grupp nyanlända som hade slöjdundervisning tillsammans.

I matematikundervisningen menar läraren att det blev ett alldeles för stort fokus på språket på bekostnad av ämnesundervisningen (cit. 20). Trots att matematikläraren kunde mediera matematiken med hjälp av arabiskan ansåg han att de begränsade kunskaperna i svenska var ett för stort hinder för lärandet. Detta visar på sambandet mellan språk och kunskap (Vygotsky 1978). Om eleverna inte har utvecklat andraspråket tillräckligt, så kan eleverna inte tillgodogöra sig undervisningsstoffet på svenska. Detta kan jämföras med hur stor ordkunskap som behövs för att förstå en text (Nation 2001). Detta är ett tydligt exempel på att ett rikt ordförråd är avgörande för lärande på andraspråket (Saville-Troike 1984). Detta visar också på vikten av att ämneslärare behöver kunskap om hur man organiserar undervisningen med ett andraspråksperspektiv.

Slöjdläraren som undervisade en liten grupp nyanlända elever ansåg att det var språkutvecklande för att eleverna pratade mycket om det som de gjorde, vilket skapade förståelse (cit. 17). När elevantalet i gruppen ökades till 15 försämrades lärandet för att läraren inte kunde individualisera i samma utsträckning. Detta visar att en mindre undervisningsgrupp gynnar andraspråkutvecklingen (Brinegar 2010, Lindberg 1996, 2001 och Sellgren 2011). Eleverna får på så sätt större talutrymme i klassen samtidigt som de kan få mer individuellt stöd. Slöjdundervisningen är därmed ett bra exempel på Cummins modell över språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt där man börjar med en konkret kontext och med riklig muntlig kommunikation (1996, figur 2 i avsnitt 3.2.2). Med detta i åtanke skulle det kanske vara en bra idé att låta hela Fbk få undervisning av behöriga ämneslärare samtidigt som Fbk-lärarna kan tillföra ett andraspråksperspektiv på undervisningen. På så sätt skulle Fbk-lärarna stötta både de nyanlända eleverna och ämneslärarna (Holmegaard & Wikström 2004). Detta arbetssätt skulle antagligen stärka de nyanländas självförtroende i ämnesundervisningen så att övergången till ämnesundervisningen i de ordinarie klasserna skulle underlättas.

Bergendorff (2014) understryker vikten av att hela tiden ha ett fokus på att de nyanländas integrering i den ordinarie undervisningen ska vara inriktad på att eleverna får känna att de lyckas, vilket de skulle göra om undervisningen bjuder på lagom stora utmaningar tillsammans med mycket stöttning (Vygotsky 1978, Mariani 1997). Eleverna på Grönbackaskolan börjar delta i den ordinarie klassens undervisning i ämnen som de tycker om och/eller är lätta att ta till sig och då ökar antagligen chansen att eleverna känner att de lyckas. I den undervisning som är aktuellt här sker övergången till de ordinarie ämnena successivt, samtidigt som eleverna får extra stöd i Fbk (se avsnitt 5.2 ovan). Detta system skulle kunna ses som en balans mellan höga kognitiva utmaningar och riklig stöttning, både ämnesmässigt och språkmässigt (Mariani 1997, Cummins 1994).

Den stora arbetsbelastningen i Fbk skulle kunna förklara varför utslussningen av eleverna till de ordinarie klasserna ibland sker utan att den ordinarie lärarens vetskap.

Detta är något som kan skapa oro hos eleven och stress hos läraren, som kanske inte ens har arbetsmaterial till ytterligare en elev eller så saknas det kanske sittplatser i klassrummet. Om en elev ska känna sig inkluderad, måste sådana saker vara ordnade i förväg. Om de inte är det, är förutsättningarna för social och pedagogisk inkludering inte de bästa (Nilsson & Axelsson 2013). En av lärarna föreslår överlämningsmöten mellan Fbk och den ordinarie verksamheten med uppföljningar av hur det går för de nyanlända. På så sätt skulle den röda tråden genom de tre delarna i skolinstruktionen också bli starkare (Bergendorff 2014).

I övergången till den ordinarie undervisningen är studiehandledning på modersmålet ett bra stöd, såväl ämnesmässigt som språkligt. En lärare anser att eleverna ”vaknar till” (citat 38), när de har fått studiehandledning. Modersmålet ses som positivt för att skapa förståelse och stärka tillägnet av andraspråket. Detta menar alla lärare, med undantag av någon som menar att modersmålet i vissa fall brukar användas till att tala om andra elever för att de inte ska förstå. Modersmålet har alltså en inkluderande effekt, tack vare att de nyanlända kan få ökad förståelse för ämnena samtidigt som modersmålet stödjer tillägnet av svenskan. Detta leder till större självständighet i det fortsatta skolarbetet i språkligt avseende. När modersmålet används på andra sätt än pedagogiskt motiverade, innebär detta en exkludering av alla som inte talar samma språk. Som jämförelse går det att nämna att de nyanlända befinner sig i en, språkligt sett, exkludering från dag ett och lång tid framåt, då det kan ta upp till två år att tillägna sig ett fungerande vardagsspråk (Cummins 1996).

Med tanke på att modersmålet understödjer både andraspråsutvecklingen och tillägnet av de övriga skolämnena behöver det skapas goda förutsättningar för eleverna att delta i modersmålsundervisningen. Lärarna tror att det låga deltagandet beror på att modersmålsundervisningen ofta ligger utanför det ordinarie schemat. Därför vore det på sin plats att försöka förlägga modersmålsundervisningen inom det ordinarie schemat för att se om en sådan förändring kan leda till ett ökat deltagande.

Grönbackaskolans lärare vill samarbeta mer med modersmålslärare och studiehandledare. Som situationen ser ut nu, när modersmålsundervisningen ligger utanför schemat och modersmålslärarna har andra arbetstider, är det svårt att skapa möten mellan lärarna. Eftersom modersmålsundervisningen styrs av Språkcentrum för hela Göteborg, behövs det mer kommunikation och gemensam planering med denna instans. Man måste dock komma ihåg att ämnet modersmål har sin egen kursplan och att det därför kanske inte finns så många möjligheter till samarbete med de andra ämnena. Däremot skulle studiehandledningen antagligen vinna mycket på ett tätare samarbete. Detta samarbete skulle minska lärarnas oro för huruvida studiehandledarna är kapabla till att förklara till exempel fysik i årskurs nio.

Förutom bättre samverkan mellan studiehandledare och ämneslärare behöver man också titta närmare på vilka elever som blir tilldelade studiehandledning på modersmålet. En lärare var ovetande om att en elev skulle få handledning inom ramen för den ordinarie undervisningen och blev förvånad över att handledningen gavs till en elev som inte tillhörde de allra svagaste (citat 43). Att denna elev fick studiehandledning var antagligen för att hon också behövde det, om än inte i lika hög grad som andra elever. Detta vittnar också om att det behövs ett bättre samarbete mellan lärare och de specialpedagoger som är involverade i bedömningen av behoven av studiehandledning på modersmålet. Alla elever som är i behov av studiehandledning på modersmålet har, enligt skollagen, rätt att få det. I det läget är det inte lämpligt att diskutera vilken eller vilka elever som behöver studiehandledningen mest. Emellertid går det att tolka detta resonemang som att skolorna antagligen tvingas till att göra den

typen av bedömningar för att fördela de resurser som finns.

Lärarna inser, som tidigare nämnts, betydelsen av modersmålet som stöd för lärandet. De menar att det kan vara till stor hjälp om det finns någon elev i den ordinarie klassen som kan översätta för den nyanlända. Samtidigt frågar lärarna sig om det läggs för stort ansvar på den aktuella eleven. Att det finns flera elever som har samma modersmål borde ses som en tillgång. Då eleven med större kunskaper får förklara ett ämnesinnehåll för den nyanlända, så stärks även den starkare elevens utbyggnad/skolspråk på modersmålet. Det kan också vara så att den nyanländas modersmål är mer utvecklat än klasskamratens och på så sätt kan den nyanlända eleven berika med sina språkkunskaper. Däremot kan det nog upplevas som ett för stort ansvar för den klasskamraten om klasskamraten fungerar som den enda stödjande strukturen för att den nyanlända ska kunna tillägna sig undervisningen. Av den anledningen behövs det kompetensutveckling i hur lärare kan arbeta med både språk och ämne samtidigt så att klassrummet blir interkulturellt och flerspråkigt.

Fridlund (2011) menar att den ordinarie undervisningen går miste om både möjligheter och utmaningar när det gäller interkulturell och inkluderande undervisning. Detta gäller även delvis för min studie, även om jag skulle vilja hävda att möjligheterna till att bedriva en interkulturell undervisning är små medan utmaningarna ständigt är närvarande. I dag är det inte möjligt att bedriva en interkulturell undervisning på grund av att ämneslärarna saknar kunskap att undervisa ur ett andraspråksperspektiv (cit. 19 och 20). Dock önskar sig de tillfrågade lärarna fortbildning inom detta fält. Man skulle kunna beskriva det som att inkludering av nyanlända elever till viss del handlar om att lärares upplevda behov måste inkluderas i fortbildningsarbetet och uppmärksammas av arbetsgivarna.

Utifrån Fridlund (2011) skulle Grönbackaskolans organisation av nyanländas utbildning vara exkluderande, eftersom undervisningen sker utanför den ordinarie undervisningen i en förberedelseklass. I hennes studie menar de aktuella klasslärarna att de nyanlända skulle kunna få sina språkliga behov tillgodosedda inom den ordinarie undervisningen, även om det skulle bli svårare att hinna med fler elever.

I min studie menar ämneslärarna det motsatta. Det skulle antagligen vara omöjligt att hinna med att undervisa de nyanlända på ett acceptabelt sätt inom den ordinarie undervisningen, om de nyanlända eleverna inte har fått grundläggande språkundervisning i en förberedelseklass. Detta är ett rimligt antagande på grund av att Grönbackaskolans ämneslärare lider brist på resurser: dels i fråga om kompetens för att anpassa undervisningen ur ett andraspråksperspektiv, dels för att tiden inte räcker till för att hinna ge alla elever stöd (cit. 23, 24 och 34). Lärarna hamnar i valet mellan att antingen lägga undervisningsnivån så att alla kan följa med (i den närmsta utvecklingszonen för de som kan minst), men med resultatet att de som kommit längre riskerar att bli uttråkade (cit. 26), (Mariani 1997), alternativt kan lärarna välja att lägga undervisningsnivån högre upp, men då till priset av att de nyanlända får svårt att utvecklas för att stoffet ligger för långt bort från deras närmsta utvecklingszon (Vygotsky 1978). Detta läge kan skapa frustration och ångslan hos de nyanlända (Mariani 1997). Lärarna menar att de nyanlända kan tappa sin motivation för att gå i skolan (cit. 27 och 28). När undervisningen blir uttråkande eller orosfylld (Mariani 1997), upplever lärarna att vissa elever lättare stör på lektionerna där konflikter kan gro medan andra blir passiva och inte hänger med. Lärarna anser att den typen av undervisning, när de nyanlända inte ges möjlighet att förstå, är exkluderande, även om de är fysiskt inkluderade i den ordinarie klassen (cit. 27).

Lärarna fokuserar inte enbart på inkludering inom skolan utan de nämner också

att inkludering i samhället i stort har stor betydelse för de nyanländas skolgång. Om man genomför förslaget att varje familj också borde få träffa en studie- och yrkesvägledare i ett inledningsskede, skulle upplevelsen av att bli inkluderad i samhället förstärkas i och med att elever och vårdnadshavare får möjligheter presenterade för sig (citrat 6), trots att merparten av de nyanländas utbildning till en början sker i en förberedelseklass.

6.4 Metoddiskussion

För att samla in de aktuella lärarnas erfarenheter av, enligt dem, gynnsamma faktorer för nyanlända elevers skolframgång använde jag mig av fokusgrupper. Dessa lärare arbetade på en och samma skola och utgjorde ungefär en tredjedel av det totala antalet lärare på skolan. Det innebär att urvalet i relation till en större population är litet, och därmed är studiens generaliserbarhet låg. Generaliserbarheten skulle ha ökat om jag breddat studien till fler skolor. Materialinsamlande på andra skolor har dock inte rymts inom studiens tidsram.

Studiens validitet skulle ha ökat om jag exempelvis hade genomfört fler intervjuer med samma fokusgrupp. På så sätt skulle lärarna ha kunnat komma djupare in i diskussionen, och då hade det blivit lättare att avgöra om den teoretiska mättnaden hade uppnåtts. En svaghet med fokusgruppsintervjuer i relation till validitet är att det inte går att vara säker på om någon i gruppen inte delger sin åsikt till följd av grupptryck (Stukát 2011:46). Här har jag som forskare en viktig roll för att leda samtalen för att minska ”gruppsyckeffekten”. Vid några tillfällen fördelade jag ordet så att alla fick yttra sig, men frågan om någon av lärarna valde att inte uttrycka sin åsikt är svår att bedöma. Jag valde också att vara mer tillbakadragen som samtalsledare för att minska intervjupåverkan genom att inte styra diskussionen för mycket. I efterhand har jag insett att det hade varit mer fördelaktigt att leda diskussionen. När lärarna själva ledde diskussionen, innebar det att vissa frågor inte diskuterades i särskilt stor omfattning. De frågor som blev otillräckligt behandlade var mentorers och ikt-pedagogers betydelse för nyanlända elevers skolgång. Men på andra sidan diskuterades arbetslagens betydelse för nyanlända elevers skolframgång mer ingående. I arbetslagen finner vi både mentorer och ikt-pedagog, så förmodligen är detta bortfall i resultatet av mindre betydelse.

En annan orsak till, förutom min roll som samtalsledare, att samverkansfrågan mellan de olika lärar- och personalkategorierna inte diskuterades fullt ut kan ha att göra med hur frågan formulerades i frågeguiden (se fråga 3.a i bilaga 1). Frågan är komplex och innehåller många delar att diskutera. En uppdelning av frågan hade antagligen resulterat i ett utförligare svar och då hade validiteten antagligen ökat.

Det hade varit lättare att bedöma studiens reliabilitet om inte bara jag hade tolkat det empiriska materialet. Stukát skriver att ”om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt” (2011:137). I övrigt har tillförlitligheten gynnats av inspelningar av fokusgrupperna samt att samma frågeguide genomgående har använts. När det gäller kvalitativa studier är det mycket svårt att göra om dem och få samma resultat på grund av att tid och rum förändrar intervjupersoners erfarenheter och uppfattningar. Att studera dessa förändringar skulle dock kunna ha ett vetenskapligt värde.

6.5 Fortsatt forskning

Intervjuer med nyanlända elever om deras erfarenheter av deras första tid i den svenska skolan skulle ge en annan dimension av hur utbildningen för denna elevgrupp ska bli så bra som möjligt. Det skulle även vara intressant att undersöka hur lärare hanterar heterogena klasser med både nyanlända elever och elever som är födda i Sverige. Det skulle också vara av värde att undersöka hur skolor och lärare kan stödja elever som anländer till Sverige med begränsad eller ingen skolbakgrund. Idag är det lärarna som är utbildade mot grundskolans tidigare år som besitter kompetens för att undervisa i läs- och skrivutveckling, men med de nya bestämmelserna om lärarbehörighet får inte denna lärarkategori undervisa på till exempel högstadiet. Därför skulle en översyn av skollagen behöva göras för att se huruvida detta går att lösa inom befintlig lagstiftning eller om den skulle behöva ändras.

7. Avslutning

För att knyta an till studiens bisyfte, att resultatet ska kunna ligga till grund för att ta fram en lokal plan för mottagande av nyanlända elever, har lärarna på Grönbackaskolan erfarenheter om vad som fungerar respektive inte fungerar i mottagandet av nyanlända elever. Utifrån vad som framkommit i denna studie skulle det antagligen vara värt ett försök där Grönbackaskolan inrättar basgrupper för de elever som inte har någon skolbakgrund eller mycket kort sådan. Eventuellt behöver man samordna detta på stadsdels- eller kommunnivå. Vidare skulle varje övergång mellan de tre delarna i skolintroduktionen behöva ses över och säkerställa att det finns en stark röd tråd mellan varje del – Nystarten, Fbk och den ordinarie undervisningen.

Det vore intressant att utöka den tredelade skolintroduktionen med en fjärde del. Denna skulle vara att ämneslärare undervisar i Fbk tillsammans med SVA-lärare innan Fbk-eleverna börjar i den ordinarie ämnesundervisningen. Därtill behöver studie- och yrkesvägledare få en naturlig plats i detta arbete så att de nyanlända initialt får känna sig inkluderade i samhället i stort genom att få kunskap om studie- och yrkesmöjligheter i Sverige. Alla lärare behöver också få kunskap om hur trauman kan påverka nyanländas lärande så att rätt stöd kan sättas in i samarbete med elevhälsoteam och eventuellt yttre vårdinstanser.

I allt arbete med nyanlända är det viktigt att satsa på modersmålsundervisningen och studiehandledning i de övriga ämnena. Där behöver man också se över lösningar med Språkcentrum, kommunens enhet för modersmålsundervisning och studiehandledning. Att enbart stötta nyanländas lärande via Fbk och studiehandledning på modersmålet är inte tillräckligt. Alla lärare behöver få kompetens i och om språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Grönbackaskolan skulle behöva förbättra sitt arbete på alla dessa punkter. Frågan är hur detta förbättringsarbete ska gå till och var organisationens utvecklingszon befinner sig.

Referenser

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (2005). Hur ett andraspråk växer fram. I Abrahamsson, T. & Bergman, P. *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling* (s. 20–27). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, s. 35–44.
- Ascher, H. (2014). Hälsans betydelse för nyanlända barn i skolan och skolans betydelse för nyanlända barns hälsa. I: Kästen-Ebeling, G & Otterup T. (red.), *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 95–118). Lund: Studentlitteratur.
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I: Kästen-Ebeling, G & Otterup T. (red.), *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 31–48). Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, P. & Abrahamsson, T. (2004). Bedömning av språkfärdigheter hos andraspråkselever. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. (s. 597–625). Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinegar, K. (2010). "I feel like I'm safe again": A Discussion of Middle Grades Organizational Structures from the Perspective of Immigrant Youth and Their Teachers. *Research in Middle Level Education Online*, 33(9), s. 1–14.
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, s. 671–684.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Esaiasson, P. et al. (2007). [2002]. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* 3 uppl. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Folkesson L. et al. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. 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: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24 (2), s. 287–309.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle* (s. 539–572). Lund: Studentlitteratur.
- Jepson Wigg, U. (2011). *Nytt land och ny skola. Berättelser om att bryta upp och*

- börja om*. Stockholm: Liber.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kästen-Ebeling, G. (2014). Erfarenheter. I: Kästen-Ebeling, G & Otterup, T. (red.), *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 141–152). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Naucclér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 63–87). Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lindberg, I. (2007). Forskning om läromedelspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red.), *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år* (s. 13–60). (Rapporter i svenska som andraspråk (ROSA) 8). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Lindberg, I. & Hyltenstam K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Olofsson, M. (red.), *Symposium 2012 – Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Mariani, L. (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23 (2). Hämtat 6 juni 2014 från: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>
- Mc Kay, S. & Warshauer Freedman, S. (1990). Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current U.S Policy. *TESOL QUARTERLY*, 24(3), Autumn 1990, s. 385–405.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). ”Welcome to Sweden...”: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6(1), s. 137–164.
- Nygren-Junkin, L. (2006). Modersmål har vi allihopa – dom med och vi med. I: *Humanistdagboken nr 19* (s. 219–224). Göteborg: Humanistiska fakultetsnämnden vid Göteborgs universitet.
- Otterup, T. (2014). Nyanläda elevers språkutveckling. I: Kästen-Ebeling, G & Otterup, T. (red.), *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 57–75). Lund: Studentlitteratur.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18(2), s. 199–219.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. (Rapporter om tvåspråkighet 17.) Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Förskola, skola och vuxenutbildning. Beskrivande data 2012*. (Rapport nr 383.) Stockholm: Skolverket.

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G & Seidlhofer, B. (red.), *Principles & practice in applied linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. (NCBE Resource Collection Series, 9.) Washington: George Washington University. Hämtat 6 juni 2014 från:
http://www.thomasandcollier.com/1997_ThomasCollier97-1.pdf
- Thomas, W & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Executive Summary*. Santa Cruz, CA: Crede.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: E. Cerú (red.), *Svenska som andraspråk. Lärobok 2* (s. 14–82). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bilaga 1. Intervjuguide

Definition av nyanlända elever

”Begreppet ’nyanländ’ används om barn eller ungdomar som kommer till Sverige nära eller under sin skoltid i grundskolan, särskolan, gymnasieskolan eller gymnasie-särskolan. De har inte svenska som modersmål och kan oftast inte tala eller förstå svenska.” (Skolverket 2008:6). I denna studie avses alltså nyanlända vara alla elever som någon gång kommit till Sverige under sin grundskoletid. Jag intresserar mig alltså även för elever som har gått i den svenska skolan i ett par till flera år.

Diskussionsfrågor

1. a) Hur gynnas nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling bäst enligt era erfarenheter?
1. b) Hur kan skolläring, lärare och övrig personal förbättra sitt arbete för att nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling ska öka?
2. a) Vilken betydelse har Fbk för nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling enligt era erfarenheter?
2. b) Om inte Fbk fanns, hur bör då organiseringen av nyanlända elevers skolgång vara för att ge en god språk- och kunskapsutveckling, enligt er?
3. a) Diskutera betydelsen av samverkan mellan mentor, klasslärare, ämneslärare, modersmålslärare, svenska som andraspråkslärare, studiehandledare, specialpedagog, ikt-pedagog, elevhälsoteam och vårdnadshavare för att nyanlända elevers skolgång ska bli så bra som möjlig.
3. b) Hur vill ni att denna samverkan ska organiseras och varför?
4. Har ni några övriga reflektioner eller kommentarer om nyanlända elevers skolgång? Berätta!

Stort tack för er medverkan!