



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Särskilda resurser för nyanlända?

En jämförelse mellan två skolor, årskurs 4–6 i ämnet svenska

Maria BenAïssa & Sebastian Forsberg

2017

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp
Svenska språket
Grundlära­r­pro­gram­met med in­rik­tn­ing mot ar­bete i grund­skolans årskurs 4–6

Handledare: Ingrid Björk
Examinator: Helena Wistrand

Sammandrag

Denna undersökning är en jämförelse mellan två skolor, med fokus på ämnet svenska i årskurs 4–6 och vilka särskilda resurser som används i undervisningen av nyanlända elever. Syftet är att avgöra om de resurser som används kan anses vara väl fungerande redskap för lärande, enligt de kriterier som fastställs här.

En kvalitativ undersökning har gjorts med hjälp av ostrukturerade, icke-deltagande observationer och semi-strukturerade intervjuer i årskurs 4–6 på de deltagande skolorna. En kvalitativ innehållsanalys har varit modell för hur analysen av resurserna gått till. Vilka särskilda resurser för nyanlända elever de två skolorna använder sig av, kvaliteten på de resurser som används samt medvetenheten i urvalet av resurserna är vad som framkommer i undersökningen.

Tydliga brister blir synliga när det handlar om medvetenheten kring nyanlända elever och deras behov av särskilt anpassade resurser i ämnet svenska. Resultatet av denna undersökning visar att de resurser i form av böcker som används för nyanlända elever till stor del är inaktuella och anpassade för yngre åldrar. Det visade sig att fördelningen av de mänskliga resurserna, i förhållande till antalet nyanlända elever på respektive skola inte är proportionerlig. Måluppfyllelsen i ämnet svenska bland de nyanlända eleverna är låg och undersökningen visar att bristande kunskap i läsförståelse samt ord- och begreppskunskap är de största orsakerna till det.

Nyckelord: nyanlända, resurser, årskurs 4–6, andraspråk, sociokulturell, studiehandledning, modersmål, observation, intervju, analys.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	3
1.2 Frågeställningar.....	3
1.3 Hypotes.....	3
2. Bakgrund	4
3. Teori	10
4. Metod	12
4.1 Metodval.....	12
4.2 Material och urval	12
4.3 Genomförande.....	13
4.3.1 Observationer och intervjuer.....	13
4.3.2 Analysmetod	14
4.3.3 Analyskriterier.....	15
4.4 Presentation av skolorna.....	16
4.5 Metodkritik	18
4.6 Etiska aspekter	19
5. Resultat.....	21
5.1 Skola B	21
5.1.1 Observation, årskurs 4	21
5.1.2 Intervju, årskurs 4.....	22
5.1.3 Observation, årskurs 5	23
5.1.4 Intervju, årskurs 5.....	24
5.1.5 Observation, årskurs 6	25
5.1.6 Intervju, årskurs 6.....	25
5.2 Skola A	27
5.2.1 Observation, årskurs 4	27
5.2.2 Intervju, årskurs 4.....	27
5.2.3 Observation, årskurs 5	29
5.2.4 Intervju, årskurs 5.....	30
5.2.5 Observation, årskurs 6	30
5.2.6 Intervju, årskurs 6.....	31
5.2.7 Kommentarer från SVA-läraren.....	32
5.3 Analys av resurser	32
5.3.1 Läsförståelse blå.....	32
5.3.2 Päppel - övningar i läsförståelse.....	33
5.3.3 Ett skepp kommer lastat 1A.....	33
5.3.4 Språkis 1 — svenska för nyanlända	34
5.3.5 Vi kan 1 — Roliga extraövningar i svenska 2	34
5.3.6 ILT Inläsningstjänst.....	35
5.3.7 Mänskliga resurser/språkstöd.....	35
5.3.8 Genrepedagogik.....	36
5.3.9 Övriga resurser	37

6. Diskussion	38
7. Slutsatser.....	45
8. Referenslista	48
Bilaga 1. Introduktion till intervjuerna	
Bilaga 2. Intervjufrågor	

1. Inledning

Enligt den internationella studien PIRLS har de svenska elevernas läsförståelse försämrats under det senaste decenniet (Skolverket, 2012b, s. 6). Det finns enligt studien indikationer på att de sluttande internationella resultaten delvis kan bero på att antalet elever med ett annat modersmål än svenska har ökat på senare år. Enligt Skolinspektionen (2014, s. 36) uppvisar elever med utländsk bakgrund ett sämre studieresultat än elever födda inom landet. Nyanlända elever är den grupp som uppvisar de sämsta studieresultaten.

De försämrade resultaten visar sig i alla ämnen och framgår även av PISA 2012 (Skolverket, 2013, s. 6). Resultaten väcker intresse för frågan om de nyanlända eleverna får de förutsättningar som krävs för lärande av det svenska språket. I den svenska skolans uppdrag är en likvärdig utbildning ett viktigt inslag. Alla som verkar i skolan ska följa läroplanens grundvärderingar och utföra sitt arbete med skolans värdegrund i åtanke (Skolverket, 2011, s. 7). Att arbeta med värdegrunden som bas kan anses vara fundamentalt i det svenska skolsystemet, men för att det inte bara ska bli tomma ord krävs redskap som rent praktiskt underlättar i strävan att gå från föreskrift till praktiskt utförande.

I arbetet med nyanlända elever är det naturligt att det finns ett behov av särskilt anpassade redskap. De nyanländas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper har inte samma utgångspunkt som elever med svenska som modersmål. Därmed inte sagt att nyanlända elevers behov är likartade på något sätt, snarare tvärtom. Det enda som egentligen förenar de nyanlända eleverna som grupp är att de nyligen kommit till Sverige. Sett ur det perspektivet kan man påstå att de barn som har svenska som modersmål har mer gemensamt med varandra än de elever som kommer som nyanlända. Olikheterna i behov av särskilt anpassade läromedel för de nyanlända eleverna är inte alls anmärkningsvärda eller konstiga, utan borde vara välkända inom skolans värld.

Den sociala inkluderingen är både viktig och svår, vilket gäller för alla barn oavsett kulturell bakgrund. Skolinspektionen (2015, s. 1) betonar vikten av att erbjuda nyanlända elever ett väl anpassat särskilt stöd. Ett särskilt anpassat stöd kan till exempel vara läromedel eller studiehandledning på modersmålet.

Anna Kaya är en av de röster som hörs i media angående frågan om utbildning för nyanlända. Hon arbetar på nationellt centrum för inläring av svenska som andraspråk. Kaya är också aktiv i sociala medier när det gäller synpunkter och rådgivning om undervisning för nyanlända elever. Hon brinner för frågor som rör de nyanlända barnen och pekar på stora brister i kunskaper när det gäller deras behov och hur man bör tillmötesgå dessa. Vidare betonar Kaya vikten av kunskapsutveckling hos lärarna. Hon menar att utbildning inom inläring av svenska som andraspråk borde vara ett större inslag i den allmänna lärarutbildningen för att bredda kompetenser, eftersom de krävs på alla skolor idag. Kaya menar också att den okunskap som finns hos lärarna idag leder till att man i många fall lägger över ansvaret för de nyanlända elevernas utbildning på någon annan, medvetet eller omedvetet. Ansvaret för de nyanlända kan då till exempel hamna hos SVA-lärare eller annan personal på skolan (Kaya, 2016, s. 21).

Vi har under utbildningens gång funderat en del kring hur undervisningen ser ut för de elever som nyligen kommit in i det svenska skolsystemet. Vi har stött på olika sätt att hantera de svårigheter som existerar på grund av språksvårigheter. På vissa skolor finns det förberedelseklasser, på andra skolor placeras de nyanlända eleverna direkt i de ordinarie klasserna. I vissa fall finns språkstöd (studiehandledning på modersmålet) som en slags resurs. Vi har sett att tillgången på språkstöd varierar, vilket leder till att en del elever inte har den eventuella förmån det kan vara att ha hjälp av ett språkstöd.

Vi vill genom observationer och intervjuer ta reda på hur medvetenheten kring urvalet av resurser ser ut på de två skolor vi jämför. När det gäller tryckta läromedel har vi inte sett många alternativ som är särskilt anpassade för nyanlända elever. Det kan vara av allmänt intresse att belysa på vilket sätt särskilt anpassade resurser används i praktiken. Att synliggöra eventuell avsaknad av anpassade resurser bidrar till kvalitetsutveckling när det gäller att på bästa sätt hjälpa nyanlända elever att uppnå kunskapskraven. Hur resurserna är utformade har vi däremot inte låst oss fast vid. De kan ha olika former och även vara egenhändigt tillverkade. Det kan vara intressant för yrkesverksamma inom skolan att få reda på vilka, samt hur och på vilka grunder resurser valts ut att arbeta med.

Skolinspektionen (2014, s. 23) har fastställt vissa faktorer som påverkar utbildningens kvalitet. De framgångsfaktorer som går att hitta när det gäller undervisningen av nyanlända elever varierar, likväl som deras olika behov. Alla barns behov varierar, även de med svenska som modersmål. I en rapport från Sveriges Kommuner och Landsting (2016, s. 42) framgår att en framgångsfaktor för alla skolor är graden av fortgående kompetensutveckling. Kompetensutveckling innebär att skolan i sin helhet återkommande granskar sig själv och utvärderar vad som fungerar bra och mindre bra. Självgranskning leder till en större beredskap vid mottagande av nyanlända elever. Om personalen ständigt utvecklas och förbättrar sina kunskaper så utvecklas skolan som helhet och barnen får bättre förutsättningar att lära.

Andra nycklar till framgång som betonas i nämnda rapport är att alla som arbetar inom skolan tar gemensamt ansvar för de nyanlända eleverna, inte skjuter ansvaret vidare till någon annan och ser alla elever som allas ansvar. Ytterligare en framgångsfaktor enligt rapporten från Sveriges Kommuner och Landsting (2016, s. 41) är att ha ett inkluderande arbetssätt som genomsyrar hela verksamheten. Ett inkluderande arbetssätt går hand i hand med att se alla elever som ett gemensamt ansvar, oavsett vilka särskilda behov de har.

Att det finns ett väl fungerande samarbete mellan studievägledare och ämneslärare är ännu en faktor som är avgörande för graden av framgång i undervisningen av de nyanlända eleverna. Samverkan mellan lärare och studiehandledare ger eleverna möjlighet att utveckla sina språkkunskaper samtidigt med de ämneskunskaper som behandlas för tillfället, vilket betonas av Ojala (2016, s.13). Att elever får möjlighet att utveckla sina språkfärdigheter samtidigt som ämneskunskaper kan anses vara en del av ett inkluderande arbetssätt. Den elev som är insatt i vad som behandlas i klassrummet för tillfället inte behöver känna utanförskap i det avseendet. Ojala är lärare med fil. mag. i svenska som andraspråk och har skrivit flera böcker. Hon har lång erfarenhet av att arbeta med nyanlända i skolan och dessutom föreläser hon och utbildar lärare.

Det vi ämnar göra i denna empiriska studie är att undersöka reella situationer på två olika

skolor i den kommun vi är bosatta i. Resurserna i denna undersökning kommer att utvärderas med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys. Resultatet av analysen ska visa om resurserna utgör bra redskap för lärande enligt de fastställda kriterier analysen bygger på. Skolorna kommer också att jämföras med varandra för att vi ska finna likheter och skillnader i val av arbetssätt. Genom detta arbete kommer vi att dra slutsatser när det gäller vilka resurser som ger bäst förutsättningar för nyanlända elever att klara kunskapskraven i ämnet svenska.

1.1 Syfte

Den här undersökningen kommer att synliggöra vilka resurser som används för nyanlända elever i ämnet svenska på de två utvalda skolorna. Undersökningen kommer också att belysa orsaken till, och medvetenheten om urvalet av dessa resurser. Syftet är att genom analys av resurserna avgöra om de fungerar som bra redskap för lärande, enligt de kriterier som är gällande i denna undersökning.

1.2 Frågeställningar

Vilka resurser används specifikt för nyanlända elever i årskurs 4—6 på dessa två skolor?

Vem har valt ut dessa resurser och på vilka grunder?

Utgör resurserna ett bra redskap för lärande, enligt de analyskriterier som anges?

1.3 Hypotes

När det gäller särskilda resurser för nyanlända tror vi att det till viss del finns resurser att tillgå på skolorna. Det som är intressant är till vilken grad resurserna används i undervisningen av de nyanlända. Vi tror att lärarna inte alltid använder de resurser som finns till hands. Tillvägagångssätten kan ofta vara beroende av tillgången på utbildad personal inom just detta område. Vi tror att den stora skillnaden i antal nyanlända elever på senare år inneburit stora utmaningar för lärarna. Omfattningen av de utmaningar som uppstått har medfört att behoven hos de nyanlända eleverna i vissa fall förbises. Vi tror att bristen på stimulerande arbetssätt och material för de nyanlända eleverna uppstår omedvetet, och inte på något sätt är medvetna didaktiska val av lärarna.

2. Bakgrund

I det här avsnittet presenteras en del av vad Skolverket, Skollag, Skolinspektionen samt forskning anser om hur undervisningen bör gå till för nyanlända elever. Avsnittet inleds med definitioner av de viktigaste begreppen i denna undersökning.

Enligt en proposition från regeringen räknas en person som nyanländ om hon eller han uppfyller följande kriterier:

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

Den deltagande kommunens definition av nyanlända är inte densamma som regeringens. Skillnaden mellan de två definitionerna är att eleverna i kommunen inte längre räknas som nyanlända efter endast två års skolgång, till skillnad mot regeringens fyra år. Kommunen har satt sin gräns vid två år, trots att de nyanlända eleverna enligt Skolverket (2017, s. 1) behöver fortsatt stöttning även efter fyra år.

Båda skolorna som ingår i denna studie är kommunala skolor i samma region och har därför samma definition av nyanlända. Att definitionen skiljer sig i så pass stor utsträckning från regeringens har visat sig bero på ekonomiska skäl. Statligt ekonomiskt stöd till de enskilda skolorna ges per nyanländ elev i två år. De resterande två åren som eleven anses vara nyanländ enligt regeringens definition, ges också ekonomiskt stöd till kommunen. Det ekonomiska stödet är då inte längre låst till de enskilda eleverna utan ges till kommunen att själva förfoga över. Möjligheten att fritt förfoga över pengarna kan leda till att de ekonomiska resurserna inte fördelas på ett sätt som speglar behoven. Risken är att det statliga stödet får fungera som en hjälp att minska de allmänna ekonomiska brister som skolorna i kommunen gemensamt har.

Vår egen definition av nyanlända är enig med regeringens. I denna jämförelse har vi dock valt att definiera i enlighet med kommunen för att uppnå likvärdighet i jämförelsen mellan skolorna.

I undersökningen kommer definitionen av begreppet resurs innefatta böcker, stenciler, appar, datorprogram, muntliga metoder och mänskliga resurser. Av lärarna egenhändigt tillverkat material och andra svar som kan framkomma i intervjuer ingår också i denna definition. Enligt Sandström (2015, s. 1) finns ingen fastställd definition av begreppet läromedel. Det har här tolkats som en möjlighet till tolkningsfrihet i vad som ingår i begreppet resurs. De mänskliga resurserna som nämns ovan kommer hädanefter att kallas för språkstöd. Språkstödet är en person som ger studiehandledning på modersmålet under lektionstid.

Precis som Skolinspektionen (2014, s. 35) påpekar finns det inte särskilt mycket forskning kring nyanlända elever och deras situation i det svenska skolsystemet. Det mesta av den forskning som finns tillgänglig handlar om förberedelseklassernas vara eller inte vara. Bunar (2010, s. 51–52) hävdar i sin rapport att det finns allt för lite forskningsmaterial att tillgå som specifikt behandlar situationen och förutsättningarna för nyanlända elever i Sverige. Det är ett område det bör forskas mer kring.

Ett arbetssätt som fått genomslag i Sverige men som härstammar från internationell forskning är genrepedagogiken. Genrepedagogiken uppkom i Australien under 1980-talet (Skolverket, 2012a, s. 83) och bygger på en teori om språkinläring där språket finns med i allt vi gör och alltid kan knytas till ett sammanhang (Gibbons, 2013, s. 28). Arbetssättet stämmer väl överens med den sociokulturella teorin där man utgår från att allt lärande sker i samspel med andra (Säljö, 2012, s. 195). All mänsklig utveckling är i sig själv en social företeelse och inte något som sker individuellt i den enskilda personen (Gibbons, 2013, s. 36).

Inom genrepedagogiken såväl som i den sociokulturella traditionen är lärandemiljön av största vikt. Lärandemiljön handlar om det språk eleven möter i klassrummet och utformandet av den stöttning som ges. Stöttning kallas inom genrepedagogiken för scaffolding, och innebär den stöttning som ges för att hjälpa en elev nå en högre kunskapsnivå. När eleven sedan befinner sig på den högre kunskapsnivån tas stöttningen bort och eleven klarar sig på egen hand. En viktig del av scaffolding är att hjälpen som ges är på rätt nivå. Ges hjälp i för stor omfattning utmanas inte eleven, och det är först när eleven får en utmaning och klarar den som det optimala lärandet sker. En av grundtankarna i genrepedagogiken är just att ge stöttning och utmaning i rätt omfattning. Stöttning är också starkt förknippat med Vygotskijs teori om lärande eftersom han talar om den optimala utvecklingszonen, ZPD (zone for proximal development) som ett av hans starkaste kännetecken (Säljö, 2012, s. 193).

Genrepedagogiken handlar om att kunna anpassa sitt språk efter situationen och hitta språkliga drag. Klarar man det kan man bilda egna strategier att använda sig av. Att anpassa sitt språk efter situationen är en viktig del av läroplanens syfte med undervisningen i svenska (Skolverket, 2011, s. 222). Även om man kan ett språk, så betyder inte det att man behärskar det och hur det förändras beroende på sitt sammanhang. Språkutveckling genom genrepedagogik fungerar för alla elever, men för de nyanlända så underlättar det i tillägnandet av ämneskunskaper parallellt med att utveckla sitt andraspråk. Skolverkets allmänna råd (2016, s. 28–29) säger att det är alla lärares gemensamma ansvar att arbeta språk- och kunskapsutvecklande, eftersom det gynnar alla elever.

Genrepedagogikens modell för utförande kallas för cirkelmodellen (Johansson & Sandell Ring, 2012, s. 31). Cirkelmodellen har fyra faser man ska arbeta sig igenom. Fas 1 handlar om att bygga upp kunskap om den specifika genren. Man bygger upp ordförråd och förklarar svåra begrepp så att det finns en förförståelse för det som ska komma sedan. Fas 1 är tänkt att ge många tillfällen till kommunikation eftersom eleverna arbetar sig in ämnet genom att tala, lyssna och läsa. Fas 2 är den fas där eleverna presenteras för en modelltext. Tillsammans med en lärare bryter man sedan ner texten i mindre delar och synliggör det

som utmärker den, så kallad dekonstruktion. Man letar efter och undersöker språkliga drag och mönster som finns i texten. Under fas 3 använder man de kunskaper man hittills tillägnat sig och skapar tillsammans i grupp en gemensam text. Textskapandet kan göras genom att läraren skriver en mening och sedan bygger på den med hjälp av följdfrågor. Läraren får förslag av eleverna, skriver och suddar ut och skriver igen, tills dess att en hel text skapats. Syftet med denna fas är att visa eleverna en modell för hur det kan se ut, ge dem strategier för skrivande och befästa deras kunskaper om ämnet. Fas 4 är den sista fasen. Eleverna ska under fas 4 arbeta självständigt och med hjälp av sin uppbyggda kunskapsbas utforma en egen text med ämne och genre i fokus. Läraren ska bidra med stöttning genom ett metaspråk som eleven vid det här laget tillägnat sig genom tidigare faser. De nyanlända elever som ännu inte kan läsa eller skriva på sitt andraspråk kan hoppa över fas 4, och istället fördjupa sig i arbetet med fas 3.

Genrepedagogiken i sin helhet uppmuntrar till kommunikation genom interaktion och ger många kommunikationstillfällen. Wedin (2011, s. 213) är enig i synsättet eftersom hon menar att muntlig kommunikation fungerar som kunskapsbro till utveckling av ämneskunskaper. Hon betonar också vikten av ett samspel människor emellan som en av de viktigaste principerna för språkinläring (Wedin, 2011, s. 211).

Fridlund (2011, s. 14) tar i sin avhandling upp att det är bortom allt tvivel att pedagogiska utmaningar uppstår i mångkulturella och flerspråkiga klassrum. Hon menar dock att det saknas kunskap om hur man bör ta sig an dessa utmaningar. Bunar och Nilsson (2015, s. 408) menar att när eleverna blir direktplacerade i klasserna så är de utelämnade åt sig själva. Elevernas utbildningsbehov blir inte tillgodosedda vid direktplacering, vilket leder till en form av social och pedagogisk exkludering trots att eleven rent fysiskt är inkluderad i klassrummet.

Hur utmaningar som uppstår på grund av mångkulturalitet antas av alla som befinner sig inom skolans ramar kan uttrycka sig på olika sätt. Ett av sätten att anta utmaningar i samband med mångkulturalitet kan vara att använda sig av särskilt anpassade resurser för de elever som nyligen kommit till Sverige. Även urvalet av de anpassade resurserna är viktigt. Liberg (2007, s. 38) menar, när hon talar om texter, att det är i mötet mellan elev och läromedel som förståelse skapas. Förståelsen ser olika ut för varje individ eftersom kunskaper, social bakgrund, förhållningssätt och levnadsvillkor speglar vår tolkning av läromedlen. Urvalet av material är därför en process som kräver stor eftertanke för att elever ska kunna lyckas i skolan.

Det är också viktigt att nyanlända elever får möjligheter att utveckla både det nya språket och ämneskunskaper samtidigt. Enligt Skolverket (2012a, s. 83) är det en förutsättning för att lyckas i skolan. När arbets sättet är optimalt kan andraspråkselever tillägna sig ämneskunskaper samtidigt som de utvecklar sitt andraspråk (Gibbons, 2013, s. 196). Wedin (2011, s. 116) menar att risken är stor att de barn som inte möter ett kunskapsrelaterat språk i sin omgivning hamnar efter i språkutvecklingen och inte når upp till kunskapskraven. György Ullholm (2010, s. 273) har i sin undersökning om ungerska immigranter och deras språkbruk sett att det är problematiskt för elever med annat modersmål att utveckla sitt andraspråk när deras tillgång på utvecklande språksammanhang är begränsade. Om man i hemmet endast talar på modersmålet

begränsas tillgången på utvecklande språksammanhang.

Att enbart inkludera de nyanlända eleverna i klassrummet är inte rätt sätt att anta utmaningar som uppstår på grund av mångkulturalitet (Bunar & Nilsson, 2015, s. 408). Det krävs mer än så för att skapa förutsättningar för maximal språkinläring. Målet med all ämnesundervisning måste vara att integrera språkinläringen så att ett andraspråk kan utvecklas (Gibbons, 2013, s. 33). Att ha rätt undervisningsmaterial med innehåll och texter som gynnar elevers lärande oavsett vilket modersmål de har, är ett steg i rätt riktning anser Fridlund (2011, s. 41). Även Liberg (2000, s. 1) påpekar att texter är en viktig källa till kunskap.

Något som också gynnar den språkliga utvecklingen är att diskutera och samtala kring texters mening och betydelse. Att samtala om språket ger eleverna ett metaspråk, det vill säga ett språk för att tala om språket. Vygotskij framhäver vikten av socialt samspel vid lärandet och ser samtalet som ett redskap för att utveckla sina tankegångar (Gibbons, 2013, s. 36–37). Fridlund (2011, s. 41) är enig med Gibbons (2013, s. 73) om att samtal mellan lärare och elever skapar mening i texten, har en gynnsam effekt på inläringen av språket och ger en djupare förståelse. Nilsson och Axelsson (2013, s. 140) säger att andraspråksinläring utvecklas positivt på alla nivåer genom flitigt utövande av språket, både skriftligt och muntligt.

Utformningen av läromedel bör enligt Eklund (2008, s. 34) reflektera den mångkulturella situationen i skolans värld. Trots att det finns en strävan efter kulturell neutralitet är det ofrånkomligt att läromedel som utformas särskilt för nyanlända speglar vissa kulturella värderingar i olika hög grad. Gibbons (2013, s. 28) menar att kulturkontexten är avgörande och att mycket tas för givet när det gäller hur språket används i olika situationer och sammanhang.

Utformandet av läromedel är kulturberoende, trots att syftena är gränslösa och kan vara samma över hela världen. Skolinspektionen (2010, s. 20) betonar att både läromedel och aktiviteter i skolan oftast är utformade ur ett svenskkulturellt perspektiv, vilket innebär att handling och begrepp har en kulturell anknytning. Barn med annan kulturell bakgrund saknar samma förutsättningar som svenska barn att känna bekantskap med, och uppnå förståelse för aktiviteter och läromedel som används i skolan. Skolinspektionen (2010, s. 20) slår fast att det är gynnsamt för alla elever om innehållet i läromedlen kan relateras till andra kulturer.

Skolförordningen (2011, 5 kap., 4§) fastslår att en likvärdig utbildning innebär att elever med annat modersmål än svenska, vid behov, har rätt till studiehandledning på sitt modersmål. Att få studiehandledning på sitt modersmål är ett viktigt led i det helhetskoncept som innebär en skola för alla, vilket är basen i det värdegrundsarbete som läroplanen (Skolverket, 2011, s. 8) bygger på och som ska genomsyra och speglas i allt arbete som har med skolan att göra. När elever får möjlighet att visa sina kunskaper på det språk de behärskar bäst ökar deras studiemotivation och självförtroendet stärks (Skolverket, 2016, s. 29). Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2014, s. 21) visar att studiehandledning på modersmålet ger förutsättningar för nyanlända elever att kunna följa med i undervisningen på ett bra sätt. Skolverket (2015, s. 5) visar också att ett

effektivt redskap för ökad kunskapsutveckling inom språkinläring är just studiehandledning på modersmålet.

För att uppnå kvalitet i studiehandledning på modersmålet är det viktigt att det finns en samverkan mellan ämneslärare och studiehandledare (Skolverket, 2015, s. 21). Skolinspektionens granskning (2014, s. 21–22) visar att den studiehandledning på modersmålet som ges i skolans värld inte alltid har den kvalitet och kvantitet som behövs för att ge de nyanlända eleverna det stöd de behöver i sin språkinläring. Att få ord och begrepp förklarade för sig istället för att enbart på egen hand tillägna sig kunskaper genom att läsa, är enligt Gibbons (2013, s. 29) att jämföra med skillnaden mellan att lära sig hur en dator fungerar via instruktionsboken gentemot att någon muntligt förklarar.

För att nyanlända elever ska kunna uppnå sin fulla potential som människor menar Gibbons (2013, s. 23) att rätt sorts undervisning är av yttersta vikt, särskilt eftersom elevernas sociala bakgrund varierar. I dagens samhälle talar och förstår barn och ungdomar många olika språk. Olikheterna i elevernas bakgrund bidrar i sin tur till olikheter i tolkningar av läroplanen. Lärare eftersträvar att undervisa på sitt eget sätt, men i ett mångkulturellt samhälle där flera tanke- och levnadssätt synliggörs leder denna frihet till en stor spridning i tolkningen av de dokument som ska efterföljas (Lifmark, 2010, s. 13).

I Skolinspektionens granskning (2014, s. 6) framkommer att det finns brister i likvärdigheten mellan kommuner och enskilda skolor vad gäller uppfattningen om hur utbildning för elever med svenska som andraspråk ska organiseras och genomföras. Trots det faktum att Sverige sedan lång tid tillbaka har tagit emot flyktingar, och därför borde ha viss erfarenhet av bemötandet av nyanlända i undervisningssammanhang, saknas lagstiftning på nationell nivå om hur undervisning bör organiseras och genomföras (Bunar & Nilsson, 2015, s. 405). Eklund (2008, s. 42) påvisar skillnader i hur undervisningen ser ut i praktiken, och hur dessa uppkommer på grund av olikheter i tolkningar av läroplanen.

I strävan efter en likvärdig utbildning och förutsättningar för alla att utvecklas i skolan anser Bunar och Nilsson (2015, s. 405) att det finns en avsaknad av både lokala och nationella styrdokument som särskilt berör undervisningen av nyanlända elever. Ett allmänt gällande styrdokument skulle även underlätta för elevernas möjlighet till ökade chanser, både karriärmässigt och socialt. Behovet av gemensamma förhållningsregler förstärks om man utgår från det Sahlée (2017, s. 9–10) säger, nämligen att det råder stora oklarheter kring hur undervisningen för andraspråkselever ska se ut. Bunar och Nilsson (2015, s. 412) menar att utgångspunkten i ett allmänt gällande styrdokument framför allt ska vara barnens individuella behov.

Det finns rapporter som talar för att måluppfyllelsen är allmänt låg bland nyanlända elever. Trots detta är studieambitionerna många gånger väldigt höga hos barn med en annan kulturell bakgrund än svensk (Bunar & Nilsson, 2015, s. 2–3). Arbetsbelastningen på lärare är hög, vilket bidrar till att det inte finns utrymme för tillräcklig fokus på de nyanlända barnen. Tillräcklig kunskap om andraspråksinläring och bemötande av nyanlända kan inte anses tillfredsställande. Enligt Duek (2017, s. 220) är tidsbrist en bidragande orsak till att lärarna inte fördjupar sina relationer med barnen och deras

familjer. En del forskning visar att föräldrar till barn med svenska som andraspråk ofta hyser stor tilltro till det svenska skolsystemet, men att de saknar kunskap om vilka rättigheter och skyldigheter de har (Bunar 2010, s. 50–51). För att uppnå ökad måluppfyllelse i skolan för de nyanlända som grupp och därmed också indirekt generellt, krävs att man hittar arbetsätt som fungerar kunskapsutvecklande på alla nivåer.

Ett varningstecken enligt Bunar och Nilsson (2015, s. 411) är risken att nyanlända elevers förkunskaper hamnar i skymundan, när traumatiska händelser och sociala svårigheter påverkar det mentala tillståndet och motivationen hos de elever som nyligen kommit till Sverige. Om för stort fokus läggs på svårigheterna som eleverna bär med sig, är risken att ytterligare svårigheter uppstår och hindren blir svåra att överkomma för eleverna. Bunar och Nilsson (2015, s. 411) menar att det är viktigt att inte förbise de nyanlända elevernas förkunskaper, utan att istället sträva efter att de ska fungera som en tillgång i vägen mot måluppfyllelse. Mångfalden bör ses som utgångspunkten i lärandet, enligt den sociokulturella traditionen (Säljö, 2012, s. 195).

3. Teori

I denna undersökning har vi valt att utgå från det teoretiska perspektiv som Lev Semenovich Vygotskij (1896–1934) förespråkar. Denna empiriska studie baseras på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där språket är centralt för den allmänna inläringen. Eftersom det svenska språket används som grund i alla övriga skolämnen, föll valet på att undersöka inläringen av just detta ämne som självklart.

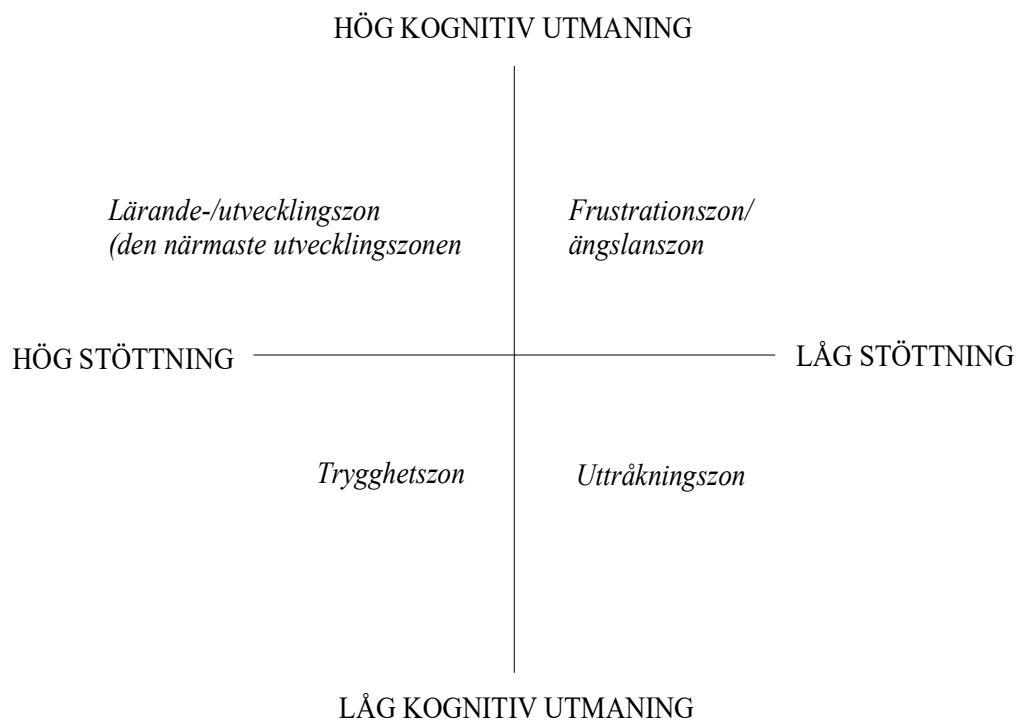
Språket är det absolut viktigaste redskapet för inläring, enligt det sociokulturella perspektivet. Språket är vårt sätt att kommunicera och förmedla det som finns i våra tankar. Det som finns i våra tankar kommer från det vi upplevt i vår kultur och i det samspel som skett med vår omgivning. Det är därför vår kultur och vår sociala omgivning är avgörande, där lär vi både om oss själva och vår omvärld. För de barn som kommer som nyanlända till den svenska skolan ser erfarenheterna annorlunda ut, både de sociala och de kulturella. Skillnaderna är viktiga och bör tas hänsyn till när förutsättningar för inläring skall ges. De rätta förutsättningarna börjar med språket (Säljö, 2012, s. 185–197).

Det sociokulturella perspektivet är det som råder inom skolans värld idag, det som speglar vårt synsätt på lärande och på språkets betydelse. Kursplanen i svenska betonar:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2011, s. 239)

I många avseenden handlar det om att se mångfald i ett klassrum som en resurs och inte ett problem, eftersom de språkliga redskapen utvecklas inom kulturella sociala sammanhang. Språkliga redskap förändras och utvecklas med traditioner (Säljö, 2012, s. 188). Det är därför av största vikt att undersöka hur man tar sig an de olikheter i erfarenheter som allt oftare existerar inom skolans värld. Ett sätt att tillmötesgå de behov som finns och samtidigt ta hänsyn till mångfald i kulturbakgrund och erfarenheter, kan vara att välja ut särskilt anpassade resurser, för att på så sätt ge bästa möjliga förutsättningar för inläring av det svenska språket.

Enligt Vygotskij kan man alltid med hjälp av någon som är mer kunnig uppnå en högre utvecklingsnivå än den man befinner sig på. Det är lärarens uppgift att visa eleven vägen framåt och erbjuda stöttning som gör att eleven kan ta sig vidare. Ett sådant synsätt på lärande kan illustreras genom Marianis bild på undervisningens och lärandets fyra zoner.



Figur 1: Lärandets fyra zoner (Mariani, 1997; återgiven i Gibbons, 2013, s. 40).

Bilden ovan visar att kvaliteten och kvantiteten på de undervisningskrav som ställs i samspel med den stöttning som erbjuds, avgör på vilken utvecklingsnivå eleven befinner sig. När man studerar bilden blir det tydligt att det är i situationer där kraven är höga och stöttningen proportionerlig, som eleverna kan ta till sig kunskaperna på bästa sätt, precis som Johansson och Sandell Ring (2012, s. 29) påpekar. Eftersom lärande sker i samspel med andra krävs att man ger eleven ett språk som kan fungera som ett verktyg för lärandet och bidra till en djupare förståelse. Utan det verktyg som språket är, kan läromedlen bli värdelösa i sig själva eftersom de inte kan förstås fullt ut.

Det sociokulturella perspektivet bygger på subjektiva uppfattningar om sociala sammanhang, som i sin tur bygger på mänskliga faktorer. Mänskliga faktorer gör att teorin i sig själv blir levande och beroende av det sammanhang den sätts in i. Något som också är beaktansvärt, är det ofrånkomliga i att vi människor agerar utifrån vad vi tror att omgivningen förväntar sig. Förväntningar från omgivningen är ju egentligen individens enskilda upplevelse och inte den gruppdynamik som faktiskt råder. Förvirring som orsakas av missuppfattade förväntningar kan yttra sig i de varierande former av undervisning som förekommer i skolsystemet idag.

4. Metod

I denna del kommer det att redogöras för hur vi gått tillväga i vår undersökning, vilka urval vi gjort och varför. Tillvägagångssättet för den empiriska studien och analysen av resurserna redovisas. Efter det följer en metodkritik och etiska aspekter.

4.1 Metodval

De metoder som använts för att genomföra den kvalitativa undersökningen är ostrukturerade, icke-deltagande observationer och semi-strukturerade intervjuer. Kvalitativa undersökningar tenderar att vara mindre strukturerade än kvantitativa och ger utrymme för mer flexibilitet. Syftet med att utföra ostrukturerade observationer är att så detaljerat som möjligt anteckna hur deltagarna beter sig och därmed inte använda sig av något observationsschema. Ostrukturerade observationer utförs vanligen i kombination med att observationerna är icke-deltagande. Att observera på ett icke-deltagande sätt innebär att miljön iakttas, men observatören deltar huvudsakligen inte i det som sker (Bryman, 2002, s. 176). En viktig anledning till att observationer är en av de metoder som används i denna undersökning är det faktum att språkstöd här definieras som en resurs. Övriga resurser kan granskas i enskildhet och utan påverkan av omgivningen, vilket inte är möjligt med språkstöden. Observationerna ger en möjlighet till information utöver det som framkommer under intervjuerna, och kompenserar något för bristande möjligheter till likvärdig granskning som för övriga resurser.

Som en uppföljning av observationerna, och för att befästa det som observerats utfördes intervjuer med berörda lärare. Vid semi-strukturerade intervjuer, som har använts i denna undersökning, utgår intervjufrågorna från huvudsyftet med undersökningen och dess frågeställningar. Genom att utföra denna typ av intervju har intervjuobjekten getts frihet att utforma svaren som de vill. Vid semi-strukturerade intervjuer finns även möjlighet att ställa följdfrågor för den som intervjuar (Bryman, 2002, s. 127).

Valda metoder kan härledas till ett sociokulturellt perspektiv, eftersom syftet med observationerna är att studera socialt samspel och intervjuerna är uppbyggda så att en konversation med intervjuobjekten är möjlig. Metoderna i denna undersökning bygger alltså på ett socialt samspel, vilket är ett viktigt inslag i det sociokulturella perspektivet på lärande.

4.2 Material och urval

Via egna erfarenheter från vikariat under hela studietiden har en generell uppfattning om de skolor som finns i kommunen etablerats. Redan innan urvalet av skolorna gjordes fanns en uppfattning om vilken skola som kan anses vara mest mångkulturell i kommunen. För att undersökningen tydligt ska kunna visa både skillnader och likheter,

valdes den andra skolan ut med en föraning om att väldigt få nyanlända elever går i den skolan. För att bekräfta våra förningar söktes information på kommunens hemsida om de skolor som fanns tillgängliga. På hemsidan bekräftades att man på den mångkulturella skolan framställde sig själva som just mångkulturell och kunnig inom området, medan den andra skolan saknade någon som helst information om sitt arbete med nyanlända elever. Kontrasterna i den kulturella mångfalden på de två skolorna var avgörande för urvalet, eftersom vi anser att eventuella skillnader bör framträda tydligare om förhållandena är så olika som möjligt. Urvalet av deltagande lärare grundar sig på att vi undersöker situationen på skolorna i årskurs 4–6 i ämnet svenska. Alla lärare som arbetar i de nämnda årskurserna i ämnet svenska tillfrågades och valde att delta i undersökningen. Urvalet av de resurser som analyseras i denna undersökning baseras på svaren i de intervjuer som utförts. Dessa resurser är:

- * Läsförståelse Blå
- * Päppel - övningar i läsförståelse
- * Ett skepp kommer lastat 1A
- * Språkis 1 - svenska för nyanlända
- * Vi kan 1 - roliga extraövningar i svenska 2
- * ILT Inläsningstjänst
- * Mänskliga resurser/språkstöd
- * Genrepagogik

Efter att ha studerat Brymans (2002, s. 173–189, 299–323) vetenskapliga metoder, och de val av tillvägagångssätt som var tänkbara, togs beslutet att genomföra en kvalitativ undersökning med hjälp av ostrukturerade, icke-deltagande observationer och semi-strukturerade intervjuer. Vi letade efter metoder som omfångsrikt kunde fånga situationen på de båda skolorna. Observationer synliggör oförberedda situationer och intervjuer ger en möjlighet till komplettering av det vi inte kunnat se under observationerna.

4.3 Genomförande

Nedan redogörs för tillvägagångssättet av observationer och intervjuer, arbetsgången, samt vilken analysmetod som använts.

4.3.1 Observationer och intervjuer

Den empiriska delen av undersökningen inleddes med förfrågningar via mejl till berörda lärare i de utvalda årskurserna på de två skolorna. I det mejl som skickades ut redogjordes för undersökningens syfte och vad de huvudsakliga frågeställningarna handlar om. Alla lärare utom en svarade snabbt att de var positiva till att medverka. Den lärare som inte

svarade på mejlet tackade ja muntligt. Efter att samtliga tillfrågade lärare tackat ja till att medverka i undersökningen, bokades lämpliga datum för observationer och intervjuer.

Alla observationer utfördes under minst en svensklektion. Längden på lektionerna varierade från 40 minuter till 100 minuter. Samtliga lektioner utom en observerades utifrån sittande placering längst bak i klassrummet. Under observationerna fördes anteckningar med hjälp av dator, penna och papper. Eleverna informerades om observatörernas närvaro och upplystes om att observationerna skulle ske utan samspel med vare sig elever eller lärare. Strax före avslutad lektionstid avvek observatörerna från klassrummet och förberedde för intervju genom att jämföra anteckningar, ta fram introduktionen till intervjuerna och de frågor som skulle ställas.

Alla intervjuer genomfördes efter observation i respektive årskurs, antingen i klassrummet eller i ett angränsande rum på skolan. För att uppnå likvärdighet i största möjliga mån har samtliga intervjuobjekt fått samma introduktion (se bilaga 1) uppläst för sig innan påbörjad intervju. Intervjuerna har efter godkännande av intervjuobjekten spelats in. Efter avslutad intervju presenterades i vissa fall några av de resurser som nämnts under intervjun. I andra fall gavs löften om att återkoppla för granskning av de resurser som används, samt för den statistik som frågades efter men som inte kunde redogöras för under intervjun.

Intervjuerna transkriberades och en kort sammanfattning om varje intervju sammanställdes. Den totala intervjutiden för de tre intervjuerna på skola B blev 24 minuter och 9 sekunder. Den totala intervjutiden för skola A blev 31 minuter och 11 sekunder.

4.3.2 Analysmetod

Resurserna som används särskilt för de nyanlända eleverna i dessa årskurser analyseras genom en kvalitativ innehållsanalys. Den analysmetod vi valt har vi hittat stöd för i Bryman (2002, s. 190). En kvalitativ innehållsanalys erbjuder en subjektiv tolkning av data, som presenteras genom en systematisk kategorisering (Nyby, 2017, s. 8). Huvudsakligen är det texter och dokument som analyseras genom kvalitativa innehållsanalyser, men Bryman (2002, s. 191–192) menar att så inte alltid behöver vara fallet. I denna undersökning innehållsanalys ingår utöver de tryckta läroböcker som framgår, även internetjänst och arbetssätt. Analysen av de mänskliga resurserna baseras på anteckningar från observationerna och transkriptioner av intervjuerna.

Analyskriterierna i en kvalitativ innehållsanalys är tydligt skilda och överlappar inte varandra (Bryman, 2002, s. 202). En bra kvalitativ innehållsanalys är utformad så att kriterierna kan besvaras med ja eller nej. Öppna svar som kan ge en ojämförbar översikt av analysen kan då undvikas.

Genom att skapa de olika analyskriterierna innan analysgenomförandet behåller man objektiviteten vid utförandet av analysen. Alla fyra kriterier i denna analys kan härledas till teori, frågeställning eller bakgrund vilket medför att inga personliga åsikter ligger till grund för analyskriterierna, något Bryman (2002, s. 191) betonar vikten av.

Kvalitativ innehållsanalys är en flexibel analysmetod som kan användas på många olika slag av ostrukturerad information. Då undersökningen utgörs av ostrukturerade observationer och semi-strukturerade intervjuer blir just kvalitativ innehållsanalys ett passande alternativ för denna undersökning.

Analysen genomfördes med en deduktiv ansats, där kategorierna var förutbestämda. Till skillnad från andra analysmetoder går denna ut på att tolka mer än att ifrågasätta. Genom granskning av myndigheter, forskning och teori urskildes aspekter som när de samexisterar utgör väl fungerande resurser. De resurser som framkom i undersökningen ställdes mot kriterierna i innehållsanalysen och det avgjordes om de uppfylldes eller ej. En sammanställning i tabellform gjordes i slutet av analysen för att få en mer överskådlig bild av resultatet.

4.3.3 Analyskriterier

Vart och ett av de kriterier som analyseras kan härledas till ett sociokulturellt perspektiv på lärande i något avseende. Den valda teorin i denna undersökning utgör därmed grunden till de avgörande kriterierna i analysen. Några dimensioner av teorin används som analysredskap, vilket stöds av Rienecker & Stray Jørgensen (2014, s. 218). Analysdimensionerna har bearbetats fram till kriterierna i denna analys. Analyskriterierna är följande:

1. Är resursen utformad 2011 eller senare?

I läroplanen (Skolverket, 2011, s. 239–240) framgår tydligt att syftet med undervisningen i svenska som andraspråk ska ge förutsättningar för varje elev att utveckla vissa förmågor. I läroplanen betonas också vikten av att ha ett varierat språk för att kunna verka och vara en del av den blandning av kulturer, livsåskådningar och generationsmöten som tillsammans är det samhälle vi lever i. Detta synsätt på språkets betydelse som det viktigaste redskapet för inläring, tankeverksamhet och kommunikation härstammar från ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö, 2012, s. 185–197) och är det som genomsyrar det rådande synsättet i skolans värld.

Relevansen i detta kriterium är baserad på ett antagande om att nyare resurser är bättre för eleverna än äldre. Om en resurs är utformad med dagens samhälle i åtanke är det ofrånkomligt att det är bättre anpassat därefter än en äldre, icke uppdaterad resurs. Gränsen för vad som är en ny resurs har i det här sammanhanget valts att sättas vid 2011 eller senare, eftersom den nya läroplanen då trätt i kraft.

2. Är muntlig kommunikation eller interaktion med andra något denna resurs syftar till eller möjliggör?

Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande överförs kunskap i samspelet mellan människor. Interaktion och kommunikation är avgörande faktorer för att lärande och utveckling ska ske (Säljö, 2012, s. 195). Den forskning som Gibbons (2013, s. 48) tar upp

påvisar att interaktion är en betydelsefull faktor för språkinläring, speciellt när det gäller tillägnet av ett andraspråk.

Muntlig kommunikation och interaktion med andra är kopplingen till den sociokulturella teorin som grundar för att detta analyskriterium är av intresse för denna undersökning.

3. Är utformningen av resursen gjord med särskild hänsyn till de nyanlända eleverna?

I denna undersökning anses en resurs främja lärandet i större utsträckning om någon slags hänsyn till mångkulturalitet finns i utformningen av den. Denna ståndpunkt styrks av Eklund (2008, s. 34), som menar att mångkulturalitet måste speglas i utformandet av läromedel.

"Den sociokulturella traditionen tar just mångfald i föreställningsvärldar som utgångspunkt" (Säljö, 2012, s. 195). Därför är det av vikt att granska förekomsten av mångkulturella inslag i de resurser som innefattas av denna analys.

4. Är urvalet av resursen medvetet gjord av ansvarig lärare?

Detta kriterium är utformat för att kontrollera graden av medvetenhet i de urval av resurser som gjorts av lärarna i denna undersökning. Att göra medvetna val i användandet av redskap för lärande är betydelsefullt. Fridlund (2011, s. 41) menar att rätt undervisningsmaterial, med innehåll och texter som gynnar elevers lärande är ett steg i rätt riktning.

Har man gjort ett medvetet val av resurs förutsätts dessutom att det är gjort med skolans värdegrund och uppdrag i åtanke. Värdegrunden säger bland annat:

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

4.4 Presentation av skolorna

Nedan följer allmän information och fakta om de deltagande skolorna.

Kommunen där skolorna är placerade har ett invånarantal på cirka 27 000 personer. Den ligger i Mellansverige och det finns totalt åtta kommunala skolor i området. Båda de utvalda skolorna är centralt belägna och har årskurserna F—6, samt fritidsverksamhet. Skolorna i undersökningen är relativt likvärdiga i antalet elever. En av skolorna har en hög andel nyanlända elever, medan den andra skolan har en relativt låg andel nyanlända elever. Skolorna kommer att benämnas som "skola A" och "skola B".

På kommunens hemsida presenteras skolorna. Skola A presenteras som mångkulturell och

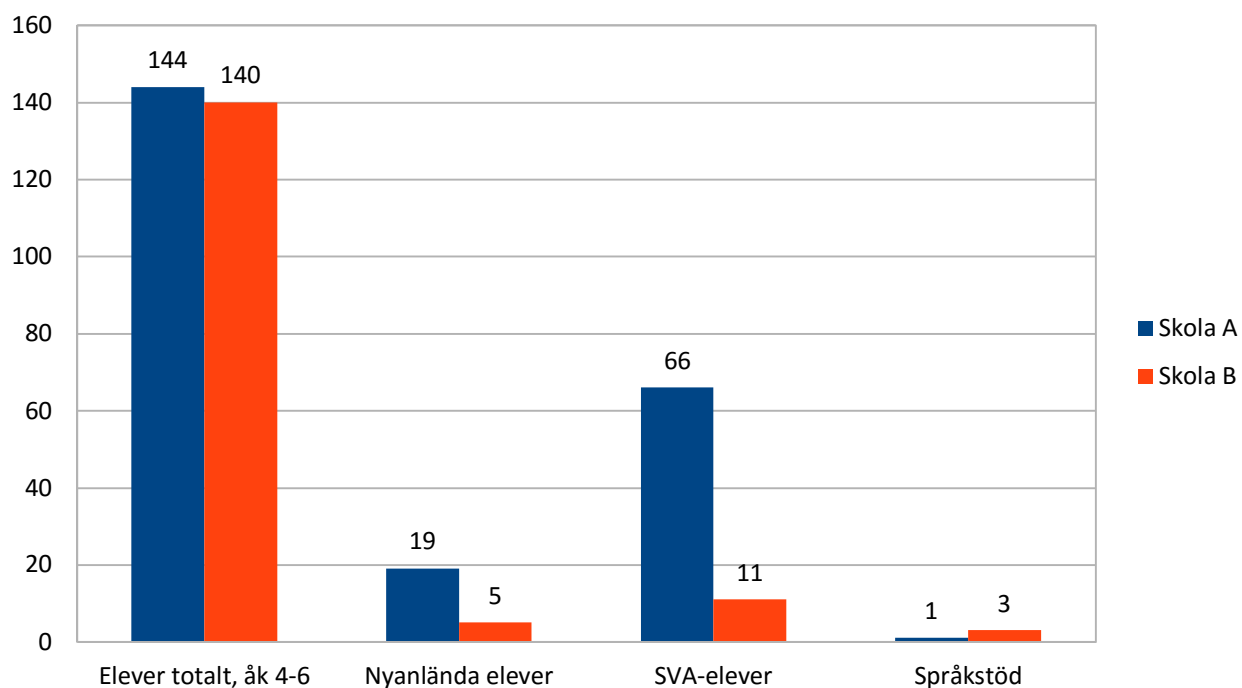
där går elever från cirka 40 olika länder. På hemsidan står hur man arbetar med mottagande och undervisning av nyanlända elever, och att personalen har stor erfarenhet av att möta elever med olika bakgrund och språkkunskaper. Vidare står där att de nyanlända barnen direkt efter ett inskrivningssamtal blir placerade i den klass de fortsättningsvis ska gå i, eftersom barnen anses lära sig språket snabbast och integreras bäst genom att placeras i ordinarie klass direkt. Enligt hemsidan ska språkstöd finnas till hands på skola A den första tiden, för att underlätta och ge studiehjälp på modersmålet för de nyanlända eleverna. Skola B har däremot ingen information alls som specifikt rör nyanlända elever på hemsidan.

På skola A fick vi enkelt fram uppgifter om antal elever som läser SVA, genom mejlkontakt med rektor. På skola B var det betydligt svårare att få fram uppgifter. Vi fick till en början felaktiga uppgifter via mejl. När vi ifrågasatte uppgifterna framkom det att det finns brister i dokumentationen på skolan, som gjorde det svårt för oss att få exakta uppgifter.

På skola A går totalt 144 elever i årskurs 4–6. Av dessa läser 66 stycken svenska som andraspråk. Av de 66 eleverna går 19 stycken under kommunens definition av nyanländ. I årskurs 4–6 på skola A arbetar ett språkstöd.

På skola B går totalt 140 elever i årskurs 4–6. Av dessa läser elva stycken svenska som andraspråk. Av de elva eleverna går fem stycken under kommunens definition av nyanländ. I årskurs 4–6 på skola B arbetar tre språkstöd.

Diagram 1: Översikt av antal elever och språkstöd på skola A och skola B.



4.5 Metodkritik

Rienecker och Stray Jørgensen (2014, s. 224) betonar vikten av att skribenterna i en uppsats är kritisk till sina egna metoder, diskuterar dem och lär sig av dem. I detta avsnitt granskar vi därför vår egen undersöknings- och analysmetod kritiskt.

Att genomföra ostrukturerade, icke-deltagande observationer har fördelen att man så lite som möjligt påverkar händelseförloppet i den situation som observeras. Dock är det omöjligt att inte ha en viss inverkan, då elever och personal är medvetna om vår närvaro. Vid en ostrukturerad, icke-deltagande observation antecknas allt noterbart, men det innebär också att det finns en risk att man missar viktiga inslag. Det kan vara små detaljer som antingen inte antecknas eller som noteras och glöms bort.

En kritik som kan framföras mot valda metoder i denna undersökning är den att en enskild observation inte säger något om motiven bakom olika beteenden, även om de är omedvetna. Det är därför bra om observationer kompletteras med ytterligare någon vetenskaplig metod (Bryman, 2002, s. 188). Valet att använda icke-deltagande, ostrukturerade observationer som en av metoderna i detta fall, rättfärdigas med definitionen av språkstöd som en särskilt anpassad resurs. Den definitionen medför att språkstöden bör granskas enskilt, precis som övriga resurser. Även om det är en omöjlighet att granska språkstöden på samma sätt som övriga resurser, kan observationer vara en väg att gå för att uppnå en så rättvis granskning som möjligt.

Enligt Bryman (2002, s. 304) krävs en viss struktur om man vill uppnå jämförbarhet i en undersökning. I ett försök att lägga grunden för likvärdighet och struktur i denna jämförelse utformades en skriftlig introduktion som inledde alla intervjuer. Bryman (2002, s. 305–306) tar upp ett antal grundläggande råd och viktiga praktiska detaljer, som bör tänkas över innan man utför intervjuer. Enligt Bryman bör man till exempel tänka över frågornas utformning och ordningsföljd. I detta fall svarar frågorna väl på undersökningens syfte och frågeställningar, de är väl övervägda och inte ledande. Språket är begripligt och frågorna inte allt för specifika, vilket enligt Bryman (2002, s. 305) hör till de tidigare nämnda råd man bör ta till sig inför en intervju.

Till de praktiska detaljer som bör övervägas hör att man bör vara bekant med den miljö där intervjuobjekten utövar den aktivitet man är intresserad av. Av det skälet utfördes alla intervjuer i denna undersökning i skolmiljö. Något som också bör övervägas är om man ska spela in intervjuerna eller inte. För att eliminera risken att något glöms bort eller inte noteras, spelades alla intervjuer in och transkriberades efteråt. Att spela in intervjuer är ingen garanti för att få med all väsentlig information. Risken finns att man får ytterligare information av intervjuobjektet efter att inspelningsapparaten stängts av och att den då går förlorad (Bryman, 2002, s. 312). Att den risken är större vid inspelningar än vid enbart skriftliga noteringar beror på att uppträdandet riskerar att bli mer formellt, från det att inspelningsapparaten sätts igång till dess att den stängs av. Intervjuobjektet kan eventuellt känna sig mer avslappnad när inspelningen har stängts av, vilket kan leda till att ytterligare information av intresse framkommer.

Det är ofrånkomligt att kriterierna i analysen innehåller ett visst mått av subjektivitet. Det

är både till för och nackdel när det gäller trovärdigheten (Bryman, 2002, s. 203). Fördelen är att en kvalitativ innehållsanalys är öppen för tolkningar av de frågor som ställs. Nackdelen kan vara att objektiviteten blir godtycklig i tolkningen av svaren. För att motverka godtyckliga tolkningar kan uppkomsten av analyskriterierna styrkas genom härledning till teori, bakgrund eller frågeställning. Tillförlitligheten i analysen är beroende av att det som sägs under intervjuerna antas vara sanningsenligt. Sanningshalten hos intervjuobjekten kan inte garanteras, men det faktum att alla intervjuobjekt har godkänt medverkan, samt att intervjuerna spelades in, anses grunda för reliabilitet i denna undersökning. Något som underlättar i tolkningen av hur väl resurserna lever upp till analyskriterierna är att frågorna i analysen är tydligt utformade och kan besvaras med ett ja eller nej. Det kan trots detta vara svårt att dra generella slutsatser utifrån en jämförelse gjord på endast två skolor.

4.6 Etiska aspekter

Det finns ett antal krav som bör uppfyllas vid empiriska studier av det slag som genomförts (Bryman, 2002, s. 440–441). Kraven är som följer:

* Informationskravet:

För att uppfylla informationskravet krävs att intervjuobjektet blir informerad om syftet med studien, villkoren för deltagandet och att det är frivilligt att delta. För att tillmötesgå kravet har en introduktion till intervjuerna utformats (se bilaga 1). I introduktionen framkommer syftet med undersökningen och i slutet av den tillfrågas intervjuobjektet om en inspelning av intervjun godkänns.

* Samtyckeskravet:

Samtyckeskravet går ut på att man försäkrar sig om att intervjuobjektet frivilligt ingår i undersökningen. I denna undersökning har intervjuobjekten blivit kontaktade och tillfrågade om medverkan, först via mejl innan intervjun, sedan också via introduktionen som presenterades för dem vid intervjutillfället. Vid uppläsningen av introduktionen som nämns ovan hade intervjuobjekten möjlighet att avböja från medverkan.

* Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet:

Båda dessa krav innefattar förvaring och behandling av information som framkommer i undersökningen. Eftersom varken intervjuobjekten eller skolorna nämns vid namn bibehåller de anonymitet i den mån det är möjligt. Vad som talar emot total anonymitet är att viss spårbarhet är möjlig. Intervjuobjekten har innan genomförd intervju fått information om graden av anonymitet som kan utlovas respektive ej garanteras. När det gäller hanteringen av materialet i denna studie har inspelade intervjuer, transkriberingar och anteckningar förvarats på privata datorer och anteckningsblock. Inspelade intervjuer

raderas efter avslutat arbete, likaså personliga anteckningar som gjorts under arbetets gång.

Som en extra åtgärd har avtal om tystnadsplikt undertecknats av samtliga involverade i denna studie.

Även om ovanstående krav efterföljs är det svårt att bortse från att ytterligare svårigheter kan förekomma och uppstå under arbetets gång. Något som i just detta fall bör beaktas som en svårighet är det faktum att undersökningen är genomförd i en mindre kommun. Dalen (2015, s. 20) beskriver liknande omständigheter som ett av de speciella problem som kan uppstå vid kvalitativ intervjuforskning. Många ansikten är bekanta och inte helt okända sedan innan, vilket kan leda till subjektiva svar från intervjuobjekten. Vi har dock försökt motverka subjektivitet genom att ge samma förutsättningar till alla och tydliggöra graden av objektivitet och anonymitet i utförandet för de medverkande.

5. Resultat

Nedan kommer resultatet från undersökningen att presenteras med sammanfattningar av observationerna och intervjuerna samt av den kvalitativa innehållsanalysen som utförts. För benämningen svenska som andraspråk kommer förkortningen SVA att användas. När begreppet språkstöd används menas studiehandledning på modersmål i form av en mänsklig resurs.

5.1 Skola B

Skola B är den med lägst andel nyanlända elever av de två skolor som ingår i undersökningen. Där går totalt 334 elever, varav 140 stycken är fördelade på årskurserna 4–6. För att bibehålla anonymitet kommer intervjuobjekten att benämnas B4, B5 och B6 för årskurs 4, 5 och 6 på skola B.

5.1.1 Observation, årskurs 4

På skola B är det 59 elever som går i årskurs 4. Eleverna är indelade i tre klasser.

Observationen genomfördes i en av de tre klasserna. Den observerade klassen består av 21 elever. Lektionen pågick i 60 minuter. Under lektionen var två vuxna närvarande: svenskläraren och en person till som fungerar som allmänt stöd för alla elever i klassen. Det är totalt tre elever i denna klass som läser svenska som andraspråk, varav en räknas som nyanländ. Den nyanlända eleven hade vid tillfället för observationen inget språkstöd att tillgå.

Intentionen var att sitta tyst längst bak i klassrummet under observationen. Läraren presenterade oss och förklarade för eleverna att ingen möjlighet fanns att interagera med oss eftersom vi var där för att utföra ett skoluppdrag. På grund av lektionens upplägg blev vi tvungna att cirkulera mellan de olika grupperna för att skapa oss en uppfattning om klassen som helhet. Anteckningar fördes löpande under lektionen.

Lektionen gick ut på att eleverna läste högt för varandra i mindre grupper om tre eller fyra elever. Alla grupper läste en av tre valbara böcker, där de själva hade fått välja vilken de ville läsa. De tre böckerna har ungefär samma antal sidor och textmängd. Lektionen var en fortsättning på föregående lektioner, därför utfördes ingen omfattande genomgång av läraren i början av lektionen då eleverna visste vad de skulle göra. De sex grupperna spred ut sig i klassrummet och i två angränsande rum.

Den nyanlända eleven ingick i en grupp med en SVA-elev och en annan elev. De satt i ett grupprum intill klassrummet, tillsammans med ytterligare en grupp. Eleverna turades om att läsa högt för varandra i de respektive grupperna, vilket innebar att det ständigt hördes mer än en röst. Den nyanlända eleven visade intresse för uppgiften trots att texten var svår och ljudnivån relativt hög, men eleven stakade sig ofta på ord i texten. Den elev i gruppen

som har svenska som modersmål fick flera gånger förklara ord och rättade de andra två eleverna i uttalet när de läste. Vid ett par tillfällen tillfrågades läraren av den nyanlända eleven om betydelsen av specifika ord, till exempel "viadukt". En vuxen satt tillsammans med en annan grupp under hela lektionen, medan klassläraren gick runt bland alla grupperna. Den andra SVA-eleven ingick i en grupp med fyra elever. I den gruppen var det SVA-eleven som stakade sig minst under högläsningen. Läsflytet var bra, rösten var hög och klar, men eleven hade svårt att pausa på rätt ställen. Genom kroppsspråk och röstläge blev det tydligt att SVA-eleven kände sig bekväm i situationen. Även den nyanlända eleven såg ut att vara bekväm i situationen, likaså den SVA-elev som ingick i den nyanländas grupp. Det var svårt att se någon skillnad i kunskapsnivå mellan SVA-elev och nyanländ.

5.1.2 Intervju, årskurs 4

B4 undervisar i ämnet svenska i alla tre klasserna. Intervjun utfördes i klassrummet där B4 arbetar och pågick i 7 minuter och 4 sekunder. Intervjun skedde direkt efter att eleverna hade gått hem för dagen. B4 var väldigt tillmötesgående och upplevdes avslappnad under hela intervjun.

B4 har 22 års erfarenhet av läraryrket och enligt B4 ingick SVA-utbildning till viss del i utbildningen. På frågan om hur många nyanlända elever det finns i denna årskurs svarade B4 efter en stunds övervägande att det finns två stycken. B4 sade också att det finns fyra elever som har ett annat modersmål än svenska, så kallade SVA-elever.

Särskilda resurser som används specifikt för nyanlända uppgavs vara språkstöd. Denna resurs används till en av de nyanlända eleverna. Den andra eleven har också haft språkstöd under en kortare period, men samarbetet fungerade inte och enligt B4 klarar sig den eleven bra utan språkstöd.

B4 anser att den nyanlända eleven får tillräcklig studiehandledning av språkstödet. Å andra sidan anser B4 att det inte går att påstå att ämneskompetensen räcker till hos språkstödet, men för den nivå som eleven befinner sig på just nu är kompetensen tillräcklig. Valet av språkstöd är inget som B4 haft möjlighet att påverka, då språkstödet följde med från en tidigare årskurs och från början valdes ut av rektorn.

När det gäller samarbetet mellan B4 och språkstödet finns ingen gemensam planeringstid avsatt. Studiehandledningen sker fortgående utan förberedelse, under lektionstid. Språkstödet sitter bredvid eleven under lektionerna och översätter när denne anser att det behövs. Vid val av läromedel är det B4 som bestämmer vad som ska användas. Språkstödet har ingen möjlighet att påverka valet av läromedel.

B4 anser att det är väldigt svårt för de nyanlända eleverna att på kort tid nå måluppfyllelse i ämnet svenska, då kraven som ställs på dem är relativt höga och inte skiljer sig nämnvärt från de andra elevernas. B4 nämnde att de nationella proven ser nästan likadana ut oavsett om eleven läser svenska som första- eller andraspråk. B4 sade också att ord och begrepp i ämnena SO och NO är särskilt svåra.

I slutet av intervjun påpekade B4 att det är anmärkningsvärt att det finns en skillnad i

definitionen av nyanlända på nationell och kommunal nivå. Den oklara definitionen gör också att B4 spekulerade i hur många av eleverna som egentligen kan räknas som nyanlända, då det finns några elever som har varit i Sverige strax över två år. En elev har tidigare gått på en annan skola, och B4 är därför inte säker på hur länge den eleven bott i Sverige.

Efter avslutad intervju korrigerades antalet elever som läser enligt SVA till fem stycken.

5.1.3 Observation, årskurs 5

På skola B är det 43 elever som går i årskurs 5. Eleverna är uppdelade på två klasser. Observationen genomfördes i en av de två klasserna. Den observerade klassen består av 22 elever. I klassen är det totalt tre elever som läser svenska som andraspråk, varav en räknas som nyanländ. Lektionen pågick i 60 minuter. Under lektionen var två vuxna närvarande: svenskaläraren och en person till som fungerar som språkstöd för den nyanlända eleven.

Vi var placerade längst bak i klassrummet under observationen. Läraren presenterade oss och förklarade för eleverna att ingen möjlighet fanns att interagera med oss eftersom vi var där för att utföra ett skoluppdrag. Anteckningar fördes löpande under lektionen.

Språkstödet var placerad tätt intill den nyanlända eleven. Under lärarens genomgång fick den nyanlända eleven löpande översättning. Språkstödet talade med låg röst samtidigt som läraren. Den nyanlända eleven lyssnade uppmärksamt på språkstödet. Det var oklart hur mycket eleven förstod av det klassläraren sade, men eleven var aktiv och räckte upp handen när läraren ställde frågor till klassen.

En av de två SVA-eleverna var placerad bredvid den nyanlända eleven. Det framgick tydligt att även denna elev förstod vad språkstödet sade på modersmålet. SVA-eleven som inte hade något språkstöd vid sin sida satt i en annan del av klassrummet. Eleven gav ett intryck av att inte vara delaktig i det som sades genom att titta ut genom fönstret eller lägga huvudet på bänken. Eleven såg uppgiven ut.

Efter genomgången, som handlade om typiska språkliga drag i berättande texter, lästes en text högt gemensamt i klassen. De två eleverna som var placerade i närheten av språkstödet var aktiva under läsningen. Den nyanlända eleven mimade, ljudade och härjade övriga elever. Den SVA-elev som inte hade något språkstöd rörde inte en min och tittade inte heller ner på texten. Efter genomförd läsning skulle frågor på texten besvaras, först i helklass och sedan enskilt. Även här var den nyanlända eleven aktiv och räckte upp handen för att svara på frågorna. När det enskilda arbetet tog vid var språkstödet till hjälp för de två eleverna som förstod dennes språk. Språkstödet fokuserade mest på den nyanlända eleven. Arbetet med att svara på frågor tog resterande tid av lektionen. Det var svårt att avgöra om den nyanlända elevens svar på frågorna var uttänkta på egen hand, eftersom en ständig konversation med språkstödet pågick.

Efter avslutad lektion fick vi möjlighet att se svaren på frågorna från de tre eleverna med svenska som andraspråk. Svaren på frågorna från den nyanlända eleven och SVA-eleven som satt bredvid och hade hjälp av språkstöd var identiska, och till stor del hade de svarat

rätt. SVA-eleven som inte hade något språkstöd hade uppgett svar som var ofullständiga och ibland saknades svar helt.

5.1.4 Intervju, årskurs 5

B5 undervisar i ämnet svenska i båda klasserna. Intervjun utfördes i personalrummet på skolan där B5 arbetar och pågick i 6 minuter och 43 sekunder. Intervjun skedde efter att eleverna gått hem för dagen. B5 var väldigt tillmötesgående och upplevdes avslappnad under hela intervjun.

B5 har 21 års erfarenhet av läraryrket. B5 har inte någon SVA-utbildning. Efter en viss tvekan svarar B5 att det är två elever i årskurs 5 som är nyanlända, en i varje klass. B5 vet inte hur många elever i klasserna som läser enligt SVA, men tror att det kan vara två stycken utöver de nyanlända eleverna. Enligt B5 är det rektorn som ska ta beslut om vilka elever som ska läsa enligt SVA. Detta beslut har ännu inte tagits.

De resurser som B5 uppgav används i sin årskurs är språkstöd, appar och läromedel för yngre barn. I övrigt svarade B5 att det inte används några speciella resurser alls. B5 anser att läromedel för yngre barn lämpar sig bäst för nyanlända i undervisningen av ämnet engelska. När det gäller ämnet svenska sade B5 att det finns många bra appar att tillgå, utan att kunna nämna några av dem. Språkstödet är till för den ena nyanlända eleven. Den andra eleven har enligt B5 bara tillgång till extra resurs ibland. Omständigheterna leder till att det endast är en av de nyanlända eleverna som får studiehandledning i den omfattning och med den kvalitet som behövs. Å andra sidan svarade B5 att språkstödet inte har den ämneskompetens som behövs för att ge eleven rätt typ av stöd. Valet av läromedel ligger inte på språkstödets ansvar, då B5 anser att språkstödet inte har tillräcklig kompetens för att avgöra vad som är lämpligt i sammanhanget.

Den studiehandledning som förekommer för den nyanlända eleven sker under hela skoldagen. Språkstödet sitter med under alla lektioner. Samverkan mellan B5 och språkstöd är närmast obefintlig, enligt B5. Språkstödet får muntliga instruktioner av B5 som kontinuerligt berättar vad eleverna ska arbeta med. Valet av språkstöd gjordes utan inblandning av B5. B5 var däremot delaktig i beslutet att språkstödet skulle få fortsätta sin tjänst efter provtid. B5 tror att det var rektorn som från början valde ut språkstödet, och att urvalet i första hand var en ekonomisk fråga. Anställningen kostade från början ingenting och B5 tror att det fortfarande finns ekonomisk vinning i valet av just detta språkstöd.

B5 använder sig av genrepdagagogik för att bidra till att de nyanlända eleverna får utveckla det svenska språket samtidigt som ämneskunskaperna. När B5 inte arbetar efter metoder inom genrepdagagogiken märker B5 en tydlig försämring i utvecklingen för de nyanlända eleverna. B5 nämnde också att det är en komplicerad situation för en av de nyanlända eleverna, då det inte finns något språkstöd att tillgå med kunskaper i den elevens modersmål. Som ett exempel nämnde B5 att alla elever får samma stenciler under lektionerna, men att den nyanlända eleven då behöver hjälp med att förklara innehållet. Eleven lär sig också tillsammans med de andra eleverna i klassen, trots att de andra eleverna har betydligt större ordförråd. Eleven har lättare att uttrycka sig muntligt än

skriftligt.

B5 sade att måluppfyllelse i ämnet svenska är omöjlig att uppnå för de nyanlända. I de ämnen där dessa elever kan visa sina kunskaper muntligt är det möjligt att nå måluppfyllelse, men i engelska och svenska är det svårare. B5 anser att det framför allt är avsaknaden av sambandsord som är det största hindret, eftersom det är sambandsorden som ger mening till en text.

5.1.5 Observation, årskurs 6

På skola B är det 38 elever som går i årskurs 6. Eleverna är uppdelade på två klasser. Observationen genomfördes i en av de två klasserna. Den observerade klassen består av 17 elever. I klassen är det totalt två elever som läser svenska som andraspråk, varav en räknas som nyanländ. Lektionen pågick i 40 minuter. Under lektionen var två vuxna närvarande: svenskaläraren och en person till som fungerar som språkstöd för den nyanlända eleven.

Vi var placerade längst bak i klassrummet under observationen. Läraren presenterade oss och förklarade för eleverna att ingen möjlighet fanns att interagera med oss, eftersom vi var där för att utföra ett skoluppdrag. Anteckningar fördes löpande under lektionen.

Lektionen handlade om brott och straff, med fokus på hur lagtexter är skrivna. Eleverna läste högt för varandra i par och svarade sedan enskilt på frågor från texten. Den nyanlända eleven och SVA-eleven arbetade tillsammans. Området som eleverna arbetade med var nytt för dem och innefattade många komplicerade ord och svåra begrepp. Den nyanlända eleven var väldigt fåordig under lektionen, men verkade ändå inte ointresserad av ämnet. Den nyanlända eleven lyssnade när klasskamraten läste, men läste ingenting av texten själv. De få ord som uttalades av den nyanlända var på modersmålet, riktat till SVA-eleven. Vi drog slutsatsen att de hade samma modersmål. Under denna observation reagerade vi mest på att det språkstöd som var närvarande inte gav någon särskild uppmärksamhet alls till den nyanlända eleven. Språkstödet cirkulerade istället i klassrummet och var till hjälp för alla elever. Klassläraren ägnade sig åt pappersarbete, sittandes vid ett skrivbord längst fram i klassrummet.

5.1.6 Intervju, årskurs 6

B6 undervisar i ämnet svenska i båda klasserna. Undervisningen i svenska i de två klasserna delas mellan B6 och en till lärare. Intervjun utfördes i personalrummet på skolan där B6 arbetar och pågick i 10 minuter och 22 sekunder. Intervjun skedde under förmiddagen när intervjuobjektet hade planeringstid. B6 var väldigt tillmötesgående och upplevdes avslappnad under hela intervjun.

B6 har sju års erfarenhet som lärare. Innan lärarutbildningen arbetade B6 som klassassistent på skola B. B6 trodde sig inte ha någon SVA-utbildning, men efter att ha kontrollerat sin lärarlegitimation upptäcktes att det ingick i utbildningen.

Enligt B6 är det endast en elev i årskurs 6 som kan räknas som nyanländ. Efter viss tvekan uppgav B6 att det troligen är två elever totalt som har SVA.

Särskilda resurser som används specifikt för den nyanlända i denna årskurs är, enligt B6, gamla svenskböcker och äldre material som använts för läsinlärning i årskurs 1–3. Ett exempel som B6 nämnde är en bokserie som heter "Äppel Päppel" (Jakobson, 1982). Utöver dessa läromedel uppgav B6 att olika appar som finns installerade på klassens surfplattor används av den nyanlända eleven. Dessutom försöker B6 på egen hand leta upp material som kan passa, ofta letas då i de lägre årskurserna. B6 nämnde att inget av materialet de använder sig av kommer från Skolverket. B6 uppgav sig vara ovetande om att det finns speciellt anpassat material att tillgå hos Skolverket.

I årskursen finns ett språkstöd som arbetar i klassen större delen av veckan. Denna resurs är något som B6 påpekade inte är självklar. Behovet av språkstöd måste framgå tydligt för att eleven ska få tillgång till det. När det gäller urvalet av språkstöd har B6 varit delaktig vid tidigare tillfällen, dock inte gällande nuvarande språkstöd. Den lilla samverkan som finns mellan B6 och språkstödet sker muntligen under lektionstid eller när tillfälle ges. Det finns ingen schemalagd gemensam planeringstid. K6 upplever fullt förtroende för språkstödet, är öppen för förslag och beredd att testa nytt material om språkstödet föreslår det. Samtidigt sade B6 att det finns brister i ämneskompetensen hos språkstödet och att den nyanlända eleven inte alltid får studiehandledning i den omfattning och med den kvalitet som eleven behöver. Bristerna beror delvis på att språkstödet får ägna viss del av sin tid åt andra elever, som allmän resurs. B6 nämnde att det är den språkliga kompetensen som är avgörande, snarare än de pedagogiska kunskaperna. B6 hävdar att personlig lämplighet väger tungt i valet av språkstöd.

Den totala måluppfyllelsen bland nyanlända elever på denna skola är enligt B6 inte särskilt hög. Det som framförallt försvårar för de nyanlända eleverna är deras begränsningar i språket, särskilt när det gäller att uttrycka sina kunskaper. B6 menar att det krävs tid för att kunna uppnå målen. Även om det går att se att eleven är på väg åt rätt håll, räcker inte de muntliga och skriftliga språkkunskaperna till för de nyanlända eleverna. Ett faktum är att det inte är speciellt mycket som skiljer kunskapskraven åt mellan svenska och svenska som andraspråk. B6 menar att de krav som ställs på de nyanlända eleverna är höga och även på de nationella proven är nivån förhållandevis hög vilket innebär att det inte är särskilt lätt för de nyanlända att nå måluppfyllelse. B6 anser att kraven kan vara väl höga för elever som inte har pratat svenska mer än ett par år, men att det däremot är fullt möjligt att uppnå kraven efter ytterligare några år. En avgörande faktor som har inverkan på skolors resultat är antalet nyanlända elever. Ju fler nyanlända elever som går på en skola desto lägre resultat, enligt B6.

När det gäller att utveckla det svenska språket samtidigt som ämneskunskaper menar B6 att ett språkligt lärande pågår hela tiden: under raster, lunch och lektioner. Begreppsinnlärningen sker däremot mestadels under lektionstid. Inlärningen av ämnesspecifika begrepp är det som är svårast, enligt B6. Det är också här som språkstödet kommer till sin rätt, genom att förklara förståelsen av begrepp på modersmålet. Ett sådant uppdrag ställer definitivt krav på valet av språkstöd och dennas kompetens.

5.2 Skola A

Skola A är den med högst andel nyanlända elever av de två skolor som ingår i undersökningen. Där går totalt 375 elever, varav 144 stycken är fördelade på årskurserna 4–6. För att bibehålla anonymitet kommer intervjuobjekten att benämnas A4, A5 och A6 för årskurs 4, 5 och 6 på skola A. Uppgifter som tillkom under genomförandet av intervjuerna med dessa tre lärare är kommentarer från den lärare i svenska som andraspråk som arbetar på skola A. SVA-läraren benämns S1.

5.2.1 Observation, årskurs 4

På skola A är det 50 elever som går i årskurs 4. Eleverna är indelade i tre klasser. Observationen genomfördes i en av de tre klasserna. Den observerade klassen består av 16 elever. I klassen är det totalt nio elever som läser svenska som andraspråk, varav sju räknas som nyanlända. Lektionen pågick i 100 minuter. Under lektionen var fyra vuxna närvarande: svenskaläraren, en lärare som satt i ett angränsande rum med dörren öppen, en SVA-lärare och en till person som var till stöd för alla elever i klassen. Inget språkstöd fanns närvarande under lektionen.

Vi var placerade längst bak i klassrummet under observationen. Läraren presenterade oss och förklarade för eleverna att ingen möjlighet fanns att interagera med oss eftersom vi var där för att utföra ett skoluppdrag. Anteckningar fördes löpande under lektionen.

De nyanlända eleverna satt utspridda i klassrummet. Lektionen började med en omfattande gemensam genomgång där läraren tog god tid på sig att förklara de olika ord och meningar som skrevs på tavlan. Alla nyanlända elever i klassen lyssnade uppmärksamt under genomgången. Emellanåt kollade läraren av med de nyanlända eleverna om dessa hade förstått enstaka svåra ord. Ingen av dem uttryckte att de hade svårigheter att förstå betydelsen av orden.

De nyanlända eleverna tilldelades samma uppgift som övriga klassen, nämligen att planera en text med hjälp av tankekarta. Texten skulle sedan skrivas på dator. Under lektionen arbetade eleverna enskilt. Vi observerade att under tiden som eleverna hämtade en varsin dator konverserade några av de nyanlända eleverna med varandra på sitt modersmål. Konversationen såg ut att handla om huruvida de hade förstått lärarens instruktioner korrekt. De vuxna cirkulerade i klassrummet och gav stöd åt de elever som bad om hjälp. Under lektionen hann endast en av de nyanlända eleverna bli färdig med tankekartan och började skriva på dator. Noterbart är att flera av eleverna med svenska som modersmål inte heller hann så långt i arbetet under denna lektion. De nyanlända eleverna visade alla ett stort intresse för att klara av uppgiften på ett bra sätt.

En elev gick tillsammans med SVA-läraren ut från klassrummet efter genomgången. På frågan varför, som ställdes efter observationen, fick vi svaret att den eleven hade behov av extra hjälp som inte hade med språkfärdigheter att göra.

5.2.2 Intervju, årskurs 4

A4 undervisar i ämnet svenska i alla tre klasserna. Intervjun utfördes i ett mindre rum på

skolan där A4 arbetar och pågick i 15 minuter och 38 sekunder. Intervjun skedde under förmiddagen när intervjuobjektet hade planeringstid. A4 var väldigt tillmötesgående och upplevdes avslappnad under hela intervjun.

A4 har 13 års erfarenhet av läraryrket. A4 berättade att SVA för årskurs 1–3 ingick i lärarutbildningen. A4 uppgav att en SVA-lärare arbetar i årskursen på måndagar och att arbetsgången anpassas så att dennas kunskaper kan nyttjas på bästa möjliga sätt. A4 nämnde definitioner av nyanlända och menade att det är svårt att uppge en siffra. A4 ville istället kolla upp efter intervjun hur många elever i årskurs 4 som kan räknas som nyanlända, men sade att det kan vara närmare 50 %. A4 ville vara tydlig med sin definition av vilka som har SVA. A4 hävdar att oavsett antal år som eleven bott i Sverige, blir svenska ett andraspråk när det talas ett annat språk till vardags i hemmet.

På frågan om särskilda resurser används i årskurs 4 svarade A4 att böcker är ett exempel på en sådan. Språkis 1 (Eriksson, 2011) är speciellt anpassad för nyanlända. Det finns Språkis 1, 2 och 3. Bokserien är utformad så att eleverna ska kunna ta sig vidare nivå för nivå. A4 uppgav att det just nu finns en nyanländ elev som precis börjat i årskurs 4 och att den eleven använder Språkis 1. Med hjälp av den boken får eleven bygga upp ett ordförråd, med enkla ord om bland annat sådant som finns i klassrummet. Viktigt att nämna enligt A4, är att denna elev alltid är med i klassrummet under lektionstid. Närvaron i klassrummet är viktig för att eleven ständigt ska kunna höra hur språket används av de andra eleverna, och inte bara utöva inläsning av ord ur en bok.

Utöver de andra resurserna finns ett språkstöd i klassen. Språkstödet delas med resten av skolan, vilket medför att A4 måste planera sina lektioner efter när språkstödet finns till hands. När vi frågade om A4 fått vara delaktig i urvalet av språkstöd, svarade A4 att det är rektorn som beslutar vilka som ska anställas, men att det är svårt att få tag i bra språkstöd som behärskar både modersmål och svenska. A4 nämnde att språkstöden ofta har otrygga anställningsformer och att de därför sällan blir kvar. Är de riktigt bra hittar de oftast en tryggare anställning någon annanstans. På grund av att det språkstöd som finns arbetar i alla klasser i årskurs 4–6, finns ingen tid för gemensam planering mellan lärare och språkstöd. Språkstödet får löpande instruktioner inför varje lektion.

En annan särskild resurs för de nyanlända eleverna är Inläsningstjänst. A4 tycker att Inläsningstjänst är väldigt bra. I den tjänsten finns de flesta böcker som används i denna årskurs inlästa på både svenska och olika modersmål. Den som framförallt valt ut vilka resurser som används för nyanlända i årskurs 4 är den SVA-lärare som arbetar på skolan. Resurserna tas fram i samtycke med A4. Något som A4 tycker fungerar bra är appar, ändå uppgav A4 att dennes kunskap inom området inte är tillräcklig och att detta är något som A4 borde bli bättre på. A4 kunde inte namnge några av de appar som används.

När det gäller måluppfyllelse bland nyanlända elever uppgav A4 att den är låg. Ett diagnostiskt läs- och skrivprov (DLS) gjordes när dessa elever gick i årskurs 2. DLS är ett prov som påvisar kunskapsnivåer och utvecklingsområden inom läsförståelse, skrivning och ljudning. I årskurs 3 skrev eleverna nationella prov. Resultaten på både DLS och nationella prov har varit låga, särskilt de delar som handlar om läsförståelse. Som en följd av detta har rektorn satt in extra åtgärder i både matematik och svenska. Åtgärderna som satts in är i form av mänskliga resurser, vilket innebär att fler vuxna är

närvarande på svenska- och matematiklektionerna.

Slutligen uppgav A4 att direktplacering i klasserna är att föredra framför placering i förberedelseklass. Enligt A4 är orsaken till att direktplacering föredras att eleverna ska befinna sig så ofta som möjligt i en miljö där det svenska språket talas naturligt. A4 menar att direktplacering främjar ämnesinläringen och kunskaper i det svenska språket samtidigt. A4 har tidigare arbetat i förberedelseklass under fem års tid och när A4 jämfört olika arbetssätt har det visat sig att de nyanlända eleverna lär sig snabbare genom att inkluderas direkt i klassen.

Efter avslutad intervju uppgav A4 att det finns 14 nyanlända i årskurs 4 och totalt läser 25 elever svenska som andraspråk.

5.2.3 Observation, årskurs 5

På skola A är det 44 elever som går i årskurs 5. Eleverna är uppdelade på två klasser. Observationen genomfördes i en av de två klasserna. Den observerade klassen består av 22 elever. I klassen är det totalt 16 elever som läser svenska som andraspråk, varav fyra räknas som nyanlända. Lektionen pågick i 70 minuter. Under lektionen var två vuxna närvarande: svenskläraren och en person till som skulle vara till stöd för alla elever. Inget språkstöd fanns närvarande under lektionen.

Vi var placerade längst bak i klassrummet under observationen. Läraren presenterade oss först efter en stund och förklarade då för eleverna att ingen möjlighet fanns att interagera med oss eftersom vi var där för att utföra ett skoluppdrag. Många fundersamma blickar riktades mot oss innan vi blev presenterade av läraren. Anteckningar fördes löpande under lektionen.

De fyra nyanlända eleverna satt bredvid varandra i klassrummet. Under genomgången placerade sig en vuxen i närheten av de nyanlända eleverna. Lektionen började med att läraren gav tolv nya ord i läxa till veckan efter. Några exempel på orden var "räffla", "buckla" och "gallra". När en nyanländ elev frågade om betydelsen av ett ord blev svaret från läraren att förklaringen redan hade getts under en annan lektion än denna. Efter den händelsen visade flera av de nyanlända eleverna betydligt mindre intresse för det som sades. Det var allmänt rörigt och hög ljudvolym i klassrummet under hela lektionen. Många elever småpratade med varandra istället för att rikta sin uppmärksamhet mot klassläraren.

Efter genomgången av läxan skulle alla elever arbeta enskilt med att skriva berättande texter utifrån en tankekarta. Väldigt lite text, i vissa fall ingen alls, producerades av de nyanlända eleverna. Det verkade som att svårighetsgraden på uppgiften var för hög. De nyanlända eleverna spenderade lektionstiden med att småprata med varandra. Några av SVA-eleverna drog de vuxnas uppmärksamhet till sig genom att visa sig ambitiösa. De ville ha mycket stöd och hjälp i skrivandet. När stor uppmärksamhet lades på de ambitiösa SVA-eleverna medförde det att de fyra nyanlända eleverna blev förbisedda. Det var fortsatt hög ljudnivå under lektionen, trots att arbetet med texten skulle utföras enskilt och inte krävde någon muntlig kommunikation.

5.2.4 Intervju, årskurs 5

A5 undervisar i ämnet svenska i båda klasserna. Intervjun utfördes i ett mindre rum på skolan där A5 arbetar och pågick i 6 minuter och 27 sekunder. Intervjun skedde under förmiddagen när intervjuobjektet hade planeringstid. A5 var tillmötesgående och upplevdes avslappnad under hela intervjun, men var till viss del otydlig i sina svar.

A5 har tio års erfarenhet av läraryrket. A5 har ingen SVA-utbildning. Enligt A5 är det fyra elever i årskursen som kan räknas som nyanlända. A5 uppger att det är nästan hälften av eleverna i årskurs 5 som har SVA.

På frågan om vilka särskilda resurser som används för nyanlända i årskurs 5 svarade A5 att ansvaret för urval av resurser ligger på SVA-läraren och därför vet inte A5 vilka resurser som används. A5 nämnde att eleverna har tillgång till Inläsningstjänst (ILT) där de kan lyssna på inlästa böcker på sitt modersmål. ILT är inte nödvändigtvis bundet till skoltid eftersom möjlighet finns för eleverna att lyssna på böckerna hemma eller i telefonen. Om det saknas någon bok i Inläsningstjänst går det, enligt A5, att få den inläst på det språk som önskas. Det tar då oftast några veckor innan eleverna kan lyssna till just den boken.

A5 sade sig märka att de elever som har erfarenhet av skolgång från det land de tidigare bott i, har lättare att komma in i det svenska skolsystemet och lär sig snabbare. A5 anser att de nyanlända eleverna generellt sett har svårt att göra inferenser under läsningen. När A5 fick frågan om hur arbetet går till för att utveckla kunskaper i det svenska språket samtidigt som ämneskunskaper, betonade A5 vikten av att hela tiden förklara betydelsen av olika ord och begrepp för eleverna.

A5 uppgav i efterhand att det är 20 elever i årskurs 5 som läser svenska som andraspråk.

5.2.5 Observation, årskurs 6

På skola A är det 50 elever som går i årskurs 6. Eleverna är uppdelade på två klasser. Observationen genomfördes i en av de två klasserna. Den observerade klassen består av 24 elever. I klassen är det totalt elva elever som läser svenska som andraspråk, varav en räknas som nyanländ. Lektionen pågick i 100 minuter. Under lektionen var två vuxna närvarande: svenskaläraren och en person till som skulle vara till stöd för alla elever. Inget språkstöd fanns närvarande under lektionen.

Vi var placerade längst bak i klassrummet under observationen. Läraren presenterade oss och förklarade för eleverna att ingen möjlighet fanns att interagera med oss eftersom vi var där för att utföra ett skoluppdrag. Anteckningar fördes löpande under lektionen.

Genomgången, som handlade om läsförståelse, genomfördes i ett lugnt tempo. En stor del av eleverna var aktiva och räckte upp handen när läraren ställde frågor. Den nyanlända eleven satt tyst under hela genomgången, men verkade lyssna uppmärksamt på det som sades. Efter avslutad genomgång utfördes ett test i läsförståelse. När övriga elever genomförde testet arbetade den nyanlända eleven istället enskilt med arbetsboken. Vi kan

1 (Sundström & Robinson-Ahlgren, 1994) i klassrummet. Efter utfört test arbetade även övriga klassen enskilt, men i en annan arbetsbok. Ljudnivån var låg och det fanns ett tydligt fokus på arbetet hos den nyanlända eleven. Ett flertal gånger när den nyanlända eleven räckte upp handen för att be om hjälp kom klasskamrater till undsättning. De talade då svenska med den nyanlända eleven, men förstärkte innebörden av det som sades med hjälp av gester. Klasskamraterna var angelägna om att den nyanlända eleven skulle känna sig bekväm. Det märktes att mottagandet av en ny elev i klassen inte var något nytt och okänt för dem. Den nyanlända eleven klarade inte av att utföra uppgifterna i sin arbetsbok på egen hand utan behövde mycket stöttning i sitt arbete.

De två vuxna som fanns med under lektionen cirkulerade i klassrummet och fördelade sin hjälp mellan alla elever.

5.2.6 Intervju, årskurs 6

A6 undervisar i ämnet svenska i båda klasserna. Intervjun utfördes i klassrummet på skolan där A6 arbetar och pågick i 9 minuter och 6 sekunder. Intervjun skedde under förmiddagen när intervjuobjektet hade planeringstid. A6 var väldigt tillmötesgående och upplevdes avslappnad under hela intervjun.

A6 har 14 års erfarenhet av läraryrket. A6 har ingen SVA-utbildning. A6 uppgav att det finns en elev i årskurs 6 som kan räknas som nyanländ. Vid frågan om hur många elever som har SVA bad A6 att få kolla upp detta i efterhand och återkomma efter avslutad intervju.

Samma SVA-lärare som arbetar i årskurs 4 och 5 arbetar även i årskurs 6. Den elev som räknas som nyanländ uppgavs använda sig av särskilda resurser som valts ut av SVA-läraren. I årskurs 6 deltar SVA-läraren på nästan alla lektioner i ämnet svenska. SVA-läraren fokuserar då inte enbart på den nyanlända eleven, utan på alla elever som har svenska som andraspråk. A6 uppgav att SVA-läraren ofta arbetar med elever i mindre grupper, särskilt om det är något arbetsområde som eleverna kan uppleva som svårare.

A6 nämnde också att eget tillverkat material används, särskilt om A6 ser att någon elev har svårigheter med ett specifikt arbetsområde. Eleverna har även tillgång till Inläsningstjänst (ILT). Valen av resurser som SVA-läraren gör baseras på kunskapsnivå, tidigare erfarenheter samt färdigheter i det svenska språket hos eleverna. SVA-läraren och A6 har ingen gemensam schemalagd planeringstid. A6 blir informerad av SVA-läraren om vad den nyanlända eleven använder för särskilt material för tillfället.

A6 hävdar att det finns en tydlig skillnad i måluppfyllelsen mellan elever som har svenska som modersmål och elever som läser svenska som andraspråk, särskilt när det gäller läsförståelse. A6 menar att bristen på läsförståelse kan grunda sig i att eleverna har ett mindre ordförråd samt att det talas ett annat språk i hemmet. A6 tycker sig också kunna se en viss skillnad mellan pojkar och flickor i årskurs 6. A6 menar att pojkarna gärna umgås med elever från samma kulturbakgrund. A6 upplever att flickorna i högre grad är gränsöverskridande när det gäller socialt umgänge. A6 betonade dock att det är en subjektiv uppfattning och att det inte behöver vara generellt gällande.

För att främja ämneskunskaper och kunskaper i det svenska språket samtidigt anser A6

att det bör arbetas ämnesöverskridande och läggas stor vikt vid betydelsen av ord och begrepp.

A6 uppgav i efterhand att det är 21 elever i årskurs 6 som läser svenska som andraspråk.

5.2.7 Kommentarer från SVA-läraren

Vid varje genomförd intervju på skola A framkom att det finns en SVA-lärare som arbetar med alla årskurser. Det är SVA-läraren som till största del väljer ut vilket material som de nyanlända eleverna ska använda sig av, och därigenom finns det intresse i denna undersökning av att få kommentarer även från SVA-läraren.

S1 har 15 år i yrket och har de senaste åtta åren arbetat specifikt med svenska som andraspråk. S1 läser för närvarande vidare kompetensutveckling inom SVA. S1 anser det vara otillräckligt med endast en anställd SVA-lärare på skolan.

När S1 talade om hur verkligheten ser ut, önskas mer tid i de klasser där behov av SVA-lärare finns. Dessutom kunde S1 se stora brister när det gäller samplanering mellan klasslärare, språkstöd och SVA-lärare. S1 menade att den avsatta tiden för samplanering är obefintlig. S1 har ett helt rum fullt med material som används i arbetet med de nyanlända eleverna. Mycket av det materialet är äldre svenskböcker som behandlar ordkunskap och läsförståelse, alltså inte material som är särskilt anpassat för nyanlända elever eller elever med svenska som andraspråk. Utöver det färdiga material som S1 har att tillgå uppges att egentillverkat material också är en del av det förråd som är tillgängligt. S1 presenterade några av de resurser i form av böcker som S1 valt ut till eleverna i årskurs 4–6. Det är enligt S1 viktigt att skolpersonal är medveten om att graden av motivation påverkas av elevernas bakgrund. En del elever kan vara traumatiserade eller helt sakna erfarenhet av tidigare skolgång.

5.3 Analys av resurser

De resurser som granskas är endast de som nämnts vid namn i undersökningen:

5.3.1 Läsförståelse blå

Hanne Solem (2012)

Denna resurs är ett läromedel i form av en bok. I denna bok presenteras olika texttyper för läsaren, till exempel en faktatext eller en berättelse. Texterna är aldrig mer än en sida lång. Till texterna finns ett arbetsblad där läsaren ska svara på frågor om den text som lästs. Frågorna är uppdelade i tre olika svårighetsgrader. Frågorna på den första svårighetsnivån hittar läsaren svar på i texten, i form av ja eller nej. Den andra nivån innefattar mer eget tänkande hos läsaren, några abstrakta begrepp och frågor som inte endast kan besvaras med ja eller nej. Den sista nivån innebär att läsaren måste kunna göra inferenser för att svara på frågorna. Både frågor och svar på den sista nivån är mer abstrakta.

Läsförståelse Blå är utformad 2012 och räknas därför i denna undersökning som ett aktuellt läromedel. Då detta läromedel är utformat så att eleven självständigt ska läsa texterna och sedan svara på frågorna skriftligt, anses det inte syfta till eller möjliggöra kommunikation eller interaktion med andra. Boken är inte utformad med särskild hänsyn till nyanlända elever och innehåller inte heller några mångkulturella inslag i form av till exempel namn eller bilder med internationellt ursprung. Denna bok har valts ut av SVA-läraren för att användas i årskurs 5 på skola A. Boken kan därför inte sägas vara medvetet utvald av intervjuobjektet.

5.3.2 Päppel - övningar i läsförståelse

Lilly Jakobsson (1982)

Denna resurs är ett läromedel i form av en bok. Arbetsboken ingår i en bokserie som innehåller Äppel, Päppel, Piron, Paron, Kråkan och Tallekvist. Alla är inriktade på övningar i läsförståelse. Enligt författaren till böckerna ska eleven kunna arbeta med dessa böcker på egen hand. Eleven får bland annat träna sin ordkunskap, skriva, rita och svara på frågor. Det är tänkt att boken ska fungera som ett sätt för eleven att kunna visa förståelse för vad de olika texterna säger genom att svara på frågorna. Eleven läser instruktionerna som finns och svarar sedan på frågorna direkt i boken. Boken innehåller bilder, men ingen av bilderna är i färg. Noterbart är att denna bokserie finns i en uppdaterad version med nyare ord och uttryck i. Dock är de nyare böckerna inget som framkommit att det används i undersökningens deltagande klasser.

Denna bok utkom 1982, vilket innebär att den är långt ifrån aktuell i förhållande till nuvarande läroplan. Bokens upplägg uppmuntrar inte till interaktion med andra, då uppgifterna går ut på att enskilt leta svaren på de frågor som ställs. Den kommunikation som sker i arbetet med denna bok är enbart skriftlig. Boken är inte utformad med särskild hänsyn till de mångkulturella inslag som är en del av dagens samhälle. Där denna bok används, i årskurs 6 på skola B, har den medvetet valts ut för den nyanlända eleven.

5.3.3 Ett skepp kommer lastat 1A

Kersti Mattsson & Martin Widmark (1996)

Denna resurs är ett läromedel i form av en bok. Boken är indelad i kapitel, som utspelar sig i olika vardagsmiljöer. Stort fokus ligger på ord som kan tänkas användas i vardagen, till exempel vid frukostbordet eller i badrummet. Den innehåller både text och bilder. Inga färgbilder finns i boken. De flesta uppgifter kräver skriftliga svar, oftast i form av enstaka ord. Några uppgifter går ut på att eleven ska måla en bild utifrån enkla instruktioner, eller ringa in rätt svarsalternativ.

Boken utkom 1996 och anses därför inte vara aktuell enligt det första kriteriet i denna analys. Boken uppmanar inte till någon interaktion eller muntlig kommunikation eftersom uppgifterna är avsedda att utföras enskilt. På baksidan av boken kan man läsa att den framför allt vänder sig till de som har svenska som andraspråk. I boken kan man se några få mångkulturella inslag i form av namnet på en del av de karaktärer som förekommer,

till exempel Ahmet och fru Ayhan. Denna bok är ett av de läromedel som användes i årskurs 5 på skola A, enligt SVA-läraren. Intervjuobjektet var inte delaktigt i urvalet av detta läromedel.

5.3.4 Språkis 1 — svenska för nyanlända

Hippas Eriksson (2011)

Denna resurs är ett läromedel i form av en bok. Boken är uppdelad i kapitel som alla inleds med en bild. Alla bilder i boken är färgglada. På bilderna är en del ord och begrepp utskrivna på små skyltar, med tanken att de ska förklaras och diskuteras så att eleven får en förståelse för vad kapitlet handlar om. Kapitlen utspelar sig i olika miljöer som kan förekomma i och runt omkring skolan, exempelvis: rast, matsal, skola och hem. På de ställen i boken där barnen ska skriva namnet på något som förekommer på en bild finns två rader att skriva på för att ordet skall kunna skrivas på både modersmålet och svenska.

Boken utkom 2011 och anses därför i denna undersökning vara ett aktuellt läromedel. I bokens introduktion, som är tänkt till läraren, kan man läsa att tanken med detta läromedel innefattar både muntlig och skriftlig kommunikation. Författaren menar att eleverna får en chans att utöka sitt ordförråd genom att i grupp samtala om bilderna i boken. Därför anses detta läromedel uppmuntra till både interaktion och muntlig kommunikation. På baksidan av boken står det uttryckligen att den riktar sig till nyanlända elever. Handlingen kretsar kring familjen Molinas som nyss kommit till Sverige. Eleverna får följa barnen Selim, 7 år och Tara, 11 år i deras vardag, i hemmet och i skolan. Familjen Molinas är ett exempel på mångkulturella inslag i boken. Ytterligare mångkulturalitet speglas genom bilderna i detta läromedel som visar människor med varierande etniskt ursprung. Denna bok kan därför anses vara utformad med särskild hänsyn till nyanlända elever. Detta läromedel är utvalt av SVA-läraren i samtycke med intervjuobjektet, och används i årskurs 4 på skola A.

5.3.5 Vi kan 1 — Roliga extraövningar i svenska 2

Jan Sundström & Ann Robinson-Ahlgren (1994)

Denna resurs är ett läromedel i form av en övningsbok. Den ingår i en serie om fyra böcker. Boken innehåller ordövningar som till exempel korsord, färglägga enligt instruktioner eller att välja vilket av flera påståenden som stämmer bäst. Inga färgbilder finns i boken.

Boken utkom 1994 och anses därför i denna undersökning inte vara ett aktuellt läromedel. Läromedlet syftar inte till interaktion mellan elever och inte heller till muntlig kommunikation, då alla uppgifter i boken ska utföras enskilt. Boken utger sig för att innehålla extraövningar specifikt för svenska som andraspråk. Förutom att titeln på boken utlovar övningar särskilt inriktade på elever med svenska som andraspråk, finns ingenting i dess utformning som kan sägas ta särskild hänsyn till nyanlända elever. Inte heller kan några mångkulturella inslag hittas i boken. Man kan därför inte anse att den på något sätt är utformad med särskild hänsyn till nyanlända elever. Detta läromedel har tagits fram

specifikt för en nyanländ i elev i årskurs 6 på skola A. Urvalet gjordes av SVA-läraren och är alltså inte ett medvetet val av intervjuobjektet.

5.3.6 ILT Inläsningstjänst

<https://www.inlasningstjanst.se> (1990-)

ILT är en resurs i form av en betaltjänst som finns tillgänglig på internet. ILT går att beställa i olika omfattning, allt från abonnemang för hela skolan till enskilda böcker och för enstaka elever. Tjänsten går ut på att vissa av de läromedel som finns i form av tryckta böcker går att beställa inlästa som ljudversion. Därtill kan man få studiehandledning på modersmålen arabiska, somaliska, dari/persiska och tigrinja, vilket är den funktion som används särskilt för nyanlända elever. Varje stycke i den tryckta boken omvandlas till två valbara alternativ i den inlästa ljudversionen. Det första alternativet innebär en pedagogisk bearbetning av texten på modersmålet, det vill säga att textens budskap och innehåll klargörs och viktiga ord och begrepp förklaras. Det andra alternativet erbjuder eleven att lyssna på den inlästa boken på svenska. Noterbart är att ILT inte finns tillgängligt på alla språk. Den täcker dock majoriteten av de variationer i modersmål som finns på skolorna. Det framgår, både på ILT:s hemsida och i intervjuer i denna undersökning, att de böcker som inte finns valbara på hemsidan går att beställa som inläst version. Liksom övriga läromedel och resurser är inte heller ILT kostnadsfritt, vilket bör tas i beaktande.

I denna undersökning anses ILT vara ett aktuellt läromedel. ILT utvecklades i sin ursprungliga form på 1990-talet men eftersom den uppdateras kontinuerligt, senast 2017 enligt hemsidan, ser produkten inte likadan ut nu som då. Det är därför rimligt att anse att produkten är aktuell och utformad efter 2011. Genom att ge eleven ämneskunskaper på modersmålet samt förklara svåra ord och begrepp, får den nyanlända eleven ökad förståelse för det arbetsområde som klassen arbetar med. Ökad förståelse leder till att eleven har större möjligheter att delta och aktivt interagera med de andra i gruppen. Ett ökat ordförråd ger också mest troligt ökad självkänsla, vilket medför att eleven vågar kommunicera muntligt utan att vara rädd för att göra fel. Tjänsten syftar därför till kommunikation. Resursen är tydligt utformad med särskild hänsyn till nyanlända elever genom att den erbjuder böcker inlästa på elevernas modersmål. Tjänsten används i årskurs 4, 5 och 6 på skola A. De intervjuobjekt som svarat att de använder sig av denna tjänst har inte medvetet valt det själva, men alla talar i positiva ordalag om resursen.

5.3.7 Mänskliga resurser/språkstöd

Analysen av denna resurs utgår från det som framkom under observationerna och svaren i de utförda intervjuerna.

Ett språkstöd är en resurs i form av en person som arbetar specifikt med nyanlända elever under lektionerna. Språkstödet's uppgift är att ge eleven studiehandledning på modersmålet när eleven har otillräckliga kunskaper i svenska. Språkstödet's uppdrag är att i så stor utsträckning som möjligt undanröja det hinder som språksvårigheter kan

utgöra för de nyanlända eleverna att följa med i ordinarie undervisning. Alla intervjuobjekt uppgav att de i någon utsträckning har tillgång till språkstöd för de nyanlända eleverna i sina klasser. Av sex utförda observationer fanns språkstöd närvarande vid endast två av dem, båda på skola B.

Vid analys av mänskliga resurser finns etiska dilemman som är svåra att bortse ifrån. Att jämföra en människa med ett objekt, som till exempel en bok, är i sig en omöjlighet. Att dessutom utföra analysen baserat på subjektiva åsikter som härstammar från en tredje part, det vill säga intervjuobjekten, påverkar förstås analysresultatet i allra högsta grad. Trots detta har analysen genomförts, då det anses vara av intresse för denna undersökning.

Det första skriftliga belägget som enligt lag styrker att nyanlända elever har rätt till studiehandledning på modersmålet, går enligt våra efterforskningar att läsa i Skolförordningen (Sveriges Riksdag, 2011, 5 kap. 4§). Varken Utbildningsdepartementet, Riksdagen eller Skolverket kunde, under samtal via telefon, förneka eller bekräfta att denna rättighet varit lagstadgad innan dess. Därför anses språkstöd, i den här undersökningen, vara en aktuell resurs som utformats 2011 eller senare. Analyskriteriet som tar upp interaktion och muntlig kommunikation uppfylls, då elev och språkstöd löpande samtalar med varandra både på svenska och modersmål. Samtal mellan elev och språkstöd var något som förekom under en av observationerna. Att samtala uppgavs vara språkstödets tillvägagångssätt att studiehandleda de nyanlända på modersmålet, trots att vi inte har fler exempel på det från våra observationer.

Den formen av resurs som ett språkstöd utgör existerar endast på grund av de nyanlända eleverna. Resursen är därför utformad med särskild hänsyn till nyanlända elever. Beslutet att använda sig av språkstöd eller valet av vem som ska vara språkstöd är inget som intervjuobjekten säger sig kunna påverka. Behovet av ett språkstöd kan uttryckas av läraren, men beslutet om att få den resursen eller vem som ska vara språkstöd kan inte tas av läraren själv. Förfrågan ska lämnas till rektor som sedan tar det slutgiltiga beslutet. Det kan därför inte anses vara ett fullt ut medvetet val av resurs.

5.3.8 Genrepedagogik

Genrepedagogik är en resurs i form av ett arbetssätt som följer ett visst mönster. Arbetssättet är till för alla elever. Arbetssättets syfte är att lära sig urskilja olika texttypers speciella strukturer och därmed utveckla språkliga strategier. Genom att följa cirkelmodellens fyra faser finns en ständigt pågående interaktion mellan undervisning och utvärdering (Johansson & Sandell Ring, 2012, s. 30–31).

Genrepedagogiken uppkom i Australien under 1980-talet och kan därför inte anses vara utformad senare än 2011. Denna resurs uppmuntrar till kommunikation genom interaktion och ger många kommunikationstillfällen. Genrepedagogiken syftar till att särskilt utveckla andraspråksinläring, och kan därför anses spegla mångkulturaliteten i samhället genom sin utformning. I denna undersökning används genrepedagogik som ett uttalat arbetssätt i årskurs 5 på skola B. Valet av detta arbetssätt står intervjuobjektet själv för och baseras på upptäckten att utvecklingen hos de nyanlända eleverna gynnas av detta arbetssätt. Det har alltså skett ett medvetet val av resursen.

5.3.9 Övriga resurser

Förutom ovan nämnda resurser framkom under intervjuerna att eleverna i årskurs 5 och 6 på skola B även använder sig av äldre läroböcker i svenska, läromedel för yngre barn och olika appar på de surfplattor som finns tillgängliga i klassrummet. Dessa resurser kunde inte namnges av intervjuobjekten, varpå de ej har kunnat granskats.

Tabell 1: Översikt av analysresultaten

	Är resursen utformad 2011 eller senare?	Är muntlig kommunikation eller interaktion med andra något denna resurs syftar till eller möjliggör?	Är utformningen av resursen gjord med särskild hänsyn till nyanlända elever?	Är urvalet av resursen medvetet gjort av ansvarig lärare?
Läsförståelse Blå	Ja	Nej	Nej	Nej
Päppel	Nej	Nej	Nej	Ja
Ett skepp kommer lastat 1A	Nej	Nej	Ja	Nej
Språkis 1	Ja	Ja	Ja	Nej
Vi kan 1	Nej	Nej	Nej	Nej
ILT Inläsningstjänst	Ja*	Ja	Ja	Nej
Språkstöd	Ja	Ja	Ja	Nej
Genrepedagogik	Nej	Ja	Ja	Ja

* Inläsningstjänst har funnits sedan 1990-talet, men uppdateras och utvecklas kontinuerligt.

6. Diskussion

I det här avsnittet förs en diskussion kring resultatet av denna undersökning. En jämförelse görs mellan de två skolorna. De likheter och skillnader som synliggjorts genom observationer och intervjuer diskuteras. Diskussionen görs ur ett perspektiv som knyter an till den valda teorin. Ur samma perspektiv diskuteras även de resurser som analyserats efter att den empiriska delen av undersökningen avslutats.

Valet av ämne har under arbetets gång visat sig vara ett område som har mycket kvar att utforska, vilket Bunar (2010, s. 51–52) påpekar i sin rapport. Det ledde till svårigheter att hitta vetenskapligt material som specifikt inriktar sig på konkreta resurser för nyanlända elever. Befintlig forskning verkar framför allt ha fokus på bemötande och undervisning i mer generella termer. Ett exempel på internationell forskning som riktar sig till andraspråksinläring är genrepdagogen.

Redan i skolornas presentation på kommunens hemsida syns skillnader i hur de framställs. Skillnaderna syns när det gäller förmågan och graden av erfarenhet att hantera nyanlända elever och de särskilda behov som kan uppstå i undervisningen. Det kan tyckas anmärkningsvärt att det i presentationen av skola A hävdas att de har den erfarenhet och kunskap som krävs för att ta emot elever med annat modersmål än svenska. Det kan indirekt leda till att högre krav ställs på kvaliteten i hanteringen av nyanlända elever på skola A. När man däremot läser om skola B på kommunens hemsida möts man av en total avsaknad på information om hanteringen av nyanlända elever, vilket också är anmärkningsvärt och inte helt positivt.

Jämförelsen mellan skolorna visade på likheter och skillnader, både när det gäller antalet elever och personal samt i hanterandet av undervisningen för nyanlända elever. På båda skolorna var samtliga intervjuobjekt osäkra på antalet nyanlända elever i den årskurs de arbetar i. En viktig skillnad som framkom i jämförelsen var hur fördelningen av mänskliga resurser ser ut. Trots att skola A har nästan fyra gånger så många nyanlända elever som skola B, och sex gånger så många SVA-elever, har skola A endast tillgång till ett språkstöd i de årskurser vi undersökt. På skola B arbetar tre språkstöd i årskurs 4–6. Det naturliga vore att fördelningen av språkstöd hade varit tvärtom, enligt vår mening.

En anmärkningsvärd sak som observerades i årskurs 4 på skola B, var att under deras grupparbete med högläsning var den nyanlända eleven placerad i samma grupp som en SVA-elev och en elev med svenska som modersmål. Eleven med svenska som modersmål tog på sig ansvaret att vara till stöd för de andra två, genom att hjälpa dem att komma framåt i läsningen och förklara svåra ord. Vi anser att det ansvaret hade varit lämpligare att ålägga ett språkstöd än en elev. Det kan även ifrågasättas om gruppkonstellationen var bra. Den hjälpare eleven fick åsidosätta sina egna behov till förmån för de andra två, och de andra två hade eventuellt haft större utbyte av en mer kompetent stöttnings. Den nyanlända eleven påvisade ett större behov av hjälp än eleven med svenska som modersmål kunde ge. Behovet av hjälp visade sig genom att den nyanlända eleven ett flertal gånger bad läraren förklara betydelsen av vissa ord. Det är också möjligt att eleven

med svenska som modersmål inte fick rätt stimulans i sin egen läsutveckling, då mycket av den elevens tid och fokus gick till att hjälpa de andra två. Alla de tre eleverna har enligt den rådande läroplanens värdegrund och uppdrag rätt att få undervisning som främjar det fortsatta lärandet (Skolverket, 2011, s. 8). Vi ställer oss frågande till om just denna lärandesituation bidrar till att uppfylla detta. Möjligtvis hade det varit mer gynnsamt för den nyanlända eleven att vara placerad i en annan grupp. Ett störningsmoment som observerades under denna lektion var att flera grupper satt intill varandra och läste högt samtidigt. En lugnare läsmiljö hade underlättat för alla elever, särskilt för SVA-eleverna och den nyanlända.

Vid observationen i årskurs 5 på skola B, där endast en elev räknas som nyanländ och det totalt är tre elever som läser SVA, hade den nyanlända eleven hjälp av ett språkstöd. Språkstödet talade samma språk som en av SVA-eleverna. SVA-eleven och den nyanlända hade stor hjälp av språkstödet vid arbetet med att svara på frågor, vilket tydligt visade sig i de svar som vi fick tillåtelse att granska efter lektionen. Anmärkningsvärt är att svaren var identiska och att de två eleverna hade större andel korrekta svar än de flesta i klassen, vilket fick oss att undra över om det var eleverna själva som funderat ut svaren eller om språkstödets inverkan hade varit för stor. I jämförelse mellan svaren från dessa två elever och svaren från den elev som inte hade språkstöd var skillnaderna väldigt stora. Det var tydligt att även den eleven skulle gynnas av ett språkstöd i undervisningen. Det framgick tydligt av kroppsspråk och miner att eleven inte följde med i undervisningen och att en bristande motivationsnivå infann sig efter bara några minuter. Att eleven saknade tillräcklig förståelse bekräftades av de få rätta svar eleven hade åstadkommit på egen hand. Den rättighet som elever har till studiehjälp på modersmålet (Skolförordningen, 2011, kap. 5 §4) efterlevs inte i detta fall. Orsaken uppges vara att inget språkstöd som talar elevens modersmål finns att tillgå. Sådana omständigheter ligger utom skolornas kontroll och ansvaret för en sådan brist kan därför inte läggas på någon enskild individ. Det kan ändå tyckas motsägelsefullt att sådana allvarliga brister finns i tillhandahållandet av nödvändiga resurser, när mottot som eftersträvas är en likvärdig skola för alla.

Inte under någon av observationerna på skola A var ett språkstöd närvarande, trots det stora antalet nyanlända elever i de årskurser vi observerade. Det var något vi reagerade på och som fick oss att fundera på hur fördelningen av mänskliga resurser ser ut i kommunen. Fördelningen av de mänskliga resurserna är också något som talar till fördel för det som Bunar & Nilsson (2015, s. 405, 411–412) säger, nämligen att det finns en avsaknad av ett nationellt styrdokument. Ett sådant skulle eventuellt motverka de stora brister på rättvisa som enligt Sahlée (2017, s. 45) finns i undervisningen av andraspråkselever.

En händelse som inträffade under observationen i årskurs 4 på skola A, var att SVA-läraren satte sig i ett angränsande rum och arbetade tillsammans med en elev. Det framkom efter observationen att det inte var en nyanländ eller SVA-elev. Läs- och skrivsvårigheter var förklaringen som gavs till varför eleven fick extra hjälp av SVA-läraren. Vi reagerade inte på det just då, men när det sedan framkom i intervjun att tid i klasserna är en bristvara för SVA-läraren, undrar vi hur det kommer sig att man prioriterar SVA-lärares tid på detta sätt. Det var fyra vuxna närvarande i klassrummet under

lektionen, vilket bidrar till att vi ifrågasätter varför just SVA-läraren är den som lämnar klassrummet.

När det gäller användandet av särskilt anpassade läromedel för nyanlända, i form av böcker och häften, namngavs endast en bok av skola B. Alla de andra tryckta läromedlen som analyserats används på skola A. Det enda läromedel i tryckt form som uppgavs användas på skola B är en bok från 1982. Boken är inte anpassad för nyanlända elever och inte heller uppdaterad att passa in i dagens samhälle. Brister liknande de som nämns ovan upptäcktes i flera av de tryckta läromedel som framkom i denna undersökning. Vi ifrågasätter varför man valt att använda gammalt och irrelevant material till elever med så pass låga förkunskaper som nyanlända förväntas kunna ha. Fridlund (2011, s. 41) betonar att innehåll och utformning av texter är avgörande för inläringen av språk. Inte bara är många av läromedlen gamla, utan handlingen i vissa av de är anpassad för barn i lägre åldrar. Det blir då naturligt att motivationsnivån hos eleverna som använder dessa läromedel inte är så hög som den skulle kunna vara. Vi upplevde inte att lärarna reflekterat nämnvärt över valet av läromedel.

Vi önskar att vi haft möjlighet att observera mer än en lektion i varje årskurs, eftersom ett enda tillfälle innebär begränsade möjligheter att se en helhet. En av de särskilt anpassade resurser som framkommit under denna undersökning är den mänskliga varianten, i form av språkstöd. Skolverket (2015, s. 12) nämner att alla nyanlända elever som riskerar att inte kunna följa med i undervisningen har rätt till studiehandledning på modersmålet. I de fall där språkstöd med rätt modersmål inte finns tillgängligt, vilket visade sig vara fallet i årskurs 5 på skola B, går eleven miste om en viktig länk i vägen mot kunskap. Om inte någon med kunskaper i elevens modersmål finns tillgänglig uppstår ett problem som är svårlöst. En åtgärd som kan vara behjälplig är om material finns att beställa som ljudversion på elevens modersmål. En resurs som ILT Inläsningstjänst kan vara till stor nytta.

Genrepedagogiken uppgavs vara ett rådande arbetssätt i årskurs 5 på skola B. Läraren har medvetet valt detta arbetssätt. Våra efterforskningar om genrepedagogiken har lett fram till att arbetssättet i våra ögon följer läroplanens syften och mål. Genrepedagogiken har också en förankring i ett sociokulturellt perspektiv genom att den uppmanar till interaktion och kommunikation (Gibbons, 2013, s. 186). Ytterligare fördelar med genrepedagogiken är att den kan användas ämnesövergripande och är lätt att applicera på alla ämnen. Arbetssättet är särskilt bra eftersom det lever upp till hur Skolverket (2012a, s. 83) ser på att man bör arbeta för att uppnå en lyckad språkutveckling, nämligen att kombinera ämneskunskaper med utvecklingen av språket.

Ett annat sätt att utveckla språket parallellt med ämneskunskaperna är att använda sig av språkstöd. I våra efterforskningar kring när rätten till språkstöd lagstadgades kontaktades flera myndigheter via telefon för att få ett så exakt svar som möjligt. De instanser som kontaktades var Skolverket, Riksdagen och Utbildningsdepartementet. Det gjordes flera försök från deras sida att hjälpa oss hitta svaret på vår fråga. Det som kunde konstateras var det som står i Skolförordningen (2011, 5 kap. §4): "En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det". Vi var helt övertygade om att en sådan enkel fråga skulle besvaras direkt och blev därför väldigt förvånade när ingen av dessa tre

instanser, som har så stor makt över skolväsendet, kunde svara mer detaljerat.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2014, s. 23) påvisade positiva effekter av språkstöd och undervisning på modersmål. Trots dessa positiva effekter menar Skolinspektionen (2014, s. 61) att behovet av språkstöd får förhållandevis små resurser och för liten uppmärksamhet i enskilda skolor. Skola A kan vara ett exempel på en sådan skola. Med tanke på det stora antal nyanlända, och det ännu större antal elever med svenska som andraspråk som går på skola A, borde tillgången till resurser i form av språkstöd rimligen vara större där än på skola B. Vad gäller de positiva effekter som kvalitetsgranskningen visade, anser vi att det finns potential att uppnå ännu större effekter genom att se till att de språkstöd som används har tillräcklig kompetens och inte bara talar det språk som efterfrågas. Kompetensen hos språkstöden har i denna studie uppgetts av intervjuobjekten som otillräcklig i alla de deltagande årskurserna. Skolverket (2015, s.21) betonar vikten av samverkan mellan lärare och språkstöd som en åtgärd för att underlätta för språkstödet att sätta sig in i ämnet, och minska bristerna i ämneskunskaper något.

Under intervjuerna framstod tidsbrist och ekonomiska orsaker som avgörande för kvaliteten på språkstödet. På skola A, där endast ett språkstöd arbetar i årskurs 4–6, märktes detta dilemma på så sätt att klasslärarna tvingas anpassa sin planering och undervisning efter när språkstödet finns att tillgå. I sin tur påverkar det lärarna i negativ bemärkelse, eftersom det begränsar friheten i upplägget av undervisningen. Tidsbristen visade sig också i form av utebliven samverkan mellan språkstöd och klasslärare, något som samtliga intervjuobjekt framhöll som en önskvärd förbättringspunkt. Enligt Skolverket (2015, s. 21) ökar elevernas möjligheter att prestera väl i skolarbetet om samverkan mellan ämneslärare och språkstöd existerar och fungerar. Alla intervjuobjekt var eniga om att tid för samplanering mellan språkstöd och lärare inte finns schemalagd, och är svår att hitta utanför schemats ramar. Den samplanering som existerar sker oftast löpande under lektionstid och beror på det arbetsområde som behandlas för stunden. Kvaliteten på språkstöden är varierande, enligt intervjuobjekten. Tillgången på språkstöd varierar på de två skolorna, vilket i hög grad påverkar planering av undervisning samt hur effektiv den mänskliga resursen måste vara för att på bästa sätt vara ett stöd för eleven.

I de fall där intervjuobjekten ansåg sig vara nöjda med omfattningen av tillgängligt språkstöd, fanns en viss tvekan på om kvaliteten är tillräcklig. Endast ett språkstöd gavs förtroendet att på egen hand välja ut material att använda. Detta visar på tydliga brister, både i språkstödets kompetens och i förtroendet mellan språkstöd och klasslärare. Skolinspektionens granskning (2014, s. 21–22) visar att den studiehandleddning på modersmålet som ges i skolans värld inte alltid har den kvalitet och kvantitet som behövs för att ge de nyanlända eleverna det stöd de behöver i sin språkinläring, vilket blir tydligt även här. Kvaliteten på de språkstöd som ingår i denna undersökning är inte möjlig för oss att själva bedöma enbart utifrån de observationer vi gjort, eftersom enstaka observationer knappast kan sägas representera alla andra lektioner. Språkstöd var dessutom inte närvarande på alla de lektioner som observerades. Vi har därför endast kunnat redovisa det vi sett och intervjuobjektens inställning och åsikter.

Under de lektioner där språkstöd närvarade reagerade vi på tillvägagångssättet i studiehandleddningen. Det som sägs av läraren översätts löpande av språkstödet, vilket

medför att den nyanlända eleven hör två röster samtidigt. Enligt vår mening blir det svårare att uppfatta vad som sägs på andraspråket genom att arbeta på detta sätt. När vi utgår från oss själva skulle vi bli väldigt störda av att höra flera röster samtidigt, särskilt om den ena var på ett nytt språk som skulle läras in. Mumlandets inverkan på övriga klassen var också något vi reflekterade över. Risken finns att en del elever tappar koncentrationen på det som sägs, då den extra rösten blir ett störningsmoment. Med mer tid till samverkan och förplanering innan lektionerna skulle man kunna erbjuda ett bättre arbetsklimat i klassrummet. Samverkan mellan lärare och språkstöd är något som Skolverket (2015, s. 21) anser behövs för att uppnå kvalitet i studiehandledningen.

Det sociokulturella perspektivet på lärande bottnar i grundtanken att lärande sker i samspel med andra (Säljö, 2012, s. 195). Detta borde även gälla mellan vuxna, inte bara i samspelet mellan lärare och elev. Vi är övertygade om att ett fungerande samspel mellan de vuxna speglar sig i undervisningen. Även förarbetet av en lärandesituation borde då rimligtvis grunda sig i samverkan mellan individer. Vad vi kunde se under observationer och intervjuer tycktes denna aspekt ha blivit förbisedd, vilket delvis kan bero på avsaknad av schemalagd tid för samplanering. I samtliga intervjuer framkom att schemalagd tid för samplanering mellan klasslärare och språkstöd är näst intill obefintlig. Den samplanering som förekommer görs i all hast, på raster eller precis innan lektionsstart. Även SVA-läraren, som arbetar övergripande på skola A, såg stora brister i förekomsten av samplanering. Variationen på tillgång av språkstöd är det vi reagerat mest på. Det intryck vi fått är att de mänskliga resurserna borde fördelas annorlunda mellan skolorna. Det rimliga vore att kunna ana en proportionalitet i förhållandet mellan antal nyanlända elever och antal språkstöd.

Ett exempel på läromedel i form av en bok som inte bidrar till motivation och stimulering är Päppel (Jakobson, 1982). Bilder, ord och namn på karaktärer har en tydlig anknytning till hur samhället såg ut för cirka 30 år sedan. Arbetsbladen i boken är dessutom helt utan färg. Uppgifterna i Päppel kräver att eleven har vissa förkunskaper i svenska språket, och möjliggör inte till någon form av interaktion. Vi anser att man borde kunna ta fram bättre alternativ än detta om man vill skapa bra förutsättningar för lärande. Böcker som har liknande upplägg, med innehåll utan färg och uppgifter som inte syftar till någon interaktion med andra, är Vi kan 1 (Sundström & Robinson-Ahlgren, 1994) och Ett skepp kommer lastat 1A (Mattsson & Widmark, 1996). I den sistnämnda finns dessutom stavfel. Det är anmärkningsvärt att bristfälliga böcker används när det finns gratis material att tillgå, på exempelvis Skolverkets hemsida. Det känns som att stora förbättringar kan uppnås med hjälp av små ansträngningar, dock krävs en medvetenhet för att detta ska uppnås. En bok som däremot är anpassad för nyanlända elever och visar tydlig hänsyn till mångkulturalitet är Språkis 1 (Eriksson, 2011). Språkis 1 innehåller dessutom bilder i färg och uppmuntrar till interaktion och kommunikation.

En av de resurser som används på skola A är Inläsningstjänst (ILT). Denna resurs är utformad för att passa många olika inlärningsstilar. Fridlund (2011, s. 41) menar att texter som presenteras av en föfarröst har gynnsam effekt på lärandet och utvecklingen av läsförståelse. ILT lever också upp till vad Gibbons (2013, s. 33) anser måste vara målet för all ämnesundervisning, nämligen att integrera språk och innehåll så att ämneskunskaper utvecklas samtidigt med andraspråket. Vi anser det vara positivt att ILT

kan användas på ett enkelt sätt även på fritiden. Att ha tillgång till ILT genom telefonen eller datorn underlättar inför till exempel prov eller läxförhör, eftersom eleven kan träna på egen hand.

Osäkerheten hos samtliga intervjuobjekt var stor gällande antalet elever som läser svenska som andraspråk. Liberg (2000, s. 14) betonar vikten av en hög medvetandegrad i undervisningen. Med det i åtanke anser vi det anmärkningsvärt att så stor okunskap kring något så grundläggande som antalet nyanlända och antalet SVA-elever visade sig på de två skolorna. Läroplanen är utformad så att utrymme för egna tolkningar kan förekomma. Eklund (2008, s. 42) nämner i sin avhandling att olikheter i tolkningar av läroplanen leder till skillnader i hur undervisningen ser ut i praktiken. Tolkningsfriheten tar sig uttryck i valet av resurser man använder sig av på skolorna i den här jämförelsen. Arbetet med att ta reda på vilka resurser som används, hur de valts ut och på vilka grunder har väckt eftertanke hos flera av intervjuobjekten. Efter denna undersökning är vår förhoppning att eftertanken ska leda till kvalitetsutveckling i arbetet med undervisningen för nyanlända elever. Bunar och Nilsson (2015, s. 405) poängterar att det finns en avsaknad av ett nationellt styrdokument. Enligt vår mening skulle ett sådant styrdokument öka förutsättningarna för en likvärdig utbildning och minska skillnaderna i hur resurser fördelas. Samtidigt kan man fundera på om ett nationellt styrdokument skulle ha någon inverkan, med tanke på att de styrdokument som råder inte efterlevs som det står skrivet att de ska. Skolan är idag inte likvärdig för alla.

En likhet mellan de två skolorna är att måluppfyllelsen bland de nyanlända eleverna är låg, särskilt i ämnet svenska. Enligt en rapport från Sveriges Kommuner och Landsting (2016, s. 41) finns en del framgångsfaktorer man bör ta i beaktande. En framgångsfaktor är att all personal på skolan tar ett gemensamt ansvar för alla elever. Det innebär att ingen, varken medvetet eller omedvetet, skjuter över ansvar på någon annan. Tyvärr upplevde vi under intervjuerna att det omedvetet togs ett alldeles för litet personligt ansvar. Många svar på frågor bollades över till antingen rektors eller SVA-lärares bord. I andra fall uppgavs ett ofullständigt svar, där intervjuobjektet först berömde ett visst läromedel, för att senare inte kunna namnge eller ta fram det. En annan framgångsfaktor enligt rapporten från Sveriges Kommuner och Landsting (2016, s. 42) är kompetensutveckling och utvärdering av den egna verksamheten. Det finns ett behov av att utveckla båda dessa faktorer på de två skolorna i jämförelsen. Behovet visade sig tydligt genom avsaknad av kunskap om den egna verksamheten. Vi är säkra på att alla nyanlända elever skulle gynnas av en större medvetenhet hos lärarna. Kvaliteten på resurserna kan bli högre om de väljs ut med större noggrannhet.

Något som inte får bortses från är att alla nyanlända elever inte är en homogen grupp. Alla nyanlända elever har olika bakgrund. Det kan vara en väsentlig skillnad på att undervisa någon som har erfarenhet av att gå i skolan, även om det var i ett annat land och enligt ett annat skolsystem, mot att undervisa någon som aldrig gått i skolan förut. Variationerna i sociala erfarenheter påpekades också av SVA-läraren på skola A som en viktig aspekt i undervisningen av de nyanlända eleverna. SVA-läraren menade att motivationen inte infinner sig hos en del av de nyanlända eleverna, eftersom de är traumatiserade av händelser i krig eller händelser som varit orsak till att de flytt sitt land. Enligt Bunar och Nilsson (2015, s. 411) bör man dock se upp för att låta tidigare negativa

erfarenheter stå i vägen för den kunskap eleverna besitter. Inga sådana tendenser har enligt vår mening visat sig hos intervjuobjekten i denna undersökning. Elevernas sociala bakgrund har tagits hänsyn till oavsett vilket modersmål eleven har.

Vi anser, i likhet med Fridlund (2011, s.14), att det uppstår pedagogiska utmaningar i ett klassrum där kulturell mångfald existerar. Vår åsikt är att delaktighet kan vara en del av lösningen på dessa pedagogiska utmaningar, om de nyanlända eleverna känner sig delaktiga i gruppen. Precis som Bunar och Nilsson (2015, s. 408) säger är man inte inkluderad bara för att man fysiskt befinner sig i klassrummet tillsammans med andra. Delaktigheten måste också gälla för relationen med de nyanlända elevernas familjer. Det finns inte alltid utrymme för att lära känna de nyanländas familjer på djupet. Bemötandet av de nyanlända och deras familjer är inte alltid tillfredsställande (Duek, 2017, s. 220). I de fall där familjen saknar kunskap om rättigheter och skyldigheter som gäller i skolan, kan läraren vara en viktig sammanlänkande faktor. Det får heller inte glömmas bort vem som har fördelen av att ha den kulturella förståelsen och igenkännandet som omnämns av Skolinspektionen (2010, s. 20). Att ha en sådan fördel ger ett övertag i relationen med de nyanlända barnens familjer. Övertaget borde användas till barnens fördel, men trots det kulturella förspänget har vi genom denna undersökning fått en känsla av att avståndet mellan hem och skola är större i de nyanländas fall än för de barn som har svenska som modersmål. Samverkan med hemmet är en viktig del av det arbete som ingår i skolans uppdrag (Skolverket, 2011, s. 8–9) och ett inkluderande arbetssätt. Känslan av att vara delaktig har en avgörande betydelse för att uppnå målen och enligt Nilholm och Göranson (2013, s. 41) kan inkludering bara mätas i känslan av delaktighet. Ett förhållningssätt där mångfalden ses som en resurs istället för ett hinder gynnar lärandet och är grunden till den sociokulturella traditionen, vilket betonas av Säljö (2012, s. 195).

7. Slutsatser

De resurser som uppges användas specifikt för nyanlända elever i årskurs 4–6 på de två skolorna i denna undersökning är: böcker, arbetshäften, egentillverkat material, appar, Inläsningstjänst (ILT), genrepedagogik och mänskliga resurser i form av språkstöd. De flesta böcker som används är inte utformade för att särskilt passa undervisningen för nyanlända elever. Istället använder man sig av böcker och arbetshäften som i många fall är omoderna och utformade för yngre åldrar. En slutsats vi dragit är att majoriteten av de böcker vi analyserat inte kan anses vara bra redskap för lärande, enligt de kriterier som fastställts i denna undersökning. Den enda bok i denna studie som är tillräckligt aktuell i sin utformning, har anknytning till sociokulturellt perspektiv på lärande, tydligt reflekterar en hänsyn till mångfald och därför här anses vara ett bra redskap för lärande, är Språkis 1 (Eriksson, 2011).

Appar uppges av flera intervjuobjekt som ett alternativt läromedel, men ingen app kunde namnges på någon av skolorna och har därför inte granskats. En av skolorna använder sig av ILT Inläsningstjänst och är mycket nöjd med detta som läromedel. ILT uppdateras ständigt, syftar till kommunikation och är särskilt utformad för elever med ett annat modersmål än svenska. Vår slutsats är att denna resurs i detta sammanhang är ett bra redskap för lärande. ILT erbjuder ett bra stöd i undervisningen för nyanlända elever. Tjänsten hjälper nyanlända elever att bygga upp förförståelse och att förklara svåra ord och begrepp. För att ILT ska fungera optimalt krävs ett engagemang från användaren. Läraren, SVA-läraren eller språkstödet som introducerar tjänsten har därför stor betydelse för hur ILT uppfattas av eleven. Om eleven vet och förstår sig på tjänstens alla funktioner så ökar motivationen att använda sig av ILT även på fritiden, något som är till fördel för just denna resurs.

Båda skolor använder sig av språkstöd, men inget av intervjuobjekten anser att tillräcklig ämneskompetens finns hos språkstöden. Enligt analysen kan man utläsa att den mänskliga resursen är ett bra redskap för lärande, något som också styrks av Skolverkets granskning (2014, s. 21). Det faktum att denna resurs är levande och består av personer gör att kvaliteten kan variera från fall till fall. Vi har dragit slutsatsen att många av de nyanlända barnen behöver hjälp av ett språkstöd i undervisningen. Vi har också sett att förutsättningarna till att få ta del av denna resurs varierar. Ibland går det inte att hitta språkstöd med rätt språkkunskaper. Avsaknad av tillräcklig ämneskompetens hos språkstöden och dess inverkan på effektiviteten av denna resurs är faktorer som behöver ses över mer detaljerat. Ingenstans har vi hittat forskning eller rekommendationer från myndigheter som talar för att man borde kompetensutveckla språkstöden eller ställa särskilda krav på kunskaper, varken ämneskunskaper eller didaktiska sådana. En slutsats vi dragit är; om kompetenskraven ökar och fördelningen av språkstöd ändras uppnås högre resultat och ökad måluppfyllelse hos de nyanlända eleverna.

Ett arbetssätt som går under benämningen resurs i denna undersökning är genrepedagogik. Denna resurs har visat sig vara väl fungerande och utgör ett bra redskap

för lärande. Ursprunget till genrepedagogiken är inte nytt, men utförandet passar väl in på syftet med den nuvarande läroplanen. Genrepedagogiken är applicerbar på alla ämnen, vilket gör att man inte behöver använda den under särskilda tider. Arbetssättet blir i stället ett sätt att tänka som eleverna får med sig. Genrepedagogiken ger eleverna strategier att använda sig av i framtida studier, likväl som i övriga livet. Att besitta färdigheter i hanteringen av språkliga strategier är fördelaktigt oavsett kulturell bakgrund. Av alla de resurser som framkommit i denna undersökning är genrepedagogiken den enda som valts ut av en direkt angiven orsak. Den orsaken är att den berörda läraren arbetat både med och utan genrepedagogik och upplevde att de nyanlända elevernas språkutveckling förbättrades avsevärt under användandet av detta arbetssätt. Vår slutsats är att genrepedagogiken med alla sina fördelar utgör en väl fungerande resurs, både för nyanlända elever och elever med svenska som modersmål.

Något som utmärkt sig under arbetets gång är olika frågeställningar som uppstått. En av de största och mest intressanta frågorna är vad som definierar en nyanländ elev. Att detta har vunnit vår nyfikenhet beror på den här kommunens avvikelser från den nationella definitionen. Vår slutsats är att den osäkerhet som genomsyrat samtliga intervjuobjekts egna tankar kring definitionen, i samband med att kommunens definition avviker från den nationella, har gjort att man kan önska ytterligare forskning kring effekterna av definitionens betydelse.

En fråga som är grundläggande i skolväsendet är likvärdigheten. Likvärdighet är vad som strävas efter i alla avseenden. Målet är en skola för alla som är anpassad efter individen och främjar alla elevers fortsatta lärande. I skolans uppdrag och värdegrund (Skolverket, 2011, s 8) fastslås att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen. När det gäller nyanlända elever är dessa svårigheter en självklarhet eftersom deras språkliga förmågor är det första som brister, och det i sig är tillräckligt för att skolan ska ta ett särskilt ansvar för dessa elever. Utöver språkliga svårigheter tillkommer andra aspekter, som att de ofta har varit med om händelser som negativt påverkar deras motivation. Det kan också vara så att nyanlända elever helt saknar skolbakgrund, vilket innebär att andra elever har helt andra försprång i skolvärlden än dem. Trots så många avgörande faktorer som talar för att nyanlända elever ska tas särskilt ansvar för, har vi dragit slutsatsen att lärarna har förvånansvärt lite kunskap om dessa elever. Dessutom visar undersökningen att ansvaret för de nyanlända eleverna gärna läggs över på någon annan.

En större medvetenhet och relativt små åtgärder skulle kunna förändra de nyanlända elevernas skolsituation till det bättre. Skolverket bidrar med mycket kunskap kring undervisning för nyanlända och elever med annat modersmål än svenska. På skolverkets hemsida finns stödmaterial och information att hämta som kan hjälpa lärarna att få mer kunskap i hanteringen och upplägget av undervisningen av de elever som har svenska som andraspråk. Skolpersonal behöver kompetensutvecklas inom detta område, så att alla kan ta sitt ansvar och se de nyanlända barnen som den heterogena grupp de faktiskt är. Att uppdatera och byta ut gammalt material är ett sätt att enkelt förbättra resurserna. Vår slutsats är att medvetna val av resurser ökar möjligheterna för de nyanlända eleverna att få ett aktuellt och åldersanpassat material att arbeta med.

Bristande likvärdighet visar sig tydligt i hur fördelningen av resurser ser ut på de två skolorna. Vi har dragit slutsatsen att införandet av ett nationellt styrdokument skulle öka likvärdigheten i skolorna. Genom att styrdokumentet får avgöra hanteringen av undervisningen för nyanlända elever, mister enskilda rektorer och kommuner sitt stora inflytande på utformningen och fördelandet av resurser. Ett nationellt styrdokument skulle tvinga skolor i hela landet att agera på samma sätt. Det skulle också tvinga upp ögonen för hur situationen ser ut, vilket bidrar till en kvalitetsutveckling om man förutsätter att styrdokumentet efterföljs.

8. Referenslista

- Bryman, Alan. 2002. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Bunar, Nihad. 2010. *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad & Nilsson, Jenny. 2015. Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(4). doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>.
- Dalen, Monica. 2015. *Intervju som metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Duek, Susanne. 2017. *Med andra ord: Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Diss., Karlstad Universitet: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap.
- Eklund, Monica. 2008. *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Diss., Luleå tekniska universitet: Institutionen för lärarutbildning.
- Eriksson, Hippas. 2011. *Språkis 1 — svenska för nyanlända*. Stockholm: Liber AB.
- Fridlund, Lena. 2011. *Interkulturell undervisning — ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 310.
- Gibbons, Pauline. 2013. *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- György Ullholm, Kamilla. 2010. *Same Mother Tongue — Different Origins: Implications for language shift and language maintenance amongst Hungarian immigrants and their children in Sweden*. Diss., Stockholms Universitet: Humanistiska fakulteten, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- ILT Inläsningstjänst AB. 2017. *Studiestöd på modersmål*. ILT Inläsningstjänst. <https://www.inlasningstjanst.se/studiestod.html> (Hämtad 2017-06-05).
- Jakobson, Lilly. 1982. *Päppel: Övningar i läsförståelse*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa. 2012. *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Kaya, Anna. 2016. *Att undervisa nyanlända: Metoder, reflektioner och erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Liberg, Caroline. 2000. Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv — möjligheter och begränsningar. I *Symposium 2000 — ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholms

Universitet: Nationellt centrum för svenska som andraspråk.

Liberg, Caroline. 2007. Läsande, skrivande och samtalande. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 25–44.

Lifmark, David. 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Diss., Högskolan Dalarna: Humaniora och Medier.

Mattsson, Kersti & Widmark, Martin. 1996. *Ett skepp kommer lastat 1A*. Stockholm: Liber AB.

Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin. 2013. *Inkluderande undervisning — vad kan man lära av forskningen?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica. 2013. "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1): 137-164. OAI: oai:DiVA.org:su-96444.

Nyby, Josefine. 2017. *Innehållsanalys och diskursanalys: Fördjupad forskningsmetodik, allmän del*. Vasa: Åbo Akademi.

Ojala, Tiia. 2016. *Mötet med nyanlända: Vägen till en framgångsrik skolgång*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

Regeringens proposition 2014/15:45. *Utbildningen för nyanlända elever — mottagande och skolgång*.

Rienecker, Lotte & Stray Jørgensen, Peter. 2014. *Att skriva en bra uppsats*. 3. uppl. Stockholm: Liber AB.

Sahlée, Anna. 2017. *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. Diss., Uppsala Universitet: Institutionen för nordiska språk.

Sandström, Anna. 2015. *Vad är läromedel?* Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/vad-ar-laromedel-1.181690> (Hämtad 2017-06-07).

SFS 2011:185. *Skolförordning*.

Skolinspektionen. 2010. *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. 2014. *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. 2015. *Nyanlända elever: Frågor för reflektion om särskilt stöd*. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Fran-brist-till-mojlighet/Sarskilt-stod/Sarskilt-stod-Fragor-for-reflektion/Nyanlanda-elever-Fragor-for-reflektion-om-sarskilt-stod/> (Hämtad 2017-05-07).

Skolverket. 2011. *Läroplan för Grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. 2012a. *Greppa språket — ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2012b. *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2013. *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2015. *Studiehandledning på modersmålet — att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2016. *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2017. *Organisera för nyanlända elever*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/nyanlandas-lorande/organisera-for-nyanlanda-elever-1.237657> (Hämtad 2017-05-07).
- Solem, Hanne. 2012. *Läsförståelse Blå*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sundström, Jan & Robinson-Ahlgren, Ann. 1994. *Vi kan 1: Roliga extraövningar i svenska 2*. Stockholm: Liber AB.
- Sveriges Kommuner och Landsting. 2016. *Öppna jämförelser — Grundskola 2016: Tema nyanlända elever*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Säljö, Roger. 2012. Den lärande människan — teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur, 139–197.
- Wedin, Åsa. 2011. Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*, 31(3): 210–225.

Bilaga 1. Introduktion till intervjuerna

Vårt arbete handlar om resurser som används specifikt för nyanlända elever i årskurs 4–6. Vi har valt att arbeta med detta för att det är ett aktuellt ämne inom skolvärlden. Antalet nyanlända elever har ökat på senare år och arbetet med att tillgodose allas olika behov för måluppfyllelse har därmed blivit mer komplext.

Vi vill därför ta reda på vilka resurser just ni använder er av. Vår definition av resurser innefattar böcker, stenciler, appar, datorprogram, muntliga metoder och mänskliga resurser i form av språkstöd. Även egenhändigt tillverkat material ingår i denna definition.

Vår studie kommer att bygga på observationer, intervjuer och analyser av resurser. All data vi samlar in genom vår studie kommer att presenteras i vårt arbete, utan att vare sig namn på skola eller intervjupersoner kommer att uppges. Vi kommer att spela in denna intervju, för att sedan transkribera den i efterhand.

Är detta OK för dig?

Bilaga 2. Intervjufrågor

Inledande frågor:

Antal år i yrket:

Har du SVA-utbildning?

Hur många nyanlända elever har du enligt din egen definition i din årskurs?

Hur många har svenska som andraspråk?

*** Vilka särskilda resurser för nyanlända elever används i din klass/skola?**

Om hen svarar studiehandledare på modersmål (språkstöd):

** Anser du att "dina" nyanlända elever får studiehandledning i den omfattning och med den kvalitet som de behöver?*

** Har språkstödet den ämneskompetens som krävs för att ge eleven rätt typ av stöd?*

** När sker studiehandledningen? Inför, under eller efter lektioner eller prov?*

** Hur ser samverkan ut mellan språkstöd och ämneslärare?*

** Har språkstödet möjlighet att på egen hand bestämma vilka läromedel hen använder sig av?*

** Vem har valt just det språkstöd som ni har i er årskurs? Hur har du fått vara delaktig i urvalsprocessen?*

Om hen svarar böcker/dator eller iPads/stenciler/muntliga metoder/annat:

*** Vem har valt ut dessa resurser?**

** På vilka grunder har dessa resurser valts ut?*

*** Hur ser måluppfyllelsen ut i din klass (bland nyanlända elever/SVA-elever)?**

** På vilket sätt bidrar du till att nyanlända elever får utveckla det svenska språket samtidigt som ämneskunskaperna?*