



MALMÖ HÖGSKOLA
FAKULTETEN FÖR
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Kultur-språk-medier

Examensarbete i svenska och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Förlåt att jag kom för sent!

- en studie om nyanlända elevers utbildning i Malmö

Sorry I'm late! – a study investigating the education for newly arrived students in Malmö

Anna Thorell

Grundlärarexamen med inriktning mot
årskurs 4-6, 240 hp.
2017-03-26

Examinator: Camilla Thurén
Handledare: Johan Elmfeldt

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till alla personer som deltagit i min undersökning och gjort den möjlig att genomföra. Jag ska erkänna att jag är positivt överraskad över all den öppenhet och vilja att bidra som jag mötts av hos alla deltagare. Det har varit mycket intressant att få ta del av ert stora kunnande inom detta relativt nya – men framför allt – obeforskade område.

Från Malmö Högskola vill jag tacka Kristin Andersson, Laid Bouakaz, Anne Harju och Rehan Taha. Från Pedagogisk Inspiration vill jag tacka Cristina Nordman. Jag vill också tacka Lärare 1, Lärare 2, och Lärare 3 för att ni tagit er tid. Ni har låtit mig få en inblick i er undervisning och verksamhet genom intervjuer och observationer, trots en vardag full av stress och svåra beslut. Ni har inspirerat mig och jag hoppas kunna ta med mig det jag har fått se och lärt mig hos er ut i min egen yrkesverksamhet.

Jag vill tacka min handledare Johan Elmfeldt, som verkligen har utmanat mitt tankesätt, fått mig att se saker ur mer än ett perspektiv och som stöttat mig genom hela processen. Jag har varit nervös inför varje handledningstillfälle men alltid gått därifrån med ett leende på läpparna efter en allt som oftast intensiv diskussion som rört sig över stora områden – inte alltid direkt (men indirekt) kopplade till min uppsats.

Sist vill jag rikta ett tack till Gustavo Nazar. Även om du inte är synlig i det här arbetet har jag hämtat och hämtar fortfarande mycket inspiration från dig. Framför allt är det du som har fått mig att ”se” den här gruppen elever, deras potential, deras styrka, kompetens och behov, men också deras trasighet. Dessa elever, alla elever, är magiska, som du sagt så många gånger. Det du gör är magiskt och jag hoppas att även min egen, framtida undervisning kan bli lite magisk ibland.

Malmö, mars 2017

Sammandrag

Det här examensarbetet syftar till att undersöka hur förutsättningarna för undervisningen av nyanlända elever tar sig uttryck i Malmö samt att ta reda på vilka möjligheter det finns för fortbildning för de lärare som undervisar den här elevgruppen. Frågeställningen har koncentrerats till tre frågor med huvudsakligt fokus på den svenskundervisning de nyanlända eleverna möter, hur mottagandet av denna elevgrupp ser ut samt vilka fortbildningsmöjligheter som står de verksamma lärarna till buds. Undersökningen har genomförts med kvalitativ metod och datamaterialet består av sammanlagt sju intervjuer och två observationer. Datamaterialet har analyserats i förhållande till frågeställningarna med följande resultat: de nyanlända eleverna möter ett svenskämne som inte finns, ett ämne som saknar en officiell kursplan och som skiljer sig åt i de olika undervisningsmiljöerna som undersökts. När det gäller mottagandet av nyanlända elever sker det i på två sätt: genom att placera eleverna i förberedelseklass eller direkt i ordinarie klass (direktintegrering). Viktiga komponenter för ett gott mottagande är att skapa ett tryggt och välkomnande klimat på skolan, att alla lärare ser de nyanlända eleverna som de elever de är och att de *inte* ses ur ett bristperspektiv samt ett fungerande samarbete mellan alla lärare som möter de nyanlända eleverna. Resultatet visar också att det i Malmö finns en stor kunskap om hur mottagandet och undervisningen av nyanlända elever ser ut och kan utformas. Kunskapen finns lokalt på vissa skolor och områden men saknas i andra. Därför vill de undersökta utbildningsinstanserna fungera som mötesplattformar för verksamma lärare där kunskaper kan utbytas. På Malmö Högskola finns även ett lärarlyft i svenska som andra språk, ett snabbspår för utbildning av nyanlända som arbetat som lärare i hemlandet samt ett pilotprojekt i syfte att utbilda studiehandledare för att möta skolornas stora behov av denna lärarkategori. Ytterligare ett resultat som är av stor betydelse för nyanlända elevers skolgång är Tiden och dess påverkan på skolor, lärare och elever. Av dessa resultat dras slutsatsen att både lärare och elever skulle gynnas av att ämnet *svenska för nyanlända* införs i den svenska grundskolan samt att Tiden och dess konsekvenser för de nyanlända elevernas framtid, både inom skolan och samhället, behöver undersökas vidare.

Nyckelord: elevsyn, fortbildningsmöjligheter, förutsättningar för mottagandet, modersmål, nyanlända elever, språkundervisning, tid, västperspektiv

Innehåll

1. Inledning.....	7
2. Syfte och frågeställning.....	9
3. Teoretiska perspektiv och forskning.....	10
3.1 Teoretiska perspektiv.....	10
3.1.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	10
3.1.2 Språksyn och pedagogik.....	11
3.1.3 Postkolonial teori.....	12
3.2 Tidigare forskning.....	13
3.2.1 Synen på modersmålet.....	14
3.2.2 Svenska för nyanlända	14
3.2.3 Elevsyn.....	15
3.2.4 Pedagogiska förutsättningar för mottagandet av nyanlända elever.....	16
4. Metod.....	17
4.1 Val av datainsamlingsmetoder.....	17
4.2 Urval och genomförandet	18
4.3 Etik och tillförlitlighet.....	19
5. Resultat och analys.....	22
5.1 Språk.....	22
5.1.1 Undervisningen i svenska.....	22
5.1.2 Modersmålet som resurs för lärande.....	24
5.1.3 Ett nytt svenskämne?	24
5.2 Det organisatoriska ramverket.....	25

5.2.1 Mottagandet.....	25
5.2.2 Elevsyn.....	27
5.2.3 Samverkan mellan olika lärare.....	28
5.3 Fortbildningsmöjligheter.....	28
5.4 Lärarna och tiden.....	29
6. Slutsats och diskussion.....	33
6.1 Slutsats.....	33
6.1.1 Språket.....	33
6.1.2 Mottagandet.....	34
6.1.3 Fortbildningsmöjligheter.....	35
6.1.4 Tiden- springer ifrån eller ikapp? Dess påverkan på skolsystemet och eleverna...35	
6.1.5 Sammanfattande slutsats.....	39
6.2 Resultatet i relation till min framtida yrkesroll.....	40
6.3 Metoddiskussion.....	40
6.4 Framtida forskning.....	41
7. Referenser.....	42

1. Inledning

Det har nu, i skrivande stund (mars 2017) gått drygt ett år (hösten 2015) sedan Sverige och Europa handfallna ställdes inför den största flyktingströmmen sedan andra världskriget. Till en början var det självklart att välkomna alla – Sverige hade Europas mest generösa flyktingpolitik. Detta ändrades dock snabbt när man insåg komplexiteten i denna fråga och i november 2015 infördes gränskontroller mellan Sverige och Danmark. Statistik visar att dessa hade effekt (då situationen i omvärlden inte förbättrats): i december 2015 hade strax över 160 000 människor sökt asyl i Sverige. Samma månad ett år senare var siffran ca 30 000 (Migrationsverket 2017). Från att ha haft ett mycket generöst flyktingmottagande gjorde Sverige en helomvändning och har idag ett av Europas mest restriktiva mottaganden. Man kan tycka vad man vill om detta förfarande. Faktum är att problem kvarstår, problem som skolan till viss del förväntas lösa.

Många av de som kom – och som fortsätter komma – är barn i skolåldern. Vissa är äldre, andra är yngre. Vissa kommer med familjen, andra kommer utan. Oavsett hur de har kommit hit har de alla enligt Barnkonventionen rätt att gå i skolan (Utrikesdepartementet 2003). Den svenska skolan har ett uttalat kompensatoriskt uppdrag (Skolverket 2011) och alla som arbetar där ska bidra till att varje elev får möjlighet att utvecklas till sin fulla potential. Dock upplever många elever med annan bakgrund än svensk att skolan inte lever upp till detta (Nilsson & Axelsson 2015). Vad som börjar bra; ett vänligt bemötande, en trygghet i förberedelseklass, byts snart mot en verklighet som kanske inte var den som den nyanlända eleven väntade sig – en verklighet med outtalade regler om uppförande och ett språk som är svårt att förstå. Mottagandet av nyanlända elever i gymnasieåldern uppmärksammas just nu i medier (mars 2017) med fokus på att det individuella gymnasieprogrammet ”språkintröduktion” är det största i Sverige just nu. Många nyanlända elever går detta program eftersom de inte har fullständiga betyg från svensk grundskola eller inte hunnit så långt i sin utveckling av svenska språket. Kritiker pekar på det faktum att det saknas en kursplan för det här programmet vilket försvårar för både lärare och rektorer att leva upp till likvärdighetskravet. Detta leder till att nyanlända elever inte garanteras den rätt till likvärdig utbildning de faktiskt har som elever i svensk skola (Sveriges Radio 2017). Avsaknaden av en kursplan för utbildningen (oavsett nivå) är

något som får konsekvenser även för de elever i årskurs 4–6 som jag har undersökt i mitt arbete.

Språket är som bekant viktigt utifrån många olika aspekter, bland annat för identitetsutveckling. Naturligtvis spelar språket också en stor roll för kommunikation, som i sin tur (förhoppningsvis) leder till en socialiseringsprocess och upptagande i den grupp man eftersträvar att bli medlem i (Thornberg 2013). Många av de elever som kommit till Sverige under sin skoltid ser det svenska språket som nyckel till framgång. Men vilken svenska är det egentligen de möter när de kommer hit? Och hur ser den nya skolan på elevens modersmål – utnyttjas det som det verktyg för lärande det har potential till att vara (Bouakaz & Bunar 2015)? Och vilket stöd får de lärare som undervisar dessa, för den svenska skolan, nya elever? Detta är några av de frågor som ligger till grund för följande examensarbete.

Jag har under mina fyra år på Malmö Högskolas grundlärarutbildning blivit varse hur stor roll språket spelar i både vardag och undervisning. I och med det som idag benämns ”flyktingkrisen”, kort beskriven ovan, (åter)uppväcktes mitt intresse för barn med annan bakgrund än svensk och hur de tas emot i den svenska skolan. Min förhoppning är att det här examensarbetet ska kunna bidra med *en* bild av hur det ser ut den svenska skolan samt att det även ska fungera som en förberedelse för mig själv när jag snart tar steget ut i ”verkligheten” och med stor säkerhet kommer möta den elevgrupp som det här arbetet handlar om.

Nyanländ elev definieras av Skolverket som: den elev som varit bosatt utomlands och som numera är bosatt i Sverige och som har börjat sin skolgång efter höstterminens start det kalenderår eleven fyller sju år. En elev ska inte ses som nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige (Skolverket 2016). Denna definition används även i följande uppsats om inte något annat anges.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med det här examensarbetet är att undersöka hur förutsättningarna för utbildningen för nyanlända elever i Malmö tar sig uttryck samt att ta reda på vilka möjligheter det finns till fortbildning för lärare som undervisar dessa elever.

Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

- Hur ser det organisatoriska ramverket för nyanlända elever ut på (tre) skolor i Malmö?
- Vilken typ av svenska möter de nyanlända eleverna under den första tiden i svensk skola? Hur är synen på elevernas modersmål och hur används det i undervisningen?
- Vilka utbildningsinsatser görs på Malmö Högskola och andra institutioner i staden för de lärare som undervisar nyanlända elever?

3. Teoretiska perspektiv och forskning

I följande avsnitt kommer jag att redogöra för de teoretiska perspektiv som använts i analysavsnittet samt för den forskning som är aktuell för de frågeställningar arbetet behandlar.

3.1 Teoretiska perspektiv

3.1.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet på lärande är idag dominerande inom svensk skola. Detta synsätt på lärande bygger på Lev Vygotskijs arbete om utveckling, lärande och språk från tidigt 1900-tal. Hans teorier utvecklades senare av andra (bland annat av hans kollegor Luria och Leontiev) och benämns idag som sociokulturellt perspektiv (Säljö 2014). Trots att Vygotskij genomförde sina studier och sitt arbete i början av 1900-talet fick hans teori inte genomslag förrän långt senare, mycket på grund av den politiska situationen i dåvarande Sovjetunionen.

Den sociokulturella lärandeteorin handlar om hur människor utvecklar ”kulturella” förmågor som att läsa, skriva, räkna, föra abstrakta resonemang, lösa problem etc. (Säljö 2014). Teorin menar att människan lär genom mediering – hon använder redskap för att förstå och interagera med sin omvärld. Dessa redskap är både materiella och språkliga. Språkliga redskap utgörs av symboler av olika slag – till exempel bokstäver, siffror och andra tecken (Säljö 2014). Dessa redskap utvecklas genom kulturella förmågor, i samspel med andra människor. Redskapen är inte heller konstanta utan omformas och utvecklas (Säljö 2014). Det viktigaste redskapet anses dock vara språket – i den mening att det underlättar kommunikation och bidrar till att skapa gemensamma upplevelser.

Teorin betonar också vikten av att lärande är en gemensam process och att kunskap utvecklas i samspel med andra människor. Erfarenheter är också viktiga komponenter i lärandet. Enligt sociokulturell teori är kunskaper inte något som överförs från en person till en annan (så som en behaviorist skulle se kunskap) utan är snarare något vi som lärande deltar i (Säljö 2014).

En annan viktig aspekt i den sociokulturella teorin är den *proximala utvecklingszonen* (*ZPD*). Detta begrepp syftar till att beskriva det tillstånd där den lärande personen är känslig för instruktioner och förklaringar för att kunna ta lärandet ett steg vidare (Säljö 2014). Begreppet bygger på att den lärande är beroende av stöd från någon som kan mer än den lärande själv. Idén om stöttning innebär att det den lärande personen idag klarar av med stöd kan hen själv – utan stöttning – göra imorgon. Här betonas vikten av att lärande är en gemensam process (Säljö 2014).

När det gäller den sociokulturella lärandeteorins roll som analysverktyg i följande uppsats är det främst synsättet på lärande som en gemensam process som kommer att bli viktigt.

3.1.2 Språksyn och språkpedagogik

Synen på hur språkundervisning – med betoning på undervisningen i svenska – har varierat under årens gång i den svenska skolan. Lars-Göran Malmgren (1996) beskriver två typer av svenskundervisning: formaliserad och funktionaliserad. Formaliserad undervisning innebär att språkundervisningen bryts ner i små områden som bygger på färdighetsträning. Det innebär till exempel att stavning lärs in helt skilt från grammatik och ordkunskap och vice versa. Eleverna övar färdigheter tagna ur sitt sammanhang eftersom förespråkare av formaliserad undervisning hävdar att ”språkets formsida är skild från dess innehållssida” (Malmgren 1996 s. 56) och att skriftspråket skiljer sig radikalt från talspråket. Man hävdar också att skriftspråket är mer abstrakt än talspråket och att det därför måste läras in separat för att inte orsaka svårigheter för eleverna (Malmgren 1996).

Funktionaliserad språkundervisning å sin sida fokuserar på innehåll och kommunikation. Förespråkare för denna teori menar att språk lärs in bäst i ett sammanhang och i samspel med andra. Eleverna lär sig olika språkliga färdigheter genom att undersöka sin vardag och omvärld i ett naturligt sammanhang (Malmgren 1996). Teorin hävdar att för att inläring ska ske är det viktigt att eleverna är engagerade och kan knyta an till det innehåll som behandlas i undervisningen. Man använder sig av ett undersökande arbetssätt som naturligt leder till att olika språkfärdigheter tränas och utvecklas. Det är också viktigt att eleverna kan knyta an till det som sker i klassrummet genom att det ämnesstoff som tas upp där bygger på elevernas egna erfarenheter och vardagliga upplevelser. Språket blir

på detta sätt ett redskap – verktyg om man så vill – för tänkande och begreppsbyggnad. Detta är något som känns igen från det sociokulturella perspektivet som beskrivits ovan. Det ska dock påpekas att färdighetsträning även har sin plats inom den funktionaliserade undervisningen. Denna sker dock inte isolerat som inom den formaliserade undervisningen, utan är insatt i ett sammanhang - till exempel genom att eleverna tillsammans ska lösa ett problem, fatta ett beslut eller formulera sig till en viss mottagare (Malmgren 1996).

Malmgren (1996) talar också om svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Med detta menar han att den svenskundervisning som bedrivs bör baseras på den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter. Även här står innehållet i fokus och vad som tas upp i undervisningen baseras på vad just den aktuella elevgruppen är intresserad av eller behöver. Dessa intresseområden behandlas genom litteraturläsning och genom elevernas egen textproduktion i ”äkta kommunikativa sammanhang” (Malmgren 1996, s. 89). En erfarenhetsbaserad svenskundervisning är inte knuten till något speciellt läromedel och Malmgren (1996) menar att undervisningen ofta är öppen för ämnesöverskridande undervisning.

I motsats till erfarenhetsbaserad svenskundervisning står ett undervisningssätt som Malmgren (1996) benämner som ”svenska som ett färdighetsämne” (Malmgren 1996, s. 87). Detta sätt att undervisa bygger på en formaliserad språksyn (som beskrivits ovan) och innebär att olika språkliga färdigheter tränas isolerat utan ett innehåll som kopplar samman de olika färdigheterna. Undervisningen innebär att eleverna ska lära sig att bli medvetna om olika språkliga mönster och öva upp en ”teknisk kunskap” som de sedan förväntas kunna använda i tillämpade situationer (Malmgren 1996).

Med utgångspunkt i dessa olika syner på språk och språkundervisning kommer jag att ta mig an analysen av mitt insamlade material för att ta reda på vilken typ av svenska de nyanlända eleverna möter i den svenska skolan.

3.1.3 Postkolonial teori

Den postkoloniala teorins huvudsyfte att problematisera och ifrågasätta den västerländska kunskapssynens dominans (vilken härstammar från ett kolonialistiskt tänkande) och som

den ”enda rätta” synen på kunskap oavsett var i världen man befinner sig (Loomba 2005). Teorin riktar kritik mot och ifrågasätter att den västerländska synen på kunskap och synen på hur samhället bör organiseras placeras högst upp i en tänkt skala för kulturell utveckling. Kritik riktas också mot att andra kulturer jämförs och bedöms i ljuset av den västerländska (Nationalencyklopedin 2017). Som forskningsfält och teori är postkolonialismen heterogen och sträcker sig över vitt skilda discipliner som litteratur, konst, historia, samhällskunskap och humaniora. Den är med andra ord ingen renodlad teori om lärande. Dock menar jag, eftersom mitt syfte bland annat är att undersöka vilken typ av svenska de nyanlända eleverna möter i undervisningen samt vilken roll elevernas modersmål spelar inom densamma, att teorin är relevant och fyller en funktion i detta arbete. Jag kommer dock att referera till den postkoloniala teorin som ”västperspektivet” eftersom jag kommer att använda teorin som ett analysverktyg där jag kritiskt granskar västcentreringens påverkan av undervisningen av nyanlända elever i Sverige.

Det ska också tilläggas att den forskning som presenteras nedan, samt även den följande uppsatsen genomsyras av ett västperspektiv. All forskning jag har tagit del av är gjord i länder som räknas till västvärlden och som därmed delar dess, i viss mån, gemensamma kultur och värderingar. Harju (2017) påpekar att västcentreringen kan leda till att erfarenheter som gjorts i andra länder (som inte tillhör väst, till exempel Turkiet, Libanon och Sydafrika) inom detta område kan gå forskningen i väst förbi och att vi därmed inte utnyttjar de kunskaper som redan finns. Detta är anledningen till att jag väljer att använda mig av västperspektivet – postkolonial teori – i min uppsats.

3.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer tidigare forskning relaterad till det aktuella området att tas upp. Jag börjar med att redogöra för mer språkliga aspekter på andraspråksutveckling där forskning av bland annat Jim Cummins tas upp. Cummins har under lång tid arbetat med forskning inom detta område. Hans syn på språkutveckling – främst andraspråksutveckling – bygger på ett sociokulturellt perspektiv och lutar sig mot en funktionaliserad språkundervisning. Senare i arbetet kommer jag att referera till Pauline Gibbons och hennes arbete med och vidareutveckling av undervisningssättet cirkelmodellen, vilket ursprungligen utvecklats av Martin och Rose (2012), forskare inom den australiensiska Sydneyskolan. Även Gibbons har lång erfarenhet av

andraspråksutveckling och även hon lutar sig mot ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Även forskning av Nihad Bunar och Laid Boukaz kommer att presenteras. De är båda auktoriteter inom området nyanlända elever och har undersökt hur mottagandet av denna elevgrupp ser ut i den svenska skolan. De har båda vad som i den här uppsatsen skulle kunna benämnas som ett postkolonialt, eller västkritiskt, angreppssätt på frågan.

3.2.1 Synen modersmålet

Enligt läroplanen för grundskolan är språket ”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” (Skolverket 2011 s. 222). Skolverket (2011) påpekar också att det är viktigt att elever utvecklar ett rikt och nyanserat språk för att fullt ut kunna ta del av och klara sig i ett samhälle där olika kulturer och livsåskådningar möts. Detta gäller för alla skolans elever men är kanske extra viktigt för de som kommer till Sverige som nyanlända. De ska lära sig ett nytt språk samtidigt som mycket av deras identitet sitter i det gamla språket. Både Cummins (2007) och Axelsson (2015) poängterar vikten av att de nyanlända eleverna får fortsätta att utveckla sitt modersmål. Ett starkt modersmål bidrar i sin tur till en snabbare utveckling av svenska. Cummins hävdar i en studie från 2007 att elevernas modersmål inte ska ses som en antagonist (Cummins 2007) till det språk eleverna lär in som ett andraspråk. Istället kan modersmålet utnyttjas som stöttning i inläringen av andraspråket och därmed bidra till att det utvecklas effektivare och att eleverna når en högre nivå inom andraspråket på kortare tid (Cummins 2007). Det problem som den svenska skolan står inför är att i den dagliga undervisningen utnyttja den resurs som elevernas modersmål faktiskt utgör. Många lärare har fortfarande en negativ syn på nyanlända elevers användande av modersmålet inom ämnesundervisningen (Nilsson Folke 2015). Detta synsätt baseras på ett, enligt Cummins (2007), felaktigt antagande om att det bästa sättet att lära sig ett andraspråk på är att inläraren befinner sig i en monolingvistisk miljö där andraspråket är bannlyst.

3.2.2 Svenska för nyanlända

Inställningen till de nyanlända eleverna och deras språkinläring skiljer sig naturligtvis åt från skola till skola och lärare till lärare. Dock genomsyras skolan av en ”politisk[a] betoning av att alla elever ska lära sig det svenska språket och det svenska kulturarvet”

(Lund & Lund red. 2016 s. 21). Rehan Taha (2017) betonar det faktum att Sverige tagit emot elever med annat modersmål än svenska under lång tid. Trots det finns det inte något svenskämne som är anpassat till nybörjarinlärare i åldern tio år och uppåt. Bigestans & Kaya (2016) föreslår att dagens två svenskämnen: svenska och svenska som andraspråk, genomgår en förändring – både vad gäller de båda ämnenas innehåll och hur utbildningen för blivande lärare i dessa ämnen ser ut. De vill vidga svenskämnet och även införa ett nytt svenskämne: *svenska för nyanlända*. Detta ämne ska fungera som en ”tidsbegränsad språkkurs som språkligt ska förbereda elever för undervisning i alla ämnen, inklusive svenskämnet” (Bigestans & Kaya 2016 s.15). Det ska med andra ord påskynda nyanlända elevers övergång till att delta i undervisningen i det ”riktiga” svenskämnet med jämnåriga kamrater så fort som möjligt. Detta för att motverka den segregation som olika svenskämnen bidrar till och nyanlända elevers uppfattning om att den svenska de möter under den första tiden i svensk skola inte är på riktigt (Kaya 2016).

3.2.3 Elevsyn

En positiv syn på eleverna vi möter i den svenska skolan – oavsett bakgrund – är en förutsättning för att de ska lyckas och uppnå goda skolresultat (Lund & Lund red. 2016). Denna elevsyn är extra viktig för att nyanlända elever ska lyckas i den svenska skolan. När det gäller just nyanlända elever är det viktigt att lärare ser dem för de elever de faktiskt är – att de är bärare av kunskaper och erfarenheter (Bouakaz & Bunar 2015). Eleverna har kunskaper med sig även om de inte kan uttrycka dem på svenska eller har tillägnat sig dem på ett sådant sätt som vi, i Sverige, skulle kalla ”inskolade” i den betydelse att de har lärt in genom formell eller organiserad utbildning. Detta synsätt går delvis i linje med vad Laid Bouakaz (2017) talar om som den svenska skolans uppgift att ta vara på den nyanlända elevens kunskaper. Bouakaz (2017) menar att den nyanlända eleven kommer till den svenska skolan som en ”gammal” elev – det vill säga en elev som många gånger har gått i skolan tidigare och som har kunskaper med sig. Den svenska skolans uppgift är att dels ta till vara den gamla elevens kunskaper, dels att göra den nyanlända eleven till en ”ny” elev som passar i den svenska skolan – utan att nedvärdera eller ta ifrån eleven hans tidigare kunskaper. Ovanstående kan tolkas som en behavioristisk elevsyn vilken inte är i linje med det synsätt som dominerar den svenska skolans elevsyn just nu. Dock är det relevant att i fallet med nyanlända elever tala i termer om att *bli* eller *göras* till något eftersom det är just en sådan process dessa elever måste

gå igenom, då den svenska skolan inte är redo att gå igenom motsvarande process (Bouakaz 2017).

3.2.4 Pedagogiska förutsättningar för mottagandet av nyanlända elever

Bunar (2016) påtalar att en av de viktigaste faktorerna för nyanlända elevers utveckling av svenska språket och framgång i skolan är mottagandet i det nya skolsystemet. Detta går i linje med vikten av lärarnas (och i längden samhällets) syn på eleverna som beskrivits ovan. Dock skiljer sig förutsättningarna för hur eleverna tas emot från skola till skola och ofta är det den enskilda lärarens kompetens som ligger till grund för om mottagandet blir lyckat eller ej. De pedagogiska förutsättningarna för nyanlända elever ser oftast ut på två olika sätt: den nyanlända eleven placeras antingen i förberedelseklass eller direktintegreras i ordinarie undervisning. Axelsson (2015), Bouakaz & Bunar (2015) och Nilsson Folke (2015) hävdar alla att det inte går att påvisa att det ena sättet är bättre än det andra utan efterlyser snarare en syn på dessa två mottagningsformer. De betonar vikten av att läraren har en positiv inställning till de nyanlända elevernas förmågor och att läraren har förmåga att ta till vara elevens tidigare kunskaper. Taha (2017) menar att den nyanlända eleven måste känna trygghet i sin situation och att denna trygghet är en förutsättning för att ett lärande ska ske, vilket även stöds av annan forskning (t.ex. Lund 2016).

4. Metod

4.1 Val av datainsamlingsmetoder

Datainsamlingen som ligger till grund för den här uppsatsens resultat och slutsats har genomförts genom kvalitativ metod. Jag har därmed intresserat mig för meningen och innebörden av det insamlade materialet snarare än att verifiera eventuella samband (Alvehus 2013). Enligt Alvehus (2013) är den kvalitativa metodens uppgift inte att förenkla verkligheten utan att visa på dess komplexitet och nyansrikedom. Jag hoppas att jag genom min datainsamling och tolkning av denna kan bidra till att visa en del av den komplexitet som frågan om nyanlända elever och deras utbildning bär med sig. Det är dock viktigt att ha i åtanke att "[k]valitativ forskning är tolkande forskning" (Alvehus 2013 s. 22). Den tolkning som genomförs är dock inte till för att forskaren ska förstå, utan tolkningen ska bidra till att det aktuella fenomenets tolkningsrepertoarer utökas (Alvehus 2013).

Datainsamlingen har genomförts med hjälp av två olika metoder: intervju och observation. Alvehus (2013) beskriver intervjun som ett av den kvalitativa metodens flaggskepp (det andra är enligt Alvehus etnografin). Genom intervjuer får forskaren (förhoppningsvis) tillgång till intervjupersonernas tankar och känslor kring olika händelser eller situationer. Dock är intervjun ingen autentisk situation – vilket forskaren bör vara medveten om. Eftersom intervjusituationen ofta är fabricerad i den mening att intervjun är ett "organiserat" samtal med en viss agenda, kan de svar forskaren får på sina frågor inte alltid vara intervjupersonens eller informantens egna, innersta, åsikter kring frågan (Alvehus 2013). Detta beror på att forskaren påverkar informantens svar, både medvetet och omedvetet, genom hur frågorna ställs eller eventuellt genom den egna inställningen till frågan. Det kan leda till att informanten ger de svar på frågorna hen tror att forskaren vill ha och därmed sjunker tillförlitligheten i intervjun (och som en följd av det, i hela forskningsprocessen) (Alvehus 2013). Det hela kan jämföras med "white-coat-effekten" där läkarens blotta närvaro kan påverka patientens mående eller tillstånd (tex att blodtrycket går upp när det ska mätas).

Jag har i min datainsamling använt mig av semistrukturerade intervjuer. Denna typ av intervju innebär att ett antal öppna frågor kring ett visst tema har förberetts som grund för intervjun. Eftersom frågorna är öppna ger det ett större utrymme för respondenten att påverka intervjuens innehåll (Alvehus 2013). Detta ställer högre krav på mig som intervjuare eftersom jag måste lyssna intensivt för att kunna ställa följdfrågor som dels leder intervjun framåt och dels leder till information som är relevant för den forskningsfråga jag undersöker (Alvehus 2013). Den semistrukturerade intervjun har valts för att ge informanterna så stort spelrum (inom vissa gränser) som möjligt samtidigt som jag vill försäkra mig om att få svar på de frågor jag undrar över och som kan leda mitt arbete framåt.

För att komplettera den information som kom fram i intervjuerna genomförde jag även två observationer i en förberedelseklass för nyanlända elever. Observationer är enligt Alvehus (2013) ett sätt att komma undan fabricerade data och därför ansåg jag att denna metod kunde vara ett bra komplement till intervjuerna för att stärka datainsamlingens tillförlitlighet. Alvehus (2013) graderar olika typer av observationer på en skala från dolda till öppna. Han menar att en dold observation innebär att de personer som observeras inte vet om att de är observerade och att observatören inte ger sig till känna. En öppen observation innebär å andra sidan att personerna som deltar vet om att de är föremål för observation och att observatören är fullt synlig i sin roll som just observatör. Observatören kan också vara mer eller mindre delaktig i eller under observationen beroende på vilket syfte observationen är menad att fylla (Alvehus 2013). De observationer jag genomförde får betecknas som öppna, med visst deltagande från min sida.

4.2 Urval och genomförande

Jag har genomfört totalt sju intervjuer inom ramen för den här undersökningen. När en undersökning ska genomföras måste ett urval göras, vilket kan ske på flera olika sätt. Jag har använt mig av ett strategiskt urval, främst på grund av begränsat tidsutrymme och för att försäkra mig om att uppnå ett resultat under den tid jag har på mig (återigen spelar Tiden en stor roll, men mer om detta senare (se avsnittet ”Resultat och analys”)). Det strategiska urvalet har också använts eftersom urvalet av intervjupersoner ”utformats specifikt utifrån de undersökningsfrågor som ställts” (Alvehus 2013 s. 67). Urvalet har också en aspekt av bekvämlighetsurval över sig eftersom jag intervjuat de personer jag

har kunnat ”få tag på” som är insatta i frågan. Jag har till exempel, när det gäller de intervjuade lärarna och personer på Pedagogisk Inspiration Malmö (PI), använt mig av de kontakter jag har inom dessa områden sedan tidigare.

Alla intervjuer genomfördes under loppet av två veckor. Jag har intervjuat tre olika lärare som alla arbetar med nyanlända elever, två i förberedelseklass (på två olika skolor) och en som är samordnare för direktintegrerade elever (på en tredje skola). Intervjuerna har genomförts på respektive skola och varat mellan 20 – 30 minuter. De har spelats in med hjälp av mobiltelefon. Alla deltagare hade tidigare tillfrågats om de ville delta samt informerats om vad intervjuerna skulle handla om via mail.

De fyra övriga respondenterna arbetar alla med frågor som rör nyanlända elever och skola på olika sätt. En av dem arbetar på PI som språkutvecklare medan övriga tre arbetar på Malmö Högskola. Även de här informanterna tillfrågades via mail om de ville bli intervjuade i sina egenskaper av kunniga inom det aktuella området samt vad intervjun skulle komma att fokusera på. Även dessa intervjuer spelades in med hjälp av mobiltelefon och varade mellan ca 20 minuter till ca en timme. Jag hade även ett tillfälle för samtal/handledning med Laid Bouakaz på Malmö Högskola. Då detta inte var någon regelrätt intervju har jag valt att referera till detta tillfälle som ”samtal med Laid Bouakaz” i min referenshantering.

Observationerna genomfördes vid två olika tillfällen, dock på samma skola och i samma förberedelseklass. Vid det första tillfället observerades lektioner i matte och svenska samt rast och lunch. Jag försökte under detta tillfälle ta rollen som observatör utan att interagera direkt med eleverna eller det som hände i klassrummet (naturligtvis berättade jag varför jag var där, vem jag var och svarade på tilltal). Vid det andra tillfället observerade jag lektioner i svenska, ”tyst läsning” samt lunch och rast. Vid detta tillfälle agerade jag mer som deltagande observatör vilket innebar att jag interagerade mer med eleverna under lektionerna, hjälpte till där jag kunde samt initierade några samtal.

4.3 Etik och tillförlitlighet

Vid all form av forskning och undersökning som gäller levande varelser ställs forskaren inför ett antal etiska överväganden. Vetenskapsrådet (2002) har antagit fyra

forskningsetiska principer. Dessa består av *Informationskravet*, *Samtyckeskravet*, *Konfidentialitetskravet* och *Nyttjandekravet*. När jag har genomfört mina intervjuer och observationer har jag förhållit mig till dessa principer. Informationskravet innebär att jag har informerat mina informanter om syftet med min undersökning, samt att de deltar av egen fri vilja och har möjlighet att avbryta deltagandet när de vill. Detta har även gällt eleverna i den observerade klassen. Samtyckeskravet har i mitt fall inneburit att alla intervjudeltagare har tillfrågats om de velat delta via mail, innan intervjuerna har genomförts. Vid själva intervjutillfället har de blivit tillfrågade om det gick bra att intervjun spelades in och därmed har de fått delta på sina egna villkor. När det gäller observationerna i förberedelseklassen har läraren och skolans rektor godkänt min närvaro under förutsättning att det ska vara omöjligt att identifiera eleverna via anteckningar eller eventuella foton av eleverna eller deras arbeten. Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter om de personer som ingår i ett forskningsprojekt ska ges högsta möjliga konfidentialitet (Vetenskapsrådet 2002). I det här fallet gäller detta främst de intervjuade lärarna och de observerade eleverna. För att uppfylla detta krav är namnen på lärarna och de aktuella skolorna fingerade. Det är heller inte möjligt att känna igen personerna genom deras utsagor under intervjuerna eller eventuellt agerande under observationerna. När det gäller de intervjuade personerna från Malmö Högskola och PI har jag valt att citera och referera till dem vid deras namn och titel eftersom de alla är forskare och experter inom det aktuella området och i sin yrkesroll delvis är offentliga personer. Nyttjandekravet i sin tur innebär att de insamlade uppgifterna endast får användas för forskningsändamål, vilket de också har gjorts.

Precis som det är av yttersta vikt att ta hänsyn till etiska överväganden för att en undersökning eller studie ska vara tillförlitlig är hänsyn till reliabilitet och validitet också av största vikt. När det gäller kvalitativ forskning menar Alvehus (2013) att detta begreppspar inte alltid ligger i linje med denna typ av forskning. Jag är beredd att hålla med honom i detta fall – för hur ska någon annan kunna genomföra exakt samma intervjuer som jag har gjort (även om personen i fråga har tillgång till de frågor som låg till grund för mina intervjuer) när jag som intervjuare påverkar informanten på ett visst sätt på grund av min personlighet, min förmåga att lyssna och ställa följdfrågor? För att inte tala om att det är människor och deras utsagor som utgör min data – människor som är på ett visst humör en viss dag, som tänker en tanke en dag, men en annan tanke en annan dag. Jag vill därmed hävda att det är omöjligt att upprepa exakt hur min

datainsamling gick till. På grund av detta blir det därför viktigt att jag hanterat den data jag samlat in på ett korrekt sätt. Jag har försökt att göra detta genom att spara allt material som använts, transkribera intervjuerna ordagrant och som i regel dagen efter att intervjun genomförts. När det gäller observationerna är det viktigt att ha i åtanke att allt som skrivits ner har skrivits genom mitt personliga filter. Med andra ord har jag uppfattat saker med mig själv som raster och *valt* att skriva ner de saker som jag ansett relevant för min undersökning. Detta bidrar också till att det är svårt att upprepa min undersökning. När det gäller validitet – om jag har undersökt det jag har haft för avsikt att undersöka – är det begrepp jag lutar mig tillbaka på något som Alvehus (2013) kallar för *hantverksvaliditet*. Detta innebär att ”resultat och slutsatser grundas på metodiskt arbete med datainsamling och analyser; genom att kontinuerligt gå igenom sin analys och ifrågasätta dess rimlighet” (Alvehus 2013 s. 123) samt genom att belysa det aktuella fenomenet ur flera synvinklar. I följande avsnitt, Resultat och analys, hoppas jag kunna leva upp till de krav hantverksvaliditeten ställer på mig som uppsatsförfattare.

5. Resultat och analys

I följande avsnitt kommer resultaten från det insamlade materialet att redovisas samt analyseras i förhållande till de begrepp som redogjordes för i uppsatsens teorigenomgång. Jag har valt att dela in mina resultat i fyra olika teman, vilka jag valt att kalla Språk, Det organisatoriska ramverket, Fortbildningsmöjligheter och Tiden. Jag kommer att redogöra för dessa teman var för sig. Resultaten och analysen baseras på en noggrann genomgång av det insamlade datamaterialet där jag tagit fasta på de principer som gäller för vad Alvehus (2013) benämner som hantverksvaliditet.

5.1 Språk

5.1.1 Undervisningen i svenska

När jag har bearbetat min data i form av intervjuer med tre verksamma lärare, samt observationer av lektioner i förberedelseklass har det framkommit att undervisningen i svenska som de nyanlända eleverna möter i huvudsak sker på två olika sätt. Det första sättet, som både lärare 2 och lärare 3 använder sig av innebär att svenskan – eller det svenska språket – reduceras till ett medium genom vilket andra ämneskunskaper (t.ex. ämnesstoff som tillhör No och So) förmedlas. Detta sätt att undervisa på, eller denna syn på svenskan, skulle kunna betecknas som det Malmgren (1996) definierar som en funktionaliserad svenskundervisning där ett innehåll är i fokus. Dock har Lärare 2, som undervisar i förberedelseklass, elevernas övergång till ordinarietklass som främsta prioritet och använder lektionerna i svenska till att i huvudsak gå igenom kunskapsstoff som behandlas i elevernas hemklasser. Lärare 3, som undervisar nyanlända elever som direktintegreras i ordinarie undervisning, bedriver också en undervisning som fokuserar på innehållet i andra ämne och uttrycker det som att eleverna lär sig svenskan på köpet. När lärare 3 träffar sina elever ligger fokus på att gå igenom och förklara begrepp som eleverna upplever som svåra eller som ämneslärarna anser att de nyanlända eleverna behöver få djupare förklaring i och förståelse för.

Det andra sättet som undervisning i svenska bedrivs på används främst av lärare 1. Här är det vardagliga ord och begrepp som ligger i fokus och inget av det ämnesstoff som tas upp i elevernas hemklasser får någon plats i undervisningen. Denna svenskundervisning

skulle enligt Malmgren (1996) betecknas som ett färdighetsämne. Jag har endast haft möjlighet att observera undervisningen hos lärare 1 och kan därmed inte uttala mig om hur effektiv – med betydelsen hur väl eleverna klarar övriga skolämnena och övergången till ordinarie klass – respektive svenskundervisning är. Det jag med säkerhet kan säga är dock att alla de tre lärarna verkar vara nöjda med den undervisning i svenska de själva bedriver och har på det stora hela en relativt hoppfull syn på sina elevers framtida karriär i den svenska skolan (dock med vissa undantag).

Trots att lärarna använder svenskan på olika sätt är själva undervisningsmetoden ungefär densamma. Vid intervjuerna talar alla lärare varmt om genrepedagogiken och framför allt om cirkelmodellen som något som fungerar bra. Att cirkelmodellen fungerar i undervisning för nyanlända bekräftas även av Kaya (2016) och Golgic & Löthagen Holm (2016). Genom cirkelmodellen utvecklar eleverna förmågan att skriva olika typer av texter i ett flertal steg med hjälp av stöttning från läraren samt genom en gemensam lärprocess (Gibbons 2012). Det är främst den berättande genren som är i fokus men även en del beskrivande och förklarande texter förekommer. Det ska sägas att lärarna i min studie inte enbart använder cirkelmodellen för att eleverna ska producera texter utan de bygger snarare hela sin undervisning på det som utgör grundidén inom cirkelmodellen – att stegvis utveckla kunskap i ett sociokulturellt klassrumsklimat (Säljö 2014). Lärare 2 menar i intervjun att cirkelmodellen är basen i hennes undervisning (med vissa förändringar för att passa den aktuella elevgruppen). När ett nytt ämnesområde introduceras börjar klassen med att undersöka vad det nya ämnet kan handla om, sedan tittar de på olika exempeltexter som Lärare 2 oftast själv har skrivit för att sedan skriva en gemensam text. Oftast avslutas ämnesområdet med att eleverna skriver någon form av egen text. Detta görs dock inte alltid individuellt (vilket enligt Gibbons (2012) modell är det sista steget i cirkelmodellen) utan anpassas efter de aktuella elevernas förmåga.

När det gäller undervisningsmaterial och texter i svenska skiljer det sig åt i de olika skolorna. Eleverna som går hos lärare 1 möter främst texter som handlar om Sverige och svenska förhållanden på olika sätt. Lärare 1 använder sig av ett läromedel speciellt framtaget för nyanlända elever i mellanstadieåldern (*Fördel*). Läromedlet består av en textbok med tillhörande övningsbok. Huvudpersonen i materialet har kommit som nyanländ elev till Sverige och texterna handlar om huvudpersonens möte med Sverige, den nya skolan, fritidsaktiviteter etc. Materialet skulle kunna jämföras med de läromedel

(som i alla fall på min grundskoletid slutet av 1990-talet och början av 2000-talet) användes i undervisningen av engelska och moderna språk. Lärare 2 och 3 använder inte något läromedel i svenska som är direkt riktat till nyanlända elever. De båda lärarna gör mycket av materialet de använder själva (så även lärare 1), vilket till stor del handlar om samma ämnesstoff som elevernas hemklasser behandlar under den aktuella tidsperioden. Dock är det ett västcentrerat innehåll där värderingar som av västvärldens betraktas som allmängiltiga – oavsett kultur eller del av världen eleven själv kommer ifrån – som dominerar. Ämnesområdes som tas upp är de som behandlas inom undervisningen i So och No i svenska skola, t. ex. vikingatiden och medeltiden med fokus på europeisk historia inom So samt fotosyntesen och människans biologiska utveckling inom No.

5.1.2 Modersmålet som resurs för lärande

Även om elevernas erfarenheter inte alltid blir synliga i de texter de möter i undervisningen vill jag ändå hävda att dessa till viss mån tas till vara. Alla de intervjuade lärarna är medvetna om den lärresurs elevernas modersmål kan utgöra (Cummins 2007, Axelsson 2015) och utnyttjar den ofta i sin undervisning. Detta visar sig bland annat genom att eleverna får agera lärresurser för varandra och att lärarna vid vissa tillfällen grupperar eleverna efter vilket modersmål de talar så att eleverna kan hjälpa varandra med olika uppgifter. Lärare 1, vars lektioner jag observerat, använder ofta elevernas modersmål i undervisningen. Hon frågar efter vad olika svenska begrepp har för motsvarighet på elevernas modersmål och kontrollerar på så sätt elevernas förståelse. Här ska dock tilläggas att lärare 1 till viss del talar många av elevernas modersmål och därför kan utnyttja denna lärresurs effektivare än lärare 2 och 3 som inte talar elevernas modersmål i samma utsträckning. Alla de intervjuade lärarna har anammat den positiva syn på elevernas modersmål som både Cummins (2007) och Gibbons (2012) förespråkar.

5.1.3 Ett nytt svenskämne?

Så långt allt gott, men jag skulle nu vilja återgå till en av de frågor som ligger till grund för den här undersökningen (som jag dock delvis besvarat här, men som jag nu behöver ta upp explicit för att leva upp till hantverksvaliditeten som jag tidigare hävdade att jag ska försöka leva upp till), nämligen den om vilken typ av svenska de nyanlända eleverna möter under den första tiden i svensk skola. Myndigheter och även lärare talar om att nyanlända elever ska undervisas i svenska som andraspråk, men är det verkligen det

svenskämnet eleverna möter? Genom min genomgång av intervjuerna med lärarna och de observationer jag har gjort visar resultatet att de nyanlända eleverna *inte* undervisas i varken svenska eller svenska som andraspråk. Den svenska som de nyanlända eleverna möter skulle jag vilja beteckna som det ”alternativa”, eller tredje svenskämne Bigestans & Kaya (2016) kallar för *svenska för nyanlända*. Detta ämne finns (ännu) inte ”officiellt” och har ingen kursplan, men det existerar ändå på många skolor redan (Bigestans & Kaya 2016). Jag är även beredd att hålla med Bigestans & Kaya (2016) om att införandet av ett sådant ämne i den svenska skolan skulle gynna nyanlända elever. De menar också att *svenska för nyanlända* skulle fungera som en grundkurs och förberedelse för eleverna innan de fortsätter sin svenskundervisning antingen i ämnet svenska eller ämnet svenska som andraspråk. En sådan kurs skulle, förutom direkt språkundervisning, även kunna innehålla explicit undervisning i de normer och regler som präglar det svenska skolsystemet, vilket många gånger ställer till det för nyanlända elever (Nilsson Folke 2015). Detta bekräftas även av de intervjuade lärarna som berättar att mycket tid går åt till att förklara hur det svenska skolsystemet fungerar för de nyanlända eleverna och att få dem att förstå att systemet inte är så ”slappt” som det kan verka.¹ Även om *svenska för nyanlända* inte finns är det ändå det ämne jag tycker mig se genom de intervjuade lärarnas berättelser och de observationer jag genomfört. Bigestans & Kaya (2016) menar även att utbildningen för blivande lärare i svenska och svenska som andraspråk bör göras om för att bättre rusta de blivande lärarna för den elevgrupp de med stor säkerhet kommer att möta någon gång i sitt framtida yrke. Att vidga svenskämnet samt att lägga till en examen/behörighet i *svenska för nyanlända* i lärarutbildningen (då behörighet i svenska som andraspråk idag inte ingår i grundlärarutbildningen med inriktning mot år 4-6 på Malmö Högskolas) anser jag, hade varit en stor vinst för både lärare och elever.

5.2 Det organisatoriska ramverket

5.2.1 Mottagandet

Bouakaz & Bunar (2015) och Bunar (2016) menar att en viktig framgångsfaktor för nyanlända elever i den svenska skolan är ett gott mottagande, vilket innebär att eleven kommer till en trygg klassrumsmiljö och införlivas i skolkulturen. Även Taha (2017) poängterar vikten av trygghet och ett gott mottagande som en förutsättning för lärande.

¹ Intervju med Lärare 1 (2017-01-31), Intervju med Lärare 2 (2017-01-31), Intervju med Lärare 3 (2017-02-02)

Det är med andra ord ytterst viktigt att den svenska skolan tar emot de nyanlända eleverna på ett bra sätt. Detta görs med varierande framgång (Nilsson Folke 2015, Nilsson & Bunar 2015). Mottagandet av nyanlända elever i Malmö innebär att elever i årskurs 4–6 (som är mitt fokus) först genomgår en kunskapskartläggning på en central enhet för att sedan placeras i sin hemskola. Det organisatoriska ramverket på hemskolorna ser olika ut. På de tre skolor jag har varit i kontakt med använder sig två av dem av förberedelseklasser medan den tredje tillämpar direktintegrering. Lärare 3 som just nu arbetar med direktintegrerade elever, men som även har erfarenhet av att arbeta med elever i förberedelseklass, är nöjd med hur mottagandet för nyanlända elever ser ut på den skolan hen arbetar på nu. Visserligen är det tufft för eleverna att komma till ordinarie klass direkt men lärare 3 menar att fördelarna väger över. Bland annat socialiseras eleverna in i ”rätt” sammanhang direkt istället för att först hitta kompisar i förberedelseklassen som de sedan ändå måste skiljas ifrån när de börjar i olika hemklasser.² Andra fördelar som lärare 3 tar upp är att eleverna snabbare tillägnar sig ämneskunskaper och snabbare kan få betyg i ämnena. Lärare 3 menar också att skolan har utvecklat ett arbetssätt som gynnar de nyanlända eleverna. Detta arbetssätt innebär bland annat att göra alla lärare medvetna om vikten av att göra en språkplanering parallellt med den vanliga ämnesplaneringen och att förändra synen på de nyanlända eleverna. Lärare 3 uttrycker det som att ”bara för att de inte kan svenska betyder det inte att de inte kan något och det har ämneslärarna börjat inse nu.”³ Detta tar även Bouakaz (2017) upp som en viktig aspekt för nyanlända elevers skolframgång. Den viktigaste förändringen är dock, enligt lärare 3, att de nyanlända eleverna får visa sina kunskaper på sitt starkaste språk och det faktum att allting inte behöver göras på svenska. ”Ta bild till exempel; ett av kunskapskraven i årskurs sex är att kunna analysera en bild. Men det är inget som säger att det måste göras på svenska så en elev kan få godkänt i bild även om hen inte har det svenska språket för hen kan göra analysen på sitt eget språk”.⁴

Det andra sättet att ta emot nyanlända elever på, som de två andra skolorna använder sig av, är att upprätta förberedelseklasser. Enligt Skolverket (2016) är det frivilligt för skolorna att upprätta förberedelseklass. Eleverna ska så fort som möjligt delta i ordinarie undervisning och måste efter max två år lämna förberedelseklassen (Skolverket 2016).

² Intervju med Lärare 3 (2017-02-02)

³ Ibid

⁴ Intervju med Lärare 3 (2017-02-02)

Lärare 1 och 2 som båda undervisar i förberedelseklass talar om ”fbk” som en trygg och accepterande plats och lärare 2 uttrycker det som att ”i fbk är vi som en familj, vi tar hand om varandra.”⁵ Lärare och elever kommer nära varandra och elevernas tidigare läridentiteter (Bouakaz & Bunar 2015) används och utvecklas (till exempel genom grupparbete där den eleven som kan lite mer får hjälpa de som inte kommit lika långt). Nackdelen med förberedelseklass, vilket både lärare 1 och 2 påpekar, är övergången till ordinarie klass. Ofta blir det en chock för de nyanlända eleverna när de tar steget ut i ordinarie undervisning då de ofta upplever att de ligger långt bakom de andra eleverna och att tiden springer ifrån dem.

5.2.2 Elevsyn

Oavsett vilken mottagningsform för nyanlända elever som en skola tillämpar är det viktigt att de nyanlända eleverna ses som *hela* skolans angelägenhet (Axelsson 2015, Bouakaz & Bunar 2015, Nilsson Folke 2015, Bunar 2016). Det är viktigt att alla lärare ser dessa elever som de elever de verkligen är: som bärare av kunskap (och rättigheter). Dock är fallet inte alltid så. Alla de intervjuade lärarna, dock främst lärare 3, vittnar om att synen på de nyanlända eleverna inte alltid var (är) så positiv. Ibland ses de nyanlända eleverna ur ett bristperspektiv där fokus ligger på vad de inte kan, snarare än på vad de kan (Kaya 2016). Förklaringen till detta synsätt går – återigen – att hitta i att det är västperspektivet som genomsyrar den svenska skolan där vissa typer av kunskaper premieras högre än andra. Bouakaz (2017) menar att de nyanlända elevernas bristande kunskaper i det svenska språket ligger dem i fatet på så sätt att de inte kan uttrycka sin kunskap – *på svenska*, vilket ofta tolkas som att de inte kan. Här blir det viktigt att alla lärare inser att även om eleverna inte kan svenska betyder det inte att de inte har kunskaperna som efterfrågas. Språket är visserligen det främsta mediet människan använder för att uttrycka och kommunicera kunskaper på och när det gäller nyanlända elever är det därför viktigt att ge dem andra möjligheter att uttrycka kunskaper på än enbart på svenska. Det tar tid att översätta de språkliga begreppen för ett ämnesstoff till ett nytt språk – vilket lärare bör vara medvetna om – men det är inte samma sak som att inte kunna eller att inte ha kunskaper om ett ämnesstoff.

⁵ Intervju med Lärare 2 (2017-01-31)

5.2.3 Samverkan mellan olika lärare

En annan organisatorisk faktor som spelar stor roll i mottagandet av de nyanlända eleverna och deras skolframgång är samverkan och samarbete mellan ämneslärare, svenska som andraspråkslärare, modersmålslärare och studiehandledare. Alla de intervjuade lärarna upplever att modersmålslärare och studiehandledare spelar en nyckelroll i deras undervisning men de efterlyser ett närmare samarbete med denna lärargrupp. Detta verkar vara något som är genomgående hos många skolor i Malmö, vilket Cristina Nordman på Pedagogisk Inspiration påpekade när jag intervjuade henne. Många skolor efterlyser ett närmre samarbete med modersmålslärare och studiehandledare och enligt Nordman skulle en möjlig lösning på detta problem vara att höja statusen på modersmålsundervisningen och studiehandledningen. Ett samarbete skulle också underlättas av att varje skola har modersmålslärare och studiehandledare anställda och på plats hela dagen istället för att de ska åka runt från skola till skola.

5.3 Fortbildningsmöjligheter

I mina intervjuer med Cristina Nordman på Pedagogisk Inspiration (PI) samt med Kristin Andersson på Regionalt Utvecklingscentrum (RUC) på Malmö Högskola framkommer det att det finns en stor kunskap och kompetens om nyanlända elever på Malmös skolor. Det problem – som både Nordman och Andersson ser – är att kompetensen är stor på vissa skolor, men näst intill obefintlig på andra. Den fortbildning som PI kan erbjuda lärare som undervisar nyanlända elever är i form av nätverksträffar där lärare får möjlighet att utbyta kunskap och erfarenheter. Nordman menar att PI vill fungera som en plattform för möten. Hon menar att personalen på PI inte är mer experter än vad lärarna ute på fältet är. Skillnaden är att PI:s personal har mer tid till att ta del av den senaste forskningen än lärare på fältet och därmed har de som uppgift att sprida och översätta den senaste forskningen till metoder och strategier som lärare kan använda i klassrummet. PI arbetar med kompetensutbildning på uppdrag av skolor vilket innebär att insatsen utformas efter den aktuella skolans behov. Det finns alltså inget färdigt ”utbildningspaket” för lärare som undervisar nyanlända elever. Det som Nordman påpekar som ”stort just nu” är ”språkplaneringar” det vill säga att läraren parallellt med sin ämnesplanering gör en planering över de språkliga begrepp eleverna behöver för att

tillgodogöra sig undervisningen och ämnesstoffet.⁶ Nordman menar också att det är viktigt att alla lärare agerar språkutvecklare – något som alla elever gynnas av.

Regionalt utvecklingscentrum på Malmö högskola arbetar främst med uppdrag från Skolverket. Resultaten från dessa uppdrag kommer enligt Andersson även att nå ner till skolor och lärare. Just nu projektleder RUC en pågående kartläggning av hur mottagandet och undervisningen av nyanlända elever fungerar i ett antal kommuner. Kartläggningen är initierad av Skolverket, som i sin tur har fått uppdraget från politikernivå. När det gäller utbildningen för nyanlända elever erbjuder RUC ett snabbspår för nyanlända lärare för att de ska kunna undervisa i svensk skola samt en form av lärarlyft för lärare som undervisar i svenska som andraspråk men som saknar behörighet i ämnet. Det har också startats ett pilotprojekt för att utbilda nyanlända vuxna till studiehandledare för att fylla behovet som finns på skolorna.

5.4 Lärarna och Tiden

De tre lärarna jag intervjuade, samt lärare som kommer till tals i den litteratur jag tagit del av, vittnar om att tiden är en viktig faktor som spelar in i deras faktiska undervisning; både i planeringen av den och hur de ser på eleverna. Till största del ses tiden som en stressfaktor och som ett hinder för att de nyanlända eleverna ska nå dit de ska enligt läroplanen. Dock skiljer sig inställningen till tiden och hur hög stressfaktor eller hinder den utgör beroende på om den enskilda läraren undervisar i förberedelseklass eller – i det fall jag undersökt – organiserar och undervisar nyanlända elever som direktintegrerats i den ordinarie undervisningen. Den lärare som undervisade direktintegrerade elever såg inte tiden som stressfaktor som ett lika stort hinder som de lärare som undervisade i ordinarie klass. Med anledning av detta kommer följande iakttagelser och reflektioner till största del handla om och baseras på de upplevelser jag tagit del av i samband med intervjuer med lärare och observationer i förberedelseklass.

Det blev tydligt för mig i samband med intervjuerna att tiden är en viktig faktor. En av de intervjuade lärarna uttalade sig så här om vetskapen att tiden för att arbeta med en viss elev är begränsad: ”Oj, vi har max två år för den här eleven... kommer hen, vi, att hinna?

⁶ Intervju med Cristina Nordman (2017-01-26)

Hur ska vi få upp hen på en åldersadekvat nivå när hen aldrig har gått i skolan tidigare?”⁷ Det här uttalandet sammanfattar det jag tycker mig se när det gäller undervisningen av nyanlända i förberedelseklass, speciellt efter att det kommit nya bestämmelser från skolverket om att nyanlända elever ska ut i ordinarie undervisning inom två månader (Skolverket 2016). Lärarna upplever en stor stress, å elevernas vägnar – tror jag – över att hinna förbereda sina nyanlända elever tillräckligt för att ta steget fullt ut i ordinarie undervisning på åldersadekvat nivå. Detta beror dels på rent ämnes- och kunskapsmässiga aspekter men också på den relation lärarna har med och utvecklar till eleverna. De känner med eleverna och oroas över hur de ska hantera det faktum – eller känslan av – att inte klara av undervisningen eller det sociala livet i den ordinarie klassen. Detta ökar på känslan av att tiden springer ifrån både dem själva och deras elever.

En av de intervjuade lärarna upplevde att det var svårt att låta eleverna vara i nuet i och med att de hela tiden måste påminnas om att de inte ska stanna i tryggheten i förberedelseklassen. Läraren uttryckte det som att utslussningen av eleverna var ”aggressiv” och såg hellre att de gick ut ”för tidigt” i ordinarie klass just för att den begränsade tiden i förberedelseklass var ett stort stressmoment, både för lärare och eleverna.⁸ De intervjuade lärarna vittnade också om att stressen ökade och att tiden fick allt större betydelse hos eleverna ju äldre de var när de kom till förberedelseklassen.⁹ En lärare uttryckte det som att ”eleverna i fyran känner att de hänger med, femmorna är på gränsen men för sexorna är det jättejobbigt [att gå ut i ordinarie klass]”.¹⁰ För att hantera detta försöker lärarna att ha realistiska förväntningar på vad de kan åstadkomma med eleverna på ett, max två år, och även att förmedla detta till eleverna: ”Vi kan inte göra mirakel men vi kan ge dem en grund att stå på.”¹¹

En följd av den stress som både lärare och till viss del elever (Nilsson Folke 2015) verkar känna har lett till att undervisningen i förberedelseklass – så som jag uppfattar den – tenderar att fokusera mer på att svenskan – som språk och ämne betraktat – används som ett medium att förmedla ämneskunskaper genom snarare än att vara ett ämne i sig. En av

⁷ Intervju med Lärare 2 (2017-01-31)

⁸ Intervju med Lärare 2 (2017-01-31)

⁹ Intervju med Lärare 1 (2017-01-31), Intervju med Lärare 2 (2017-01-31), Intervju med Lärare 3(2017-02-02)

¹⁰ Intervju med Lärare 2 (2017-01-31)

¹¹ Ibid

lärarna uttryckte det som att ”eleverna ändå lär sig svenskan på köpet.”¹² En fundering som jag till följd av denna iakttagelse har, är hur denna utveckling påverkar svenskans status som språk och ämne? Detta behöver inte alls vara negativt utan kanske snarare en naturlig utveckling av ett samhälle i förändring där gränser både suddas ut och samtidigt blir allt skarpare.

Den begränsade tiden i förberedelseklass, samt även de lektioner i svenska som andraspråk de direktintegrerade eleverna deltog i, har skapat en medvetenhet hos de intervjuade lärarna att utnyttja även lektionstiden effektivt (vilket ju är självklart, även när det gäller ordinarie elever). Eleverna ska inte längre bara ”sitta av tiden” i förberedelseklass eller på lektioner i svenska som andraspråk. Detta effektivitetstänk har lett till att eleverna i klassen utnyttjas som läresurser för varandra samt att modersmålet kommit att användas mycket mer (Kaya 2016, Golgic & Löthagen Holm 2016). Baserat på de observationer jag gjort och på den litteratur jag tagit del av (bla Bouakaz & Bunar 2015) tror jag att det är denna riktning undervisningen för nyanlända elever allt mer kommer att ta. Elevernas modersmål utnyttjas allt mer i undervisningen och begreppet *translanguaging* (Kaya 2016, Golgic & Löthagen Holm 2016) har blivit allt vanligare i sammanhang som rör utbildning av nyanlända elever men även när det gäller språk i allmänhet. (Jag var själv en flitig utövare av vad begreppet innebär under min gymnasietid och märker att det blir allt vanligare även i skolklasser som inte har någon uttalad internationell profil.)

Dock kvarstår det faktum att tiden, och stressen som den medför, utgör ett hinder för att de nyanlända eleverna ska nå sin fulla potential. Därmed får den svenska skolan svårt att leva upp till sin målsättning om att ge varje elev de förutsättningar de behöver och har rätt till för att utvecklas fullt ut (Skolverket 2011). Lärarna upplever att eleverna inte har tid – att det inte finns tid – för dem ”att lära sig svenska först och utveckla ämneskunskaper sedan – det måste ske parallellt” (Kaya 2016, s. 162).

I följande avsnitt kommer jag att ta upp ett tema som vid första anblicken kanske inte kan tyckas rymmas inom ramen för min frågeställning. Jag vill dock hävda att Tiden, så som

¹² Intervju med Lärare 3 (2017-02-02)

den behandlas i det här temat, i allra högsta grad påverkar de nyanlända eleverna på alla nivåer i utbildningssystemet.

6. Slutsats och diskussion

I följande avsnitt kommer de slutsatser jag kan dra av min undersökning att redogöras för. Dessa kommer att diskuteras i förhållande till teorier och forskning som presenterats tidigare. Jag kommer också att föra ett resonemang kring vilka konsekvenser resultatet får för min framtida yrkesroll som lärare samt kritiskt diskutera själva genomförandet av undersökning. Avslutningsvis följer några tankar kring framtida forskning.

6.1 Slutsats

6.1.1 Språket

När det gäller frågan om språk – vilken svenska de nyanlända eleverna möter samt hur lärarna förhåller sig till elevernas modersmål kan följande slutsats dras: Eleverna i min studie möter två olika typer av svenska. Det ena sättet som de undervisas i svenska på innebär att svenskan används som ett medium för att uttrycka och förmedla kunskaper och ämnesstoff som tillhör andra skolämnen, som till exempel No och So. Detta skulle kunna ses som en funktionaliserad svenskundervisning (Malmgren 1996) med ett erfarenhetspedagogiskt inslag. Dock är jag tveksam till om det verkligen är det syftet lärarna har med sin undervisning då de främst fokuserar på vad eleverna behöver kunna för att klara sig i andra skolämnen än svenskan. Den andra typen av svenska som eleverna möter innebär undervisning i svenska som ett ämne i sig och som med Malmgrens (1996) ord skulle kunna betecknas som en formaliserad undervisning. Det handlar då om svenska som ett nybörjarämne där eleverna möter olika ord och begrepp som de oftast kan relatera till endast genom sin skolvardag.

Malmgren (1996) menar att svenskundervisningen – för att vara så effektiv som möjligt – ska kopplas till elevernas vardag och tidigare erfarenheter, för att sedan, när eleverna är mottagliga, ta steget ut i det som är mer okänt (Malmgren 1996). Den svenska skolan förespråkar en erfarenhetsbaserad undervisning för alla elever och speciellt för nyanlända elever borde detta vara en framgångsfaktor eftersom de då får möjlighet att visa att de har kunskaper med sig (Bouakaz & Bunar 2015). Trots detta är det innehåll som eleverna möter – i den mån det blev synligt för mig under observationer och genom intervjuer – många gånger västcentrerat och står därmed till viss del i kontrast med det som utgör de

nyanlända elevernas tidigare erfarenheter (då många av dem kommer från Mellanöstern, Afghanistan och Östafrika). Oavsett om läraren använder ett färdigt undervisningsmaterial (som hos lärare 1 när det gäller svenska) eller gör sitt material själv är innehållet som eleverna möter till stor del västcentrerat. Det blir oundvikligen så när materialet måste anpassas till undervisningen i andra ämnen. Att Sverige onekligen är en del av västvärlden gör att undervisningsinnehållet baseras på det som klassas som "rätt" värderingar ur ett västperspektiv. Följaktligen leder detta till att de nyanlända eleverna kan få svårt att koppla undervisningen som bedrivs till sina egna erfarenheter.

Den svenska som de nyanlända eleverna möter når inte upp till de betygskriterier som finns för svenska som andraspråk som ju officiellt är det svenskämne nyanlända elever ska undervisas i. Bigestans & Kaya (2016) förslår att ett ämne som de benämner som *svenska för nyanlända* införs i det svenska skolsystemet för att ge nyanlända elever en rättvisare väg till undervisning i svenska eller svenska som andraspråk. Bigestans & Kaya (2016) menar att ett sådant ämne ska fungera som en introduktionskurs som förbereder de nyanlända eleverna för att delta i "vanlig svenska" som de så småningom ska få betyg i. Författarna efterlyser en förändring i den svenskundervisning som nyanlända elever möter samt att man inom lärarutbildningen vidgar svenskämnet till att innehålla behörighet i både svenska, svenska som andraspråk och *svenska för nyanlända*.

Elevernas modersmål får relativt stor plats i alla de intervjuade lärarnas undervisning och de verkar alla tre vara medvetna om ett starkt modersmål och dess positiva effekt på andraspråksinläring (Cummins 2007, Axelsson 2015). Genom att utnyttja elevernas modersmål fortsätter lärarna att bygga på det som Bouakaz & Bunar (2015) benämner som elevernas läridentitet och därmed tas den gamla elevens kunskaper till viss del tillvara (Bouakaz 2017).

6.1.2 Mottagandet

När det gäller mottagandet av de nyanlända eleverna sker det på två olika sätt: antingen direktintegreras de i ordinarie undervisning eller så börjar de i förberedelseklass. Respektive lärare verkar nöjd med respektive undervisningssätt. Forskning visar inte på att ett mottagningsätt är att föredra framför det andra. Istället vill många forskare inom området se en syntes av de två mottagningsätten (Axelsson 2015, Bouakaz & Bunar

2015, Nilsson Folke 2015). Framgångsfaktorer för ett gott mottagande av de nyanlända eleverna och deras framtida karriär inom den svenska skolan som både de intervjuade lärarna och forskning tar fasta på är att skapa ett tryggt klimat och att *alla* lärare ser eleverna som bärare av kunskap (Bouakaz 2017, Taha 2017). Det är viktigt att de nyanlända eleverna inte ses ur ett bristperspektiv endast på grund av att de inte kan det svenska språket (Kaya 2016). De tre lärarna pekar också på vikten av samarbete mellan ämneslärare, svenska som andraspråklärare, modersmålslärare och studiehandledare för att skapa ett fungerande mottagande och fortsatt god undervisning för de nyanlända eleverna.

6.1.3 Fortbildningsmöjligheter

Resultaten från den här studien tyder på att det finns en stor kunskap och kompetens om utbildning för nyanlända elever inom Malmös skolor. Därför är de fortbildningsmöjligheter som finns ofta utformade som kunskapsutbyten mellan verksamma lärare. Dock finns det just nu på Malmö Högskola, i samarbete med PI, ett pågående lärarlyft i svenska som andraspråk. Malmö högskola satsar också på ett snabbspår för nyanlända lärare samt ett pilotprojekt för att utbilda studiehandledare som kan elevernas modersmål för att möta det stora behovet som finns i staden skolor.

6.1.4 Tiden – springer ifrån eller hinner ikapp? Dess påverkan på skolsystemet och eleverna

Baserat på de intervjuade lärarnas berättelser och funderingar om hur Tiden på verkar deras undervisning (se avsnitt Resultat och analys) samt genom att ta del av litteratur och forskning kring nyanlända elever med fokus på deras lärande och deras egna upplevelser av skolgången i den svenska skolan, har det blivit tydligt att Tiden är en faktor som spelar stor roll på alla nivåer i skolan. Den uttrycker sig som tid i att slutföra skolgången, tid som i att förbereda eleverna för nästa steg, klass eller övergång till annan skolform, tid som i att utnyttja tiden effektivt, att inte sitta av tid i förberedelseklass, tid som i att fånga upp elever innan de ”flippar”¹³, tid som i att hinna få betyg i alla ämnen och tid som i att förlora tid för att den svenska skolan känns som att börja om från början (Kaya 2016, Nilsson Folke 2015). Frågan som följer på den här iakttagelsen är naturligtvis: vad, eller vilka orsaker, är det som gör att tiden får spela så stor roll?

¹³ Intervju med Lärare 3 (2017-02-02)

Stressen – som den här tidsfaktorn oundvikligen leder till – är ju inget nytt. Den finns ju överallt i samhället och dess konsekvenser syns i personer som går in i väggen, både gamla och unga, den uttrycker sig genom elever som inte vill gå i skolan och psykisk ohälsa som kryper allt längre ner i åldrarna. Den stress som syns i samhället gäller oftast de som är uppväxta här, har levt här hela sina liv och haft de nio, tio år på sig att klara av den svenska grundskolan, samt tre eller fyra år till för att avsluta gymnasiet, som barn och ungdomar som började svensk skola vid sju års ålder har rätt till. Trots detta är stressnivån hög hos denna elevgrupp. Med detta i bakhuvudet är det rimligt att ställa sig frågan hur hög stressnivån är hos den grupp elever som räknas som nyanlända elever? Dessa elever har inte haft nio år på sig att slutföra svensk grundskola och de har en begränsad tidsram inom vilken de måste påbörja ett nationellt gymnasieprogram för att ha rätt att avsluta det (Skolverket 2017).

Skolverket och skolsystemet

Tiden spelar en viktig roll är på organisationsnivå – det vill säga på den organisatoriska nivå som den enskilda skolan inte kan styra över, men som ändå påverkar och bestämmer hur undervisningen av nyanlända elever ska se ut. Denna organisatoriska nivå styrs av skolverket och det svenska skolsystemet och innebär främst att skolgången för de nyanlända eleverna regleras i hur lång tid de har på sig att ta sig igenom grundskola och gymnasium. Grundskolan ska vara avslutad på nio år och som elev ska du ha slutfört den vid 16 års ålder, oavsett när du började och oavsett om du har godkända betyg i alla ämnen eller ej. Med andra ord är förutsättningarna för nyanlända elever som kommer till Sverige sent i grundskoleåldern inte de bästa. När det sedan gäller inträde på gymnasiet nationella program (vilket är en förutsättning för att nå högskolestudier (bortsett från högskoleprovet, vilket dock i viss mån kräver kunskaper som tillägnas på gymnasienivå)) måste detta ske innan den nyanlända eleven fyllt 20 år (18 år om hen är asylsökande) (Skolverket 2017). Detta lägger ytterligare en tidsaspekt på den organisatoriska nivå som den enskilda skolan inte kan påverka och som kan vara en av orsakerna till att tiden spelar så stor roll för nyanlända elevers utbildning.

Jag har i min undersökning intresserat mig för elever som börjat den svenska skolan i mellanstadieåldern. Oftast innebär det att de har någon form av skolbakgrund från hemlandet men det är långt ifrån så för alla. Beroende på vilken skola de hamnar i börjar

de antingen i förberedelseklass eller direktintegreras i ordinarie klass. När det gäller förberedelseklass regleras tiden för hur länge eleverna får vara där av Skolverket genom de *Allmänna råd om nyanlända elevers utbildning* som kom 2016. Dessa bestämmelser, eller rekommendationer, slår fast att eleverna får tillbringa max två år i förberedelseklass. Detta gäller för elever som inte har någon skolbakgrund alls när de kommer till Sverige. För elever med skolbakgrund är maxtiden i förberedelseklass ett år (Skolverket 2016). Ytterligare en rekommendation från Skolverket är att de nyanlända eleverna ska delta i ordinarie undervisning så fort som möjligt. Detta kan innebära att den nyanlända eleven redan från dag ett i den svenska skolan (under förutsättning att hen placerats i förberedelseklass) deltar i något av de praktiskestetiska ämnena (slöjd, bild, musik) eller idrott med det som senare ska bli elevens ordinarie klass. På de skolor jag besökt har eleverna tillbringat ca fyra veckor i förberedelseklass för att sedan börja delta i något av de praktiskestetiska ämnena tillsammans med den ordinarie klassen.¹⁴ Som jag förstått det upplever lärarna att detta fungerar ganska bra. Det är snarare när eleverna måste tillbringa tid i ämnen som anses kräva en mer utvecklad svenska (tex No och So) som tidsfaktorn och stressen slår till. Samtidigt som Skolverket ställer krav på att en nyanländ elev så fort som möjligt ska delta i ordinarie undervisning ger de möjlighet för skolorna att organisera undervisningen av nyanlända elever så att de under en viss tid kan gå efter prioriterad timplan. Detta innebär att en elev – om skolan anser det nödvändigt – kan få extra undervisning i svenska som andraspråk (det ämne det oftast handlar om) på bekostnad av undervisning i ett annat ämne (Skolverket 2016). Detta innebär att tid tas från ett annat ämne för att läggas på ytterligare undervisning i svenska som andraspråk. Jag upplever att Skolverket här sätter sig själv på dubbla stolar. Man säger å ena sidan att eleverna så fort som möjligt ska ut i ordinarie undervisning medan man sedan gör tvärtom. Genom att prioritera undervisning i svenska som andraspråk ökar man tiden i förberedelseklass eftersom undervisningen i detta ämne i de flesta fall sker i förberedelseklassen. Med andra ord berövas eleverna den värdefulla tid i ordinarie klass som Skolverket och viss forskning (bl.a. Nilsson & Bunar 2015) anser att eleverna så väl behöver. Till Skolverkets försvar bör sägas att eleverna får undervisas med prioriterad timplan inom en begränsad tid, max ett år, (Skolverket 2016) och att tiden som prioriterar svenska som andraspråk under denna period tas från olika ämnen så att inte endast ett

¹⁴ Intervju med Lärare 1 (2017-01-31), Intervju med Lärare 2 (2017-01-31)

ämne blir lidande. Dock är detta ett av de år eleverna max får tillbringa i förberedelseklass och vars tid kanske hade behövts ägnas åt något annat – som till exempel explicit undervisning i de normer och outtalade regler som bygger upp den svenska skolan (Golgic & Löthagen Holm 2016).

Eleverna

Precis som de intervjuade lärarna upplevde att tiden inte räckte till (och men ikapp Skolverket och det svenska skolsystemet och samhället i stort (för situationen är ganska ohållbar just nu)) upplever många elever att tiden även springer ifrån dem (Kaya 2016). Detta beror dels på att lärarnas stress smittar av sig men också på elevernas egen medvetenhet om att de redan från början ligger flera steg bakom sina svenska klasskamrater – inte alltid kunskapsmässigt men språkmässigt, vilket är ett hinder så stort som något. Detta är dock ett hinder som går att övervinna, men det tar *tid* och den *tiden* är inte alltid till de nyanlända elevernas förfogande. Nyanlända elevers medvetenhet om att de förlorar tid uttrycker sig ofta i önskan om att få börja i ordinarie klass så att de kan få betyg och verkligen visa sina kunskaper - något de upplever att de inte alltid har möjlighet till i förberedelseklass (Bouakaz & Bunar 2015, Axelsson 2015). Elever vittnar också om att de, när de börjar i svensk skola, känner att de ”måste börja om” (Kaya 2016 s.162). Även de intervjuade lärarna vittnade om stress hos sina elever. De berättar om elever som oroar sig inför de nationella proven, att lämna förberedelseklassen eller att börja i en högre årskurs och kanske tvingas byta skola. Tiden i form av ett stressmoment ligger eleverna i fatet. Här krävs det, enligt mig, att skolan tänker om och börjar se de nyanlända eleverna som de *elever* de i de flesta fall är. Det blir viktigt att skolan som organisation, samt rektorer och lärare verkligen tar vara på den kunskap de nyanlända eleverna har med sig när de kommer. Även samhället utanför skolan – som eleverna i allra högsta grad behöver bli delaktiga i – bör vara öppet för den kunskap eleverna bär med sig och ge de här eleverna chansen att utvecklas till de medborgare samhället både vill ha och behöver.

Tiden, i det avseendet att den springer ifrån eller ikapp eleverna, lärarna och skolsystemet var ett resultat som förvånade mig. Det är svårt att koppla detta fenomen till någon direkt forskning. Den forskning jag har tagit del av (bland annat Kaya 2016) kommenterar Tiden i förbigående i form av formuleringar som att nyanlända elever känner att de måste börja

om när de kommer till svensk skola och att undervisningen går för fort (Nilsson Folke 2015). Tiden uttrycker sig i form av lärare som undrar hur det ska gå för en viss elev, maktlöshet och vetskapen om att mirakel ibland behövs för att en elev ska nå upp till de krav som den svenska skolan ställer.¹⁵ Den uttrycker sig också i form av åldersgränser som stänger dörrarna för fortsatt högre utbildning för dessa elever (Skolverket 2017). Det är svårt att säga hur Tiden sett ur det här perspektivet påverkar de nyanlända eleverna och vilka konsekvenser det får både för deras framtida utbildning men också deras framtida liv i Sverige.

6.1.5 Sammanfattande slutsats

Många av de slutsatser jag har kunnat dra från min undersökning går i linje med det som annan forskning visar. Att nyanlända elever möter ett svenskämne som inte finns och som saknar läroplan är något som tagits upp i tidigare forskning. Även vikten av ett gott mottagande där eleverna inte ses ur ett bristperspektiv och att olika lärarkategorier samarbetar kring de nyanlända eleverna är något som annan forskning visar.

De slutsatser som är mer specifika för mitt arbete är att eleverna i de tre undersökta skolorna möter två olika typer av svenskundervisning: formaliserad (hos lärare 1) och till viss del funktionaliserad (hos lärare 2 och 3). Det är det innehåll som tas upp i undervisningen är många gånger västcentrerat vilket gör det svårt för eleverna att relatera till det. Detta kan möjligen öka risken för att de nyanlända elevernas kunskapsinhämtning inte blir lika effektiv som den skulle kunna vara. Även presentationen av de fortbildningsmöjligheter som finns för de lärare som undervisar nyanlända elever i Malmö just nu (våren 2017) är en slutsats som – mig veterligen – är specifik för mitt arbete. Slutligen är Tiden och dess påverkan på nyanlända elevers utbildning och skolsituation ett resultat som inte fått så stor uppmärksamhet i den tidigare forskning jag tagit del av. Jag vill inte påstå att detta resultat är unikt för mitt arbete men jag har valt att lyfta denna aspekt och ge den stor plats eftersom jag genom intervjuerna med lärarna blev varse hur stor roll den spelar för både elever och lärare i deras dagliga liv och arbete.

¹⁵ Intervju med Lärare 2 (2017-01-31)

6.2 Resultatet i relation till min framtida yrkesroll

Jag kommer med all säkerhet att möta nyanlända elever i min roll som lärare, särskilt då jag gärna skulle vilja undervisa dessa elever. Genom min undersökning har jag främst blivit uppmärksam på att det svenskämne de nyanlända eleverna undervisas i idag *inte finns*. Jag anser, precis som Bigestans & Kaya (2016), att dagens svenskämne behöver vidgas och istället för att som idag finnas i två varianter, utvidgas till tre. Jag tror att både lärare och elever har att vinna på det här i längden och att det också kan bidra till att skolan kan leva upp till sitt kompensatoriska uppdrag.

Även Tiden – om den så springer ifrån eller ikapp de nyanlända eleverna och mig som lärare – upplever jag som något som behöver tas på stort allvar. Jag som lärare behöver vara medveten om och förhålla mig till den för att på bästa sätt ge de nyanlända eleverna de bästa förutsättningarna för lärande.

6.3 Metoddiskussion

Min undersökning bygger på ett litet datamaterial. Jag har endast intervjuat tre av Malmös många lärare som undervisar nyanlända elever, vilket gör att det inte går att generalisera utifrån mina resultat. Dock vill jag hävda att de resultat min undersökning visar har stöd i forskning (som diskuterats ovan) och skulle kanske därför kunna vara en del av ett större fenomen. Det lilla dataunderlaget är en brist i min undersökning och därför har jag försökt att väga upp detta genom att intervju personer som inte direkt arbetar i skolan men som ändå har kunskaper och kompetenser inom detta område. Jag vill dock hävda att min undersökning har viss legitimitet då jag inte föresatt mig att göra någon större generaliserbar studie utan min avsikt hela tiden har varit att göra en lokal undersökning – både vad gäller plats och tid.

Ytterligare ett faktum att ta i beaktande är att endast två utbildningsinstanser för lärare som undervisar nyanlända elever har undersökts. Anledningen till att endast två instanser har granskats är främst på grund av att tiden för arbetet är begränsad. Bekvämlighetsurvalet spelar också in då jag sedan tidigare hade kontakter på PI samt att det låg nära till hands att hitta informanter på Malmö Högskola som kunde ge relevant information. Detta utgör också en brist i undersökningen, vilket jag är medveten om.

6.4 Framtida forskning

Eftersom gruppen nyanlända elever antagligen kommer att fortsätta att utgöra en allt större del av elevunderlaget i den svenska skolan ser jag ett behov av fortsatt forskning. Dels för att vi (skolsystemet, samhället, politiker) inte ska stå handfallna om det vi såg hända hösten 2015 skulle upprepa sig och dels för att vi har en skyldighet att se till att alla elever i den svenska skolan utvecklas till sin fulla potential (Skolverket 2011). Jag anser att en sådan framtida forskning behöver riktas mot ett gemensamt ämne i form av *svenska för nyanlända* för att säkra likvärdigheten i mottagandet av de nyanlända eleverna och deras första tid i den svenska skolan. Inom ramen för denna forskning hade det varit intressant att ta upp frågan om förenkling av undervisningsstoffet och vilka konsekvenser det får för de nyanlända eleverna. Detta är något jag sett under mina observationer och jag upplever att eleverna ibland möter en alltför enkelt och icke åldersadekvat svenskundervisning där ämnesstoffet för de mellanstadieelever jag mött befinner sig på en alldeles för låg nivå jämfört med undervisningen i ordinarie klasser. Genom förenkling av ämnesstoffet och undervisningsmetoder berövas eleverna sin tidigare läridentitet, något skolan verkligen inte bör göra (Bouakaz & Bunar 2015). Därför menar jag att det behövs mer forskning inom detta område samt forskning som fokuserar på ämnet *svenska för nyanlända*.

Ett annat område som också bör beforskas ytterligare är den påverkan och de konsekvenser tiden, så som den benämnts i det här arbetet, får för de nyanlända elevernas framtid i svensk skola och i det svenska samhället.

7. Referenser

Alvehus Johan. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber AB

Axelsson Monica. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I Bunar. (red). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur. s. 81–138.

Bigestans Aina. & Kaya Anna. (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända. I Bergh Nestlog, E. & Larsson, N. (red). *SLÅ 2015. Svenska – ett inkluderande ämne*. Svenskläraryrkeförbundet 2016.

Bouakaz Laid (2017). Samtal 2017-01-30. Malmö Högskola.

Bouakaz Laid. & Bunar Nihad. (2015). Diagnos: nyanländ – lärande och läridentiteter i en skola för nyanlända. I Bunar, N. (red). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur. s. 263–290.

Bunar Nihad. (2016). *Didaktorn: Hela skolans angelägenhet*. [video]. UR. <http://urskola.se/Produkter/192643-Didaktorn-Hela-skolans-angelagenhet> [2017-02-26].

Cummins Jim. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 10(1). pp. 221–240. <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/7-vol-10-no2-art-cummins.pdf> [2017-02-17]

Gibbons Pauline. (2012). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Goljic Saima. & Löthagen Holm Annika. (2016). *Nyanlända – vägledning till inkluderande undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Harju Anne (2017). Intervju 2017-01-24. Malmö Högskola

Kaya Anna. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Loomba Ania. (2005). *Colonialism/Postcolonialism*. New York: Routledge.

Lund Anna. (2016). När allt annat misslyckas. I Lund. A. & Lund. S (red). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lund Anna. & Lund Stefan. (red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur AB.

Malmgren Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Migrationsverket. (2017). *Statistik*.

<https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik.html> [2017-02-21]

Nationalencyklopedin. (2017). *Postkolonialism*.

<http://www.ne.se.proxy.mah.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/postkolonialism> [2107-3-26]

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). pp. 137-164.

Nilsson Jenny. & Bunar Nihad. (2015). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Education and Research*. Published online: 14 April 2015.

www.tandonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2015.1024160 [2015-11-16]

Nilsson Folke Jenny. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering – elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie undervisning. I Bunar. N. (red). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur. s. 37-80.

Rose David. & Martin J R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.

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

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

Skolverket. (2017). <http://www.omsvenskaskolan.se/svenska/det-haer-aer-den-svenska-skolan> [2017-02-14]

Sveriges Radio. (2017). *Introduktionsprogrammen som få bryr sig om*. <http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=83&grupp=11069&artikel=6642347> [2017-03-02]

Säljö Roger (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren. U.P., Säljö. R. & Liberg. C. (red). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur & Kultur. ss. 251-311.

Taha Rehan. (2017). Intervju 2017-02-14. Malmö Högskola.

Thornberg Robert. (2013). *Det sociala livet i skolan – Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber AB.

Utrikesdepartementet. (2003). *Konventionen om barnets rättigheter*. Edita Nordstedts Tryckeri AB.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Intervjuer

2017-01-24: Anne Harju, fil dr. i socialt arbete, Institutionen för Barn-unga-samhälle, Malmö Högskola.

2017-01-26: Cristina Nordman, ”språkutvecklare” på Pedagogisk Inspiration Malmö, även lärare i svenska och svenska som andraspråk.

2017-01-31: Lärare 1, undervisar i förberedelseklass.

2017-01-31: Lärare 2, svenska som andraspråk, undervisar i förberedelseklass.

2017-02-01: Kristin Andersson, projektledare RUC Malmö Högskola, även utbildad studie- och yrkesvägledare.

2017-02-02: Lärare 3, svenska och svenska som andraspråk, samordnare för och undervisar direktintegrerade nyanlända elever.

2017-02-14: Rehan Taha, universitetsadjunkt, institutionen för Barn-unga-samhälle, Malmö Högskola.

2017-01-30: Samtal med Laid Bouakaz, fil. dr i pedagogik, Malmö Högskola.

Lektionsobservationer genomfördes 2017-01-31 samt 2017-02-16 hos lärare 1.