

Södertörns högskola | Lärarutbildning med interkulturell profil mot grundskolans tidigare år | Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå | Vårterminen 2012

”Man känner sig otillräcklig”

– En kvalitativ studie om fem lärares upplevelser av att undervisa nyanlända elever i ordinarie klasser

Av: Georgette Serti
Handledare: Patric Sahlén

Abstract

Title: "You feel inadequate"- a qualitative study of five teachers' experiences in teaching newly arrived immigrant pupils in regular classes

Author: Georgette Serti

Supervisor: Patric Sahlén

The purpose of this study was to examine how teachers in primary schools experience the situation of teaching newly arrived immigrant pupils in their regular classes and also how they plan their teaching for these pupils. The empirical study did intend to answer the following two questions; how do teachers experience the situation of teaching newly arrived immigrant pupils in their regular classes? How is teaching of newly arrived immigrant pupils in regular classes being formed? A qualitative method was used in the form of interviews with five primary school teachers from two different schools. The overall perspective I have assumed in this study is the sociocultural perspective, but I have also taken up a second language perspective and an intercultural perspective. All the teachers in the study have described their experiences of teaching newly arrived immigrant pupils in terms of difficult, tough and demanding at the beginning, but nowadays somewhat easier. They also expressed a sense of loneliness in handling this situation since they do not receive any support and help from the schools leadership. All the teachers in the study also experienced difficulties in keeping up with all the pupils in their class. Four of the teachers stated that they often felt inadequate and all of the teachers requested more resources. The teachers also described that they try to plan their teaching based on the newly arrived immigrant pupils' abilities and needs but that these pupils sometimes had to follow the regular scheduled teaching. Every one of the teachers claimed that they work very concretely using body language and a lot of pictures in their teaching. Furthermore they expressed that the interaction between teacher and pupil, and pupil and pupil was an important component of the newly arrived pupils' language development.

Keywords: Newly arrived immigrant pupils, regular classes, sociocultural, intercultural, second language

Nyckelord: Nyanlända elever, ordinarie klasser, sociokulturell, interkulturell, andraspråk

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte och frågeställningar	7
2. Begreppsdefinitioner	8
2.1 Vilka är de nyanlända?.....	8
2.2 Modersmål, förstaspråk och andraspråk	9
3. Tidigare forskning	10
4. Teoretiska utgångspunkter	13
4.1 Sociokulturellt perspektiv	13
4.2 Andraspråksperspektiv.....	14
4.3 Interkulturellt perspektiv.....	17
5. Metod	19
5.1 Metodval	19
5.2 Intervjuer.....	20
5.3 Fördelar och nackdelar med kvalitativ metod	21
5.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	22
5.5 Forskningsetik.....	23
5.6 Genomförande.....	23
5.7 Presentation av informanter	24
6. Resultatredovisning och analys	26
6.1 Upplevelser av situationen.....	26
6.2 Resurser för nyanlända elever.....	31

6.3 Undervisningens utformning	34
7. Sammanfattning och slutdiskussion	40
7.1 Fortsatt forskning	44
8. Litteratur- och källförteckning	44
8.1 Elektroniska källor	45
8.2 Tryckta källor	45
9. Appendix	48
9.1 Bilaga 1 Missiv brev till lärare	48
9.2 Bilaga 2 Intervjuguide	49

1. Inledning

Sverige är idag ett mångkulturellt land som en följd av den ökade invandringen under 1900-talets senare hälft. Enligt Statistiska centralbyrån hade år 2010 ca 1 800 000 invånare i Sverige utländsk bakgrund. Detta avspeglas även i skolan där elever med olika kulturella och etniska bakgrunder finns representerade. För skolorna har det också inneburit att de har fått ta emot nyanlända elever som inte har någon erfarenhet av det svenska språket och samhället. Under läsåret 2009/2010 fanns det ca 8800 nyanlända elever inom grund- och gymnasieskolan (Skolinspektionen, 2009). De nyanlända eleverna har olika bakgrunder och har kommit till Sverige av olika orsaker. Det gemensamma för dem är att de är nyanlända i Sverige och nybörjare i den svenska skolan. Detta ställer skolan inför stora utmaningar, möjligheter och svårigheter både pedagogiskt, organisatoriskt och relationellt (Bunar, 2010:9). Höga krav ställs på skolan att utforma en undervisning utifrån elevernas individuella behov och förutsättningar. I den nu rådande läroplanen, Lgr 11, betonas vikten av en likvärdig utbildning för alla elever:

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, 2011:8).

Riksdagen fattade år 2006 ett beslut om att utfärda en nationell strategi för utbildning av nyanlända där Skolverket fick i uppdrag att framställa förslag på nationella mål och riktlinjer för utbildning av nyanlända elever samt om verket fann lämpligt, ta fram allmänna råd (Skolinspektionen, 2009:10). Detta resulterade bland annat i Skolverkets rapport 2008 ”Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever” som anger riktlinjer för hur kommuner och skolor ska arbeta med nyanlända. Dessa råd bör följas såvida kommunen eller skolorna inte finner andra sätt som visar att de genomför en utbildning där kraven i bestämmelserna uppnås. I rapporten betonas vikten av individanpassad och likvärdig utbildning för nyanlända elever (Skolverket, 2008). Men Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport 2009 visar på stora brister i utbildningen för nyanlända elever. De får inte alltid en utbildning som är likvärdig och anpassad efter deras individuella förutsättningar och behov. Det sker sällan individuell

planering av elevernas undervisning och det är sällsynt med studiehandledning¹. Skolinspektionen riktar även hård kritik mot skolpersonalens bristande kunskaper om de nyanlända eleverna samt undervisningsmetoderna (Skolinspektionen, 2009). Mot bakgrund av detta finner jag det relevant och av stor vikt att undersöka hur enskilda lärare arbetar med nyanlända elever.

1.1 Bakgrund

I kommunen jag kommer att hänvisa till i denna studie tar skolorna varje år emot en hög andel nyanlända elever. Skolorna i kommunen organiserar mottagandet av nyanlända elever på olika sätt, en del skolor har förberedelseklasser som modell medan andra skolor integrerar nyanlända elever tillsammans med övriga elever i ordinarie klasser. En förberedelseklass är en klass eller grupp där nyanlända elever får introduktion och grundläggande undervisning i svenska i grundskolan medan ordinariet klasser syftar på den klass som eleven blir inskriven i samt placeras i efter förberedelseklassen (Skolverket, 2008). Parallellt med studierna på lärarutbildningen har jag varit verksam som lärarvikarie i kommunen och har då många gånger kommit i kontakt med nyanlända elever som har placerats i ordinarie klasser och som har visat stor frustration i situationer då de inte kunnat uttrycka innehållet i det de vill kommunicera på grund av deras begränsade ordförråd och i vissa fall för att de inte förstått instruktionerna i olika uppgifter. Många av dem behövde hjälp med varje uppgift och som ensam lärarvikarie med en helklass så kändes det många gånger omöjligt att hinna ge dem den hjälp som de är berättigade och har rätt till. Då jag dessutom inte kunde deras modersmål och deras svenska är begränsad så blev också språket ett hinder och många gånger fick de klasskamrater som kunde deras modersmål hjälpa till att förklara. Detta gjorde mig intresserad av att undersöka hur lärare i ordinarie klasser utformar sin undervisning för nyanlända elever samt hur de upplever arbetsituationen. Då jag som blivande lärare troligtvis själv kommer att möta nyanlända elever i min framtida undervisning så vill jag utöka mina kunskaper inom området för att möta dessa elevers behov.

¹ Studiehandledning innebär handledning på elevens modersmål. De elever som undervisas i annat språk än modersmålet före ankomsten till Sverige kan få studiehandledning på det språket (Skolverket, 2008:5).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i grundskolan upplever situationen med att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser samt hur lärarna tänker kring hur de utformar undervisningen för nyanlända elever. De frågeställningar jag kommer att utgå ifrån för att besvara detta är följande:

- Hur upplever lärarna situationen med att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser?
- Hur utformas undervisningen för nyanlända elever i ordinarie klasser?

2. Begreppsdefinitioner

I detta avsnitt anges definitioner på olika centrala begrepp som kommer att användas fortlöpande i studien. Detta för att underlätta och öka förståelsen hos läsaren.

2.1 Vilka är de nyanlända?

Skolinspektionens definition av nyanlända elever är de elever som anlänt till Sverige och påbörjat sin skolgång någon gång i samband med eller efter tiden för skolstart. De har inte svenska som modersmål samt behärskar inte det svenska språket till fullo (Skolinspektionen, 2009:8). I Skolverkets rapport (2008) ”Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever” definieras begreppet nyanländ enligt följande:

Ett barn eller en ung person som kommer till skolan kan följaktligen komma direkt från ett annat land men kan också ha vistats i Sverige under längre eller kortare tid. Att vara nyanländ kan alltså betyda att vara nyanländ till skolan men samtidigt tidigare anländ till Sverige och ibland också innebära att man lärt sig svenska i viss utsträckning (Skolverket, 2008:6).

Nihad Bunar, professor vid Stockholms universitet, har i uppdrag av Skolverket och Vetenskapsrådet skrivit en forskningsöversikt om nyanlända elever i svenska skolan där det framgår att det inte finns några begreppsanalyser av det politiskt fastställda begreppet nyanlända elever eller försök till problematisering av begreppet (Bunar, 2010:16). Bunar definierar dock begreppet nyanlända elever mot bakgrund av de antal definitioner som framkom i forskningsöversikten efter följande tre faktorer:

- Har invandrat till Sverige, oavsett invandringsskälet.
- Saknar grundläggande kunskaper i svenska språket, oavsett skolbakgrund i övrigt.
- Kommer till grund- och gymnasieskolan strax före sin skolstart (6-års respektive 15- års åldern) eller under sin skoltid (upp till 18-års åldern) oavsett om de går i förberedelseklass och IVIK² eller från början är fysiskt och pedagogiskt integrerade i ordinarie klasser (Bunar, 2010:17).

² Ivik innebär introduktionsutbildning för nyanlända elever inom ramen för gymnasieskolans individuella program (Bunar, 2010:10).

Som det framgår av ovan ställda definitioner så är begreppet ”nyanländ” problematiskt och skulle behöva analyseras närmare. Enligt Bunar behandlas och betraktas en elev som nyanländ i cirka två år efter skolstarten. Denna slutsats drar han efter en formalistisk modell, vilket innebär den tid det tar med en generell introduktion för nyanlända flyktingar som fått permanent uppehållstillstånd (Bunar, 2010:16). Med introduktion menas undervisning i svenska samt insatser efter individuella behov för snabb etablering i arbetslivet och samhället. Introduktionstiden varierar dock eftersom den är anpassad efter individuella förutsättningar, men omfattar oftast de två första åren i Sverige (Migrationsverket, 2010).

2.2 Modersmål, förstaspråk och andraspråk

Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, definierar modersmål som det språk eller de språk som modern talar, vilket i de flesta fall också blir förstaspråket. Förstaspråk är det språk som man lär sig först men om föräldrarna talar olika språk innebär det att en person kan ha flera förstaspråk. Enligt Lindberg görs det en skillnad inom forskning mellan förstaspråk och andraspråk, vilken grundas främst på vilken ålder man är i då man först kommer i kontakt med språket. Om man lär sig ett språk efter tre års ålder efter att modersmålet och förstaspråket upprättats, benämns det för andraspråk. Andraspråket kan vara det andra, tredje eller fjärde språket i ordningen beroende på hur många förstaspråk en person har. Inläring av andraspråk sker oftast i det land där språket talas. Enligt Lindberg tar det cirka fyra år för en andraspråksinlärare att hinna bygga upp ett ordförråd som motsvarar de mest centrala orden i svenska (Lindberg, 2004:4f). Cummins (2001) anser att det tar minst fem år för andraspråksinlärare att komma ifatt sina enspråkiga klasskamrater i skolans läsåmnen (Cummins, 2001:91). Enligt Tingbjörn (2004) har andraspråksinlärare ett dubbelt utbildningsmål, dels ska de få undervisning i svenska som andraspråk och dels måste de tillägna sig ämneskunskaper. Att lära sig ämneskunskaper blir betydligt mycket svårare när man har begränsade språkfärdigheter i svenska språket (Tingbjörn, 2004:759ff). Om förstaspråket är starkare än andraspråket är det viktigt att barnet ges möjlighet till fortsatt utveckling av lärande på förstaspråket därför att man lär sig och förstår bäst på sitt starkaste språk (Cummins, 1996).

3. Tidigare forskning

Vid granskning av forskningsläget och litteraturen kring min studie framkom det att den inte är särskilt omfattande. Det jag i första hand hittade var rapporter skrivna av Skolverket och Skolinspektionen varav vissa presenterades i inledningen av denna studie. Men rapporterna saknar teoretisk anknytning och är inte forskning i strikt mening men har ändå använts i syfte för att belysa problematiken och bakgrunden för mitt valda ämnesområde. Därefter konsulterade jag databaserna Libris³ och ERIC⁴ samt besökte högskolans bibliotek. I databasen Libris fann jag Bunars forskningsöversikt ”Nyanlända och lärande”, vilken också blev ytterligare ett hjälpmedel för mig att hitta aktuell och relevant forskning om nyanlända elever. I Bunars forskningsöversikt framgår det att den forskning som finns idag om nyanlända är väldigt knapp och att det krävs mer vetenskaplig forskning om nyanlända i Sverige (Bunar, 2010:113). Här nedan kommer jag att presentera den tidigare forskning som jag anser vara relevant för denna studie.

Sociolingvisten Asta Čekaitė (2006) har i sin avhandling skildrat hur nio nyanlända elever i 7-10 årsåldern i en förberedelseklass i Sverige utvecklar sina språkfärdigheter i svenska genom interaktioner med varandra. Under ett antal veckor under ett års tid följde hon förberedelseklassen och videofilmade samt observerade eleverna i syfte för att senare analysera materialet. Samtliga av eleverna var relativt nyanlända och hade inte hunnit utveckla sitt svenska språk än men använde sig ändå av olika strategier, både verbala och ickeverbala, för att framförhålla sin vilja till språkutövande och kommunikation och påkalla lärarens uppmärksamhet:

The novices upgraded their summonses in a number of ways: e.g., by moving towards the teacher (ambulatory design), and by combining their summonses with a display of affect. The students recurrently employed gestures, body posture, and body position as ways of indexing a series of affective stances, e.g., ‘tired’, ‘resigned’ or ‘playful’, that in the local educational order of the classroom provided for methods that invited the teacher’s attention and response. Such bodily displays (e.g., half-lying on the desk, turned towards the teacher, leaning away from the book, ambulatory design of actions) became meaningful in relation to situated classroom artefacts (books, desk). [...] Together with classroom artefacts, these locally available resources allowed children to upgrade their summonses and to indicate their *communicative projects*, in spite of their limited Swedish (L2) resources (Čekaitė, 2006:48).

³ Libris är de svenska universitets- och forskningsbibliotekens söktjänst.

⁴ ERIC är den största databasen inom pedagogikområdet.

Čekaitės slutsats är att eleverna är mycket aktiva i sitt eget lärande och är således inga passiva åskådare som ska fyllas med kunskaper från lärarna. Hon menar vidare att elevernas interaktion med lärare och med andra elever samt med klassrumsartefakter måste uppmärksammas som viktiga beståndsdelar i de nyanländas tillägnande av det svenska språket. Man ska enligt Čekaitė se klassrummet som en social plats för språkinläring där det sker både ett informellt⁵ och formellt lärande⁶. En annan slutsats som Čekaitė kom fram till var att språkutveckling och identitet är intimt sammankopplade då elevernas identitet förändrades under det dryga år som förflutit under studiens gång från nybörjare till kompetent, parallellt med deras utveckling av svenska språket; "During the year, the novice's 'identity' changed, from an 'immature' to a 'competent' and a 'skilful' learner" (Čekaitė, 2006:57).

Christina Rodell Olgac, lektor i pedagogik på Södertörns högskola, anser att förberedelseklasser är den bästa starten för nyanlända elever då de får en "lugn skolstart i mindre grupp", vilket behövs då många av eleverna har traumatiska upplevelser av krig och flykt som måste bearbetas. Förberedelseklassen ger också större möjlighet för läraren att utgå från elevernas förutsättningar och behov än i skolans ordinarietklasser. För elever som direkt placeras i ordinarietklasser kan konsekvenserna bli förödande då de inte får möjlighet att bearbeta sina tidigare upplevelser samt får inte en undervisning som utgår från deras förförståelse (Rodell Olgac, 1995:5; 1995:65ff). Rodell Olgac framhåller den strukturerade lekens betydelse för att bearbeta tidigare upplevelser samt lekens betydelse för barns utveckling. Hon anser att lärare måste skapa möjligheter för lek för att inte fördröja eller hindra fortsatt utveckling hos barnet. Hon menar även att enkla bildövningar kan vara ett sätt att bearbeta svåra upplevelser då känslorna under själva skapandet får en konkret form vilket kan förminska inre spänningar (Rodell Olgac, 1995:22; 1995:25). Hon förespråkar vidare ett interkulturellt arbetssätt, vilket beskrivs som ett synsätt som bör genomsyra all undervisning samt en process där olika kulturer möts. Detta innebär att man bör integrera elevernas bakgrund, erfarenheter och kunskaper i undervisningen så att eleverna kan känna att den är relevant och har koppling till deras bakgrund. Rodell Olgac anser att lärare bör bemöta alla fördomsfulla, kategoriska uttalanden om kulturer, länder, språk, religion och kön i klassrummet, för att inte ge antydningar om godkännande av det som sagts. Det är också viktigt att låta eleverna få lära känna varandra, vilket även inbegriper vilka länder klasskamraterna kommer ifrån samt vilka

⁵ Informell inläring sker genom kontakt med språket i vardagen (Hammarberg:2004:26).

⁶ Formellt lärande sker genom undervisning och studium (Hammarberg:2004:26).

språk de talar (Rodell Olgac, 1995:10; 1995:37). Rodell Olgac betonar vidare hur viktigt det är med modersmålsundervisning samt studiehandledning på modersmålet för nyanländas språkutveckling samt identitet. Hon anser vidare att lärare som arbetar med nyanlända bör ha ett bra samarbete med de modersmålslärare som eleverna har kontakt med för att visa respekt för den bedrivna undervisningen samt belysa hur viktig den är. Hon betonar vidare vikten av bra samarbete med barnens föräldrar (Rodell Olgac, 1995:21; 1995: 57).

Magne Raundalen, barnpsykolog vid centret för krispsykologi i Bergen, och Jon-Håkon Shultz, lärare och filosofie doktor vid Institutet för specialpedagogik i Oslo, anser att det är viktigt att eleverna får möjlighet att ventilera sina tankar, föreställningar och bekymmer om kriget och flykten från sina hemländer. De menar att ”det kan komma tårar och andra starka reaktioner” då mycket kan ha samlats för barnen och att de länge kan ha varit ensamma med sin rädsla. Om de inte ges möjlighet att bearbeta trauman och smärtsamma händelser kan det leda till aggressivitet och att de blir utåtagerande istället. Lärare måste således våga ta upp temat annars signalerar man till eleverna att det är något man inte bör prata om. Tyvärr har dock många lärare på grund av osäkerhet en ”vänta-och-se-inställning”, vilket innebär att så länge inte barnet säger något så finns det inga problem (Raundalen & Schultz, 2007:107; 2007: 168f). Raundalen och Schultz anser att skolan och läraren är det viktigaste vid sidan av familjen och föräldrarna för de elever som kommit som flyktingar. Lärare måste därför söka upp de barn som lever med ”dolda kriser” och visa medmänsklighet samtidigt som de ska vara medvetna om hur krisens efterverkningar påverkar barnens uppträdande och förutsättningar för lärande (Raundalen & Schultz, 2007:35; 2007:38).

4. Teoretiska utgångspunkter

En forskares uppgift är att pröva och utveckla teorier som kan hjälpa en att förstå verkligheten. Vid human -, beteende- och samhällsvetenskaperna är studieobjektet människan, kultur och samhället vilket gör att studieobjektet är i ständig förändring på grund av egen dynamik samt nyfunnen vetenskaplig kunskap. Detta medför att det blir vanskligt att finna en definitiv teori som beskriver människan och samhället (Patel & Davidson, 2011:21ff). Vid undersökningar som har fokus på skolan infaller sig det dock naturligt att inta ett lärande perspektiv. Det övergripande perspektivet som jag kommer att utgå ifrån i denna studie är det sociokulturella perspektivet men jag kommer även att inta ett andraspråksperspektiv samt ett interkulturellt perspektiv. Dessa perspektiv är valda då jag anser att de samverkar till en förståelse vid tolkning av materialet. Här nedan presenteras de teorier som kommer att vara utgångspunkterna i analysen.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

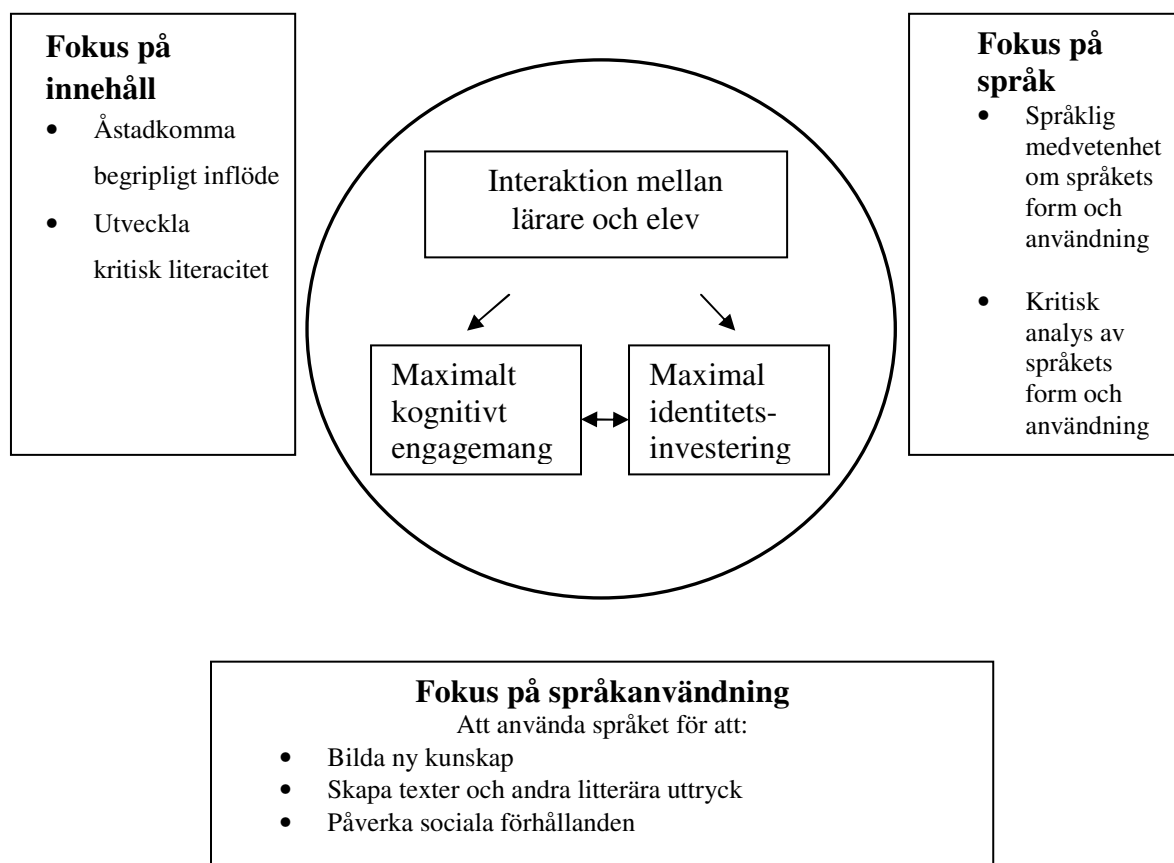
En av förgrundsfigurerna för det sociokulturella perspektivet är den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Inom det sociokulturella synsättet ses det sociala samspelet som avgörande för språktillägnet (Lindberg, 2004:473). Vygotskijs synsätt innebär att kunskapsprocessen ses som en mediering, där människan skapar redskap för att konstruera och tolka sin föreställningsvärld (Lindqvist, förord i Vygotskij, 2001:7). Så länge vi inte kan agera självständigt och inte har total kontroll över färdigheter och kunskaper är vi enligt Vygotskij beroende av mediering eller stöd. Mediering kan ske socialt genom att man deltar i olika praktiska och intellektuella aktiviteter där man kan få stöd av mer erfarna individer eller verktyg. Genom mediering banas vägen för ett mer självständigt agerande i olika aktiviteter (Lindberg, 2004:471ff). Detta innebär; vad en individ kan göra med lite hjälp idag kan individen göra själv imorgon. Det utrymme där sådan utveckling och lärande kan ske benämner Vygotskij som *zonen för närmaste utveckling*. Vygotskij menar att utveckling sker i samband med inläring då barn genom samarbete med en mer erfaren kan höja sig till en högre intellektuell nivå via imitation. Inläring är dock möjligt enbart när det finns möjlighet för barnet att imitera, vilket sker då inläringen inriktar sig mot tidigare genomgångna utvecklingscykler. Vygotskij anser att språkinläring och inläring i skolan i hög utsträckning

bygger på imitation då barnet får lära sig sådant som det inte kan i samarbete med läraren (Vygotskij, 2001:332ff). En metafor som används för att beskriva den mediering som skildrar ” samspelet i många typer av nybörjare-expertinteraktioner” är stöttning. Inom undervisning spelar läraren en stor roll för denna stöttning så att alla elever lär och utvecklas (Lindberg, 2004:471f). Emellertid visar det sig dock att interaktionen mellan lärare och elev inte alltid ger utrymme för stöttning, enligt Lindberg. Lärare tenderar att dominera och styra interaktionen och ger inte så stort utrymme för eleverna att vara aktiva. Det är också läraren som bestämmer över samtalsämnen och fördelar ordet. Frågorna lärare ställer är också ofta av typen testfrågor, vilka ställs med ett rätt svar i åtanke istället för att belysa frågan ur olika perspektiv. Lindberg menar att lärare istället ska ställa öppna frågor och stötta eleverna i deras försök att formulera sig och tolka och förstå lärostoffet (Lindberg, 2004:478ff). Lindberg betonar vidare samtalets roll för att utveckla andraspråket samt vikten av att få ta del av andras perspektiv och ståndpunkter, vilket hon menar utgör grunden för all kunskapsutveckling (Lindberg, 2004).

4.2 Andraspråksperspektiv

Den kanadensiske professorn i utvecklingspsykologi Jim Cummins är en av de ledande inom andraspråksforskning. Han anser att lärare behöver omdefiniera sina roller, både som grupp och som individer, för att inte omedvetet förstärka utövandet av tvingade maktförhållanden samt för att kunna undervisa effektivt i en kontext med elever som avviker från de ”vanliga”, enspråkiga och kulturellt homogena eleverna med medelklassbakgrund. För att få till en förändring krävs att lärare är villiga att utmana och blir medvetna om de rådande maktförhållanden som finns i samhället samt i skolan. Han anser att det finns ett behov av en språkpolicy i skolan, detta för att starta igång en process och få till en förändring i den enskilda skolan (Cummins, 2001:88ff). Cummins har utvecklat en modell⁷ som kan fungera som utgångspunkt för processen med att utveckla en språkpolicy i skolan och som integrerar forskning, teori och praktik. En av huvudpoängerna i Cummins bidrag är att forskning och teorier bör utgöra grunden för undervisningen av andraspråkselever. Cummins modell (se figur 1 nedan) visar hur en föredömlig inlärnin g av ett andraspråk ska genomföras.

⁷ En modell är oftast ett sätt för forskare att synliggöra en teori eller del av en teori och där man till skillnad mot teorin inte har som ambition att presentera slutgiltig kunskap (Patel & Davidson, 2011:22)



Figur 1. Att utveckla en god studiemässig förmåga (Fritt efter Cummins, 2001:94)

Cirkeln i mitten av figur 1, här ovan, representerar det interpersonella utrymme som Vygotskij (1978) benämner som den närmaste utvecklingszonen. Detta utrymme skapas i *interaktionen mellan lärare och elev* och där sker inläring och förhandlas identiteter. Denna interaktion är inte neutral i kontexter med individer som har olika språkliga, kulturella och ekonomiska bakgrunder och där social orättvisa oundvikligen förekommer. Maktförhållandena i samhället antingen förstärks eller utmanas och reproduceras i klassrummet och påverkar identitetsförhandlingen mellan lärare och elever. För att skapa förutsättningar för lärande bör elevernas personliga, språkliga och kulturella identiteter bejakas i interaktionen mellan lärare och elev. Det språkliga sammanhang barnet ingår i ska ses som en grund för språkutveckling och skapandet av den egna självbilden. För studiemässiga framsteg måste också elevernas *kognitiva*⁸ *engagemang* vara maximalt i samspelet mellan lärare och elev (Cummins, 2001:93ff). Interaktionen kan studeras ur två synsätt, det ena synsättet är ”*relationen mellan undervisning och lärande*”, det vill säga de arbetsformer och strategier som läraren använder i undervisningen för att frambringa maximalt kognitivt engagemang hos eleverna. Det andra

⁸ Kognition innefattar processer för att förstå och uppfatta, lära sig samt kunna och minnas saker (Hammarberg:2004:52).

synsättet är ”*stärkandet av elevernas självbild*”, där läraren spelar en stor roll. Sättet en lärare ser på och tilltalar en elev har betydelse för hur eleven kommer att se på sig själv. Läraren bör skapa en positiv inlärningsmiljö där varje elev blir hörd, får respekt samt bekräftelse av läraren. Detta för att eleverna ska känna sig stöttade i den enorma kraftansträngning det innebär för andraspråks elever att komma ikapp de andra eleverna studiemässigt samt för att skapa motivation hos eleverna (Cummins, 2001:105). Detta innebär i praktiken att ju mer eleverna lär sig, desto mer ökar engagemanget för studierna och stärks den studiemässiga självbilden.

I delen *Fokus på innehåll* argumenterar Cummins för en erfarenhetsbaserad undervisning, där innehållet i undervisningen ska utgå från elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter samt bestå av ett *begripligt inflöde*, vilket innebär att eleverna bör få känna samhörighet med texterna de läser. Med begripligt inflöde menas även en djupare förståelse av ord och begrepp samt även utvecklande av *kritisk literacitet*, det vill säga ett kritiskt förhållningssätt till läsning. För att uppnå detta krävs ett tillåtande klassrumsklimat. Läraren måste även skapa en relation till eleverna så de uppmuntras till att dela med sig av sina erfarenheter. I *Fokus på språk* i figur 1 förenas omtvistade frågor såsom; när lärare ska lära ut formella aspekter av språket samt vilka metoder som ska användas för att lära ut andraspråksgrammatik och uttal under benämningen *språklig medvetenhet*. Språklig medvetenhet innebär även utvecklande av *kritisk språkmedvetenhet*, det vill säga en förmåga att se sambandet mellan makt och språk, exempelvis i nyheter, politiska budskap och reklam (Cummins, 2001:99ff).

Delen *Fokus på språkanvändning* grundar sig på uppfattningen att andraspråket förblir abstrakt om eleverna inte ges möjlighet att uttrycka sin personlighet, begåvning och identitet på andraspråket. Cummins modell visar tre exempel på hur språket kan användas; *bilda ny kunskap, skapa texter och andra litterära uttryck* och *påverka sociala förhållanden*. Cummins betonar hur viktigt det är att eleverna ges rika tillfällen att använda språket både skriftligt och muntligt på både första- och andraspråket. Han nämner bland annat drama och reflekterande självbiografier som bra aktiviteter för att främja en positiv självbild samt utveckla elevernas läs och skrivutveckling. Han poängterar också vikten av att eleverna får läsa böcker på både första- och andraspråket för att motivera dem till fortsatt läsning. Språket ska användas i syfte för att stärka elevernas självbilder och för att till slut utveckla kritiskt tänkande individer. För att skolor ska kunna arbeta i den riktning som beskrivits ovan och driva fram processen för

förändring i enskilda skolor krävs enligt Cummins en språkpolicy som omfattar alla elever i skolan (Cummins, 2001:103ff).

4.3 Interkulturellt perspektiv

Pirjo Lahdenperä, docent i pedagogik, förespråkar interkulturell pedagogik i skolorna, vilket hon betraktar som ett övergripande begrepp som inbegriper interkulturell kommunikation, interkulturellt lärande, interkulturell undervisning, interkulturell pedagogisk forskning och mångkulturell skolutveckling. Termen *interkulturalitet* innefattar ordet *inter*, vilket innebär växelverkan, och ordet *kultur* som står för något som ger mening och ordning i människans liv (Lahdenperä, 2004:13; 2004:21). Relationen mellan interkulturell pedagogik och det akademiska ämnet pedagogik är att i interkulturell pedagogik placeras fokus på förhållningssätt och kulturella aspekter (Borgström, 2004:35). Ett interkulturellt förhållningssätt ser elevernas bakgrund som en tillgång, deras kunskaper om ursprungslandet, språk, religion, etcetera utgör en resurs för fortsatt lärande. Motsatsen till interkulturellt förhållningssätt är ett bristperspektiv, där man anser att elever som inte är etniskt svenska behöver *kompenseras* och man ser mångfald som ett problem som måste åtgärdas. Elmeroth (2008) menar att bristperspektivet bör ersättas av ett resursperspektiv, vilket innebär att elevers resurser måste utgöra grunden, en grund som behöver *kompletteras* med det svenska i Sverige samtidigt som de redan förekommande resurserna hos eleven utvecklas vidare. Hon menar vidare att den grupp som innehar makten i samhället, majoriteten, vidmakthåller ”den egna kulturen som det normala”, vilket också blir normen vid bedömning av andra grupper i samhället. Benägenheten att betrakta sin kultur som central benämns med begreppet *etnocentrism*, vilken många gånger åtföljs av nedvärderande attityder mot andra kulturer samt en överlägsen syn på den egna kulturen (Elmeroth, 2008:119; 2008:30f). Enligt Lahdenperä (2004) så ställer interkulturalitet värdemässiga aspekter på kulturmöten. De etiska värden som Lahdenperä nämner som mål för ett interkulturellt synsätt i uppfostran och utbildning är jämlikhet, social rättvisa, ömsesidig respekt och tolerans. Det är således både moraliska och normativa aspekter som tar fasta på att individer i mångkulturella samhällen, med utgångspunkt i demokratiska värden, kan leva och respektera varandras behov och livsvärden. Men för att kunna göra det måste man förstå och ha kunskap om hur fördomar, stereotypier, diskriminering, sociala ojämlikheter och rasism inverkar på våra sociala relationer och vår kommunikation (Lahdenperä, 2004:15). Elmeroth (2008) menar att sättet vi talar om olika företeelser avgör

hur vi kommer att uppfatta dem, vilket innebär att språket kan brukas för att sortera och särskilja. Svenskar och invandrare konstrueras som motsatta kategorier, vilket delar in samhället i två grupper, svenskar eller ”icke-svenska”. I det svenska utbildningsväsendet har de svenska lärarna makten över språket vilka de delar med massmedia, politiker och andra aktörer i samhället som tillsammans avger signaler om språkets plats i hierarkin samt dess betydelse. Dessa signaler visas också genom att språk som inte tillhör västvärlden åsidosätts samt genom yrkanden på ”brytningsfri” svenska (Elmeroth, 2008:19; 2008:85). Den kritiska aspekten av interkulturalitet innebär att man är självkritisk till sin kultur, historia och den egna medverkan i återskapandet av gällande kulturmönster. Man ska även vara kritisk till andras ståndpunkter och ifrågasätta makten för att öka möjligheten till social rättvisa. Den nydanande aspekten av interkulturalitet handlar om gränsöverskridande, att vidga och bearbeta kulturella hinder (Lahdenperä, 2008). Lahdenperä påpekar att begreppet interkulturell undervisning uppkom i samband med den mångkulturella samhällsutvecklingen i Europa i syfte för att upphäva rasdiskrimineringen (Lahdenperä, 2004:15). Interkulturell undervisning innebär att innehållet i undervisningen ska utmärkas av variation och medvetenhet om olika synsätt och vara väsentligt för eleverna. Detta för att integrera och uppmuntra komplexitet i tänkandet som leder till nya interkulturella läroprocesser (Borgström, 2004).

5. Metod

Metod handlar om det tillvägagångssätt man använder för att inhämta, organisera och tolka information vid undersökningar (Larsen, 2009:17). I följande avsnitt kommer jag redogöra för hur arbetet med undersökningen gått till samt vilka metodologiska överväganden som tagits ställning till i samband med den.

5.1 Metodval

I vetenskapliga pedagogiska studier används två olika forskningsansatser som benämns kvalitativa respektive kvantitativa. Den kvantitativa metoden har rötter i positivism, behaviorism och empirism, vilket innebär att man söker ”säker” kunskap. Vid kvantitativ metod samlar forskaren in en mängd data i syfte för att sedan analysera och hitta mönster som antas gälla för alla människor generellt. Statistiska metoder är centralt för att analysera mängden data vid kvantitativa metoder. Den kvalitativa metoden har vuxit fram ur humanistisk vetenskap med främst inriktningarna fenomenologi och hermeneutik som grund. Vid kvalitativ metod så är fokus på att tolka och försöka förstå resultaten och inte generalisera (Stukat, 2011:34ff). Då jag har för avsikt att söka förstå och tolka informanternas tankar kring hur de utformar undervisningen för nyanlända samt deras upplevelser av att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser så kommer en kvalitativ metod användas. Metodansatsen kommer att utgå från hermeneutik, som handlar om att förstå och tolka helheten i relation till delarna samt pendla mellan helhet och del för att nå en så fullkomlig förståelse som möjligt. Forskare som utgår från hermeneutik närmar sig det studerade objektet subjektivt med utgångspunkt i sin egen förförståelse. Den förförståelse och kunskap forskaren har samt de tankar, känslor och intryck, ses som en tillgång inte ett hinder för att förstå och tolka forskningsobjektet (Patel & Davidson, 2011:28f). Analysen kommer att utföras enligt en hermeneutisk utgångspunkt. Jag anser det lämpligt då syftet är att försöka förstå och förmedla lärares upplevelser kring att undervisa nyanlända elever samt deras tankar kring hur de utformar sin undervisning för nyanlända. Dalen (2007) menar dock att det är viktigt att forskare är medvetna om sin egen förförståelse, som inrymmer de uppfattningar och åsikter man på förhand har om det som ska studeras. Hon anser att man ska ”dra in sin förförståelse” så att den medverkar till så stor förståelse som möjligt av informanternas utsagor och

upplevelser (Dalen, 2007:13). Det är dock enligt Larsen omöjligt att vara helt objektiv, ”dvs. saklig och fri från personliga värderingar”, vid forskning (Larsen, 2009:15).

5.2 Intervjuer

Enligt Kvale (i Dalen, 2007:9) betyder ordet intervju ”utväxling av synpunkter” mellan två parter om ett visst tema. Syftet med en intervju är att få fram beskrivande information om hur människor upplever sin livsvärld (Dalen, 2007:9). Enligt Stukat så kan djupintervjun vara ett viktigt instrument för att förstå och beskriva det enskilda fallet (Stukat, 2011:36). Då jag ämnar försöka förstå fem enskilda lärares tankar, känslor och upplevelser så kommer jag använda mig av djupintervjuer för att besvara mina frågeställningar.

Enligt Larsen (2009) finns det dock olika typer av kvalitativa intervjuer, de mer strukturerade eller mindre strukturerade. Mer strukturerad innebär att man från början har gjort en lista med färdigformulerade frågor som ställs i fast ordningsföljd för samtliga informanter. De mer ostrukturerade intervjuerna innebär att man inte utgår från färdigformulerade frågor, utan låter graden av strukturering bero på frågeställningen. En viss struktur rekommenderas dock i studier där man inte har så stor erfarenhet av att intervjua samt är tidsbegränsad då det gör det enklare att sammanställa svaren och jämföra. En nackdel är att det kan leda till att man förlorar information (Larsen, 2009:83ff). Jag använt mig av en intervjuguide (se bilaga 2) med delvis strukturerade frågor för att besvara mina frågeställningar. Fördelen med detta var att jag hade en tydlig utgångspunkt för intervjun samtidigt som informanterna kunde tala relativt fritt om forskningsämnet. Vid samtliga intervjutillfällen användes intervjuguiden med färdigformulerade frågor som ställdes till alla informanter. Frågorna ställdes inte i fast ordningsföljd utan de har fått tala relativt fritt då jag velat få så utförliga och beskrivande svar som möjligt. Jag har således inte avbrutit dem om de kommit in på en fråga tidigare än vad som varit avsedd utan huvudsaken har varit att alla frågor har blivit avklarade i slutet av intervjun. Om jag fann det relevant ställdes följdfrågor på ett individualiserat sätt. Intervjufrågorna utformades med utgångspunkt i en metod som kallas för *tratt-tekniken*, vilket innebär att man inleder de första frågorna med öppna frågor för att sedan övergå till mer specifika frågor. Enligt Patel och Davidson gör denna teknik att informanterna blir mer motiverade då de genom de inledande frågorna får uttala sig som de vill (Patel & Davidson, 2011:78).

Intervjuerna spelades också in efter tillstånd från deltagarna för att kunna fokusera på intervjun, och inte på att stressa för att hinna skriva ned anteckningar. Genom ljudinspelningarna har jag också kunnat koncentrera mig på att lyssna och ha ögonkontakt med informanterna samt har kunnat ställa följdfrågor om det ansågs relevant. En annan fördel med ljudinspelningen är att man kan registrera informanternas svar exakt och kan gå tillbaka och lyssna igen, vilket underlättar vid tolkning av materialet.

Enligt Stukat (2011) så är även miljön där intervjun sker viktig. Intervjumiljön ska upplevas som trygg för både informanter och intervjuare och vara så ostörd som möjligt. Då man ska eftersträva en för informanten lugn och trygg miljö, så bör informanterna själva få välja miljö för intervjun (Stukat, 2011:45). Samtliga informanter som deltog i undersökningen fick själva välja tid och plats för intervjun, varav alla fem informanter valde sina respektive klassrum som miljö för intervjun. Larsen menar vidare att det är viktigt att den som intervjuar tänker på hur frågor och kommentarer kan uppfattas av informanten så att hon eller han inte känner sig otrygga samt bedömda (Larsen, 2009:87). Det gäller att vara bekräftande gentemot informanterna, både i sättet man frågar på samt i sättet man lyssnar på (Dalen, 2007:39). Då intervjun har en hermeneutisk inriktning, spelar empatiförmåga och medkänsla hos intervjuaren stor roll om man vill nå en djupare förståelse av informanternas livsvärld (Patel & Davidson, 2011:84).

5.3 Fördelar och nackdelar med kvalitativ metod

Fördelarna med kvalitativ metod är att forskaren personligen möter informanterna, vilket minimerar bortfallet då informanter sällan uteblir från intervjuer. Kvalitativ metod ger också bättre möjlighet till att förstå helheten av ett fenomen genom att forskaren vid intervjutillfället kan ställa följdfrågor för att få fördjupande svar. Dessutom är det enklare att säkra god validitet då informanterna kan tala någorlunda fritt och forskaren kan be om eventuella klargöranden. Nackdelarna med kvalitativ metod är att det är oerhört tidskrävande att behandla data efteråt och klassificera materialet. Ytterligare en nackdel är att människor vid kvalitativa intervjuer inte alltid är sanningsenliga. Då forskaren sitter mittemot kan informanterna i vissa fall svara det de tror att forskaren vill höra eller för att göra ett gott intryck (Larsen, 2009:26f).

5.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vid vetenskapliga studier bör hänsyn tas till studiens grader av reliabilitet, validitet samt även generaliserbarhet. Stukat definierar reliabilitet som tillförlitlighet eller mätnoggrannhet. En mätning kan ha hög eller låg reliabilitet beroende på det mätinstrumentet man väljer (Stukat, 2011:133). En god reliabilitet i en studie som baseras på kvalitativa intervjuer kan vara svår att hävda då detta kräver att man är en rutinerad intervjuare. Detta är något jag kan påstå om mig själv då det enligt Patel och Davidson fordrar lång tid av träning (Patel & Davidson, 2011:87). Dock har jag under utbildningens gång fått öva mig i intervjuteknik samt skaffat mig teoretisk kunskap om hur man genomför intervjuer. För att höja reliabiliteten har jag emellertid även spelat in intervjuerna med en mobiltelefon samtidigt som jag har observerat eventuella gester, pauser och mimiker under intervjutillfället, då dessa enligt Larsen också kan ge upplysningar som kan ge en helhetsbild (Larsen, 2009:85). Dessa observationer antecknades sedan ned så fort som möjligt efter intervjun. Ljudinspelningarna kommer sedan användas vid resultatsammanställningen för att återge samtalet med informanterna så exakt som möjligt.

Validitet har många definitioner och är ett väldigt svårtytt begrepp. Stukat definierar validitet som giltighet, mäter man det man avser att mäta samt använder man sig av ett bra mätinstrument för att mäta det (Stukat, 2011:133). I denna studie avses att tolka och söka förstå informanternas tankar kring hur de utformar undervisningen för nyanlända samt deras upplevelser av situationen att undervisa nyanlända elever. Detta innebär nödvändigtvis inte att deras tankar kring det överensstämmer med hur deras undervisning ter sig i realiteten. För att borga för en så god validitet som möjligt så informerades deltagarna om syftet med studien i flera steg, först genom missiv brevet (se bilaga 1), sedan personligen innan intervjutillfället och slutligen vid intervjutillfället. Enligt Larsen är det enklare att säkra god validitet vid kvalitativ metod då informanterna har möjlighet att tala någorlunda fritt och forskaren kan be om eventuella klargöranden (Larsen, 2009:27).

Generaliserbarhet innebär för vem resultaten gäller. Gäller resultatet endast den undersökta gruppen eller kan resultatet generaliseras. Några faktorer som kan påverka generaliserbarheten är exempelvis att urvalet är inte representativt, liten undersökningsgrupp, stort bortfall etcetera (Stukat, 2011:133). Min avsikt i denna studie är inte att generalisera resultatet då urvalet inte är så stort, utan enbart redogöra för fem enskilda lärares tankar kring hur de

utformar undervisningen för nyanlända elever samt deras upplevelser av att undervisa nyanlända.

5.5 Forskningsetik

Vid forskningsstudier som involverar människor bör hänsyn tas till etiska regler för att skydda informanten. Jag utgår i denna studie från humanistisk- samhällsvetenskapliga rådets forskningsetiska principer där individskyddskravet kan preciseras i fyra allmänna huvudkrav; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

Informationskravet innebär att forskaren är skyldig att informera de berörda om syftet med studien samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. De ska upplysas om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Jag informerade de deltagande om syftet med studien och villkoren i flera steg, först genom ett missiv brev som skickades ut via mejl, sedan personligen innan och vid intervjutillfället. *Samtyckeskravet* innebär att studiens deltagare själva har rätt att bestämma om sin medverkan samt att forskaren bör inhämta samtycke. Detta var jag noggrann med att klargöra för samtliga informanter. *Konfidentialitetskravet* innebär att personuppgifter om undersökningsdeltagarna bör hanteras på ett sådant sätt så att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående. Jag underrättade informanterna om att alla deltagare och verksamheter i studien kommer att behandlas konfidentiellt först genom missiv brevet sedan personligen. *Nyttjandekravet* innebär att de insamlade uppgifterna endast får användas för forskningsändamål. Jag förklarade att intervju svaren endast kommer att användas i vetenskapligt syfte.

5.6 Genomförande

Då jag varit verksam som lärarvikarie i kommunen som hänvisas till i denna studie, så fanns vetskap om att många skolor i kommunen tog emot nyanlända elever. Till att börja med så tittade jag på kommunens hemsida för att se vilka skolor som tog emot en hög andel nyanlända elever och gjorde därefter mitt första urval efter de skolor som uppfyllde följande två kriterier; skolor som direkt slussar ut nyanlända elever i ordinarie klasser samt skolor som har en hög andel nyanlända elever. Därefter togs en första kontakt med biträdande rektorer på tre skolor för att få tillstånd att intervjua lärare på skolan samt delge information om studien.

Efter överenskommelse med biträdande rektorer på respektive skolor så skickades via mejl ett missiv brev ut först till biträdande rektorer och sedan till lärare på skolan. En av de biträdande rektorerna hörde av sig en vecka efter att missiv brevet skickats ut och meddelade att inga av lärarna på skolan hade tid. På de andra skolorna fick jag inga svar av några lärare. I samråd med biträdande rektorer på de resterande två skolorna så beslöt jag att ta personlig kontakt med lärarna, där jag lyckades boka tid för intervjuer med sammanlagt fem lärare. Detta urval skedde genom självselektion då informanterna själva valde att vara med i undersökningen när de tillfrågades. De två skolor där dessa lärare är verksamma hade tidigare förberedelseklasser på skolorna men valde sedan att placera nyanlända elever direkt i ordinarie klasser i syfte för att inkludera dem i skolgemenskapen. Intervjuerna skedde under en två veckors period där tre av lärarna intervjuades första veckan och de resterande två lärare veckan därpå. Intervjuerna transkriberades sedan ordagrant omedelbart efter intervjun, då detta enligt Dalen (2007) kan vara en fördel för att på bästa möjliga sätt kunna återge informanternas uttalanden. Det ger även en möjlighet till en speciell närhet till intervjumaterialet som kan förstärka senare analysprocess (Dalen, 2007:69). Intervjuutskriften kompletterades sedan med de anteckningar jag skrev ner direkt efter intervjun angående informanternas gester, pauser och mimik under intervjun.

5.7 Presentation av informanter

Enligt Patel och Davidson bör en beskrivning av informanterna ingå i metodbeskrivningen för att möjliggöra att läsaren på egen hand kan bedöma rimlighet och generaliserbarhet i undersökningens kommande resultat och tolkningar (Patel & Davidson, 2011:131). Här nedan kommer således en närmare presentation av informanterna, men då de försäkrades anonymitet så kommer de att tilldelas fingerade namn i studien.

Elin har arbetat som grundskollärare i drygt tre år sedan hon tog sin lärarexamen. Hon har gått en 3,5 år lång utbildning mot yngre åldrar med inriktningen matematik och svenska men även läst No/So samt Svenska som andraspråk. Hon har behörighet att undervisa från förskoleklass och upp till femman och är klassföreståndare för årskurs ett.

Åsa har arbetat på samma skola i drygt 19 år, alltsedan hon tog sin lärarexamen 1995. Hon har gått en 3,5 år lång utbildning och är utbildad 1-7 lärare med huvudämnena svenska och de

samhällsorienterande ämnen, annars täcker hennes utbildning alla ämnen. Åsa är klassföreståndare för årskurs tre.

Anna har undervisat från förskolan upp till mellanstadiet i 26 år inom en och samma kommun. Hon har i botten en förskolläraryt utbildning som är 2,5 år lång men kompletterade senare till grundskollärare med inriktningarna matematik och svenska. Hon har även några poäng i FLiS utbildning (Flerspråkighet i skolan) där det ingår lite Svenska som andraspråk. Anna är klassföreståndare för årskurs sex.

Siv har i botten en tvåårig förskolläraryt utbildning med inriktningen Montessori pedagogik, men utbildade sig sedan vidare och blev färdig grundskollärare 2001. Hennes grundskolläraryt utbildning var tvåårig och inriktad mot svenska och matte. Hon har arbetat inom kommunen i snart 35 år varav 7,5 år som grundskollärare resten som förskollärare. Siv är klassföreståndare för årskurs tre.

Mia tog examen 2007 och har alltsedan dess arbetat i samma skola. Hennes utbildning var 4,5 år med inriktningarna svenska, historia och litteratur. Hon har även läst 9 poäng i Svenska som andraspråk. Mia är klassföreståndare för årskurs fyra och har behörighet att undervisa från årskurs 4-9.

6. Resultatredovisning och analys

I följande avsnitt kommer jag att redovisa och analysera det empiriska materialet som består av fem intervjuer. Materialet som kommer att redovisas är ett urval som valts med utgångspunkt i dess relevans att besvara studiens frågeställningar; Hur upplever lärarna situationen med att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser? Hur utformas undervisningen för nyanlända elever i ordinarie klasser? Analysen kommer att byggas på teman som utgår från intervjuguiden och de områden den behandlar. Jag kommer att återge urvalet av intervjuerna i citatform för att återge så exakta svar som möjligt och ge läsaren en inblick i hur jag tolkat materialet.

6.1 Upplevelser av situationen

Detta tema inleds med de deltagande lärarnas upplevelser av att undervisa nyanlända i sina ordinarie klasser. Samtliga lärare i studien upplevde arbetssituationen som krävande och uttryckte att det kan vara svårt att hinna med alla elever. Fyra av lärarna i studien menade även att de många gånger kände sig otillräckliga. Jag kommer lyfta upp Elin, Åsas, Annas och Mias utsagor för att utgöra exempel på det. Sivs utsaga skiljer sig något åt från de övriga lärarna i studien, vilket jag kommer att redogöra för i slutet på detta tema.

Elin beskriver att det har varit svårt och att hon många gånger känner sig otillräcklig som lärare.

Har varit svårt, de får inte den hjälp de har rätt till. Känner många gånger att man kanske inte räcker till. Vissa elever går det bra med medan andra går det inte då de gått igenom svårigheter i sitt hemland som gör att det blir blockeringar. Olika orsaker till hur de utvecklas. Egentligen i början borde de hamna i en mindre grupp med lärare som är specialiserade på andraspråks-elever, hur man bemöter dem i början, men å andra sidan har jag utbildning i svenska som andraspråk, hindret är ju att jag också har andra elever, förstår du. Man ska hela tiden försöka och inte tänka att det blir för svårt. Vi har tidigare haft förberedelseklasser på skolan som inte funkade så bra då eleverna blivit isolerade från skolgemenskapen och varit utsatta för glåpord, ”de där irakierna”, de blir en grupp för sig själva. Man ska ju inkludera alla inte exkludera, fördel med ordinarietklass, då man ändå kommer att hamna där till slut och tillhör en klass så att de inte känner sig utsatta. Bäst i vanlig klass men då behöver man mer hjälp och stöd och mer resurser. (Elin)

Elin hävdar att det varit svårt i början då hon har fem elever som är relativt nyanlända och att hon önskar mer stöd, hjälp och mer resurser från skolan. Hon uttrycker även en medvetenhet om att nyanlända elever inte alltid får den hjälp de har rätt till, vilket stämmer väl överens med Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (2009). Elin menar först att hon tycker att nyanlända elever borde placeras i mindre grupper men kommer sedan fram till att det är bäst i vanlig klass men i så fall med fler resurser. Jag förstår det som att hon anser det vara ett dilemma vad som egentligen är bäst för nyanlända elever och verkar osäker men kommer slutligen fram till det som låter mest "korrekt" att säga, då hon uttrycker "man ska ju inkludera alla inte exkludera". Elin menar vidare att de skulle behöva "specialiserade" lärare men kommer sedan på att hon själv har en utbildning i Svenska som andraspråk och uttrycker då att det är de andra eleverna i klassen som utgör ett hinder. Jag tolkar det som att Elin inte verkar se den resurs hon själv utgör för sina elever med sin utbildning utan ser bara problem istället för möjligheter vilket jag kopplar till det Elmeroth (2008) benämner för ett bristperspektiv. Elin hävdar vidare att det inte fungerade så bra när de hade förberedelseklasser då de nyanlända eleverna blev isolerade från skolgemenskapen och utsatta för glåpord och därav valde skolan att placera dem direkt i ordinarie klasser i syfte för att inkludera dem i skolgemenskapen. Utifrån ett interkulturellt perspektiv och de etiska värden Lahdenperä (2008) nämner som mål för ett interkulturellt synsätt i uppfostran och utbildning så behöver skolan arbeta mer med elevernas förhållningssätt gentemot varandra när det kommer till ömsesidig respekt och tolerans. Rodell Olgac (1995) förespråkar liksom Lahdenperä (2008) ett interkulturellt förhållningssätt för att låta eleverna lära känna varandra över kulturgränserna. Raundalen och Schultz (2007) anser vidare att lärare bör vara medvetna om hur krisens efterverkningar påverkar barns uppträdande och förutsättningar för lärande. Elin verkar medveten när hon uttrycker att de kan ha "gått igenom svårigheter i sitt hemland som gör att det blir blockeringar".

Åsa uttrycker känslor av ensamhet och otillräcklighet i situationen samt missnöje med skolans rutiner i fråga om nyanlända.

Tycker att det fungerar förvånansvärt bra nu. Jag skulle då önska att det fanns lite tydligare rutiner på skolan, någon uppföljning, det är ingen som har frågat hur det går för dem här tjejerna, ingen... dem är bara utplacerade och så ska det skötas, jag tycker att det haltar. Det handlar ju om barn! Jag kan ju tycka, finns en önskan om hur man ska motta så att det blir bra, en bra start. Det blir ju ganska tufft om man som här nu kommer in och man inte kan prata med någon, då blir det... jättetufft. Det tog två veckor tills studiehandledaren kom, hade ingen i början. Jag ser ju i hennes ögon att hon vill uttrycka sig, och där skulle man ju behöva någon som kunde språket som kunde hjälpa henne på ett helt annat sätt. Jag kan ju känna som vuxen

att man känner sig otillräcklig många gånger, man gör sitt bästa men man är ju bara en. Jag tycker att man kunde ha krav och förväntningar också på att föräldrar skulle finnas med i början. Bara tanken på att åka till en skola och släppa av sina barn där, ingenting, man får ont i hjärtat... jag fick be mamman stanna till första rasten... Hon vart ju avlämnad och det var vi som fick be mamman stanna en stund extra annars hade hon suttit i gruppen utan någon, och utan att kunna kommunicera. Skulle önska att mamman som ändå kan lite engelska att hon skulle vara mer med för trygghetens skull, jag har bjudit hit henne flera gånger men... det tror jag skulle hjälpa mycket. (Åsa)

Vid intervjun med Åsa var det många upprörda känslor som blossade upp till ytan. Jag förstår det som att Åsa känner sig väldigt ensam i situationen och att hon skulle önska mer stöd och hjälp från skolans sida. Skolverkets rapport (2008) ”Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever” anger riktlinjer för hur skolor ska arbeta med nyanlända, men i praktiken råder det stora brister, vilket Åsas utsaga vittnar om. Åsa definierar tydligt sin roll som omtänksam lärare och uttrycker en förståelse för de nyanlända elevernas situation. Hon riktar dock missnöje mot skolans sätt att motta nyanlända elever och menar att eleverna bara placeras ut i klasserna utan någon uppföljning. Åsa anser vidare att det borde vara krav på att de nyanlända barnens föräldrar också skulle vara med i början för trygghetens skull. Den elev hon berättar om här ovan är helt nyanländ och har enbart varit i klassen under tre veckor. Den enda resurs som finns att tillgå för eleven är studiehandledning vid två tillfällen i veckan, två timmar åt gången, vilket Åsa upplever som väldigt lite. Åsa menar att hon många gånger känner sig otillräcklig som lärare då eleven inte kan prata svenska, bara ytterst lite engelska, och hon enbart kan kommunicera med henne genom kroppsspråket och lite engelska. Hon menar vidare att hon har bjudit dit flickans mamma flera gånger men hon uppger att hon inte har tid. Rodell Olgac (1995) betonar vikten av bra samarbete med barnens föräldrar, vilket även Åsa verkar medveten om då hon uttrycker ”det tror jag skulle hjälpa mycket”, men tyvärr så verkar inte samarbetet fungera trots Åsas försök.

Anna beskriver tydligt skälen till varför hon känner sig otillräcklig men uppger samtidigt att hon upplever arbetssituationen som stimulerande.

Ett stimulerande arbetssätt, det jobbiga för mig är inte att ha nyanlända, det jobbiga för mig är barn som går över gränserna som inte förstår vad lag och rätt är, hur man kränker varandra... personalförändringar när det inte finns vikarier, då man blir splittrad för man ska ha många, och man känner sig så otillräcklig. Man har lätt som lärare att känna sig otillräcklig och då sätter jag upp mål för mig själv, där jag låter honom vara huvudfokus, att vara trött beror på att jag känner mig otillräcklig, men vad är det som har gjort att jag känner mig otillräcklig, jo att jag ser att jag inte hinner med honom och jag ser honom sitta i bänken och inte förstår fem procent av vad jag säger, och då får man så ont i hjärtat, och dåligt samvete... de kommer ju från en annan skolmiljö så de sitter ju snällt och tyst och väntar. Men så har jag ju observerat andra klasser, lite äldre barn, en lite större flytt, som kommit att hamna en stor klick i klasserna, att

från att ha kommit från länder där skolan är lagen till att vända om helt, dem vart ju helt gränslösa, oförskämda, härjade, konflikter med deras lärare. Att dem tar till sig det svenska skolsystemet, aha det är så här det är här. Då gäller det ju jättemycket att du har en strukturerad lärare. (Anna)

På frågan hur Anna upplever situationen med att undervisa nyanlända elever i klassen svarar Anna först att det är ”ett stimulerande arbetssätt” men kommer sedan in på att hon inte ser de nyanlända eleverna i klassen som det ”jobbiga” utan det är istället annan problematik med elever som kränker varandra och går över gränserna. Jag kan uppleva litegrann att Anna intar ett bristperspektiv då hennes upplevelser av situationen direkt kopplades till problematik som inte hade fokus på nyanlända elever utan på det överrepresenterade mångkulturella elevunderlaget. Anna berättar vidare om nyanlända elever i högstadiet som hon menar blivit ”gränslösa, oförskämda, härjade” och kommit i konflikter med deras lärare. Raundalen och Schultz (2007) menar att om man inte ges möjlighet att bearbeta trauman och smärtsamma händelser kan det leda till aggressivitet och till att man blir utåtagerande istället. Jag tolkar det som att Anna inte verkar medveten om detta, utan hon förmodar att det är för att ”dem tar till sig det svenska skolsystemet”.

Mia beskriver sina upplevelser av att undervisa nyanlända elever på följande sätt.

I början var det krävande och jag upplevde det som tufft, men jag tycker att med tiden så har det släppt, nu tycker jag inte att det är jobbigt, men i början var det hjärtskärande att se dessa elever sitta som frågetecken. När vi fick reda på att de direkt skulle slussas ut i våra klassrum, så var det väldigt mycket negativa reaktioner, gud, hur ska vi lärare göra, hur ska vi förhålla oss till det här, dem kommer sitta som fågelholkar och inte förstå något. Det var många sådana tankar, och man kände sig otillräcklig, vad kan jag göra, man kände, jag behärskar inte den här kunskapen att hjälpa dessa elever, man ifrågasatte sig själv många gånger, men det tycker jag har släppt, det var en ren process. Man behöver mer tid och mer material, mer resurser känner jag ibland. Man får använda det sunda förnuftet som lärare, det är så individuellt allting, det finns inte såhär ska vi alla göra, det går inte, när det gäller mottagandet och undervisningen, nej. Vissa elever har knappt haft någon skolgång, de har så stora luckor på grund av krig, kanske att de har varit gömda, eller inget medborgarskap de har fått väntat och sådär, det finns ju traumatiserade elever också. Man får inte veta så mycket, man får själv forska sig fram om det är något man undrar över. (Mia)

Mia berättar att hon fick fem nyanlända elever från fyra olika länder i november månad, vilket gjorde att hon upplevde det som väldigt krävande och tufft i början. Hon beskriver även att hon i början ifrågasatte sin egen kompetens för att kunna hjälpa de nyanlända eleverna samt att hon i likhet med Elin, Åsa och Anna kände sig otillräcklig. Hon hävdar även att det var ”väldigt mycket negativa reaktioner” från andra lärare på skolan när de fick beslutet om att nyanlända elever skulle slussas ut direkt i ordinarie klasser, vilket hon menar baserades på att

dem ifrågasatte sin egen kompetens. Förberedelseklasserna blev som en skola i en skola enligt Mia och därav valde skolan istället att placera ut nyanlända elever direkt i ordinarie klasser i syfte för att inkludera dem i skolgemenskapen. Mia beskriver vidare att vissa av de nyanlända eleverna har gått igenom svårigheter i hemlandet och blivit traumatiserade. Raundalen och Schultz (2007) menar att lärare måste söka upp de barn som lever med ”dolda kriser” och visa medmänsklighet, vilket jag upplever att Mia gör till viss del när hon säger att ”man får själv forska sig fram om det är något man undrar över”. Mia hävdar att det sker kartläggning av elevernas tidigare bakgrund och kunskaper men att hon ändå inte får veta så mycket när de kommer.

Siv beskriver sina upplevelser av rådande arbetssituation på följande sätt.

Det kan vara svårt att hinna med, jag försöker ju se varje barn, väldigt viktigt att få kontakt varje dag. Det är så roligt att se deras framsteg hela tiden, de är ju så himla glada och positiva, det här är ju så nytt för dem att komma till den här skolan och se hur vi jobbar, en elev sa att han var förvånad över att vi inte slog barnen. Han har berättat att de varit mitt i ett granatkrig och sett döda människor, små barn och så här, jag blev förvånad över att han ställde en sådan fråga men jag berättade att vi inte gör så i vår skola, vi får inte göra så i vårt land. Men sådana saker gör så att man hajar till. Jag har haft elever som inte gått i skola alls på grund av kriget. Det är så olika, en del barn är så skygga och mår så dåligt på grund av psykiska saker och det jag känner som lärare, så får man inte veta så mycket om eleverna när de kommer, direkt, det är lite ”hyss, hyss” så dårå. Vi får bara veta det de vill berätta så att säga. Man kan få barn som mår jättedåligt, jag har haft barn här som varit livrädda när de ska börja skolan, barn som har kommit och gråtit hela dagarna, och man får vara, ja det är jättehemskt... de har ju berättat att det har varit så hårt i deras skolor, det är ju äga och det är allt möjligt. De sitter som små ljus i början och man vet att de varit med om ett och annat. Men det är först nu de har börjat berätta litegrann vad de har varit med om. (Siv)

Sivs utsaga skiljer sig något åt mot övriga lärare i studien då det har fokus på det psykologiska perspektivet gällande nyanlända. Hon beskriver vilka konsekvenser elevernas tidigare smärtsamma upplevelser kan leda till i klassrummet när hon menar att hon haft elever som ”kommit och gråtit hela dagarna”. Siv hävdar i likhet med Anna att det varit svårt för nyanlända elever på högstadiet att akklimatisera sig i skolan, vilket gjort att de blivit utåtagerande istället med mycket konflikter som följd. Hon uttrycker dock en medvetenhet om att deras agerande kan bero på att de inte mår så bra psykiskt. Siv menar i likhet med Mia att det sker kartläggning av de nyanlända elevernas tidigare bakgrund och kunskaper men att hon ändå inte får veta så mycket när de kommer. Hon tar också upp att de nyanlända eleverna först nu vågar ”berätta litegrann vad de varit med om”, ett år efter att de anlänt till hennes klass. Då det dröjt ett helt år förstår jag det som att Siv har en ”vänta-och-se-inställning”, vilket enligt Raundalen och Schultz (2007) innebär att så länge barnet inte säger något så finns det inga problem. Tyvärr

har många lärare den inställningen på grund av osäkerhet. Raundalen och Schultz (2007) anser att lärare bör ta upp temat annars signalerar man till eleverna att det är något man inte bör prata om. Siv berättar vidare i likhet med Åsa att hon saknar engagemang från föräldrarnas sida och menar att hon flera gånger bjudit dit föräldrar men ingen kommer då de uppger att de inte har tid.

6.2 Resurser för nyanlända elever

Lärarnas upplevelser av situationen kring att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser involverar flera aktörer i skolan, däribland modersmåslärare och studiehandledare. Detta tema tar upp de deltagande lärarnas upplevelser av relationen med modersmåslärarna och studiehandledarna samt vilka resurser som finns att tillgå för nyanlända elever. Då jag fann likheter i Elin och Mias utsagor kommer jag att lyfta upp och analysera deras utsagor gemensamt för att inte återupprepa mig i analysen. Detta kommer jag även att göra med Annas och Sivs uttalanden av samma anledning. Åsas utsaga kommer dock också att lyftas upp, men enskilt.

Elin och Mia berättar om sina upplevelser av samarbetet med modersmåsläraren på följande sätt.

Samtalar minst varje vecka och kollar hur det går. Modersmåslärare, studiehandledning två gånger i veckan. I början två veckor för att jag *bad (betonar detta)* om det på ett morgonmöte, specialpedagogen kom då också in regelbundet. Två tillfällen i veckan, två timmar åt gången i klassen eller i grupprum, ibland individuellt och ibland gruppvis efter vilket modersmål de talar. Alla veckobrev översätts till arabiska och all information från skolan. De får ganska mycket. Fördelar med att det finns personal på skolan som talar deras modersmål. (Elin)

Vi har studiehandledare och modersmåslärare. Studiehandledare tre gånger i veckan, modersmåslärare 2-3 timmar i veckan, beroende på var behovet är störst, ibland kan det vara mer timmar. Jag tycker det räcker. Sen tycker jag att ett gott samarbete med modersmåsläraren och studiehandledaren är också en förutsättning också för dessa elever, vi har ett jättebra samarbete tycker jag, vi brukar samtala en gång i veckan och utvärdera. (Mia)

Både Elin och Mia verkar nöjda med samarbetet med modersmåsläraren. Rodell Olgac (1995) framhåller modersmålsundervisningens betydelse för nyanlända elevers språk-utveckling samt identitet samt betonar vikten av bra samarbete med modersmåsläraren. Mia verkar medveten av vikten av samarbete då hon uttrycker ” ett gott samarbete [...] en förutsättning” för dessa elever. Elin uppger att eleverna ”får ganska mycket” och Mia att hon

”tycker det räcker” med antalet timmar modersmåslärare och studiehandledare finns tillgängliga. Dock har både Elin och Mia uppgivit i tidigare uttalanden (se temat ”Upplevelser av situationen” här ovan) att de önskar fler resurser. Både Elin och Mia uppger att det finns personal på skolan som talar elevernas modersmål, vilket i båda fallen är språket arabiska. Elin uppger även att all information från skolan översätts till arabiska, detta tolkar jag litegrann som ett interkulturellt förhållningssätt från skolans sida och kopplar det till de etiska värden Lahdenperä (2004) nämner som mål för ett interkulturellt synsätt i utbildning; jämlikhet, social rättvisa, tolerans och ömsesidig respekt.

Anna och Siv beskriver sitt samarbete med modersmåsläraren på detta sätt.

Modersmåsläraren är ju också studiehandledaren och det finns fritt spelrum för att hjälpa varandra. Hon erbjuder sig att följa med på utflykter och jag frågar om hon kan hjälpa mig ifall jag känner att det här behöver han ha hjälp med. Det jag har att invända emot med ... vet inte hur jag ska säga... men det jag tycker är viktigt är att den som har studiehandledning och modersmål ska ha uppnått en god nivå i svenska språket, så att man lär rätt. Om man ska lära en arabisktalande barn att prata svenska så ska man själv ha goda kunskaper i svenska. Så att, men eftersom det är en bristvara att hitta modersmåslärare och studiehandledare så jag förstår ju, men i den bästa av världar så skulle dem ha goda kunskaper i båda språken. Oftast förstår vi mer än vad vi kan uttrycka, och då tror jag ju att det också är så för modersmåslärare ibland. (Anna)

Jag berättar ju vad de ska jobba med men hon har ju inte ett så bra språk och då förstår vi inte hur hon kan jobba som modersmåslärare, det tycker vi alla. (*säger det med tystare tonfall*) Hon kan inte heller skriva rätt meningsbyggnad, jag tycker att det borde vara ett krav överhuvudtaget som lärare att man har ett bra svenskt språk, faktiskt jag tycker det. Inget större samarbete så, men hon tillhör samma arbetslag. Hon tar väldigt illa vid sig när man påpekar dårå, men så det är hemskt att säga, hon blir ju ledsen då många klagat på henne. (Siv)

Både Anna och Siv uttrycker ett missnöje gällande modersmåslärarens kompetens och brister i det svenska språket. Relationen och samarbetet med modersmåsläraren är som jag tolkar det således inte det bästa. Rodell Olgac (1995) betonar vikten av bra samarbete för att visa respekt för den bedrivna undervisningen samt belysa hur viktig den är. Anna uttrycker sig lite försiktigt och börjar först med att säga ”invända emot” till att övergå till ”det jag tycker är viktigt”, då hon som jag förstår det är medveten om att det hon säger är känsligt och kan tolkas på fel sätt. Hon visar en förståelse för modersmåsläraren då hon framför att hon tror att modersmåslärare oftast förstår mer än de kan uttrycka. Hon är också nöjd med att modersmåsläraren finns tillgänglig på skolan så att hon kan få hjälp när hon efterfrågar, utöver de två tillfällena i veckan då eleverna har studiehandledning med henne. Siv uttrycksätt är också lite försiktigt i början då hon använder sig av ett tystare tonfall men framför sedan att ”det borde vara ett krav” på att lärare ska ha ett bra svenskt språk och erkänner att det inte är något

större samarbete med modersmåsläraren. Jag kan till viss del förstå att Anna och Siv anser att en modersmåslärare ska ha ett bra svenskt språk så att de lär ut på ett rätt sätt, men samtidigt upplever jag litegrann att de har en etnocentrisk syn på språk då de verkar ha svårt att acceptera avvikanden. Elmeroth (2008) menar att majoriteten i samhället ser den egna kulturen som det normala, vilket också blir normen vid bedömning av andra grupper i samhället. Hon menar vidare att de svenska lärarna i skolan har makten över språket, vilket gör att de avger signaler om språkets plats i hierarkin samt dess betydelse. Dessa signaler visas också genom yrkanden på "brytningsfri" svenska. Utifrån den kritiska aspekten av interkulturalitet som Lahdenperä (2008) nämner bör man vara självkritisk till sin kultur, historia och den egna medverkan i återskapandet av gällande kulturmönster. Cummins (2001) menar att lärare behöver omdefiniera sina roller för att inte omedvetet förstärka utövandet av tvingade maktförhållanden.

Åsa beskriver att samarbetet med studiehandledaren inte är det ultimata.

Samlar frågor och funderingar tills studiehandledaren kommer, det är två tillfällen och en timme varje gång. Han har ju ingen övrig tid på skolan så det ju den information som jag kan överlämna i dörren, men då är ju resten av klassen i klassrummet. Det sker när han är på språng eller när jag har min rast, det är ju inte det ultimata men det är så det ser ut. Det blir ju mer jobb och inte alltid det bästa för de här barnen alla gånger. Vi skulle behöva förstärkas ännu mer. Men sen kan det ju vara annorlunda och slå lite hårt, för är språket arabiska så har vi möjlighet att koppla in modersmåsläraren på skolan så att hon kan gå in lite extra första tiden. Det har ju inte vi. Så egentligen blir resursen beroende på vilket språk barnet talar, det känns ju inte heller helt... rättvist, även om, det är ju inte frågan om rättvist, för det är ju jättebra att det finns personal som kan hjälpa, men man önskar ju att alla barn som kom skulle få, att det skulle ske på samma villkor. (Åsa)

Åsa beskriver att samarbetet med studiehandledaren inte är det bästa samt att hon önskar mer resurser. Till skillnad mot övriga lärare i studien där modersmåsläraren också är studiehandledaren och finns tillgänglig i skolan så att de kan be om extra hjälp, så är studiehandledaren i Åsas fall endast tillgänglig två gånger i veckan och då enbart en timme varje gång. Detta upplever Åsa som väldigt lite och menar att hon helst skulle vilja ha någon som är där för jämnan. Hon tar också upp att de resurser som finns att tillgå många gånger beror på vilket språk barnet talar, vilket även Elin och Anna också har uttryckt. Detta stämmer väl överens med Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (2009) som visade att nyanlända elever inte alltid får en utbildning som är likvärdig och anpassad efter deras individuella förutsättningar och behov.

6.3 Undervisningens utformning

I detta tema kommer jag ta upp hur lärarna i studien resonerar kring hur de utformar sin undervisning för nyanlända elever i ordinarie klasser.

Elin beskriver att hon använder sig mycket av Bornholmsmodellen⁹, vilket hon anser är språkutvecklande för nyanlända.

Mycket konkret, använda sig av kroppsspråket. Har mycket bilder med, koppla ihop bilder med text. Kör mycket med Bornholmsmodellen, har mycket med det fonologiska att göra. Det är språkutvecklande för de nyanlända. Sedan kan det vara olika lekar för att fånga deras intresse och få med dem i gruppen. Det är viktigt med samtal, att barnen får möjlighet att diskutera, att det inte är bara läraren som står där framme och talar. Grupparbete ibland för att få ta del av andras perspektiv. Försökte i början placera dem med klasskamrater som pratar deras modersmål för att få med dem i diskussionerna. Att använda bild är också viktigt. Försöker benämna allting, använder mig av kroppsspråket, pekar på saker och ting som benämns. Leken är också viktig med andra elever, både svenska och samma modersmål. Viktigt att kartlägga och försöka anpassa efter deras kunskaper och erfarenheter. Då vi många gånger jobbar i halvklass, har jag börjat dela in dem utifrån den nivå de befinner sig. De duktigaste i en grupp och de svagaste i en annan. Vissa kanske inte tycker att det är bra men jag har ändå valt att göra det medvetet då jag anser att det passar i denna klass. Förra terminen var det blandade grupper och jag kände att jag inte räckte till för alla barn. Nu har jag tid med lite djupare genomgångar och hinner diskutera mer. De nyanlända eleverna går i den svagaste gruppen. (Elin)

Elin tar upp att det är viktigt med samtal och grupparbete för att ”ta del av andras perspektiv”, vilket Lindberg (2004) menar utgör grunden för all kunskapsutveckling. Lindberg betonar vidare också vikten av samtal för att utveckla andraspråket. Elin framförhåller liksom Rodell Olgac (1995) även lekens betydelse för lärandet. Elin intar ett sociokulturellt perspektiv på lärande då hon ser det sociala samspelet, genom samtal, grupparbete och lek, som väsentliga delar för språktillägnet. Elin anser vidare att det är viktigt att kartlägga och anpassa undervisningen efter elevernas kunskaper och erfarenheter. Både Cummins (2001), Lahdenperä (2004), Elmeroth (2008) och Rodell Olgac (1995) argumenterar för en erfarenhetsbaserad undervisning och det framförhålls även i gällande läroplanen, Lgr 11 samt i Skolverkets rapport 2008. Då Elin benämner ena elevgruppen som ”svagaste” så upplever jag dock att hon intar en kompensatorisk hållning, vilket jag kopplar till det Elmeroth (2008) benämner för ett bristperspektiv, då hon verkar se brister hos eleverna som behöver

⁹ Bornholmsmodellen övar upp barns språkliga medvetenhet genom språklekar som syftar till att få barn att upptäcka språkets ljudmässiga uppbyggnad (Lundberg, 2007).

kompenseras. Elmeroth (2008) menar att sättet vi talar om olika företeelser avgör hur vi kommer att uppfatta dem, vilket innebär att språket kan brukas för att sortera och särskilja. Vygotskij (2001) menar vidare att utveckling sker då barn genom samarbete med en mer erfaren kan höja sig till en högre intellektuell nivå via imitation. Genom att som Elin dela in ”de duktigaste i en grupp och de svagaste i en annan” så känner jag litegrann att hon motarbetar denna utveckling. Samtidigt så befinner sig eleverna i den ”svagaste” gruppen på olika nivåer så möjlighet finns att lära sig i interaktionen mellan elev och elev samt i interaktionen mellan lärare och elev. Utifrån ett andraspråksperspektiv kan jag koppla det till Cummins modell (se figur 1) som visar hur en föredömlig inläring av ett andraspråk ska genomföras. Cummins (2001) menar att det interpersonella utrymme som Vygotskij (1978) benämner som *den närmaste utvecklingszonen* skapas i interaktionen mellan lärare och elev. Han menar även att interaktionen kan studeras ur två synsätt, ena synsättet är *undervisning och lärande* det vill säga lärarens strategier och arbetsformer och det andra synsättet är *stärkandet av elevernas självbild*. Om man studerar interaktionen ur det första synsättet så har Elin försökt hitta strategier och arbetsformer för att frambringa *maximalt kognitivt engagemang* hos eleverna och hon har *fokus på innehåll* i undervisningen då hon försöker anpassa undervisningen efter elevernas erfarenhetsvärld vilket gör att det blir ett *begripligt inflöde* för eleverna. Sett ur det andra synsättet på interaktion så frambringar Elin även *maximal identitetsinvestering* då hon efter gruppindelningen har fått väldigt positiv respons från eleverna. De är nöjda då de känner att hon finns till hands och har tid för dem samt för att de hinner göra klart sina uppgifter under lektionspassen, vilket medförde ett stärkande av elevernas självbild. Elin strategiska placeringar av nyanlända elever frambringar tillfällen att använda språket både på första- och andraspråket, vilket visar att hon även har *fokus på språkanvändning* men för att det ska ske en föredömlig inläring av andraspråket enligt Cummins modell så bör fokus ligga på alla fyra ”delar” samtidigt i modellen, det vill säga även på *fokus på språk*.

Åsa skildrar hur hon utformar undervisningen för sina nyanlända elever på följande sätt.

De nyanlända får hoppa in i det ordinarie fast hennes huvuddel ligger ju på svenska, vi arbetar med material som är speciellt för nyanlända, handlar om att hon ska få så många nya ord som möjligt, få ett vardagsspråk så hon kan prata med sina klasskamrater. Sen vid studiehandledningen så lägger jag in så att han kan förklara och få ge henne en förförståelse om vad vi håller på med. Det primära nu är att hon ska känna att hon har en plats i klassen, att hon ska känna sig trygg, försöker få barnen in i arbetet så att de också kan lära henne nya ord. Annars är det mycket Svenska 2 material så att man bygger grunden. Grunden är att hon ska våga ta

kontakt med andra, hon har egen undervisning. Hon följer sitt eget. Sitter mycket med bilder med mig eller kompisar. Sen ligger hon ju i nivå med de andra eleverna kunskapsmässigt men än är det mycket hon inte kan hänga med på grund av språket, hon kan ju det de andra kan, men på sitt hemspråk. Finns ett behov av bekräftelse hos alla barn och genom bild så har hon möjlighet att uttrycka sig. Bild och barn är ju ett bra sätt. Men det är svårt. (Åsa)

Åsa upplever det som svårt då eleven som hon berättar om här ovan inte har någon i klassen som kan hennes språk. Hon försöker ändå få de andra eleverna i klassen att lära henne nya ord, vilket jag kopplar till Vygotskij (2001) som menar att det individen kan göra med hjälp idag kan individen göra själv imorgon. Åsa berättar att eleven har anpassat material och visade mig även materialet hon brukar använda, vilket är speciellt avsedd för nyanlända elever. Men i matematik har eleven samma bok som övriga elever i klassen. Med utgångspunkt i ett andraspråkperspektiv och Cummins modell (se figur 1) så har Åsa *fokus på innehållet* i undervisningen då hon använder sig av anpassat material som består av ett *begripligt inflöde* för nyanlända elever. Hon har även *fokus på språkanvändning* då rika tillfällen att använda språket skapas genom att Åsa låter de andra eleverna vara delaktiga i de nyanländas språkutveckling. I Skolverkets rapport (2008) ”Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever” betonas vikten av individanpassad undervisning för nyanlända elever, vilket även görs i rådande läroplanen, Lgr 11. Åsa uttrycker vidare en medvetenhet om vikten av att barn får ge uttryck åt sina känslor genom bild, vilket Rodell Olgac (1995) menar kan vara ett sätt att bearbeta svåra upplevelser.

Annas tankar om hur hon utformar undervisningen för nyanlända elever.

Jag jobbar konkret, med handling och ord visa, om jag pratar om ett hus så ritar jag en bild av ett hus. Jag går på det jag tror som jag fått i kurser, läst på eget bevåg. Att man hjälper till, jag ska gå... ut, att man lägger till ett ord, korta fraser, upprepar det som sägs, rätt. Sen använder vi oss av Google ordlista, olika redskap. Strategier har alltid varit att när dem här eleverna kommer så försöker jag alltid att placera dem bredvid barn jag litar på, pålitliga barn som också kan deras språk, men som också är duktig på svenska, så att de bara kan sticka fram fingret och säga hmm... den sidan, det tycker jag har varit en framgångsfaktor. Sen försöker jag ge dem uppgifter som är liknade dem de andra får fast lite lägre och inte lika omfattande. Man måste ju ha en individuell anpassning, och nyanlända ska man ju försöka ta fram material, andra hjälpmedel, vi lånar böcker på biblioteket, böcker och filmer på arabiska. (Anna)

Anna beskriver att hon brukar placera nyanlända elever tillsammans med elever som kan deras modersmål och är duktiga på svenska. Jag förstår det som att Anna skapar utrymme för utveckling och lärande och kopplar det till Vygotskij (2001) och *zonen för närmaste utveckling*. Čekaitė (2006) menar att interaktionen mellan elev och elev är viktiga bestånds-

delar i de nyanländas språktillägnande, vilket även Anna menar har varit en framgångsfaktor i hennes klass. Utifrån ett andraspråksperspektiv och Cummins modell (se figur 1) så har Anna *fokus på språkanvändning* genom hennes strategiska placeringar av nyanlända elever då hon skapar möjligheter för eleverna att använda både sitt första- och andraspråk. Anna menar även att eleverna får låna böcker på både första- och andraspråket, vilket Cummins (2001) anser av vikt för att motivera till fortsatt läsning. Anna har även *fokus på innehåll* då hon hävdar att hon försöker anpassa materialet, samt *fokus på språk* då hon brukar korrigera eleverna om de utelämnar ett ord eller uttalar ”fel” i syfte för att utveckla språklig medvetenhet hos eleverna. Anna menar vidare att hon ”hjälp till” och att hon använder sig av olika redskap i undervisningen, vilket jag tolkar som att hon stöttar eleverna i deras andraspråksutveckling. Lindberg (2004) menar att läraren spelar en stor roll för denna stöttning så att alla elever lär och utvecklas. Enligt Vygotskij (i Lindberg, 2004) så är vi beroende av mediering eller stöd av mer erfarna individer eller verktyg så länge vi inte kan agera självständigt och inte har total kontroll över färdigheter och kunskaper. Anna framförhåller vidare vikten av individanpassad undervisning, vilket även Skolverkets rapport (2008) betonar som viktigt.

Siv beskriver hur hon utformar sin undervisning för nyanlända på följande sätt.

Mycket hjälp av min Montessori utbildning just när det gäller dem här svaga barnen, jag kan ju ta in andra inlärningsmetoder kan lära ut på ett annat sätt, ett annat material som man kan använda sig av. Man ska visa och man ska följa ett visst mönster så man tar in inläringen på rätt sätt. Vi läser ju mycket, har läsläxa varje dag. Vi går på biblioteket och lånar böcker, och de har fått låna på sitt språk också, två böcker. Provar en massa olika lekar, korsord, ord-förståelse, jobbar med boken skrivlära. Man försöker, det är inte alltid jag vet heller, man får prova sig fram. Man måste ju tänka på ett helt annat sätt och föregå med bilder, kroppsspråket och så. Som tur är har ju andra elever som kan deras språk och de har fått prata med dem, och jag har fått sätta dem bredvid varandra så de har kunnat hjälpa dårå. Det blir ju en massa extra arbete för läraren, man måste ju tänka utifrån deras perspektiv vad de kan jobba för att det ska bli meningsfullt, det tycker jag är viktigt. (Siv)

Siv berättar att hon haft mycket hjälp av sin utbildning i Montessori pedagogik när det kommer till ”dem här *svaga* barnen” och att hon använder sig av ett speciellt material. Siv verkar inta ett bristperspektiv då hon har en syn på barnen som *svaga*. Elmeroth (2008) menar att bristperspektivet bör ersättas av ett resursperspektiv, vilket innebär att elevers resurser måste utgöra grunden, en grund som behöver *kompletteras* med det svenska i Sverige samtidigt som de redan förekommande resurserna hos eleven utvecklas vidare. Siv talar vidare om ”inlärningsmetoder” samt säger ”tar *in* inläringen” istället för lärande, vilket jag tolkar litegrann som att hon menar att eleverna ska fyllas med kunskaper från läraren. Čekaitė

(2006) menar tvärtom att eleverna är mycket aktiva i sitt eget lärande och är således inga passiva åskådare som ska fyllas med kunskaper från lärarna. Siv har i likhet med Elin och Anna *fokus på språkanvändning* i Cummins modell (se figur 1) då hon hävdar att de brukar låna böcker på både första- och andraspråket samt för att hennes strategiska placeringar av nyanlända elever ger tillfällen för språkanvändning på både första- och andraspråket. Hon menar också att det är viktigt att ”tänka utifrån deras perspektiv” så att eleverna ska uppleva det som meningsfullt vilket visar att hon även har *fokus på innehållet* i undervisningen. Cummins (2001) menar att innehållet i undervisningen ska bestå av ett begripligt inflöde så att eleverna kan känna att den är relevant och har koppling till deras bakgrund.

Mia beskriver undervisningens utformning för nyanlända elever på följande sätt.

Jag tycker att det viktigaste som lärare när man har nyanlända elever är att tänka på arbetsmetoderna. Ibland tar man för givet att de förstår, men det är inte så, använd enkla material, som bilder kanske, att man visar och de får känna då förstår dem det lättare än att man säger. Man kan också utnyttja de andra elevernas hjälp, låt andra elever förklara på arabiska t.ex. då får den eleven känna sig duktig och delaktig, det fungerar jättebra hos mig. I början har jag också observerat mycket, många av dessa elever är duktiga kunskapsmässigt, så man måste skilja på språkmässigt och kunskaperna. Jag har också anpassat deras material samt beställt ordböcker till dem för det hade vi ju inte i polska och ryska och så. Det har dem alltid på sin skolbänk, så de alltid kan kolla och jämföra och skriva förklaringen. Kör lite parallellspråkutveckling. Man får anpassa efter deras nivå, ibland så kör vi på samma saker hela klassen, det klarar dem av, det ska dem klara av. Jag vill absolut inte sänka nivån, jag vill hellre höja ribban och se en utveckling, det är då de blir utmanade, det vill jag hellre, för det är då utveckling sker, så absolut. Sen så anpassar jag på så sätt att jag använder mycket bilder.
(Mia)

Utifrån ett andraspråksperspektiv och Cummins modell (se figur 1) så har Mia i likhet med övriga lärare i studien *fokus på språkanvändning* då hon brukar låta de andra eleverna få hjälpa till och förklara på sina förstaspråk samt att hon kör parallellspråkutveckling. Cummins (1996) menar att det är viktigt att barnet ges möjlighet till fortsatt utveckling av lärande på förstaspråket därför att man lär sig och förstår bäst på sitt starkaste språk. Mia menar även att de elever som får hjälpa till att förklara får möjlighet att känna sig duktiga och delaktiga, vilket jag kopplar till det Cummins (2001) betecknar som *stärkandet av elevernas självbild*. Cummins (2001) anser att elevernas personliga, språkliga och kulturella identiteter bör bejakas i interaktionen mellan lärare och elev för att skapa förutsättningar för lärande. Jag tolkar det som att Mia skapar förutsättningar för lärande då hon är medveten om att det gynnar båda elevparterna som deltar i interaktionen, personligt genom stärkandet av självbilden, språkligt genom att elevernas första- och andraspråk får möjlighet att utvecklas,

samt kulturellt genom stärkandet av deras kulturella identiteter. Mia har även *fokus på innehåll* i likhet med övriga lärare i studien då hon beskriver att det är viktigt att använda sig av anpassat material såsom bilder samt att eleverna får använda sig av olika sinnen. Mia menar vidare att hon inte alltid individanpassar då de nyanlända eleverna får arbeta med ”samma saker” som övriga klassen för att ”höja ribban” och utmana dem. Detta kopplar jag till Vygotskij (2001) och det han benämner för *zonen för närmaste utveckling*. Mia är medveten om att utveckling sker när hon utmanar eleverna, men Vygotskij (2001) menar att inläring är möjligt enbart när det finns möjlighet för barnet att imitera, vilket sker då inläringen inriktar sig mot tidigare genomgångna utvecklingscykler. Mia har dock observerat i syfte för att se om det är språket som utgör ett hinder eller om det är för att eleverna är ”svaga kunskapsmässigt” och kommit fram till att eleverna är duktiga kunskapsmässigt och att det är språket som utgör ett hinder. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv har Mia en undervisning som möjliggör en språk- och kunskapsutveckling genom interaktionen mellan lärare och elev samt elev och elev.

7. Sammanfattning och slutdiskussion

Här ovan har jag presenterat och analyserat det empiriska materialet och kommer nu att diskutera mina resultat utifrån de teoretiska utgångspunkterna samt studiens frågeställningar.

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur lärare i grundskolan upplever situationen med att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser samt hur lärarna tänker kring hur de utformar undervisningen för nyanlända elever. Den empiriska undersökningen hade för avsikt att besvara syftet utifrån följande frågeställningar;

- Hur upplever lärarna situationen med att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser?
- Hur utformas undervisningen för nyanlända elever i ordinarie klasser?

Inom det sociokulturella perspektivet ses det sociala samspelet som avgörande för kunskaps- och språktillägnet. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv så hade samtliga lärare i studien en undervisning som skapade möjligheter för språk- och kunskapsutveckling då interaktionen mellan lärare och elev samt elev och elev ansågs vara viktiga komponenter i dem nyanländas språktillägnande. De deltagande lärarna använde sig av olika strategiska placeringar av de nyanlända eleverna i syfte för att framkalla interaktioner eleverna emellan och skapade därmed tillfällen för dem att använda både första- och andraspråket samt förutsättningar för språkutveckling. Detta medförde även möjligheter till inkludering av de nyanlända eleverna i det sociala samspelet och gjorde att det skapades tillfällen att stärka de nyanlända elevernas självbild genom att de fick möjlighet att uttrycka sina kunskaper. De deltagande lärarna uttryckte även en medvetenhet om vikten av skapa en relation med de nyanlända eleverna samt stötta dem i deras andraspråksutveckling, dels för att utveckla andraspråket och dels för att stärka deras självbild. Det finns dock inga tydliga riktlinjer på skolorna där de deltagande lärarna arbetar om hur undervisningen ska utformas för nyanlända elever utan det är upp till varje enskild lärare att utforma den utifrån egen lärarkompetens. Detta innebär att läraren således har ett stort ansvar då undervisningens utformning bör utgå från elevernas förutsättningar och behov, vilket rådande styrdokument Lgr 11 framförhåller. Detta medför även att den kompetens läraren besitter spelar en stor roll i hur undervisningen utformas för nyanlända elever. Då varje lärare har olika erfarenheter och kompetens så kommer

undervisningen således också att utformas olika. Detta omkullkastar utopin om en likvärdig utbildning för alla som gällande styrdokument förespråkar. Min bestämda uppfattning är dock att de flesta lärare gör sitt bästa, vilket stärkts ytterligare efter intervjuerna med lärarna i denna studie. Skolverkets allmänna råd (2008) anger riktlinjer för hur kommuner och skolor ska arbeta med nyanlända, men studiens resultat pekar mot att det i praktiken råder stora brister. Elin och Åsa berättade att de läst Skolverkets rapport på eget bevåg, det var ingen i skolan som informerade. Elin var den enda av lärarna i studien som uppgav att hon försöker utgå från elevernas erfarenheter och kunskaper i undervisningen. Siv betonade dock också vikten av att utgå från elevernas perspektiv i undervisningen. Vidare framhöll samtliga lärare i studien att de önskar fler resurser för nyanlända elever men verkar inte inse att de själva utgör den största resursen för dem. De hade istället känslor av otillräcklighet, som oftast grundade sig på att de upplevde svårigheter med att hinna med alla elever, samt ifrågasatte egen pedagogisk förmåga och kompetens när det kom till att undervisa nyanlända elever. Jag har dock en viss förförståelse för deras känslor då jag själv har varit en aktör inom det fält jag studerat som verksam lärarvikarie. I studiens Bakgrund beskrev jag själv känslor av otillräcklighet då jag upplevde det som omöjligt att hinna med alla elever när jag hamnade i en klass där det fanns nyanlända elever. De skolor som hänvisas till i denna studie skulle behöva utforma en språkpolicy där forskning och teorier utgör grunden för undervisningen av andraspråkselever såsom Cummins (2001) förespråkar så att lärarna är insatta i hur en föredömlig inlärning av ett andraspråk ska genomföras.

Utifrån ett interkulturellt perspektiv så har Elin, Anna och Siv beskrivit upplevelser av situationen som vittnar om att det inte råder en interkulturell miljö i skolan där de är verksamma varken i relationen mellan eleverna, relationen mellan lärare och elever eller i relationen mellan lärare och modersmållärare. Utifrån de etiska värden som Lahdenperä (2004) nämner som mål för ett interkulturellt synsätt så har skolan mycket att arbeta med gällande jämlikhet, social rättvisa, ömsesidig respekt och tolerans. Elin och Siv intar ett bristperspektiv då de i första hand utgår från att se brister och problem hos eleverna som behöver kompenseras då de kategoriserar vissa av eleverna i klassen som *svaga*. Cummins (2001) menar att sättet en lärare ser på och tilltalar en elev har betydelse för hur eleven kommer att se på sig själv. Att ha en syn på eleverna som *svaga* kan medföra konsekvenser för hur eleverna kommer att identifiera sig själva. Siv och Anna utgår också från ett bristperspektiv då de ser *brister* hos modersmålläraren istället för att se den resurs hon utgör för dem och för de nyanlända eleverna. För att få till en förändring krävs framförallt att lärare blir medvetna om

de rådande maktförhållanden som finns i samhället och i skolan samt att skolans ledning agerar genom att införa ett interkulturellt synsätt i skolan för att få olika kulturer att mötas som individer, vilket kan medföra till större förståelse för varandra. Skolan skulle även behöva arbeta mer med värdegrundsfrågor och omsätta likabehandlingsplanen i handling. I studiens Inledning tog jag upp att Bunar (2010) menar att skolor ställs inför stora utmaningar, möjligheter och svårigheter både pedagogiskt, organisatoriskt och relationellt. Detta har även visat sig i denna studie, pedagogiskt genom att det inte finns några tydliga riktlinjer i hur undervisningen ska utformas på skolorna utan det är upp till varje lärare att utgå från egen pedagogisk förmåga och strategier. Organisatoriskt genom att skolorna i studien har pendlat mellan olika organisatoriska modeller i mottagandet av nyanlända elever från förberedelseklasser till ordinarie klasser. Relationellt genom att fyra av lärarna i studien beskrivit att det inte råder goda relationer varken mellan eleverna eller mellan lärarna.

Utifrån resultatet och analysen vill jag nu knyta samman de tre teman, "Upplevelser av situationen", "Resurser för nyanlända elever" samt "Undervisningens utformning" som presenterades tidigare här ovan till en helhetsförståelse i enlighet med hermeneutisk ansats och klarlägga vad studien har kommit fram till genom att besvara frågeställningarna i tur och ordning. Den första frågeställningen är; Hur upplever lärarna situationen med att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser? Samtliga lärare i studien har beskrivit sina upplevelser av situationen att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser i termer som svårt, tufft och krävande i början till att det nu övergått och numera fungerar bättre. Men de uttryckte även en ensamhet i situationen, utan stöd och hjälp att få från skolornas ledning samt hävdade att de själva tagit egna initiativ och sökt information om det har varit något de undrat över. Alla lärare i studien upplevde även svårigheter med att hinna med alla elever i klassen. Elin, Åsa, Anna och Mia beskrev att de många gånger känt sig otillräckliga. Samtliga deltagande lärare uttryckte dock en stolthet över sina nyanlända elevers prestationer och framsteg och berättade om sina nyanlända elever med värme i rösten. De verkade hysa stor omtanke om dem samt visade viss förståelse för deras situation. Samtliga lärare i studien efterfrågade även fler resurser då de enda resurserna som finns att tillgå är modersmållärarna som även är studiehandledarna. Elin och Mia beskriver sina upplevelser av relationen med modersmålläraren som goda och verkar nöjda med samarbetet med modersmålläraren då hon finns tillgänglig på skolan vid behov. Anna är nöjd på så vis att hon får hjälp av modersmålläraren när hon efterfrågar utöver de två tillfällen i veckan som eleverna har studiehandledning. Dock är Anna och Siv missnöjda med modersmållärarens kompetens

samt brister i det svenska språket så samarbetet med modersmåsläraren är inte det bästa. Åsa menar också att samarbetet inte är det bästa med studiehandledaren då han inte är tillgänglig mer än två timmar i veckan. Elin, Siv och Mia beskriver även upplevelser av att ha nyanlända elever i klassen som genomgått svårigheter i hemlandet och mår psykiskt dåligt. Åsa och Siv uttrycker en saknad efter mer engagemang från föräldrarna.

Den andra frågeställningen är; hur utformas undervisningen för nyanlända elever i ordinarie klasser? Samtliga lärare i studien har beskrivit att de försöker utforma undervisningen utifrån de nyanlända elevernas förutsättningar och behov samt uppgav det som viktigt att utgå ifrån det, men att de nyanlända eleverna ibland fick delta i den ordinarie schemalagda undervisningen. Undervisningen omfattar samtliga skolämnen men huvudfokus ligger på svenska. Lärarna i studien menar att de arbetar mycket konkret, använder sig mycket av bilder och av kroppsspråket. Elin använder sig av Bornholmsmodellen och försöker anpassa undervisningen efter elevernas erfarenheter och kunskaper. Siv använder sig av Montessori pedagogik och försöker utgå från elevernas perspektiv i undervisningen. Vidare har samtliga lärare i studien delvis anpassat materialet för nyanlända elever men vissa läroböcker, framförallt matematikböcker är likadana som övriga i klassen. De deltagande lärarna intar allihop ett sociokulturellt perspektiv på lärande, då interaktionen mellan lärare och elev samt elev och elev ansågs vara viktiga beståndsdelar i dem nyanländas språkutveckling. Alla lärare i studien uppgav att de lät de övriga eleverna i klassen få hjälpa till med att utveckla de nyanlända elevernas andraspråk och såg det sociala samspelet som en avgörande framgångsfaktor i de nyanlända elevernas andraspråksutveckling. Elin, Anna, Siv och Mia har även som strategi att de brukar placera de nyanlända eleverna bredvid någon som kan deras modersmål så att denne elev kan stötta den nyanlända i andraspråket. Detta brukar även Åsa göra i vanliga fall, men nu finns inte någon elev i klassen som kan den senaste nyanlända elevens språk, men hon brukar ändå låta de övriga eleverna i klassen vara delaktiga i elevens andraspråksutveckling. Anna och Mia uppger att de nyanlända eleverna får använda sig av olika hjälpmedel, Google översättningsprogram i Annas fall och ordböcker i Mias fall. Undervisningen för nyanlända elever utformas också på så sätt att de har två till tre tillfällen i veckan som de har studiehandledning med modersmåsläraren. Tillgång till modersmålsundervisning finns en gång i veckan för de elever vars föräldrar önskat det. Elin, Anna och Mia har uppgett att det är möjligt med fler timmar med modersmåsläraren vid behov, utöver de två, tre tillfällena i veckan. Studiehandledningen kan ske både individuellt eller gruppvis i ett grupprum eller tillsammans med övriga elever i klassrummet.

7.1 Fortsatt forskning

Ett förslag till vidare forskning inom detta område är att inta ett elevperspektiv och undersöka hur nyanlända elever upplever situationen med att direkt slussas ut i ordinarie klasser. Det skulle även vara intressant att intervjua de nyanlända elever i högstadiet som två av lärarna i denna studie nämnt och höra deras synvinkel på varför det varit svårt att acklimatisera sig i skolan. Något annat som skulle vara intressant att undersöka är lärares förhållningssätt till modersmåls lärare och viceversa.

Mina förhoppningar med studien var att utöka mina kunskaper inom området för att möta nyanlända elevers behov, vilket nämndes tidigare i studiens Bakgrund. Studiens resultat som källa för ny kunskap för mig visade sig utfalla väl med mina förhoppningar men var föga överraskande. Resultatet bekräftade Skolinspektionens (2009) slutsatser om att det råder stora brister i utbildningen för nyanlända elever. De får inte alltid en utbildning som är likvärdig och anpassad efter deras individuella förutsättningar och behov. De deltagande lärarnas känslor av otillräcklighet visade sig även stämma överens med mina egna känslor av otillräcklighet. Resultatet pekar dock mot att dessa känslor av otillräcklighet är övergående och infinner sig oftast i början, vilket gör att jag hädanefter vid möten med nyanlända elever kommer att fokusera på att möta de nyanlända elevernas behov istället för att lägga fokus på mina känslor av otillräcklighet. Min förhoppning är också att de lärare som idag har nyanlända elever i sina ordinarie klasser ska se elevernas bakgrund som en tillgång och en resurs för fortsatt lärande samt inse att de själva utgör den största resursen för eleverna istället för att känna sig otillräckliga.

8. Litteratur- och källförteckning

8.1 Elektroniska källor

Statistiska centralbyrån (2010) Befolkningsstatistik i sammandrag 1960-2010 (Elektronisk)

Tillgänglig: <http://www.scb.se/Pages/TableAndChart_26040.aspx#Fotnoter>

(2012-03-06) Kl. 14.30

Migrationsverket (2010) (Elektronisk)

Tillgänglig: <<http://www.migrationsverket.se/info/239.html>> (2012-03-09) Kl. 11.45

Vetenskapsrådet, Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning (Elektronisk)

Tillgänglig: <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> (2012-03-19) Kl. 10.30

8.2 Tryckta källor

Borgström Maria (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I: Lahdenperä P. (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (s.33-56). Lund: Studentlitteratur

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

Čekaitė, Asta (2006). *Getting started: Children's participation and language learning in a L2 classroom*. Linköping: Linköping University.

Cummins, Jim (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång- en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér Kerstin (red.) *Symposium 2000- ett andraspråksperspektiv på lärande*. (s.86-107). Stockholm: Nationellt centrum för Sfi och svenska som andraspråk lärande.

Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam K. och Lindberg I. (Red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. (s.25-71). Lund: Studentlitteratur.

Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Gleerups: Utbildning AB

Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Upplaga 1:2, Lund: Studentlitteratur AB.

Lahdenperä, Pirjo (Red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap- förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Lindberg, Inger (2004). *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.

Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion- ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam K. och Lindberg I. (Red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. (s.461-499). Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur.

Patel, Runa & Davidson Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga 4:1. Lund: Studentlitteratur AB.

Raundalen Magne & Schultz Jon-Håkon (2007). *Krispedagogik – hjälp till barn och unga i kris*. Upplaga 1:1. Studentlitteratur AB.

Rodell Olgac, Christina (1995). *Förberedelseklassen- en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever - rätten till en god utbildning i trygg miljö. Övergripande granskningsrapport 2009:3*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Lgr 11 Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Stukat, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Upplaga 2:1, Lund: Studentlitteratur.

Tingbjörn, Gunnar.(2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv- en tillbakablick. I: Hyltenstam K. och Lindberg I. (Red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*.(s.743-761). Lund: Studentlitteratur.

9. Appendix

9.1 Bilaga 1 Missiv brev till lärare



Södertörns högskola

Institutionen för livsvetenskaper
Lärarytutbildning med interkulturell profil

Hej!

2012-03-07

Jag heter Georgette Serti och går sista terminen på interkulturella lärarytutbildningen på Södertörns högskola. Jag håller just nu på med mitt examensarbete som kommer att handla om hur lärare upplever situationen att undervisa nyanlända elever i sina ordinarie klasser samt hur de utformar sin undervisning för nyanlända elever. Som grund för min uppsats önskar jag få intervjua lärare på skolan för att klarlägga detta.

Min undran är om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju som en del av underlaget till min uppsats.

Alla deltagare och verksamheter kommer att behandlas konfidentiellt i enlighet med humanistisk- samhällsvetenskapliga rådets forskningsetiska principer. De insamlade uppgifterna kommer endast att användas i undersökningens syfte. Det är frivilligt att delta och man kan välja att avbryta sin medverkan när som helst. Examensarbetet kommer sedan att publiceras i Akademiska publikationsdatabasen Diva, Digitala vetenskapliga arkivet, där olika lärosäten publicerar uppsatser, rapporter och avhandlingar skrivna av studenter.

Vid eventuella frågor och funderingar, hör av dig!

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Georgette Serti

E-post: gxxxxxxxx.xxxxx@student.sh.se

Tel: 073-xxxxxxx

9.2 Bilaga 2 Intervjuguide

Lärarens formella kompetens

- Berätta om din utbildningsbakgrund/ yrkesbakgrund
- Har du utbildning i svenska som andraspråk?

Frågor om hur undervisningen utformas för nyanlända elever

- Finns övergripande riktlinjer för hur undervisningen av de nyanlända ska utformas på skolan?
- Sker kartläggning av elevernas kunskaper och bakgrund i samband med skolstarten?
- Vilka undervisningsmetoder och strategier använder du?
- Hur arbetar du språkutvecklande?
- Hur anpassar du undervisningens nivå utifrån elevernas förutsättningar och behov?
- Hur anpassar du materialet i undervisningen?

Frågor kopplade till resurser för nyanlända elever

- Vilka resurser finns det på skolan för de nyanlända eleverna?
- Finns tillgång till modersmåls lärare?
- Förekommer samarbete med modersmåls lärarna?
- I vilken omfattning förekommer det studiehandledning på modersmålet?
- Förekommer det samarbete med studiehandledarna?

Frågor kopplade till lärarens upplevelser av rådande undervisningssituation

- Vilka fördelar respektive nackdelar finns det med att eleverna börjar i ordinarie klasser direkt?
- Hur upplever du situationen med att undervisa nyanlända elever i din ordinarie klass?
- Finns det något du vill tillägga?